

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Catarina Cabral Pereira

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

novembro | 2024



“Uma criança, um professor, um livro e uma caneta podem mudar o mundo.”

(Malala Yousafzai, 2017)

Agradecimentos

Sonhar mesmo que seja impossível.
Lutar mesmo que o inimigo seja invencível.
Suportar a dor, mesmo que seja insuportável.
Correr, mesmo onde o bravo não ouse ir.
Transformar no bem o que é mal,
mesmo que o caminho seja de mil milhas.
Amar o puro e o inocente,
mesmo que seja insistente.
Persistir, mesmo quando,
o corpo não mais resista.
E, afinal, tocar aquela estrela,
mesmo que seja impossível!

(Fernando Pessoa)

Entrei na Universidade à procura de realização pessoal, à procura da concretização de um sonho, ser Professora. Ao longo do percurso, deparei-me com outros sonhos, com outros objetivos, que me fizeram muitas vezes duvidar do meu objetivo inicial. Porém, refletindo acerca de todos esses sonhos, existe um ponto comum, as crianças. Trabalhar com crianças é uma experiência extremamente gratificante e enriquecedora, exige dedicação, mas a recompensa pessoal e profissional é imensa. Por essa razão, hoje sei que o futuro, independentemente do rumo que a minha vida tomar, me tratará sempre duas coisas: felicidade e gratidão, por ter encontrado, além de uma profissão, a minha vocação.

Assim sendo, agradeço a todos os que se cruzaram comigo durante este percurso, mas especialmente a quem está aqui desde o início.

À minha família, em especial à minha mãe e ao meu pai que desde a minha infância ensinaram-me a importância da educação e do esforço, sempre acreditando no meu potencial. Agradeço por cada sacrifício que fizeram para que eu pudesse ter acesso às melhores oportunidades e por estarem sempre ao meu lado, celebrando as minhas conquistas e apoiando nos momentos de maior dificuldade. Obrigada por tudo!

Quero dedicar um espaço especial para agradecer ao meu namorado. A tua paciência, amor e apoio foram fundamentais durante todo o processo. Nos momentos de

desafio e incerteza, estiveste sempre ao meu lado, incentivando-me a seguir em frente e lembrando-me da importância de acreditar em mim mesma. Esta conquista também é tua!

Aos meus amigos, por todos os momentos partilhados, pelas brincadeiras e conversas, por tornaram este percurso mais especial.

A todos os professores e educadores com quem tive o prazer de partilhar aprendizagens e em especial à orientadora científica deste relatório, a Professora Gorete Pereira, que, além de orientadora científica, foi orientadora de uma das práticas pedagógicas mais desafiantes para mim a nível pessoal.

Às crianças com quem me cruzei ao longo deste percurso, pelos sorrisos, pelos abraços, por terem feito este percurso mais risonho e menos difícil.

Foram anos de muito trabalho, sacrifício e resiliência, porém orgulho-me de tudo o que construí e conquistei.

Obrigada a todos, por tudo!

Resumo

O presente relatório de estágio tem como objetivo principal descrever e refletir acerca das três práticas pedagógicas desenvolvidas no decorrer do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade da Madeira. Neste seguimento, a primeira foi realizada na valência da Educação Pré-Escolar, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos. Já no que concerne às práticas realizadas na vertente do 1.º Ciclo do Ensino Básico, estas foram realizadas em turmas do 2.º e 4.º ano de escolaridade.

O documento encontra-se dividido em três partes complementares: Enquadramento Teórico, onde são apresentadas temáticas indispensáveis à prática docente; Enquadramento Metodológico que aborda a Metodologia de Investigação-Ação; Intervenções Pedagógicas, onde estão contempladas informações inerentes a três contextos educativos distintos. Além disso, este relatório tem como objetivo descrever e fundamentar as práticas pedagógicas, refletindo acerca das mesmas.

Considerando a atual organização e gestão curricular portuguesa no que concerne à Educação Pré-Escolar e ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, privilegiou-se um conjunto de estratégias de intervenção inerentes à prática pedagógica (a interdisciplinaridade, as atividades práticas, a avaliação formativa e a promoção de leitura e da escrita) com o objetivo de se construir aprendizagens significativas e integradas, onde a criança fosse o centro de todo o processo educativo. Como facilitador de todo este processo, em busca de uma atitude crítica e investigativa, recorreu-se à Metodologia de Investigação-Ação. Neste sentido, desenvolveu-se um projeto, no âmbito da Educação Pré-Escolar, tendo por base a seguinte questão: *“Como é que a interdisciplinaridade entre áreas de conteúdo, na Educação Pré-Escolar, pode promover o desenvolvimento da criança nas várias dimensões.”*

Este relatório é, então, o culminar de um percurso de formação para a docência que se traduz numa partilha de experiências que, apesar das particularidades e dificuldades evidenciadas ao longo do mesmo, a resiliência e a paixão pela profissão estiveram sempre presentes.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Práticas Pedagógicas; Investigação-Ação; Reflexão.

Abstract

This internship report has as main goal to describe and reflect on the three pedagogical practices developed during the master's degree in Pre-School Education and Primary School Teaching at Universidade da Madeira. The first practice was held in the Pre-School Education department, with a group of children aged between four and six. As for the practices held in the 1st Cycle of Basic Education, were carried out in classes in the 2nd and 4th year of schooling.

The report is divided into three complementary parts: Theoretical Framework, which presents themes that are essential to the teaching practice; Methodological Framework that addresses the Action Research Methodology; Pedagogical Interventions, which includes information inherent to three different educational contexts. In addition, this report aims to describe and underlie teaching practices, reflecting on them.

Taking into account the current organization structure and management of the Portuguese curriculum with regard to Pre-School Education and the 1st Cycle of Basic Education, a set of intervention strategies inherent to pedagogical practice (interdisciplinarity, practical activities, formative assessment and the promotion of reading and writing) were privileged, with the aim of building meaningful and integrated learning, where the child is the center of the entire educational process. As a facilitator of this process, in search of a critical and investigative attitude, the Action Research Methodology was used. In this regard, a project was developed, in the context of Pre-School Education, based on the following question: "How can interdisciplinarity between content areas, in Pre-School Education, promote the development of the child in various dimensions?".

This report is the culmination of a course of teacher training that translates into a sharing of experiences in which, despite the particularities and difficulties encountered throughout, resilience and passion for the profession were always present.

Keywords: Pre-school Education; 1st Cycle of Basic Education; Pedagogical Practices; Action Research; Reflection.

Índice

Agradecimentos	2
Resumo	4
Abstract.....	6
Índice.....	8
Índice de Figuras	12
Índice de Gráficos.....	15
Índice de Quadros	15
Índice de Conteúdos do CD-ROM.....	16
Lista de Siglas	17
Introdução	18
PARTE I-ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO.....	20
Capítulo 1: O Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico	21
1.1 Organização e Gestão Curricular em Portugal	21
1.2 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	23
1.3 Documentos orientadores	26
1.3.1 Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória	26
1.3.2 Aprendizagens Essenciais.....	31
1.3.3 Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.....	32
1.4 Instrumentos de planeamento curricular.....	33
1.4.1 Projeto educativo	33
1.4.2 Projeto curricular de turma	34

Capítulo 2: As Estratégias de Intervenção Inerentes à Prática Pedagógica	36
2.1 A Interdisciplinariedade	36
2.2 As Atividades Práticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	37
2.2.1 A Ciência e a Promoção de Aprendizagens Significativas.....	38
2.2.2 O Ensino Experimental.....	39
2.3 A Avaliação Formativa.....	40
2.4 A Promoção da Leitura e da Escrita	42
Capítulo 3: Enquadramento Metodológico	44
3.1 A Metodologia de Investigação-Ação	44
3.1.1 Os modelos de Investigação-Ação	45
3.1.2 As Técnicas e os Instrumentos de Recolha de Dados	46
3.1.2.1 A Observação Participante	47
3.1.2.2 Os Diários de Bordo	48
3.1.2.3 As Entrevistas	49
3.1.2.4 Os Registos Fotográficos.....	49
3.1.3 Os Métodos de Análise de Dados.....	49
PARTE II- PRÁTICA PEDAGÓGICA	51
Capítulo 4: Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar	52
4.1 Contextualização do Ambiente Educativo	52
4.2 Caracterização do Meio	53
4.2.1 Caracterização do Estabelecimento Educativo.....	55
4.3 Caracterização do Grupo	58

4.3.1 O Contexto Familiar	61
4.4 O Espaço e o Tempo: Organização do Ambiente Educativo	63
4.4.1 Organização do Espaço Pedagógico	64
4.4.2 Organização do Tempo: A Importância da Rotina	70
4.5 Projeto de Investigação-Ação	71
4.5.1 Enquadramento do Problema.....	72
4.5.2 Questão Investigação-Ação	72
4.6 Avaliação	79
4.7 Momentos de aprendizagem.....	80
4.7.1 Baú Mágico: Outono	80
4.7.2 Contacto com a Natureza.....	84
4.7.3 Gestão do Acesso às Áreas de Interesse: A Área da Casa.....	89
4.8 Projeto: “Área das Emoções”	93
4.9 Projeto com a Comunidade Educativa.....	97
4.10 Reflexão Final da Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar	101
Capítulo 5: Prática Pedagógica no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	104
5.1 O 1.º Ciclo do Ensino Básico	104
5.2 Contextualização do Ambiente Educativo	105
5.2.1 Caracterização do Meio	105
5.2.2 Caracterização da Escola	106
5.3 Caracterização da Turma do 2.º ano	110
5.3.1 O Contexto Familiar	112
5.4 Caracterização da sala	113
5.5 Momentos de aprendizagem.....	115
5.5.1 Comprimento: O metro.....	115

	11
5.5.2 Quem sou eu?	118
5.5.3 O Ar Existe e Ocupa Espaço	121
5.6 Reflexão final da prática pedagógica no 2.º ano.....	124
Capítulo 6: Prática Pedagógica no 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	127
6.1 Caracterização do Meio	127
6.2 Caracterização da Instituição de Ensino.....	129
6.3 Caracterização da Turma do 4.º ano	132
6.4 Caracterização da Sala.....	135
6.5 Momentos de Aprendizagem.....	136
6.5.1 Robot Humano.....	136
6.5.2 História de Portugal: Os Fenícios, os Gregos e os Cartagineses.....	141
6.5.3 O Sistema Urinário	146
6.6 Projeto Leitura “A Leitura dá-te asas...”	151
6.7 Reflexão Final da Prática Pedagógica no 4.º ano	155
Referências Bibliográficas	158
Referências Normativas	167

Índice de Figuras

Figura 1- Organização das OCEPE	27
Figura 2- Esquema conceptual do PASEO.....	28
Figura 3- Áreas de competências: esquema concetual	29
Figura 4- Matriz curricular-base do 1.º ciclo.....	31
Figura 5- Espiral de ciclo da I.A	46
Figura 6- Técnicas e instrumentos de recolha de dados	48
Figura 7- Interações na vida da criança	53
Figura 8- Freguesia de São Martinho	54
Figura 9- Brasão da freguesia de São Martinho	55
Figura 10- Planta da sala no início da prática pedagógica	65
Figura 11- Planta da sala no final da prática pedagógica	66
Figura 12- Área da casa	67
Figura 13- Área das emoções	68
Figura 14- Área do tapete	69
Figura 15- Área da expressão plástica.....	69
Figura 16- Área da garagem	70
Figura 17- Rede de estratégias	74
Figura 18- Capa do livro <i>Ainda Nada?</i> de Christian Voltz.....	76
Figura 19- Realização da atividade: Sequência lógica	77
Figura 20- Registo das expectativas das crianças.....	78
Figura 21- Atividade: Vamos construir uma sementeira.....	79
Figura 22- Observação da sementeira por parte das crianças.....	80
Figura 23- Exploração de jogos relacionados com a língua portuguesa	81
Figura 24- Baú Mágico: Outono.....	82
Figura 25- Exploração do Baú Mágico	83
Figura 26- Crianças a experimentarem os frutos.....	84
Figura 27- Placard “Aventura Gastronómica” e construção de um pictograma	85
Figura 28- Interação das crianças com o coelho	86
Figura 29- Exploração de livros sobre animais	88
Figura 30- Saída da escola: visita à horta urbana	89
Figura 31- Visita à horta urbana.....	90

Figura 32 -Área da casa após seleção dos materiais.....	91
Figura 33 -Realização de inventário na área da casa.....	92
Figura 34 -Peças de teatro na área da casa	93
Figura 35 -Livro <i>O monstro das cores</i> de Anna Llennas	94
Figura 36 -O Monstrinho Cientista e o seu diário	96
Figura 37 -Reunião informal com os pais	97
Figura 38 -Registo feito pelas crianças no diário do monstrinho	97
Figura 39 -Fases elaboração do projeto com a comunidade.....	98
Figura 40 -Crianças com os bilhetes de identidade	99
Figura 41 -Capa do livro <i>O menino de todas as cores</i>	100
Figura 42 -Brincadeiras no exterior.....	101
Figura 43 -Brasão da freguesia da Sé	106
Figura 44 -Objetivos de Desenvolvimento Sustentável	110
Figura 45 -Planta da sala do 2.º B	115
Figura 46 -Medição dos alunos entre pares	116
Figura 47 -Segundo momento da atividade: medição dos alunos	117
Figura 48 -Resultado da atividade: medição dos alunos	118
Figura 49 -Atividade: quando eu nasci.....	120
Figura 50 -Experiência: o ar ocupa espaço?.....	123
Figura 51 -Experiência:flutuabilidade dos materiais.....	124
Figura 52 -Localização da freguesia do Imaculado Coração de Maria	129
Figura 53 -Brasão da freguesia do Imaculado Coração de Maria	129
Figura 54 -Planta da sala do 4.º1	136
Figura 55 -Planificação percursos robot humano	138
Figura 56 -Execução percursos robot humano.....	139
Figura 57 -Primeiro momento da atividade com um robot	140
Figura 58 - Segundo momento da atividade com um robot	140
Figura 59 -Grelha de avaliação: pensamento computacional.....	141
Figura 60 -Construção PowerPoint História de Portugal	143
Figura 61 -Canção <i>Era uma vez uma península</i> de Maria Vasconcelos	144
Figura 62 -Chuva de ideias para registo dos conceitos	145
Figura 63 -Questão-aula Estudo do Meio: os primeiros povos	146
Figura 64 -Protocolo experimental: o sistema urinário	148
Figura 65 -Maquete sistema urinário.....	148

Figura 66 -Atividade experimental: o sistema urinário	150
Figura 67 -Cartaz com as respostas dos alunos à pergunta: o que filtram os rins?	151
Figura 68 -Visita da escritora Sílvia Gomes.....	152
Figura 69 -Visita à biblioteca da escola	153
Figura 70 -Atividade no âmbito do discurso oral	155

Índice de Gráficos

Gráfico 1 -Idade e género das crianças da sala.....	60
Gráfico 2 -Área de residência das crianças.....	63
Gráfico 3 -Níveis de escolaridade dos pais da criança	64
Gráfico 4 -Distribuição do género dos alunos do 2.ºB	111
Gráfico 5 -Número de irmãos dos alunos do 2.ºB	113
Gráfico 6 -Habilitações literários dos pais dos alunos do 2.ºB.....	114

Índice de Quadros

Quadro 1 -Articulação entres os três documentos curriculares orientadores	32
Quadro 2 -Recursos existentes nas proximidades da Instituição de Ensino	55
Quadro 3 -Espaços existentes no edifício principal	56
Quadro 4 -Caracterização das crianças	60
Quadro 5 -Rotina diária do grupo	70
Quadro 6 -Horário das atividades de enriquecimento curricular	71
Quadro 7 -Cronograma das fases do projeto	71
Quadro 8 -Instalações do estabelecimento educativo	107
Quadro 9 -Horário semanal do 2.ºB	111
Quadro 10 -Aprendizagens potenciadas atividade: Comprimento o metro	118
Quadro 11 -Aprendizagens potenciadas atividade: Quem sou eu?	120
Quadro 12 -Aprendizagens potenciadas atividade: O ar existe e ocupa espaço	124
Quadro 13 -Recursos existentes nas proximidades da Instituição de Ensino	129
Quadro 14 -Oferta de enriquecimento curricular ao nível do 1.º Ciclo	130
Quadro 15 -Instalações da Instituição de Ensino	131
Quadro 16 -Protocolos/parcerias da Instituição	132
Quadro 17 -Caracterização dos alunos do 4.º 1	133
Quadro 18 -Aprendizagens potenciadas atividade: Robot Humano	141
Quadro 19 -Aprendizagens potenciadas atividade: História de Portugal.....	146
Quadro 20 -Aprendizagens potenciadas atividade: O sistema urinário	150

Índice de Conteúdos do CD-ROM

Pasta A- Relatório de Estágio

Relatório de Estágio m Formato Word

Relatório de Estágio em Formato PDF

Pasta B- Prática Pedagógica I (Educação Pré-Escolar)

Apêndice 1- Autorização para Recolha de Imagens

Apêndice 2- Planificações

Apêndice 3- Diários de Bordo

Pasta C- Prática Pedagógica II (2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico)

Apêndice 4- Autorização para Recolha de Imagens

Apêndice 5- Planificações

Apêndice 6- Diários de Bordo

Pasta D- Prática Pedagógica III (4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico)

Apêndice 7- Autorização para Recolha de Imagens

Apêndice 8- Planificações

Apêndice 9- Diários de Bordo

Lista de Siglas

AE: Aprendizagens Essenciais

AEF: Autonomia e Flexibilidade Curricular

CEB: Ciclo do Ensino Básico

DAC: Domínio de Autonomia e Flexibilidade Curricular

DL: Decreto-Lei

EB: Ensino Básico

EI: Educação de Infância

EPE: Educação Pré-Escolar

ETI: Escolar a Tempo Inteiro

I.A: Investigação-Ação

LBSE: Lei de Bases do Sistema Educativo

LQ: Lei-Quadro

ME: Ministério da Educação

MEM: Movimento da Escola Moderna

OCEPE: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO: Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PAFC: Programa de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PCG: Projeto Curricular de Grupo

PCT: Projeto Curricular de Turma

PEE: Projeto Educativo de Escola

PP: Prática Pedagógica

SRE: Secretaria Regional da Educação

UC: Unidade Curricular

Introdução

O presente relatório reflete todo o percurso vivenciado no decorrer do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade da Madeira. Neste relatório, estão descritos, de forma reflexiva, vários momentos de aprendizagem vivenciados ao longo das três práticas pedagógicas, sendo estabelecida uma interligação entre os conceitos teóricos e a sua aplicação na prática.

Considerado a sua estrutura, este relatório organiza-se em duas partes distintas: a Parte I, que diz respeito ao Enquadramento Teórico e Metodológico, e a Parte II, que compreende a base deste relatório, a Intervenção Pedagógica.

O Enquadramento Teórico e Metodológico encontra-se dividido em três capítulos: Capítulo 1- O Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico; Capítulo 2- Estratégias de Intervenção Inerentes à Prática Pedagógica; Capítulo 3- Enquadramento Metodológico. No que concerne ao Capítulo 1, este tem como objetivo retratar a reflexão de vários autores sobre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, sob a perspetiva do currículo, em Portugal, sendo que em primeiro lugar é feita uma abordagem mais generalista (Organização e Gestão Curricular em Portugal), e só após este primeiro momento é feita uma análise mais específica com o enfoque nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e na Organização Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico. No Capítulo 2, é feita uma revisão e reflexão acerca das estratégias de intervenção inerentes à prática pedagógica, com a seleção de quatro estratégias: Interdisciplinaridade; Atividades Práticas; O Ensino Experimental das Ciências; e Avaliação Formativa. Por último, no Capítulo 3, é apresentado o Enquadramento Metodológico, com a metodologia de investigação-ação surgindo como base da Prática Pedagógica I.

A Parte II do relatório contempla a Intervenção Pedagógica, que surge tendo como pilares os pressupostos mencionados na Parte I deste relatório. Importa salientar que a Parte II encontra-se subdividida em três capítulos: Prática Pedagógica I, Prática Pedagógica II e Prática Pedagógica III. O Capítulo 4 diz respeito à Prática Pedagógica I, desenvolvida no contexto de Educação Pré-Escolar. O Capítulo 5 aborda a Prática Pedagógica II, desenvolvida no 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa escola da rede privada, numa turma do 2.º ano de escolaridade. Por fim, o Capítulo 6 refere-se à Prática Pedagógica III, desenvolvida no 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa escola da rede pública, no 4.º ano de escolaridade.

O relatório concretiza-se com as Considerações Finais, onde estão contemplados os aspetos mais importantes destes cinco anos de formação académica e das intervenções pedagógicas realizadas em três contextos distintos. Ao finalizar este relatório, são apresentadas as referências e os normativos utilizados para fundamentar todos os pressupostos teóricos apresentados anteriormente.

Parte I- Enquadramento Teórico e Metodológico

Capítulo 1: O Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

1.1 Organização e Gestão Curricular em Portugal

Neste capítulo, o principal objetivo é refletir acerca da Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) sob a perspetiva do currículo.

Segundo Marchão (2012), em Portugal a necessidade de melhorar a qualidade da EPE e das escolas do 1.º CEB, incluindo as práticas e processos de educação, de ensino e de aprendizagem surge não só de políticas educativas que têm como propósito encontrar uma melhor resposta educativa/formativa e social nestas etapas, mas também de uma reflexão e investimento decorrente dos profissionais de educação e de ensino.

A reflexão apresentada na citação anterior diz respeito a vários aspetos, porém, o currículo tem estado quase sempre na base dessa mesma reflexão. Neste sentido, importa analisar a conceção de currículo. Como refere Pacheco (2001), embora o currículo tenha adquirido uma crescente relevância na educação, também é certo que originou uma grande confusão terminológica, reflexo das divergências existentes no que concerne ao pensamento curricular.

Nesse sentido, podemos encontrar várias definições de currículo. Pacheco (2001) refere que “O lexema currículo, proveniente do étimo latino *currere*, significa caminho, jornada, trajetória, percurso” (p. 15). Outra autora transpondo esse significado para o campo educativo, define o currículo como “o percurso educativo que cada aluno iria traçando ao longo da sua vida escolar.” (Serra, 2004).

A mesma autora refere que dentro das conceções mais comuns, encontramos também o currículo como o “elenco e sequência de matérias ou disciplinas propostas para todo o sistema escolar.” (Serra, 2004, p. 26).

Em Portugal, surgiu o Decreto-Lei (DL) n.º 139/2012, que, em conformidade com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), entende por currículo “o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente, articulados constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo.” (p. 3477).

Dito isto, podemos afirmar que, apesar da polissemia e ambiguidade deste conceito, que o torna suscetível de diversas interpretações, podemos perspetivá-lo como sendo o “núcleo definidor da existência da escola.” (Roldão & Almeida, 2018, p. 7). Importando salientar que o currículo pode ser tudo o que foi referido anteriormente, mas é, sobretudo, aquilo que dele se faz, dado que, através da criatividade de cada escola e de

cada pessoa que a constitui, é possível pensar o currículo através de perspectivas que não se restringem às que as teorias tradicionais nos confinam (Serra, 2004).

Atualmente, é o DL n.º 55/2018, de 6 de julho que:

define e estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (p. 2929).

Neste sentido, com o objetivo de incluir todos os alunos e promover uma aprendizagem de qualidade, em que todos os alunos alcancem as competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), é necessário “que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos” (DL n.º 55/2018, de 6 de julho, p. 2928).

Em Portugal, o sistema educativo é regulado pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986 (LBSE), que compreende a EPE, o EB, o Ensino Secundário e o Ensino Superior. É importante, neste sentido, compreender o conceito de sistema educativo, sendo que a LBSE refere que o mesmo tem como objetivo responder às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento da personalidade dos indivíduos e incentivando a formação de cidadãos responsáveis, livres, autónomos e solidários (Lei n.º 46/86, p. 3068).

Na LBSE, contemplada na Lei n.º 46/86, a EPE surge, no seu aspeto formativo, “como complemento à ação educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação” (p. 3069). Importante referir que a EPE se destina às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico, porém, a mesma é facultativa, visto que se reconhece à família um papel fundamental nestas idades (Lei n.º 46/86, p. 3069).

No que concerne ao EB, este caracteriza-se por ser “universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos” (Lei n.º 46/86, p. 3069). Este ensino encontra-se dividido em três ciclos: 1.º CEB com a duração de quatro anos, o 2.º CEB de dois anos e o 3.º CEB de três anos. No que concerne ao 1.º CEB, este caracteriza-se por ser

“globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas.” (Lei n.º 46/86, p. 3070). Importa salientar que “a articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico.” (Lei n.º 46/86, p. 3070).

Num mundo em constante transformação, a escola tem a obrigatoriedade de evoluir e modificar-se para responder aos desafios da sociedade. Por isso, os documentos orientadores do currículo têm passado por uma série de alterações. No que concerne à LBSE, desde a sua criação em 1986, esta sofreu várias alterações, sendo que as mais relevantes aconteceram por meio de revisões e introdução de novas normas.

É de destacar a revisão de 1997 (Lei n.º 115/97), que contemplou o alargamento da escolaridade obrigatória até o 9.º ano e um maior ênfase na educação inclusiva; a alteração de 2005 (Lei n.º 49/2005), que reforçou a importância da educação contínua ao longo da vida, e introduziu mecanismos para avaliação e melhoria da qualidade do sistema educativo; a alteração de 2009 (Lei n.º 85/2009), que contemplou o alargamento da escolaridade obrigatória até o 12.º ano ou até à conclusão do ensino secundário, alargando a permanência dos alunos no sistema educativo; por fim, a alteração de 2019 que contempla várias mudanças, bastante significativas, no sistema educativo nomeadamente, o surgimento do DL n.º 54/2018, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, surgindo uma nova visão sobre este tipo de educação, o surgimento do PASEO e do DL n.º 55/2018, responsável pela autonomia e flexibilidade curricular.

A nível regional, é o Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho, que adapta à Região Autónoma da Madeira os regimes constantes no DL n.º 54/2018 e no DL n.º 55/2018.

1.2 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Segundo Formosinho e Araújo, “(...) uma educação de infância de qualidade tem um impacto duradouro no decurso da vida ulterior da criança” (2018, p. 10), apresentando, assim, o potencial de promover o desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e social das crianças.

Antes de fazermos uma breve revisão acerca da perspetiva curricular na EPE, é importante enquadrá-la no sistema educativo, tal como está contemplada na Lei-Quadro (LQ), Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Neste sentido, a EPE “destina-se às crianças entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória” (Silva et al., 2016, p. 5).

Os efeitos de uma Educação de Infância (E.I) de qualidade podem-se observar muito para além da escola do 1.º CEB, em vários aspetos do desenvolvimento do sujeito, incluindo os do sucesso escolar e os da integração social (Marchão, 2012). Por essa razão, o EB, que inclui não só a EPE como também o 1.º CEB, tem sido alvo de uma valorização crescente.

Marchão (2012) afirma que o currículo, no caso da EPE, assume uma intenção educativa, ao contrário do que acontece no 1.º CEB, onde a função de ensinar e de aprender é, tradicionalmente, admitida como mais importante.

O mesmo autor refere que:

na educação portuguesa, as aprendizagens formais, iniciam-se com a entrada no 1.º CEB, embora na Educação Pré-Escolar a criança se deva aproximar, de forma intencional, ao conhecimento e às competências no âmbito do seu desenvolvimento global e de integração/socialização com o mundo que a rodeia (Marchão, 2012, p. 26).

Ou seja, apesar das características específicas de cada nível de formação/educação, é defendida uma aprendizagem com sentido e articulação entre as diferentes áreas do saber.

Neste sentido, é a Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, LQ da EPE, que vem considerar, pela primeira vez, a EPE, como primeira etapa da EB. No mesmo ano, surgem então as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Despacho n.º 5220/97, de 10 de julho), publicadas pelo Ministério da Educação (ME)/NEPE (Núcleo de EPE). As OCEPE publicadas em 1997 e atualizadas em 2016, constituem-se “como um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos para o educador de infância na tomada de decisões sobre a sua prática, isto é, na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças.” (Despacho n.º 9180/2016, p. 22107).

Atualmente, estão em vigor as OCEPE de 2016 (Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho), resultado da necessidade de reformulação deste normativo, que advém da constante evolução da sociedade.

Fazendo uma análise deste documento, podemos afirmar que a sua organização contempla três secções: Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições.

No que concerne ao Enquadramento Geral, este inclui três tópicos para a orientação global do trabalho pedagógico: fundamentos e princípios da pedagogia para a infância; intencionalidade educativa-constituir e gerir o currículo; organização do ambiente educativo. Neste capítulo, é importante salientar o facto das OCEPE revelarem a importância da participação da família e da comunidade na vida das crianças, no jardim de infância, “para que seja possível ao educador partir dessa cultura de origem e servir de “mediador” face à cultura “desejada.” (Pacheco, 2008, p. 74).

Nesse sentido, surgem as orientações globais do educador, que constituem fases distintas, embora articuladas, da atividade profissional: Observar, Planear, Agir, Avaliar, Comunicar e Articular (Silva et al., 2016). O documento faz também um apelo à organização do ambiente educativo, que engloba o estabelecimento educativo, o ambiente educativo da sala e as relações e interações, surgindo como a base do trabalho do educador, no sentido em que se torna facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.

Após este primeiro capítulo, são apresentadas as Áreas de Conteúdo, onde estão contemplados os benefícios de uma abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas. A Área da Formação Pessoal e Social é considerada “como área transversal, pois (...) está presente em todo o trabalho educativo realizado (...), incide no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permitem às crianças continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários.” (Silva et al., 2016, p. 6).

No que concerne à Área de Expressão e Comunicação, esta é entendida como “área básica, uma vez que engloba diferentes formas de linguagem que são indispensáveis para a criança interagir com os outros, dar sentido e representar o mundo que a rodeia.” (Silva et al., 2016, p. 6). Esta área caracteriza-se também por ser a única área que abrange diferentes domínios: o Domínio da Educação Física; o Domínio da Educação Artística, que se subdivide nas Artes Visuais, no Jogo Dramático/Teatro, na Música e na Dança; o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; o Domínio da Matemática, que devem ser desenvolvidos de forma articulada e inclusiva.

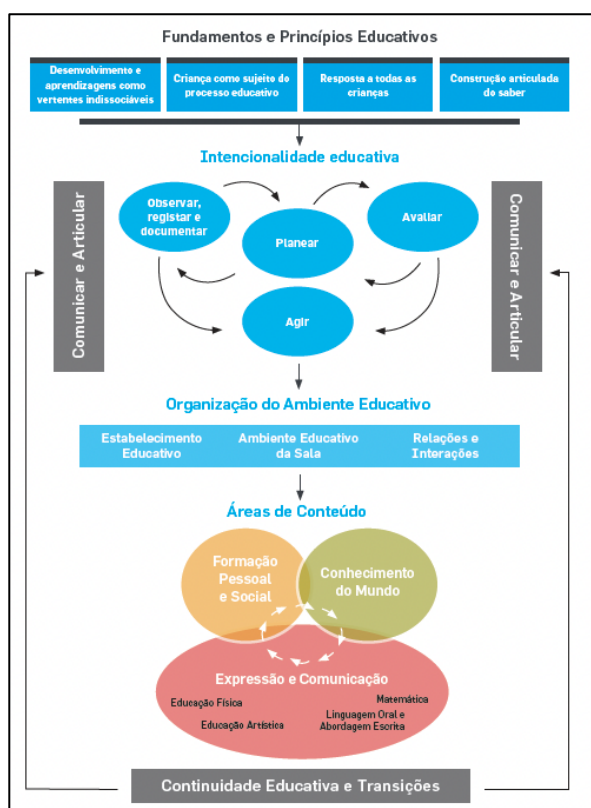
Como última área, temos a Área do Conhecimento do Mundo, “em que a sensibilização às diversas ciências é abordada de modo articulado, num processo de questionamento de procura organizada do saber” (Silva et al., 2016, p. 6), permitindo à criança uma compreensão global do mundo que a rodeia.

A última secção deste documento, Continuidade Educativa e Transições, realça a importância da continuidade, por parte da escola, ao desenvolvimento e aprendizagem realizado em contextos familiares ou institucionais. Além disso, conforme menciona Silva et al. (2016), é este desenvolvimento de potencialidades no jardim de infância que criará condições para o sucesso na transição para o 1.º CEB.

Com o objetivo de sintetizar toda essa informação, as OCEPE disponibilizam um esquema, que pode ser observado na Figura 1.

Figura 1

Organização das OCEPE



Nota. Retirado de Silva et al. (2016, p. 7).

1.3 Documentos Orientadores

1.3.1 Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

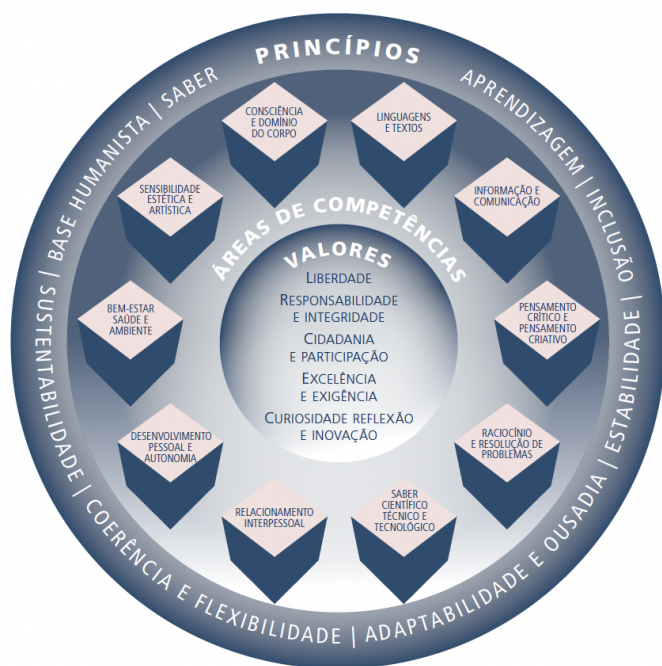
Gouveia et al. (2020) referem que “são muitos os normativos legais que procuram definir medidas de política educativa, no sentido de alargar a escolaridade obrigatória e assegurar mais qualidade nas aprendizagens e as melhores oportunidades para todos os alunos.” (p. 94).

Neste sentido, em 2017, surge o PASEO, vinculado à LBSE, que tem como objetivo assegurar a emergência de competências do século XXI, em resposta aos desafios atuais enfrentados pela educação e pela escola. O PASEO assume um carácter inclusivo e multifacetado, assegurando que, “independentemente dos percursos escolares realizados, todos os saberes são orientados por princípios, dos valores e por uma visão explícitos, resultantes de consenso social.” (Martins, 2017, p. 8).

Seguindo esta linha de pensamento, o documento encontra-se organizado em princípios, visão, áreas de competências e valores. Em primeiro lugar, apresentam-se os princípios e a visão que devem reger a ação educativa. Posteriormente, evidenciam-se os valores e competências a desenvolver.

Figura 2

Esquema conceptual do PASEO



Nota. Retirado de Martins et al. (2017, p. 11).

Como é possível verificar na Figura 2, são dez as competências previstas para os jovens alcançarem no final da escolaridade obrigatória: 1- Linguagens e textos; 2- Informação e comunicação; 3- Raciocínio e resolução de problemas; 4- Pensamento crítico e pensamento criativo; 5- Relacionamento interpessoal; 6- Desenvolvimento pessoal e autonomia; 7- Bem-estar, saúde e ambiente; 8- Sensibilidade estética e artística; 9- Saber científico e tecnológico; 10- Consciência e domínio do corpo.

Relativamente aos princípios, são enunciados oito princípios que orientam, justificam e dão sentido ao PASEO: 1-Base Humanista; 2-Saber; 3-Aprendizagem; 4-Inclusão; 5-Coerência e flexibilidades; 6-Adaptabilidade e ousadia; 7-Sustantabilidade; 8-Estabilidade (Martins et al., 2017).

No que concerne à Visão, Martins et al. (2017) apresentam o que é esperado do aluno aquando da saída da escolaridade obrigatória, visando a qualificação individual e a cidadania democrática. Neste sentido, é esperado que os jovens sejam: munidos de múltiplas literacias, livres, autónomos e responsáveis, capazes de lidar com a mudança; pensadores críticos, aptos a continuar a aprendizagem ao longo da vida; respeitadores dos princípios fundamentais da sociedade democrática e da dignidade humana; e que reconheçam a importância e o desafio oferecidos pelas Artes, pelas Humanidades e pela Ciência e a Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo.

Em relação aos valores, todas as crianças e jovens devem ser encorajados, nas atividades escolares, a desenvolver e a pôr em prática: 1-A responsabilidade e integridade; 2-A excelência e exigência; 3-A curiosidade, reflexão e inovação; 4-A cidadania e participação; 5-A liberdade (Martins et al., 2017).

No que diz respeito às áreas de competências, estas são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes, como ilustrado na Figura 3.

Figura 3

Áreas de competências: esquema conceptual



Nota. Retirado de Martins et al. (2017, p. 19).

Segundo Martins et al. (2017), estas áreas de competências “são complementares e a sua enumeração não pressupõe qualquer hierarquia interna entre as mesmas (...) nem corresponde a uma área curricular específica” (p. 19). Sendo assim, são apresentadas dez áreas no PASEO: 1-Linguagens e textos; 2-Informação e comunicação; 3-Raciocínio e

resolução de problemas; 4-Pensamento crítico e pensamento criativo; 5-Relacionamento interpessoal; 6-Desenvolvimento pessoal e autonomia; 7-Bem-estar, saúde e ambiente; 8-Sensibilidade estética e artística; 9-Saber científico, técnico e tecnológico; 10-Consciência e domínio do corpo.

Importa salientar que, para o desenvolvimento dos princípios, valores e áreas de competências para o PASEO, são necessárias “alterações de práticas pedagógicas e didáticas de forma a adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos.” (Martins et al., 2017, p. 31).

Com o objetivo de alcançar as diversas competências estabelecidas no PASEO, foi decretado o DL n.º 55/2018, de 6 julho, que define os princípios da autonomia e flexibilidade curricular, consagrando “a possibilidade de as escolas voluntariamente aderirem ao projeto de autonomia e flexibilidade curricular, que define os princípios e regras orientadores da conceção, operacionalização e avaliação do currículo dos ensinos básico e secundário.” (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, p. 13881). Tal como refere Cosme (2018), este projeto-piloto foi desenvolvido em cerca de duzentos e trinta agrupamentos escolares ou escolas portuguesas não agrupadas.

Este projeto, por ser aplicado em regime de experiência pedagógica, permite um acompanhamento, motorização e avaliação essenciais à sua reformulação (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho), que daria origem, 1 ano mais tarde, ao DL n.º 55/2018, de 6 julho. Este Decreto define a autonomia e flexibilidade curricular, referindo que esta é:

a faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (DL n.º 55/2018, de 6 julho, artigo 3º).

Com vista ao desenvolvimento do PASEO, as escolas tomam como referência a matriz curricular-base e as opções relativas à Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC). Nesse sentido, importa analisar a matriz curricular do 1.º Ciclo, definida no DL n.º 55/2018, de 6 de julho.

Figura 4*Matriz curricular-base do 1.º ciclo*

Componentes de currículo		Carga horária semanal (b)	
		(horas)	
		1.º e 2.º anos	3.º e 4.º anos
Português		7	7
Matemática		7	7
Estudo do Meio		3	3
Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música) (c)	Cidadania e Desenvolvimento (f) TIC (f)	5	5
Educação Física (c)			
Apoio ao Estudo (d)		3	1
Oferta Complementar (e)			
Inglês		--	2
Total (g)		25	25
Educação Moral e Religiosa (h)		1	1

Nota. Retirado de DL n.º 55/2018, de 6 de julho (p. 2940)

É importante salientar que, como refere o Artigo 12.º do DL n.º 55/2018, o Programa de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) visa dar autonomia às escolas até 25% do currículo, conforme o seu contexto. Analisando o DL mencionado anteriormente, podemos afirmar que “A carga horária das componentes de currículo ou de formação, áreas disciplinares e disciplinas inscritas nas matrizes curriculares-base constitui um valor de referência” (p. 2932), visto que esta é passível de ser gerida por cada escola. Nesse sentido, surge de uma matriz-base para todos, uma matriz curricular de escola e de turma.

Seguindo essa linha de pensamento, e conforme Pereira et al. (2021), compete à escola a possibilidade de participar no desenvolvimento curricular, definindo prioridades e assumindo a diversidade, procurando as melhores opções para responder aos desafios do Projeto Educativo (PE).

1.3.2 Aprendizagens Essenciais

Analisando o PAFC, é necessário fazer referência às Aprendizagens Essenciais (AE) homologadas através do Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, para os ensinos Básico e Secundário. Neste sentido, tal como referem Cohen e Fradique (2018), importa perceber o que são as AE, como se operacionalizam e como se articulam com a avaliação das aprendizagens e com a avaliação externa (provas de aferição, provas finais, exames nacionais).

No que concerne à sua definição, as AE estão contempladas no DL n.º 55/2018 como:

o conjunto de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação (p. 2930).

Seguindo essa linha de pensamento, Cohen e Fradique (2018) afirmam que este documento visa “a consolidação das aprendizagens de forma efetiva; o desenvolvimento de competências que requerem mais tempo (realização de trabalhos que envolvem pesquisa, análise, debate e reflexão); a promoção de uma efetiva diferenciação pedagógica na sala de aula.” (p. 27).

Relativamente à sua operacionalização, segundo Peralta et al. (2017, citado por Cohen & Fradique, 2018), podemos constatar que as AE se operacionalizam em quatro eixos: na apresentação do racional específico da disciplina; na tradução das dimensões PASEO, nas AE de cada disciplina/ano; na seleção por ano/área das AE da disciplina; e na explicitação de ações de ensino associadas aos descritores do PASEO, articuladas com as AE.

No que concerne à avaliação das aprendizagens, a aprovação ou não do aluno dependerá sempre das aprendizagens realizadas, decorrentes da articulação entre a base comum de referência e o aprofundamento de outros conteúdos e temas, articulação essa orientada pelas áreas das competências inscritas no PASEO (DGE, 2017).

Por fim, quando falamos em avaliação externa das aprendizagens, é importante compreender que esta tem como referencial base as AE. Como afirma a DGE (2017), “as provas e exames realizados no âmbito da avaliação externa devem ainda contemplar a avaliação da capacidade de mobilização e de integração dos saberes disciplinares” (s.p), com principal destaque nas áreas das competências inscritas no PASEO.

1.3.3 Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) constitui-se como um documento de referência, em articulação com o PASEO e com as AE. Como afirmam Cohen e Fradique (2018), este documento é decorrente de uma proposta do Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania (Despacho n. °6173/2016, de 10 de maio), no sentido de que nos documentos orientadores- LBSE e PASEO- “está inscrita a aceção de que compete à Escola garantir uma preparação adequada para o exercício de uma cidadania ativa e esclarecida, bem como uma adequada formação para o cumprimento dos objetivos para o Desenvolvimento Sustentável.” (Cohen & Fradique, 2018, p. 29).

Nesse sentido, foi introduzida no currículo a componente de Cidadania e Desenvolvimento, que viria a ser desenvolvida seguindo três abordagens complementares distintas: no 1.º CEB, de forma transdisciplinar; no 2.º e 3.º ciclo do EB como disciplina autónoma; e no ensino secundário como uma componente do currículo desenvolvida transversalmente com o contributo de todas as disciplinas e componentes de formação (Cohen & Fradique, 2018).

No Quadro 1, é possível verificar a articulação existente entre os três documentos orientadores: PASEO, AE e ENEC.

Quadro 1

Articulação entre os três documentos curriculares orientadores

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	Os princípios, as áreas de competências e os valores definidos contribuem para a formação do indivíduo enquanto cidadão ativo (Cohen & Fradique, 2018).
Aprendizagens Essenciais	Os conhecimentos, as capacidades e as atitudes enunciadas contribuem para o desenvolvimento das competências inscritas no PA (Cohen & Fradique, 2018).

<p>Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania</p>	<p>A componente de Cidadania e Desenvolvimento deverá assumir-se enquanto espaço curricular privilegiado para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A realização de aprendizagens através da participação plural e responsável de todos na construção de si como cidadãos e de sociedades mais justas e inclusivas; • O desenvolvimento de aprendizagens com impacto tridimensional na atitude cívica, individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural. (Cohen & Fradique, 2018).
--	---

Nota. Cohen & Fradique (2018)

1.4 Instrumentos de Planeamento Curricular

Contemplado no DL n.º 55/2018, artigo 18.º, “o planeamento curricular é suportado pelo conhecimento específico da comunidade em que a escola se insere, tendo como finalidade a adequação e contextualização do currículo ao projeto educativo da escola e às características dos alunos.”. Neste sentido, segundo Cohen e Fradique (2018), é a AFC que permite a operacionalização efetiva da autonomia curricular:

possibilitando às escolas a identificação de opções curriculares eficazes e em consonância com a especificidade do projeto educativo e do plano de ação estratégica, assente em três elementos- responsabilidade, autonomia alicerçada na confiança depositada em cada escola, enquanto conhecedora da realidade em que se insere (p. 29).

Sendo assim, o planeamento curricular concretiza-se através de instrumentos de planeamento curricular que se pretendem “sintéticos, flexíveis e dinâmicos.” (Cohen & Fradique, 2018, p. 29).

1.4.1 Projeto Educativo

O PE é um instrumento identitário da escola, elaborado em concordância com os normativos em vigor e aprovado pelos órgãos competentes de administração e gestão por um período de três anos (Casanova, 2014).

Como refere Salcedas (2010), “Na sequência das políticas educativas e curriculares que pretendem que os alunos, professores, encarregados de educação e outros elementos da comunidade sintam a instituição escolar como um espaço que lhes pertence, surge pela primeira vez em Portugal o PEE.” (p. 7). Este documento está contemplado no DL n.º 75/2008, de 22 de abril, com a redação do DL n.º 137/2012, de 2 de julho, e está definido como:

o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa (artigo 9.º).

Outros autores, como Cohen e Fradique (2018), definem o PE como um dispositivo de mudança que confere singularidade à organização escolar. Esse dispositivo deve ser articulado com os princípios e valores veiculados pela política educativa nacional, mais precisamente com o PASEO.

Embora não tenha participado no processo de elaboração do PE, nas três práticas pedagógicas, este foi um dos pilares dessas práticas, servindo de base para a planificação de atividades e resultando num desenvolvimento global dos alunos.

1.4.2 Projeto Curricular de Turma

O Projeto Curricular de Turma (PCT) é um: documento de elaboração obrigatória, concebido, aprovado e avaliado pelos elementos que compõem o conselho de turma, que integra as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional, em articulação com os Projectos Educativo e Curricular de Escola, especificadas em função do grupo-turma (Salcedas, 2010, s.p).

Ao falarmos sobre o PCT, é importante referir que este tem como referencial o PE e pode, segundo Cohen e Fradique (2018), “constituir-se como um instrumento de planeamento curricular de cada turma, a produzir em Conselho de Turma (ou pelo professor titular da turma), no qual se traça o percurso pedagógico da turma” (p. 31).

Assim, podemos afirmar que o objetivo principal do PCT é responder às necessidades da turma ou grupo.

Relativamente à sua definição, esta está contemplada no Despacho n.º 5908/2017, que descreve o PCT como “um documento dinâmico que, de forma sumária, traduz o planeamento, a realização e a avaliação do ensino e das aprendizagens, assente numa visão interdisciplinar do currículo.” (artigo 16.º). Vale realçar que, quando falamos em EPE, a denominação para este projeto passa a ser de Projeto Curricular de Grupo (PCG).

Capítulo 2: As Estratégias de Intervenção Inerentes à Prática Pedagógica

Atualmente continuamos a tentar responder "a um dos desafios mais exigentes do sistema educativo: encontrar estratégias diferenciadas que permitam lidar com a heterogeneidade social, económica e cultural de todos e de cada um dos alunos que frequenta a Escola, tendo em vista o seu sucesso escolar." (Cosme, 2018-2020, p. 11).

Ao longo das diversas PP e enquanto futura profissional de educação, torna-se evidente a importância de promover estratégias de ensino-aprendizagem de uma forma consciente, tendo em consideração as características do grupo.

Quando o docente domina as estratégias que quer desenvolver e adquire conhecimento sobre as mesmas, a aquisição de aprendizagens por parte dos alunos, acontece de forma natural, possibilitando um ambiente positivo. Assim, neste capítulo, são fundamentadas algumas estratégias utilizadas ao longo das PP.

2.1 A Interdisciplinaridade

Numa sociedade em constante desenvolvimento, uma nova organização dos currículos, que coloque em rede os saberes e as competências dos diferentes campos disciplinares, é fundamental para responder às necessidades atuais da nossa sociedade (Fourez, 2008). Nesse contexto, surgem diversas estratégias de ensino e aprendizagem, como é o caso da interdisciplinaridade.

Por essa razão, é urgente refletir sobre o conceito de interdisciplinaridade, recorrendo à visão de vários autores. Piaget (1972, citado por Pinto & Marques, 2012) define a interdisciplinaridade como o intercâmbio mútuo e integração recíproca entre as diversas disciplinas, tendo como resultado um enriquecimento curricular. Em outras palavras, o seu objetivo é abordar os diversos conteúdos curriculares a partir da integração das diferentes áreas.

Outros autores, como Pombo (2021), referem que a palavra interdisciplinaridade pode possuir vários significados, que vão “da simples cooperação de disciplina ao seu intercâmbio mútuo e integração recíproca ou, ainda, a uma integração capaz de romper a estrutura de cada disciplina e alcançar uma axiomática comum.” (p. 10), sempre com um objetivo semelhante.

Como refere Fourez (2008), a interdisciplinaridade “implica, antes de mais, uma verdadeira interacção entre duas ou mais disciplinas, o que vai além de uma simples justaposição de pontos de vista.” (p. 69). O mesmo autor refere que é fundamental que os

alunos percebam que não podem resolver problemas complexos limitando-se aos saberes de uma única disciplina.

É este currículo interdisciplinar que também vai permitir o trabalho cooperativo entre professores das mais diversas áreas. Como referem Pinto e Marques (2012), promove-se assim uma “reflexão conjunta sobre as finalidades do Projeto Educativo, sobre o (in)sucesso educativo dos alunos e sobre a procura de estratégias e métodos pedagógicos adequados à resolução de problemas de aprendizagem.” (pág. 23).

No que diz respeito às disciplinas artísticas, cada vez mais defende-se que a arte desempenha um papel fundamental na escola. O ensino da arte proporciona o desenvolvimento da perceção e sensibilidade que irão ajudar as crianças na leitura de várias situações do quotidiano.

Por essa razão, é tão importante aliar as disciplinas curriculares, como o português e a matemática, às disciplinas artísticas como a expressão físico motora e a expressão musical, visto que a articulação curricular traz uma maior compreensão do mundo global que vivemos. Com o estabelecimento da LBSE, em Portugal, foi “oficialmente aceite, de modo claro e inequívoco, que a Arte é um factor importante na formação integral da pessoa, devendo por isso fazer parte integrante do sistema educativo.” (Sousa, 2003, pág. 31).

2.2 As Atividades Práticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Leite (2001, citado por Alves, 2020-2021) define trabalho prático “como um conceito mais abrangente que inclui todas as atividades práticas que exigem que o aluno esteja ativamente envolvido” (p. 78). Ou seja, atividade prática é qualquer atividade que envolva a participação ativa dos alunos. Essas atividades práticas estão diretamente relacionadas com as atividades experimentais, laboratoriais e de campo.

Porém, como para o desenvolvimento deste trabalho iremos ter em conta somente as atividades experimentais, importa, em primeiro lugar, defini-las. Nesse seguimento, importa referir que as atividades experimentais são todas as atividades que exigem o controlo e manipulação de variáveis, sendo este o fator que as distingue do resto das atividades práticas (Leite, 2001, citado por Alves, 2020-2021).

2.2.1 A Ciência e a Promoção de Aprendizagens Significativas

A natureza da ciência é um conjunto de saberes epistemológicos, filosóficos, históricos e culturais da ciência. Ou seja, para compreendê-la, é necessário saber do que ela é feita, como elaborá-la, o que ela influencia e o que lhe influencia. (Moura, 2014)

As pesquisas sobre este tema podem ser, geralmente, divididas em quatro dimensões:

- Conceção dos alunos;
- Avaliação dos alunos;
- Avaliação dos professores;
- Relações no contexto (entre as concessões dos professores, a prática em contexto de sala de aula e as concessões dos alunos).

Isto tudo vai originar o desenvolvimento de uma atitude positiva no que diz respeito à visão acerca da Ciência, desenvolvendo atitudes associadas à teoria do construtivismo, em que o aluno aprende em interação com o meio. Sendo assim, a base do Ensino das Ciências “deverá ser o Ensino Experimental, permitindo que os alunos realizem experiências de forma contextualizada e com significado.” (Pacheco, 2015, p. 5).

Posto isto, a ciência contribui de forma evidente para a aprendizagem significativa, sendo que esta consiste na interação entre novos conhecimentos e conhecimentos prévios. No decorrer desse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o aluno e os conhecimentos prévios adquirem maior estabilidade cognitiva. Como refere Tavares (2008):

Quando o aprendiz tem pela frente um novo corpo de informações e consegue fazer conexões entre esse material que lhe é apresentado e o seu conhecimento prévio em assuntos correlatos, ele estará construindo significados pessoais para essa informação, transformando-a em conhecimentos (p. 94).

Neste tipo de aprendizagem o aluno não tem um papel passivo, ele adquire um papel ativo e construtor do conhecimento.

2.2.2 O Ensino Experimental

Numa sociedade em constante mudança e cada vez mais complexa, o desenvolvimento de competências e habilidades nos aprendizes é uma responsabilidade da escola, mas não só.

Porém, “os professores têm sentido no passar das últimas décadas um aumento no desinteresse dos alunos pelos conteúdos apresentados e uma perda no reconhecimento de sua autoridade.” (Lovato et. al, 2018, p. 115). Há muito tempo que a mera transmissão de conhecimentos deixou de representar um método eficiente de ensino-aprendizagem.

Enquanto o foco dos métodos tradicionais de educação era o ensino, onde o professor era visto como uma figura de poder e o aluno era mero figurante no processo de ensino, hoje existe cada vez mais uma maior procura por métodos de ensino inovadores que procurem romper com o sistema tradicional.

Como afirma Lovato et al. (2018), as metodologias ativas de aprendizagem são “metodologias nas quais o aluno é o protagonista central, enquanto os professores são mediadores ou facilitadores do processo.” (p. 157). Dito isto, o professor e o livro não são mais os únicos meios de conhecimento em sala de aula.

O aluno deixa de estar numa posição de comodismo, unicamente recetora de conhecimento, para uma circunstância em que se torna o centro do processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo o seu máximo potencial.

As metodologias ativas favorecem o processo de aprendizagem, sendo, por isso consideradas um recurso para enfrentarmos o grande desafio da inovação pedagógica. Para que haja inovação pedagógica, é necessário romper com o velho paradigma, surgindo, assim, as metodologias ativas de aprendizagem como um excelente aliado. Em detrimento do paradigma vigente (tradicional), surge um novo paradigma, baseado no princípio teórico do construtivismo, defendido por Piaget, em que “o indivíduo é envolvido mentalmente e participa como parte fundamental das suas próprias aprendizagens, criando conhecimento com os conhecimentos pré-existentes.” (Pacheco, 2015, p. 5).

Nesse seguimento, o trabalho experimental em ciências surge como uma metodologia ativa, eficaz no processo de ensino-aprendizagem. Pacheco (2015, p. 5) refere que “A experimentação é sempre motivo de curiosidade e de entusiasmo entre os alunos, independentemente da área do conhecimento.”, contudo, é evidente que o ensino

experimental apresenta um caracter ainda mais motivador e lúdico quando associado à ciência.

É importante referir que ultrapassar o insucesso escolar não se resolve com “mais do mesmo”. É necessário criar ambientes motivadores e entusiasmantes na escola, sendo que o trabalho experimental tem um papel fundamental na promoção do sucesso académico e na formação, contribuindo para o aumento do conhecimento teórico dos alunos. Dito isto, o trabalho experimental é capaz de:

- Melhorar a compreensão dos conteúdos teóricos;
- Desenvolver fatores motivacionais;
- Promover o desenvolvimento de capacidades e técnicas experimentais;
- Desenvolver atitudes científicas.

2.3 A Avaliação Formativa

A avaliação formativa surge e tem evoluído, ao longo dos anos, com o objetivo de adequar os métodos de avaliação às necessidades dos alunos, melhorando a sua aprendizagem. De acordo com Lopes e Silva (2015), “Atualmente, a avaliação formativa é considerada um processo que se focaliza em descobrir “o que” os alunos compreendem e “como” compreendem os assuntos abordados ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem”. (p. 153). Este tipo de avaliação, ao contrário da avaliação sumativa, que procura classificar os alunos pela aprendizagem conseguida, é considerada uma avaliação para a aprendizagem.

Esta definição de avaliação formativa implica que esta seja considerada não um tipo de avaliação que ocorre pontualmente, mas como um processo que envolve a recolha sistemática de dados sobre todo o processo de aprendizagem, incluindo todas as atividades em que alunos e professores se comprometem a recolher informações que podem ser utilizadas para modificar o ensino e a aprendizagem (Black & Wiliam, 1998; Stiggins, 2002, citados por Lopes & Silva, 2015).

Dito isto, tal como referem Lopes e Silva (2010), “Conceber a avaliação formativa como um processo integrado no ensino e na aprendizagem não se resume à aplicação de um teste formativo” (p. 2). Existem diversas técnicas e estratégias de avaliação formativa que podem ser implementadas de forma a cumprir o principal objetivo de todo o processo, possibilitando que sejam feitos os ajustes necessários para completar possíveis lacunas entre a compreensão dos alunos e os objetivos definidos para a aprendizagem.

Para tal, é necessário que ambos os intervenientes se envolvam neste processo de forma ativa, sendo que os professores devem partilhar com os alunos os objetivos da aprendizagem e os descritores de desempenho, dando-lhes oportunidade de monetizarem o seu processo de forma contínua através do *feedback* construtivo, de modo a melhorarem a sua aprendizagem (Lopes & Silva, 2015). Os alunos, através do *feedback* construtivo, conseguem tomar consciência das suas maiores dificuldades e utilizar essas informações recolhidas para, de forma ativa, monitorizarem a sua aprendizagem.

Já no que concerne ao papel e envolvimento do professor neste processo, isto implica que os professores analisem continuamente o trabalho dos alunos, não só que diz respeito aos resultados da aprendizagem, como também aos processos desenvolvidos pelos alunos quando enfrentam as tarefas propostas (Lopes & Silva, 2010).

As ideias apresentadas ressaltam a importância da reflexão, quer por parte do professor, quer por parte dos alunos, sendo que podemos afirmar que a avaliação formativa exige uma dimensão reflexiva face ao processo de ensino-aprendizagem, que irá auxiliar o *feedback* dado pelo professor. Como afirmam Lopes e Silva (2010), este *feedback* explícito aos alunos, possibilita que os alunos obtenham respostas para as seguintes perguntas “1. “Para onde vou?”; 2. “Onde estou agora?”; 3. “Como posso percorrer o caminho entre as duas situações?”.” (p. 3).

No que diz respeito à diferenciação pedagógica, a avaliação formativa surge também como um excelente aliado. Como referem Lopes e Silva (2010), “os professores que a usam de forma sistemática estão melhor preparados para diferenciar e adaptar o seu ensino, para melhorar o desempenho dos alunos e assegurar a equidade dos resultados” (p. 3).

Os autores supramencionados referem, na sua obra, que podemos dividir este processo em três momentos diferentes: antes, durante e depois. No que diz respeito ao momento que ocorre antes de iniciar-se o processo de ensino-aprendizagem, este permite diagnosticar a situação inicial dos alunos (conhecimentos prévios) perante a aprendizagem, ou seja, em relação às temáticas abordadas, permitindo ao professor decidir a orientação a seguir no desenvolvimento de todo o processo.

Durante o processo de ensino-aprendizagem, este tipo de avaliação permite uma maior diferenciação da aprendizagem, visto que, após os primeiros períodos de aprendizagem e através da interação com os alunos, o professor consegue clarificar os níveis de exigência da aprendizagem, definindo e desenvolvendo medidas de reajustamento da mesma, com base nas dificuldades e êxitos dos alunos.

Após um período um pouco mais longo de aprendizagem, este tipo de avaliação permite que seja feito um balanço das aprendizagens, possibilitando oportunidades para reorganizar as atividades conforme as diferentes necessidades dos alunos (Lopes & Silva, 2010).

2.4 A Promoção da Leitura e da Escrita

Ao contrário do que acontece com a aquisição da língua, que é um processo natural, inato a qualquer ser humano, em que a criança tem contacto com a sua língua materna através do seu meio envolvente, o desenvolvimento da leitura e da escrita não é um processo natural. Porém, são vários os autores que têm afirmado nas suas obras que o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita está inteiramente relacionado com o desempenho na oralidade: “sujeitos (adultos ou crianças) com um fraco desempenho na produção e na percepção de enunciados orais são os que maiores dificuldades apresentam no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.” (Freitas et al., 2007, p. 8)

Apesar do processo formal de aprendizagem da leitura e da escrita só se iniciar com a entrada na escolaridade obrigatória, para que esta fase do desenvolvimento da criança seja bem-sucedida, é necessário que tenha sido executado um trabalho de bastante estimulação e acompanhamento durante a educação pré-escolar. Por essa razão, nota-se que existe uma valorização desta temática nos documentos normativos, neste caso, nas OCEPE, nomeadamente no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.

Neste sentido, como afirma Moniz (2009), as crianças, à data de entrada no jardim-de infância, já possuem um certo domínio da linguagem falada, sendo um dos grandes objetivos do ensino da linguagem no jardim-infância ajudar as crianças a desenvolverem progressivamente as suas competências linguísticas. Sendo assim, o educador deve ser um facilitador desse processo, tendo cuidado com a sua linguagem: “utilizar frases utilizar frases simples e curtas e de fácil compreensão, explicar sempre que possível o significado das palavras e, sobretudo, pronunciar correctamente as palavras, para não induzir a criança em erro.” (Moniz, 2009, p. 74-75).

Segundo Silva (2004, citado por Simões, 2011, p. 32), as crianças chegam à escola com graus distintos de consciência fonológica, em função da estimulação a que tiveram acesso, tanto no meio familiar como no meio escolar. As crianças que apresentam dificuldades no pré-escolar, ao nível do domínio da consciência fonológica, apresentam, mais tarde, maior dificuldade no domínio da escrita e da leitura, visto que “o nível de

desenvolvimento da linguagem oral da criança vai condicionar a sua iniciação na linguagem escrita.” (Moniz, 2009, p. 70).

O jardim-de-infância tem como um dos papéis mais importantes na aprendizagem da linguagem escrita a promoção do envolvimento precoce das crianças com a escrita, sendo que é importante realçar que não cabe ao mesmo ensinar, formalmente, a ler ou escrever (Mata, 2008). Como afirma o mesmo autor, é importante que a escrita esteja “sistematicamente presente e, portanto, que as crianças possam explorar, utilizar, experimentar, compreender e descobrir, progredindo, assim, no seu conhecimento sobre as características da escrita e da sua utilização.” (Mata, 2008, p. 46).

É importante que as crianças sintam necessidade de ler e escrever, da mesma forma que falar sendo que, por essa razão, “a linguagem escrita deve ser ensinada como uma actividade cultural de forma natural e não como uma habilidade motora.” (Moniz, 2009, p. 77).

No que concerne à leitura, o processo de aprendizagem funciona de forma semelhante à escrita. Desde que a criança começa a interagir com o texto escrito e a aperceber-se da sua funcionalidade e da sua identidade, surgem as motivações para a aprendizagem da leitura (Mata, 2008).

O mesmo autor refere que:

de um modo geral, as crianças, antes de iniciarem o ensino formal, têm atitudes positivas face à leitura e estão bastante motivadas para a sua aprendizagem. Estas atitudes e motivações são, em grande parte, reflexo das experiências positivas e funcionais que tiveram em torno da leitura (Mata, 2008, p. 75).

Capítulo 3: Enquadramento Metodológico

3.1 A Metodologia de Investigação-Ação

A origem da Investigação-Ação (I.A), apesar de incerta, é atribuída, por alguns autores, a Kurt Lewin, sendo o seu trabalho oriundo dos anos 40 do século XX.

Tal como acontece com a origem deste método, a definição do seu conceito é também algo bastante redutor. Geralmente, através de várias pesquisas, encontramos diversas definições. Porém, alguns autores, como Bogdan e Biklen (1994), tentaram, nas suas obras, sintetizar as diferentes ideias, afirmando que a “Investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais.” (p. 292).

Já na perspetiva de autores como Coutinho et al. (2009), estes referem que “a Investigação-Ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo” (p. 360). Verificamos, assim, que existe uma ideia enraizada, comum às duas definições, em que podemos afirmar que o momento de reflexão/investigação, realizado através da prática, serve como uma alavanca para uma mudança na situação ou problemática inicial.

Esta metodologia, em contexto educativo, surge como uma forma de melhorar a educação e o desenvolvimento de todos os intervenientes, procurando resolver os problemas existentes, através de uma reflexão intencional e sistemática. Por essa razão, é imprescindível que o Educador/Professor recorra a este mesmo método, de modo a beneficiar a sua prática pedagógica, visto que, como afirma Coutinho et al. (2009), no contexto da educação, a prática e a reflexão são interdependentes.

A I.A é uma abordagem metodológica de investigação qualitativa, embora, como refere Bogdan e Biklen (1994), possam ser utilizados tanto métodos qualitativos quanto quantitativos, apesar dos métodos qualitativos serem mais recorrentes, baseando-se “(...) na observação, na entrevista aberta e no recurso a documentos.” (p. 293).

Neste tipo de investigação, o professor é visto como um investigador, sendo o elemento principal na recolha de dados. Esta é, então, uma metodologia de pesquisa prática e aplicada, com o objetivo de resolver problemas reais. Ou seja, a investigação vai originar uma ação que vai resultar na transformação de uma determinada realidade.

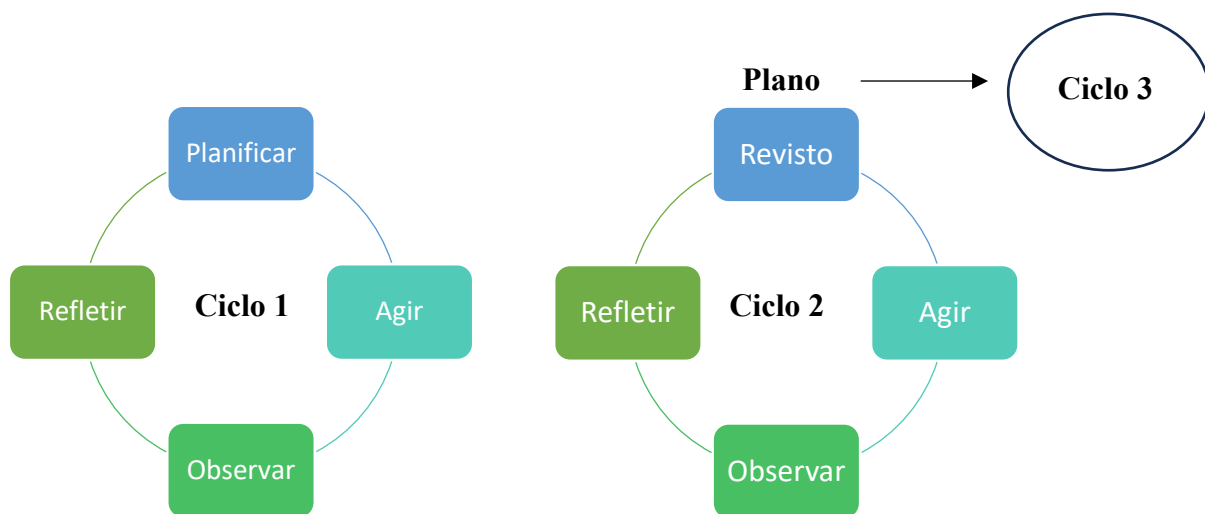
3.1.1 Os Modelos de Investigação-Ação

Vários autores, nas suas obras, tais como Coutinho et. al (2009), referem que da dualidade entre teoria e ação concreta nasce o carácter cíclico da I.A, sendo que estes podem ser reajustados na ação e, por essa razão, não se limitam a um único ciclo. Estes mesmo autores mencionam que, de facto, “na I-A observamos um conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua e que, basicamente, se resumem na sequência: planificação, acção, observação (avaliação) e reflexão (teorização).” (Coutinho et al., 2009, p. 366).

Este conjunto de fases, em movimento circular, dão início a um novo ciclo, desencadeando novas espirais de experiências de ação reflexiva, como podemos verificar na Figura 5.

Figura 5

Espiral de ciclo da I.A



Nota. Adaptado de Coutinho et al. (2009, p. 366).

Como podemos observar através da figura acima, um processo de I.A não se limita a um único ciclo, sendo que o objetivo principal é comum a todos os ciclos: “operar mudanças nas práticas tendo em vista alcançar melhorias de resultados” (Coutinho et al., 2009, p. 366). Geralmente, esta sequência de fases prolonga-se ao longo do tempo, tendo em conta a necessidade, por parte do investigador/professor, de explorar e refletir sobre

todas os acontecimentos que ocorrem durante o processo, para então proceder a reajustes na investigação da problemática.

Analisando minuciosamente as diferentes fases da I.A e, segundo autores como Santos (2017, p. 131), podemos afirmar que “um dos primeiros pressupostos é o de que aqueles que recorrem à Investigação-Ação assumem-se como questionadores quer dos seus contextos/ambientes de aprendizagem quer das suas práticas”, originando, então, uma das fases da I.A: a planificação, que surge da observação e da definição do problema, onde o investigador toma consciência da existência de problemas, existindo uma clara intenção de resolvê-los.

A ação, planeada e analisada, corresponde à implementação da planificação, sendo que, tal como refere Menezes et al. (2017) “ela poderá demorar algum tempo, porque envolve mudanças de comportamento de todos os intervenientes.” (p. 25). Apesar de ser definido à priori um plano de ação, este plano caracteriza-se por ser flexível, podendo sofrer pequenas alterações ao longo da sua implementação.

No que concerne à observação, a mesma tem como objetivo a recolha sistemática de dados necessários à obtenção de informação credível, tendo em vista a obtenção de documentação sobre os efeitos da ação levada a cabo (Menezes et al., 2017).

A reflexão/avaliação da ação desenvolvida “é uma atividade contínua, baseada nas evidências reunidas.” (Menezes et al., 2017, p. 25). É esta etapa que vai permitir o reajustamento e as alterações necessárias em ações futuras.

3.1.2 As Técnicas e os Instrumentos de Recolha de Dados

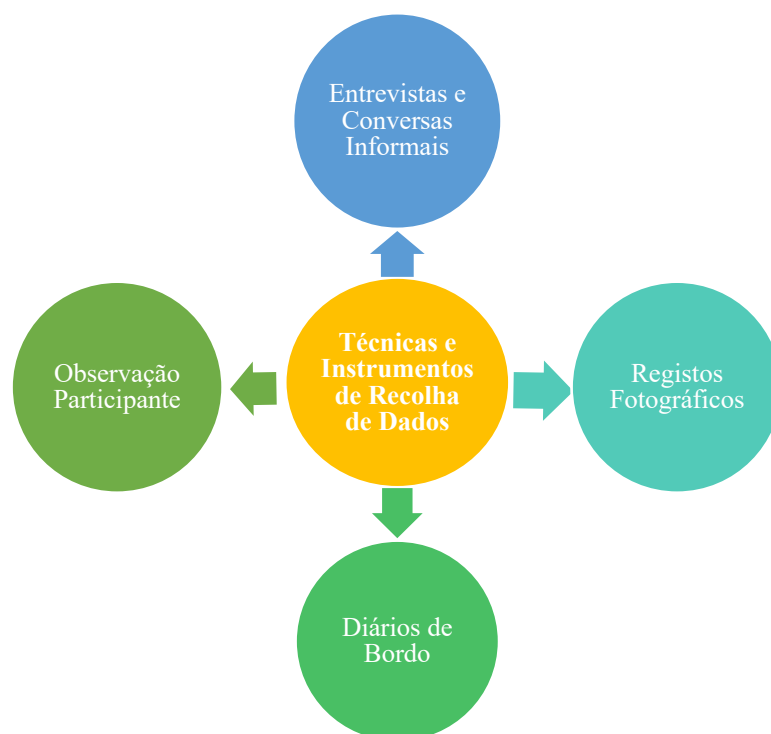
Assim como acontece em outras metodologias, a I.A também necessita de técnicas e instrumentos de recolha de dados para realizar o seu objeto de estudo. Apesar de utilizar métodos ao nível das ciências sociais, privilegia as metodologias qualitativas. Portanto, acaba por utilizar modos de recolha de dados, como a observação participante, as notas de campo/diário de bordo, as entrevistas, os registos fotográficos e os portfólios das crianças. São estes mecanismos que permitem que haja uma avaliação e um reajustamento, sempre que necessário, ao longo das várias fases do processo.

Latorre (2003, citado por Fonseca 2012) refere que “as técnicas de recolha de dados são muito variadas, optando-se por utilizar umas ou outras, tendo em conta o grau de interação do investigador com a realidade e o problema que está a ser tratado.” (p. 24).

Ao longo da PP I, desenvolvida em contexto de EPE, surgiu a necessidade de recorrer a diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados com o objetivo de resolver a questão-problema definida. Nesse sentido, a Figura 6 ilustra as técnicas e instrumentos utilizados para desenvolver o projeto de I.A. em contexto de prática pedagógica.

Figura 6

Técnicas e instrumentos de recolha de dados



3.1.2.1 A Observação Participante

A observação participante “é considerada um método interativo, uma técnica de observação direta, pois implica a presença do observador nos acontecimentos que está a observar.” (Fonseca, 2012, p. 25). Com isso, ao haver uma proximidade maior por parte do investigador em relação aos acontecimentos e às pessoas, este adquire um conhecimento mais realista e profundo da realidade observada.

Segundo Adler e Adler (1987, citados por Fino, 2003) existem três tipos de observação participante, que variam conforme o grau de implicação do investigador no quotidiano do grupo em estudo: periférica, ativa e completa.

A observação participante periférica “é utilizada nos casos em que os observadores consideram necessário um certo grau de implicação na actividade do grupo que estudam, de modo a compreenderem essa actividade, mas sem serem, no entanto, admitidos no centro dessa actividade.” (Fino, 2003, p. 108).

Por outro lado, a observação participante ativa implica que o investigador adquira um estatuto no âmbito do grupo em estudo, desempenhando um papel nesse mesmo grupo, mas sempre mantendo uma certa distância (Fino, 2003).

Por fim, a observação participante completa que “se subdivide nas subcategorias por oportunidade e por conversão.” (Fino, 2003, p. 108).

Deste tipo de observação resultam notas de campo, como o diário de bordo, que permitem ao investigador observar, refletir, colocar hipóteses e recolher explicações para os acontecimentos registados. Além disso, esse processo é fundamental para promover um pensamento crítico acerca da sua prática, resultando em melhorias.

3.1.2.2 Os Diários de Bordo

Como refere Máximo-Esteves, os diários de bordo “são colectâneas de registos descritivos acerca do que ocorre nas aulas, sob a forma de notas de campo ou memorandos (...), de observações estruturadas e registos de incidentes críticos.” (s.d, p. 89).

Além das notas de campo auxiliarem na escrita dos diários de bordo, estas são também vistas como um suplemento importante a outros métodos de recolha de dados. Por exemplo, como referem Bogdan e Biklen (1994), “na condução de entrevistas gravadas, por exemplo, o significado e contexto da entrevista podem ser capturados mais complementemente se, como suplemento a cada entrevista, o investigador escrever notas de campo.” (p. 150).

Relativamente ao conteúdo das notas de campo, estas consistem em dois tipos de materiais: o descritivo, em que o investigador descreve e capta as informações através das palavras, e o outro é reflexivo, onde estão refletidas as ideias, o ponto de vista e as preocupações do investigador. Este instrumento de recolha de dados é um dos mais recomendados, visto que acompanha o educador/professor/investigador durante todo o processo.

3.1.2.3 As Entrevistas

Morgan (1998, citado Bogdan & Biklen, 1994) refere que uma entrevista “consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas.” (p. 134). Em *Investigação Qualitativa*, as entrevistas são utilizadas, na maioria dos casos, de duas formas: como instrumento de recolha de dados ou juntamente com outras técnicas, nomeadamente a observação participante, a análise de documentos, entre outras.

Relativamente à entrevista, como complemento à observação participante, esta permite recolher outro tipo de dados, não observados diretamente, como crenças, opiniões, valores, entre outros, fornecendo o ponto de vista do entrevistado. (Fonseca, 2012).

Como referem Bogdan e Biklen (1994), as entrevistas podem ser guiadas por questões gerais ou por determinados tópicos, que orientam a conversa para um objetivo específico. Estas conversas, formais ou informais, auxiliam significativamente na construção de conhecimento sobre as crianças e toda a dinâmica envolvente.

3.1.2.4 Os Registos Fotográficos

A fotografia é um recorte da realidade e, muitas vezes, oferece-nos a oportunidade de memorizar em imagem o que a memória não lembra. Como refere Máximo-Esteves (2008), a máquina fotográfica pode ser utilizada para registar a organização da sala, dos materiais, as atividades desenvolvidas, as interações, entre outras informações pertinentes. É importante salientar que “as fotografias podem ser tiradas rapidamente, sempre que surja uma oportunidade, não necessitando de perícia técnica” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 140).

No decorrer das minhas PP, em consonância com a realidade, as observações foram, com alguma frequência, concretizadas sob a forma audiovisual, recorrendo “ao suporte de imagem (fotografia ou vídeo) quando, por exemplo, se pretende registar as expressões das crianças ou a movimentação na sala” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88).

Nesse sentido, quando utilizada de forma regular em contexto de sala de aula, a máquina fotográfica ou o telemóvel, passam a ser vistos com instrumentos de investigação que já se encontram inseridos na rotina da sala.

3.1.3 Os Métodos de Análise de Dados

Finalizada a recolha de dados, é importante que os mesmos sejam analisados, para que o investigador possa refletir e compreender toda a informação recolhida.

Bogdan e Biklen (1994), definem a análise de dados como:

o processo de busca e de organização sistemático de transcrição de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (p. 205).

É importante que o investigador selecione o método mais indicado no tratamento e análise de dados, considerando toda a envolvimento do processo de investigação. Uma abordagem mais qualitativa, como é o caso da metodologia de I.A, “procurará usar técnicas que lhe permitam ter uma percepção mais completa de uma realidade mais restrita.” (Silvestre & Araújo, 2012). Além disso, o investigador deve procurar usar técnicas que lhe permitam integrar e compreender as realidades sociais estudadas.

Para que exista uma percepção mais completa dos dados recolhidos é preferível combinar diversos métodos, retirando o que de mais benéfico existe em cada um deles para o estudo. Por essa razão, decidi recorrer à descrição dos dados e à interpretação dos mesmos.

Por exemplo, para compreender melhor os dados recolhidos através de um questionário, dado que no questionário não está descrito o contexto de cada resposta, o investigador pode realizar uma entrevista a um determinado indivíduo, com o objetivo de compreender e interpretar esse mesmo contexto. Desta forma, já irá estar a utilizar dois métodos distintos de análise de dados.

No caso da minha prática pedagógica, muitas vezes recorri à entrevista com a educadora cooperante para analisar melhor os meus registos no diário de bordo, dado que a educadora detinha maior conhecimento acerca das crianças e de todo o contexto.

Parte II- Prática Pedagógica

Capítulo 4: Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar

Neste capítulo exponho uma breve descrição e reflexão acerca da Prática Pedagógica I, desenvolvida na valência da EPE. A mesma decorreu sob a orientação científica da Professora Doutora Gorete Pereira e da educadora cooperante que passarei a designar por educadora R. A intervenção pedagógica decorreu entre 11 de outubro de 2022 a 7 de dezembro de 2022, durante três dias da semana (segundas, terças e quartas-feiras), totalizando 120 horas.

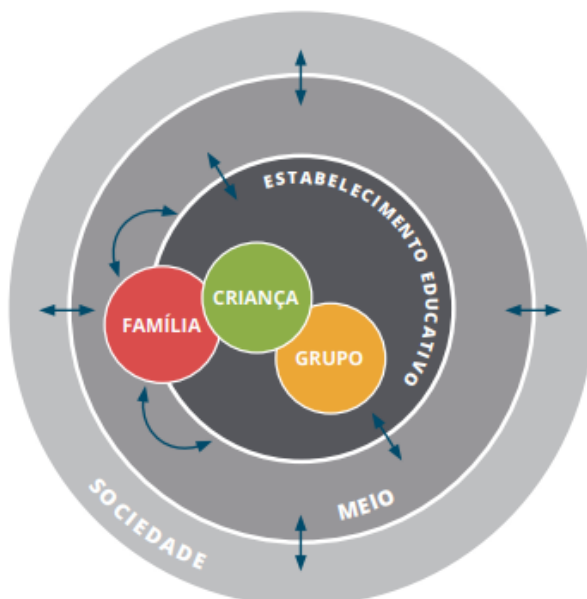
4.1 Contextualização do Ambiente Educativo

Segundo o documento que regula toda a prática de um educador de infância, as OCEPE, considera-se o ambiente educativo como “o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes.” (Silva et al., 2016, p. 5).

Os autores supracitados realçam a complexidade do meio, referindo que é importa considerá-lo como um conjunto de diferentes sistemas que desempenham funções específicas e que, em interconexão, se apresentam em evolução. Essas interações podem ser representadas através do seguinte esquema:

Figura 7

Interações na vida da criança



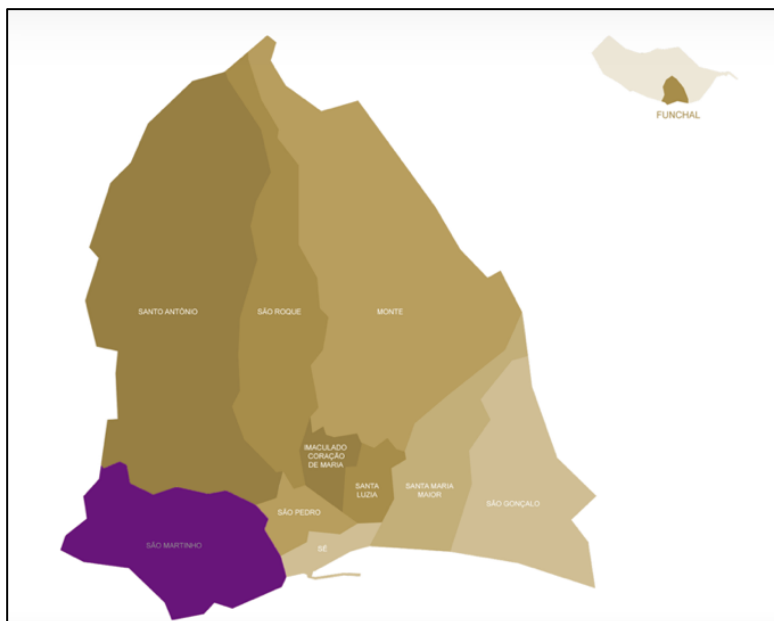
Nota. Retirado de: Silva, et al. (2026, p. 21).

4.2 Caracterização do Meio

A instituição onde decorreu a intervenção em EPE localiza-se na zona periférica da cidade do Funchal, mais concretamente na freguesia de São Martinho (Figura 8).

Figura 8

Freguesia de São Martinho



Nota. Retirado de <https://www.jf-saomartinho.pt/heraldica/>.

No que concerne à história da freguesia, a freguesia de São Martinho esteve ligada à freguesia de São Pedro até ao final do século XVI. Esta desagregação ocorreu por despacho régio a 3 de março de 1579, quando foi oficialmente intitulada de freguesia de São Martinho, em homenagem a uma pequena capela com o mesmo nome, que se tornou a Sede da Paróquia (Freguesia São Martinho, 2024). Importa salientar que, à semelhança do que acontece atualmente, os terrenos na época eram parcialmente agrícolas, embora o número de habitantes tenha aumentado exponencialmente, principalmente no final do século XIX.

De acordo com os últimos dados do Instituto Nacional de Estatística, referentes aos Censos de 2021, a freguesia de São Martinho é uma das freguesias mais populosas do concelho do Funchal, com cerca de 26.480 habitantes. Além disso, esta freguesia é

uma das denominadas freguesias periféricas da Cidade do Funchal, fazendo fronteira, a Oeste, com a freguesia de Câmara de Lobos, a Leste com a freguesia de São Pedro e a Norte com a freguesia de Santo António.

Relativamente ao brasão da freguesia, este apresenta-se como um “escudo de cor púrpura, monte de ouro entre dois pés de cana-de-açúcar de prata, arrancados do mesmo e movente de um pé de ondeado de prata e verde; em chefe, ganso de prata, animado, bicado e sancado de vermelho.” (Freguesia São Martinho, 2024).

Figura 9

Brasão da freguesia de São Martinho



Nota. Retirado de <https://www.jf-saomartinho.pt/heraldica/>.

Na área circundante a esta instituição de ensino, existem diversos locais de interesse e utilidade pública, como os apresentados no Quadro 2.

Quadro 2

Recursos existentes nas proximidades da Instituição de Ensino

Instituições Educativas	Infantário Primavera Jardim-Escola João de Deus Infantário Canto dos Reguilas I e II EB1/PE da Nazaré EB1/PE de São Martinho EB1/PE da Ajuda Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco
--------------------------------	---

	Escola Profissional Dr. Francisco Fernandes.
Instituições Culturais	Casa do Povo de São Martinho Grupo Folclórico de São Martinho
Recursos Desportivos	Estádio do Clube Sport Marítimo Campos Polivalentes do Bairro da Nazaré Centro de Ténis da Madeira Clube Naval do Funchal Clube Amigos do Basquete Clube Desportivo “O Barreirense” Clube Desportivo “Alma Lusa”
Instituições Religiosas	Igreja da Nossa Senhora da Nazaré Capela de Nossa Senhora do Pilar Capela de Nossa Senhora da Nazaré
Serviços de Caráter Social	Farmácia da Nazaré Supermercados e Minimercados Centro de Apoio aos Doentes de Alzheimer Centro de Saúde da Nazaré

Nota. Retirado de PEE 2016-2020.

4.2.1 Caracterização do Estabelecimento Educativo ¹

A instituição educativa onde foi desenvolvida a prática pedagógica está integrada no regime de Escolas a Tempo Inteiro (ETI). De acordo com o DL n.º 55, este regime “conjunta, para além das atividades curriculares, actividades de complemento curricular/extracurriculares, fixado de acordo com dinamismos próprios que expressem o meio socio-cultural e as reais necessidades educativas.”. Este é um estabelecimento de educação cuja oferta formativa inclui a Creche (dos 0 anos 3 anos), a EPE (dos 3 aos 6 anos) e o 1º CEB (a partir dos 6 anos).

A gestão e administração da escola é realizada pelo Conselho Escolar, pelo Diretor D. (com dispensa da componente letiva), pela Subdiretora e pelas Coordenadoras, sendo a Coordenadora C. a responsável pelo edifício principal.

¹ As informações apresentadas ao longo do subtópico foram retiradas do PEE (2016-2020) e do PEE (2020-2024) visto que ambos se complementam nas informações acerca da instituição.

Em relação ao orçamento escolar, este é suportado pela Secretaria Regional da Educação (SRE), através do fornecimento e da manutenção de equipamentos. Além disso, a escola também recebe apoio da Câmara Municipal do Funchal, que contribui com materiais de desgaste e limpeza para o 1.º ciclo, assim como com suporte na manutenção e recuperação dos edifícios escolares.

A escola também estabelece protocolos e parcerias com várias entidades, incluindo a Junta de Freguesia de São Martinho, o Clube Naval do Funchal, o Centro de Saúde da Nazaré, a Segurança Social/Centro Comunitário de São Martinho, o Clube Sport Marítimo, o Clube Amigos do Basquetebol e a Associação Serra e Mar.

Relativamente à constituição da instituição, no edifício principal, funcionava uma sala dedicada à valência EPE, onde realizei a minha PP, além de treze salas para turmas do 1.º CEB. No Quadro 3, é possível visualizar em mais pormenor os diferentes espaços que compõem este edifício.

Quadro 3

Espaços existentes no edifício principal

Espaços Interiores	Gabinete de Direção Secretaria Sala de professores/educadores Salas de Aulas 1.º Ciclo Sala de Educação Pré-Escolar Sala TIC Sala de Inglês Sala de Expressão Musical e Dramática Sala de Expressão Plástica Salas de Estudo Sala de Apoio Pedagógico Sala de Apoio/Clubes Biblioteca Sala de Apoio à Biblioteca Reprografia Refeitório Cozinha
---------------------------	---

	Arrecadações Vestiário de pessoal não docente Bar
Sanitários	Alunos do 1.º Ciclo Educação Pré-Escolar Pessoal Docente Pessoal não Docente
Espaços Exteriores	Campo Polidesportivo Pátio semicoberto Parque Infantil Horta pedagógica

Além do edifício principal, a instituição conta com dois edifícios de menor dimensão, destinados às valências de Creche e EPE. É importante salientar que, nas valências de Creche e EPE, as equipas de sala são constituídas por duas educadoras de infância e duas técnicas de ação socioeducativa. No 1º CEB, cada turma tem um(a) professor(a) titular.

No que concerne ao Projeto Educativo de Escola (PEE) referente aos anos letivos de 2020 a 2024, este intitulou-se “Escola em Valores: Crescer com resiliência, liberdade e equidade”. Segundo o PEE (2020-2024), o projeto “incorpora no seu conteúdo um compromisso de respeito com a singularidade de cada um, valorizando as diferenças, a capacidade de adaptação a um mundo em mudança, e a igualdade de oportunidades no acesso ao sucesso.” (p. 4).

As estratégias definidas no âmbito deste projeto tinham como objetivo servir como referência para a gestão e para a tomada de decisão dos órgãos da escola e de todos os intervenientes no ambiente educativo, garantido assim uma ação uniforme da escola nas várias dimensões: Pedagógica, social, organizacional, psicológica, cultural, comunitária e tecnológica.

Nesse sentido, podemos afirmar que “o PEE é a linha orientadora e o fio condutor de ideais, metodologias e estratégia que podem conduzir a uma escola inclusiva e confere-lhe singularidade espelhando a sua identidade.” (PEE, 2020-2024, p. 4).

Importa salientar que, para cada valência (Creche e EPE) e para cada ano letivo, estava definido uma subtema a desenvolver, divergindo também consoante o ano letivo.

No ano letivo 2022-2023, o subtema desenvolvido no âmbito da Creche e EPE foi “Histórias com valores”, estando estipuladas as seguintes estratégias/atividades:

- Audição de histórias/contos e lendas;
- Dramatização de histórias/contos/fábulas;
- Exploração/interpretação de histórias/contos e fábulas/fábulas em diversos formatos.

Agregado ao PEE, surge o PCG, que tinha como tema “À descoberta...”. Segundo o mesmo, a educadora desta sala teve como princípios orientadores para a sua elaboração: “(...)a legislação em curso, as orientações curriculares para a educação pré-escolar, o projeto educativo, o regulamento interno, os recursos físicos, materiais, financeiros e humanos.” (PCG, 2022-2023). Além disso, segundo o mesmo documento, a escolha deste tema teve como base a pretensão de que:

as crianças cresçam a olharem criticamente para o mundo onde vivem, a fazerem perguntas sobre a forma como funciona, a atuarem sobre as problemáticas globais, fortalecendo os laços de solidariedade e de respeito mútuo necessários à construção de um mundo mais justo e equitativo (s.p).

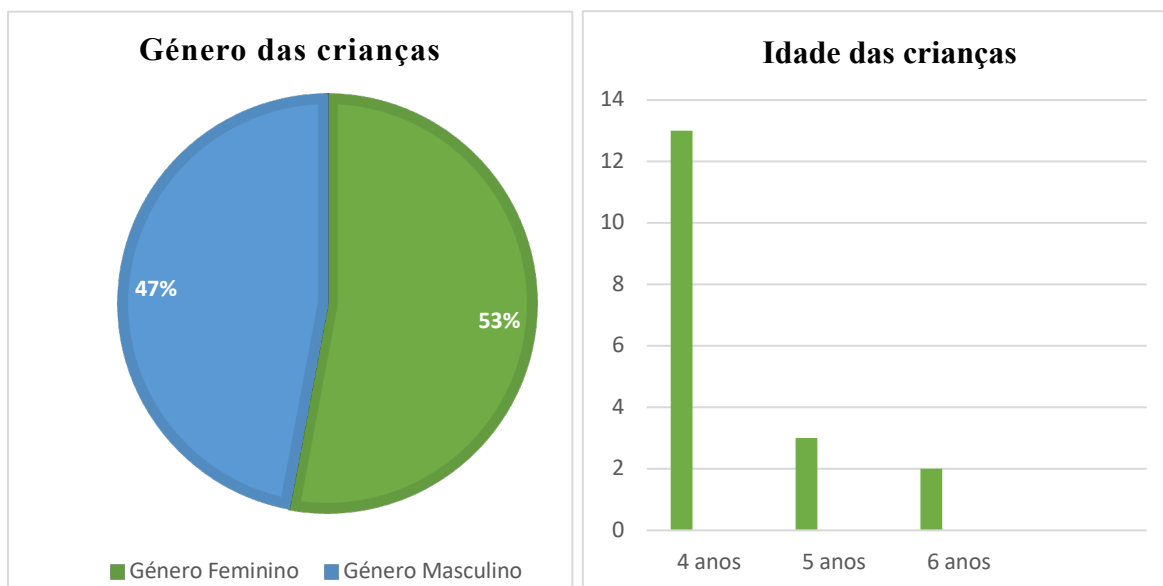
4.3 Caracterização do Grupo

Segundo as OCEPE (2016), “na educação pré-escolar, o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre crianças, crianças e adultos e entre adultos. Esta dimensão relacional constitui a base do processo educativo.” (p. 26).

O grupo com quem partilhei vários momentos de alegria e aprendizagem era constituído por dezassete crianças: nove do género feminino e oito do género masculino, tendo idades compreendidas entre os quatro e os seis anos à data da realização do estágio (Gráfico 1). Já no que concerne à equipa pedagógica da sala, esta era composta por três pessoas: uma educadora de infância e duas auxiliares de ação socioeducativa.

Gráfico 1

Idade e género das crianças da sala



Nota. Em Fichas de Caracterização das Crianças da Sala, adaptado de Encarregados de Educação, 2023, Funchal.

De salientar que este grupo se caracterizava como um grupo bastante heterogéneo, havendo quatro crianças com necessidade de implementação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, contando com o apoio da professora de Educação Especial e de uma terapeuta da fala.

Para melhor caracterizar o grupo e tendo em conta os vários momentos vivenciados em contexto de prática pedagógica, o grupo foi caracterizado de acordo com as diferentes áreas e domínio das OCEPE, nomeadamente: Área da Formação Pessoal e Social; Área da Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo (Silva, et al., 2016), estando esta caracterização sintetizada no Quadro 4.

Quadro 4

Caracterização das crianças

Área de Conteúdo	Caracterização
	As crianças são autónomas ao nível das rotinas diárias e são capazes de desempenhar as tarefas definidas. A sequência da

<p>Área de Formação Pessoal e Social</p>	<p>rotina diária e a sua compreensão está interiorizada de forma consistente. Ainda têm dificuldade em esperar pela sua vez e em enfrentar situações novas. Gostam de sentir a presença do adulto, nas suas atividades, sendo pouco autónomas e pedindo ajuda recorrentemente. Aceitam as regras, embora algumas crianças tenham dificuldades em cumpri-las. Desde a primeira semana que o grupo evoluiu positivamente nesta área, demonstrando progressos na sua autonomia e independência.</p>
<p>Área de Expressão e Comunicação</p>	<p>Apresentam um bom desenvolvimento motor, manifestando apenas algumas dificuldades ao nível da coordenação e de agilidade, principalmente as crianças mais novas.</p> <p>Manifestam muito interesse em realizar jogos e atividades, sobretudo no exterior, correndo, saltando e utilizando materiais diversos. A sua motricidade fina está em desenvolvimento e apesar de não conseguirem recortar com muita destreza, já são capazes de desenhar, rasgar e pintar com alguma facilidade.</p> <p>Relativamente à área da expressão plástica, um grande grupo de alunos não manifesta muito interesse, de forma espontânea, na realização de atividades plástica. As atividades que lhes suscita maior interesse dizem respeito à pintura com pincel e à modelagem com plasticina e pasta de modelar.</p> <p>As áreas da expressão dramática e da expressão musical são as duas áreas que suscitam maior curiosidade por parte dos alunos, fazendo com que as crianças apresentem maior capacidade de atenção. Apesar de não procurarem utilizar a área da biblioteca de forma autónoma e espontânea, gostam de ouvir histórias, assistir e participar em pequenas dramatizações, criando pequenos enredos. Aderem com facilidade às atividades musicais, participando com gosto.</p> <p>Relativamente ao desenvolvimento da linguagem, cinco alunos apresentam alguma dificuldade em se expressar e em</p>

	dialogar, recorrendo a vocabulário pouco comum para esta faixa etária.
Área de Conhecimento do Mundo	Relevam bastante interesse e curiosidade pelo que as rodeia, participando de forma ativa e curiosa. Manifestam interesse pelos animais e pela natureza, gostando de explorar o meio envolvente, nomeadamente ao ar livre.

É importante salientar que:

todas as crianças, independentemente da sua nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, orientação sexual de membro da família, das suas diferenças a nível cognitivo, motor ou sensorial, etc., participam na vida do grupo, sendo a diversidade encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança (Silva et al., 2016, p. 10).

4.3.1 O Contexto Familiar

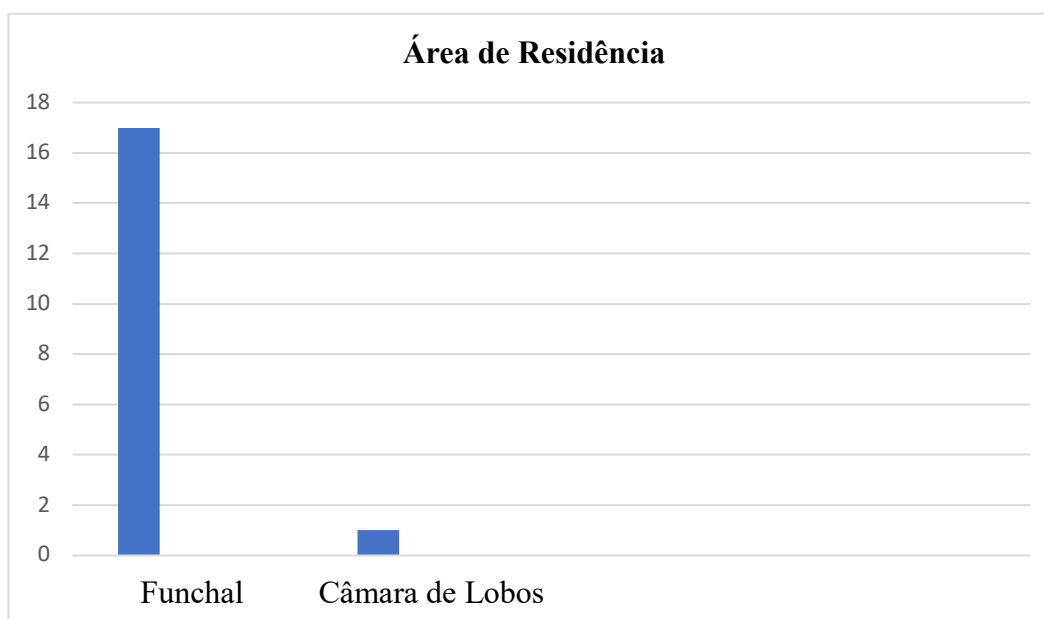
A família tem uma enorme importância no desenvolvimento da criança e, por isso, “é fundamental que através das relações estabelecidas por meio da comunicação, haja uma relação de proximidade entre o jardim de infância e a família, visto que a criança passa a maioria do seu tempo na instituição educativa.” (Medeiros, 2015, p. 31).

Por essa razão, e sendo que conhecer a família é uma das condições para a promoção da sua participação, procurou-se recolher dados relativos às habilitações literárias e à situação profissional dos pais, com o objetivo de realizar uma breve caracterização sociofamiliar do grupo.

No que concerne ao local de residência, a maioria das crianças (16 crianças) residia no concelho do Funchal, distribuídas pelas freguesias de São Martinho, Imaculado Coração de Maria, Santo António e São Pedro, e uma criança reside no concelho de Câmara de Lobos (Gráfico 2).

Gráfico 2

Área de residência das crianças

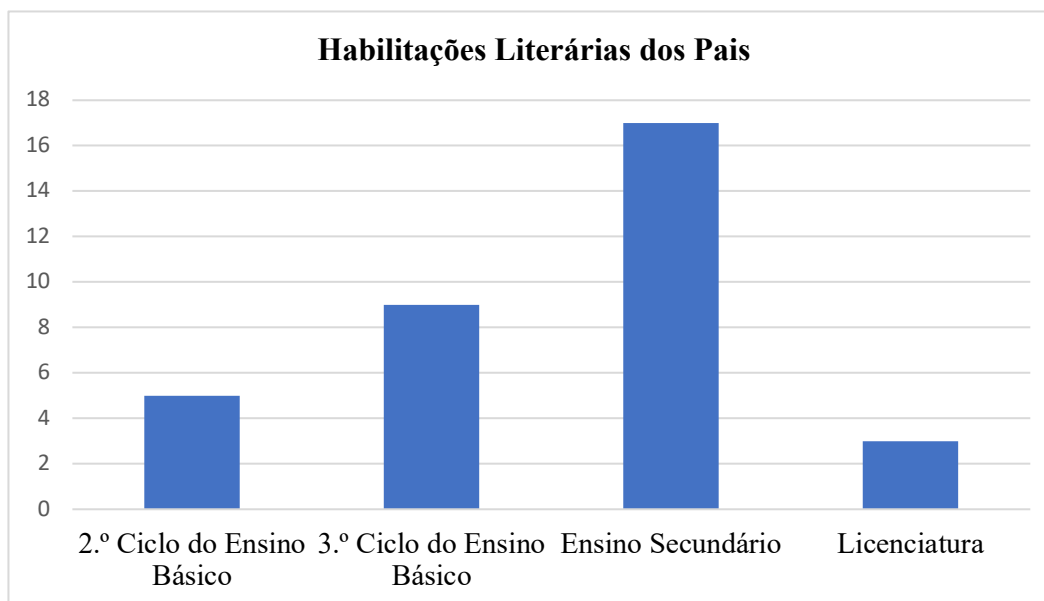


Nota. Em Fichas de Caracterização das Crianças da Sala, adaptado de Encarregados de Educação, 2023, Funchal.

Relativamente aos níveis de escolaridade dos pais, constatou-se que a maioria possui, pelo menos, habilitações literárias a nível do ensino secundário. Além disso, são poucos os que frequentaram o ensino universitário. É de salientar também que não existe nenhum membro da família nuclear (pai e mãe) com habilitações inferiores ao 2.º CEB (Gráfico 3).

Gráfico 3

Níveis de escolaridade dos pais das crianças



Nota. Em Fichas de Caracterização das Crianças da Sala, adaptado de Encarregados de Educação, 2023, Funchal.

Apesar de ser importante recolher esses dados acerca das famílias, também é importante estabelecer uma boa relação com as mesmas. Por essa razão, o educador de infância deve privilegiar a interação entre a escola, as famílias e a comunidade, promovendo atividades que envolvem a família, com convívios, com saídas da escola, para que as crianças possam contactar com o meio envolvente da instituição.

Assim como afirmam Formosinho e Araújo (2018), criar momentos de diálogo implica encontrar tempo para falarmos uns com os outros, seja em celebrações (festas da escola), em reuniões formais ou em encontros de natureza informal, como aconteceu no fim da minha PP I.

4.4 O Espaço e o Tempo: Organização do Ambiente Educativo

A forma como aproveitamos e organizamos o espaço, os materiais e o tempo é determinante para uma boa prática pedagógica. Seguindo essa linha de pensamento, na E.I, uma das principais preocupações do educador deve ser a organização do ambiente educativo, que é visto como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças em relação com os diferentes sistemas e intervenientes que

desempenham funções distintas nesse contexto (Forneiro, 1998, referido por Janeiro, 2019).

Relativamente aos materiais existentes nas diferentes áreas, estes devem ser diversificados, estimulando diferentes capacidades nas crianças, resultando de uma escolha rigorosa e cuidadosa. De acordo com Silva et al. (2016), a “escolha dos materiais deverá atender a critérios de qualidade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (p. 26). A premissa deverá ser a promoção da autonomia, da independência e o incentivo de conduzir à partilha e à participação da criança.

4.4.1 Organização do Espaço Pedagógico

A organização do espaço, fundamental para o sucesso e desenvolvimento da aprendizagem, é reflexo dos princípios que determinam a ação pedagógica do educador e de todas as pessoas que compõem o grupo pedagógico. Dito isto, “a sala de atividades não tem um modelo único, tal que não tem uma organização totalmente fixa desde o início do ano letivo até ao seu final.”, adaptando-se às necessidades do grupo (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p. 12).

Nesse sentido, a organização do espaço pedagógico, desde o início do estágio, sofreu várias alterações, que serão apresentadas de seguida (Figura 10 e Figura 11).

Figura 10

Planta da sala no início da prática pedagógica

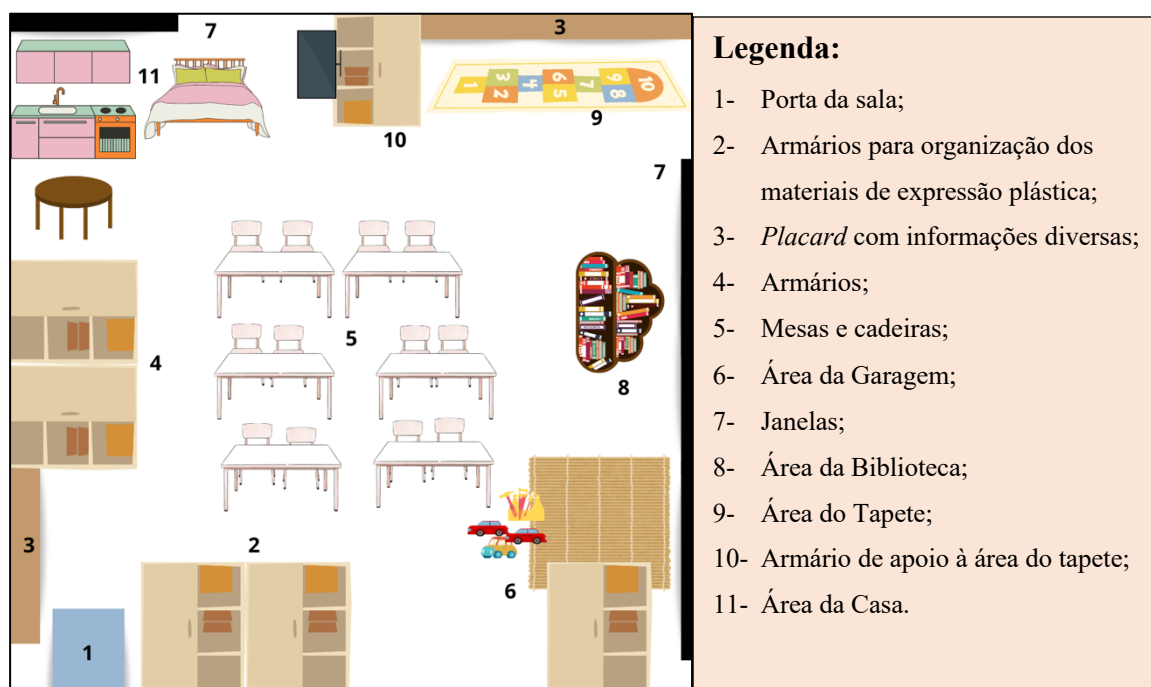
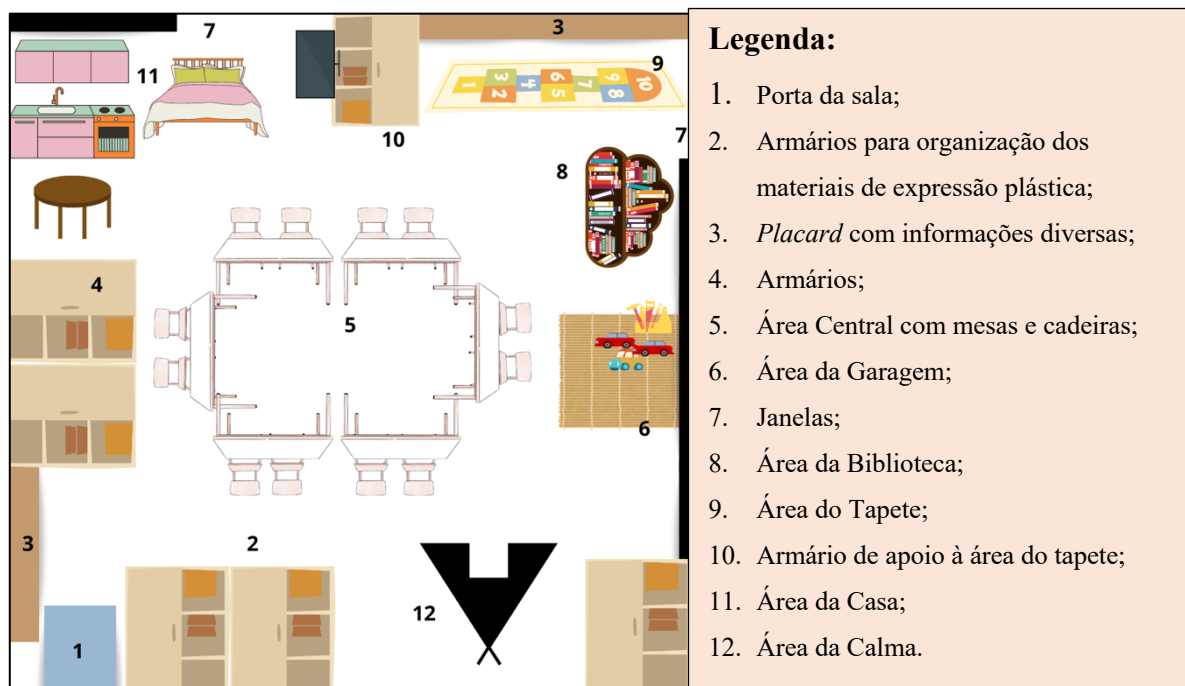


Figura 11

Planta da sala no fim da prática pedagógica



A principal mudança, visível nas figuras anteriores, diz respeito à introdução de duas novas áreas, que passarei a explicar com maior detalhe de seguida.

A primeira alteração é reflexo da reorganização da distribuição das mesas e cadeiras presentes na sala, com a introdução de uma área central, tendo como inspiração o modelo *High-Scope* e o Movimento da Escola Moderna (MEM). Essa alteração foi essencial para a criação de dinâmicas de reunião em grande grupo, onde as crianças manifestavam os seus interesses e dialogavam acerca do seu quotidiano, resultando numa melhoria ao nível das interações entre as crianças.

Já no que concerne à área da calma, inicialmente apelidada de área das emoções, esta surge devido ao facto de muitas vezes as crianças necessitarem de uma fonte externa para regular as suas respostas emocionais. Como afirma Coutinho (2021-2022), os educadores, assim como os pais, têm um papel fundamental na discussão das experiências emocionais das crianças, podendo estimular a regulação das suas emoções, o que contribui para a promoção do seu bem-estar psicológico.

Esta área caracteriza-se por ser um espaço mais reservado, calmo e confortável, marcado pela presença de almofadas, tapetes, entre outros, oferecendo às crianças oportunidades de descansar, estar sozinhos ou até mesmo conversar e partilhar vivências de uma forma mais tranquila (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018).

O educador deve organizar a sala em áreas de interesse específico para apoiar os interesses das crianças. Em cada área, “devem existir materiais diversificados e acessíveis às crianças para que estas possam encontrar, utilizar e arrumar o que necessitam.” (Roque, 2017, p. 18). Nesse sentido, procurei fomentar a autonomia e a independência das crianças em relação aos adultos, sendo que isso só é possível se a sala de atividades estiver organizada de forma que as crianças tenham os materiais ao seu alcance, dando oportunidade às mesmas para organizar e selecionar os materiais que consideram mais apropriados.

Importa realçar, de forma mais pormenorizada, as várias áreas de interesse nas quais as crianças podiam explorar os diversos materiais e desenvolver, autonomamente, as suas brincadeiras: Casa, Garagem, Tapete, Emoções e Expressão Plástica.

A área da casa (Figura 12) caracterizava-se por ser uma das áreas da sala que despertava maior interesse por parte das crianças, sendo constituída por uma cozinha e um quarto. Esta área permitia que as crianças participassem colaborativamente em atividades de jogo simbólico, imitando adultos que observam no dia a dia e desempenhando papéis sociais, como ser a mãe, o pai ou o bebé, entre outros. Além disso, esta área era capaz de promover o desenvolvimento de competências básicas, como a linguagem oral, o respeito pelos outros, a gestão autónoma de conflitos, a autoestima e a capacidade de iniciativa e independência pessoal.

Figura 12

Área da casa



Na área da calma (Figura 13), além de uma tenda, as crianças tinham ao seu dispor vários materiais, como, por exemplo, um pote da calma, almofadas e um conjunto de imagens relacionadas com as diferentes emoções (medo, tristeza, felicidade, surpresa, aversão, raiva, entre outras). Em suma, esta área servia como uma ferramenta de apoio para os momentos em que as crianças se sentiam aborrecidas, nervosas, preocupadas, ou quando apenas sentiam que precisavam de descansar e de gerir as suas emoções, num local mais sossegado.

Figura 13

Área das emoções



A área do tapete (Figura 14) constituía o local onde as crianças se reuniam diariamente, para conversar, trocar opiniões, ouvir uma história, cantar uma canção, resolver conflitos e planear em conjunto as atividades do dia. Além disso, a área do tapete era também utilizada para a realização de jogos, organizados no móvel presente na figura 14, e para a visualização de filmes ou outros meios audiovisuais na televisão que se encontrava nesta mesma área. Importa realçar que não existia uma área específica para a leitura e exploração de livros, sendo a área do tapete utilizada também para esse fim.

Figura 14*Área do tapete*

A área da expressão plástica (Figura 15) era composta por várias mesas que serviam de apoio às mais diversas dinâmicas. Nessa área, eram desenvolvidas atividades de pintura, colagem e modelagem, recorrendo a técnicas diversificadas, que contribuíam para que a criança desenvolvesse uma série de competências, como a atenção, a autonomia e responsabilidade, o respeito pelos outros e a autoestima. De salientar que, no que diz respeito aos materiais e produções artísticas, cada criança tinha a sua capa e respetivos materiais que deveriam ser organizados pela mesma, com a mínima intervenção do adulto.

Figura 15*Área da expressão plástica*

Por fim, a área da garagem (Figura 16), onde existia uma pista e diversos carros de diferentes tamanhos e formatos, além de uma caixa com animais e outros bonecos. Nessa área, desenvolvia-se a imaginação e a criatividade, a classificação e seriação, a cooperação em grupo, a gestão de conflitos, entre outros aspetos.

Figura 16

Área da garagem



Outro aspeto importante nesta prática pedagógica diz respeito ao facto de ter sido privilegiado o espaço exterior, inspirado na metodologia *Waldorf*, através da apreciação do mundo natural, em que “a beleza da natureza, das plantas, dos insetos e animais é transmitida às crianças com entusiasmo e maravilha.” (Nicol, 2010, citado por Paulino, 2017, p. 22), dado que se constatou que esta era uma das áreas de interesse das crianças.

Dito isto, é possível realçar que é importante não só adequar o espaço da sala, como também privilegiar o espaço exterior, visto que este é também um espaço educativo, devido às suas potencialidades e oportunidades educativas diversas. Como afirma Bilton (2010, citado por Bilton, Bento & Dias, 2017) “ao brincar no exterior as crianças mudam substancialmente os seus comportamentos sentindo-se mais confiantes, confortáveis e livres de pressões ou julgamentos.” (p. 89).

4.4.2 Organização do Tempo: a Importância da Rotina

Quando falamos em organização do tempo e em ritmos temporais, é importante salientar que “a organização não significa domínio ou controlo do adulto, significa antes a compreensão do significado dos ritmos temporais e, conseqüentemente, a criação de intenções e possibilidades.” (Formosinho & Araújo, 2018, p. 63). Segundo os mesmos autores, é importante que os educadores reflitam sobre a intencionalidade de cada ritmo temporal, percebendo como é que os podem organizar e desenvolver para responder às necessidades, aos interesses e às motivações das crianças com objetivo de estas vivenciarem o prazer da aprendizagem (Formosinho & Araújo, 2018).

Para que esta organização seja eficaz e benéfica para a criança, é necessário ter em conta uma polifonia de ritmos: os da criança, individualmente, os do pequeno grupo, os do grande grupo, entre outros. Além disso, é necessário contemplar os tempos de resposta às necessidades da criança (higiene, alimentação, sono) e os tempos pedagógicos (Formosinho & Araújo, 2018).

A rotina diária do grupo da sala (Quadro 5) demonstrava equilíbrio e cuidado na alternância e duração das atividades, sendo que os períodos temporais estabelecidos e as atividades eram sempre flexíveis e suscetíveis de alteração.

Quadro 5

Rotina diária do grupo

8h00-9h00	Chegada e acolhimento das crianças na sala
9h15-10h00	Reunião de grande grupo
10h00-10h30	Reforço da manhã e higiene
10h30-12h00	Atividades orientadas ou livres na sala
12h00/12h30-13h	Almoço e higiene
13h00-15h00	Hora do descanso
15h30-16h00	Lanche e higiene
16h00-18h30	Recreio/Atividades livres/Atividades Orientadas- Saída das crianças

De salientar que, apesar de não ter observado, devido ao horário da prática pedagógica, existia um horário destinado às atividades de enriquecimento (Quadro 6).

Quadro 6*Horário das atividades de enriquecimento curricular*

Atividades	2. ^a Feira	3. ^a Feira	4. ^a Feira	5. ^a Feira	6. ^a Feira
Inglês	15h30-16h30				
Educação Artística					11h00-12h00
TIC			15h00-16h00		
Educação Física		15h30-16h15			

4.5 Projeto de investigação-ação

O projeto de I.A que se apresenta decorreu ao longo das nove semanas de prática pedagógica. Para tal, teve-se em consideração as diversas fases que a I.A envolve. O Quadro 7 representa o cronograma do projeto, que possibilita a visualização e o acompanhamento das diversas fases.

Quadro 7*Cronograma das fases do projeto*

Cronograma				
Etapas	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro
Observação do contexto e do grupo de estágio				
Definição do problema e elaboração do projeto				
Levantamento e realização de leituras necessárias à pesquisa				
Análise e tratamento dos dados				
Elaboração do trabalho final				
Revisão do texto e entrega do trabalho				

4.5.1 Enquadramento do Problema

Recorrendo à observação participante, às notas de campo e ao diálogo com a educadora R., foi possível constatar que as principais necessidades detetadas no grupo diziam respeito à melhoria da capacidade de atenção/concentração e do tempo de permanência nas atividades, ao desenvolvimento do sentido de responsabilidade e da capacidade de empenho/persistência e à melhoria da capacidade de respeitar as regras estabelecidas.

Podemos verificar estas dificuldades através de vários excertos retirados dos diários de bordo, ao longo da prática pedagógica:

Esse momento, em vez de ser um momento de aprendizagem, tornou-se um momento de grande confusão visto que algumas crianças têm dificuldade em esperar pela sua vez e em respeitar o outro, o que origina momentos de confusão e conflito entre as crianças.

Diário de Bordo PPI, 28 de novembro de 2022

Apesar deste ser um grupo bastante complicado a nível de regras e de concentração, tenho vindo a verificar que quando eles estão motivados e atentos conseguem fazer as atividades e desfrutar o máximo delas.

Diário de Bordo PPI, dia 8 de novembro de 2022

Devido a estas fragilidades, existiu a necessidade de encontrar um equilíbrio entre o tempo e espaço definido para as crianças explorarem o ambiente e os materiais livremente, e o tempo destinado à realização de atividades orientadas, com intencionalidade educativa. Por essa razão, no momento da planificação das atividades, além de ser dada primazia aos interesses das crianças, foi importante promover atividades dinâmicas e lúdicas, nas quais as crianças pudessem explorar o mundo ao seu redor, articulando os diversos conhecimentos.

4.5.2 Questão Investigação-Ação

Recorrendo à metodologia de I.A, ao longo da prática pedagógica, foram proporcionadas, às crianças, um conjunto vasto de atividades que procurassem responder à seguinte questão: *Como é que a interdisciplinaridade entre áreas de conteúdo, na*

Educação Pré-Escolar, pode promover o desenvolvimento da criança nas várias dimensões.

4.5.3 Estratégias de Intervenção

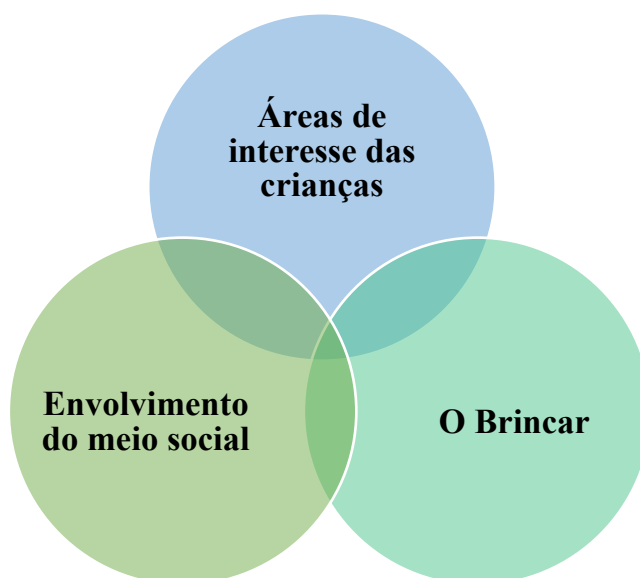
Ao longo do período de estágio foram várias as estratégias de intervenção implementadas, com o objetivo de desenvolver um conjunto vasto de competências nas mais diversas áreas de conteúdo, auxiliando na resolução de alguns problemas evidenciados na sala onde foi desenvolvida a prática pedagógica.

Com a escola e com os professores a privilegiarem cada vez mais metodologias socio construtivistas como base do processo de ensino-aprendizagem, a criança foi adquirindo cada vez mais um papel central e ativo neste processo. Como afirmam Taylor e Brickman (1991, citados por Sintra, 2018), este papel ativo compreende o ato por parte da criança, de idealizar, planear, pesquisar, construir e avaliar a sua própria aprendizagem, sendo que o educador acaba por ter um papel mais secundário, motivando a criança a explorar, a interagir, a ser criativa, usando os seus interesses e o brincar de forma a construir aprendizagens significativas.

Assim, as estratégias implementadas foram delineadas para promover esse papel ativo da criança, adaptando-se às necessidades e características do grupo, além de proporcionar experiências que fossem ao encontro dos seus interesses e que incentivem a autonomia e a participação ativa no seu processo de aprendizagem.

Figura 1

Rede de estratégias



A criança, desde o momento que entra na escola, deve estar no centro do seu processo de aprendizagem, tornando essa experiência enriquecedora e benéfica para todos os envolvidos. Para isso, é importante utilizar os interesses das crianças, o envolvimento do meio social e o brincar como estratégias para as envolver nas atividades diárias. Essas ferramentas funcionam como contexto para a construção de novas aprendizagens, promovendo o desenvolvimento de competências de forma natural e envolvente.

Dessa forma, ao longo da PP, foram planejadas atividades tendo em conta estas estratégias para desenvolver conhecimento nas várias áreas de conteúdo, de uma forma holística e integrada, como é exemplo a atividade seguinte.

- **Livro *Ainda Nada?* de Christian Voltz**

As OCEPE (2016) destacam a importância do livro como um meio essencial para o desenvolvimento da linguagem oral e a abordagem à escrita, sendo que “é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (Silva et al., p. 66).

A leitura de histórias e o reconto das mesmas, sejam elas lidas pelo(a) educador(a), memorizadas ou inventadas pelas crianças, desempenham um papel fundamental na estimulação do prazer pela leitura (Silva et al., 2016).

É importante salientar que, como refere Pimentel (2017), é “no Pré-Escolar que o ato de contar histórias se torna essencial, pois é nesta etapa que as crianças desenvolvem as primeiras capacidades de narração.” (p. 14). Nessa fase, é crucial proporcionar às crianças momentos literários ricos e variados, que promovam o desenvolvimento da sua capacidade narrativa.

Pelas razões mencionadas anteriormente, a leitura do livro *Ainda Nada?* de Christian Voltz serviu como ponto de partida para a construção das atividades apresentadas seguidamente, permitindo trabalhar várias competências de forma integrada e envolvente para as crianças.

Figura 18

Capa do livro *Ainda nada?* de Christian Voltz



Nota. Retirado de <https://www.kalandraka.com/pub/media/productattach/Ainda-nada-PT.pdf>

Além da leitura, é fundamental que o educador valorize os elementos paratextuais do livro, nomeadamente as ilustrações. Na EPE, como salienta Pimentel (2017), “a criança ainda não adquiriu a competência da leitura, o seu único recurso será “ler” os livros através das ilustrações que estes possuem.” (p. 14). Por essa razão, a escolha dos livros deve ser feita com bastante rigor, para que a criança consiga compreender e decifrar o que o contador de histórias, neste caso o educador, está a transmitir (Pimentel, 2017). Isto facilita não só a construção da narrativa como também a imaginação.

Considero também que importante iniciar a leitura do livro com a exploração da capa, visto que este é o primeiro contacto que os leitores têm com a obra. Esse momento pode, especialmente quando a escolha do livro é acertada, suscitar na criança curiosidade de escutar a história.

No caso da história mencionada anteriormente, o interesse gerado pelas respostas das crianças à pergunta “Quanto tempo acham que demora a crescer uma semente?” levou à criação de uma sementeira na sala:

-1 ano. (L)

-Muito tempo. (D)

Diário de Bordo PPI, 7 de novembro de 2022

A atividade de recontar a história por meio de uma sequência de imagens foi uma excelente estratégia para o desenvolvimento integral das crianças. O ato de narrar, conforme Andrade (2017), é fundamental, não só para o desenvolvimento do discurso oral, mas também, posteriormente, para a leitura e escrita (Andrade, 2017). Ao permitir que as crianças recontassem a história, promoveu-se também o desenvolvimento emocional, imaginativo e linguístico.

Além dessas competências, a atividade teve um caráter multidisciplinar, integrando outras áreas do conhecimento. Na área da matemática, as crianças trabalharam a construção de sequências lógicas, enquanto a motricidade fina foi estimulada através do recorte e colagem das imagens. A cooperação, a responsabilidade e a concentração foram igualmente promovidas, incentivando o desenvolvimento de competências sociais importante.

Esta atividade, além de promover a aprendizagem, envolveu as crianças de forma lúdica, despertando o interesse e o prazer pela descoberta.

Figura 19

Realização da atividade: sequência lógica



No dia seguinte, as crianças procederam à plantação dos feijões numa sementeira, atividade que despertou bastante interesse por parte das crianças. Numa primeira fase, efetuamos o registo, em grande grupo, das expectativas acerca do crescimento das sementes que foram plantadas na sementeira da sala (Figura 20). Nessa parte da atividade,

foram desenvolvidas competências na área da expressão e comunicação, mais precisamente nas artes visuais e na área do conhecimento do mundo, através da apropriação do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever, experimentar e analisar informação (Silva et al., 2016).

Figura 20

Registo das expectativas das crianças

Registo Germinação Feijão	
O que precisamos ?	<ul style="list-style-type: none"> - um regador - uma pá - Terra - uma caixa - Sol
O que já sabemos ?	<ul style="list-style-type: none"> - Temos de plantar uma semente - Põe terra - Põe água - Temos de ter um regador - Temos de esperar um pouco - Quando crescer a semente vai ter uma folha
Como é que fazemos ?	<ul style="list-style-type: none"> - Deitamos a terra na caixa - Fazemos um buraco - Põe o feijão - Tapamos o buraco - Pusemos um pau para identificar o feijão - Deitamos água
O que achamos que vai acontecer ?	<ul style="list-style-type: none"> - Vai crescer - Vai nascer uma filiz bonita - Vai crescer feijões - Vai demorar muito tempo

É fundamental que o educador considere os conhecimentos prévios das crianças ao construir novos conhecimentos. Esses conhecimentos, que as crianças já possuem e que estão relacionados com diversos conteúdos, são essenciais para o processo de ensino-aprendizagem, pois possibilitam a construção de novos significados (Silva, 2014).

Após esse registo, as crianças procederam à plantação das sementes, como é possível observar na Figura 21.

Figura 21

Atividade: vamos construir uma sementeira



Como já foi mencionado anteriormente, esta atividade foi bastante enriquecedora, pois permitiu partir dos interesses e conhecimentos prévios das crianças para desenvolver competências nas mais diversas áreas de conhecimento. É importante salientar que foi possível promover aprendizagens não só na área das Ciências, mas também na Matemática. Algumas intervenções que contribuíram para esse desenvolvimento incluem:

-Quantos pauzinhos tem na sementeira? Vamos contar todos juntos (Eu)

-Tem onze (S)

-E nós quantos somos, hoje? (Eu)

-Somos doze! (E)

-Então quantos meninos acham que falta? (Eu)

-Falta o F (E)

Diário de Bordo PPI, 8 de novembro de 2022

Ao longo das semanas seguintes as crianças puderam observar o desenvolvimento das sementes e registrar as suas próprias conclusões (Figura 22).

Figura 22

Observação da sementeira por parte das crianças

**4.6 Avaliação**

Considerando a problemática identificada, considera-se que as estratégias de intervenção utilizadas, assim como as respectivas atividades decorrentes das mesmas, foram ao encontro da questão de investigação-ação. Nesse sentido, acredito que, através destas estratégias, foi possível responder à questão definida inicialmente, permitindo que as crianças desenvolvem-se uma série de competência nas mais diversas áreas de conteúdo, fundamentais para o seu futuro enquanto cidadãos.

Analisando os resultados obtidos com a implementação do projeto e relacionando os mesmos com o que foi observado durante as primeiras semanas de prática pedagógica, considero que houve uma evolução ligeira, nomeadamente:

- No aumento da motivação;
- No aumento da autonomia e independência;
- Nas regras de convivência social;
- No interesse por outras áreas de conteúdo, refletido por exemplo na utilização, com maior frequência, de livros e outros jogos nas horas de atividades livres (Figura 23).

Figura 23

Exploração de jogos relacionados com a língua portuguesa



No entanto, é possível afirmar que a implementação do projeto teve uma duração muito reduzida, o que limitou a emergência de algumas capacidades que, caso a extensão temporal do projeto fosse maior, poderiam ter sido desenvolvidas de forma mais eficaz. Por essa razão, considero que a avaliação deste projeto se tornou pouco precisa.

4.7 Momentos de Aprendizagem

Considerando o tema do Projeto Curricular de Grupo, “À descoberta”, desenvolvido durante o período temporal da PP, foram desenvolvidos diversos momentos de aprendizagem. Dada a impossibilidade de apresentar todos esses momentos, foram selecionados três para destacar.

4.7.1 Baú Mágico: Outono

A partir da observação de um momento de brincadeira em que as crianças estavam a apanhar folhas de árvore do chão, e atendendo ao facto da beleza da natureza se traduzir num interesse bastante notório das crianças, surgiu a ideia de observar a temática do outono através da exploração de um baú mágico. (Figura 24).

Figura 24

Baú mágico: Outono



Conforme destaca Oliveira-Formosinho (2011), a motivação para a aprendizagem suporta-se no interesse e nas motivações intrínsecas das crianças. Para que ocorra aprendizagem é necessário que as atividades surjam de interesses e curiosidades das crianças. Nesse sentido, o “papel do professor é o de organizar o ambiente e o de escutar, observar para entender e responder.” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 100). Assim, a criança torna-se sujeito ativo e participativo em todo o processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, ao longo da atividade, as crianças envolveram-se de forma participativa em toda a experiência, construindo as suas próprias aprendizagens, de forma interativa com as restantes crianças e adultos.

Inicialmente, cada criança teve a oportunidade de explorar individualmente o baú, e apenas posteriormente iniciamos a atividade orientada. Durante essa atividade, as crianças tiveram a oportunidade de explorar todos os frutos e objetos contidos na caixa. Como ressalta Oliveira-Formosinho (2013) cabe à educadora “garantir que a criança tenha constantemente estímulos novos que mantenham um elevado grau de apelo sensorial.” (p. 54).

É importante que a criança utilize os sentidos- olfato, visão, audição e paladar- para explorar o ambiente e aprender. Assim, a estimulação sensorial, que surge através da manipulação, é muito importante. (Figura 25).

Figura 25*Exploração do baú mágico*

Com o objetivo de estimular o paladar, procedemos à degustação de frutos característicos do outono. Durante essa atividade, mantive uma postura atenta e tranquila, evitando intervenções excessivas da minha parte. O objetivo era que as crianças pudessem “beneficiar do apoio emocional que emerge da presença do adulto, mantendo níveis de confiança suficientes para empreender a ação exploratória, sem interrupções suscitadas por verbalizações do adulto.” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 54).

Como é possível verificar através do excerto do diário de bordo que apresento de seguida, inicialmente algumas crianças não demonstraram interesse em provar os frutos. Porém, após observarem outras crianças que já teriam experimentado esses alimentos noutros contextos, sentiram confiança para fazer o mesmo.

Ao início quase nenhuma criança queria provar a romã, o diospiro, os figos e as tâmaras porém ao verem que alguns estavam a provar e a gostar quiseram todos experimentar, criando dessa forma novas experiências.

Diário de Bordo PPI, 17 de outubro de 2022

Figura 26

Crianças a experimentarem os frutos do outono



Conforme afirma Martins (2022, p. 32), “nos dias de hoje podem verificar-se contextos educativos cada vez mais heterogêneos aos quais os/as profissionais de educação têm de adaptar-se.”. É também responsabilidade do educador proporcionar às crianças momentos e experiências diversificadas que lhes permitam contactar com realidades que, de outra forma, não teriam a oportunidade de experienciar.

Após a conclusão desse momento de aprendizagem e considerando o tema do Projeto Curricular de Grupo, “À descoberta”, surgiu a ideia de construir um *placard* intitulado “Aventura Gastronómica”, com o objetivo de retratar as experiências gastronómicas das crianças na escola.

Num primeiro momento, foi criado um pictograma intitulado “O fruto que mais gostei” para que as crianças pudessem relembrar os frutos que experimentaram ao longo dessa semana. Para isso, foram levadas para a sala várias imagens de frutos, permitindo que as crianças observassem e identificassem cada um deles.

No quotidiano, surgem muitas oportunidades de recolher, organizar e interpretar dados a partir de situações do dia a dia. Nesse sentido, foi formulada a seguinte questão: “Qual foi o fruto favorito das crianças da Sala dos Cientistas?”. Cabe ao educador “apoiar a formulação das questões a responder, a recolha de dados e a sua organização (conjuntos, tabelas, gráficos, diagramas de Venn, etc.)” (Silva et al., 2016, p. 78).

Após a formulação da questão, iniciou-se a recolha e organização dos dados através de um pictograma, onde as crianças teriam de colocar a sua fotografia na linha referente ao fruto que mais tinham gostado. Durante a atividade, surgiram diversos comentários, tais como:

-A Eva gosta do mesmo que eu (ME)

-Ei, esse já tem muita gente (E)

Diário de Bordo PPI, 26 de outubro de 2022

Esta atividade possibilitou o desenvolvimento de aprendizagens não só no que diz respeito ao tratamento e análise de dados, mas também a nível da aquisição e desenvolvimento de conceitos matemáticos diversos, como “menos que”, “mais que”, “igual a”, entre outros.

Figura 27

Placard “Aventura Gastronómica” e construção de um pictograma



4.7.2 Contacto com a Natureza

O contacto e a observação de seres vivos e outros elementos da natureza são habitualmente experiências muito estimulantes para as crianças, capazes de proporcionar oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características (Silva et al.,

2016). Dado que este constitui um interesse significativo das crianças deste grupo, foram planificadas várias atividades nesse âmbito.

Na rotina diária do grupo, é importante incluir tempos de cuidado e tempos pedagógicos sendo urgente estabelecer uma rotina desde cedo. O primeiro tempo pedagógico diz respeito ao tempo de acolhimento, sendo que “acolher é um tempo pensado para o reencontro, a comunicação, o bem-estar, a transição.” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 73). Nesse primeiro momento, as crianças costumam brincar livremente, comunicar entre si, de forma calma e empática, respeitando o ritmo individual de cada uma.

No dia em que se desenrolou a atividade que apresento a seguir, a dinâmica e a rotina manteve-se. Apesar da presença de um coelho na sala, as crianças tiveram a oportunidade de observar, interagir e comunicar, respeitando o seu tempo (Figura 28).

Figura 28

Interação das crianças com o coelho



A felicidade das crianças ao verem aquele ser vivo, tão pequeno e indefeso, foi claramente evidente. A alegria manifestou-se não só através dos comportamentos e expressões faciais, mas também nos comentários registados no diário de bordo:

-Vou chorar, nunca tinha visto um coelho. (ME)

Diário de Bordo PPI, 22 de novembro de 2022

Apesar da presença de um elemento pouco habitual na sala, foi importante manter a rotina do grupo. Por essa razão, após o momento de acolhimento, procedemos à reunião em grande grupo, onde foi planeada a atividade seguinte. Oliveira-Formosinho (2012) afirma que este ciclo ou rotina forma uma unidade intencional para apoiar a criança na atividade refletida, sendo que cada um destes momentos contribui para essa intencionalidade.

Durante esse momento de reunião, definimos que as crianças, principalmente aquelas que tinham chegado mais tarde, necessitavam de tempo para observar o animal e se ambientar. Além disso, no acolhimento, duas crianças encontraram, na área da biblioteca, dois livros sobre animais, que continham informações sobre coelhos.

Como referem Silva et al. (2016), “as competências comunicativas vão-se estruturando em função dos contactos, interações e experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança” (p. 60). Essas competências são transversais e extremamente importantes no processo de construção do conhecimento nas mais diversas áreas e domínios.

Atividades deste género são fundamentais para desenvolver a linguagem oral, pois, através da criação de um clima de comunicação em que a linguagem do/a educador/a, ou seja, a maneira como se fala e exprime, constitui um modelo para a interação e conseqüentemente para a aprendizagem das crianças (Silva, et al., 2016).

É necessário que o educador, como aconteceu na atividade descrita, crie ambientes que promovam o envolvimento com a leitura, desenvolvendo nas crianças atitudes positivas e de motivação relativamente à aprendizagem da mesma. Ao observar as crianças a folhearem os livros com entusiasmo e motivação, surgiu um sentimento de alegria imensa, pois seria a primeira vez que algumas crianças, por iniciativa própria, estariam a fazê-lo (Figura 29).

Figura 29*Exploração de livros sobre animais*

Além de ser importante que as crianças contactem com outros seres vivos, é de extrema importância que estas interajam com elementos da natureza, como flores, plantas, frutos, entre outros. Além disso, como refere Silva et al. (2016):

O conhecimento das crianças sobre a paisagem local, ou seja, o reconhecimento dos seus elementos sociais, culturais e naturais e a interação entre eles, contribui para melhorar a ligação afetiva e pessoal com esta, alicerçando a identidade local e o sentido de pertença a um lugar (p. 90).

Por essa razão, foram criadas condições para que as crianças visitassem a horta urbana, localizada nas imediações do estabelecimento educativo (Figura 30). No caminho até ao destino final, as crianças puderam não só conversar acerca do que estavam observando, como também conhecer características da comunidade circundante à escola. Essa experiência contribui para o desenvolvendo de competências relacionadas com a Área do Conhecimento do Mundo Social, como o conhecimento das características físicas, culturais e sociais do bairro onde está localizado o estabelecimento educativo (Silva, et al., 2016).

Além disso, foi possível desenvolver competências ao nível da Área da Formação Pessoas e Social, conhecendo os riscos e as normas de segurança na rua, ao nível da educação rodoviária.

Figura 30

Saída da escola: visita à horta urbana



Como afirma Napoleão (2019), “a natureza não faz distinções e, ainda mais importante, é estável: está lá fora e à espera, sempre, todos os dias.” (p. 26). Ou seja, a natureza é inclusiva, respeita o ritmo e o comportamento de todas as crianças. Numa sociedade onde as crianças passam tanto tempo em espaços fechados, a natureza assume um papel ainda mais significativo. O mesmo autor destaca que o contacto com a natureza e as brincadeiras ao ar livre são benéficos para as crianças, promovendo diversas competências (Napoleão, 2019).

Por essa razão, durante a visita à horta, as crianças puderam não só brincar na natureza como também desenvolver a sua criatividade, concentração e adquirir conhecimentos relacionados com a educação ambiental (Figura 31).

Figura 31

Visita à horta urbana



4.7.3 Gestão do Acesso às Áreas de Interesse: A área da casa

O tempo pedagógico deve ser organizado de forma respeitadora dos ritmos das crianças, incluindo a " polifonia de ritmos: o da criança individual, o dos pequenos grupos, o do grupo todo." (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 72). Nesse sentido, é necessário que haja equilíbrio entre os momentos de aprendizagem e os momentos de brincadeira. Como refere Sarmiento, Ferreira e Madeira (2017), "enquanto brinca, a criança está a desenvolver um "saber-fazer" e um "saber-ser"; ou seja, está a desenvolver aptidões e atitudes que irá utilizar em diversas situações do seu quotidiano e ao longo da sua vida" (p. 42).

Através de brincadeiras de faz de conta, a criança entra no imaginário, permitindo também a manifestação de regras subentendidas que se materializam nos temas das brincadeiras, nomeadamente regras presentes no quotidiano das crianças, no círculo da família, da escola, entre outros.

Nesse sentido, o momento de aprendizagem descrito de seguida iniciou-se com a exploração dos utensílios presentes na área da casa. Essa atividade permitiu que as crianças pudessem observar todos os materiais disponíveis naquela área da sala. Através dessa experiência, as crianças também desenvolveram competências relacionadas com o tópico "medida", presente nas OCEPE na área de Expressão e Comunicação.

Como afirmam Silva et al. (2016):

Medir implica que, a partir das suas experiências e de situações propostas pelo/a educador/ a (comparação das alturas das crianças, organização do espaço da sala, perceber o tamanho e o peso de diferentes objetos, brincar com água, etc.), as crianças comecem a identificar os atributos mensuráveis dos objetos (p. 82).

A promoção dessa aprendizagem foi evidente em comentários, registados no Diário de Bordo, como o seguinte:

-Esse prato é maior que o outro. (C)

Diário de Bordo PPI, 14 de novembro de 2022

Ao utilizar os conhecimentos prévios das crianças e o seu interesse nesta área, foi possível questioná-las acerca dos diversos utensílios, incentivando-as a refletir acerca dos seus atributos mensuráveis. Assim, as crianças puderam identificar se um utensílio era maior (maior que), mais pequeno (mais pequeno que) ou do mesmo tamanho (igual a). Dessa forma, conseguimos desenvolver conhecimentos matemáticos partindo de um interesse genuíno das crianças, a área da casa (Figura 32).

Figura 32

Área da casa após seleção dos materiais



A seleção dos materiais pedagógicos e dos brinquedos no espaço da sala desempenha um papel muito importante no processo de ensino-aprendizagem. Como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) “Os materiais pedagógicos são fundamentais para promover o brincar e o jogar, o aprender com bem-estar.” (p. 26).

Embora o educador ser o principal responsável pela gestão dos materiais e do tempo em pedagogia, é urgente que se envolva as crianças neste processo. Por essa razão, as crianças desta sala tiveram a tarefa de realizar um inventário dos objetos pelos quais teriam maior preferência naquela área da sala (Figura 33).

Figura 33

Realização do inventário na área da casa



O objetivo desta atividade foi selecionar e reduzir os materiais existentes na área da casa. Com um número menor de materiais, mais diversificados e escolhidos pelas crianças, foi possível estimular diferentes capacidades, uma vez que elas precisariam utilizar a sua criatividade para construir as brincadeiras.

Seguindo a linha de pensamento de Formosinho (2011), “a urgência é a de criarmos mundos para a criança em que os objetos são o que a sua imaginação quiser, em que as ações se desenrolam na colaboração com os pares, para criar mundos...” (p. 48).

Por essa razão, cada grupo teve a oportunidade de realizar um momento de jogo dramático nesta área da sala para apresentar aos colegas. É possível afirmar que as

diferentes linguagens artísticas, como o jogo dramático e o teatro, ampliam as possibilidades de expressão e comunicação das crianças (Silva et al., 2016).

É importante salientar que o jogo dramático, ou brincar de “faz de conta”, é uma forma de jogo simbólico em que a criança, de maneira espontânea, assume o papel de outras pessoas, representando situações “reais” ou imaginárias e expressando as suas ideias e sentimentos (Silva et al., 2016). Nesse contexto, é possível afirmar que “brincar é uma forma de entrar noutros mundos: de objetos, de pessoas e das ações que os objetos e pessoas em interação permitem” (Formosinho, 2011, p. 49).

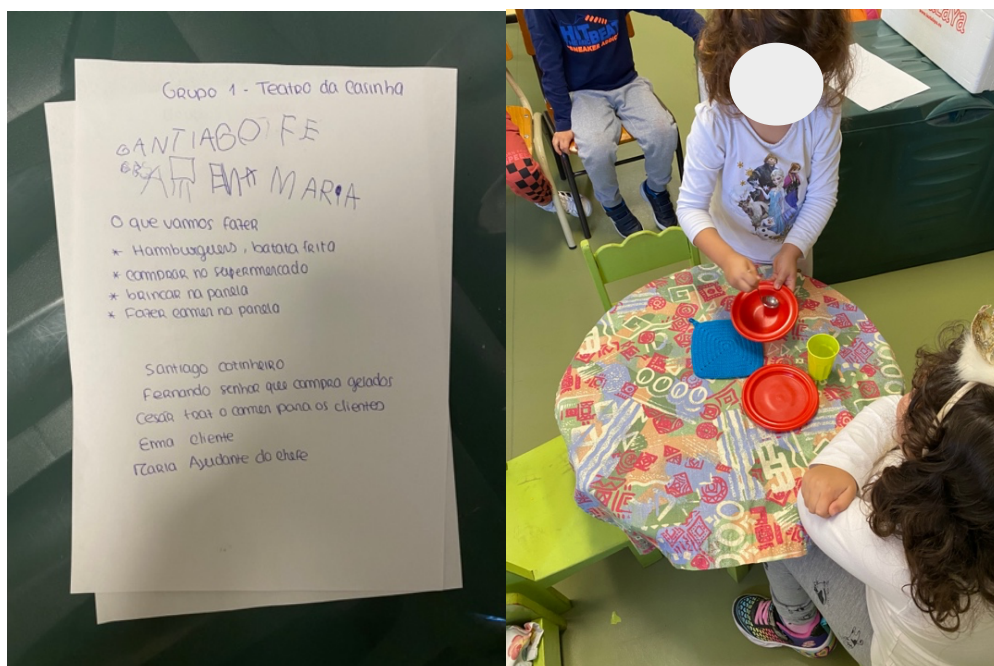
Nesse sentido, cada grupo de crianças envolveu-se em situações sociais de representação de diferentes papéis, criando um “enredo” ou uma narrativa que foi posteriormente interpretada e elaborada pelas crianças envolvidas.

O meu papel neste momento de aprendizagem foi fulcral visto que como afirma Silva et al. (2016):

O apoio do/a educador/ao jogo dramático da iniciativa da criança permite ampliar as suas propostas, de modo a criar novas situações de comunicação, através de uma melhor caracterização dos papéis que está a desempenhar, das ações a desenvolver, permitindo alargar o tempo de envolvimento da criança e a sua expressão verbal (p. 52).

Figura 34

Peças de teatro na área da casa



4.8 Projeto: “Área das Emoções”

Recorrendo à observação participante e ao diálogo com a educadora R., assim como no Projeto de I.A, foi possível constatar algumas lacunas na identificação e gestão das emoções por parte das crianças desta sala.

É importante destacar que “as emoções desempenham um papel fundamental na vida do ser humano, visto que influenciam todas as dimensões da vida” (Lourenço, 2021, p. 20). Por essa razão, é extremamente importante falar sobre as emoções desde a infância. Dito isso, foram desenvolvidas várias atividades com o objetivo de promover competências relacionadas com a gestão das emoções.

Para dar início a este projeto, procedemos à leitura e exploração da história *O monstro das cores*, de Anna Llennas (Figura 35).

Figura 35

Livro O monstro das cores de Anna Llennas



As histórias desempenham “um papel determinante no desenvolvimento da linguagem oral e, posteriormente, da leitura.” (Arzileiro, 2022, p. 13). Além disso, permitem à criança a “aquisição de valores que serão benéficos e ricos ao longo da sua vida e podendo ainda possibilitar o seu desenvolvimento.” (Arzileiro, 2022, p. 14).

No âmbito deste momento de aprendizagem, a leitura da história foi fundamental para entender o nível de conhecimentos prévios das crianças em relação à identificação das emoções. Através da narrativa e dos comentários feitos das crianças, foi possível

registrar, numa folha, as várias emoções referidas ao longo da história, para que pudéssemos colocar as mesmas num pote, denominado de “pote das emoções”.

É de extrema importância que as crianças saibam identificar as emoções, uma vez que, por meio delas, é possível detetar sinais de alerta ou de perigo. As emoções são, na sua maioria, responsáveis pelo nosso comportamento, preparando-nos e orientando-nos para reações mais adequadas a determinadas situações que possamos enfrentar (Lourenço, 2021). Portanto, é essencial não apenas conhecer os nomes das emoções, mas também compreender o que cada uma delas significa.

Para isso, solicitei a cada criança que retirasse um papel do pote das emoções, identificando e contextualizando a emoção representada naquele papel com situações do seu quotidiano.

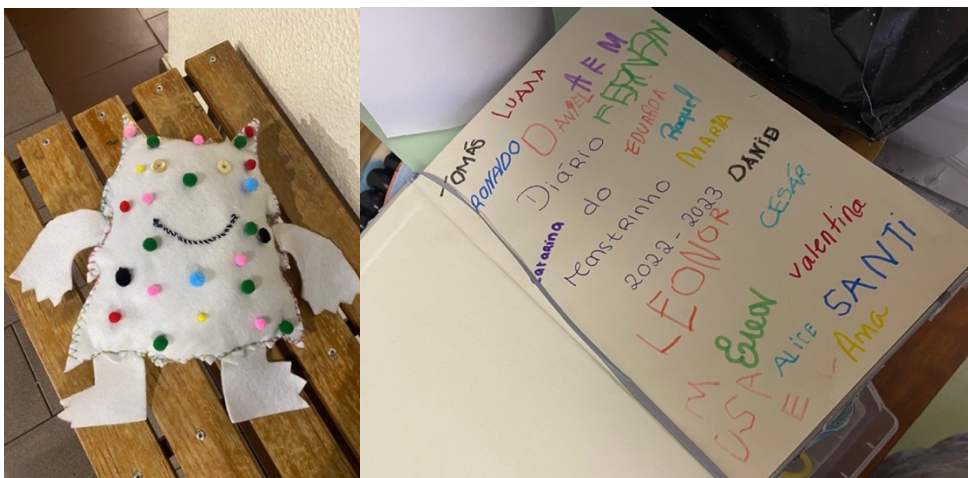
O meio social da criança tem um impacto significativo dentro da sala de aula e, por essa razão, foi valorizado ao longo das atividades. Esse meio social abrange a família, a comunidade e as interações que a criança estabelece fora do ambiente escolar. Durante esta atividade, foi possível incorporar o meio social das crianças através da narração de histórias e acontecimentos compartilhados pelas mesmas.

A construção de um cartaz com as fotografias das crianças, reproduzindo as várias emoções, tinha como objetivo não apenas fazê-las refletir sobre essas emoções, mas também ajudá-las a associar as palavras às imagens. Embora ainda não soubessem as regras necessárias para a leitura, já conseguiam identificar a maioria das letras do alfabeto.

Para envolver a família neste projeto, iniciamos uma dinâmica que se estendeu até ao final do ano letivo, com a cooperação da educadora cooperante. Essa atividade consistia na existência de uma mascote da sala, o Monstrinho Cientista, e de um diário, o Diário do Monstrinho (Figura 36). As crianças, à vez, levariam o Monstrinho para casa durante o fim de semana, registando, juntamente com os pais, a sua rotina e as principais emoções sentidas, por meio de desenhos, fotografias, palavras e outras formas de expressão.

Figura 36

O Monstrinho Cientista e o seu diário



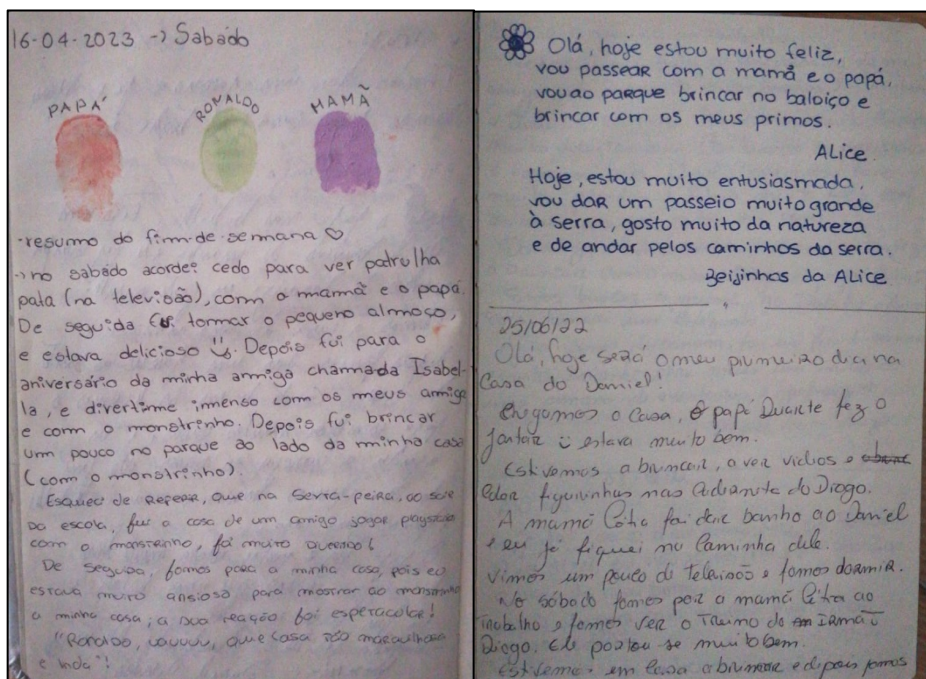
Apesar da intencionalidade educativa da atividade ser bastante enriquecedora, é necessário, para o seu sucesso, que haja o envolvimento da família, o que não foi verificado nas primeiras semanas de implementação do projeto. Por essa razão, decidimos agendar uma reunião com a família nuclear das crianças para explicar e apresentar este projeto com maior detalhe, promovendo assim o envolvimento da família.

Dessa forma, “os pais ficam a compreender melhor o processo educativo dos seus filhos, sentindo-se, dessa forma, mais esclarecidos e seguros. Assim, podem dar-lhes apoio com uma qualidade superior, dando continuidade aos trabalhos desenvolvidos pelos professores/educadores” (Abreu, 2022, p. 17).

Após a explicação do que consistia o projeto e o que pretendíamos, percebi que alguns pais não tinham compreendido, no primeiro contacto, os detalhes, apesar de termos enviado um e-mail com a explicação. Os pais das crianças que já tinham levado o Monstrinho manifestaram-se positivamente, e aqueles que ainda não tinham tido a oportunidade de participar expressaram vontade de continuar com o projeto (Figura 37).

Figura 37*Reunião informal com os pais*

Esta reunião revelou-se muito significativa para os pais, visto que, após a sua realização, o trabalho pretendido decorreu com maior facilidade. Isso resultou na leitura e interpretação destes registos, semanalmente, tornando-se um elemento frequente na rotina das crianças, às segundas-feiras, no período da manhã (Figura 38).

Figura 38*Registo feito pelas crianças no diário do monstinho*

4.9 Projeto com a Comunidade Educativa

Um dos principais objetivos da EPE é “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro (LQ da EPE), p. 672). Contudo, embora a colaboração dos pais e famílias seja bastante importante, é igualmente importante envolver e colaborar com todos os intervenientes da comunidade educativa na construção de momentos de aprendizagem.

Tendo como base o tema do Projeto Educativo do estabelecimento, “Escola com Valores: Crescer com resiliência, liberdade e equidade”, foi desenvolvido o projeto “Criança, Cultura e Cidadania”, pelas três estudantes estagiárias deste mesmo estabelecimento. Nesse seguimento, foram definidas diversas fases de elaboração do projeto que contribuíram para o sucesso do mesmo (Figura 39).

Figura 39

Fases elaboração do projeto com a comunidade



Neste seguimento, foram definidos um conjunto de objetivos para fomentar a importância da educação cultural para as crianças:

- Abordar a diversidade cultural;
- Estimular a prática da empatia e do respeito;
- Descoberta da autoestima e da identidade pessoal;
- Promover atividades lúdicas.

Tendo em conta esses objetivos e após contacto com as professoras cooperantes das três salas, procedeu-se à elaboração dos materiais, sendo que cada sala ficou responsável pela elaboração de uma bandeira. Dado que, no grupo onde desenvolvi a prática pedagógica não existiam crianças oriundas de outros países, procedeu-se à construção da bandeira de Portugal.

É importante salientar que, dos três grupos, este seria o único grupo que teria de se deslocar para outro edifício, uma vez que a sala estava localizada no edifício principal. Por essa razão, as crianças deste grupo nunca tinham tido qualquer tipo de contacto com as restantes crianças. Assim, e tendo em conta os objetivos do projeto, bem como uma das áreas de aprendizagem das OCEPE, a “Área da Formação Pessoal e Social”, cada criança procedeu à construção do seu Bilhete de Identidade para utilizar durante a apresentação do projeto.

Desta forma, foi possível verificar que as crianças desta sala já conseguiam identificar as suas características individuais, como sexo, idade e nome, comparando semelhanças e diferenças com as características dos outros.

Figura 40

Crianças com os bilhetes de identidade

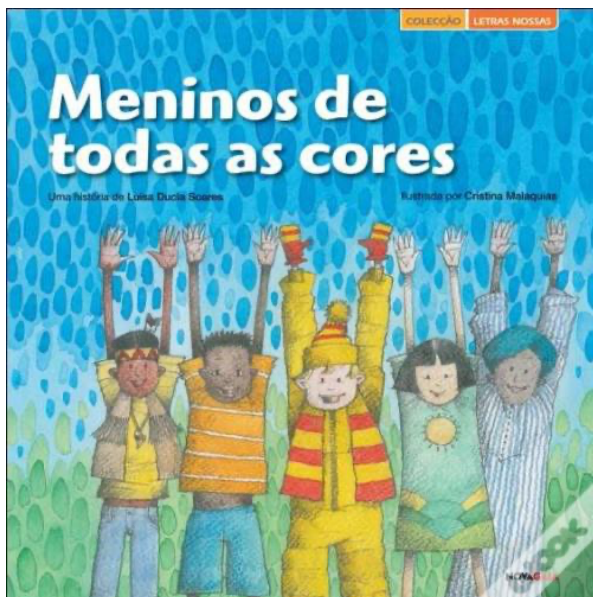


O livro e a linguagem escrita no jardim de infância têm como função “dar prazer e desenvolver a sensibilidade estética, partilhar sentimentos e emoções, sonhos e fantasias” (Silva et al., 2016, p. 66). Além disso, servem como “um meio de informação, de transmissão do saber e da cultura, um instrumento para planificar e representar a realização de projetos e atividades” (Silva et al., 2016, p. 66).

Nesse sentido, a apresentação do projeto à comunidade iniciou-se com a dramatização de uma história *O menino de todas as cores* de Luísa Ducla Soares (Figura 41). O fantoche surge, nesse contexto, surge como um elemento facilitador da expressão e comunicação.

Figura 41

Capa do livro *O menino de todas as cores* de Luísa Ducla Soares



Após este momento inicial, deslocamo-nos até ao exterior do edifício, onde já estavam montadas todas as barracas referentes aos diferentes países contemplados. Para o sucesso do projeto, foi fundamental que as mesas estivessem organizadas, permitindo a circulação ordenada das crianças e a passagem de uma mesa para outra.

Em cada mesa, estariam dispostos vários jogos e elementos referentes a cada país. Considero que os jogos estavam bastante adequados aos três grupos, sendo essa uma das nossas principais preocupações ao longo da construção do projeto.

Apesar de todas as crianças pertencerem à mesma faixa etária (4-6 anos), cada criança é um ser único, com características, interesses e necessidades distintas. Cabe ao educador considerar essas individualidades. Uma estratégia utilizada neste projeto que se revelou bastante eficaz foi a disponibilização de duas opções de jogos, com níveis distintos de dificuldade. Isso permitiu que cada educadora pudesse adequar o nível de dificuldade do jogo ao grupo com o qual estava a interagir.

Finalizando este projeto, distribuímos por cada grupo uma raspadinha, que contemplava um prémio igual para os três grupos. Esse momento permitiu a participação ativa das crianças, além de ter proporcionado a entrega de uma lembrança nossa e deste projeto: um conjunto de fantoches alusivos à história.

Terminadas as atividades, permitimos que brincassem livremente no espaço exterior da escola. Como referem Sarmiento, Ferreira e Madeira (2017) “Para Piaget, o

brincar é uma forma de a criança explorar o mundo, ou seja, ao fazer de conta, ela vai conhecer outras facetas do mundo” (p. 41).

Além disso, o brincar desempenha um papel crucial no processo de socialização, principalmente para crianças como as do grupo onde desenvolvi a minha PP, que normalmente não brincavam nem interagiam com crianças no ambiente escolar, uma vez que não existia mais nenhuma sala de EPE no edifício principal da escola (Figura 42).

Figura 42

Brincadeiras no exterior



Dito isto, é possível concluir que:

É nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com outros e com o meio que a criança vai construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendiz, compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros, valorizar o património natural e social (Silva et al., 2016, p. 33).

4.10 Reflexão Final da Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar

A EPE é, muitas vezes, o primeiro contacto da criança com a escola, visto que a mesma “destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória” (Silva et al., 2016, p. 5). A idade de entrada na escolaridade obrigatória pode depender de vários fatores e varia de criança para a criança, embora normalmente ocorra entre os cinco e os seis anos.

Esta fase da vida da criança assume uma grande importância para a construção de aprendizagens relacionadas não só às áreas de conteúdo, como Matemática, Ciências, Português e Expressões, mas também para a formação de crianças autónomas, livres e felizes. Como refere Silva et al. (2016), essa formação é extremamente importante para o desenvolvimento global da criança.

Dito isto, a presente reflexão tem como objetivo descrever e refletir acerca da forma como decorreu a PP I, no contexto da E.I, destacando as metodologias privilegiadas, as dificuldades encontradas e o conjunto de experiências que contribuiu para o culminar deste relatório.

O início de uma PP é sempre marcado por alguma ansiedade e preocupação. Neste momento, a teoria deixa de ser unicamente teoria, assumindo o lugar de pilar fundamental de toda a ação pedagógica.

O período de adaptação, embora curto, permitiu identificar uma série de aspetos relevantes para o desenvolvimento desta PP. Esse período permitiu identificar as principais características e necessidades do grupo, além de proporcionar um conhecimento mais profundo da rotina e do ambiente construído na sala.

Foi neste momento que pude perceber que todas as crianças do grupo seriam provenientes de outras escolas, tendo o contato com aquele ambiente, com os colegas e com os adultos da sala ocorrido pela primeira vez em setembro de 2021. Este aspeto constituiu uma das minhas principais preocupações ao longo da prática, visto que “a relação entre o educador e a criança é o âmago do processo pedagógico, capaz de potenciar vivências e experiências gratificantes para cada um dos envolvidos.” (Quintela, 2015, p. 1).

É essa interação que dá sentido ao processo de aprendizagem. A criança necessita de estabelecer ligações positivas com os adultos e com as outras crianças para que o desenvolvimento de competências ocorra de forma eficaz.

Apesar desta ter sido uma das minhas maiores preocupações, o primeiro contacto com as crianças e com a equipa pedagógica da sala eliminou a maioria das minhas incertezas, visto que encontrei um ambiente positivo e acolhedor. Tanto as crianças quanto os adultos estabeleceram relações positivas entre si, acolhendo-me com muita curiosidade e carinho, o que tornou o processo mais simples e proveitoso.

Com o objetivo de planificar atividades diversas, tendo em conta as diferentes características, necessidades e interesses das crianças, procurei, nas primeiras semanas, através da observação participante, conhecer as crianças. Na segunda semana, percebi que as crianças demonstravam gosto e curiosidade pelo espaço exterior, sendo que este é também um espaço educativo devido às suas potencialidades e oportunidades educativas diversas.

Como afirma Bilton (2010, citado por Bilton, Bento & Dias), “ao brincar no exterior as crianças mudam substancialmente os seus comportamentos sentindo-se mais confiantes, confortáveis e livres de pressões ou julgamentos.” (p. 89). Por essa razão, ao longo da prática pedagógica, foi privilegiado este aspeto, com o aumento da permanência no exterior durante as horas de brincadeira e aumentando as atividades realizadas neste espaço.

Relativamente às metodologias utilizadas, procurei privilegiar metodologias socio construtivistas, nas quais a criança desempenha um papel central. Conforme mencionado nas OCEPE, isso implica “o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, que lhe garante o direito de ser escutada nas decisões relativas à sua aprendizagem e de participar no desenvolvimento do currículo.” (Silva et al., 2016, p. 31).

No entanto, mesmo privilegiando metodologias onde a criança desempenha um papel central no processo de ensino-aprendizagem, deparei-me com algumas dificuldades em relação à expressão, por parte das crianças, sobre os seus sentimentos e interesses. Essas dificuldades muitas vezes estão relacionadas com o desenvolvimento emocional e cognitivo da criança, ou até com o ambiente social e familiar em que a criança está inserida.

Por essa razão, a interdisciplinaridade foi utilizada como uma estratégia pedagógica capaz de integrar as diferentes áreas de conhecimento em atividades e projetos, promovendo o desenvolvimento integral da criança. Ao incorporar diversas áreas de conhecimento de maneira contextualizada e lúdica, as atividades tornaram-se mais apelativas, despertando o interesse das crianças.

Em suma, considero que esta experiência foi fundamental para a minha formação enquanto educadora, visto que pude aplicar na prática todos os conhecimentos adquiridos na teoria. Além disso, apesar de todas as dificuldades sentidas, acredito que toquei no coração das crianças e não há nada mais gratificante do que fazer parte do crescimento e desenvolvimento de uma criança.

Capítulo 5: Prática Pedagógica no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste capítulo, apresento uma breve descrição e reflexão acerca da minha PP II, desenvolvida na valência do 1.º CEB. A prática decorreu no 2.º ano de escolaridade, sob a orientação científica do Professor Doutor Paulo Brazão e da professora cooperante de uma escola de 1.º Ciclo. A intervenção pedagógica decorreu entre 6 de março de 2023 a 17 de maio de 2023, durante 11 semanas e três dias em que cada semana (segundas, terças e quartas-feiras), totalizando 120 horas.

5.1 O 1.º Ciclo do Ensino Básico

No que concerne ao 1.º CEB, onde se enquadra o 2.º ano de escolaridade, este caracteriza-se por ser a primeira fase da escolaridade obrigatória, sendo uma etapa essencial da formação da criança.

Segundo a Lei n.º 46/86, artigo 2.º, “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura”, ou seja, podemos afirmar que esta etapa se caracteriza por ser universal e gratuita, abrangendo todas as classes sociais. Por essa razão, torna-se tão importante realizar uma caracterização do grupo com quem trabalhamos, de modo a adequar a nossa intervenção às características individuais das crianças.

Além disso, podemos afirmar que a educação tem a obrigação de responder às necessidades de cada criança, desenvolvendo não só competências relacionadas com as áreas curriculares, mas também competências sociais, formando crianças autónomas, livres, críticas e sobretudo felizes.

Vygotsky, nas suas mais variadas obras, afirma que o desenvolvimento cognitivo do aluno acontece através das interações sociais que ele estabelece, tanto com o meio quanto com outros indivíduos. Nessa relação, o professor assume um papel predominante, representando um elo entre o aluno e o conhecimento disponível no meio que o rodeia. Porém, não são apenas as interações professor-aluno que contribuem para o desenvolvimento da criança. Sousa et al. (2017) referem que “no ambiente escolar há condições favoráveis para a troca de experiências entre as crianças e os níveis de interação social ganham força.” (p. 4).

Estas interações entre crianças desempenham um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, impactando tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o emocional e social. É importante salientar que essas interações podem impactar de forma

positiva ou negativa a aprendizagem, dependendo do contexto e das dinâmicas entre os alunos.

5.2 Contextualização do Ambiente Educativo

5.2.1 Caracterização do Meio

Gomes (2015) afirma que a escola, enquanto promotora de contactos e interações, caracteriza-se por ser um local onde ocorre uma vasta partilha, não só de conhecimentos, como também de valores e vivências. A LBSE (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro) também apoia essa ideia, referindo que a escola deve “proporcionar experiências que favoreçam aos alunos a sua maturidade cívica e sócio afetiva, criando hábitos de relação e cooperação”.

Pelas razões enunciadas anteriormente, é fundamental que seja feita uma caracterização, a nível social, da instituição onde estamos a realizar a nossa prática pedagógica, adequando-a às características desse meio.

O estabelecimento de ensino onde realizei a minha prática pedagógica localiza-se no concelho do Funchal, mais concretamente na freguesia da Sé, a qual foi criada no ano de 1438. Esta freguesia conta com um brasão (Figura 43), que inclui um escudo equipolado verde e prata com vários símbolos alusivos à freguesia, nomeadamente a cruz da Ordem de Cristo, uma esfera armilar de ouro e um pão de açúcar roxo realçado de ouro.

Figura 43

Brasão da freguesia da Sé



Nota. Retirado de <https://www.freguesiadase.pt> (2023).

No que concerne à história da freguesia da Sé, inicialmente conhecida como Santa Maria Maior, esta foi a primeira freguesia do Funchal, surgindo com a chegada dos primeiros povoadores. Segundo o PEE (2022-2026), a riqueza patrimonial desta freguesia é marcada pela diversidade de estilos artísticos e pelo número de locais de interesse e monumentos religiosos, militares e civis.

Nesse sentido, é importante realçar a existência de vários espaços culturais e de lazer (teatro, jardins/parques, monumentos, etc.) nas imediações da instituição, que podem beneficiar a promoção de atividades que permitam às crianças explorar o potencial do meio envolvente.

Entre esses espaços, destaco o Largo do Pelourinho, a Câmara Municipal do Funchal, a Sé do Funchal, o Palácio de São Lourenço, o Teatro Baltazar Dias, a Igreja de Nossa Senhora do Carmo, o Jardim Municipal, o Parque de Santa Catarina, a Quinta Vigia, entre outros.

É de destacar a Sé do Funchal, que é o mais importante conjunto patrimonial religioso da Madeira, tendo sido mandada construir um século depois da chegada dos primeiros navegadores à ilha. Esta igreja segue o tipo arquitetónico manuelino e faz parte do último quartel do séc. XV, tendo sido mandada construir por D. Manuel I.

Atualmente, a freguesia conta com 3,67 km² de área e aproximadamente 2 656 habitantes (Censos, 2021).

5.2.2 Caracterização da Escola

A instituição de ensino onde foi realizada esta PP é um estabelecimento de ensino da rede privada, integrado numa Instituição Particular de Solidariedade Social.

Relativamente à oferta formativa esta inclui a EPE (dos 3 aos 6 anos) e o 1.º CEB (a partir dos 6 anos) que, segundo o PEE (2022-2026), pretendia garantir a continuidade dos seus alunos, desde os primeiros passos, até finalizar o 1.º Ciclo do Ensino Obrigatório.

No que concerne às instalações da escola, esta compreendia um conjunto edificado composto por uma secção principal com três pisos, uma segunda secção composta por quatro pisos, destinados a diversas atividades, um edifício anexo e as instalações exteriores, apresentadas no quadro seguinte:

Quadro 8*Instalações do estabelecimento educativo*

Secção Principal (três pisos)	<p>Rés do Chão:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Dois refeitórios (pré-escolar e 1.º ciclo); -Uma copa; -Duas casas de banho; -Refeitório para os funcionários; -Ginásio com balneários.
	<p>1.º andar:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Salas de Ensino Especial; -Sala de TIC; -Sala de Inglês; -Sala de Apoio Pedagógico Acrescido; -Biblioteca; -Cinco salas EPE; -Dormitório; -Sala de Arrumações; -Sanitários.
	<p>2.º andar:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Doze salas para o 1.º CEB; -Sala de informática; -Sala do terapeuta da fala; -Reprografia; -Arquivo; -Sanitários.
2.ª Secção (quatro pisos)	<ul style="list-style-type: none"> -Sala Expressão Plástica; -Sala: Clube das Expressões; -Sala Expressão Musical; -Sala Expressão Dramática; -Salas destinadas a outra atividades; -Capela; -Salas de reuniões.

Edifício Anexo	-Sala de atendimento; -Zona de convívio; -Gabinete da direção.
Instalações Exteriores	-Parque infantil da EPE; -Pátio para recreios do 1.º CEB; -Recinto Polidesportivo.

Relativamente à população escolar esta, à data do fim da PP, era constituída por aproximadamente 350 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 10 anos, e por 33 professores e educadores.

No que concerne à gestão e à administração da escola, esta era feita pela diretora e pela coordenadora, apoiadas pelo conselho escolar e pelos serviços administrativos da Fundação.

Segundo o PEE (2022-2026), “as relações de colaboração com a comunidade local contribuem para o sucesso educativo dos alunos e favorecem o desenvolvimento de um trabalho cooperativo e interdisciplinar.” (p. 12), sendo que o mesmo documento salienta as relações de cooperação com três entidades distintas: a SER, através das direções regionais, em contexto pedagógico e administrativo; a Câmara Municipal, dando contributo a nível de material, atividades e manuais escolar; e o Serviço Regional de Proteção Civil, através da realização de ações de sensibilização/formação.

Além disso, este estabelecimento de ensino conta com várias parcerias ao longo do ano letivo, como, por exemplo, com o Clube Naval do Funchal, com o Clube Desportivo de São Roque, com o Clube Desportivo Escola Francisco Franco, com a ESFUMA – Escola de Futebol da Madeira e com a Academia de Línguas da Madeira. Além disso, possui também algumas parcerias externas para o desenvolvimento de atividades de teatro, dança criativa, ioga e ginástica rítmica, que contribuem significativamente para a continuidade dos valores defendidos pela escola.

No que diz respeito à organização e ao horário da escola, este está estruturado da seguinte forma:

- 8h00 às 9h00: acolhimento de todas as crianças;
- 9h00 às 15h00: período de atividades letivas do 1.º Ciclo;
- 9h00 às 16h00: período de atividades letivas do Pré-Escolar.

Importa salientar que o PEE referente aos anos letivos de 2022 a 2026 intitulou-se “Tempos emergentes, mentes conscientes”, sendo que, segundo o PEE (2022-2026), este pretende considerar “as mudanças visíveis em contexto ambiental, o impacto que causam na vida e no planeta, bem como a necessidade emergente de agir no sentido de preservar, cuidar e garantir um futuro mais seguro” (p. 18).

A escolha deste tema teve também em consideração a resolução intitulada “Transformar o Nosso Mundo: agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável”, levada a cabo em 2016 pela Organização das Nações Unidas. Esta resolução é constituída por 17 objetivos de desenvolvimento sustentável (Figura 44), que apresento na figura seguinte.

Figura 44

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável



Nota. Retirado de <https://ods.pt> (2024).

Neste sentido, a escola selecionou quatro deles com o objetivo de desenvolver um em cada ano letivo contemplado neste PEE.

Para o ano letivo 2022-2023 o objetivo selecionado foi o número 16 intitulado de “Paz, Justiça e Instituições Eficazes.”, estando estipuladas as seguintes metas:

- Conhecer os direitos humanos;
- Compreender o valor da igualdade e de acesso à justiça para todos;
- Tomar consciência do valor da paz;

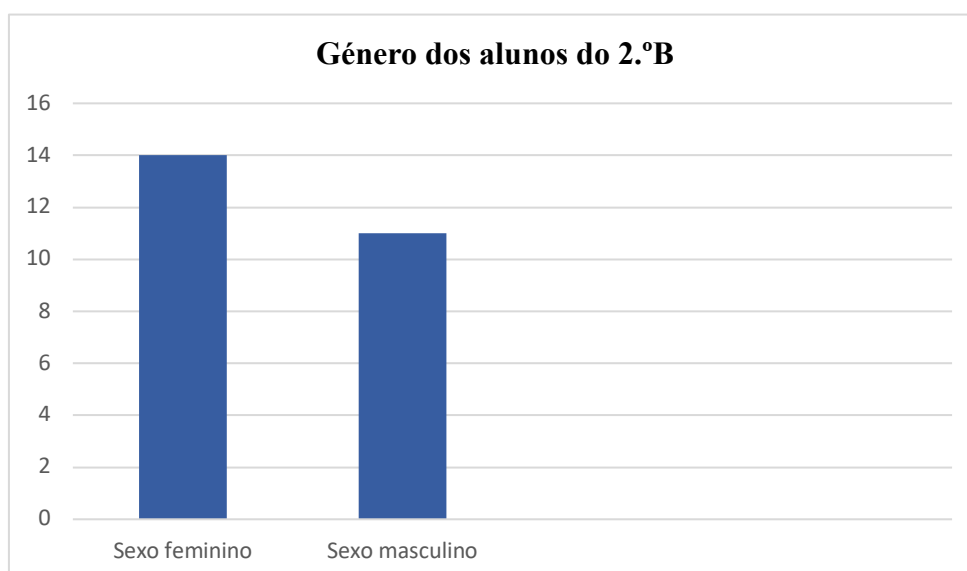
- Reconhecer a importância de acesso à informação fidedigna;
- Conhecer instituições eficazes e responsáveis;
- Valorizar a tomada de decisão inclusiva, participativa e representativa;
- Prevenir contra todas as formas de violência.

5.3 Caracterização da Turma do 2.º ano

A turma do 2.º B era composta por 14 crianças do sexo feminino e 11 crianças do sexo masculino, totalizando 25 crianças com idades compreendidas entre os sete e os oito anos, à data de março de 2023 (Gráfico 4).

Gráfico 4

Distribuição do género dos alunos do 2.º B



No que concerne ao clima afetivo, é possível afirmar que as crianças do grupo já se conheciam desde o ano anterior, estabelecendo boas relações interpessoais, à exceção de uma criança que tinha sido integrada na turma apenas no presente ano (2.º ano). Esta criança, apesar de ter sido integrada na turma apenas no presente ano letivo, manifestava bastante afeto pelas restantes e vice-versa, estabelecendo boas relações interpessoais com os restantes pares.

O grupo, na sua maioria, era bastante interessado e participativo, envolvendo-se com muita vontade em todas as tarefas planificadas. Relativamente ao ritmo de trabalho, constatou-se que este era um grupo bastante heterogéneo, com os alunos a apresentarem

ritmos de aprendizagem muito distintos, refletidos também nas avaliações. Esta discrepância era mais visível na realização das atividades diárias, principalmente quando feitas em grupo, devido às dificuldades de concentração e atenção.

Importa salientar que, apesar de existirem no grupo cinco crianças com Medidas Universais de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, três delas não necessitavam de apoio a nível cognitivo, apresentado apenas dificuldades comportamentais, sobretudo ao nível da concentração.

Em relação às diferentes áreas curriculares, os alunos, na sua generalidade, apresentavam maiores dificuldades na área do Português, principalmente no domínio da escrita. No que diz respeito à área do Estudo do Meio e da Matemática, os alunos apresentavam um bom ritmo de trabalho e muito interesse na realização das tarefas. Relativamente às Expressões Artísticas, nomeadamente a Expressão Plástica, a Expressão Musical e a Expressão Físico Motora, os alunos apresentam bastante interesse, desenvolvendo várias competências com facilidade e apreço.

Relativamente à gestão e organização do tempo pedagógico (quadro 12), a componente curricular do 2.º B decorria no turno da manhã entre as 9h00 e a 13h00 e no turno da tarde entre as 14h00 e as 15h00. Após as 15h00, decorriam as atividades de enriquecimento curricular. Importa salientar que não existia um horário pré-determinado para as disciplinas de Matemática, Português e Estudo do Meio, sendo que semanalmente este se desenrolava de acordo com as dinâmicas desenvolvidas.

Quadro 9

Horário semanal do 2.º B

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h00-10h00					
10h30-11h00	Lanche				
11h00-12h00					
12h00-13h00			Expressão Plástica (12h20-13h)		Educação Moral

					Religiosa e Católica
13h00-14h00	Almoço				
14h00-15h00		Educação Física	Expressão Musical e Dramática	Inglês	TIC

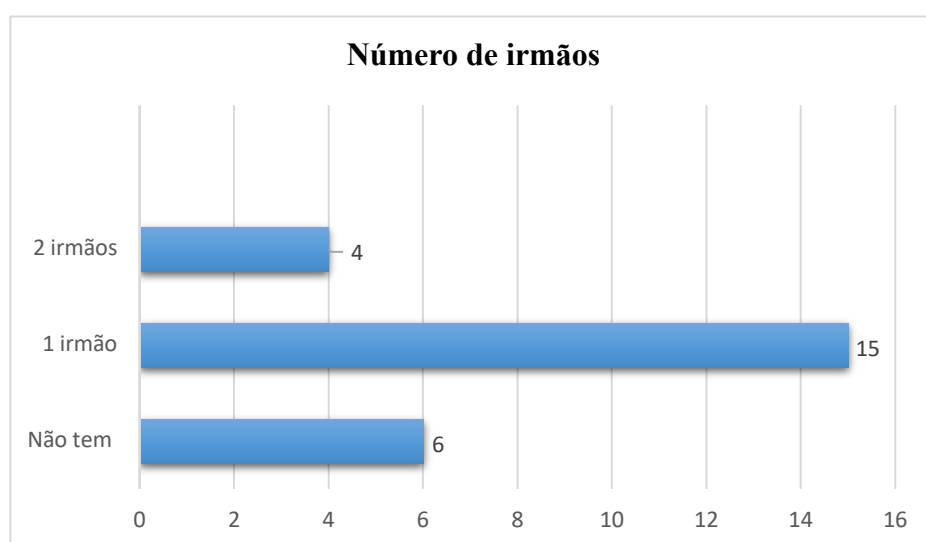
5.3.1 O Contexto Familiar

Por ser essencial a existência de uma relação cooperativa entre a escola e a família, é importante que a equipa pedagógica realize uma caracterização da mesma, adequando a sua intervenção pedagógica às características socioeconómicas das crianças.

Relativamente ao contexto familiar dos alunos, a maioria, 15 alunos, tinha pelo menos um irmão, havendo quatro alunos que tinham dois irmãos e seis alunos que eram filhos únicos (Gráfico 5). Isto resulta em agregados familiares compostos por dois, três, quatro ou cinco elementos.

Gráfico 4

Número de irmãos dos alunos do 2.º B



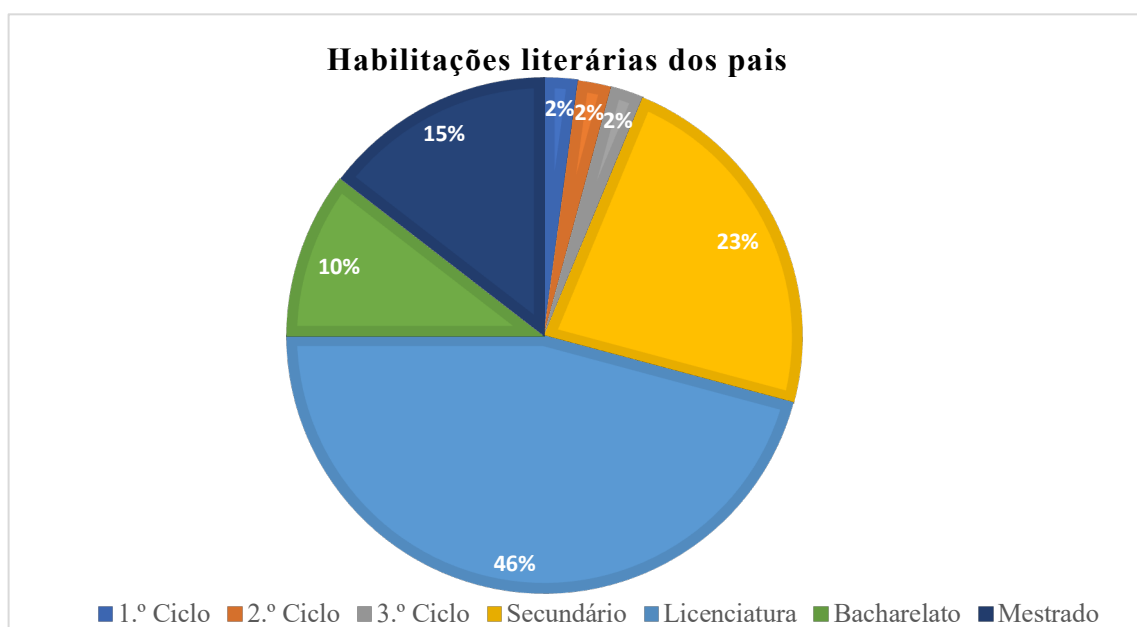
No que diz respeito à habitação, a maioria das crianças habitava relativamente perto da escola. No entanto, algumas crianças viviam em outras concelhos, como Santa Cruz e Câmara de Lobos, utilizando a viatura própria como meio de transporte.

Outro aspeto relevante para a caracterização do contexto familiar dos alunos diz respeito às habilitações literárias e à situação profissional dos pais. Pais com maiores níveis de habilitações literárias geralmente oferecem um acesso diferenciado à cultura, “sendo este um fator importante para a aquisição de conhecimentos, o alargamento de sonhos e projetos de vida e até de objetivos.” (Pinto, 2021, p. 11).

No caso desta turma, é possível verificar que a maior parte dos Encarregados de Educação das crianças do 2.º B frequentou o ensino superior, o que está relacionado com o nível socioeconómico dos alunos (Gráfico 6).

Gráfico 6

Habilitações literárias dos pais dos alunos do 2.º B

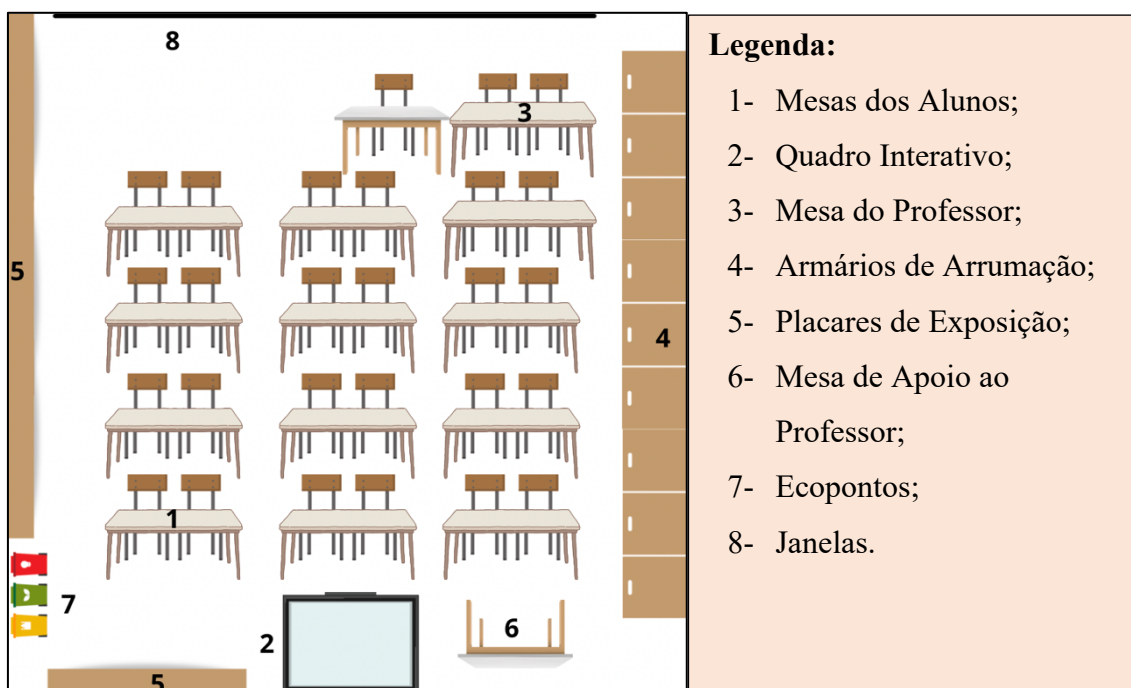


Importa referir que, por se tratar de uma escola privada, as crianças não possuíam ajudas a nível socioeconómico, sendo os livros, as refeições e os lanches diários suportados pelas suas famílias.

No que concerne à alimentação, esta só era distinta para as crianças que, em vez de comerem a alimentação feita pela instituição, traziam a sua alimentação de casa, realizando a refeição no mesmo refeitório, porém numa mesa à parte.

5.4 Caracterização da Sala

A planta, apresentada de seguida, mostra-nos a organização da sala do 2.º B, que estava organizada tendo em conta as características do espaço (Figura 45).

Figura 45*Planta da sala do 2.º B*

Assim sendo, a sala do 2.º B estava organizada de forma a os alunos fossem autónomos, tendo todos os materiais ao seu alcance. No entanto, existiam alguns entraves. A sala tinha uma dimensão muito reduzida, tendo em consideração o número de alunos (vinte e cinco) o que dificultava a livre circulação dos alunos e adultos, assim como a criação de áreas de interesse das crianças, como, por exemplo, a área da biblioteca.

As mesas da sala estavam dispostas em três filas, agrupadas duas a duas, com apenas um aluno sentado numa mesa sozinho, por uma questão de espaço. Importa salientar que todas as mesas possuíam espaço na parte inferior para os alunos poderem organizar os seus materiais, como estojos, manuais e cadernos.

A evolução da tecnologia nas salas de aula era também visível nas salas de aula desta escola, visto que o quadro de ardósia teria sido substituído por um quadro interativo multimédia.

5.5 Momentos de Aprendizagem

As teorias da aprendizagem recomendam uma nova abertura e inclusão dos aprendizes no processo de ensino-aprendizagem. Porém, existem vários fatores que condicionam o trabalho do professor, nomeadamente os ideais da escola onde o mesmo desenvolve a sua prática.

Dito isto, cabe ao professor contornar estas condicionantes e desenvolver a sua prática de forma que a aprendizagem seja o mais significativa possível. Nesse sentido, as atividades que apresento de seguida foram planificadas e desenvolvidas tendo em conta as caracterizações feitas ao nível da turma e do contexto familiar dos alunos.

5.5.1 Comprimento: O metro

Como refere Boavida et al. (2008), na maioria das aulas de matemática, a primazia é dada à comunicação que é feita entre professor e aluno. Espera-se que o aluno intervenha apenas para responder ao professor ou para justificar um cálculo, limitando a sua participação. Esse ambiente educativo, de cariz tradicional, resulta na perda de muitas oportunidades de aprendizagem. Por essa razão, a atividade apresentada de seguida foi planificada com o objetivo de fugir a esta visão tradicional do ensino da matemática.

Na atividade descrita, e com o objetivo de os alunos compreenderem melhor o conceito de comprimento, nomeadamente do metro, procedeu-se à medição dos alunos (Figura 46).

Figura 46

Medição dos alunos entre pares



Nesta etapa da atividade, o meu papel, com o objetivo de envolver os alunos, foi, simultaneamente, de líder e de participante, levantando constantemente questões. Como afirmam Boavida et al. (2008) a pergunta é vista como um instrumento que permite manter o grupo coeso e comprometido com as ideias matemáticas em debate.

Por essa razão, a atividade iniciou-se com os alunos a refletirem acerca da questão “Alguém sabe qual é a sua altura?”. Através dessa questão e das respostas dos alunos, foi possível refletir acerca do conceito de metro, que, além de ter outras utilidades, é constantemente utilizado para expressar a altura de pessoas.

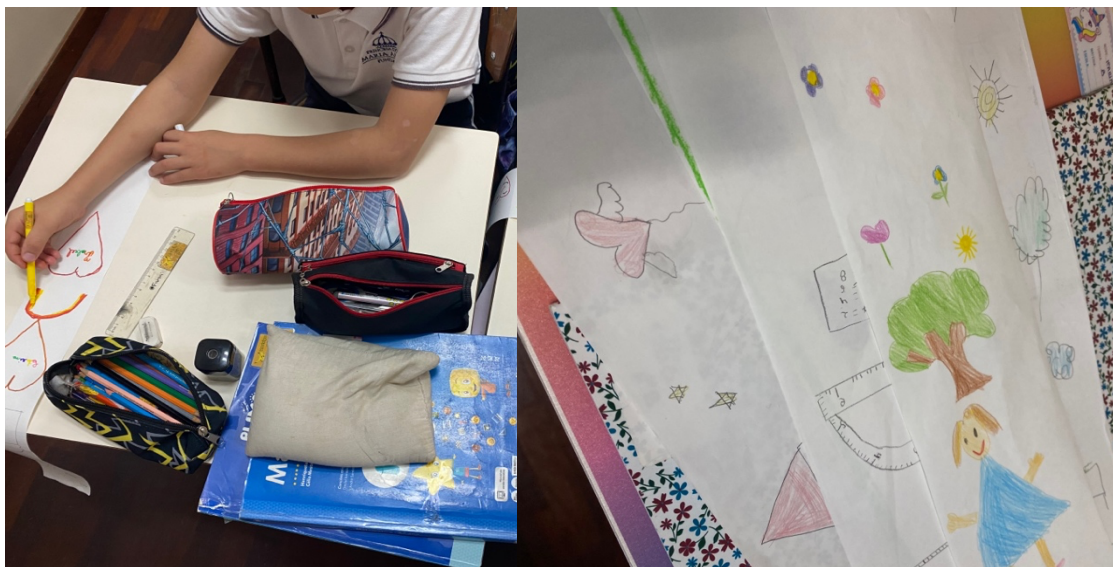
Devido à organização da sala, não foi possível os alunos realizarem a medição em simultâneo. Por essa razão, foi de extrema importância a utilização de uma estratégia que permitisse distribuir tarefas a todos os alunos. A esta estratégia chamamos de tutoria, sendo que a mesma pode ser “entendida como uma estratégia de ensino e aprendizagem, utilizada para potencializar a aprendizagem colaborativa, realizada através da parceria entre alunos.” (Frison, 2012, p. 217). Esta estratégia favorece não só a melhoria dos resultados escolares, como também o desenvolvimento emocional. Para isso, é escolhido um tutor que será atribuído a um aluno que geralmente apresenta maiores dificuldades na aprendizagem.

Através desta medição, os alunos puderam também contactar com objetos de medição, utilizados no quotidiano, como a fita métrica, aprendendo mais sobre a utilização do mesmo e cumprindo com os objetivos estabelecidos nas aprendizagens essenciais de Matemática para o 2.º ano de escolaridade.

À medida que os alunos terminavam a sua medição, tinham como tarefa ilustrar a sua fita. (Figura 47).

Figura 47

Segundo momento da atividade: medição dos alunos



Tal como descrito nas AE, no que concerne à Educação Artística, as Artes Visuais “assumem-se como uma área do conhecimento fundamental para o desenvolvimento global e integrado dos alunos” (DGE, 2018, p. 1). Por essa razão, estas áreas devem estar presentes na sala de aula em interdisciplinaridade com outras áreas. Cabe ao professor fornecer experiências aos alunos capazes de proporcionar o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, despertando, ao longo do processo de aprendizagem, o gosto pela apreciação de diferentes manifestações artísticas (DGE, 2018, p. 1).

O resultado desta atividade foi exposto na parede da sala para que os alunos pudessem admirá-lo, dando significado ao seu trabalho (Figura 48).

Figura 48

Resultado da atividade: medição dos alunos



Relativamente às AE, este momento de aprendizagem permitiu desenvolver os seguintes conhecimentos, capacidades e atitudes:

Quadro 10

Aprendizagens potenciadas atividade: comprimento o metro

Conhecimentos, capacidades e atitudes (AE)	
Matemática (Geometria e Medida)	<p>“Reconhecer o metro e o centímetro como unidades de medida convencionais, relacioná-las e fazer medições usando estas unidades” (DGE, 2021)</p> <p>“Estimar a medida de um comprimento usando unidades de medida convencionais e explicar a razão da sua estimativa.” (DGE, 2021)</p>
Expressão Artística (Artes Visuais)	<p>“Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura; desenho - incluindo esboços, esquemas e itinerários; técnica mista; assemblage; land´art; escultura; maquete; fotografia, entre outras) nas suas experimentações: físicas e/ou digitais”. (DGE, 2018)</p>

5.5.2 Quem sou eu?

Desde a infância até à adolescência, uma das principais preocupações da criança e do adolescente é a de procurar “uma definição de si próprio, o que é, o que quer ser e fazer, qual o seu papel e função no mundo, quais os seus projetos para o futuro” (Costa, 1997, p. 143). Ou seja, tentam dar significado à sua vida, integrando as suas experiências passadas e presentes, procurando um sentido para o futuro.

Dito isto, cabe também à escola proporcionar momentos que permitam ao aluno o desenvolvimento deste processo de descoberta e formação de identidade. Este processo de descoberta em sala de aula facilita, também, o trabalho do professor, que parte em descoberta da identidade dos seus alunos.

Tendo em conta as ideias referidas, foram planificadas diversas atividades ao longo da prática pedagógica, com o objetivo de auxiliar os alunos nessa descoberta,

aliando a essa questão outra necessidade identificada nas primeiras semanas de prática pedagógica: a melhoria do discurso/comunicação oral.

Redondo (2019) refere que a “competência da expressão oral deve ser trabalhada de acordo com as necessidades dos alunos ao longo do seu percurso escola.” (p. 1). Essas competências comunicativas possibilitam uma melhor integração social, auxiliando também no processo de descoberta da identidade pessoal e de grupo.

É possível articular a informação descrita anteriormente com uma das aprendizagens contempladas nas Aprendizagens Essências de Português para o 2.º ano, no domínio da Oralidade, onde está expresso que o aluno deve ser capaz de “recontar histórias e narrar situações vividas e imaginadas.” (p. 7).

Por essa razão, para o desenvolvimento do primeiro momento de aprendizagem, foi escolhido o tema “Quando eu nasci”, onde os alunos teriam de planificar o momento de exposição oral em casa, para depois apresentar aos colegas na semana seguinte (Figura 49).

Figura 49

Atividade: quando eu nasci



De salientar que estas atividades, que solicitam a colaboração das famílias, são bastante difíceis de implementar, apesar de serem benéficas, principalmente em contextos onde essa prática não é frequente. Por essa razão, foi possível verificar que, em alguns trabalhos, houve maior colaboração por parte dos pais, enquanto, noutros casos, como referiram algumas crianças, não houve colaboração:

-Estive com a minha mãe a fazer este trabalho. Gostei muito! (L)

-Eu não tive ajuda. (M)

Diário do Bordo PPII, 27 de março de 2023

Apesar deste não ser um processo fácil, tal como refere Abreu (2012), “a educação da criança compete aos professores e a todos aqueles que são modelos da vida social, sendo assim, a família tem de estar incluída nos processos educativos, esta tem como função completar a escola.” (p. 18). Nesse sentido, as instituições de ensino devem incentivar as famílias a cooperar e a participar nas atividades escolares, que contribuem para a educação dos alunos.

Esta atividade permitiu também o diálogo entre todos os alunos, estimulando competências no que concerne à oralidade e abordando diversos temas, nomeadamente os países, a sua localização e os diferentes costumes, alargando os horizontes das crianças e fazendo-as perceber que há tanto para descobrirem.

Relativamente às AE, este momento de aprendizagem permitiu desenvolver os seguintes conhecimentos, capacidades e atitudes:

Quadro 11

Aprendizagens potenciadas atividade: Quem sou eu?

Conhecimentos, capacidades e atitudes (AE)	
Português	<p>“Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras” (DGE, 2018)</p> <p>“Recontar histórias e narrar situações vividas e imaginadas.” (DGE, 2018)</p> <p>“Formular perguntas, pedidos e respostas a questões considerando a situação e o interlocutor.” (DGE, 2018)</p>

Estudo do Meio (Natureza)	“Reconhecer datas, factos e locais significativos para a história pessoal ou das pessoas que lhe são próximas, localizando-os (...) numa linha de tempo” (DGE, 2018)
-------------------------------------	--

5.5.3 O Ar Existe e Ocupa Espaço

Enquanto o foco dos métodos tradicionais de educação era o ensino, em que o professor era visto como uma figura de poder e o aluno era mero figurante no processo de ensino. Hoje existe, cada vez mais, a consciência da relevância da utilização de métodos de ensino inovadores que procurem romper com o sistema tradicional.

Como afirma Lovato et al. (2018), as metodologias ativas de aprendizagem são “metodologias nas quais o aluno é o protagonista central, enquanto os professores são mediadores ou facilitadores do processo.” (p. 157). Assim, o professor e o livro não são mais os únicos meios de conhecimento em sala de aula. Neste tipo de metodologias, o aluno deixa de estar numa posição de comodismo, unicamente recetora de conhecimento, e passa a ser o centro do processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo o seu máximo potencial.

Por essa razão, com o objetivo de desconstruir a metodologia vigente nesta sala de aula, decidi explorar a questão de que o ar existe e ocupa espaço através de uma atividade prática.

Lopes e Silva (2010) referem que “Construir um ambiente relacional capaz de facilitar a aprendizagem e assegurar resultados escolares mais elevados implica que o professor respeite o conhecimento que os alunos trazem para a escola” (p. 64). Ou seja, é urgente iniciar a construção de novos conhecimentos tendo como base os conhecimentos prévios dos alunos.

Neste sentido, é necessário que o professor possua uma série de características específicas, nomeadamente empatia, escuta ativa, atenção e respeito pelos outros (Lopes & Silva, 2010).

-Qual é a estação do ano que podemos ver na imagem?

-Outono (R)

-Muito bem e o que tem na imagem para acharem que é no outono?

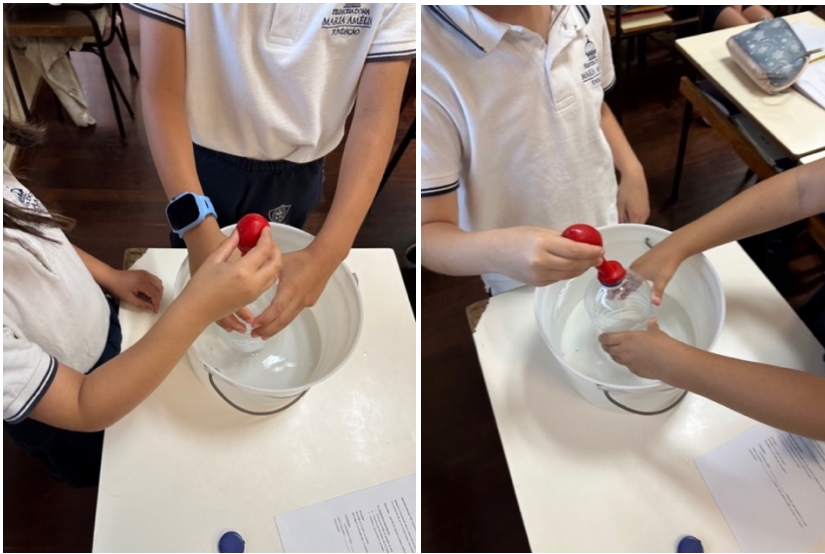
-Tem folhas e vento (M)

Diário do Bordo PPII, 16 de maio de 2023

Com o objetivo de responder à questão “O ar ocupa espaço?” iniciamos a atividade prática em que os alunos, à vez, colocavam a garrafa com o balão dentro de água com o objetivo de observarem o que acontecia. Através dessa atividade, os alunos perceberam que o balão enchia cada vez que eles colocavam a garrafa dentro de água, levando-os a concluir que dentro do balão havia ar (Figura 50).

Figura 50

Experiência: o ar ocupa espaço?



Ao longo da atividade prática, mantive sempre uma postura pouco interventiva, colocando apenas questões aos alunos, visto que, como refere Lopes et al. (2019):

O questionamento tem sido apresentado como sendo de grande potencial não só porque suscita a discussão, o debate, a dúvida, e a controvérsia relativamente a um tema ou tópico de aprendizagem, como também possibilita uma melhor reflexão, tomada de decisão ou resolução de problemas (p. 197).

Para registrar as previsões e as conclusões da experiência, recorreremos a um protocolo experimental onde todos os alunos concluíram que, embora invisível, o ar existe e ocupa espaço.

Como foi referido anteriormente, o processo de ensino-aprendizagem flui e é mais significativo quando as atividades resultam de interesses ou curiosidades dos alunos.

Neste sentido, a planificação deverá ser flexível, permitindo incorporar as afirmações ou questões dos alunos na mesma.

Durante a realização da primeira experiência, um dos alunos afirmou, de forma espontânea, que a garrafa iria flutuar na água, originando a emergência de uma atividade acerca da flutuabilidade.

Aproveitando os objetos mencionados pelos alunos, foi solicitado que um aluno colocasse um pincel, um lápis e uma moeda dentro do balde com água. Enquanto passava pelas mesas, os alunos observaram em silêncio o que estava no balde, sem a mínima intervenção da minha parte e sem que o pensamento de um aluno pudesse influenciar o pensamento dos restantes. Após todos observarem, foram várias as conclusões retiradas e expressas oralmente pelos alunos:

-A moeda não flutua (M)

-O lápis flutua (F)

-Professora porque é que o Lápis flutua se a moeda é mais leve? (V)

Diário do Bordo PPII, 16 de maio de 2023

Apesar de todo o processo de aprendizagem e descoberta ser construído pelos alunos, é importante o professor guie e oriente esse processo. Nesse momento, o meu papel, enquanto professora, teve como principal objetivo organizar as diferentes ideias e questões. (Figura 51).

Figura 51

Experiência: flutuabilidade dos materiais



Relativamente às AE, este momento de aprendizagem permitiu desenvolver os seguintes conhecimentos, capacidades e atitudes:

Quadro 12

Aprendizagens potenciadas atividade: O ar existe e ocupa espaço

Conhecimentos, capacidades e atitudes (AE)	
<p>Estudo do Meio (Sociedade/Natureza/Tecnologia)</p>	<p>“Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicar, reconhecendo como se constrói o conhecimento.” (DGE, 2018)</p>

5.6 Reflexão Final da Prática Pedagógica no 2.º ano

Esta reflexão surge do culminar de várias experiências vividas na Unidade Curricular (UC) de PP II, numa turma do 2.º ano de escolaridade, tendo como objetivo descrever e refletir acerca da PP aqui retratada, as dificuldades encontradas e o conjunto de experiências que contribuíram para a minha formação.

Como refere Almeida (2010), “um professor reflexivo é um professor que pensa constantemente sobre a sua prática e actua em função dessa reflexão constante.” (p. 13). Dito isto, é importante o professor refletir e modificar a sua prática pedagógica em função dessas reflexões. Nesse sentido, posso afirmar que a minha prática pedagógica teve como base cinco pilares: a observação, a planificação, a ação, a reflexão e a avaliação.

Antes de planificar, é urgente observar, por isso, considero que a primeira semana de estágio foi bastante importante para o sucesso da minha prática. Nessa semana, através da observação participante, pude me integrar na turma, estabelecendo o primeiro contacto com os alunos e observando as dinâmicas já estabelecidas.

Após a observação, passei para a planificação e para a ação propriamente dita. Como referem Santos et al. (2016), “a planificação constitui um desafio para quem a realiza, legítima uma ambição, uma finalidade, um propósito que se pretende atingir e assegura um articulado de componentes necessárias para o alcance do propósito inicial.”

(p. 1046). Sendo assim, a planificação é fundamental para garantir um ensino estruturado e de qualidade, que atenda às necessidades e ao desenvolvimento integral das crianças.

Após o processo de planificação, é necessário transformar ideias, objetivos e estratégias em ações concretas no dia a dia da sala de aula. Nesse momento, surgem alguns desafios ligados a fatores imprevisíveis que alteram a dinâmica da turma, principalmente quando lidamos com crianças em fase de desenvolvimento. As diferenças no ritmo de aprendizagem, os fatores emocionais e comportamentais, os desafios de atenção e motivação e até mesmo outros fatores externos à sala de aula fazem com que a planificação tenha de ser flexível e as estratégias utilizadas o mais diversificadas possível.

Como afirmam Martins et al. (2017), “o mundo atual coloca desafios novos à educação. O conhecimento científico e tecnológico desenvolve-se a um ritmo de tal forma intenso que somos confrontados diariamente com um crescimento exponencial de informação a uma escala global.” (p. 7). Por essa razão, a escola e prática do professor precisam de estar constantemente a reconfigurar-se e adaptar-se à realidade, com o objetivo de responder às exigências dos tempos.

Segundo Silva e Lopes (2011), a metodologia tradicional de ensino conduz ao individualismo e à competição entre os alunos, reforçando a exclusão social e os sentimentos de inadaptação entre aqueles que obtêm menor aproveitamento. Além disso, esse método não prepara os jovens para os desafios e as exigências atuais da sociedade, pois não tem em conta as necessidades individuais de cada aluno.

Numa sala onde essa metodologia predominava, foi necessário recorrer a outras estratégias e métodos capazes de romper com este paradigma, nomeadamente a utilização de materiais audiovisuais e lúdicos, além da aprendizagem cooperativa. Essas estratégias foram utilizadas para cativar os alunos e auxiliar no processo de aprendizagem.

Quanto à utilização de vídeos, considero que estes deveriam ter sido utilizados para sintetizar os conteúdos abordados anteriormente, em vez de serem utilizados para introduzir novos conteúdos. Os efeitos da utilização de vídeos no rendimento escolar não são precisos, modificando-se de acordo com um vasto leque de variáveis, como a natureza do ensino, os fatores ambientais, os materiais de aprendizagem e as características dos alunos (McNeil & Nelson, 1990 citados por Lopes & Silva, 2010).

Conclui-se que os vídeos que apresentam resultados mais positivos no processo de ensino-aprendizagem são os interativos, onde as sequências de imagens e a seleção do modo de funcionamento das mesmas estão determinadas pelas respostas do aluno em relação ao material (Baboulin & Boudan, 1983 citados por Lopes & Silva, 2010).

Relativamente ao trabalho cooperativo, essa abordagem pedagógica permite que os alunos trabalhem em pequenos grupos, de forma colaborativa, para alcançar objetivos comuns. A realização de trabalhos em grupos, a introdução de tutorias, trabalho cooperativo entre pares foi utilizada de forma a fomentar boas práticas e a minimizar algumas dificuldades na sala de aula.

No que diz respeito às tutorias, segundo Silva e Lopes (2011), essa é uma estratégia de ensino em que grupos pequenos, cada um com alunos de níveis de aprendizagem distintos, usam uma variedade de atividades de aprendizagem para melhorar a compreensão de qualquer temática. Cada membro do grupo é responsável não somente por aprender o que está a ser ensinado, mas também por ajudar os colegas, criando uma atmosfera de realização e transformação.

Após a ação, é importante refletir e avaliar a prática através de registos e técnicas de avaliação, pois só assim é possível ajustar e evoluir, favorecendo o desenvolvimento das crianças.

Em suma, esta prática pedagógica, realizada numa sala do 2.º ano, foi bastante desafiante e enriquecedora, que contribuiu em muito para o meu crescimento pessoal e profissional.

Capítulo 6: Prática Pedagógica no 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste capítulo, apresento uma breve descrição e reflexão acerca da minha PP III, desenvolvida na valência do 1.º CEB. A mesma decorreu no 4.º ano de escolaridade, sob a orientação científica da professora Doutora Adérta Pereira e da professora cooperante. A intervenção pedagógica decorreu entre 2 de outubro de 2023 a 4 de dezembro de 2023, durante três dias semanais (segundas, terças e quartas-feiras), totalizando 120 horas.

6.1 Caracterização do Meio ²

Numa sociedade em constante mudança e evolução, a escola, enquanto subsistema da sociedade, tem tido cada vez mais um papel fundamental, tendo de se adaptar a essas mesmas mudanças. Como refere Pinto (2005, citado por Gomes, 2015, p. 7), “qualquer alteração do meio social envolvente terá sempre consequências dentro da instituição escolar.” Assim, podemos afirmar que a escola afeta o meio envolvente e é afetada por ele, havendo uma necessidade de se irem adaptando e modificando consoante as alterações que acontecem.

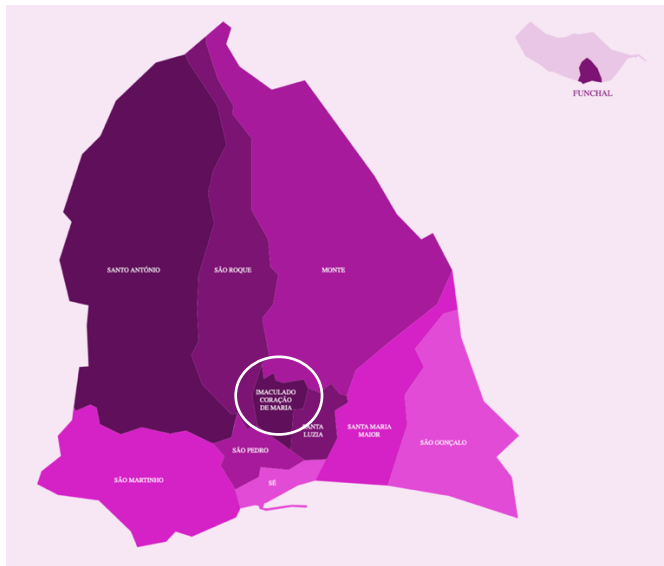
Neste sentido, é importante realizar a caracterização do meio onde foi desenvolvida a prática pedagógica aqui apresentada. O estabelecimento de ensino, onde foi realizada a PP III, localiza-se no concelho do Funchal, mais concretamente na freguesia do Imaculado Coração de Maria, inserida, à semelhança da freguesia de São Martinho, num tecido urbano que apresenta vestígios de um passado agrícola.

A freguesia do Imaculado Coração de Maria foi criada a 6 de dezembro de 1955, em consequência do aumento demográfico registado nas freguesias do Monte e de Santa Luzia. Nessa data, foram acordados os limites da freguesia, ficando a sua superfície confinada em linhas gerais da seguinte forma: a Norte pela Rua da Torrinha e o antigo Caminho-de-Ferro e pela Ribeira de Santa Luzia; a Oeste pela Estrada Monte – S. Roque e pela Ponte do Torreão sobre a Ribeira de Santa Luzia, e a Leste pela Rua da Levada e pelo cruzamento com a Estrada de Livramento (Figura 52).

² As informações apresentadas foram recolhidas a partir do PEE 2022-2026.

Figura 52

Localização da freguesia do Imaculado Coração de Maria



Nota. Retirado de <https://www.funchal.pt/municipio/juntas-de-freguesia/imaculado-coracao-de-maria/>.

Relativamente ao brasão da freguesia (figura 53) este tem uma forte ligação à história do território. Este é composto, na parte central, por um escudo de ouro, por um til de negro e folhado de verde, por um coração flamejante de vermelho e por uma campanha ondata de azul e prata. Na parte superior, destaca-se uma coroa mural de prata com três torres; na parte inferior por um listel branco com a legenda a negro “Imaculado Coração de Maria”.

Figura 53

Brasão da freguesia do Imaculado Coração de Maria



Nota. Retirado de <https://www.jfimaculado.pt>.

Atualmente, a freguesia tem uma área de 1,35 km² e aproximadamente 6.207 habitantes (Censos, 2021). Através dessa informação podemos afirmar que esta é uma freguesia urbana, embora ainda apresente vestígios de um passado agrícola.

É importante realçar a existência de vários espaços culturais, desportivos e de lazer, como também vários serviços públicos e privados na área da educação e do entretenimento, como podemos verificar no quadro apresentado abaixo.

Quadro 2

Recursos existentes nas proximidades da Instituição de Ensino

Instituições Educativas	Escola da Apel Escola Básica 123 PE Bartolomeu Perestrelo Quinta dos Traquinas International Sharing School-Madeira
Instituições Culturais	Casa do Povo do Imaculado Coração de Maria Associação de Teatro Amador do Livramento Associação Aura
Recursos Desportivos	Clube Desportivo Bartolomeu Perestrelo Clube Desportivo da Apel Clube Futebol Carvalheiro
Instituições Religiosas	Igreja do Imaculado Coração de Maria Capela de Nossa Senhora da Consolação Fontanários
Serviços de Caráter Social	Farmácias Supermercados e Minimercados Centro de Saúde

6.2 Caracterização da Instituição de Ensino

A escola onde se desenrolou esta prática pedagógica é um estabelecimento de ensino da rede pública, cuja oferta formativa inclui a EPE (dos 3 aos 6 anos), o 1.º CEB, o 2.º CEB, e o 3.º CEB, distribuídos por dois turnos letivos. De salientar que esta é uma escola de referência no que diz respeito a alunos com necessidades específicas, nomeadamente alunos cegos e alunos com baixa visão.

No que diz respeito à oferta formativa, esta escola possuía uma vasta oferta de atividades de enriquecimento curricular, incluindo desporto, línguas, artes e outras opções que contribuem em muito para a continuação do desenvolvimento de valores que são defendidos pela Escola. (Quadro 14).

Quadro 3

Oferta de enriquecimento curricular ao nível do 1.º ciclo

Nível de Educação e Ensino	Oferta
1.º Ciclo	<ul style="list-style-type: none"> • Inglês; • Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC); • Expressão Musical e Dramática, Expressão Físico-Motora e Expressão Plástica; • Estudo; • Clubes/OTL; • Escolinhas de Ginástica; • Patinagem; • Baú de Leitura; • Jogos Matemáticos; • ERASMUS+; • Eco escolas; • Ler com Amor; • Biblioteca.

No que concerne às instalações da escola, esta ocupa dois edifícios: o edifício central, onde funciona o 1.º, o 2.º e o 3.º Ciclo do Ensino Básico, e um outro edifício destinado à EPE (Quadro 15).

Quadro 15*Instalações da Instituição de Ensino*

Edifícios	Instalações
Edifício Central	<ul style="list-style-type: none"> • 28 salas de aula; • Duas salas de informática • Laboratórios; • Rés do chão, chave e outros 5 andares; • Campos; • Pavilhão Gimnodesportivo; • Ginásio; • Bar para o pessoal docente e não docente; • Bar dos alunos; • Refeitório; • Casas de banho; • Gabinetes de trabalho.
Edifício da EPE	<ul style="list-style-type: none"> • Duas salas; • Refeitório; • Copa; • Casa de banho para os adultos; • Casa de banho para as crianças.

É importante salientar que, conforme observei e constatei junto do pessoal docente e não docente, o edifício principal está bem equipado e reúne as condições necessárias, sobretudo a nível de espaço e de materiais disponíveis. Pelo contrário, o edifício da EPE apresentava áreas muito reduzidas, tendo em conta o número de alunos que o frequentam.

Além disso, este estabelecimento de ensino conta com várias parcerias/protocolos ao longo do ano letivo, como podemos ver através do seguinte quadro:

Quadro 16*Protocolos/parcerias da instituição*

Protocolos celebrados	<ul style="list-style-type: none"> • Garouta do Calhau; • Junta de Freguesia do Imaculado Coração de Maria; • Projeto Arthemis +; • Júnior Achievement Portugal; • Clube Desportivo Bartolomeu Perestrelo; • Câmara Municipal do Funchal; • Clube Desportivo São Roque; • Universidade da Madeira, nomeadamente com a Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física; • Agência Nacional ERASMUS+; • Conservatório de Artes da Madeira.
Parcerias	<ul style="list-style-type: none"> • Centro de Recursos Educativos Especializados no Funchal; • Serviço Regional de Proteção Civil; • PSP; • Promerch; • Bombeiros Voluntários do Funchal; • Parque Nacional da Madeira; • Cruz Vermelha do Portuguesa; • Centro de Saúde do Bom Jesus; • Clube Naval do Funchal; • Instituto de Florestas e Conservação da Natureza.

Nota. Retirado de PEE (2022-2026).

6.3 Caracterização da Turma do 4.º ano

A turma do 4.º 1 era composta por oito alunos do sexo feminino e nove do sexo masculino, totalizando 17 alunos com idades compreendidas entre os nove e os dez anos de idade (em novembro de 2023).

Todos os alunos do grupo já se conheciam desde o ano anterior, estabelecendo boas relações interpessoais, à exceção de um aluno, oriundo da Índia, que foi integrado

na turma apenas nesse ano. Este aluno apresentava bastantes dificuldades tanto na aprendizagem quanto no estabelecimento de boas relações interpessoais com os restantes pares.

No que diz respeito aos comportamentos, a maior parte dos alunos não apresentava atitudes comportamentais desajustadas ou impróprias, sendo bastante ativos e interessados. Relativamente à autonomia, os alunos eram bastante autónomos na realização das tarefas e dos trabalhos, sendo apenas necessário auxiliar, de forma mais ativa os alunos com Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, assim como o aluno proveniente da Índia, que ainda não dominava a língua portuguesa.

A turma caracterizava-se por ser bastante heterogénea, com alguns alunos a apresentarem um aproveitamento escolar bastante elevado, enquanto outros enfrentavam dificuldades significativas. Essas dificuldades eram mais visíveis na realização das atividades diárias, fazendo com que existissem ritmos de trabalho bastante distintos. Na avaliação intercalar, realizada com base na avaliação formativa, a maioria dos alunos obteve bons resultados, à exceção de dois alunos, que recebiam apoio pedagógico acrescido devido às patologias associadas.

Segue-se a caracterização dos alunos com base nas diferentes áreas curriculares (Quadro 17).

Quadro 17

Caracterização dos alunos do 4.º1

Componentes do currículo	Caracterização
Português	No que diz respeito à oralidade, a maioria dos alunos conseguia compreender e escutar enunciados, selecionando a informação relevante em função dos objetivos de escuta. Os alunos conseguiam falar com clareza, articulando corretamente a maior parte das palavras e respeitando as regras de utilização das mesmas. No que diz respeito à leitura e à escrita, a maioria dos alunos apresentava algumas dificuldades na leitura principalmente no que diz respeito à entoação e velocidade e na escrita de textos, sobretudo de opinião. Relativamente à utilização de processos de

	<p>planificação, textualização e revisão, à data do fim do estágio a maioria dos alunos já conseguia utilizá-los corretamente e de forma autónoma. Na gramática conseguiam mobilizar com alguma facilidade as regras de ortografia e os conhecimentos gramaticais. Por fim, na educação literária, os alunos possuíam gosto pelo (re)conto de histórias, selecionando livros para leitura pessoal e justificando as razões das suas escolhas.</p>
<p>Matemática</p>	<p>A maioria dos alunos possuía muita facilidade na aquisição de conhecimentos tendo de prestar mais atenção a três alunas que apresentavam maiores dificuldades. No que concerne ao domínio “Números e operações”, os alunos conseguiam utilizar diversas técnicas de cálculo, apresentando as suas ideias matemáticas e explicando os raciocínios, tendo apenas maior dificuldade na interpretação e compreensão de problemas. No domínio “Geometria e medida”, os alunos conseguiam com facilidade exprimir, oralmente e por escrito, raciocínios, procedimentos e resultados tendo como base os dados recolhidos e trabalhados. Por fim, no domínio “Organização e tratamento de dados”, os alunos mostravam facilidade em recolher dados, tendo mais dificuldade na organização e tratamento dos mesmos.</p>
<p>Estudo do Meio</p>	<p>Apresentavam bastante interesse pelos conteúdos apresentados, nomeadamente em temáticas relacionadas com o quotidiano. Conseguiam identificar marcos históricos do seu país, reconhecendo e valorizando o seu património histórico e cultural. Conseguiam realizar experiências simples e manipular os materiais e equipamentos com destreza e segurança.</p>
<p>Expressões Artísticas e Físico-Motora</p>	<p>Os alunos apresentavam bastante interesse, desenvolvendo várias competências com facilidade e apressado. Na área da expressão dramática, os alunos utilizavam a linguagem não-verbal e verbal numa atitude criativa, expressavam-se</p>

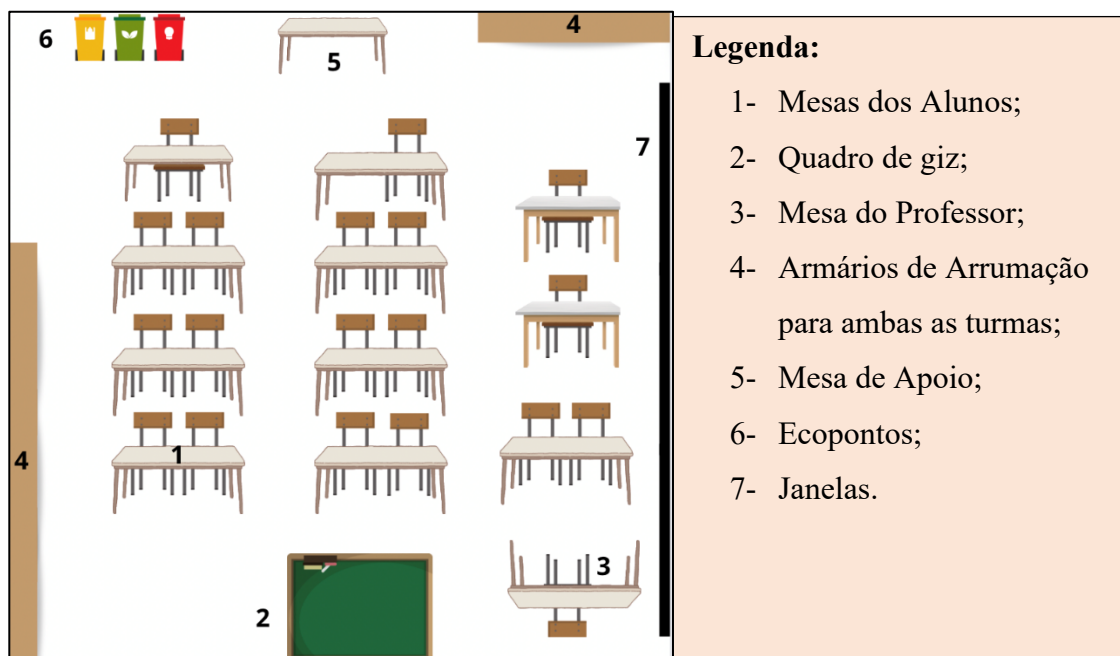
	corporalmente com alguma facilidade, mimavam canções, dramatizavam histórias e jogos simbólicos com facilidade. De uma maneira geral criavam, compreendiam e executavam coreografias, com alguma coordenação e noção estética, na dança. Entoavam canções com alguma afinação e rigor rítmico.
Inglês	Ao nível da compreensão e expressão oral os alunos demonstravam entender o que lhe diziam, reconhecendo, identificando e reproduzindo o vocabulário aprendido. Exprimiam-se de forma suficiente pondo em prática os conteúdos adquiridos na aula de Inglês. Ao nível da compreensão e expressão escrita demonstravam ter adquirido competências. Quanto ao comportamento, a turma, em geral cumpria com as regras estabelecidas para a sala de aula.

6.4 Caracterização da Sala

O espaço físico da sala de aula do 4.º 1, além de ter uma área considerável, destacava-se pela boa iluminação. Apesar da sala ser utilizada, no turno da manhã, por uma turma de 1.º ano, este aspeto não interferia na organização e funcionalidade do ambiente. Os materiais estavam dispostos de forma prática, o que facilitava tanto a circulação pela sala quanto a sua organização (Figura 54).

Figura 54

Planta da sala do 4.º 1



A disposição da sala era organizada em três filas, com mesas agrupadas em pares, exceto a fila da direita, que contava com duas mesas individuais ocupadas por dois alunos do sexo masculino. Em relação aos materiais, existiam mesas e cadeiras suficientes para todos os alunos e ainda era possível encontrar algumas cadeiras extra caso algum docente, nomeadamente a Professora de Educação Especial, estivesse na sala para prestar apoio pedagógico acrescido a algum aluno.

Embora a sala não possuísse um quadro interativo, o professor tinha acesso à “sala do futuro”, equipada com materiais tecnológicos, como *tablets*, quadro interativo e projetor, que poderiam ser utilizados para facilitar a aprendizagem.

Na zona lateral da sala, os armários de apoio continham vários materiais, incluindo livros, materiais extra (como tesouras, cola e cores), jogos, documentos com informações sobre os alunos e portefólios, todos materiais indispensáveis ao bom funcionamento das aulas.

6.5 Momentos de Aprendizagem

6.5.1 Robot Humano

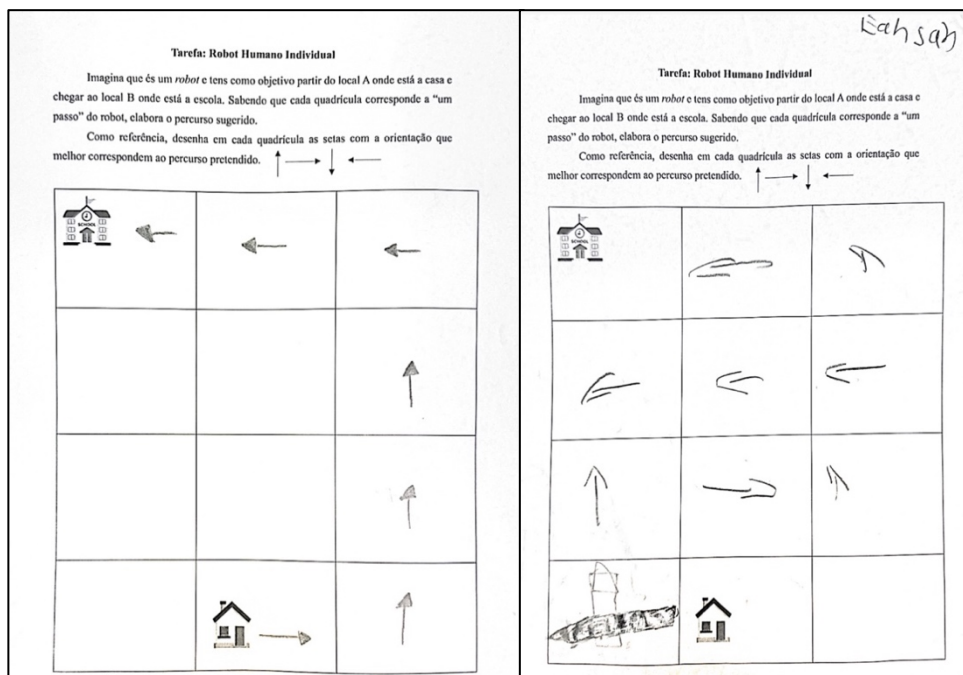
Para que este momento de aprendizagem, intitulado de “Robot Humano”, fosse realizado foi necessário dividir os alunos em pares de trabalho. Importa salientar que numa turma com níveis muito distintos de aprendizagem foi necessário utilizar estratégias para facilitar a aprendizagem e assegurar resultados mais elevados.

Por essa razão, foi utilizada a estratégia tutoria entre pares ou ensino através dos pares, sendo que este “é um método de ensino que consiste em escolher alunos-tutores, que poderão ajudar os colegas que estão a ter dificuldades em compreender ou em realizar determinada tarefa-tutorados (Lopes & Silva, 2010, p. 233).

Numa primeira fase, ainda na sala, cada aluno criou o seu percurso, imaginando-se como um *robot*. Essa etapa foi essencial para que os alunos compreendessem a lógica da programação, uma vez que, para executar um percurso, é necessário planificá-lo. Esta atividade não facilitou apenas a aprendizagem, mas também estimulou a criatividade e o raciocínio lógico dos alunos (Figura 55).

Figura 55

Planificação percursos robot humano



Nesse momento, foi possível verificar que alguns alunos apresentavam maior dificuldade em idealizar percursos, tendo percebido apenas os erros no momento de execução. O professor nestes momentos tem um papel muito importante, não interferindo de forma direta, na construção do seu pensamento. O aluno deve refletir acerca das suas decisões, para que consiga identificar os problemas/erros, arranjando soluções para os mesmos.

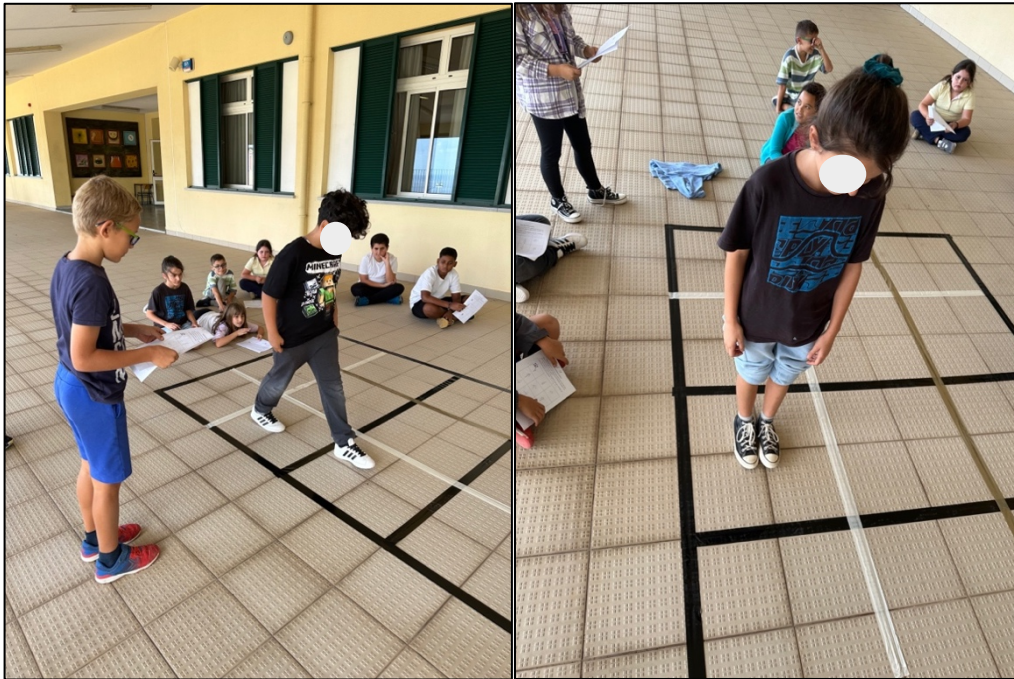
Num segundo momento, deslocamo-nos até à rua para que os alunos, a pares, pudessem testar os percursos que tinham planificado. Foi possível verificar que alguns alunos têm bastantes dificuldades no que diz respeito à orientação espacial, mais precisamente na identificação da sua localização em relação a um objeto, tomando como base informações espaciais (direita, esquerda, frente, trás).

Isto deve-se muito à falta deste tipo de atividade na escola, e fora dela, com os alunos a passarem muito tempo em casa, nos aparelhos eletrónicos, brincando pouco no exterior. As crianças só desenvolvem noções espaciais, direita/esquerda, frente/trás, cima/baixo, a partir da experimentação e do contacto com o próprio corpo, em relação ao espaço.

Além disso, para os alunos, este foi também um momento lúdico, onde puderam aprender e brincar no exterior, permitindo também integrar de forma mais efetiva o aluno estrangeiro, que conseguiu participar em toda a dinâmica.

Figura 56

Execução percursos robot humano



No dia seguinte, na Sala do Futuro, a atividade continuou com a introdução do funcionamento básico do *robot* e com a apresentação dos materiais existentes na caixa. Para esta atividade, foi construído um tapete, com várias “casas” sendo que a cada “casa” está associada uma coordenada, conteúdo já abordado anteriormente, em contexto de sala de aula.

De salientar também a abordagem a outra temática no tapete, a educação/segurança rodoviária, conteúdo da educação para a cidadania. Os alunos podiam observar um sinal de STOP e uma passadeira no tapete, onde teriam, enquanto veículos, de cumprir as regras.

Para executarem as tarefas, de forma autónoma, cada grupo de alunos teria ao seu dispor um guião, onde estariam todas as informações necessárias. Considero que este guião foi também fundamental para que houvesse o mínimo de intervenção possível na construção do pensamento dos elementos dos grupos.

Figura 57

Primeiro momento da atividade com um robot



Os grupos demonstraram uma eficácia notável no que diz respeito à utilização do robot, conseguindo identificar erros, corrigir e reformular as sequências previamente planejadas. Essa capacidade de autoavaliação e correção de erros foi alcançada sem haver a necessidade de intervenção de um elemento externo (professor), o que destaca a autonomia e a colaboração entre os alunos.

Figura 58


Segundo momento da atividade com um robot



Com o objetivo de refletir acerca do nível de aprendizagem do aluno e consequentemente da eficácia dos métodos utilizados, foi preenchida uma grelha de observação acerca da temática (Figura 59).

Figura 59

Grelha de avaliação: pensamento computacional

Grelha de avaliação Pensamento Computacional																	
Data: _____																	
																	
Competências	Reconhece ou identifica padrões no processo de resolução de um problema																
	Procura corrigir erros, testar, refinar e otimizar uma dada resolução apresentada																
	Desenvolve um procedimento passo a passo (algoritmo) para solucionar um problema																
	Utiliza corretamente os recursos tecnológicos																
Legenda: 1 – Utiliza/ faz corretamente 2- Utiliza/faz corretamente às vezes 3- Não utiliza/não faz																	

Relativamente às AE, este momento de aprendizagem permitiu desenvolver os seguintes conhecimentos, capacidades e atitudes:

Quadro 18*Aprendizagens potenciadas atividade: Robot Humano*

Conhecimentos, capacidades e atitudes (AE)	
Matemática (Pensamento Computacional)	<p>“Descrever a sua forma de pensar acerca de ideias e processos matemáticos, oralmente e por escrito.” (DGE, 2021)</p> <p>“Desenvolver um procedimento passo a passo (algoritmo) para solucionar um problema de modo que este possa ser implementado em recursos tecnológicos, sem necessariamente o ser.” (DGE, 2021)</p> <p>“Procurar e corrigir erros, testar, refinar e otimizar uma dada resolução apresentada.” (DGE, 2021)</p> <p>“Ouvir os outros, questionar e discutir ideias de forma fundamentada, e contrapor argumentos.” (DGE, 2021)</p>
Educação para a cidadania	Segurança Rodoviária
Educação Física	Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas: Controlo da orientação espacial.

6.5.2 História de Portugal: os Fenícios, os Gregos e os Cartagineses.

Redondo (2019) refere que “Comunicamos de formas diferentes, com diferente intencionalidade e nas mais variadas situações. Utilizamos a oralidade para comunicar com a família, com os amigos, com os professores (...)” (p. 3). Também o mesmo autor refere que “o modo oral deve ser trabalhado na escola, ser planeado, revisto, corrigido e

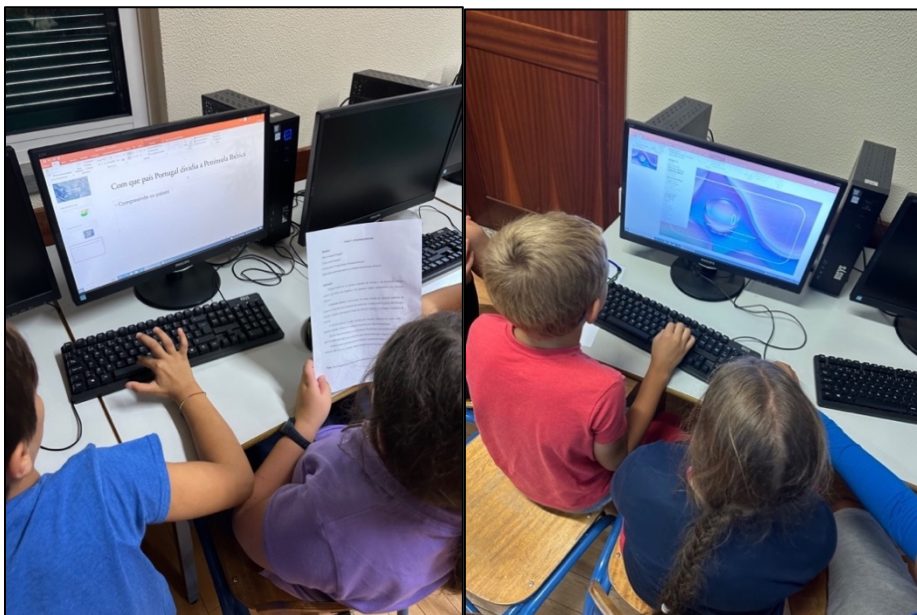
avaliado, tal como o modo escrito, podendo o processo de ensino e aprendizagem de um beneficiar o processo de ensino e aprendizagem de outro.” (Redondo, 2019, p. 4)

Nesse sentido, a escola deve criar condições de comunicação oral, sobretudo no que diz respeito à sua formalidade, com o objetivo de possibilitar ao aluno aprender as regras que regulam essas situações. Isso pode ser verificado nas Aprendizagens Essências de Português para o 4.º ano, no domínio da Oralidade, onde está expresso que o aluno deve ser capaz de “planear, produzir e avaliar discursos orais breves, com vocabulário variado e frases complexas, individualmente ou em grupo.” (p. 6).

Nesse sentido, e com o objetivo de introduzir a temática “os Fenícios, os Gregos e os Cartagineses”, foi solicitada a construção de um PowerPoint tendo por base um guião, em grupos de trabalho.

Figura 60

Construção Powerpoint História de Portugal



O aluno, embora seja o protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem, cabe ao professor orientar esse processo. Neste tipo de trabalho, a existência de guiões foi essencial, tanto para a construção do PowerPoint quanto para o momento de apresentação.

É importante destacar que os alunos conseguiram realizar a tarefa com bastante sucesso. Os alunos foram capazes de selecionar toda a informação necessária, apresentando-a no PowerPoint com uma letra perceptível e ainda utilizando imagens e

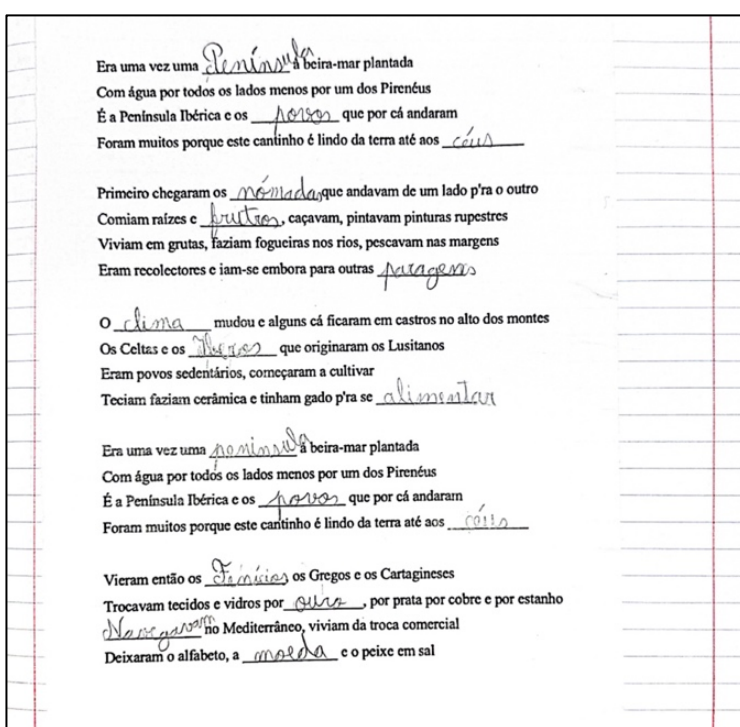
outros recursos, como animações. Além disso, durante a exposição oral, transmitiram a informação de forma clara, com um discurso fluído.

Num segundo momento, foi distribuída uma folha onde constava um excerto de uma música com lacunas, em que estariam contemplados todos os conceitos importantes acerca do conteúdo em estudo (Figura 61).

Com o objetivo de recorrer à motivação intrínseca dos alunos, foi utilizada a Expressão Musical, uma vez que se constatou, ao longo da PP, que essa área constituía despertava bastante interesse no grupo.

Figura 61

Canção Era uma vez uma península de Maria Vasconcelos



Segundo o Focos Musical-Educação e Cultura e o Gabinete Coordenador de Educação Artística da Região Autónoma da Madeira (s. d, p. 5), “a voz é um instrumento essencial e um meio natural de expressão e comunicação.”. Isso significa que as experiências musicais da criança no ambiente escolar contribuem para o seu desenvolvimento global. Outro depoimento importante, é o de Bagos d’Uva (2017), que afirma que o cantar faz parte da natureza humana como partilha de sentimentos, mas também como necessidade inata de comunicação.

Dito isto, as atividades musicais na infância desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das capacidades de atenção e comunicação. Cantar rimas e canções

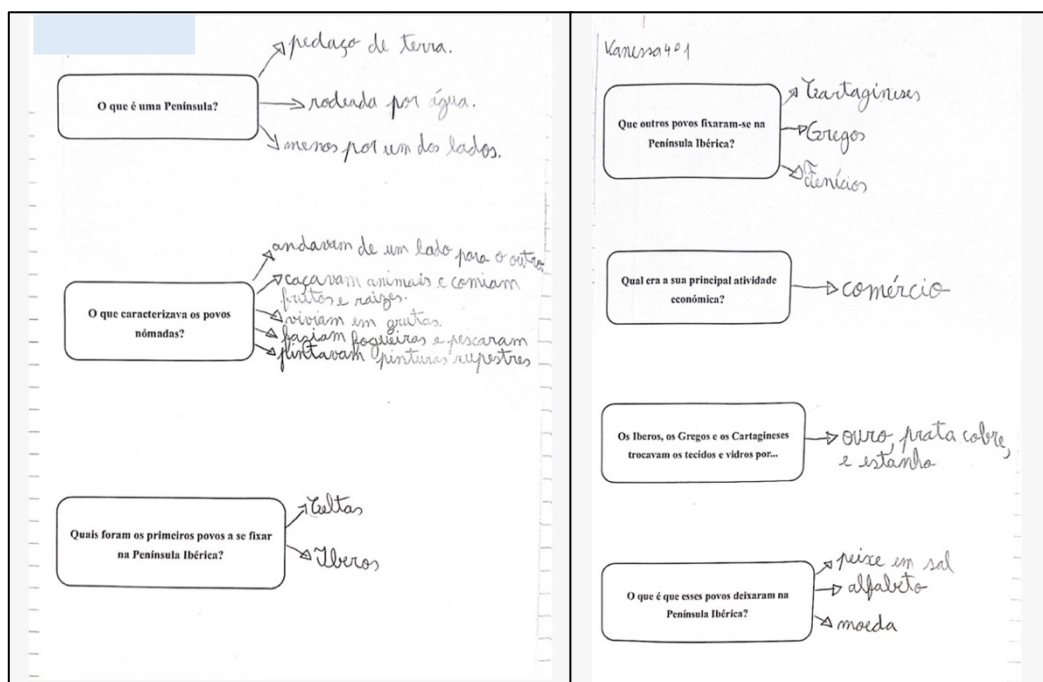
com mímica, mover-se, fazer jogos musicais, desenvolve a linguagem e a coordenação motora. Por essas razões, e por muitas outras, a inserção da música na educação e no currículo escolar é tão importante.

Além disso, é de salientar a importância de aliar as disciplinas curriculares, como o estudo do meio, às disciplinas artísticas, como a expressão musical. Essa articulação curricular traz uma maior compreensão do mundo global que vivemos. Com o estabelecimento da Lei de Bases do Sistema Educativo, em Portugal foi “oficialmente aceite, de modo claro e inequívoco, que a Arte é um factor importante na formação integral da pessoa, devendo por isso fazer parte integrante do sistema educativo.” (Sousa, 2003, pág. 31.).

Com o objetivo de registar os conceitos aprendidos e para finalizar a atividade procedemos à realização de uma chuva de ideias em grande grupo, onde os alunos puderam aplicar e registar os conceitos, sintetizando as ideias principais (Figura 62).

Figura 62

Chuva de ideias para registo dos conceitos



Neste tipo de atividades, é sempre importante um momento de reflexão. As grelhas de autoavaliação ou as questões propostas durante as aulas são fundamentais nesse processo (Figura 63). A autoavaliação constitui um momento de aprendizagem, onde o aluno reflete e identifica os seus erros, com o objetivo de corrigi-los.

Figura 63

Questão aula Estudo do Meio: os primeiros povos


QUESTÃO - AULA	Estudo do Meio- 4º ANO			
	NCA	CA	CAF	CAE
Identifica a localização da Península Ibérica no mapa				
Identifica os primeiros povos a habitar a Península Ibérica e as suas principais características				
Identifica os diferentes povos (Fenícios, Gregos, Cartagineses, Romanos, Muçulmanos) que se fixaram na Península Ibérica				
Identifica os principais contributos desses povos				

NCA – Não Conseguir Aplicar / CA – Conseguir Aplicar / CAF – Conseguir Aplicar Faltando / CAE – Conseguir Aplicar Completamente

Nome: _____ Data: ____/____/____

1. A História de Portugal começou há muito tempo, na Península Ibérica, onde, atualmente, se situam Portugal e Espanha.

1.1 Pinta a Península Ibérica no mapa.



2. Os primeiros povos a habitar na Península Ibérica eram povos _____.

3. Indica duas características dos/as:


Povos nómadas recoletores: _____

Comunidades agropastoris: _____

4. Faz a correspondência entre os primeiros povos que chegaram à Península Ibérica e os seus contributos.

<input type="text" value="Gregos"/>	<input type="text" value="Alfabeto"/>
<input type="text" value="Fenícios"/>	<input type="text" value="Conservação dos alimentos em sal"/>
<input type="text" value="Cartagines"/>	<input type="text" value="Moeda"/>

5. Os Romanos deixaram a sua influência na Península Ibérica. Identifica, através do cartoon, de que influência se trata?



Assinala, com X, a opção correta.

O uso do dicionário.
 O uso do latim, a sua língua.
 O uso da sua forma de vestir.

6. Assinala, com X, os vestígios deixados pelos Muçulmanos na Península Ibérica.

<input type="checkbox"/> algarismos	<input type="checkbox"/> latim	<input type="checkbox"/> caravela
<input type="checkbox"/> numeração romana	<input type="checkbox"/> nora	<input type="checkbox"/> azulejos
<input type="checkbox"/> novas palavras	<input type="checkbox"/> picota	<input type="checkbox"/> laranjeira

Relativamente às AE, este momento de aprendizagem permitiu desenvolver os seguintes conhecimentos, capacidades e atitudes:

Quadro 19

Aprendizagens potenciadas atividade: História de Portugal

Conhecimentos, capacidades e atitudes (AE)	
Português (Oralidade)	<p>“Participar com empenho em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos.” (DGE, 2018).</p> <p>“Planear, produzir e avaliar discursos orais breves, com vocabulário variado e frases complexas, individualmente ou em grupo.” (DGE, 2018).</p> <p>“Realizar exposições breves, a partir de planificação.” (DGE, 2018).</p>

Música	“Cantar, a solo e em grupo, da sua autoria ou de outros, canções com características musicais e culturais diversificadas, demonstrando progressivamente qualidades técnicas e expressivas.” (DGE, 2018).
Estudo do Meio (Sociedade)	“Conhecer personagens e aspetos da vida em sociedade relacionados com os factos relevantes da história de Portugal, com recurso a fontes documentais.” (DGE, 2018).

6.5.3 O Sistema Urinário

O aluno deve ter um papel ativo no processo de construção das suas aprendizagens, sendo envolvido desde o início até ao fim do processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, o ensino experimental resulta como um fator de promoção do interesse e da motivação dos alunos, assumindo um caráter lúdico e essencialmente associado aos sentidos. Dito isto, dois dos elementos que auxiliam o trabalho experimental são o protocolo experimental e as maquetes.

Quanto ao protocolo experimental, alguns autores, como Jillian O’Keeffe (s.d, citado por Correia, 2012), referem que os cientistas utilizam os protocolos experimentais para planear a experiência. Porém, outros autores, como Santos (2002, citado por Correia, 2012), concluem que o protocolo não é mais que uma receita, sendo necessário seguir “passo a passo”, durante o desenvolvimento de uma atividade experimental ou seja, todo o procedimento que no final, originarão a conclusão. (Figura 64).

Figura 64

Protocolo experimental: o sistema urinário

Nome: _____	Ano/Turma: _____
Data: ____ - ____ - ____	

Vamos testar...

Questão problema:

“O que filtram os rins?”

Materiais:

- Copos de plástico;
- Funil;
- Arroz;
- Areia;
- Filtro do café;
- Água;

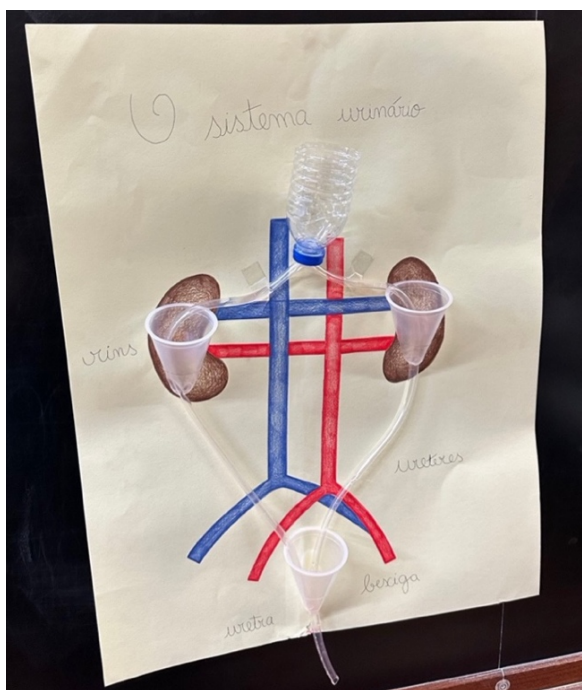
Procedimento:

1. Coloca o funil com o filtro dentro da garrafa de água vazia;
2. Adiciona a areia e o arroz dentro do cone de papel;
3. Adiciona a água à experiência.

Relativamente às maquetes, estas são utilizadas como ferramentas para motivar os alunos, despertando a atenção dos mesmos e tornando as aulas mais lúdicas. Além disso, esta ferramenta é essencial para facilitar a compreensão de conteúdos mais desafiantes, por parte dos alunos.

Figura 65

Maquete sistema urinário



Com o objetivo de responder à questão “Qual é a função do sistema urinário?”, foi definida, tendo em conta os interesses dos alunos, que a pré-atividade seria uma pesquisa, em grupos, sobre o Doping no Desporto, partindo de um conteúdo do interesse da maioria dos alunos, como é o caso do desporto, para introduzir o conteúdo.

Estas atividades, iniciais, servem essencialmente para motivar os alunos, despertando o interesse dos mesmos para os conteúdos. Turner e Paris (1995, citados por Lopes & Silva, 2015), referem que uma atividade que motiva os alunos deve no mínimo, oferecer um desafio, permitir-lhes fazer escolher e promover a colaboração. Neste caso, esta atividade além de promover a colaboração entre pares, constituiu um desafio visto que os alunos tinham de explorar um tema do seu interesse, mas que, à partida, não era do seu conhecimento.

Após este primeiro momento, com o objetivo de analisar os conhecimentos prévios dos alunos acerca da temática visada, questionei-lhes “O que filtram os rins?”, registando as respostas num cartaz. É importante referir que neste dia estariam a faltar dois alunos, sendo então a amostra deste estudo circunscrita a quinze alunos.

Depois de analisar as respostas dos alunos pude comprovar que apenas quatro conseguiram responder à questão “O que filtram os rins?”, de forma correta, dizendo que filtram o sangue. Os restantes alunos (onze), não possuíam um conhecimento prévio preciso, referindo que ou não sabiam ou respondendo incorretamente. Destes onze alunos foi possível perceber que alguns alunos (dois) possuíam uma conceção prévia que, apesar de não estar completamente correta, refletia algum conhecimento prévio acerca do assunto como é o caso dos alunos que responderam “São rins e são sangue” e “Os rins filtram o sangue e transformam em impurezas”. Por essa razão, foi possível categorizar as respostas dos alunos em três categorias distintas: Filtram o sangue, filtram o sangue (conceção incompleta) e imprecisos.

Visto que o objetivo da pré-atividade era motivar os alunos, dando contexto à experiência que iríamos fazer de seguida, não é pertinente analisar os conhecimentos prévios dos alunos tendo em conta a informação recolhida através desta primeira atividade.

Tal como referem Lopes e Silva (2015), “Não há uma estratégia ou métodos únicos, infalíveis e aplicáveis a qualquer situação de aprendizagem.” (p. 53), ou seja, o professor dispõe de um vasto número de métodos e estratégias, sendo que cada estratégia ou método possibilita diferentes tipos de aprendizagem, quer no que diz respeito ao que se aprende, quer ao modo como se aprende. O mesmo necessita de adequar a escolha das

mesmas a várias variáveis, como é o caso das características dos alunos pois, os alunos vão reagir de modo diferente a diferentes estratégias ou métodos de ensino.

O aluno deve ter um papel ativo no processo de construção das suas aprendizagens, sendo envolvido desde o início até ao fim do processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, o ensino experimental resulta como um fator de promoção do interesse e da motivação dos alunos, assumindo um caráter lúdico e essencialmente associado aos sentidos.

Pelas razões mencionadas, considero que a atividade experimental escolhida foi bastante pertinente, visto que os alunos puderam experimentar, constituindo-se como sujeitos ativos do seu processo de ensino-aprendizagem (Figura 66).

Figura 66

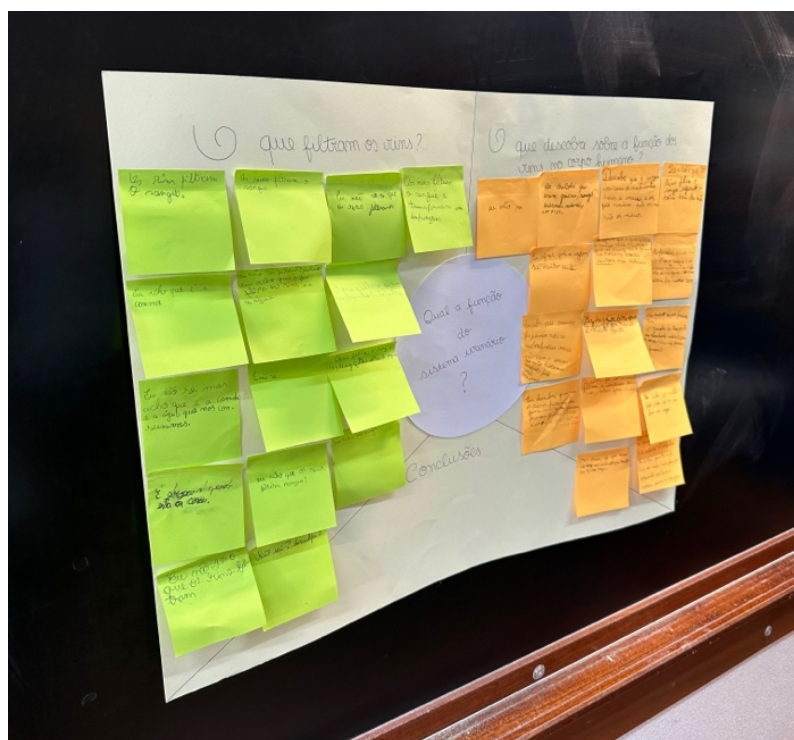
Atividade experimental: o sistema urinário



Após a realização da atividade experimental, os alunos registaram as suas respostas à pergunta “O que descobriste sobre a função dos rins?”, no cartaz, utilizado, anteriormente e que apresentamos abaixo, para o registo dos conhecimentos prévios (Figura 67).

Figura 67

Cartaz com as respostas dos alunos à pergunta: o que filtram os rins?



Relativamente às AE, este momento de aprendizagem permitiu desenvolver os seguintes conhecimentos, capacidades e atitudes:

Quadro 20

Aprendizagens potenciadas atividade: O sistema urinário

Conhecimentos, capacidades e atitudes (AE)	
Português (Oralidade)	“Usar a palavra para exprimir opiniões e partilhar ideias de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados.” (DGE, 2018).
Estudo do Meio (Natureza)	“Descrever, de forma simplificada, e com recurso a representações, os sistemas digestivo, respiratório, circulatório, excretor e reprodutivo, reconhecendo que o seu bom funcionamento implica cuidados específicos.” (DGE, 2018).

6.6 Projeto Leitura “A leitura dá-te asas...”

Recorrendo à observação participante, aos registos no diário de bordo e à avaliação formativa, constatei que haveria algumas lacunas, em alguns alunos da sala, no que diz respeito ao discurso, à compreensão oral e à leitura.

É importante referir que, enquanto aprender a falar é um processo natural, aprender a ler e a escrever é muito mais complexo e exige tempo. Não basta as crianças terem contacto com a escrita para se interessarem pela mesma. Como refere Martins (1994), “é necessário que tenham tido ocasião de participar de uma forma activa em situações em qua a linguagem escrita tenha sido utilizada por pessoas que a dominam, que por ela se interessam e que a utilizam na vida quotidiana.” (p.53).

Por essa razão, foram desenvolvidas ao longo da prática pedagógica diversas atividades, tendo como pressuposto a questão citada anteriormente. Com o objetivo de iniciar este projeto e de despertar nos alunos a curiosidade e o gosto pelos livros, sendo que está bem assente a ideia de que isso não é possível apenas com uma atividade, recebemos a visita da escritora Sílvia Gomes (Figura 68).

Figura 68

Visita da escritora Sílvia Gomes



Como referido anteriormente, é urgente que as crianças tenham oportunidade de participar em situações em qua a linguagem escrita tenha sido utilizada por pessoas que a dominam, como escritores, professores ou outros adultos com competências na escrita.

Por essa razão, a visita da escritora à escola foi bastante enriquecedora. As crianças puderam compreender o papel da linguagem escrita na vida das pessoas, compreendendo que a escrita não é apenas uma atividade escolar, tendo as mesmas funções sociais importantes, como por exemplo na construção de conhecimento.

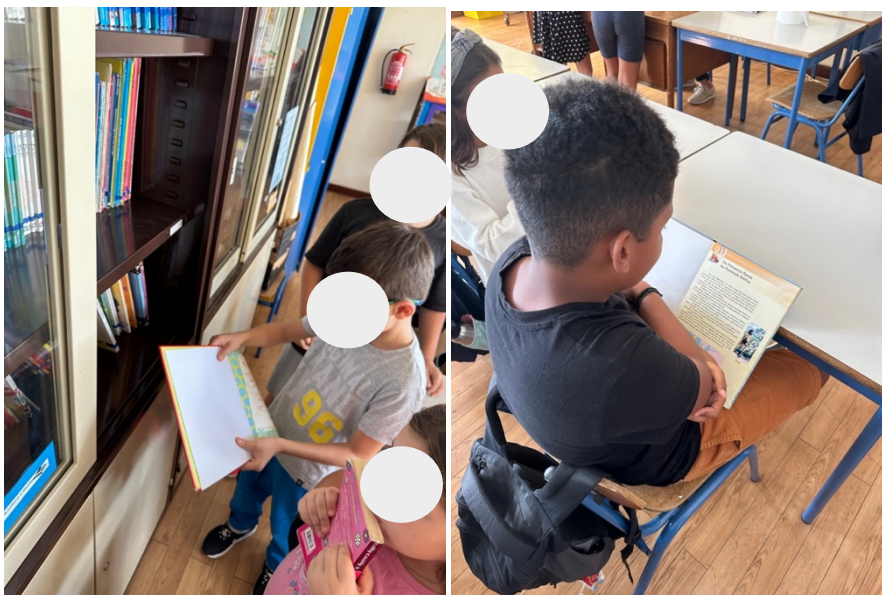
Após esta primeira atividade, o entusiasmo por parte de alguns alunos no que diz respeito aos livros tornou-se bastante notório, sendo raro o dia em que não chegasse um aluno à sala com um livro. Utilizar o gosto pelos livros como uma estratégia para a construção de aprendizagem é uma abordagem bastante enriquecedora, principalmente no 1.º ciclo, visto que é nesta fase que se inicia o processo formal de aprendizagem da leitura e da escrita.

Por essa razão, decidi também na sala recorrer aos livros como estratégia de aprendizagem, nomeadamente um livro do Plano Nacional de Leitura que nos acompanhou ao longo das várias semanas de PP.

Além desses momentos de aprendizagem, foram também desenvolvidas outras atividades ao longo das semanas, com o objetivo de desenvolver competências no âmbito da compreensão oral, do discurso e da leitura. Exemplo disso foram as visitas frequentes à biblioteca da escola, quer para os alunos requisitarem livros, quer para pesquisarem sobre temas do seu interesse.

Figura 69

Visita à biblioteca da escola



Numa sala de aula, temos alunos com diferentes características, não só físicas ou psicológicas, mas também sociais. O professor e a escola têm de ter em conta todo o contexto social dos alunos, procurando colmatar as diferenças existentes. Nem todos os alunos têm acesso a livros, pelas mais diversas razões, mas todos os alunos têm de ter ferramentas suficientes para participar nas dinâmicas e atividades, sejam elas promovidas pelo agregado familiar ou pela comunidade educativa. Por essa razão, a visita à biblioteca foi tão importante no desenrolar deste projeto, que teve como tema “A leitura dá-te asas”, elaborado em cooperação com a docente da turma do 4.º ano.

Dessa visita à biblioteca, surgiu a construção de um cartaz alusivo a este projeto, onde os alunos puderam registar as suas expectativas e desejos, servindo de mote para o desenrolar do mesmo.

As minhas expectativas são conhecer novos autores e livros (I)

As minhas expectativas são que eu consiga ler bastantes livros e conhecer palavras novas (T)

Eu gostaria de ler mais livros na biblioteca (O)

Eu gostaria de conhecer um autor e gostaria de ler os livros do autor (L)

Diário do Bordo PPIII, 14 de novembro de 2023

São vários os profissionais de diferentes áreas que têm observado que o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita está inteiramente relacionado com o desempenho na oralidade. Como afirmam Freitas et. al (2007), “sujeitos (adultos ou crianças) com um fraco desempenho na produção e na percepção de enunciados orais são os que maiores dificuldades apresentam no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.” (p. 8). Por essa razão, foram planificadas e executadas uma série de atividades com o objetivo de desenvolver o discurso oral (Figura 70).

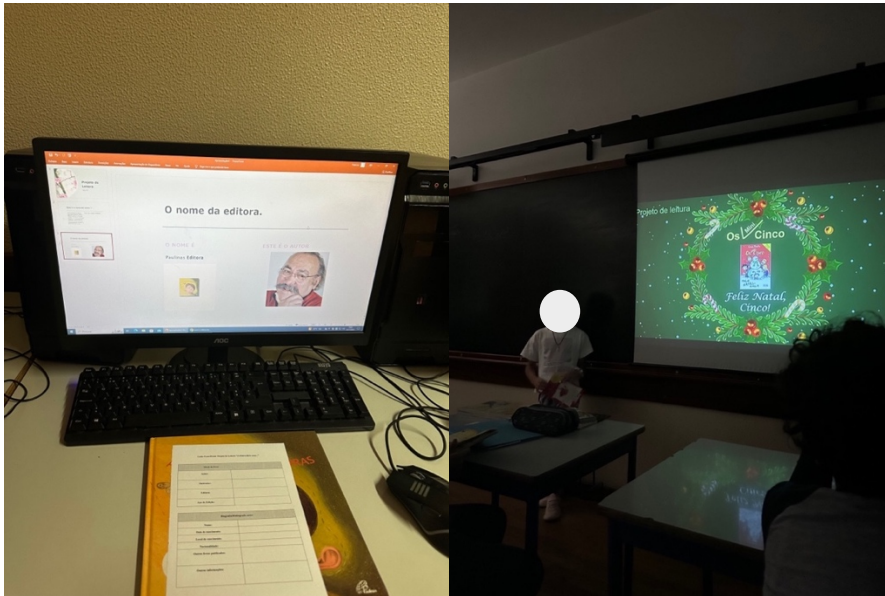
Partindo do interesse das crianças por conhecer novos escritores e novos livros, planificamos uma atividade onde os alunos teriam de escolher um livro da biblioteca e planificar uma apresentação oral sobre o livro escolhido e o respetivo autor. Posteriormente, este trabalho seria apresentado oralmente aos colegas.

Para a construção dos PowerPoint, foram utilizados guiões como ferramenta para auxiliar na organização da informação, na estruturação da apresentação e na comunicação das ideias. Além disso, o guião foi fundamental para definir o que é ou não importante para o sucesso de um trabalho, ou seja, quais os tópicos que devem ser trabalhados e por

que ordem dando aos alunos a orientação e a segurança necessárias nesta fase de construção do trabalho.

Figura 70

Atividade no âmbito do discurso oral



Este trabalho, para que surjam resultado, tem de ser feito com alguma frequência. Por essa razão, ao longo da PP, foram realizadas mais duas atividades neste âmbito: uma relacionada com a História de Portugal e outra no âmbito da disciplina de Português.

Os resultados e aprendizagem dos alunos, durante o desenvolvimento destas atividades foram monitorizados através de técnicas de avaliação formativa, nomeadamente grelhas de avaliação, grelhas de autoavaliação e grelhas de avaliação entre pares. O objetivo desta tarefa foi recolher feedback dos alunos, ajustar as planificações e verificar se esta seria uma estratégia benéfica, tendo em conta as características da turma.

O tempo de PP, embora enriquecedor, é bastante reduzido por essa razão, foi importante a utilização de feedback contínuo, não deixando a avaliação apenas para o final do período ou para o fim do projeto.

6.7 Reflexão Final da Prática Pedagógica no 4.º ano

Em semelhança com a PP II, a PP III foi concretizada com uma turma do 1.º CEB, mais precisamente com uma turma do 4.º ano de escolaridade. Considerando a presente reflexão, ao longo desta PP, procurei privilegiar as atividades práticas nomeadamente o ensino experimental das ciências, a promoção da leitura e da escrita e a avaliação formativa.

Além disso, ao longo da PP III, procurei sempre privilegiar metodologias construtivistas, onde o aluno assumia um papel central na construção do processo de ensino-aprendizagem, contrapondo e superando algumas das dificuldades com que me deparei na PP II. Neste tipo de metodologia, o aluno deixa de estar numa posição de comodismo, unicamente recetora de conhecimento, para um contexto em que se torna o centro do processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo o seu máximo potencial. Como refere a teoria defendida por Piaget, na metodologia construtivista “o indivíduo é envolvido mentalmente e participa como parte fundamental das suas próprias aprendizagens, criando conhecimento com os conhecimentos pré-existentes.” (Pacheco, 2015, p. 5).

Neste sentido, e tendo em consideração as atividades que selecionei, importa referir que foram variados os conteúdos introduzidos, trabalhados e consolidados com esta turma sendo que importa referir que não quis trabalhar estes conteúdos de forma isolada, ambicionando criar atividades integradas, em que estivessem envolvidas diferentes áreas do saber, numa perspetiva interdisciplinar. Neste sentido, o ensino experimental das ciências e as obras do Plano Nacional de Leitura, nomeadamente a obra “Histórias com Recadinho” de Luísa Dacosta, foram recorrentemente envolvidas no decorrer da prática, funcionando como elementos de ligação entre as diferentes áreas do currículo.

Tal como referem Lopes e Silva (2015), “não há uma estratégia ou métodos únicos, infalíveis e aplicáveis a qualquer situação de aprendizagem.” (p. 53). Ou seja, o professor dispõe de um vasto número de métodos e estratégias, sendo que cada estratégia ou método possibilita diferentes tipos de aprendizagem, quer no que diz respeito ao que se aprende, quer ao modo como se aprende. Por essa razão, ao longo da PP, foi necessário avaliar e refletir acerca dos métodos e estratégias utilizados, adequando a escolha das mesmas a várias variáveis, como é o caso das características dos alunos, pois estes vão reagir de modo diferente a diferentes estratégias ou métodos de ensino.

Nesta PP, tal como aconteceu nas anteriores, foi necessário construir desde cedo um ambiente relacional de qualidade, com o objetivo de facilitar e assegurar uma aprendizagem efetiva. Para isso, foi fundamental ter em conta os conhecimentos prévios dos alunos, trazendo-os para dentro da sala de aula e transformando-os na base para a construção de conhecimentos. Como afirma Piaget (1970, citado por Silva, 2014), a construção de novos conhecimentos apenas é possível quando existem conhecimentos anteriores, pois devemos sempre partir de um conhecimento simples para um mais complexo.

No que concerne à avaliação, considero que este foi um dos pilares fundamentais da minha prática, com a avaliação formativa a se constituir como a base do processo. A avaliação formativa é fundamental na aprendizagem e desempenho dos alunos, sendo que a sua principal característica diz respeito ao facto da mesma se focar na avaliação para a aprendizagem, e não na avaliação da aprendizagem. (Lopes & Silva, 2010, citados por Lopes & Silva, 2015). Ao longo das semanas, foram recorrentes as recolhas de dados sobre como decorria a aprendizagem, envolvendo também os alunos neste processo, para poder adequar o método de ensino-aprendizagem, como referido anteriormente.

Dito isto, é importante também ter em conta que cada aluno é um sujeito individual e heterogéneo, com diferentes histórias, interesses, ritmos e necessidades. É necessário ter sempre isso em conta nas nossas práticas, adequando a mesma à individualidade de cada um. Numa sala de aula onde todos são aceites, respeitados e desenvolvem a sua autoestima, é mais fácil a aprendizagem. Esta diferenciação é também um método eficaz para atenuar as dificuldades dos alunos com Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, que é cada vez mais uma realidade nas escolas portuguesas

Cheio de desafios e medos, este foi um percurso que além de despertar um enorme sentimento de orgulho, impulsionou o meu crescimento pessoal e profissional.

Considerações Finais

Eis que termina mais uma etapa, algo que tantas vezes me pareceu impossível e que tanto trabalho e prazer me deu. Terminar o presente relatório traduz o fim de um percurso académico repleto de aprendizagens, experiência e desafios que levarei comigo para a vida, quer a nível profissional ou pessoal. Findo este percurso com o coração cheio de memórias e alegrias, pronto para abraçar um novo desafio, um novo percurso. Nesse sentido, é importante não esquecer a importância que estes cinco anos tiveram na minha formação, principalmente quando falamos no contributo das PP desenvolvidas no âmbito do mesmo.

Tudo começou em 2019, com a minha entrada na Licenciatura em Educação Básica, e três anos depois com o início do Mestrado em Educação Básica e Ensino do 1.º CEB, onde fui aprendendo o que é ser docente. Porém, hoje posso constatar que, apesar de ter sido através da formação inicial de professores que adquiri a maior parte do conhecimento que tenho, foram as crianças que me ensinaram a ser professora.

Neste sentido, as PP, quer na EPE, quer no 1.º CEB, deram-me a conhecer a verdadeira realidade da formação. O contacto com contextos escolares diversos levou-me à tomada de decisões pedagógicas distintas, tendo apenas como ponto de partida a premissa da criança estar sempre no centro do processo educativo, assumindo um papel ativo. Além disso, foi também importante a adoção de uma postura flexível, embora crítica, em contexto educativo, permitindo um melhor contexto educativo.

Nesta sequência, a metodologia de I.A, utilizada na PPI, serviu como um momento de reflexão visto que através da mesma foram verificadas as lacunas a colmatar junto do grupo, com recursos a estratégias distintas que culminaram na concretização de várias atividades.

As restantes PP foram realizadas também com uma abordagem reflexiva, que me auxiliou no processo de estabelecer conexões entre a teoria e a prática. A utilização de diversas metodologias e estratégias na atuação docente foi essencial para atender às diferentes necessidades dos alunos e promover uma aprendizagem mais significativa. Através dos momentos reflexivos, identifiquei as principais lacunas nas mais diversas áreas resultando numa melhoria significativa das minhas práticas.

Consciente de que a formação docente é um processo contínuo e que não existem receitas, concluo então que esta foi uma jornada contínua de descoberta, de adaptação e crescimento, porém com dedicação e paixão, esta é uma profissão repleta de recompensas.

Referências Bibliográficas

- Abreu, A. (2012). *A importância da cooperação entre a escola e a família: um estudo de caso*. Instituto Politécnico de Castelo Branco. Obtido de <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1560/1/TESE%20FINAL.pdf>.
- Almeida, V. (2010). *Uma professora reflexiva me iniciação à prática profissional: O contributo de diários de aula elaborados pelos alunos*. Universidade do Porto.
- Andrade, J. (2017). *A importância do reconto de histórias no desenvolvimento cognitivo de crianças dos 3 anos*. Universidade Fernando Pessoa. Obtido de https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6307/1/DM_Joana%20Fraga%20Andrade.pdf
- Arzileiro, A. (2022). *A importância da promoção da leitura no jardim de infância e no respetivo ambiente familiar*. Escola Superior de Educação, Politécnico de Coimbra. Obtido de https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/41691/1/ANDREIA_ARZILEIRO.pdf.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre: Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.
- Bago d'Uva, J. C. (2017). *Crescer a Cantar-Aplicações Metodológicas e Pragmáticas para a Prática do Canto Coletivo em Contexto Escolar e Coros em Geral*. Associação Regional de Educação Artística.
- Boavida, A., Paiva, A., Cebola, G., Vale, I., & Pimentel, T. (2008). *A experiência Matemática no Ensino Básico: Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Direção Geral da Educação: Ministério da Educação e Ciência. Obtido de https://www.esev.ipv.pt/mat1ciclo/2008%202009/experiencia_matematicaEB.pdf.

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Camacho, J. (2013). *Relatório de Estágio realizado na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré e na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de Faial*. Departamento de Ciências da Educação, Universidade da Madeira. Obtido de <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/1078/1/MestradoJoanaCamacho.pdf>.
- Cohen, A. & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Editora Raiz.
- Correia, C. (2012). *O Ensino Experimental das Ciências: o uso do protocolo experimental como forma de promover o trabalho autónomo*. Instituto do Minho, Universidade do Minho. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/25245/1/Tese%20completa.pdf>.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Proposta e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Cosme, A. (2018-2020). *Avaliação Externa da Autonomia e Flexibilidade Curricular: Decreto-Lei n.º 55/2018*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/estudo_avaliativo_afc.pdf.
- Costa, M. (1997). *Desenvolvimento da identidade em contexto escolar*. Obtido de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/56476/2/85106.pdf>.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Psicologia, Educação e Cultura, XVIII, pp. 355-408.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Editora AASA.

- Coutinho, E. (2021-2022). *A regulação emocional num grupo de jardim de infância*. Escola Superior de Educação de Lisboa. Obtido de <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/15768/1/Relatório%20PPS%20I%20Erica%20Coutinho.pdf>.
- Fino, C. N. (2003). *FAQs, etnografia e observação participante* (pp. 107-117). Obtido de <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/498/1/artigoFino.pdf>.
- Focos Musical-Educação & Cultura Gabinete Coordenador de Educação Artística da Região Autónoma da Madeira. (s.d). *Da Escola ao Palco III* (Livro do Professor).
- Fonseca, K. H. (2012). *Investigação-Ação: uma metodologia para prática e reflexão docente*. Revista Onis Ciência, V.1, pp. 16-31. Obtido de <https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/02/2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf>.
- Formosinho, J. & Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Freitas, M., Alves, D., Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Ministério da Educação. 1.^a ed.
- Frison, L. (2012). *Tutoria entre estudantes: uma proposta de trabalho que prioriza a aprendizagem*. Revista Portuguesa de Educação. 25 (2), pp. 217-240.
- Funchal (s.d). *A freguesia da Sé*. Obtido de <https://www.funchal.pt/municipio/juntas-de-freguesia/se/>.
- Funchal (s.d). *A freguesia de São Martinho*. Obtido de <https://www.funchal.pt/municipio/juntas-de-freguesia/sao-martinho/>.
- Funchal (s.d). *A freguesia do Imaculado Coração de Maria*. Obtido de <https://www.funchal.pt/municipio/juntas-de-freguesia/imaculado-coracao-de-maria/>.

- Gomes, A. (2015). *A sala de aula: um espaço onde se aprende*. Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich. Obtido de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12382/1/GOMES%20Andreia%202015.pdf>.
- Gouveia, F., Pereira, G., Gouveia, I. & Fraga, N. (2020). *Currículo, pensamento crítico e criatividade*. Universidade da Madeira, Centro de Investigação em Educação.
- Janeiro, R. (2019). *O Ambiente Educativo numa Sala de Jardim de Infância: Perceções e Explorações das Crianças*. Escola Superior de Educação de Lisboa, Politécnico de Lisboa. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.21/10936>.
- Junta de Freguesia do Imaculado Coração de Maria (s.d). *A Freguesia*. Obtido de <https://www.jfimaculado.pt/>.
- Junta de Freguesia de São Martinho (s.d). *A Freguesia*. Obtido de <https://www.jf-saomartinho.pt>.
- Instituto Nacional de Estatísticas. (s.d). *Censos 2021*. Obtido de https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos21_main&xpid=CENSOS21&xlang=pt.
- Leite, L. (2001). *Contributos para uma utilização mais fundamentada do trabalho laboratorial no ensino das ciências*. In Caetano, H. V. e Santos, M. G., (orgs) *Cadernos didáticos das Ciências 1*. Lisboa Direção do Ensino Secundário. 77-97.
- Leite, A. (s.d). *Paulo Freire e Arte na Educação: Considerações sobre a estética freiriana e a arte na educação/formação*. Obtido de https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC54_ALeite.pdf.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. LIDEL
- Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O Professor faz a diferença*. LIDEL
- Lopes, J. & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa..* LIDEL

- Lopes, J. & Silva, H. (2015). *Eu, Professor, Pergunto*. PACTOR: Edições de Ciências Sociais, Forenses e de Educação.
- Lopes, J., Silva, H., Dominguez, C. & Nascimento, M. (2019). *Eu, Professor, Pergunto*. PACTOR: Edições de Ciências Sociais, Forenses e de Educação.
- Lovato, F. L., Michelotti, A., & Loreto, E. L. S. (2018). *Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão*. *Acta Scientiae*, 20(2), 154-171.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico: gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Edições Colibri.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação - Direção-Geral da Educação.
- Martins, A. (2022). *A igualdade de oportunidades e participação nas práticas educativas no Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Escola Superior de Educação de Santarém. Obtido de <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/3976/1/Relatório%20Estágio%20-%20Andreia%20Martins.pdf>
- Martins, M. A. (1994). *Conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita e aprendizagem da leitura*. Universidade Aberta. Em discursos (em linha): estudo da língua e cultura portuguesa pp. 53-70.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (s.d). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Menezes, L., Cardoso, A., Rego, B., Balula, J., Figueiredo, M. & Felizardo, S. (2017). *Olhares sobre a educação em torno da formação de professores*. Obtido de

https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/4631/4/Invest._Ação%20e%20Estudo%20Caso_2017.pdf.

Moniz, M. M. (2009). *A Abordagem da Leitura e da Escrita na Educação Pré-Escolar em Contexto de Supervisão em Angra do Heroísmo*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Ciências da Educação, Universidade dos Açores.

Napoleão, K. (2019) *À descoberta da natureza com crianças de 5 anos*. Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação. Obtido de https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/31152/1/KIM_NAPOLEAO.pdf.

Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.

Pacheco, J. (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto Editora

Pacheco, M. (2015). *A importância das atividades experimentais no processo de ensino-aprendizagem*. Universidade de Felgueiras. Obtido de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/24996/1/Relatório%20Final%20Marta%20Pacheco.pdf>.

Paulino, A. (2017). *Os Materiais Naturais no Jardim de Infância: Descobrir, experimentar e aprender*. Escola Superior de Educação de Lisboa. Obtido de

https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/8236/1/OS%20MATERIAIS%20NATURAIS%20NO%20JARDIM%20DE%20INFÂNCIA_Rafaela%20Paulino.pdf

- Pereira, G., Fraga, N. & Cosme, A. (2021). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Percursos de Inovação Pedagógica?*. Obtido de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/139969/2/534780.pdf>.
- Pimentel, J. (2017). *A importância das histórias no Pré-Escolar*. Escola Superior de Educação de Coimbra. Obtido de https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23129/1/JULIANA_PIMENTEL.pdf
- Pinto, A. & Marques, B. (2012). *A interdisciplinaridade em sala de aula, no 1.º ciclo do ensino básico*. Universidade do Algarve. Obtido de <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/3164/1/Relatório%20Final%20PES.pdf>.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: ambições e limites*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Pombo, O., Levy, T. & Guimarães, H. (1993). *A Interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência*.
- Projeto Educativo de Escola (2016-2020). *Escola com Valores: Crescer com Resiliência, Liberdade e Equidade*. Funchal.
- Projeto Educativo de Escola (2020-2024). *Escola com Valores: Crescer com Resiliência, Liberdade e Equidade*. Funchal.
- Projeto Educativo de Escola (2022-2026). *Um Futuro com História*. Funchal.
- Projeto Educativo de Escola (2022-2026). *Tempos emergentes, mentes conscientes*. Funchal.
- Redondo, E. (2019). *A expressão oral em sala de aula: ensino da exposição oral no 1.º ano de escolaridade*. Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa. Obtido de

<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/10970/1/TeseEulaliaRedondo2016038%20.pdf> .

Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M.,...Alves, S. (s.d). *Trabalho por Projetos da Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Direção Geral da Educação: Ministério da Educação e Ciência. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf.

Roldão, M. C. & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular: Para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação.

Roque, J. (2017). *Contributo dos Modelos Pedagógicos na Relação da Educadora com Crianças do Jardim de Infância em Tarefas Cooperativas e comunicativas*. Instituto Politécnico de Lisboa. Obtido de https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/7761/1/Joana%20Oliveira%20Clérigo%20Roque_tm.pdf

Salcedas, A. L. (2010). *Projeto Curricular de Turma: Partilha de decisões e reflexões*. Universidade da Beira Interior.

Santos, J. (2017). *A investigação-ação e o desenvolvimento de práticas educativas e de liderança educacional conducentes à eficácia nas escolas*. Obtido de https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/8713/1/JoseRuiSantos_A_investigacao-acao.pdf.

Santos, S., Cardoso, A. & Lacerda, C. (2016). *A planificação na perspetiva dos professores do 1.º ciclo do ensino básico*. Instituto Politécnico de Viseu. Atas do XIII Congresso SPCE.

Sarmento, T., Ferreira, F. & Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.

- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.
- Serrão, E. (2009). *O Educador de Infância e o Jogo no Desenvolvimento da Criança*. Universidade de Lisboa.
- Silva, C. (2014). *O contributo dos conhecimentos prévios para a construção do conhecimento*. Universidade do Minho.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silveira, L. & Cunha, A. C. (s.d) *O jogo e a infância: entre o mundo pensado e o mundo vivido*. De facto Editores.
- Silvestre, H. & Araújo, J. (2012). *Metodologia para a Investigação Social*. Escolar Editora. PP. 171-210.<https://bibliotecadigital.ipb.pt/>
- Simões, R. (2011). *Desenvolver a consciencia fonémica no pré-escolar num programa de intervenção* (Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências, Portugal).
- Silva, A. (2018). *A participação ativa da criança no processo de ensino-aprendizagem* (Dissertação de mestrado, Instituto Piaget, Portugal).
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. 1.º Vol.
- Sousa, E., Pasin, H., Silva, M. & Sales, P. (2017). *Interação Social e o Processo de mediação entre crianças de uma escola de educação infantil*. Obtido de <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0429.pdf>.

Tavares, R. (2008). *Aprendizagem significativa e o ensino das ciências*. Ciências & Cognição, Vol 13, p. 94-100. Obtido de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v13n1/v13n1a10.pdf>.

Teixeira, R. (2016). *Promoção da Interdisciplinaridade na Aprendizagem das Crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico através do Uso de Materiais Didáticos*. Universidade dos Açores.

UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos das Crianças*. Obtido de <https://www.unicef.pt>.

Referências Normativas

Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho. *Diário da República n.º 146/2020*, Série I. Região Autónoma da Madeira- Assembleia Legislativa.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República n.º 129/2012*, Série I. Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República n.º 129/2018*, Série I. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República n.º 129*-Série I. Ministério da Educação.

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. *Diário da República n.º 178/1997*, Série II. Ministério da Educação.

Despacho n.º 5220/1997, de 4 de agosto. *Diário da República n.º 128/2017*, Série II. Ministério da Educação.

Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho. *Diário da República n.º 137/2016*, Série II. Ministério da Educação.

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. *Diário da República n.º 138/2018*, 1.º Suplemento, Série II. Ministério da Educação.

Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio. Diário da República n.º 90/2016, Série II.
Ministério da Educação.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237/1986*, Série I. Assembleia
da República.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. *Diário da República n.º 34/1997*, Série I-A. Assembleia
da República.

Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto. Diário da República n.º 149/2018, Série I.

Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho. Diário da República n.º 111/2019, Série I.