

# REM

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Andreia da Conceição Freitas Perestrelo**

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

julho | 2023

# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Andreia da Conceição Freitas Perestrelo**

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

ORIENTAÇÃO

Ana Maria França Freitas Kot-Kotecki



Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ano Letivo 2022/2023

**Andreia da Conceição Freitas Perestrelo**

**Relatório de Estágio para a Obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e  
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

**Orientação: Professora Doutora Ana Maria França Freitas Kot-Kotecki**

Funchal e UMa, julho de 2023

## **A vida**

*A vida é uma oportunidade, aproveita-a.*

*(...)*

*A vida é sonho, torna-o realidade.*

*A vida é um desafio, enfrenta-o.*

*(...)*

*A vida é preciosa, cuida-a.*

*(...)*

*A vida é aventura, afronta-a.*

*A vida é felicidade, merece-a.*

*A vida é a VIDA, defende-a.*

*(Madre Teresa de Calcutá<sup>1</sup>)*

---

<sup>1</sup> Nota. Retirado de A vida A vida é uma oportunidade... Madre Teresa de Calcutá - Pensador

## Agradecimentos

---

*Não é segurando nas asas que se ajuda um pássaro a voar.*

*O pássaro voa simplesmente porque o deixam ser pássaro.*

(Mia Couto<sup>2</sup>)

Neste momento, contemplo o término de um percurso académico na qual me sinto orgulhosa do que alcancei, graças a uma grande dose de dedicação e empenho. Desejo expressar minha gratidão a todos aqueles que, diariamente, me proporcionaram motivação e apoio para superar todos os obstáculos e realizar meu sonho de ser Educadora/Professora.

Agradeço imensamente aos meus pais, as bases sólidas da minha existência, pelos quais sou infinitamente grata. À minha mãe, minha confidente e amiga mais querida, que esteve sempre ao meu lado, encorajando-me a seguir meus sonhos incondicionalmente. E ao meu pai, meu anjo protetor, que sempre zelou por mim e me ensinou a nunca desistir, mesmo quando o caminho parecia árduo. O mais difícil neste percurso foi perder-te, sem que me visses concluir este sonho, mas certamente, estás comigo.

*Agora*

*É só olhar para o céu para te encontrar*

*Nas estrelas brilha o teu olhar*

*Tão distante e tão perto*

*Agora*

*Vivo a tentar ver o lado bom*

*E em cada lembrança o coração (...)*

*Só tu me fazes bem*

(Letra da música de Sara Carreia).

Agradeço por estarem sempre ao meu lado em todas as minhas escolhas. Obrigada por acreditarem em mim. Sem vocês, nada disto seria possível.

Ao meu querido irmão, meu amigo e detentor de um coração generoso, que constantemente me encorajou e apoiou nos meus estudos. Agradeço do fundo do coração por esse apoio incondicional!

Expresso minha gratidão a toda a minha família e amigas de coração por todo o apoio, inclusivamente as estrelinhas que estão no céu a guiar-me.

---

<sup>2</sup> Nota. Retirado de: [Não é segurando nas asas que se ajuda um pássa... - Mia Couto - Frases \(citador.pt\)](#)

Às minhas colegas de curso e amigas, que tornaram este percurso significativo, onde compartilhamos muitas gargalhadas que ficarão eternamente marcadas em minha memória. Juntas, aprendemos, rimos, choramos, mas, acima de tudo, apoiamo-nos umas às outras. E finalmente, alcançamos esta etapa. Agradeço à Yenny, Cecília, Helena e Carolina por tudo. E também agradeço à minha turma, pela boa disposição e momentos únicos partilhados.

Agradeço a todos os professores da Universidade da Madeira que me inspiraram e me fizeram perceber o quanto um professor pode fazer a diferença. Não poderia deixar de destacar os seguintes docentes pela sua compreensão, profissionalismo e dedicação, o/as Professor/as Doutor/as: Ana França; Fernanda Gouveia; Ana Isabel Gouveia; Carla Gonçalves e Nuno Fraga. Um agradecimento especial à Professora Doutora Sónia Martins pelo seu profissionalismo, dedicação e habilidade em mostrar de maneira clara como é possível que os alunos estejam envolvidos na construção da sua própria aprendizagem. Vivenciei, o verdadeiro sentido da expressão: aprender, fazendo. Além disso, realço as suas habilidades interpessoais, que contribuíram para um ambiente de sala de aula muito positivo e enriquecedor. Sem dúvida, uma referência.

Quero expressar minha gratidão às minhas orientadoras das Práticas Pedagógicas, Professora Doutora Ana Isabel Gouveia, Professora Doutora Maria Fernanda Gouveia e Professora Doutora Carla Gonçalves, por me aconselharem de maneira exigente e me encorajarem a fazer diferente. Um agradecimento muito especial à Professora Doutora Ana Maria França Freitas Kot Kotcki pela sua disponibilidade e orientação neste percurso. Excelente ser humano e uma “mãezinha” académica que levo para a vida.

Agradeço imensamente a todas as crianças da *Sala dos Sorrisos* pelo carinho e entusiasmo que me receberam. As aprendizagens e partilhas foram imensas.

Aos meus queridos meninos e meninas da Escola Básica do 1.º Ciclo do Ensino Básico com Pré das Figueirinhas, agradeço por todas as palavras, abraços, partilhas e por todas as experiências que tivemos juntos, que foram inúmeras. Pois, aprendemos uns com os outros. Foi uma experiência de aprendizagem incrível.

Expresso minha gratidão à Educadora Filipa Azevedo e à Professora Rubina Melim por terem me acolhido em suas salas e pela confiança que depositaram em mim. Agradeço, em especial, pela oportunidade de criar momentos de aprendizagem onde a ênfase estava no aprender fazendo. Também agradeço a todas as instituições educacionais que me permitiram realizar estágios pedagógicos e a toda a comunidade educativa por me receber de braços abertos.

**Obrigada a todos.**

## Resumo

---

O presente relatório engloba um conjunto de reflexões da prática, realizadas à luz da teoria, desenvolvidas a partir da Prática Pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este relatório descreve o processo de aquisição de conhecimentos e competências necessárias para a docência. Para o efeito, encontra-se estruturado em três partes fundamentais: Enquadramento Teórico, Metodológico e Intervenção Pedagógica (no Pré-Escolar: no Infantário Semi-Internato de Santa Clara e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar das Figueirinhas).

Acredita-se que o Perfil do desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo requer a capacidade de desenvolver o currículo por meio da planificação, organização e avaliação, visando a construção de aprendizagens significativas, bem como o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Assim, destaca-se a importância da reflexão, pois o professor deve refletir continuamente acerca das suas opções metodológicas e da forma como operacionaliza o currículo, visando a construção de aprendizagens integradas, significativas e ativas.

Nas Práticas Pedagógicas I e II adotou-se uma abordagem reflexiva e crítica por meio da metodologia de Investigação-Ação, o que possibilitou abordar as problemáticas identificadas durante a prática, como o desenvolvimento da cooperação, partilha e respeito pelo outro na Educação Pré-Escolar, e a motivação dos alunos com ritmos de trabalho distintos no 1.º Ciclo do Ensino Básico, no 2.º ano. Já na Prática Pedagógica III, optou-se pela Metodologia de Trabalho de Projeto, mantendo igualmente uma postura reflexiva. Apresentam-se as Práticas Pedagógicas, descrevendo-se três momentos de aprendizagem e respetiva reflexão crítica acerca dos mesmos.

Este documento vai além de uma simples descrição ou explicação, sendo, na verdade, uma partilha de experiências e o testemunho de um percurso de formação inicial para a docência.

*Palavras-chave:* Prática Pedagógica; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Investigação-Ação; Metodologia de Trabalho de Projeto; Reflexão

## Abstract

---

The present report encompasses a set of reflections on practice, carried out in light of theory, developed from the Pedagogical Practice in the context of Pre-School Education and Elementary Education in the 1st Cycle. This report describes the process of acquiring the knowledge and skills necessary for teaching. For this purpose, it is structured into three fundamental parts: Theoretical Framework, Methodology, and Pedagogical Intervention (in Pre-School: at the Semi-Boarding Nursery of Santa Clara, and in the 1st Cycle of Elementary Education: at the Elementary School with Pre-School of Figueirinhas).

It is believed that the professional performance profile of Kindergarten Educators and 1st Cycle Teachers requires the ability to develop the curriculum through planning, organization, and evaluation, aiming at the construction of meaningful learning, as well as the development of student autonomy. Thus, the importance of reflection is highlighted, as teachers should continuously reflect on their methodological choices and how they operationalize the curriculum, aiming at the construction of integrated, meaningful, and active learning.

In Pedagogical Practices I and II, a reflective and critical approach was adopted through the methodology of Action Research, which allowed addressing the issues identified during practice, such as the development of cooperation, sharing, and respect for others in Pre-School Education, and the motivation of students with different work rhythms in the 1st Cycle of Elementary Education, in the 2nd year. In Pedagogical Practice III, the Project Work Methodology was chosen, while also maintaining a reflective stance. The Pedagogical Practices are presented, describing three moments of learning and respective critical reflection about them.

This document goes beyond a simple description or explanation, being, in fact, a sharing of experiences and a testimony of an initial training journey for teaching.

*Keywords:* Pedagogical Practice; Preschool Education; 1st Cycle of Basic Education; Action Research; Project Work Methodology; Reflection.

## Sumário

---

|   |           |
|---|-----------|
| Agradecimentos.....   | IV        |
| Resumo.....   | VI        |
| Abstract.....   | VII       |
| Índice de Figuras.....  | XI        |
| Índice de Tabelas.....  | XIV       |
| Índice de Conteúdos do CD-ROM.....  | XV        |
| Lista de Siglas.....  | XVI       |
| Introdução .....  | 1         |
| <b>PARTE 1 .....</b>  | <b>4</b>  |
| <b>ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>  | <b>4</b>  |
| <b>Capítulo 1   Discurso Oficial da Prática Pedagógica e Identidade Docente.....</b>                            | <b>5</b>  |
| 1.1   Lei de Bases do Sistema Educativo .....   | 5         |
| 1.2   Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar .....  | 6         |
| 1.3   Organização Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....   | 9         |
| 1.4   O Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....                        | 11        |
| 1.5   Organização e Gestão Curricular: Autonomia e Flexibilidade.....   | 13        |
| 1.6   Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória .....   | 16        |
| 1.7   Aprendizagens Essenciais .....  | 19        |
| <b>Capítulo 2   O Educador e o Professor fazem a diferença no desempenho escolar das crianças/ alunos .....</b> | <b>21</b> |
| 2.1   O conhecimento dos estilos de aprendizagem como ferramenta de ensino-aprendizagem .....                   | 21        |
| 2.2   A interdisciplinaridade na construção de aprendizagens significativas .....                               | 22        |
| 2.3   Liderança Pedagógica: Educador/Professor, um líder.....   | 25        |
| 2.4   O Educador/ Professor Reflete para Melhorar .....   | 27        |
| <b>Capítulo 3   Estratégias e Metodologia utilizada na Prática Pedagógica.....</b>                              | <b>30</b> |
| 3.1   Aprendizagem Cooperativa .....  | 30        |
| 3.2   A Metodologia de Trabalho de Projeto .....  | 33        |
| 3.3   O Ensino Experimental das Ciências .....  | 35        |
| 3.4   Brincar e Jogar: percursos de aprendizagens .....   | 37        |
| 3.5. Atividades lúdico-manipulativas como recurso à aprendizagem .....  | 39        |
| 3.6   O papel das Expressões Artísticas no desenvolvimento do aluno.....  | 40        |
| 3.7   A Avaliação Formativa.....  | 42        |

|  |           |
|--|-----------|
| <b>PARTE 2.....</b>  | <b>45</b> |
| <b>ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....</b>   | <b>45</b> |
| <b>Capítulo 4   A Metodologia de Investigação-Ação .....</b>   | <b>46</b> |
| 4.1   A Investigação-Ação: da Praxis à reflexão.....   | 46        |
| 4.2.1   Observação Participante .....  | 50        |
| 4.2.2   Análise Documental, Notas de Campo e Diários de Bordo.....   | 51        |
| 4.2.3   Registos pelos Meios Audiovisuais .....  | 52        |
| 4.2.4   Método de Análise e Tratamento de Dados .....  | 53        |
| <b>PARTE 3.....</b>  | <b>54</b> |
| <b>INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA .....</b>  | <b>54</b> |
| <b>Capítulo 5   Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar .....</b>   | <b>55</b> |
| 5.1   Organização do Ambiente Educativo .....  | 55        |
| 5.1.1   Caracterização do Meio .....   | 55        |
| 5.1.2   Caracterização do Estabelecimento Educativo .....  | 56        |
| 5.1.3   Caracterização da <i>Sala dos Sorrisos</i> .....   | 59        |
| 5.1.4   Caracterização do grupo .....  | 62        |
| 5.1.5   Caracterização e Gestão do Tempo.....  | 64        |
| 5.2   Projeto de Investigação-Ação em Contexto Pré-Escolar.....  | 65        |
| 5.2.1   Enquadramento do Problema.....   | 65        |
| 5.2.2   Questão de Investigação .....  | 67        |
| 5.2.3   Fases do Projeto .....   | 67        |
| 5.2.4   Estratégias de Intervenção .....   | 68        |
| 5.2.5   Avaliação do Projeto de Investigação-Ação .....  | 70        |
| 5.3   Momentos de Aprendizagem.....  | 71        |
| 5.3.1   Emocionómetro.....   | 71        |
| 5.3.2   Gincana de jogos.....  | 74        |
| 5.3.3   A magia das cores .....  | 78        |
| 5.4   Intervenção com a Comunidade Educativa .....   | 80        |
| 5.5   Refletir para melhorar: reflexão crítica à intervenção na Educação Pré-Escolar na <i>Sala dos Sorrisos</i> ..... | 84        |
| <b>Capítulo 6   Prática Pedagógica no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....</b>                                   | <b>88</b> |
| 6.1   Contextualização do Ambiente Educativo .....   | 88        |
| 6.1.1   Caracterização do Meio .....   | 88        |
| 6.1.2   Caracterização da Escola .....   | 90        |
| 6.2   Organização do Ambiente Educativo da Sala .....  | 94        |

|   |            |
|---|------------|
| 6.2.1   Os alunos do 2.ºA: Caracterização da Turma .....                                      | 94         |
| 6.2.1.1   O contexto familiar .....   | 96         |
| 6.2.2   Organização do tempo .....  | 97         |
| 6.2.3   Organização do espaço .....   | 98         |
| 6.3   Projeto de Investigação-Ação em contexto do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico ..... | 100        |
| 6.3.2   Questão de Investigação-Ação.....   | 100        |
| 6.3.3   Estratégias de Investigação .....   | 100        |
| 6.3.4   Fases do projeto .....  | 101        |
| 6.4   Momentos de aprendizagem.....   | 102        |
| 6.4.1   Vamos descobrir o que é o vento? .....  | 102        |
| 6.4.2   A viagem do foguetão.....   | 107        |
| 6.4.3   Como é que medimos o tempo?.....  | 111        |
| 6.5   Refletir para melhorar: reflexão crítica da Prática Pedagógica no 2.ºA.....             | 114        |
| <b>Capítulo 7   Prática Pedagógica no 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....</b>          | <b>117</b> |
| 7.1   Contextualização do Ambiente Educativo .....  | 118        |
| 7.1.2   Os alunos do 3.ºA: Caracterização da Turma .....                                      | 118        |
| 7.1.3   Organização do tempo .....  | 118        |
| 7.2   Momentos de aprendizagem.....   | 119        |
| 7.2.1   A Magia da Terramiga .....  | 120        |
| 7.2.2   O Dário geométrico .....  | 124        |
| 7.2.3   Como funcionam os pulmões?.....   | 127        |
| 7.3   Intervenção com a Comunidade Educativa: Projeto de Natal - <i>A Magia do Natal</i> .... | 131        |
| 7.4   Refletir para melhorar: reflexão crítica da Prática Pedagógica no 3.ºA.....             | 134        |
| <b>Considerações finais.....</b>  | <b>139</b> |
| <b>Referências.....</b>   | <b>141</b> |
| <b>Referências Normativas.....</b>  | <b>149</b> |

## Índice de Figuras

---

|   |    |
|---|----|
| <b>Figura 1</b>   Organização das OCEPE.....  | 9  |
| <b>Figura 2</b>   Matriz Curricular-base para o 1.º CEB.....  | 10 |
| <b>Figura 3</b>   Esquema concetual do PASEO .....  | 17 |
| <b>Figura 4</b>   Os conhecimentos, capacidades e atitudes fundem-se em competências.....                     | 18 |
| <b>Figura 5</b>   Características dos estilos de aprendizagem.....  | 22 |
| <b>Figura 6</b>   Pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.....                   | 23 |
| <b>Figura 7</b>   Os sete princípios da sustentabilidade .....  | 27 |
| <b>Figura 8</b>   Características dos bons professores .....  | 29 |
| <b>Figura 9</b>   Os cinco elementos essenciais à aprendizagem cooperativa .....                              | 32 |
| <b>Figura 10</b>   As mais valias do Ensino Experimental das Ciências .....                                   | 36 |
| <b>Figura 11</b>   Triângulo de Lewis.....  | 48 |
| <b>Figura 12</b>   Esquema metodológico de uma I-A .....  | 48 |
| <b>Figura 13</b>   Mapa do concelho do Funchal.....   | 56 |
| <b>Figura 14</b>   Infantário Semi-Internato de Santa Clara .....   | 57 |
| <b>Figura 15</b>   Planta da <i>Sala dos Sorrisos</i> .....   | 60 |
| <b>Figura 16</b>   Áreas da sala.....   | 62 |
| <b>Figura 17</b>   Género das crianças da <i>Sala dos Sorrisos</i> .....                                      | 62 |
| <b>Figura 18</b>   Hora do conto: livro O Monstro das Cores e exploração dos monstros pelas<br>crianças ..... | 72 |
| <b>Figura 19</b>   Desenhos livres realizados pelas crianças .....  | 72 |
| <b>Figura 20</b>   Pintura do Emocionómetro em grupos .....   | 73 |
| <b>Figura 21</b>   Emocionómetro da <i>Sala dos Sorrisos</i> .....  | 74 |
| <b>Figura 22</b>   Espaço exterior onde decorrer a gincana de jogos.....                                      | 74 |
| <b>Figura 23</b>   Jogo das latas e das sacas .....   | 75 |
| <b>Figura 24</b>   Jogo das cores.....  | 75 |
| <b>Figura 25</b>   Jogo da amizade .....  | 75 |
| <b>Figura 26</b>   Jogo Bowling.....  | 76 |
| <b>Figura 27</b>   Jogo do vê lá se acertas.....  | 76 |
| <b>Figura 28</b>   Jogo da colher.....  | 76 |
| <b>Figura 29</b>   O fantoche e pandeireta arco-íris.....   | 78 |
| <b>Figura 30</b>   História o arco-íris chegou .....  | 78 |
| <b>Figura 31</b>   Protocolo: A magia das cores .....   | 79 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Figura 32</b>   Protocolo da experiência: A experiência do arco-íris.....   | 79  |
| <b>Figura 33</b>   Fotografias do decorrer da atividade experimental .....   | 80  |
| <b>Figura 34</b>   Exposição dos trabalhos realizados .....  | 80  |
| <b>Figura 35</b>   Construção dos elementos decorativos pelas crianças .....   | 82  |
| <b>Figura 36</b>   Poster publicitário da peça de teatro <i>Uma Árvore de Natal muito especial</i> .....                 | 83  |
| <b>Figura 37</b>   Decoração do cenário do palco.....  | 83  |
| <b>Figura 38</b>   Árvore de Natal decorada com adereços realizados pelos Encarregados de<br>Educação e as crianças..... | 84  |
| <b>Figura 39</b>   Freguesia do Caniço .....   | 89  |
| <b>Figura 40</b>   EB1/ PE das Figueirinhas .....  | 92  |
| <b>Figura 41</b>   Idade e género dos alunos.....  | 95  |
| <b>Figura 42</b>   Níveis de escolaridade dos pais dos alunos do 2.ºA.....   | 96  |
| <b>Figura 43</b>   Vista panorâmica da sala .....  | 98  |
| <b>Figura 44</b>   Planta da sala .....  | 99  |
| <b>Figura 45</b>   Estratégias definidas para PP II.....   | 101 |
| <b>Figura 46</b>   Exploração das folhas com os números.....   | 104 |
| <b>Figura 47</b>   Atividade experimental: “O ar ocupa espaço?”.....   | 104 |
| <b>Figura 48</b>   Protocolo da atividade experimental: “O ar ocupa espaço?”.....  | 105 |
| <b>Figura 49</b>   Atividade experimental realizada pelos alunos .....   | 106 |
| <b>Figura 50</b>   Construção de texto sobre as atividades experimentais.....  | 106 |
| <b>Figura 51</b>   Montagem do puzzle no quadro branco da sala .....   | 107 |
| <b>Figura 52</b>   Protocolo da atividade experimental “A viagem do foguetão” .....                                      | 108 |
| <b>Figura 53</b>   Lançamentos dos “foguetões” .....   | 109 |
| <b>Figura 54</b>   Crucigrama A viagem do Foguetão.....  | 109 |
| <b>Figura 55</b>   Registo realizado no quadro da sala com as distâncias percorridas por cada<br>“foguetão” .....        | 110 |
| <b>Figura 56</b>   Alguns registos realizados pelos alunos no protocolo da atividade experimental<br>.....               | 110 |
| <b>Figura 57</b>   Linha do tempo.....   | 112 |
| <b>Figura 58</b>   “A flor das horas” .....  | 112 |
| <b>Figura 59</b>   Exercício de lacunas .....  | 113 |
| <b>Figura 60</b>   Idade e género dos alunos do 3.º A.....   | 118 |
| <b>Figura 61</b>   Livro pop-up: A Magia da Terramiga .....  | 120 |
| <b>Figura 62</b>   Exploração realizada no <i>Google Maps</i> .....  | 121 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Figura 63</b>   Atividade das direções.....   | 121 |
| <b>Figura 64</b>   Os alunos a jogar o jogo Construtor Código .....                              | 121 |
| <b>Figura 65</b>   Algumas das páginas do livro <i>A Magia da Terramiga</i> .....                | 122 |
| <b>Figura 66</b>   Exercícios realizados .....   | 122 |
| <b>Figura 67</b>   Resolução do desafio matemático a pares .....                                 | 123 |
| <b>Figura 68</b>   O Diário .....  | 124 |
| <b>Figura 69</b>   Construção de uma figura humana no quadro da sala .....                       | 125 |
| <b>Figura 70</b>   O Diário geométrico e registo no caderno diário .....                         | 125 |
| <b>Figura 71</b>   Tabela dos sólidos geométricos.....   | 125 |
| <b>Figura 72</b>   Preenchimento da tabela a pares.....  | 126 |
| <b>Figura 73</b>   Construções de prismas e pirâmides em grupo .....                             | 126 |
| <b>Figura 74</b>   O João, o Superquinas, ilustrado por um aluno.....                            | 127 |
| <b>Figura 75</b>   Protocolo da atividade experimental: os pulmões artificiais.....              | 128 |
| <b>Figura 76</b>   Papéis desempenhados por cada elemento do grupo.....                          | 128 |
| <b>Figura 77</b>   Registos no protocolo da atividade experimental.....                          | 129 |
| <b>Figura 78</b>   Os alunos no processo de construção do pulmão artificial.....                 | 129 |
| <b>Figura 79</b>   Exposição dos pulmões artificiais construídos pelos alunos em grupo.....      | 129 |
| <b>Figura 80</b>   Mapa de conceitos preenchido .....  | 129 |
| <b>Figura 81</b>   Textos elaborados pelos alunos .....  | 130 |
| <b>Figura 82</b>   Processo de construção, apresentação e exposição dos cartazes realizados..... | 130 |
| <b>Figura 83</b>   Cartão da TAF: 3-2-1 .....  | 131 |
| <b>Figura 84</b>   Cronograma do projeto <i>A Magia do Natal</i> .....                           | 133 |
| <b>Figura 85</b>   Festa de Natal – <i>A magia do Natal</i> .....                                | 134 |

## Índice de Tabelas

---

|  |     |
|--|-----|
| <b>Tabela 1</b>   Princípios de base do PASEO .....  | 18  |
| <b>Tabela 2</b>   As três fases da implementação da Aprendizagem Cooperativa.....                | 31  |
| <b>Tabela 3</b>   Recursos físicos e materiais do Infantário Semi-Internato de Santa Clara ..... | 58  |
| <b>Tabela 4</b>   Recursos Humanos do Infantário Semi-Internato de Santa Clara .....             | 59  |
| <b>Tabela 5</b>   Rotina diária das crianças da Sala de Sorrisos .....                           | 65  |
| <b>Tabela 6</b>   Cronograma com as fases do projeto de I-A da PP I.....                         | 67  |
| <b>Tabela 7</b>   Algumas das atividades do Projeto de I-A .....                                 | 69  |
| <b>Tabela 8</b>   Evolução populacional da freguesia do Caniço entre os anos 2011 -2021 .....    | 89  |
| <b>Tabela 9</b>   Alguns espaços existentes nas proximidades da EB1/ PE das Figueirinhas .....   | 90  |
| <b>Tabela 10</b>   Espaços físicos d EB1/PE das Figueirinhas .....                               | 93  |
| <b>Tabela 11</b>   Recursos Humanos da EB1/PE das Figueirinhas .....                             | 93  |
| <b>Tabela 12</b>   Ocupações profissionais dos pais dos alunos do 2.º A.....                     | 97  |
| <b>Tabela 13</b>   Horário da turma do 2.ºA .....  | 98  |
| <b>Tabela 14</b>   Cronograma com as fases do projeto de I-A da PP II .....                      | 102 |
| <b>Tabela 15</b>   Horário da turma do 3.º A .....   | 119 |

## Índice de Conteúdos do CD-ROM

---

### **Pasta A – Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio em Formato Word

Relatório de Estágio em Formato PDF

### **Pasta B – Prática Pedagógica I | Educação Pré-Escolar**

Apêndice 1 | Autorização para a Recolha de Imagens

Apêndice 2 | Planificações

Apêndice 3 | Diários de Bordo

Apêndice 4 | Projeto de Natal – *Uma árvore de Natal muito especial*

### **Pasta C – Prática Pedagógica II | 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Apêndice 5 | Autorização para a Recolha de Imagens

Apêndice 6 | Planificações semanais

Apêndice 7 | Diários de Bordo

### **Pasta D – Prática Pedagógica III | 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Apêndice 8 | Autorização para a Recolha de Imagens

Apêndice 9 | Planificações semanais

Apêndice 10 | Diários de Bordo

Apêndice 11 | Projeto de Natal – *A Magia de Natal*

## **Lista de Siglas**

---

**AE** – Aprendizagens Essenciais

**AFC**- Autonomia e Flexibilidade Curricular

**CEB** – Ciclo do Ensino Básico

**DREM** – Direção Regional de Estatística da Madeira

**EB1/PE** – Escola Básica do 1.º Ciclo do Ensino Básico com Pré-Escolar

**EPE** – Educação Pré-Escolar

**I-A** – Investigação-Ação

**LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo

**MAC** – Métodos de Aprendizagem Cooperativa

**MTP** – Metodologia de Trabalho de Projeto

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**OCDE** – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

**PAA** – Plano Anual de Atividades

**PASEO** – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

**PP I** – Prática Pedagógica I

**PP II** – Prática Pedagógica II

**PP III** – Prática Pedagógica III

**TAF** – Técnica de Avaliação Formativa

**TIC** – Tecnologias de Informação e Comunicação

## Introdução

---

O presente relatório reflete o meu percurso académico marcado por constantes observações, planificações, intervenções pedagógicas e reflexões realizadas na Educação Pré-Escolar (EPE) e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), no âmbito do Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB, da Universidade da Madeira.

O relatório está estruturado em três partes distintas: a Parte 1) Enquadramento Teórico; a Parte 2) Enquadramento Metodológico e a Parte 3) Intervenções Pedagógicas. As partes 1 e 2 expõem os princípios teóricos e metodológicos que fundamentam e sustentaram a parte 3, que aborda as práticas pedagógicas realizadas.

A **Parte 1, o Enquadramento Teórico**, está dividida em três capítulos distintos. O **Capítulo 1** concentra-se no discurso oficial que fundamentou a prática pedagógica, com ênfase na análise dos documentos de referência para a Educação Pré-Escolar (EPE) e para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Nesse contexto, são abordados tópicos como a organização e gestão curricular, a autonomia e flexibilidade curricular concedidas às escolas para a gestão do currículo, e a estruturação das matrizes curriculares-base, que possibilitam o enriquecimento do currículo por meio do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes alinhadas com as competências previstas no Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Além disso, é ressaltado o papel fundamental da identidade docente na promoção de aprendizagens significativas, de forma integrada e diversificada, nas crianças e/ou alunos. No **Capítulo 2**, destaca-se que o papel do professor é fundamental para o desempenho escolar dos alunos. O professor faz a diferença quando tem em consideração os estilos de aprendizagem de cada aluno. Além disso, ao utilizar a abordagem interdisciplinar para construir aprendizagens significativas nos alunos, o professor demonstra sua capacidade de liderança. Ele orienta, inspira e desafia os alunos, permitindo que interajam em grupo, motivando-os e reconhecendo as suas conquistas. Essa habilidade do professor em promover o crescimento pessoal e social de todos os alunos reflete uma liderança voltada para a aprendizagem e equidade. Por fim, a reflexão contínua sobre a prática pedagógica é outro aspeto importante para a melhoria da ação do professor. Todos esses aspetos são fundamentais para uma educação de qualidade. O **Capítulo 3** apresenta as várias estratégias utilizadas ao longo da prática pedagógica e ainda refere a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) que se utilizou na última Prática Pedagógica III (PP III).

Na **Parte 2**, o **Enquadramento Metodológico**, é composto apenas por um capítulo, o **Capítulo 4**, no qual se concentra a discussão da metodologia de Investigação-Ação (I-A), como base da ação do professor reflexivo. Neste capítulo, descreve-se em detalhe essa metodologia, utilizada na Prática Pedagógica I (PPI) e na Prática Pedagógica II (PP II). São apresentadas as técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de dados, bem como os métodos para análise e tratamento desses dados.

No que diz respeito à **Parte 3**, denominada de **Intervenção Pedagógica**, trata-se da componente prática que foi o foco central deste relatório, refletindo sobre os contextos em que ocorreu a intervenção e os momentos de aprendizagem que foram operacionalizados.

No **Capítulo 5** aborda-se a Prática Pedagógica realizada no contexto de Educação Pré-Escolar (EPE), mais especificamente na *Sala dos Sorrisos* do Infantário Semi-Internato de Santa Clara. Já os **Capítulos 6 e 7**, por sua vez, concentram-se nas experiências pedagógicas vivenciadas no 1.º CEB na Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) das Figueirinhas. Sendo que no **Capítulo 6** refere-se a Prática Pedagógica realizada com a turma do 2.ªA e o **Capítulo 7** trata-se da mesma turma, porém, no caso do 3.ªA. É importante ressaltar que as intervenções no 1.º CEB foram realizadas com a mesma Professora Cooperante e turma, mas em anos letivos diferentes.

É importante referir que todos os capítulos dedicados à análise da Intervenção Pedagógica seguem uma organização semelhante. Inicia-se com a contextualização do ambiente educacional, destacando as características de cada instituição, e posteriormente passa-se para a exploração e análise de três momentos de aprendizagem operacionalizados.

Na **PP I** (Capítulo 5) e **PP II** (Capítulo 6) desenvolveram-se projetos de Investigação-Ação (I-A), com o objetivo de encontrar respostas para problemáticas identificadas no grupo e/ou turma, por meio de uma questão-problema. Na EPE, a questão foi a seguinte: *como promover o desenvolvimento dos valores da partilha, cooperação e respeito pelo outro nas crianças da Sala dos Sorrisos?* E no 1.º CEB, colocou-se a seguinte questão: *como motivar os alunos do 2.ªA para as atividades realizadas em sala de aula?* Já na **PP III** (Capítulo 7) desenvolveu-se tendo por base a MTP que é uma abordagem pedagógica centrada em problemas ou temas onde os alunos se envolvem. É importante mencionar que nem todas as fases desta metodologia de trabalho foram seguidas, refletindo-se nesta secção sobre a forma como foram estruturados os momentos de aprendizagem proporcionados ao longo desta prática pedagógica. A referir que no final de cada capítulo, da **Parte 3**, é apresentado um momento reflexivo sobre cada uma das experiências vivenciadas.

A finalização deste relatório de estágio se dá por meio das considerações finais, onde são apresentadas as principais conclusões que resumem toda essa experiência acadêmica, tanto teórica quanto prática. Este documento vai além de um simples relatório de estágio, pois reflete sobre um percurso acadêmico repleto de aprendizagens e experiências únicas vivenciadas em instituições educativas, onde o foco era proporcionar momentos de aprendizagem significativos para as crianças e/ ou alunos.

## **PARTE 1**

---

# **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## Capítulo 1 | Discurso Oficial da Prática Pedagógica e Identidade Docente

O capítulo 1 tem como intuito dar a conhecer os pressupostos teóricos que sustentaram e orientaram as práticas pedagógicas, bem como o perfil de um Educador e de um Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Desta forma, o presente capítulo alude aos seguintes documentos orientadores e/ ou leis: a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE); Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE); a Organização Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico; o Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico; a Organização e Gestão Curricular: Autonomia e Flexibilidade; o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e por fim, as Aprendizagens Essenciais.

### 1.1 | Lei de Bases do Sistema Educativo

O Sistema Educativo em Portugal é regulado pela LBSE publicada no ano de 1986 em Diário da República (Lei n.º 46/ 86, de 14 de outubro) mas que continuamente tem sofrido alterações. Até ao momento está na 4.ª versão. Nesta estabelece-se os **Princípios gerais do Sistema Educativo Português**, onde está assegurado o direito à educação e à cultura a todos os membros da sociedade, bem como “o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (artigo 2.º, Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto). De acordo com esta Lei, o Sistema Educativo contribui para o “desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (artigo 2.º, Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto<sup>3</sup>).

A LBSE designa que “cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos de educação e ensino a administração e gestão orientam-se por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo” (artigo 48.º) onde cada estabelecimento dispõe de uma direção que é assegurada por órgãos próprios que são democraticamente eleitos, tais como: os representantes dos professores, alunos e pessoal não-docente (Lei n.º 85/ 2009, de 27 de agosto; Lima, 2011; Formosinho & Machado, 2004). Além disso, o Sistema Educativo deve assegurar a sua interligação com a comunidade, nomeadamente as famílias, as autarquias e as entidades sociais, económicas, culturais e científicas. No entanto, não estabelece de forma concreta a participação dos pais dos alunos ou das autoridades locais nos órgãos de direção das escolas.

---

<sup>3</sup> À data de realização do presente Relatório de Estágio atenta-se à primeira alteração à Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, à qual estabelece a universalidade da Educação Pré-Escolar para crianças a partir dos 4 anos de idade (Lei n.º 65/2015, de 3 de julho). Nesta secção refere-se tal alteração.

Relativamente, à **Organização Geral do Sistema Educativo** compreende a Educação Pré-Escolar, a Educação Escolar (Ensinos Básico, Secundário e Superior) e a Educação Extraescolar (atividades de alfabetização e de educação de base e aperfeiçoamento científico que se pode realizar em espaço formais ou não formais) (Lei n.º 85/ 2009, de 27 de agosto).

Em termos estruturais, a LBSE define **dois níveis de administração: o nível central e o nível regional** (artigo 47.º da Lei n.º 85/ 2009, 27 de agosto). Assim, à **administração central** cabe as funções de conceção, planeamento e definição normativa do Sistema Educativo; de “coordenação global e avaliação das medidas da política educativa a desenvolver da forma descentralizada ou desconcentrada”; de Inspeção e tutela, com vista a garantir a necessária qualidade de ensino; de definição de critérios de implantação de rede escolar, da tipologia das escolas e dos seus equipamentos e da garantia da qualidade pedagógica e técnica dos meios didáticos (manuais). Estas são as funções mais relevantes da administração escolar. Relativamente, à **administração regional** refere-se aos departamentos regionais de educação criados em cada região para desempenhar funções de integração, coordenação e acompanhamento da atividade educativa (Lei n.º 85/ 2009, de 27 de agosto; Lima, 2011). Sendo assim, a **descentralização instituída** é no sentido da administração central para a administração regional.

De acordo com a última alteração que entrou em vigor dia 3 de julho de 2015, a LBSE “Estabelece o regime de escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade pré-escolar e consagra a universalidade da Educação Pré-Escolar para crianças a partir dos 4 anos de idade” (Lei n.º 65/2015, de 3 de julho), permitindo, deste modo que qualquer criança ou aluno tenha direito à educação, ambicionado a formação de cidadãos livres, autónomos, críticos, responsáveis e reflexivos.

Desta forma, é essencial que o Educador esteja recetivo a novas experiências e descobertas, levando em consideração as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a fim de proporcionar uma educação de qualidade.

## **1.2 | Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**

De acordo com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, Artigo 2.º), a Educação Pré-Escolar (EPE) é

a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita

cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

A EPE destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico, embora não seja de cariz obrigatório (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, Artigo 3.º). E de acordo com a legislação mais recente, Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, passou a ser obrigatória para crianças a partir dos 5 anos.

De acordo com a Lei Quadro da EPE (n.º 5/97, de 10 de fevereiro), os objetivos desta são os seguintes: promover o desenvolvimento pessoal e social da criança; fomentar a inserção social; contribuir para a igualdade de oportunidades; estimular o desenvolvimento global de cada criança, promovendo aprendizagens significativas e diversificadas; desenvolver a expressão e comunicação; despertar para a curiosidade e pensamento crítico; assegurar condições de bem-estar e de segurança; proceder à despistagem de inadaptações e/ ou deficiências, promovendo a melhor orientação e encaminhamento e por fim, incentivar a participação das famílias no processo educativo.

Sendo assim, as OCEPE baseiam-se nos objetivos globais pedagógicos definidos pela lei e que tem como intuito apoiar a construção e gestão do Currículo no Jardim de Infância. Este documento serve como um referencial ou documento de apoio para gerir e construir o currículo, que deve ser ajustado às especificidades de cada criança e do grupo. Entenda-se que a construção desse Currículo implica o conhecimento do meio, das crianças e de uma reflexão constante, mediante as observações diárias realizadas pelo Educador. Reflexão esta que assenta num ciclo interativo: observar, planear, agir e avaliar, apoiado em diferentes formas de registo e de documentação (Silva, et al., 2016).

Neste sentido, as OCEPE constituem-se num documento de referência para a orientação do trabalho pedagógico do/a Educador/a de Infância. Para uma melhor compreensão deste documento importa analisar a sua organização que contempla três seções: Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições.

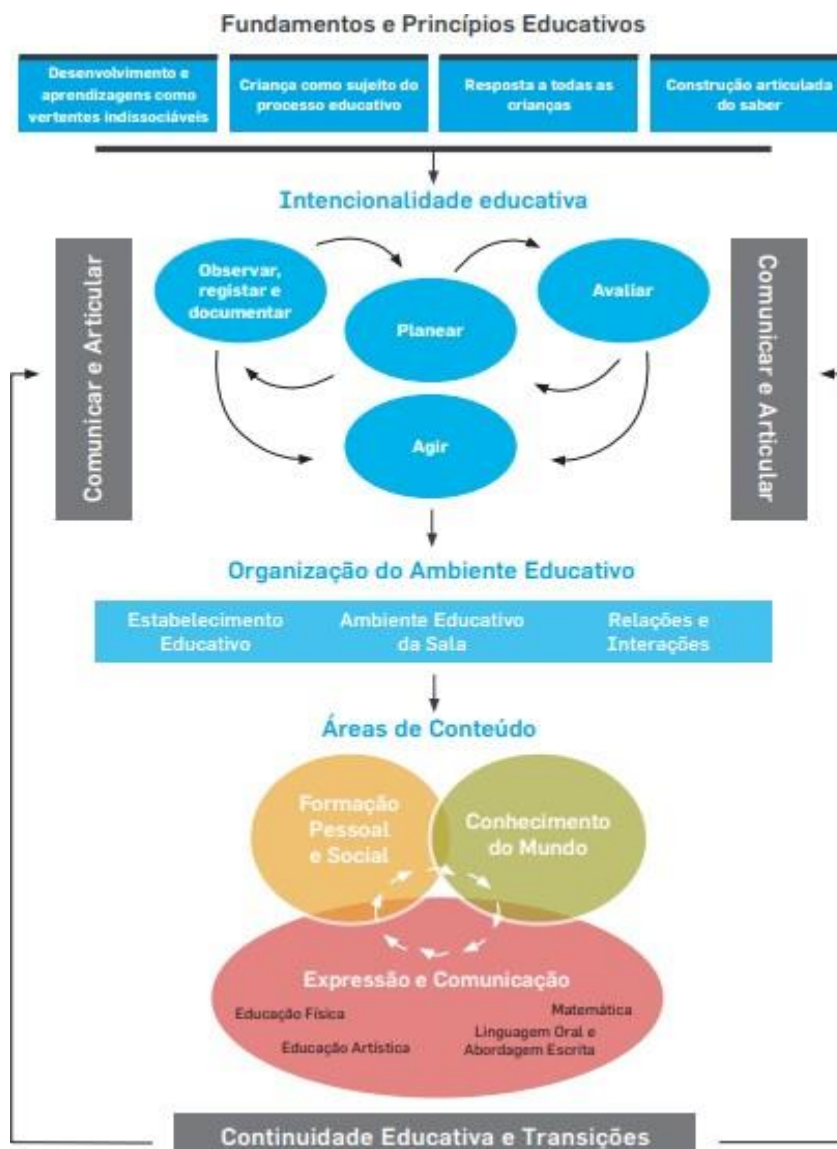
No **Enquadramento Geral** (primeira secção) apresenta-se três eixos que sustentam a ação na EPE, nomeadamente: **os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância**, onde se destaca “a qualidade do clima relacional em que educar e cuidar estão intimamente interligados” (Silva, et al., 2016, p.5); a **ação do Educador/a de Infância**, que se caracteriza por uma intencionalidade educativa, onde implica reflexão sobre as suas práticas pedagógicas, adequando-as às características de cada criança e do grupo e a **organização do ambiente educativo**, visto que se considera este um contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e nas interações que estabelecem.

Na segunda seção se explicitam a pertinência em abordar de modo integrado e globalizante as diferentes **Áreas de Conteúdo**, que são as seguintes: 1) Área de Formação Pessoal e Social é uma área transversal que incide “no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permitam às crianças continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autônomos, conscientes e solidários” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 6); 2) Área de Expressão e Comunicação é a área que engloba diferentes formas de linguagem que são indispensáveis à interação com os outros. Pois, nesta inclui os domínios da Educação Física, Educação Artística, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática. E por último, 3) Área do Conhecimento do Mundo, área que promove a curiosidade da criança em compreender o mundo que a rodeia, iniciando-se a abordagem às ciências.

E por fim, a terceira seção, a **Continuidade Educativa e Transições** dizem respeito às transições que fazem parte da vida quotidiana das crianças que frequentam uma instituição educativa e que experienciam a transição diária entre o ambiente familiar e a organização educativa (transição horizontal). Saliente-se que o acolhimento das crianças na instituição educativa marca e facilita essa transição. Além disso, existe um outro tipo de transição, a vertical, que diz respeito à passagem de uma criança para uma nova etapa, para outro estabelecimento educativo. Esta transição preocupa educadores e pais/ famílias que se interrogam como as crianças irão lidar com esta situação de mudança. Para tal, é importante que se dê uma especial atenção às crianças nestes momentos de transição, transmitindo-lhes uma visão positiva da mesma, como por exemplo: que irão crescer, conhecer outras pessoas e iniciar um novo ciclo (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Sendo assim, apresenta-se de seguida a Figura 1, onde é possível denotar a representação geral das secções aludidas.

**Figura 1 | Organização das OCEPE**



*Nota.* Retirado de Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p.7)

Em síntese, as OCEPE destinam-se ao apoio e à reflexão dos Educadores de Infância acerca da intencionalidade educativa e possibilitam a construção e gestão do currículo (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Importa destacar que as OCEPE foram estruturadas de forma a estabelecer uma continuidade com o 1.º Ciclo do Ensino Básico, reconhecendo que uma EPE de qualidade é um dos principais indicadores de sucesso nos primeiros anos da escolaridade.

### 1.3 | Organização Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico

De acordo com a LBSE (artigo n.º 8), o Ensino Básico organiza-se em três ciclos de ensino, em que cada um deles se ramifica em anos de escolaridade. Deste modo, o 1.º CEB

corresponde ao 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade; o 2.º Ciclo corresponde ao 5.º e 6.º anos de escolaridade; o 3.º Ciclo diz respeito ao 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade, sendo que estes ciclos apresentam uma sequência, onde se atribui a cada ciclo a responsabilidade de aprofundar o ciclo que lhe antecede (Lei n.º 85/ 2009, de 27 de agosto).

Contrariamente ao constatado na EPE, o 1.º CEB rege-se por um currículo estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, onde se define uma matriz curricular-base, organizada em diferentes componentes curriculares a ser trabalhadas “de um modo articulado e globalizante pela prática da monodocência, sem prejuízo da lecionação da disciplina de Inglês por um docente com formação específica para tal” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho), bem como o desenvolvimento de projetos com docentes deste ciclo ou de outro.

Desta forma, apresenta-se a matriz curricular-base para o 1.º CEB prevista no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (Figura 2).

**Figura 2 | Matriz Curricular-base para o 1.º CEB**

| 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<br>(Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro,<br>Dança e Música) (c) | Cidadania e Desenvolvimento (f)<br>TIC (f) | 5                         | 5              |    |
| Educação Física (c)  |  |                           |                |    |
| Apoio ao Estudo (d)  |  | 3                         | 1              |    |
| Oferta Complementar (e)  |  |                           |                |    |
| Inglês   |  | --                        | 2              |    |
| Total (g)  |  |                           | 25             | 25 |

(a) Este ciclo de ensino integra, nos quatro anos de escolaridade, a oferta obrigatória de Atividades de Enriquecimento Curricular, de frequência facultativa, com uma carga horária semanal de cinco horas, a desenvolver no ensino básico, com natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural.

(b) A carga horária semanal indicada constitui uma referência para cada componente de currículo.

(c) É dada a possibilidade à escola de prever coadjuvações na Educação Artística e na Educação Física, sempre que adequado, privilegiando, para o efeito, os recursos humanos disponíveis.

(d) O Apoio ao Estudo constitui um suporte às aprendizagens, assente numa metodologia de integração de várias componentes de currículo, privilegiando a pesquisa, o tratamento e a seleção de informação.

(e) A(s) nova(s) componente(s), criada(s) pela escola no tempo destinado à Oferta Complementar, apresenta(m) identidade e documentos curriculares próprios.

(f) Áreas de integração curricular transversal, potenciadas pela dimensão globalizante do ensino neste ciclo.

(g) Cada escola gere, no âmbito da sua autonomia, os tempos constantes da matriz, para que o total da componente letiva incorpore o tempo inerente ao intervalo entre as atividades letivas com exceção do período de almoço.

(h) Disciplina de oferta obrigatória e de frequência facultativa.

*Nota.* Retirado do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho

Realça-se que esta matriz curricular-base define a carga horária para cada componente do currículo. No entanto, é importante frisar que esta matriz é flexível, na medida em que as escolas têm autonomia curricular para a poder gerir até 25% do total da carga horária por ano de escolaridade, desde que sejam mantidos os conteúdos estabelecidos na matriz. Além disso, pode ser conferida às escolas uma gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base, com vista ao “desenvolvimento de inovação curricular, pedagógica ou de outros domínios” (artigo 12.º, do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). Esta flexibilidade curricular facultada às instituições educativas possibilita a inclusão de disciplinas e atividades complementares, de acordo com as necessidades específicas dos alunos e do meio.

Considerando o exposto anteriormente, é de extrema importância que os professores assumam uma postura ativa na gestão do plano curricular oficialmente apresentado na matriz curricular-base. São os professores os responsáveis pela execução do currículo estabelecido pela escola. Além de seguir as diretrizes da matriz curricular-base, eles possuem a liberdade e a responsabilidade de personalizar e enriquecer o currículo de acordo com as necessidades e características individuais de seus alunos (Leite, 2003).

#### **1.4 | O Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

O Educador de Infância e o Professor do 1.º CEB assumem um papel de elevado destaque na promoção de aprendizagens significativas, de forma integrada e diversificada nas

crianças e/ou alunos. Deste modo, foi aprovado pelo Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, o perfil geral de desempenho profissional para os docentes, em particular o Educador de Infância e o Professor do 1.º CEB. Assim, este decreto estabelece o que ambos os profissionais têm de desempenhar em termos de: I) perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB; II) conceção e desenvolvimento do currículo e III) integração do currículo. Em cada uma das dimensões descritas são apresentados comportamentos esperados por parte de cada docente, de forma a promover uma prática profissional de qualidade.

Relativamente ao **Perfil Específico do Desempenho Profissional do Educador de Infância** evidencia-se que o Educador de Infância em contexto pré-escolar deve ser capaz de conceber e desenvolver o currículo. Neste sentido, cabe ao Educador munir-se de diversos materiais e recursos, bem como adotar estratégias diversificadas, com o intuito de organizar o ambiente pedagógico num espaço rico e contextualizado. Além disso, deve ser capaz de incentivar a cooperação e interajuda entre as crianças e envolver as suas famílias em projetos desenvolvidos na sala (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

O Educador de Infância mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação, nomeadamente: o desenvolvimento da linguagem oral das crianças; a exploração de materiais escritos; a produção de sons com a voz, com o corpo e com instrumentos musicais; a organização de jogos; a promoção das expressões de forma integrada e o desenvolvimento da motricidade global das crianças. E também no desenvolvimento de competências sobre o conhecimento do mundo realizando atividades de observação e exploração e observar fenómenos da natureza (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Em relação, **à conceção e desenvolvimento do Currículo**, o **Educador** deve conceber e desenvolver “o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, assim como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

No que concerne, **à integração do currículo**, o Educador deve mobilizar “o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, p. 5573).

**O Perfil Específico do Desempenho Profissional do Professor do 1.º CEB**, também se considera um documento orientador para o desenvolvimento da prática pedagógica de um docente. Pois, neste se especifica as tarefas que se esperam que o professor desenvolva na sua ação pedagógica, nomeadamente: o desenvolvimento do currículo, bem como a organização de conhecimentos científicos capazes de desenvolver competências nos alunos, bem como o respeito pelos outros; o desenvolvimento da autonomia dos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras, dentro e fora da escola; a cooperação na construção e avaliação do projeto curricular da escola e a utilização dos conhecimentos prévios dos alunos (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Relativamente, **à conceção e desenvolvimento do Currículo**, o **Professor do 1.º CEB** deve desenvolver “o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (idem, p. 5574).

E por fim, no que respeita à **integração do Currículo**, apresentam-se diretrizes específicas para o Professor do 1.º CEB nas diferentes dimensões curriculares: Matemática, Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Educação Física, Educação Artística e promover a aprendizagem de competências relevantes, no âmbito de uma cidadania ativa e responsável.

Desta forma, as escolas e os docentes têm Autonomia e Flexibilidade para gerir o currículo de forma flexível, de modo a garantir a todos os alunos o direito a uma educação de qualidade que promova a inclusão, a igualdade e aprendizagens significativas.

### **1.5 | Organização e Gestão Curricular: Autonomia e Flexibilidade**

O XXI Governo constitucional assume a Educação como um meio privilegiado de promover igualdade de oportunidades e de justiça social, sendo estes, os princípios que ampliam a promoção de um ensino de qualidade e sucesso para todos os alunos, ao longo da escolaridade obrigatória. Sendo assim, um ensino de qualidade implica garantir que as aprendizagens sejam efetivas e significativas, com conhecimentos consolidados, tal como se evidencia nas propostas do PASEO<sup>4</sup> (Despacho n.º 5908/ 2017, de 5 de julho).

Deste modo, um “cidadão de sucesso é conhecedor, mas é também capaz de integrar conhecimento, resolver problemas, dominar diferentes linguagens científicas e técnicas, coopera, é autónomo, tem sensibilidade estética e artística e cuida do seu bem-estar” (Despacho

---

<sup>4</sup> Este documento será analisado de forma mais detalhada no tópico seguinte deste Relatório de Estágio.

n.º 5908/2017, de 5 de julho, p. 13881). Daí que a operacionalização do perfil de competências supracitadas implica que haja intencionalidade educativa para o desenvolvimento das mesmas. Sendo assim, e sabendo que a diferenciação pedagógica é um dos principais instrumentos para garantir melhores aprendizagens, é fulcral que as escolas tenham à disposição recursos que lhes permitam gerir o currículo, de modo a promover melhores aprendizagens perante as necessidades dos diferentes alunos.

De forma a promover aprendizagens indutoras do desenvolvimento de competências, o Governo inscreveu no seu Programa orientações para a concretização de uma política educativa que:

assumindo a centralidade das escolas, dos seus alunos e professores, permita a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada, reconhecendo que o exercício efetivo de autonomia em educação só é plenamente garantido se o objeto dessa autonomia for o currículo (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, p. 13881).

Sendo assim, confere-se às escolas a possibilidade de participar no desenvolvimento curricular, estabelecendo prioridades e na apropriação contextualizada do currículo, enquanto conhecedoras da realidade em que se inserem.

Neste enquadramento, e resultado da auscultação de vários intervenientes a nível internacional e nacional, nomeadamente com o projeto *Future of Education 2030* (da OCDE<sup>5</sup>) e a Conferência Currículo para o Século XXI: “A Voz dos Alunos” evidenciou-se a necessidade de atribuir condições às escolas portuguesas para responder com qualidade aos desafios atuais. Neste sentido, o Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, consagra a possibilidade de as escolas participarem voluntariamente no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) (Despacho n.º 5908/ 2017, de 5 de julho).

No ano letivo de 2017-2018 foi outorgado e implementado o Projeto-piloto<sup>6</sup> de AFC nos ensinos básico e secundário para as escolas públicas e/ou privadas em Portugal, cujos órgãos de direção, administração e gestão manifestem interesse na implementação do mesmo. Os destinatários do projeto foram as turmas de anos iniciais de ciclo (1.º, 5.º, 7.º anos de escolaridade)<sup>7</sup>, de nível de ensino (10.º ano de escolaridade) e de 1.º ano de formação de cursos

---

<sup>5</sup> A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) é uma organização internacional composta por 36 países membros que trabalham em conjunto para promover o desenvolvimento económico, o bem-estar e o progresso tecnológico. A OCDE foi fundada em 1961 e tem sede em Paris. O seu principal objetivo é fornecer um fórum para os governos discutirem, compartilharem experiências e coordenarem políticas para enfrentar os desafios económico, sociais e ambientais que dizem respeito a todos os países (Silva & Fernandes, 2019).

<sup>6</sup> Homologado através do despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho.

<sup>7</sup> De acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018 (artigo 38.º) refira-se que as planificações realizadas em todas as Intervenções Pedagógicas tiveram por base a planificação de acordo com as Aprendizagens Essenciais indica.

organizados em ciclos de formação. Na Região Autónoma da Madeira participaram neste projeto, as seguintes escolas: Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) das Figueirinhas; EB1/PE e Creche da Ladeira e Lamaceiros; EB1/PE do Livramento; EB1/PE Ribeiro Domingos Dias e a EB1/PE de Câmara de Lobos.

O Projeto de AFC incentivou e deu a oportunidade de as escolas e os docentes de edificarem novas atividades, estratégias de ensino-aprendizagem e metodologias pedagógicas, de forma a desenvolver nos alunos aprendizagens significativas. E com base num trabalho cooperativo que incite o sucesso de todos os alunos (Cosme, 2018; Cohen & Fradique, 2018).

Segundo Cosme (2018), o Projeto de AFC propôs “uma outra forma de conceber os atos de ensinar e de aprender, correspondentes quer a uma nova conceção sobre o que é ser aluno e ser professor” (p. 9). Nesta perspetiva, as escolas e os docentes devem possuir autonomia suficiente para assumir decisões curriculares e pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento de competências que se esperam que os alunos desenvolvam. Daí recusar-se identificar a ação do docente como uma ação instrucionista, de facilitador ou até mesmo de mediador. E tal como se defende neste Projeto de AFC, os docentes são interlocutores qualificados, o que significa que podem assumir diversos papéis na sala de aula, protagonizando momentos de apoio direto aos alunos; em aulas expositivas; em propostas de organização do trabalho na sala de aula de forma variada e em potenciar a auto e a heterorreflexão dos alunos sobre os seus desempenhos. Portanto, defende-se que os docentes são atores educativos que deixam de ocupar “o centro da cena educativa para assumirem um papel mais decisivo e influente no desenvolvimento de uma relação produtiva” (Cosme, 2018, p. 14) dos alunos, na medida em que contribuem para que possam aprender a raciocinar sobre a informação que se confrontam provenientes de diversas fontes e que resolvam problemas.

Em síntese, AFC é a “faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário e a organização das matrizes curriculares-base, ao nível das áreas disciplinares e disciplinas e da sua carga horária” (Cosme, 2018, p. 122), assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no PASEO. Esta possibilidade concretiza-se na oportunidade que as escolas possuem para gerir até 25% da carga horária semanal inscrita nas matrizes curriculares-base. Destaca-se ainda, que a Portaria n.º 181/2019, de 11 de julho, no artigo 1.º define-se “os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário” (p. 2954).

A AFC visa garantir a todos os alunos o direito a uma educação de qualidade que promova a inclusão, a igualdade e aprendizagens significativas. Nesse sentido, as escolas devem adotar um currículo flexível e orientador que englobe o desenvolvimento de competências, possibilitando que o aluno se torne um cidadão ativo, crítico, comunicativo, responsável e criativo, de acordo com o PASEO (Martins et al., 2017)

## 1.6 | Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória

“O mundo atual coloca desafios novos à educação” (Martins et al., 2017, p. 7) e por sua vez, desafios mais complexos e exigentes, no âmbito do conhecimento científico e tecnológico que evolui a um ritmo acelerado e à escala global. Neste âmbito, e para fazer face a estas mudanças atuais torna-se fulcral garantir a todos os alunos, as melhores oportunidades educativas e que terminem a escolaridade obrigatória, onde devem adquirir competências, valores e atitudes fundamentais para que ajam em conformidade com os desafios sociais, tecnológicos e económicos<sup>8</sup>.

Partindo deste pressuposto, o PASEO (homologado em Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho) afirma-se como um documento educativo de referência para a organização de todo o sistema educativo, de forma a orientar as decisões, quer sejam a nível central quer seja na escola e das turmas, onde os docentes realizam a gestão curricular (Martins, et al., 2017).

Este assume uma “natureza necessariamente **abrangente, transversal e recursiva**” (Martins, et al., 2017, p. 8), que visa garantir uma educação de carácter inclusivo, isto porque, todos têm o direito à participação em todas as atividades promovidas pela escola. É **abrangente** por respeitar a essência inclusiva e multifacetada da escola, onde “os saberes são orientados por princípios, por valores e por uma visão explícitos” (Martins, et al., 2017, p. 8); **transversal** por assentar no pressuposto que cada área curricular contribui para o desenvolvimento de todas as áreas de competências consideradas no Perfil e **recursivo** porque é dada a possibilidade de em cada ano de escolaridade se estar continuamente a convocar o seu conteúdo.

O documento que aqui se discute, apresenta-se estruturado em **princípios, visão, valores e áreas de competências** (Figura 3) e pretende assumir-se como um documento de referência para a organização do sistema educativo. Tendo como objetivo contribuir “para a

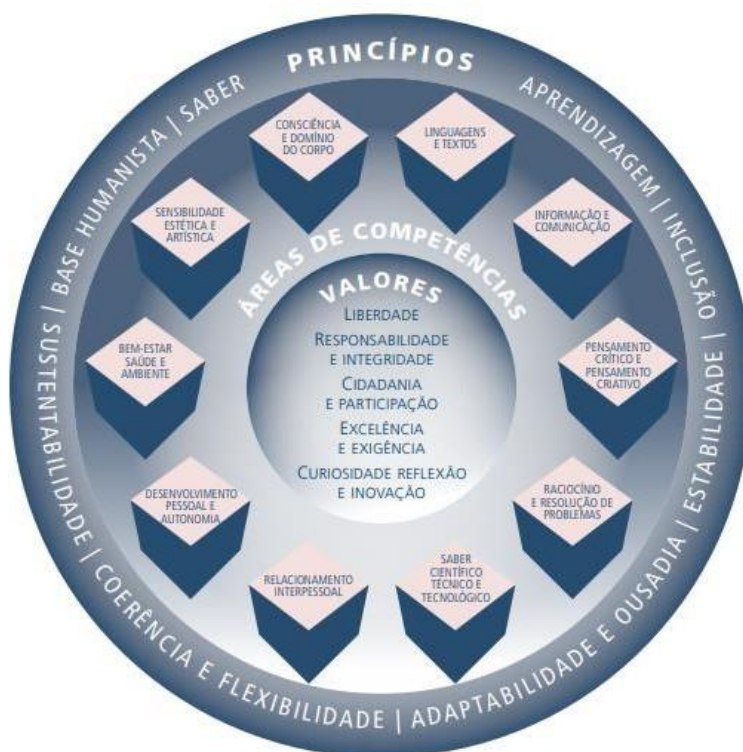
---

<sup>8</sup> Em 2016 publica-se o Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho, através do qual se cria um grupo de trabalho para se definir o PASEO, onde se apela que a escola ensine algo mais, não no sentido de ensinar mais conteúdos, mas sim tornar as aprendizagens escolares relevantes, “dando-lhes significado crítico e criativo, na e para a vida” (p. 22564).

convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (p. 15484).

O PASEO, como documento enquadrador das opções curriculares, integra um conjunto de princípios a partir dos quais se determinam competências e valores a adotar ao longo dos doze anos de escolaridade.

**Figura 3** | *Esquema concetual do PASEO*



*Nota.* Martins, et al., 2017 (p. 11)

A mencionar que são definidos por Martins, et al. (2017) **oito princípios** de base que justificam o intuito deste Perfil (Tabela 1).

**Tabela 1** | *Princípios de base do PASEO*

|                                      |  |
|--------------------------------------|--|
| <b>1) Base humanista</b>             | A escola habilita os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa e na preservação do mundo. |
| <b>2) Saber</b>                      | Centro de todo o processo educativo  |
| <b>3) Aprendizagem</b>               | Verifica-se pelos conhecimentos adquiridos e essenciais ao processo Educativo  |
| <b>4) Inclusão</b>                   | Educação de e para todos, promovendo a equidade e a democracia.  |
| <b>5) Coerência e Flexibilidade</b>  | Exploração de temas diferenciados.   |
| <b>6) Adaptabilidade e a ousadia</b> | Educar na sociedade atual.   |
| <b>7) Sustentabilidade</b>           | Tema que importa consciencializar para fazer face às necessidades do mundo.  |
| <b>8) Estabilidade</b>               | Requisito fulcral para fazer face à evolução em qualquer área do saber e ter estabilidade para que o sistema se adegue.                        |

*Nota.* Martins et al. (2017)

No que diz respeito à **visão**, o PASEO pretende que cada aluno à saída da escolaridade obrigatória esteja dotado de múltiplas literacias, permitindo, deste modo que analise e questione de forma crítica o mundo que o rodeia. De acordo com o mesmo documento, a educação deve basear-se no desenvolvimento de **valores** nos alunos, tais como: a responsabilidade e integridade (respeitar e agir de forma ética); a excelência e exigência (perseverança e superação das dificuldades); curiosidade, reflexão e inovação (tornando-se agentes críticos e reflexivos); cidadania e participação (respeito pela diversidade humana) e liberdade (um dos valores mais importantes da vida em sociedade) (Martins et al., 2017).

As **áreas de competências** apresentadas no PASEO “são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes” (Martins, et al., 2017, p. 19) que são fulcrais na escolaridade obrigatória, e que se interligam com a intenção de desenvolver competências essenciais e transversais nos alunos (Figura 4).

**Figura 4** | *Os conhecimentos, capacidades e atitudes fundem-se em competências*



*Nota.* Martins, et al., 2017, p. 19

Sendo assim, as áreas de competências são as seguintes: linguagem e textos; pensamento crítico e pensamentos criativo; informação e comunicação; raciocínio e resolução de problemas; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar, saúde e ambiente; sensibilidade estética e artística; saber científico e tecnológico e consciência e domínio do corpo (Martins, et al., 2017).

Em suma, o documento em análise é um recurso fundamental para orientar o professor na sua prática, na medida em que se constitui como uma matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas. Saliente-se que foi efetuada uma reorganização curricular em articulação com o Perfil dos alunos. Com o intuito de promover as áreas de competências descritas no Perfil foram elaborados documentos denominados de Aprendizagens Essenciais.

### **1.7 | Aprendizagens Essenciais**

De acordo com Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, o XXI Governo Constitucional assume “(...) a educação como alicerce essencial para a valorização dos cidadãos, para a cidadania democrática e para o desenvolvimento sustentável do país” (S/p), pois, numa sociedade assente na aprendizagem, no saber e nas qualificações, torna-se fulcral fomentar aprendizagens significativas, com conhecimentos consolidados. Neste sentido, e tendo em mente a aposta numa escola inclusiva, o sistema educativo pretende assegurar a igualdade de oportunidades e promover o sucesso de todos os alunos ao longo dos doze anos de escolaridade obrigatória.

Neste contexto, tornou-se iminente “uma reorganização curricular, em convergência com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Despacho n.º 6944-A/ 2018, de 19 de julho), onde foram identificadas as aprendizagens essenciais, que de certo modo, permitisse uma flexibilização e gestão curriculares por parte das escolas e dos professores.

Segundo o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, as Aprendizagens Essenciais (AE) correspondem a um “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 (...)” (p. 2930), tendo por referência o ano de escolaridade.

O documento AE apresenta as dimensões curriculares e domínios, bem como as ações estratégicas de ensino orientadas para o PASEO, visando o desenvolvimento das áreas de competência. Tanto, o documento as AE e do Perfil do Alunos constituem-se como um

referencial para o planeamento e a realização do ensino e da aprendizagem (Direção-Geral de Educação, 2018).

Em suma, as AE constituem-se nos conhecimentos importantes que os alunos devem adquirir, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar. São orientações curriculares de base para a elaboração da planificação e avaliação das aprendizagens, onde o professor possui a oportunidade de gerir o currículo de forma flexível, visando uma prática diversificada, colaborativa e interdisciplinar, utilizando de forma preferencial a avaliação formativa (Cosme, 2018).

## Capítulo 2 | O Educador e o Professor fazem a diferença no desempenho escolar das crianças/alunos

Focando-se na visão de um professor que faz a diferença no desempenho escolar dos seus alunos, este capítulo aborda alguns temas que se entendem fulcrais para edificação de aprendizagens significativas nos mesmos (Silva & Lopes, 2015; Lopes & Silva, 2010).

### 2.1 | O conhecimento dos estilos de aprendizagem como ferramenta de ensino-aprendizagem

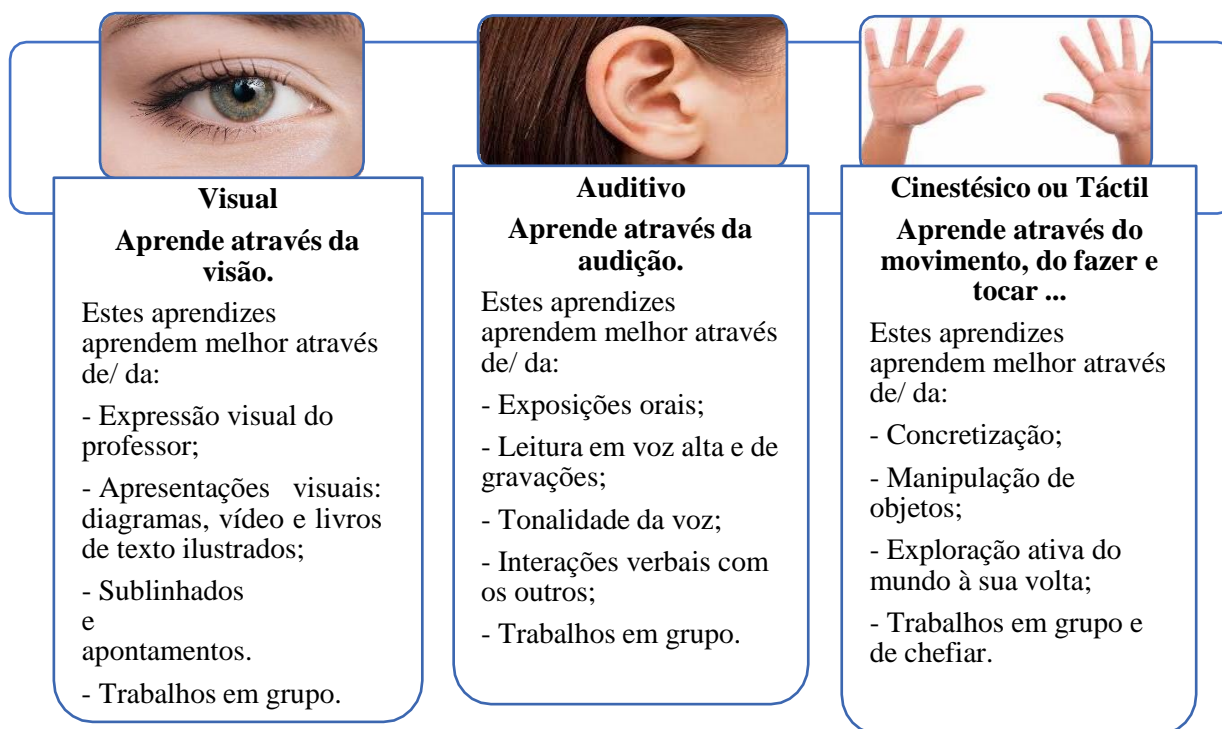
*Os estilos de aprendizagem são as preferências de um aprendente por diferentes tipos de actividades de ensino-aprendizagem.*  
(Jonassem & Grabowski, 1993, citado por Lopes & Silva, 2010, p. 301)

Atualmente, é visível que os alunos aprendem de forma diferente. E para tal, exige-se que o professor esteja atento às individualidades de cada um. É nesse sentido que se fala em estilos de aprendizagem. Estes estilos referem-se à forma como os alunos adquirem os conhecimentos.

Segundo Lopes e Silva (2010), **os estilos de aprendizagem** “são um conjunto de factores cognitivos, afectivos e fisiológicos que servem como um aprendente, percepção, interação e reage ao ambiente de aprendizagem (p. 301). Deste modo, o conhecimento sobre os diferentes estilos de aprendizagem é uma ferramenta de ensino/ aprendizagem para os professores, uma vez que numa sala de aula existem alunos que possuem um estilo próprio para aprender. Neste sentido, surge a questão: os Educadores e os Professores devem ou não combinar o ensino/ aprendizagem com os estilos de aprendizagem das crianças e/ou alunos? Segundo Hattie (2009) citado por Lopes e Silva (2010) e a partir da análise de 400 estudos, combinar o ensino com o estilo de aprendizagem dos alunos tem efeitos significativos no desempenho escolar. Por outras palavras, apresentar o conhecimento numa variedade de formatos parece resultar em ganho para a aprendizagem.

Tomando o pressuposto acima discutido, torna-se importante que os Educadores e/ou Professores tenham conhecimento sobre as teorias e os estilos de aprendizagem, com o intuito de os capacitar a adequar as estratégias de ensino de modo a garantir uma aprendizagem mais eficaz aos seus alunos. Na Figura 5 apresentam-se as principais características de cada estilo de aprendizagem, de acordo com Lopes e Silva (2010).

**Figura 5** | *Características dos estilos de aprendizagem*



*Nota.* Adaptado de Lopes e Silva, 2010, p. 309

Deste modo, compreende-se que ensinar implica que o professor conheça o seu grupo de alunos, pois, se o professor apenas se limitar a transmitir os conhecimentos de forma igual para todos, sem diversificar nas estratégias, certamente, não está a ter em conta os estilos de aprendizagem de cada aluno. Sendo assim, acredita-se que o conhecimento dos estilos de aprendizagem é fulcral para a atuação do docente, permitindo a aprendizagem de cada um dos alunos.

## **2.2 | A interdisciplinaridade na construção de aprendizagens significativas**

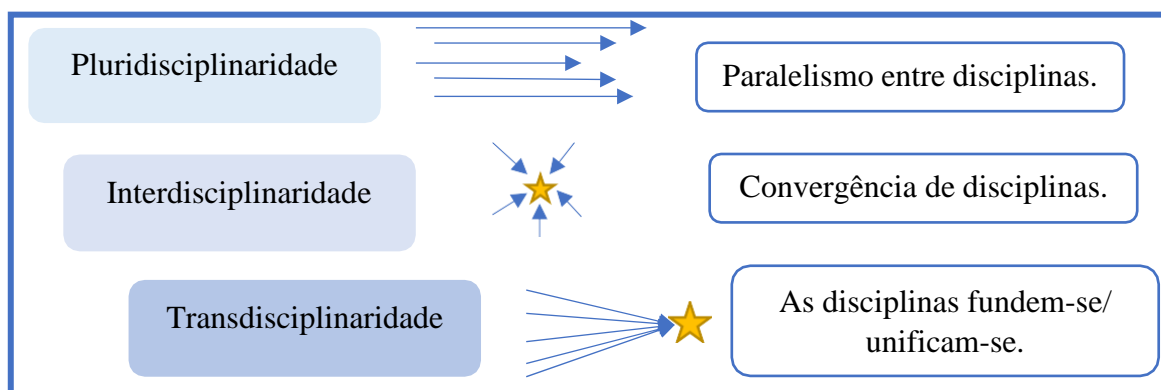
*Na interdisciplinaridade, as disciplinas interagem umas com as outras, confrontando e discutindo os respetivos pontos de vista. Há trocas mútuas, recíprocas e interativas entre elas.*

(Cohen & Fradique, 2018, p. 52)

A **interdisciplinaridade** baseia-se numa “colaboração entre disciplinas diversas” (Pombo, 2004, p. 32) ou um “encontro e a cooperação entre duas ou mais disciplinas (Quinta e Costa, Ribeiro & Monteiro, 2015, p. 780) que possibilita uma articulação mais abrangente dos

saberes. Este conceito manifesta-se através dos momentos de aprendizagem que o docente realiza com a sua turma, onde aborda vários conteúdos, de forma que a aprendizagem aconteça de forma transversal, “fruto do cruzamento de conteúdos” (Lopes, 2014, p. 32). Não se está a falar da criação de uma única disciplina do saber, mas sim um fator de desenvolvimento do raciocínio, tornando as aprendizagens mais integradas. Compreende-se, desta forma, que a interdisciplinaridade se situa entre a pluridisciplinaridade (um mero paralelismo entre disciplinas, pois as fronteiras entre disciplinas estão bem definidas) e a transdisciplinaridade (as disciplinas fundem-se, desaparecendo as suas fronteiras, existe a transcendência dos saberes das disciplinas) (Figura 6). Assim, e procurando atenuar a fragmentação do conhecimento, a interdisciplinaridade remete para a coesão entre saberes diferentes (Lopes, 2014; Cohen & Fradique, 2018; Cosme, 2018).

**Figura 6** | *Pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade*



*Nota.* Adaptado de Cohen e Fradique (2018, p.52); Lopes (2004)

Na visão de Quinta e Costa, Ribeiro e Monteiro (2015) a interdisciplinaridade é uma forma de abordar o conhecimento, que não deve ser encarado como um fim em si mesmo, mas sim como uma forma de organizar os conteúdos de ensino, derrubando as barreiras entre as disciplinas.

Cosme (2018), define interdisciplinaridade como sendo as disciplinas que estão “conectadas por conceitos e competências próximas/ comuns/ convergentes, desenvolvendo conceitos e competências ancorados nas aprendizagens das disciplinas” (p. 124). A interdisciplinaridade torna-se um meio através do qual se criam possibilidades de promover aprendizagens significativas a partir de experiências, desafios e experiências autênticas (Cosme, 2018).

Segundo Pombo (2004), a palavra interdisciplinaridade deriva do radical “disciplina” e do prefixo “inter” que significa um espaço em comum/ coesão entre saberes. Assim, a aprendizagem interdisciplinar abarca vastos conhecimentos científicos que possibilita que os alunos relacionem conhecimentos. Deste modo, a interdisciplinaridade permite que as disciplinas interajam umas com as outras, com o resultado de as aprendizagens serem mais efetivas e significantes para os alunos, registrando-se menos fragmentação (Cohen & Fradique, 2018).

Na perspectiva de Santomé (1998) citado por Quinta e Costa, Ribeiro e Monteiro (2015), o mundo atual precisa de pessoas com uma formação polivalente, uma vez que o futuro é imprevisível e deste modo, o professor ao desenvolver práticas interdisciplinares está a formar e a tornar pessoas mais flexíveis, solidárias e democráticas. Além disso, os professores que adotam nas suas aulas uma prática interdisciplinar apresentam um espírito curioso e investigador que busca o conhecimento do outro (Quinta e Costa, Ribeiro & Monteiro, 2015).

Neste sentido, considera-se que a interdisciplinaridade na construção de aprendizagens significativas faz todo o sentido. Pois, a aprendizagem significativa é algo progressivo, não acontece de modo imediato. Sendo, portanto, “uma ilusão pensar que uma boa explicação, uma aula “bem dada” e um aluno “aplicado” são condições suficientes para uma aprendizagem significativa” (Moreira, 2012, p. 13). Esta distingue-se da aprendizagem mecânica, “aquela praticamente sem significado, puramente memorística, que serve para as provas e é esquecida, apagada, logo após” (Moreira, 2012, p. 12). É uma ilusão pensar que o aluno pode aprender de forma mecânica e depois disso, a aprendizagem torna-se significativa. Tal pode ocorrer, mas irá depender muito da predisposição dos alunos para aprender, dos materiais utilizados e da mediação do professor.

Relativamente, à aprendizagem recetiva, o aprendiz “recebe” a informação, é o conhecimento a ser aprendido na sua forma final. Logo, significa que o “aprendiz não precisa descobrir para aprender” (Moreira, 2012, p. 13), porém, não significa que esta aprendizagem seja passiva. E em relação, à aprendizagem por descoberta, esta implica que o aprendiz descubra o que vai aprender. Contudo, não é preciso descobrir para que se aprenda de forma significativa, pois tornava-se “inviável para seres humanos aprender significativamente a imensa quantidade de informações e conhecimentos disponíveis no mundo atual se tivessem que descobri-los” (Moreira, 2012, p. 13). Sendo assim, o conhecimento não é, necessariamente, construído por receção ou por descoberta ou de forma mecânica, ele é construído, também, de forma significativa e para tal tem de existir em 1.º lugar: os materiais de aprendizagem que devem ser potencialmente significativos; em 2.º lugar: a predisposição do aprendiz para

aprender e em 3.º lugar: a utilização de estratégias e instrumentos (didáticos) facilitadores da aprendizagem significativa, tais como: a) organizadores prévios; b) a utilização de mapas de conceitos; c) a utilização de diagramas de V. de Gowin e d) a realização de atividades colaborativas em pequenos grupos (Moreira, 2012).

A realçar que os instrumentos didáticos citados facilitam a aprendizagem significativa, mas depende muito da forma como são utilizados em sala de aula. Pois, se forem utilizados para “copiar, memorizar e reproduzir” estimulará a aprendizagem mecânica e não é o que se pretende com estes instrumentos (Moreira, 2012). Por fim, conclui-se que a aprendizagem significativa é quando o conhecimento é construído pelos alunos de forma gradual e onde se valoriza os seus conhecimentos prévios, logo o conhecimento não deve ser recebido de forma passiva, mas sim construído pelo sujeito.

### 2.3 | Liderança Pedagógica: Educador/Professor, um líder

*A liderança significa, acima de tudo, criar um caminho para as pessoas se juntarem e fazerem com que algo extraordinário aconteça.*

Alan Keith, Genentech citado por Kouzes e Posner (2009, p. 23)

Segundo Kouzes e Posner (2009), a **liderança** pode ocorrer em qualquer lugar, em qualquer altura, pode surgir numa grande empresa ou num pequeno negócio e pode acontecer em casa, na escola ou na comunidade. A verdade é que a liderança é um conjunto de capacidades e de habilidades que podem ser constantemente reforçadas, aperfeiçoadas e aumentadas, dependendo da motivação e do desejo de quem lidera.

Partindo deste pressuposto, e ainda na perspetiva de Kouzes e Posner (2009) os líderes para conseguirem feitos extraordinários devem adotar as cinco práticas de liderança exemplar: **mostrar o caminho** (as pessoas seguem primeiro o líder e só depois o plano e além disso, os líderes exemplares são os primeiros a mostrar o comportamento que esperam dos outros, dando o exemplo nas suas ações diárias); **inspirar uma visão conjunta** (os líderes têm de atrair os outros para um visão comum e para tal, têm de conhecer bem os sonhos, esperanças, visões e valores de todas as pessoas, pois a “liderança é um diálogo, não um monólogo” (p. 39); **desafiar o processo** (os líderes sabem bem que a inovação e a mudança pressupõem que haja experimentação e que se corram riscos. Pois, os líderes são pioneiros e “estão dispostos a vaguear pelo desconhecido” (p. 40) e a liderança consiste em aprender a fazer e se adaptar às situações e que se aprendam com os erros e fracassos); **permitir que os outros ajam** (“líderes

alimentam a colaboração e criam confiança” (p. 42), permitindo que todos pertençam aos projetos a que se entregam e se sintam capazes e empenhados a cumprir com o prometido) e por último, **encorajar a vontade** (o líder deve mostrar a sua gratidão pelos contributos das pessoas e enaltecer as vitórias, através do seu reconhecimento individual e em grupo, criando assim, um espírito de comunidade).

Nesta linha de pensamento, as práticas de liderança supracitadas mostram apenas parte do cenário, pois os líderes não conseguem feitos extraordinários sozinhos, uma vez que a liderança é um processo recíproco entre os líderes e os seus constituintes. Deste modo, o “trabalho do líder é criar um ambiente onde as pessoas sintam paixão pelo que fazem e que se orgulhem do que estão a fazer” (Kouzes & Posner, 2009, p.157).

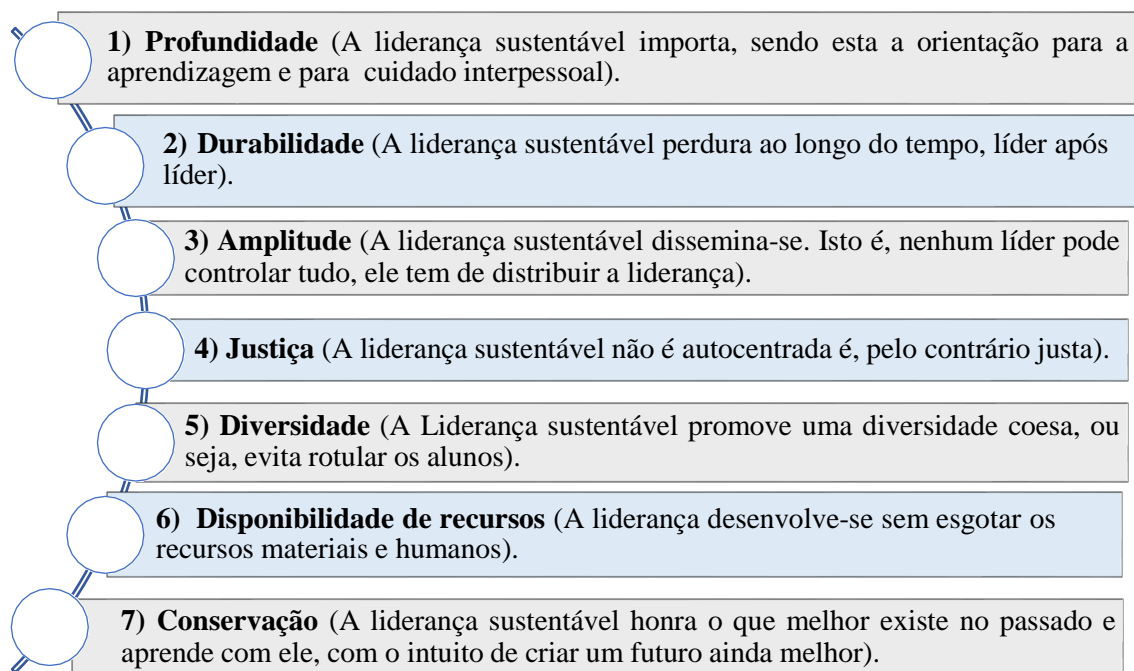
Deste modo, e realizando um paralelo com a ação de um professor numa instituição educativa, o professor pode ser visto como um líder na sua prática pedagógica, como é o caso de os professores assumirem o desenvolvimento do currículo e de liderarem os seus alunos, tanto no trabalho desenvolvido na sala de aula como no processo de aprendizagem. Neste sentido, entende-se que o trabalho de liderança pedagógica levado a cabo pelo professor revela a capacidade do mesmo, em conduzir a aprendizagem do aluno, com vista ao seu crescimento pessoal e social, preparando-o para ter uma atuação ativa e informada na sociedade democrática. Esta capacidade de o professor promover o crescimento pessoal e social de todos os alunos traduz-se numa liderança para a aprendizagem e equidade (Antunes & Silva, 2015).

De acordo com Hargreaves e Fink (2007), a liderança e a melhoria educativa sustentável “preservam e desenvolvem a aprendizagem profunda de todos, uma aprendizagem que se dissemina e que perdura sem provocar qualquer dano àqueles que nos rodeiam, trazendo-lhes, pelo contrário, benefícios positivos, agora e no futuro” (p. 31). Sendo assim, a liderança sustentável<sup>9</sup> coloca a aprendizagem no centro de tudo o que os líderes fazem, uma vez que a “aprendizagem dos alunos vem em primeiro lugar” (p. 44), na medida em que devem proporcionar uma “aprendizagem profunda e ampla de todos os alunos e não apenas no sucesso medido por testes” (p. 45). Deste modo, Hargreaves e Fink (2007) referem sete princípios de uma liderança sustentável (Figura 7) que devem perdurar no tempo, porque se consideram favoráveis.

---

<sup>9</sup> “O termo sustentabilidade foi cunhado no campo ambientalista por Lester Brown, fundador do *Worldwatch Institute*, no início dos anos 80” E este “definiu como sustentável uma sociedade que é capaz de satisfazer as suas necessidades sem diminuir as oportunidades de as gerações futuras satisfazerem as suas” (Hargreaves & Fink, 2007, p.30).

**Figura 7** | *Os sete princípios da sustentabilidade*



*Nota.* Adaptado de Hargreaves e Fink (2007)

Em suma, a liderança não é tarefa fácil e além disso, é difícil ser-se um líder de sucesso e ainda mais sustentável, onde se promove e pratica uma aprendizagem sustentada. Tais líderes amparam as pessoas e mostram-se unidos. Desta feita, considera-se que o professor é um líder, porque mostra o caminho, inspira uma visão conjunta, adapta-se às diversas situações, permitindo que os alunos interajam (trabalho colaborativo), motivando e enaltecendo as suas conquistas. Desta forma, e fazendo uma analogia à escola como democracia, esta também pretende valorizar as pessoas e os modos como todos os intervenientes colaboram para a melhoria da vida escolar, tal como o líder (Costa, 1996).

## 2.4 | O Educador/Professor Reflete para Melhorar

*É pensando criticamente a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática.*

(Freire, 1996, p.39)

Seguindo esta linha de pensamento de Paulo Freire, considera-se pertinente pensar sobre a seguinte questão: o que é uma prática reflexiva e qual a razão de um Educador/ Professor fazê-la?

O docente para compreender e melhorar o seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua prática, pois se a reflexão se tornar uma rotina na prática do professor, será possível contemplar a tarefa de unir a teoria e a prática (Zeichner, 1993).

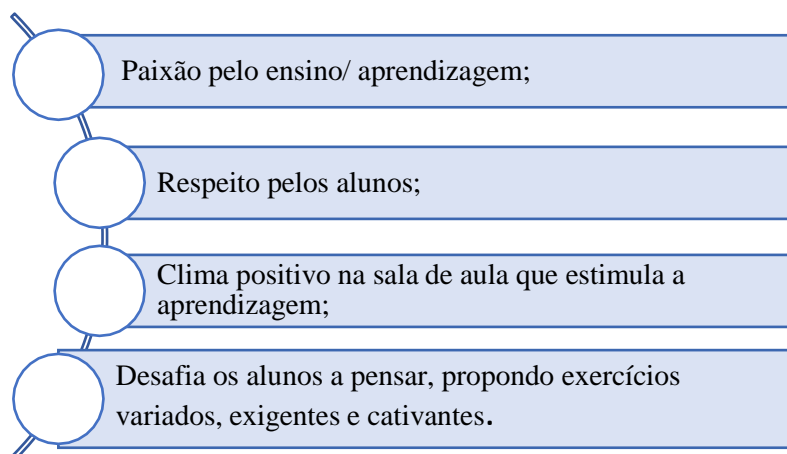
Um Educador/ Professor reflexivo é aquele que “reflete em situação e constrói conhecimento a partir do pensamento sobre a sua prática” (Alarcão, 2010, p. 48). Esta reflexão da prática, para ser eficaz, precisa de ser sistemática. Neste sentido, compreende-se que a teoria e a prática favorecem a construção do saber e ajudam o docente a pensar sobre a sua ação pedagógica, tornando-o assim, um profissional reflexivo, que reflete e que promove mudanças para melhorar a cada dia (Alarcão, 2005).

Uma prática reflexiva leva à (re)construção de saberes, bem como atenua a separação entre a teoria e a prática (Alarcão, 2005). Deste modo, constrói-se uma circularidade em que a “teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria” (p. 99). Realce-se que não basta apenas pensar e refletir, é fulcral que tal reflexão leve o professor a agir. Por outro lado, os Educadores/ Professores que não são reflexivos sobre a sua prática aceitam de forma automática a realidade quotidiana das suas escolas, concentrando os seus esforços em encontrar os meios mais eficazes e eficientes para atingir os seus objetivos, procurando soluções para problemas que foram definidos por outros, em vez de refletirem criticamente sobre a sua própria ação (Zeichner, 1993).

Assim, quando um Educador/ Professor reflete para melhorar a sua prática pedagógica está a reconhecer que o processo de aprender e ensinar se prolonga ao longo da sua carreira profissional. (Alarcão, 2010; Zeichner, 1993). Pois, esta é, na perspetiva de Lopes e Silva, 2010; Saraiva et al., 2006, uma forma de ensino de qualidade, refletir para melhorar, definindo estratégias diversificadas com o intuito de melhorar a Intervenção Pedagógica. No entanto, a expressão qualidade de ensino, no âmbito do Sistema Educativo, admite uma variedade de interpretações. Um ensino de qualidade pode significar o domínio eficaz dos conteúdos no plano curricular ou aquele que promove o espírito crítico. Embora não haja uma única definição sobre a qualidade do ensino, a investigação realizada neste âmbito confirma que muitas das características dos professores estão associadas a um ensino de qualidade. As características referenciadas são as seguintes: a preparação académica no que se refere ao conteúdo da disciplina; o conhecimento sobre como ensinar; a gestão da sala de aula; as teorias de ensino/ aprendizagem e avaliação; a experiência de ensino e as competências culturais e multilinguísticas. E além disso, uma escola de qualidade é aquela que se dedica ao bem-estar dos docentes, onde eles se sentem valorizados e apoiados na escola em que lecionam (Lopes & Silva, 2010; Saraiva, et al., 2006).

Na Figura 8 apresentam-se características dos bons professores que influenciam de forma positiva a aprendizagem dos alunos, na visão de Hattie e Clinton (2008) e Smith et al. (2008) citado por Lopes e Silva (2010).

**Figura 8** | *Características dos bons professores*



*Nota.* Adaptado de Lopes e Silva (2010, p. 268)

Segundo Morgado (2003), uma escola de qualidade dedica-se ao bem-estar e desenvolvimento dos professores, reconhecendo que não é uma tarefa simples para um professor desempenhar o seu trabalho de maneira eficaz se ele não se sentir satisfeito, apoiado e valorizado. Como mencionado anteriormente, a escola desempenha um papel crucial no apoio e valorização do progresso dos alunos. Portanto, uma escola de qualidade fortalece o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais, emocionais, estéticas e morais de todos os alunos. Além disso, ela encoraja a participação de toda a comunidade educativa; promove o crescimento profissional dos professores e leva em consideração as características individuais de cada aluno (Morgado, 2003).

Por fim, conclui-se o "direito à educação é, por definição, direito a uma educação com qualidade" (Monteiro, 2008, p. 20). Para tal, deverão ser propiciadas atividades que impulsionem um desenvolvimento harmonioso de todas as crianças e/ou alunos, estimulando a sua própria aprendizagem em cooperação com os seus pares. Deste modo, para que o professor desenvolva atividades desse âmbito é crucial que assuma uma postura reflexiva sobre a sua prática e que esteja disposto a analisar o seu ensino atendendo às necessidades das crianças e/ou alunos (Alarcão, 2010; Zeichemer, 1993).

### Capítulo 3 | Estratégias e Metodologia utilizada na Prática Pedagógica

Neste capítulo apresentam-se as estratégias que foram utilizadas no decorrer das práticas pedagógicas. De uma forma mais incisiva discutir-se-á a metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), à qual se recorreu na PP III. Toda a ação desenvolvida pelo docente (desde a planificação, a didática e a avaliação) é de natureza estratégica (Roldão, 2009), neste sentido, as estratégias utilizadas em cada prática pedagógica variaram dependendo dos objetivos pretendidos. Nas secções seguintes são apresentadas as principais estratégias adotadas nas práticas pedagógicas, discutindo a natureza das mesmas.

#### 3.1 | Aprendizagem Cooperativa

*Quando se trabalha em*

*Grupo,*

*Respeitam-se os outros,*

*Usa-se um tom de voz suave,*

*Participa-se e partilha-se,*

*Oferece-se ajuda e encoraja-se.*

Lopes e Silva (2009, p. XII)

Os Educadores e/ou Professores, por vezes, ainda têm conceções erróneas acerca do significado de *aprender cooperativamente*. Assim, neste tópico, pretende-se clarificar e enaltecer a importância desta estratégia na prática pedagógica.

Segundo Lopes e Silva (2009), a aprendizagem cooperativa é uma estratégia que contribui para motivar os alunos a aprender, onde em grupo maximizam as suas próprias aprendizagens e a dos colegas. Enquanto na perspetiva de Fathman e Kessler citado por Silva e Lopes (2009) citam que “(...) a aprendizagem cooperativa como o trabalho em grupo que se estrutura cuidadosamente para que todos os alunos interajam” (p. 3).

Na visão de Silva, Lopes e Moreira (2018), a cooperação é definida “como um método de ensino em que os alunos trabalham aos pares ou em grupos numerosos (...) em alternativa a aprender isoladamente, para atingirem objetivos comuns de aprendizagem” (p.15). Nesta linha de pensamento, os autores referem-se à aprendizagem cooperativa como um método de ensino, na qual os alunos se entrelaçam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si.

De acordo com Morgado (2003) as atividades cooperadas melhoram a autoestima e estabelecem melhores níveis de relacionamento e de respeito entre os discentes. Além disso,

proporcionam que envolvidos troquem experiências e aprendizagens entre si, que por sua vez contribuem para a construção de conhecimento.

O ensino baseado no trabalho cooperativo, não significa que permanentemente se realizem trabalhos em grupos, mas sim, que se recriem momentos onde os alunos aprendam juntos (Morgado, 2003, p. 88). Para que isto seja possível, é importante que os docentes se libertem do ensino tradicional e desempenhem um melhor papel, aumentando a autonomia dos alunos, tornando-os mais responsáveis, capazes de se auto-organizarem (Valadares & Moreira, 2010, p. 109).

O Educador/Professor ao possibilitar a aprendizagem cooperativa está a facilitar a partilha de conhecimentos, a manipulação de materiais e a discussão de diferentes pontos de vista entre os discentes. Sendo assim, o professor é considerado um problematizador, colocando o aprendiz em situações de aprendizagens ativas e participativas, onde ele agrega e incorpora os conceitos prévios aos novos conceitos. Por outras palavras, a criança e/ou aluno aprende quando se encontra envolvido no processo de aprendizagem, onde é estimulado a pensar e a fazer inferências sobre os seus pensamentos e conhecimentos adquiridos (Gomes, et al., 2009).

De acordo com Silva, et al. (2018), as atividades de cooperação devem garantir as mesmas oportunidades de participação e de qualidade, potenciando a interação entre todos. Sendo assim, para se implementar a aprendizagem cooperativa em contexto de sala de aula, Lopes e Silva (2009) admitem que é crucial que o docente tenha em conta múltiplos aspetos, relacionados com três fases distintas: a pré implementação, a implementação e a pós-implementação, tal como apresenta-se de forma resumida no quadro seguinte (Tabela 2).

**Tabela 2** | *As três fases da implementação da Aprendizagem Cooperativa*

| A pré-implementação   | A implementação  | A pós-implementação   |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Especificar os objetivos de ensino;</li> <li>✓ Definir os grupos e atribuir papéis a cada elemento;</li> <li>✓ Dispor a sala para que haja interação entre o grupo;</li> <li>✓ Estabelecer comportamentos desejados em grupo.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Controlar o comportamento;</li> <li>- Prestar ajuda;</li> <li>- Elogiar.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover o encerramento das atividades sintetizando os pontos mais importantes do trabalho, refletindo sobre o que realizaram.</li> <li>- Avaliar as aprendizagens.</li> </ul> |

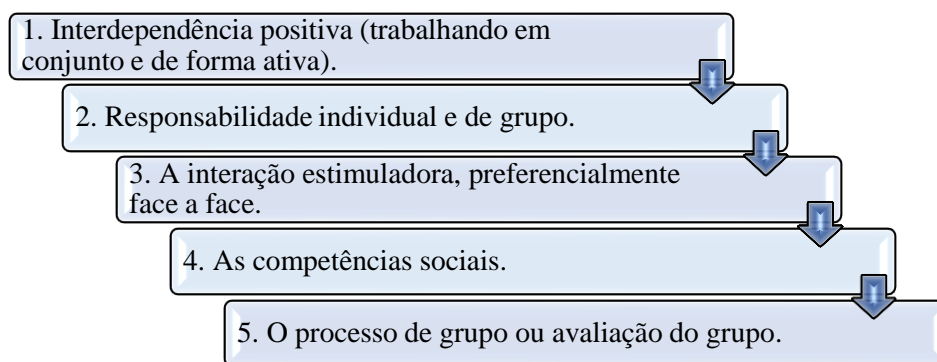
*Nota.* Adaptado de Lopes e Silva (2009)

São vários os benefícios da aprendizagem cooperativa e destacam-se: a melhoria nos

resultados escolares; a aquisição de competências sociais; maior motivação, autoconfiança, interesse e entreajuda; a redução de conflitos e, ainda, a promoção de uma aprendizagem ativa e envolvente, da comunicação oral e do pensamento crítico (Lopes & Silva, 2009).

Em síntese, com o trabalho cooperativo, os alunos assumem papéis e aprendem a partilhar o conhecimento e as tarefas entre si. E para que uma aula seja cooperativa, é necessário que estejam presentes os seguintes elementos essenciais (Figura 9).

**Figura 9** | Os cinco elementos essenciais à aprendizagem cooperativa



*Nota.* Adaptado de Lopes e Silva, 2009

Tal como refere Lopes e Silva (2008) deve-se desmistificar a ideia de que a aprendizagem cooperativa é a realização de um simples trabalho de grupo, pois é necessário que haja a contribuição e interação entre os elementos do grupo, contemplando deste modo, os cinco elementos essenciais à aprendizagem cooperativa (Figura 9) anteriormente mencionados.

Pode-se então afirmar que os Educadores e/ou Professores aumentam a qualidade da sua prática pedagógica quando desenvolvem atividades cooperativas entre as crianças e/ou alunos. Evidentemente, a realização de atividades cooperadas não devem ser entendidas como a colocação das crianças e/ ou alunos em grupos, mas sim, como as crianças e/ou alunos são colocadas/os em grupo para que interajam entre si. Salienta-se que esta interação deve acontecer entre os discentes, e não apenas entre estes e os materiais disponibilizados (Morgado, 2003, p. 88).

Por todas estas razões, a aprendizagem cooperativa surgiu variadas vezes na minha prática pedagógica, onde inclusive, por vezes, recorreu-se a Métodos de Aprendizagem Cooperativa (MAC), com o objetivo de potenciar uma real colaboração entre os alunos. Realça-se a MAC *Atribuição de Papéis*, proposta por Lopes e Silva (2009) que consiste na atribuição a cada aluno de um papel ou uma tarefa a realizar no seu grupo, de forma autónoma. Algumas

das vantagens da atribuição de papéis aos alunos são as seguintes: reduzir a possibilidade de os alunos adotarem uma atitude passiva ou dominante no grupo; garantir que os alunos trabalham em grupo e criar interdependência entre os elementos. Alguns dos possíveis papéis a atribuir aos alunos são os seguintes: o leitor, o harmonizador, o intermediário e o organizador (porém, estes podem ser ajustados, mediante as atividades realizadas). Através desta dinâmica, assegura-se que todos os membros do grupo trabalhem juntos, respeitando a tarefa de cada qual.

### **3.2 | A Metodologia de Trabalho de Projeto**

*As crianças colocam questões, resolvem problemas e buscam um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender.*

*(Vasconcelos, et al., 1998, p.11)*

Esta metodologia é um método de trabalho que está direcionado para a resolução de problemas, tendo como objetivo a execução de um trabalho em grupo, onde é definido, planificado e estruturado, de acordo com a concordância de todos os indivíduos envolvidos no projeto. Sendo assim, para que a realização do projeto seja promotora de aprendizagens significativas nos aprendizes é fundamental que o problema em questão seja sugerido pelos mesmos (Paredes, 2018).

O termo “projeto” tem vários significados e pode ser utilizado em diferentes sentidos, pois pode ser associado a um propósito, uma intenção ou um plano. Sendo assim, quando falamos em projeto assume-se que existe uma meta ou um propósito a médio e a longo prazo, o qual envolve a planificação de um conjunto de estratégias e de ações adequadas para o desenvolver. Sabendo que existem projetos individuais, normalmente, o projeto em contexto escolar, tal como aqui se discute, requer o trabalho em equipa de um conjunto de pessoas, ao longo de um tempo determinado e associado à ideia de interdisciplinaridade de conteúdos (Paredes, 2018).

O Trabalho de Projeto consiste numa metodologia na qual se recorre a “(...) um conjunto de técnicas e procedimentos para estudar qualquer aspeto da realidade social, centrando-se na investigação, análise e resolução de problemas” (Rui & Ferrita, 2010, citado por Paredes, 2018, p.76). Utilizar a metodologia de projeto é uma construção gradual, pois os

aprendizes irão investigar com o objetivo de encontrar as soluções mais adequadas para que possam atingir o objetivo inicial.

Segundo Paredes (2018), o modelo de ensino da MTP tem como intuito que os alunos adquiram competências e conteúdos escolares com sucesso. Esta é uma metodologia ligada à investigação, centrada na resolução de problemas, onde através desta é possível que os alunos adquiram capacidades e competências pela concretização de um projeto.

O conceito “projeto” não é algo novo no campo da educação, sendo John Dewey apontado pela comunidade científica em ciências da educação como o difusor da Metodologia de Projeto na escola. Este pedagogo defendia que o aluno devia ser um participante ativo e participativo no processo de construção de suas aprendizagens/ conhecimentos (Paredes, 2018).

Note-se que um projeto pode ser definido de variadas formas, contudo, há determinadas características tidas como fundamentais para a concretização de um projeto. Um projeto pressupõe que haja: 1) a definição de um objetivo que dá sentido às atividades e que invariavelmente está ligado ao produto final; 2) a iniciativa e autonomia daqueles que o realizam, tornando-se, pois, os responsáveis pelo trabalho, bem como pelas escolhas realizadas ao longo do projeto; 3) a autenticidade e a complexidade do projeto e por fim, 4) um caráter faseado e prolongado (Paredes, 2018).

De acordo com Vasconcelos et al. (1998) a MTP pode ser utilizada em qualquer nível de ensino educativo, desde o Pré-Escolar.

De salientar que o Trabalho de Projeto deverá estar organizado por fases. Estas são fulcrais para o desenvolvimento do mesmo. A **fase I** – corresponde à **definição do problema**, que é onde se formula o problema ou as questões a investigar. Nesta fase, o Educador e/ou Professor parte dos conhecimentos que as crianças/alunos possuem para a elaboração de questões sobre um assunto que os alunos pretendem investigar. A **fase II** – refere-se à **planificação e desenvolvimento do trabalho**, que é a fase onde o Educador/Professor em conjunto com os seus alunos elabora um plano, onde se faz uma previsão dos possíveis desenvolvimentos do projeto em função das metas que se pretendem alcançar. A título de exemplo, elaboram-se nesta fase: mapas conceptuais e teias de ideias através das pesquisas elaboradas pelos alunos; definem-se tarefas e responsabilidades; organizam-se os dias e horas para trabalhar no projeto; dividem-se tarefas entre os alunos e inventariam-se recursos.

Na **fase III** – a **execução**, as crianças/os alunos organizam, selecionam, registam as informações recolhidas (desenham, tiram fotografias, criam textos ou fazem construções) e elaboram gráficos, mapas de conceitos, sínteses das informações recolhidas, entre outros.

Também podem aprofundar as informações obtidas através da construção de objetos, da criação de gráficos e/ ou de mapas conceituais que são, posteriormente, afixados na sala de aula. Desta forma, em vez de na sala de aula existirem “cantinhos” estáticos e estereotipados para a exposição de trabalhos, é recomendável ter antes “cantinhos” para a exposição das criações e experimentações dos alunos, tornando-se assim, a sala de aula um “laboratório de pesquisa e de reflexão” (Vasconcelos, et al., 1998).

E por fim, a **fase IV – divulgação/ avaliação** – é a fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros, isto é, a toda a comunidade educativa da escola. Deve ser exposto na escola uma sistematização visual dos trabalhos desenvolvidos pelas crianças e/ou alunos (por exemplo: portfólios, álbuns, objetos construídos, etc.), no átrio de entrada ou nos corredores da escola. Esta fase é o culminar do projeto, uma vez que é uma forma simbólica de reconhecer o que foi conquistado e aprendido pelos alunos envolvidos. O Educador/Professor avalia todo o trabalho desenvolvido, tendo em conta os seguintes critérios: a intervenção dos vários elementos do grupo; o grau de entreaajuda; a qualidade das pesquisas e das tarefas realizadas; a informação recolhida e por fim, as competências que os alunos adquiriram (Cruz & Almeida, 2019).

A salientar que as fases anteriormente referidas não são apenas sequências no tempo e não assumem um desenvolvimento linear. As mesmas (re)elaboram-se de forma sistémica, numa “(...) espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (Vasconcelos, 1998, p. 17).

### 3.3 | O Ensino Experimental das Ciências

*Se os alunos futuros professores “sentirem” genuinamente o que é ensinar e aprender através de experiências autênticas, há maior probabilidade de encararem a situação de uma forma pessoalmente mais significativa.*

(Loughran citado por Moreira, 2017, p. 52)

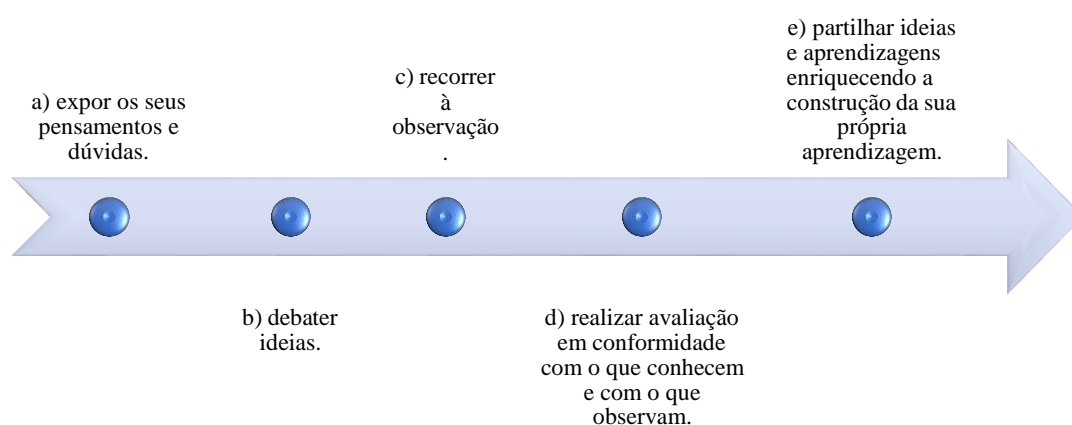
De acordo com as teorias de Piaget e Vygotsky confirma-se que a aprendizagem eficaz dos indivíduos implica ação, a interação por intermédio de objetos e em grupo, isto é, uma aprendizagem de qualidade e que seja capaz de manter os indivíduos envolvidos. Neste sentido, é imprescindível que desde cedo se proporcione aos alunos materiais e ambientes que lhes despertem curiosidade, interesse e que tenham ligação com a realidade, de forma que sejam capazes de construir a sua própria aprendizagem onde importa o “saber” e o “saber fazer” (Vosniadou, 2001; Correia, 2011).

As atividades experimentais no domínio das ciências, apesar de serem encaradas como momentos lúdicos que despoletam o entusiasmo e a curiosidade dos envolvidos, devem ser contextualizadas e detentoras de significado. Com a dinamização de atividades experimentais os discentes, além de terem aprendizagens mais eficazes e significativas, apropriam-se de conceitos científicos.

Decerto, o docente ao desenvolver atividades experimentais com as crianças e/ou alunos está a permitir que eles iniciem as suas descobertas e aprendizagens a partir da causa/efeito, tendo em conta que estas ocorrem por ação e manipulação de objetos que têm à sua disposição. Além disso, as crianças e/ou alunos serão capazes de aprender, construindo o seu próprio conhecimento realizando inferências como: “se fizer isto vai acontecer aquilo” (Martins et al., 2009).

Na visão de Sá e Varela (2004) o ensino experimental é um processo que fomenta a cooperação, a liberdade de comunicação e a criatividade. Tal como se apresenta na Figura 10, os alunos têm a oportunidade de:

**Figura 10** | *As mais valias do Ensino Experimental das Ciências*



*Nota.* Adaptado de Sá e Varela (2004)

Deste modo, a aprendizagem da linguagem científica contribui para a mudança concetual e em simultâneo na aprendizagem da língua escrita e oral dos alunos. Assim, os professores deverão orientar a aprendizagem garantindo a curiosidade, as interações positivas e cooperativas (Sá & Varela, 2004).

Na perspetiva de Carreira (2021), o ensino das ciências tem vindo a se adaptar às novas exigências sociais numa sociedade em constante mudança. Assim, pensar que a ciência é uma disciplina objetiva é um pensamento erróneo. Desta forma, qual é a pertinência de ensinar

ciência? Considera-se que a ciência é um elemento essencial para dar respostas aos desafios da atualidade.

Refira-se que a realização do ensino experimental proporciona o envolvimento numa dinâmica de trabalho de grupo, na qual se partilham ideias e se justificam opiniões e além disso, se fomenta o desenvolvimento de competências em outras áreas curriculares (a leitura, a escrita, o desenho, a pesquisa e o pensamento lógico matemático), onde se constata a interdisciplinaridade na promoção de atividades experimentais. Tal como afirma Cohen e Fradique (2018), a harmonização entre as áreas do saber favorece aos alunos sentido ao modo como eles interpretam o mundo, resultando em aprendizagens mais significantes.

### **3.4 | Brincar e Jogar: precursores de aprendizagens**

*Brincar não é só um direito é uma necessidade (...) Jogar/ brincar não é só uma ideia é uma vivência (...) é uma forma acrescida de ganhar segurança e autonomia.*

(Neto & Lopes, 2018, p. 9)

O comportamento de brincar ou jogar durante a infância é uma linguagem universal a todas as culturas. Durante a infância, brincar proporciona oportunidades de exercitar o corpo em situações imprevisíveis, o que se traduz em desenvolver habilidades de adaptação em diversas áreas, como física, perceptiva, cognitiva e social. Portanto, brincar representa uma maneira de adquirir ferramentas valiosas para a vida adulta, bem como conquistar segurança e autonomia. (Neto & Lopes, 2018).

De acordo com as OCEPE, o educador deve promover o envolvimento educativo da criança facultando à mesma, materiais diversificados que estimulem os seus interesses e curiosidades, bem como dar-lhe a oportunidade de escolher o que quer brincar. Assim, “(...) ao brincar, a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades” (Silva, et al., 2016, p. 11). O adulto deve observar e envolver-se nas brincadeiras das crianças, mas não interferir nas suas iniciativas, porque só assim conhece melhor, os seus interesses, para posteriormente colocar desafios e outras explorações (Silva, et al., 2016).

Durante a fase da infância, que é um processo de desenvolvimento e construção social, o brincar desempenha um papel fundamental. Brincar assume uma posição privilegiada ao

promover a interação entre crianças e adultos, facilitando assim o desenvolvimento de habilidades sociais e de comunicação. Essas habilidades são essenciais para adquirir outras conquistas, como fazer descobertas, expressar opiniões, resolver problemas, colaborar com os outros, estimular a criatividade, cultivar o gosto pela aprendizagem, entre outros aspectos. Todas essas conquistas contribuem significativamente para o sucesso do desenvolvimento da criança (Silva, et al., 2016; Neto, 2003).

Segundo Neto e Lopes (2018), brincar é:

(...) partilhar, fazer construções com os amigos, ler livros, na rua jogar futebol, construir, divertir, ajudar, andar de escorrega no baloço, jogar às escondidas, às apanhadas, andar de bicicleta, ir à praia, fazer castelos de areia, dar abraços, passear, fazer caretas, emprestar coisas, ir ao parque, ser príncipe e princesa, ser pirata, cantar, fazer de conta, jogar à macaca, estar com a família, brincar a tudo, estar feliz!” (p. 16).

Assim, o ato de brincar nos primeiros anos de vida traz inúmeras vantagens para o desenvolvimento humano. Entre elas, destacam-se: 1) a estruturação do cérebro: o brincar contribui para a formação e organização do cérebro, estimulando conexões neurais importantes; 2) a evolução da linguagem e literacia: através das brincadeiras, a criança desenvolve habilidades linguísticas e literárias, expandindo seu vocabulário e compreensão; 3) a capacidade de adaptação física e motora: o brincar proporciona situações desafiadoras que promovem o desenvolvimento físico e a coordenação motora; 4) a estruturação cognitiva e resolução de problemas: as atividades lúdicas estimulam a criatividade, o pensamento crítico e a resolução de problemas, fortalecendo as habilidades cognitivas; 5) o processo de socialização: O brincar em grupo permite que as crianças interajam, aprendam a compartilhar, cooperar, negociar e desenvolvam habilidades sociais fundamentais e por fim, 6) a construção da imagem de si próprio: O brincar possibilita à criança explorar diferentes papéis, expressar emoções e desenvolver a criatividade, contribuindo para a construção de uma identidade e o controle emocional. Estes são alguns dos benefícios do brincar conforme descritos por Neto e Lopes (2018).

Portanto, “Brincar é estimular o sentido de humor, a positividade do cérebro e do pensamento, capacidade de resolver problemas e aprender a lidar com o incerto e imprevisibilidade” (Neto & Lopes, 2018, p. 23).

No que diz respeito ao jogo, ele desempenha um papel fundamental na aquisição de segurança e autonomia pelas crianças e/ou alunos, permitindo-lhes vivenciar experiências

criativas e lúdicas. Ao longo do tempo, à medida que as crianças e/ou alunos amadurecem, crescem e aprendem, desenvolvem múltiplas capacidades adaptativas por meio do jogo, que desempenham um papel decisivo no sucesso de tarefas quotidianas, escolares, artísticas, linguísticas e emocionais, entre outras (Neto & Lopes, 2018; Neto, 2003).

Conforme observado por Neto e Lopes (2018), o jogo é uma ferramenta fundamental para a aprendizagem das crianças e/ou alunos, especialmente quando se trata de se adaptar a situações inesperadas e imprevisíveis no âmbito motor, emocional e social. Conforme mencionado pelo mesmo autor, o jogo não deve ser apenas visto como uma forma de entretenimento, mas sim como uma ferramenta que permite às/aos crianças/ alunos participar livremente em atividades significativas.

Por essas razões, de acordo com Neto e Lopes (2018), brincar e jogar oferecem várias vantagens ao longo de todo o processo de desenvolvimento humano. Essas vantagens incluem: 1 - promover o desenvolvimento cognitivo em vários níveis, como descoberta, habilidades verbais, resolução de problemas, capacidade de processar informações, entre outros; 2 – estimular o empenho e a complexidade dos jogos; 3 – estruturar a linguagem, uma vez que a brincadeira envolve verbalização, permitindo a aquisição de novas formas linguísticas; 4 - desenvolver a atividade física e aprimoramento de habilidades motoras rudimentares, fundamentais e especializadas e por último, 5 - promover o processo de socialização, permitindo que as crianças interajam, aprendam a colaborar e desenvolvam habilidades sociais. Estas são algumas das vantagens destacadas por Neto e Lopes (2018) em relação ao brincar e ao jogo durante o processo de desenvolvimento humano.

### **3.5. Atividades lúdico-manipulativas como recurso à aprendizagem**

*As aprendizagens que a criança realiza nestas circunstâncias decorrem principalmente da acção, da manipulação que faz dos objectos que tem à sua disposição (...) Isto é, através da sua interacção com os objectos, a criança aprende que “se fizer isto acontece aquilo”.*  
(Martins et al., 2009, pp. 11-12).

A **utilização de materiais manipulativos** deve ser valorizada na prática pedagógica por permitir uma pedagogia ativa, onde os alunos estão no centro do seu processo de aprendizagem, uma vez que têm a possibilidade de desenvolver determinada tarefa ou atividade com o recurso a materiais (Silva & Lopes, 2015).

De acordo com Isabel Vale (1999) e Botas e Moreira (2013) o uso de materiais didáticos manipuláveis na sala permite o seu manuseamento, o que favorece o envolvimento ativo das crianças e/ou alunos nas tarefas. Além disso, a manipulação dos objetos favorece a criação de imagens mentais mais claras, que auxiliam na representação de ideias abstratas, nomeadamente os conceitos matemáticos, tais como: as frações, as classes dos números, a geometria e medida, como por exemplo: o volume, a massa e a capacidade, entre outros, que se revelam essenciais para que os alunos representem as ideias abstratas de forma concreta. Por estas razões, a aprendizagem torna-se mais significativa quando se recorre à utilização de materiais manipuláveis.

Assim sendo, com a implementação desta estratégia modifica-se substancialmente o papel do Educador/Professor, que passa de um mero transmissor de informações a um facilitador do processo de aprendizagem. Nesse contexto, o docente quando disponibiliza materiais cria oportunidades para que os alunos se envolvam ativamente na exploração e na construção do conhecimento de forma prática e concreta. Essa interação direta com os materiais manipulativos contribui para uma compreensão mais profunda dos conceitos e facilita a assimilação dos conteúdos de forma mais significativa para os alunos. Além disso, o uso de materiais manipulativos estimula a imaginação, a criatividade, a apropriação e a consolidação de conceitos. Essa abordagem também fomenta atitudes de interação, cooperação e resolução de problemas entre os alunos (Vale, 1999). Dessa forma, o educador/ professor atua como um mediador, criando um ambiente propício para que os alunos se envolvam ativamente na construção do conhecimento.

### **3.6 | O papel das Expressões Artísticas no desenvolvimento do aluno**

*As artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno, São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção.*

(Ministério da Educação, 2001, p. 149)

Segundo o Ministério da Educação (2004), os princípios orientadores da ação pedagógica no 1.º Ciclo implica que os alunos tenham a oportunidade de realizar experiências de **aprendizagem ativa** (que vão desde a atividade física à manipulação de objetos didáticos); **significativa** (as aprendizagens constroem-se de forma significativa quando correspondem aos reais interesses e necessidades dos alunos); **diversificada** (variar os materiais, as técnicas e

processos de desenvolvimento de um conteúdo); **integrada** (as experiências e os saberes adquiridos integram nas novas descobertas e aprendizagens, dando-se a convergência de saberes) e **socializadora** (o trabalho escolar contribui para o exercício de troca de culturas, da partilha de informações e criação de hábitos de interajuda nos alunos). Partindo destes princípios, os docentes devem edificar a sua ação pedagógica nos sistemas de ensino.

De acordo com as Competências Essenciais, a Educação Artística é indispensável ao “desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural dos alunos” (Ministério da Educação, 2001, p.149). Assim, “a vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam significados do quotidiano” (Ministério da Educação, 2001, p. 149). Neste âmbito, as artes permitem que os alunos participem em desafios coletivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade e o desenvolvimento de saberes.

O indivíduo desde criança tem necessidade de expressar os seus sentimentos e emoções e de comunicar com o mundo. Naturalmente, a Educação Artística constitui-se num elemento essencial para a relação do indivíduo com a vida e com a sociedade, sendo fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e humano das/dos crianças/ alunos. Por esta razão, as crianças devem contactar, desde cedo, com tudo o que lhe está associado, como a dança, a pintura, a música e o teatro (Catarino, 2022).

Segundo Catarino (2022), uma das características essenciais da Educação Artística é a facilidade com que esta área consegue desenvolver capacidades e competências cognitivas dos alunos e de permitir que o docente realize projetos interdisciplinares, onde as aprendizagens confluem. Assim, torna-se evidente que o papel da arte na educação não pode ser encarado como apenas uma forma de expressão, mas sim como um meio indispensável na aquisição de outros conhecimentos das diversas áreas curriculares. A Educação Artística, tal como refere Catarino (2022), apresenta-se como um marco fulcral no desenvolvimento de diferentes apetências das crianças, tais como: a criatividade, a imaginação e a capacidade de reflexão crítica.

Assim sendo, a vivência artística influencia o modo como os indivíduos aprendem e comunicam. Por essa mesma razão, tanto no Pré-Escolar e como no Ensino do 1.º CEB desenvolvem-se as várias expressões: a Expressão Plástica; a Expressão Musical; a Expressão Dramática/ Teatro e Expressão Físico-Motora/ Dança.

### 3.7 | A Avaliação Formativa

*Diz-me como avalias e dir-te-ei o que teus alunos aprendem realmente ...  
e dir-te-ei a tua verdadeira conceção de aprendizagem.*

(Ketele, 1993, citado por Lopes & Silva, 2020)

A palavra "Avaliação" possui múltiplos significados que variam de acordo com as diferentes perspetivas e contextos a partir dos quais é abordada. Devido à sua natureza polissémica, existem vários significados comuns associados a esse termo. Alguns dos significados mais frequentemente atribuídos a ele são: “verificar, interpretar, medir, entender, aprender, emitir juízos de valor, julgar, compreender, apreciar, etc.” (Lopes & Silva, 2020, p. 1).

Analisando os significados mencionados, pode-se identificar duas perspetivas distintas em relação ao conceito de avaliação. Por outras palavras, a avaliação pode ser vista de duas formas diferentes: como uma ferramenta para medir com precisão, utilizando a ideia de "medir" como quantificação, e como uma forma de emitir juízos, utilizando a ideia de "apreciar" como qualificação. Dessa forma, a avaliação pode ser compreendida tanto como um processo objetivo quanto como uma forma de fazer avaliações qualitativas e emitir julgamentos (Lopes & Silva, 2020).

Isso resulta em uma clara distinção entre avaliar (ajudar a verificar se os alunos estão progredindo conforme o esperado) e classificar (colocar os alunos em uma escala, atribuindo-lhe uma classificação). É crucial compreender essa diferença, pois se a avaliação for encarada como um meio de certificar aprendizagens e classificar os alunos, ela se torna um mero instrumento de distribuição que, na maioria dos casos, leva à exclusão (Lopes & Silva, 2020).

É evidente que os professores devem estar cientes de que as classificações atribuídas nos testes servem para "rotular" os alunos, valorizando-os ou desvalorizando-os - essa é a função da classificação - em vez de fornecer-lhes apoio para entender as razões de seu insucesso e oferecer oportunidades para superá-lo - essa é a função da avaliação. É essencial compreender que a avaliação não deve ser utilizada apenas para categorizar os alunos, mas sim como uma ferramenta para fornecer ajuda e orientação, permitindo que eles compreendam suas dificuldades e tenham oportunidades para superá-las (Lopes & Silva, 2020).

Na perspetiva de Lopes e Silva (2020), **a avaliação está no “coração de toda a aprendizagem (...)”** (p. VII), uma vez que o sucesso escolar determina a vida dos alunos e esse sucesso depende das avaliações que obtiveram. Sendo assim, o posicionamento adotado pelo

professor na forma como concebe a avaliação, faz realmente a diferença. Pois, se a **relação professor-aluno** assenta numa **relação de poder**, esta está ligada à forma tradicional de reunir informações sobre a aprendizagem – **a avaliação sumativa**. Esta avaliação apoia-se “(...) nos resultados obtidos em testes elaborados pelo professor, frequentemente aplicados às suas várias turmas, no final de uma unidade de ensino. Os testes são classificados e o processo vai-se repetindo (...) no final de um período letivo, as classificações obtidas são usadas para avaliar o rendimento escolar e atribuir-lhes uma classificação final.” (Lopes & Silva, 2020, p. VII).

Na visão de Lopes e Silva (2020), a avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e a certificação. Assim sendo, a avaliação sumativa deve ser utilizada de forma pensada e articulada com o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem para que se façam balanços e pontos de situação acerca do estado dos alunos em relação ao que têm de aprender. A avaliação sumativa ocorre quando " A avalia B". Essa forma de avaliação procura fazer um balanço final do que o aluno aprendeu, muitas vezes funciona como uma ferramenta de fiscalização. No entanto, surge a questão: será que o professor é capaz de realizar esse balanço do que os alunos aprenderam? Talvez não seja essa a forma indicada.

Porém “quando a relação professor-aluno assenta numa relação de apoio, de entreajuda à aprendizagem, a forma de reunir informações sobre a aprendizagem é vista de uma forma diferente” - **a avaliação formativa** ou **avaliação para a aprendizagem** (Lopes & Silva, 2020, p. VIII). Logo, a avaliação formativa “(...) dá aos professores dados que podem usar para informar o seu ensino e melhorar a aprendizagem dos alunos enquanto esta ainda está a decorrer” (Lopes & Silva, 2020, p. VIII).

Nessa perspetiva, quando os professores adotam a avaliação formativa como uma prática diária em sala de aula, o rendimento académico não é encarado apenas como um número baseado em resultados de testes, mas também reflete as classificações dos testes juntamente com o progresso contínuo dos alunos ao longo do tempo. Dessa forma, a avaliação formativa vai além das simples notas e procura reconhecer o desenvolvimento e o crescimento dos alunos ao longo das aulas (Lopes & Silva, 2020).

A avaliação formativa é de carácter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação. Nesse sentido, a avaliação formativa é a avaliação para as aprendizagens, e é quando A e B avaliam juntos uma prática, desenvolvimento, obstáculos encontrados ou erros cometidos. Isso ocorre porque a avaliação formativa consiste em compreender as dificuldades e erros para ajudar o aluno a melhorar a sua aprendizagem, ao mesmo tempo em que permite

ao professor ajustar suas práticas com base nesse diagnóstico, em um ambiente de interação (relação dialógica) entre o professor e o aluno (Cosme, et al., 2021).

A salientar que a avaliação formativa tem de ser utilizada exclusivamente para recolher informação que permita dar um *feedback* de elevada qualidade a todos os alunos, com o intuito de que estes sejam agentes ativos na melhoria das suas aprendizagens. Desta forma, a avaliação formativa não é apenas avaliar, no sentido de dar um *feedback* pontual, mas fornecer elementos de orientação (Cosme, et al., 2021).

A avaliação formativa permite ao professor obter diversas informações acerca dos seus alunos e das suas dificuldades e necessidades de aprendizagens e ajustar as estratégias, com recurso a diferentes níveis de intervenção, com o intuito de abranger todos os alunos na sua ação pedagógica (abordagem multinível), com medidas que o professor deve adotar para garantir aprendizagens a todos os alunos (inclusão<sup>10</sup>) sendo que, as medidas universais são a base da pirâmide da abordagem multinível, na qual se inclui o Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), de forma a eliminar barreiras, que, frequentemente, limitam o acesso dos alunos a materiais, aprendizagens, avaliações, em sala de aula, sendo necessário atender às particularidades de cada um, mediante acomodações curriculares e dispositivos de diferenciação pedagógica (Cardona, et al., 2021; Cohen & Fradique, 2018).

Efetivamente, quando a avaliação formativa é empregue e os professores e os alunos trabalham em conjunto, de forma ativa, a realização escolar dos alunos melhora e além disso, este tipo de avaliação traz maiores benefícios para os alunos com dificuldades de aprendizagem ou de baixo rendimento. Tal como refere Hattie (2009), citado por Lopes e Silva (2020) “De acordo com milhares de estudos, a avaliação formativa é a estratégia utilizada pelo professor com maior efeito no desempenho escolar dos alunos” (p. VIII).

Por fim, todos os Educadores/ Professores, em qualquer nível de escolaridade, podem tornar a avaliação formativa como uma prática integrada no trabalho que desenvolve diariamente na sala. Destemodo, a avaliação deve ser vista como suporte da aprendizagem e ocorre quando os professores utilizam os seus dados para informar a planificação das aulas e a prática pedagógica, com o intuito de ajudar os alunos a atingirem o máximo das suas competências (Lopes & Silva, 2020).

---

<sup>10</sup> De acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos os alunos.

## **PARTE 2**

---

# **ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**

## Capítulo 4 | A Metodologia de Investigação-Ação

*No contexto de investigação-Ação, os professores analisam, discutem e refletem sobre as suas teorias, práticas, valores e dilemas educativos, na procura de soluções que potenciam a criação de designs e espaços curriculares promotores de melhoria educacional e da reconstrução da escola como organização educativa.*

(Fonseca, 2013, p. 77)

Este capítulo apresenta uma análise e reflexão em torno da metodologia de Investigação-Ação (I-A). Começando por uma descrição detalhada da metodologia e posteriormente, a uma explanação das técnicas e instrumentos de recolha de dados, assim como dos métodos para a sua análise e tratamento de dados.

### 4.1 | A Investigação-Ação: da Praxis à reflexão

A I-A representa uma importante estratégia metodológica na investigação em educação, a qual permite que os professores-investigadores utilizem as suas práticas pedagógicas como forma de aperfeiçoar a qualidade da sua intervenção diária com as crianças/os alunos, e consequentemente, melhorar a qualidade das aprendizagens dos mesmos (Máximo-Esteves, 2008). A I-A teve a sua génese nos Estados Unidos, nos anos 40 do século XX, tendo sido concebida e aplicada, mediante o contributo de vários pensadores das ciências sociais, nomeadamente *Jonh Dewey, Kurt Lewin, Kemmi e McTaggart, Elliott, Adelman, Carr e Kemmis*.

De acordo com as pesquisas elaboradas, existem diversas propostas de definição do conceito de I-A, pelo que se torna impossível chegar a uma conceptualização inequívoca do mesmo. Segundo Coutinho (2011), esta trata-se de uma expressão ambígua, que se aplica a diversos contextos de investigação.

Após uma análise às ideias de vários autores sobre a I-A, pode-se considerar que é: (i) um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma; (ii) uma interação da prática profissional com a intenção de a melhorar; (iii) um processo reflexivo dos profissionais das ciências sociais, que vincula a dinâmica/ a investigação, a ação e a formação acerca das suas práticas; (iv) um processo onde os participantes analisam as suas próprias práticas de um forma sistemática e aprofundada, utilizando pois, as técnicas de investigação; (v) uma família de metodologias de investigação que incluem a ação ou mudança e investigação ou compreensão em simultâneo, “(...)

utilizando um processo cíclico ou em espiral que alterna entre a acção e a reflexão crítica”, que se caracteriza como um processo interativo com o objetivo de resolver problemas reais do quotidiano do professor (Coutinho, 2011, p. 313); (vi) considerada como uma forma de investigação social, uma vez que pode ser aplicada em todas as áreas das ciências sociais; (vii) um estudo de uma situação social, com a intenção de melhorar a qualidade da ação que nela ocorre; (viii) uma investigação sistemática e intencional que é efetuada pelos professores sobre a escola e o trabalho que se desenvolve em contexto de sala; (ix) um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática, cuja sua prática se deseja aperfeiçoar (Esteves, 2008) e por fim, (x) “(...) uma recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 292).

Esta complexidade resulta da diversidade de contextos em que este tipo de investigação pode ser aplicado, mas também advém da “(...) natureza dos seus objetivos, que se inscrevem em diversos patamares: agir e investigar a acção para a transformar; forma a acção transformando-a; investigar a transformação para reconstruir o conhecimento praxeológico” (Máximo-Esteves, 2008, p.11). Neste âmbito, a I-A visa “formar, transformar e informar” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 11). Formar no sentido de produzir a mudança e de construir conhecimentos sobre a mesma, sendo assim, uma aprendizagem experiencial, contextual, reflexiva e colaborativa. Transformar ao sustentar a produção da mudança praxiológica através da participação vivida no processo de mudança. E informar através da produção de conhecimento sobre a realidade em transformação.

No âmbito da educação, produzir mudança através da I-A “(...) pode constituir-se num importante processo emancipatório ao propor uma resposta a problemas concretos, situados, locais”, formulando questões a serem estudadas, elaborando objetivos a prosseguir e as metodologias a adotar para os monitorizar e abordar, definindo, pois, formatos para avaliar os resultados (Máximo-Esteves, 2008, p. 11).

De acordo com Coutinho (2011), a I-A é caracterizada por ser **dinâmica**, na forma de encarar a realidade e além disso, mais próxima do real pela predominância da práxis, da participação e da reflexão crítica e intencionalidade transformadora. Ainda segundo o mesmo autor, o essencial da I-A é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas, mas também, para a planificação e introdução de alterações nessa mesma prática.

Segundo Latorre (2003) citado por Coutinho (2011), o desenvolvimento profissional se subordina a uma tríade de dimensões interligadas representativa de todo o processo reflexivo (Figura 11).

De acordo com os vários autores consultados por Coutinho (2011), as características individualizadoras da I-A podem ser sintetizadas em quatro palavras: **situacional** (visa o diagnóstico e a solução de um problema encontrado num determinado contexto social); **interventiva** (porque não se limita apenas a descrever um problema social, mas também a intervir para mudar esse mesmo problema, sendo sempre uma ação refletida), **participativa** (porque todos os intervenientes são coexecutores na investigação) e **auto-avaliativa** (as mudanças provocadas são constantemente (re) avaliadas, no sentido de produzir novos conhecimentos e alterar a prática) (Coutinho, 2011).

**Figura 11** | *Triângulo de Lewis*



*Nota.* Adaptado do Triângulo de Lewin, in Latorre (2003, p.24), citado por Coutinho, 2011, p.314

A salientar que a I-A se constitui como um verdadeiro ciclo espiral em que a teoria e a prática se incorporam e interligam permanentemente. Lessard-Hébert et al..(1994) citado por Coutinho (2011), apresentam o referido anteriormente, através de um esquema (Figura 12) que representa a interligação entre a teoria e prática.

**Figura 12** | *Esquema metodológico de uma I-A*



*Nota.* Adaptado de Coutinho, 2011, p. 316

Em termos metodológicos propriamente ditos, a I-A pode recorrer a uma generalidade de métodos de outros planos de investigação e a técnicas qualitativas e quantitativas, embora na I-A se privilegie as técnicas qualitativas.

O principal propósito da I-A consiste em questionar as práticas sociais e os valores que as integram com a finalidade de explicá-los. Os principais benefícios que daí recorrem são a melhoria e a compreensão da prática investigada e refletida.

Segundo Coutinho (2011), a I-A tem como objetivos primordiais: “Compreender, melhorar e reformular práticas; intervenção em pequena escala no funcionamento de entidades reais e análise detalhadas dos efeitos dessa intervenção” (pp. 316-317). Neste âmbito, a I-A implica planejar, atuar, observar e refletir as ações que são realizadas no dia a dia do investigador, com a intenção de induzir melhorias nas práticas e um melhor conhecimento das mesmas. Compreende-se assim que são apontadas diversas características à I-A atendendo à sua complexidade de definição, importando salientar que a maioria dos autores aponta características positivas a esta metodologia.

Em síntese, a I-A consiste numa abordagem para aperfeiçoar a educação, desenvolvendo-se através de uma espiral de ciclos de planificação, observação, ação e de reflexão dos espaços pedagógicos onde o processo de ensino-aprendizagem seja integrador e significativo, tal como afirma Machado (2015). Nesta senda, a I-A é “promotora de reflexão na e sobre a prática” (Fonseca, 2013, p. 80).

#### **4.2. Instrumentos e Técnicas de Recolha e Tratamento de Dados**

Ao longo da prática pedagógica pretendeu-se obter mudanças, resultados significativos e estimular a aprendizagem ativa pela ação, sendo as crianças e/ou alunos os principais agentes do seu processo de ensino-aprendizagem. Nesta perspetiva, a prática pedagógica possibilitou a planificação da intervenção pedagógica, a operacionalização e a reflexão das sucessivas estratégias pedagógicas implementadas.

Neste tópico, torna-se fundamental aludir primeiramente, à **investigação qualitativa**, seguindo-se da abordagem às **técnicas e instrumentos de recolha de dados**.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) a **investigação qualitativa** em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos. Os dados recolhidos desta são designados por qualitativos, o que significa que são “(...) ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (p.16), sendo recolhidos em contexto natural. As estratégias mais utilizadas na investigação qualitativa são a observação participante e a entrevista em

profundidade, onde o principal objetivo de ambas é compreender com clareza e profundidade aquilo que pensam os investigados.

Em resumo, a investigação qualitativa é uma forma do investigador recolher dados em ambiente natural, obtidos através de registos escritos e fotográficos, de forma que o investigador analise os dados de forma refletida. No que respeita a esta investigação, as **técnicas escolhidas** foram a observação participante, a recolha documental e as conversas informais com a Educadora/Professora Cooperante e os **instrumentos de recolha de dados** utilizados foram as notas de campo, os diários de bordo e os meios audiovisuais. A salientar que não se recorreu à utilização da técnica de recolha de dados a entrevista, por se considerar que as conversas informais com a Educadora de Infância e Professora do 1.º CEB foram suficientes para a recolha de dados. Desde modo, as questões surgiram de forma espontânea no decorrer das observações, (não existindo qualquer enunciado de questões) sendo utilizadas para complementar os dados da observação. Portanto, estas conversas informais apresentam grande relevância, uma vez que estão adaptadas ao momento observado (Máximo-Esteves, 2008; Tuckman, 2012).

#### **4.2.1 | Observação Participante**

Segundo Máximo-Esteves (2008) “(...) a observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p. 87). O contexto é o conjunto das condições que caracterizam o espaço onde ocorrem as ações e as interações estabelecidas entre as pessoas. O contexto pode ser: restrito (a sala de aula), amplo (a escola), as condições físico-geográficas (espaços e materiais), histórico-culturais (práticas e conhecimentos) e sociais (pessoas e interações).

A observação é uma faculdade que deve ser treinada, que só se aprende praticando. A forma para evitar a dispersão nas observações a realizar “(...) é a concentração da atenção nas questões formuladas” (p. 87) e nos registos do que observa (através dos instrumentos metodológicos: as notas de campo e os diários).

Na perspetiva de Sousa (2009), “observar é olhar atentamente” (p. 108), pois a observação em educação destina-se essencialmente, a pesquisar problemas, a procurar respostas para as questões de investigação elaboradas e para a compreensão do processo pedagógico no seu contexto, sem alterar a sua espontaneidade.

A observação realizada na prática pedagógica foi de natureza participante. Segundo Sousa (2009), este tipo de observação “(...) consiste no envolvimento pessoal do observador

na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro” (p.113).

A observação participante consiste numa tentativa de colocar o observador e o observado do mesmo lado da ação, sendo o observador visto como um membro do grupo que está a ser investigado. As vantagens deste tipo de observação são o acesso às ações e aos acontecimentos que ocorrem no grupo de crianças e/ou alunos e uma maior compreensão dos pensamentos e motivações dos sujeitos (Sousa, 2009).

De forma a recolher dados emergentes da observação participante, foi necessário recorrer às notas de campo e ao diário de bordo, onde durante a prática pedagógica (os estágios), se foi registando todos os dados considerados úteis para a investigação, assim como conversas informais e outros acontecimentos, para mais tarde ser possível analisar, avaliar e refletir.

Nesta investigação sobre as práticas pedagógicas, os dados obtidos foram recolhidos através da análise documental de documentos oficiais das instituições educativas, notas de campo e diários de bordo e a análise dos meios audiovisuais.

#### **4.2.2 | Análise Documental, Notas de Campo e Diários de Bordo**

Com a **análise de alguns documentos de carácter pedagógico**, produzidos pelas Instituições Educativas, em conselho escolar, nomeadamente o Projeto Educativo da Escola (PEE), o projeto curricular e o Plano Anual de Atividades (PAA) pretendem-se identificar elementos, considerados pertinentes, no âmbito das práticas educativas e na relação escola e família.

A referir que é imprescindível que se analise os documentos mencionados, selecionando os pontos importantes, no sentido de sustentar a investigação e os dados recolhidos durante a mesma (Máximo-Esteves, 2008).

O desenvolvimento da uma I-A pressupõe a recolha de **notas de campo** ao longo da prática pedagógica, recolhendo o maior número de informações relativas à ação educativa propriamente dita. Segundo Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo são os registos efetuados pelo investigador, das suas ideias, estratégias, reflexões e palpites. As notas de campo consistem no “(...) relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de estudo qualitativo” (p. 150). Sendo assim, as notas de campo o investigador tem a preocupação “de captar uma imagem por palavras do

local, pessoas, acções e conservas observadas” (Bogdan & Biklen, 1994, p.152) e posteriormente, reflete sobre esses dados recolhidos.

De acordo com Máximo-Esteves (2008) as notas de campo são “(...) registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas acções e interações (trocas, conversas) (...)” (p. 88). Através destes registos, o professor-investigador reflete sobre aquilo que acontece à sua volta.

Segundo Máximo-Esteves (2008), “Alguns professores utilizam **o diário** como a sua principal estrutura de registo escrito, no qual incluem não só as notas de campo, mas também outro tipo de dados” (p. 89). Sendo assim, o diário é uma coletânea de registos descritivos sobre aquilo que acontece em contexto educativo, que se apresentam na forma de notas de campo das várias observações registadas. Esses registos devem procurar reproduzir, com exatidão, o que realmente acontece e além disso, de estarem devidamente datados e referenciados (os locais e os intervenientes).

O diário de bordo é um recurso metodológico recomendado para o professor-investigador, pela sua “(...) potencial riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88), pois é uma “fonte de dados” para a análise e desenvolvimento do pensamento do professor em relação à sua prática.

Nesta senda, o diário é onde o professor-investigador faz os seus registos pessoais e personalizados sobre a sua prática e é a partir de tais registos, que o mesmo deve analisar, avaliar, construir e reconstruir as suas perspetivas de melhoria na sua ação e desenvolvimento profissional.

#### **4.2.3 | Registos pelos Meios Audiovisuais**

Os registos fotográficos e de vídeo surgem como forma de expor de forma concreta a realidade, devendo ser datados e referenciados. Tal como refere Máximo-Esteves (2008), as imagens recolhidas, através de fotografia ou vídeo, são documentos que contêm informação visual disponível para mais tarde ser analisada e reanalisada, sempre que seja necessário. A referir que “Os registos fotográficos podem também ter como finalidade ilustrar, demonstrar e exhibir como acontece habitualmente nas exposições retrospectivas de qualquer projeto ou período escolar” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91).

#### 4.2.4 | Método de Análise e Tratamento de Dados

No entender de Bogdan e Biklen (1994), “o termo dado refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são elementos que formam a base da análise” (p. 149). Os dados são os materiais que o investigador utiliza para registar diariamente as suas observações.

Os mesmos autores, Bogdan e Biklen (1994), defendem que “a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados” (p. 205). Deste modo, a análise envolve a organização, a síntese e a interpretação dos materiais recolhidos, tornando-os compreensíveis.

Nesta fase da investigação, o objetivo consiste em analisar e compreender os dados recolhidos por meio das técnicas e instrumentos selecionados para obter essas informações. A interpretação e análise dos dados constituem um processo complexo e contínuo, visando identificar, compreender e construir significados relevantes com base nas reflexões realizadas. Cabe ressaltar que as primeiras interpretações são fundamentais para avaliar se os instrumentos e técnicas utilizadas na recolha de dados foram os mais apropriados (Máximo-Esteves, 2008).

Nesse contexto, a interpretação e a triangulação (que possibilita a avaliação de interpretações provenientes de diferentes fontes de dados) revelam-se mecanismos essenciais para a análise dos dados recolhidos, bem como a procura de respostas para as questões-problema levantadas. Portanto, por meio dos dados recolhidos (provenientes da observação participante com os docentes cooperantes, da análise documental, das notas campo, dos diários de bordo, das conversas informais e das gravações audiovisuais), tenta-se compreender como foi realizada a prática pedagógica mediante as questões de I-A que foram definidas. O intuito da interpretação e da triangulação é refletir sobre as novas descobertas, de forma a impulsionar mudanças em ações futuras, no qual beneficia o desenvolvimento das crianças e/ou alunos (Máximo-Esteves, 2008; Sousa, 2009).

Seguindo essa linha de pensamento, esta fase de análise e interpretação dos dados recolhidos possibilita extrair informações e procurar respostas para a investigação realizada (Máximo-Esteves, 2008). Desta forma, o Educador/ Professor torna-se um investigador e reflexivo da sua prática, com o intuito de melhorá-la continuamente.

## **PARTE 3**

---

# **INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

## Capítulo 5 | Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar

No presente capítulo apresenta-se a descrição e a reflexão acerca da PP I na valência de Pré-Escolar, realizada no Infantário Semi-Internato de Santa Clara, com o grupo de crianças da *Sala dos Sorrisos*. Esta decorreu ao longo de nove semanas, com um total de cento e vinte horas, durante três dias semanais (de segunda a quarta-feira), desde 18 de outubro de 2021 a 5 de janeiro de 2022.

Neste apresenta-se a organização do ambiente educativo; o projeto de I-A operacionalizado; os momentos de aprendizagens, onde se apresentam algumas das atividades desenvolvidas com as crianças da *Sala dos Sorrisos*; a intervenção com a Comunidade Educativa e, por último, refletir-se-á a respeito da PP I.

### 5.1 | Organização do Ambiente Educativo

O conhecimento sobre o meio no qual a escola se encontra é essencial, quer ao nível da realidade social dos grupos que integram esta comunidade, como das organizações, instituições e serviços públicos presente no meio envolvente à escola. Sendo assim, e partindo deste pressuposto, o trabalho docente não ocorre num contexto isolado, mas sim dentro de uma comunidade educativa, o que importa conhecê-la de modo a adequar a sua prática pedagógica às particularidades do seu meio envolvente.

Deste modo, torna-se fulcral que a ação educativa do docente tenha em conta as infraestruturas, instalações e recursos humanos que a escola dispõe, mas também as necessidades e os interesses da comunidade na qual a escola está inserida. Conclui-se que o conhecimento destas informações pelo docente, permitirá enquadrar o seu trabalho pedagógico à realidade da instituição educativa que integra.

#### 5.1.1 | Caracterização do Meio

O *Infantário Semi-Internato de Santa Clara* está localizado na freguesia de São Pedro, mais propriamente na Calçada de Santa Clara, n.º 15, 9000-036, no concelho do Funchal (Figura 13<sup>11</sup>). Esta freguesia, de acordo com o Censos 2021 (Resultados Definitivos), apresenta uma total de 7.204 habitantes<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> Fonte da imagem: [Funchal \(Concelho de\) | Geneall.net](#)

<sup>12</sup> Informação retirada da Direção Regional de Estatística da Madeira (DREM) dos Censos 2021 (Resultados Definitivos): [Q\\_Censos2021\\_ResDefinitivos0.xlsx \(live.com\)](#)

Relativamente às infraestruturas, a freguesia de São Pedro dispõe de um conjunto de instituições e serviços à disposição da comunidade local, bem como de todo o concelho do Funchal. Destas é de destacar serviços de natureza de ensino (Universidade da Madeira - Reitoria; o Campus Universitário da Penteada; o Centro Internacional de Feiras e Congressos da Madeira; Biblioteca da Penteada; Escola Internacional da Madeira; Auxílio Maternal; Externato Júlio Dinis), comercial (restaurantes, bares, oficinas mecânicas e lojas comerciais), religioso (Convento de Santa Clara, onde se encontra o túmulo de João Gonçalves Zarco; Capelas de São João da Ribeira, São Paulo, Santa Catarina, Nossa Senhora das Angústias, São Lázaro, Nossa Senhora da Piedade, Nossa Senhora das Dores, Nossa Senhora da Conceição e Almas), político (Junta de Freguesia de São Pedro), cultural (Teatro Municipal Baltazar Dias; Museu Quinta das Cruzes; Aquário Municipal; Museu de História Natural do Funchal; Casa-Museu de Fotografia – Vicentes e Casa Museu Frederico Freitas) e social (Caritas Diocesana do Funchal e Lar de Santa Isabel). A referir que os serviços mencionados se encontram distribuídos pelas várias zonas da freguesia de São Pedro (Junta de Freguesia do Funchal, 2021).

**Figura 13** | *Mapa do concelho do Funchal*



### 5.1.2 | Caracterização do Estabelecimento Educativo

De acordo com o PEE, “A Obra Social das Franciscanas Missionárias de Maria” é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), criada por iniciativa da Província Portuguesa das Franciscanas Missionárias de Maria. Esta não tem “(...) quaisquer fins lucrativos, para além de fins estritamente religiosos prossegue fins de solidariedade social” (p.3). O *Infantário Semi-Internato de Santa Clara* (Figura 14 <sup>13</sup>) que se situa na freguesia de São Pedro, na cidade do Funchal, e faz parte desta obra social, funciona e ocupa parte do Convento de Santa Clara, edifício que pertence aos Monumentos Nacionais. Esta instituição rege-se pelos valores cristãos, assumidos pelo Instituição, que se manifestam na sua “maneira

<sup>13</sup> Fonte da imagem: [Santa Clara Convent, Funchal, Madeira \(portugaltravel.org\)](http://SantaClaraConvent,Funchal,Madeira(portugaltravel.org))

de Ser, de Estar e de Agir” (p. 3). E para além disso, visa promover um desenvolvimento harmonioso e global da criança.

Numa análise ao PEE em vigor do *Infantário Semi-Internato de Santa Clara*, pode-se constatar que esta instituição privilegia as crianças da classe trabalhadora economicamente fragilizada, mas, no entanto, recebe crianças de outros estratos sociais. É, portanto, uma obra ao serviço de todos dando prioridade às famílias mais carenciadas. Deste modo, as famílias participam mensalmente, conforme o mapa de escalões<sup>14</sup> que nos é apresentado pela Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia em cada ano escolar.

Esta instituição abriu portas em outubro de 1898 por intermédio do Dr. Romano Santa Clara Gomes, tendo como nome de Colégio de Santa Clara, onde eram

lecionados o Ensino Elementar e o Ensino Secundário para meninas. Atualmente, esta instituição designa-se por *Infantário Semi-Internato de Santa Clara*, onde recebe crianças dos 5 meses aos 6 anos de idade.

Os objetivos principais da Instituição são: educar a criança no amor e para a liberdade, responsabilidade e criatividade, à luz dos valores humano-cristãos, para a liberdade responsável, criativa e participativa, incentivando-a “a Ser”: artífice do seu desenvolvimento integral; agente de transformação de uma sociedade que queremos construída na Verdade, na Justiça, na Solidariedade e na Fraternidade e por fim, sujeito promotor de relações: consigo própria, com os outros, com a Natureza e com Deus (Ideário). Para que tal aconteça, a Instituição dispõe de vários espaços interiores e exteriores adequados, tais como: salas de atividades, refeitórios, cozinha, copa, lavandaria, zona de higiene, sala de computadores, bibliotecas, salão polivalente, sala de reuniões, sala de apoio ao ensino especial, quartos de

**Figura 14** | *Infantário Semi-Internato de Santa Clara*



---

<sup>14</sup> Segundo a Portaria n.º 376/2021, de 8 de julho, a candidatura aos apoios e benefícios da Ação Social Escolar realiza-se anualmente no momento da matrícula ou da sua renovação, através do preenchimento de um formulário próprio. Tem direito aos apoios e benefícios da Ação Social Escolar, as crianças do último ano da EPE e os alunos do 1.º CEB e Secundário pertencentes a agregados familiares integrados no 1.º, 2.º e 3.º escalões de rendimentos. Estes são calculados com base nos escalões do abono de família e os apoios destinam-se a alimentação, aquisição de material escolar, financiar visitas de estudo e transporte para a escola.

cacifos, espaços cobertos e ao ar livre, arborizados, ajardinados e com hortícolas e parques. Na Tabela 3 que se segue apresenta-se de forma pormenorizada o referido.

**Tabela 3 | Recursos físicos e materiais do Infantário Semi-Internato de Santa Clara**

| <b>Recursos físicos e materiais do Infantário</b> |   |
|---|---|
| <b>No edifício 1</b><br>À entrada do Infantário   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 Hall de entrada e receção;</li> <li>• 1 Gabinete da direção;</li> </ul>  |
| <b>No edifício 2</b><br>1.º piso                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 8 salas de atividades;</li> <li>• 2 quartos para cacifos do pessoal docente e não docente;</li> <li>• 1 sala de reuniões;</li> <li>• 1 salão interior/ polivalente;</li> <li>• 1 Casa de banho para as crianças;</li> <li>• 1 Casas de banho para os adultos;</li> <li>• 1 sala de apoio ao ensino especial</li> <li>• 2 Recreios com parque infantil;</li> <li>• 1 Jardim com uma horta e ajardinados;</li> <li>• 2 bibliotecas.</li> </ul> |
| <b>No edifício 2</b><br>2.º piso                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 salas de atividades;</li> </ul>  |
| <b>No edifício 2</b><br>Rés do Chão               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 Refeitórios;</li> <li>• 1 Cafetaria para o pessoal docente e não docente;</li> <li>• 1 Balneário;</li> <li>• 1 Cozinha e copa;</li> <li>• 1 Lavandaria;</li> <li>• 2 salas de berçários.</li> </ul>  |

*Nota.* Dados referenciados no PEE do Infantário Semi-Internato de Santa Clara

No que concerne à equipa pedagógica, é composta por um conjunto de profissionais da ação educativa, entre pessoal docente e não docente, que colaboram ativamente para o crescimento saudável e integral das crianças, bem como ao nível do seu bem-estar físico e emocional. A equipa pedagógica integra um corpo docente formado por 17 profissionais (Tabela 4), entre educadores e professores de várias áreas. Para além destes, encontra-se o corpo não docente com 37 profissionais que são responsáveis por zelar pelos espaços, equipamentos educativos, segurança das crianças, pela confeção das refeições e organização de atividades. Esta equipa é composta por um total de 54 profissionais. E por fim, a instituição educativa é administrada por uma Diretora de Serviços e por uma Diretora Pedagógica.

**Tabela 4** | *Recursos Humanos do Infantário Semi-Internato de Santa Clara*

| <b>Recursos Humanos do Infantário</b>   |   |
|---|---|
| Corpo Docente   | Corpo não Docente   |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• 1 Diretora de Serviços;</li><li>• 1 Diretora Pedagógica;</li><li>• 12 Educadoras de Infância;</li><li>• 1 Educadora do Ensino Especial;</li><li>• 1 Professora de Expressão Musical e Dramática, destacado pela DSEAM;</li><li>• 1 Professora de Educação Física, destacado pela DRE.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• 1 Administrativa;</li><li>• 24 Ajudantes da ação educativa;</li><li>• 12 Auxiliares de Serviços Gerais.</li></ul> |

*Nota.* Dados contidos no PEE do Infantário Semi-Internato de Santa Clara

No ano letivo em que se desenvolveu a prática pedagógica, 200 alunos frequentavam a escola, com idades compreendidas entre os 4 meses e os 6 anos de idade. A população escolar é constituída não só por crianças da zona geográfica, mas também por crianças provenientes dos arredores do Funchal.

### **5.1.3 | Caracterização da Sala dos Sorrisos**

O período de observação, de intervenção pedagógica e as conversas informais levadas a cabo com a Educadora Cooperante permitiram conhecer e caracterizar a organização do ambiente educativo da *Sala dos Sorrisos*.

A *Sala dos Sorrisos* situa-se no 2.º piso do Infantário e caracteriza-se por ser um espaço não muito amplo e com duas janelas de dimensões razoáveis nas laterais da sala, que garantem um bom arejamento e luminosidade à mesma (Figura 15). Dada a localização desta sala, o seu acesso não é possível para pessoas com mobilidade reduzida, pois o mesmo é feito unicamente por uma longa escadaria.

**Figura 15** | *Planta da Sala dos Sorrisos*



**Legenda da planta da Sala dos Sorrisos:**

- |   |   |
|---|---|
| 1. porta da sala  | 8. zona de cabides de cada criança              |
| 2. área do tapete   | 9. Estante com jogos variados                   |
| 3. área das atividades orientadas e/ou construções, onde contém mesas de trabalho | 10. ecoponto                                    |
| 4. área da casinha  | 11. armário com materiais diversos              |
| 5. área da biblioteca   | 12. janelas da sala                             |
| 6. placards com informações da sala   | 13. estante dos Portfólios das crianças da sala |
| 7. escovas do cabelo de cada criança  | 14. espelho                                     |

De uma maneira geral, a sala constitui-se por dois armários, um deles para arrumação de diversos materiais (lápiz de cor, tintas de diversas cores, folhas, afias, ...) e outro de arrumação de jogos diversos, de construção/ montagem, de encaixe e de puzzles. Possui ainda um baú onde são guardados diversos materiais que são utilizados para momentos de expressão plástica (plásticos proteger as mesas em momentos de pinturas com tintas e aventais das crianças para as pinturas).

A sala tem duas mesas redondas e uma mesa retangular com várias cadeiras, que servem para a realização das atividades orientadas, nas quais as crianças desenvolvem diversos trabalhos. Nas paredes da sala existem dois placares de dimensões amplas, com: a apresentação dos aniversários das crianças e a apresentação da estação do ano atual, o outono. Além disso, na parede da sala está afixada uma casinha que serve para as crianças marcarem a sua presença.

A referir ainda que na zona exterior à sala existe um espaço onde são afixados os vários trabalhos desenvolvidos pelas crianças.

A sala encontra-se organizada em quatro áreas, nomeadamente, **a área do tapete, da biblioteca, das atividades orientadas e/ou construções e da casinha.**

Considero importante explicar de forma sintética, como as diferentes áreas se encontram organizadas, o que contêm e o que as crianças desenvolvem em cada uma delas. A **área do tapete** (Figura 16) é um espaço utilizado diariamente pelas crianças e adultos, onde se realizam conversas em grande grupo, faz-se o acolhimento, ouvem-se histórias, cantam-se canções, fazem-se jogos variados, relembra-se conhecimentos prévios das crianças, fazem-se jogos e fazem-se explorações variadas. Esta área simboliza o ponto de convergência de todas as áreas. Este local na sala não possui o tapete devido à atual realidade, a Pandemia, de forma a evitar possíveis contágios.

No que concerne à **área da biblioteca** é constituída por uma estante com livros de diversos géneros, tamanhos e adequados à faixa etária das crianças. É um espaço que as crianças gostam, onde se vão familiarizando com a escrita e leitura, enquanto folheiam os livros e ouvem histórias (Figura 16).

A **área das atividades orientadas e/ou construções** (Figura 16) é onde as crianças realizam não só as atividades orientadas pela equipa pedagógica, como também a utilizam para efetuar as construções de trabalhos relacionados com a expressão plástica, isto é, esta área como pude constatar serve de espaço de apoio a diversas áreas.

E por fim, a **área da casinha** (Figura 16) contém diversos adereços que o grupo de crianças utiliza para reproduzir situações que as mesmas observam no seu dia a dia, dando especial enfoque ao jogo simbólico. Esta é composta por: cama, cabeceira, bonecas, fogão, panelas, mesa e cadeiras, taças com frutas variadas de plástico, bolsas, óculos, telefone, pratos, utensílios de cozinha, o que proporciona a realização de brincadeiras livres, onde expressam de forma livre a sua criatividade nas representações que fazem.

Posto isto, segue-se o registo fotográfico das áreas da *Sala dos Sorrisos*: a área da biblioteca; a área das atividades orientadas/ construções; área da casinha e área do tapete (Figura 16).

**Figura 16** | *Áreas da sala*



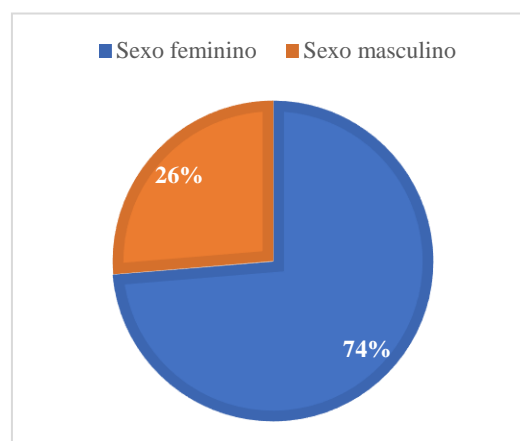
#### 5.1.4 | Caracterização do grupo

As conversas informais com a Educadora Cooperante, com as ajudantes da ação educativa e a intervenção pedagógica na *Sala dos Sorrisos*, permitiram obter um conhecimento mais detalhado sobre as características, interesses, necessidades e motivações das crianças. Este conhecimento permitiu entender a realidade das crianças da sala e de organizar a minha prática pedagógica, de forma a promover atividades ricas e estimulantes.

O grupo da *Sala dos Sorrisos* é composto por 19 crianças, sendo 14 do sexo feminino e 5 do sexo masculino (Figura 17), com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos de idade. A maioria das crianças já se conhece de anos anteriores, à exceção de uma criança que ingressou este ano nesta instituição.

O período de observação e intervenção pedagógica possibilitou conhecer e caracterizar as crianças ao nível das áreas de conteúdo apresentadas nas OCEPE (Silva, et al., 2016). Ao nível da área de **Formação pessoal e social**, o grupo apresentou-se como dinâmico, participativo e curioso nas várias dinâmicas desenvolvidas, principalmente aquelas

**Figura 17** | *Género das crianças da Sala dos Sorrisos*



que despertaram o seu interesse. As crianças, no geral, revelaram muito interesse em participar nas atividades propostas, realizando-as com empenho. No entanto, as crianças em momento de interação com os colegas da sala tinham alguma dificuldade em cooperar com os outros no processo de aprendizagem e em respeitar as suas opiniões.

Em relação, à área de **Expressão e Comunicação**, no domínio da **Educação Física**, no geral, as crianças apresentaram um bom desenvolvimento motor, adequado à faixa etária em que se encontram. Apesar de existir algumas crianças que mostraram algumas dificuldades em realizar certas atividades, ainda assim, demonstraram gosto na sua realização e vontade em progredir a partir do que são capazes de fazer. De salientar que uma das crianças da sala participa na educação física, apenas quando se sente motivada para tal, optando algumas vezes por não participar.

Ainda assim, no geral, as crianças revelaram um bom conhecimento do corpo, no que diz respeito aos seus movimentos, com a combinação de diferentes habilidades motoras.

O domínio da **Educação Artística**, nomeadamente o **subdomínio das Artes Visuais** constituiu-se um momento muito apreciado por todas as crianças da sala, onde revelaram capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas. As crianças demonstraram muito interesse e imaginação, por exemplo, nos vários momentos de recriação e de representação de histórias, de pessoas e de animais com a utilização de vários materiais (lápiz, materiais moldáveis, material reciclado e tintas), expressando-se através de vários meios, como o desenho, a colagem, a pintura e a modelagem.

No **subdomínio do Jogo Dramático/ Teatro**, a maioria das crianças mostraram bastante interesse em criar e representar personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas e além disto, de apreciar espetáculos teatrais e outras práticas performativas de diferentes estilos e características, verbalizando a sua opinião e leitura crítica. Pois, a área da casinha e das construções, as crianças têm a oportunidade de se expressar de forma livre, mas em momento de dramatização em que as crianças brincam de forma livre e espontânea. O **subdomínio da Música** é vivido pelo grupo de crianças com muito interesse, sobretudo quando as atividades orientadas envolvem as crianças a cantar versos de uma canção, acompanhadas pela melodia. A maioria das crianças apresentaram facilidade em aprender o refrão de uma canção e de reproduzir gestos, utilizando diferentes ritmos. E no **subdomínio da dança**, as crianças da sala apresentam muito interesse em expressar através da dança, sentimentos e emoções em diferentes situações.

No que respeita ao **Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**, as competências comunicativas do grupo são bastante satisfatórias. As crianças com 3 anos de

idade, algumas delas, apresentaram algumas dificuldades em articular bem as palavras, sendo, por vezes, difícil compreender as suas locuções. As crianças com 4 anos de idade, na sua maioria conseguiu se expressar com muita facilidade, pronunciando e articulando corretamente as palavras. Em relação, à escrita, algumas crianças da sala já são capazes de diferenciar letras e números.

Relativamente ao **Domínio da Matemática**, as crianças efetuaram contagens de objetos até dez; realizaram jogos de encaixe e puzzles; recolheram informações pertinentes de um gráfico, interpretando-as de modo a dar resposta às questões colocadas e por fim, utilizaram unidades de medida para quantificar os ingredientes utilizados na realização de massa de modelar.

A **área do Conhecimento do Mundo** despertou grande curiosidade nas crianças em saber e compreender o porquê das coisas. Esta curiosidade é fomentada e alargada na educação pré-escolar através da oportunidade de aprofundar aquilo que as crianças já sabem, mas também de explorar novas situações que suscitaram interesse às crianças, de forma a questionar, a descobrir e a compreender. Neste sentido, as crianças devem ser desafiadas a construir os seus conhecimentos acerca do mundo que as rodeia.

Por fim, durante a prática pedagógica percebeu-se que as crianças da sala evidenciaram como principais interesses: a leitura de histórias em voz alta; a audição de canções; a realização de jogos no espaço exterior; a participação em atividades plásticas e a realização de atividades experimentais.

### 5.1.5 | Caracterização e Gestão do Tempo

As crianças da *Sala dos Sorrisos* tinham várias rotinas estabelecidas, tais como: o acolhimento; os momentos da higiene; as horas das refeições, os momentos do descanso e os momentos de atividade orientada e de construções.

As rotinas diárias são importantes na vida das crianças, pois a implementação das mesmas, criam hábitos, desenvolve a memória nas crianças e a noção de sequência. A intenção da rotina dentro de uma sala é muito importante, pois, faculta às crianças várias interações, quer sejam entre o adulto/criança, quer sejam entre a criança/criança e ainda tempo para a realização de atividades orientadas. Por outro lado, a rotina, faz com que as crianças antecipem os acontecimentos ao longo do dia, oferecendo-lhes maior controlo e segurança nas atividades diárias (Silva, et al., 2016). Deste modo, de seguida apresenta-se a Tabela 5 com rotina diária das crianças da *Sala dos Sorrisos*.

**Tabela 5 | Rotina diária das crianças da Sala de Sorrisos**

| <b>Rotina diária das crianças da Sala dos Sorrisos</b> |  |
|--|--|
| <b>8:00</b>  | Acolhimento/higiene  |
| <b>9:30</b>  | Lanche da manhã  |
| <b>9:45</b>  | Higiene  |
| <b>10:00</b>   | Momento em grande grupo e atividades orientadas em pequenos grupos na sala |
| <b>11:45</b>   | Almoço   |
| <b>12h30</b>   | Higiene  |
| <b>12h45</b>   | Momento do descanso  |
| <b>15h00</b>   | As crianças acordam, fazem a higiene e penteiam-se e concluem Atividades   |
| <b>15:45</b>   | Lanche da tarde  |
| <b>16:00</b>   | Higiene  |
| <b>16:05 – 18:30</b>                                   | Brincadeiras livres no recreio ou na sala                                  |

*Nota.* Esta rotina é variável consoante as necessidades/interesses das crianças, as atividades e os objetivos das mesmas.

## **5.2 | Projeto de Investigação-Ação em Contexto Pré-Escolar**

O projeto de I-A que se apresenta decorreu ao longo de nove semanas de prática pedagógica na Sala dos Sorrisos. Para tal, considerou-se um conjunto de fases inerentes à I-A.

### **5.2.1 | Enquadramento do Problema**

Aquando da observação participante que decorreu na primeira semana da PP I, constatou-se que, no âmbito da Convivência e Cidadania, mais propriamente no que diz respeito à partilha e à gestão das emoções, existiam algumas fragilidades no grupo da *Sala dos Sorrisos*.

Em diálogos informais com a Educadora Cooperante, verificou-se que havia um conjunto de aspetos a melhorar na *Sala dos Sorrisos* relacionados essencialmente com a cidadania e regras de convivência em grupo. Este problema era visível na prática através da ocorrência de conflitos verbais e por vezes, físicos entre as crianças. Conflitos esses que refletiam as relações menos positivas que o grupo em questão possuía. Além disto, as crianças apresentaram dificuldades em partilhar objetos e materiais com os colegas, originando, por vezes, uma grande disputa de brinquedos, materiais utilizados na sala e competição dos espaços no recreio. Nesta sequência, identificou-se diversas dificuldades de as crianças se relacionarem umas com as outras de forma cordial. Porém, as crianças nesta faixa etária estão a desenvolver

essas competências, portanto, é natural que estes conflitos aconteçam e o Educador tem de estar atento a estes, e agir de forma estratégica para os colmatar.

Tendo em conta os aspetos anteriormente citados, selecionou-se a cidadania e as relações de convivência como temática da I-A. Pois, e tal como referem as OCEPE, “A vida em grupo implica confronto de opiniões e necessidade de resolver conflitos que suscitarão a necessidade de debate e de negociação, de modo a encontrar uma resolução mutuamente aceite pelos intervenientes” formando cidadãos autónomos, solidários “(...), que conhecem e exercem os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (Silva, et al., 2016, p. 39).

A problemática identificada enquadrou-se na Área de Conteúdo: Área de Formação Pessoal e Social, área transversal nas OCEPE (2016). Dada a transversalidade da área citada, segundo as OCEPE, algumas aprendizagens são desenvolvidas noutras áreas, de uma forma progressiva, quer ao longo da educação pré-escolar quer nos níveis de escolaridade posteriores, tendo continuidade ao longo da vida (Silva, et al., 2016). Assim, os saberes, a curiosidade e o desejo de aprender das crianças são ampliados quando as mesmas estão em contacto com as mais diversas manifestações de cultura a que cada área corresponde, o que permite o desenvolvimento de projetos que as mobilizam, de modo articulado.

Dessa forma, as crianças ao vivenciarem experiências e saberes, vão-lhe atribuindo novos significados e encontrando formas próprias de resolver os problemas, o que permite desenvolver a autonomia e a criatividade.

Segundo Silva, et al., (2016), a área da Formação Pessoal e Social preocupa-se:

“(...) com a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária” (p. 33).

Neste sentido, os problemas apresentados foram observados por mim e em conversa com a Educadora Cooperante, pude verificar que a mesma corrobora da mesma opinião. Nomeadamente, a Educadora disse que “(...) é fundamental trabalhar as regras de convivência e as emoções com as crianças, de modo a desenvolver nelas, os valores da cooperação e da partilha”.

Partindo desta ideia, com a reflexão e a ação em torno das problemáticas identificadas, acredita-se que uma reflexão da prática assente nos pressupostos teóricos acerca da temática em estudo levará a mudanças na prática, de forma que se evidenciem benefícios para o bom desenvolvimento das crianças. Sendo assim, o Educador pode e deve ser o impulsionador desta

abordagem, através da planificação e organização de atividades lúdicas e práticas, onde intuitivamente se desenvolvem competências de formação pessoal e social nas crianças.

### 5.2.2 | Questão de Investigação

Segundo Bento (2011), “Na educação, os investigadores focam-se em condições que desejariam melhorar, dificuldades que querem ver eliminadas e questões para as quais querem obter respostas” (p.20). Deste modo, e tendo em conta a problemática encontrada, surgiu a questão que desencadeou a I-A: *Como fazer com que as crianças da sala dos sorrisos desenvolvam os valores da partilha, da cooperação e do respeito pelo outro?*

### 5.2.3 | Fases do Projeto

A realização de um projeto implica o cumprimento de uma sequência de fases, onde se pretende a participação de todos os intervenientes, desde o planeamento à operacionalização das atividades. Estas devem ser flexíveis e ajustadas aos objetivos do docente e expectativas dos alunos. Para a sua concretização, o docente deve observar, registar, documentar, planear e avaliar ao longo do projeto.

Na Tabela 6 apresenta-se o cronograma do projeto, que possibilita o acompanhamento das distintas fases do Projeto de I-A, desenvolvido no Infantário Semi-Internato de Santa Clara, na sala dos Sorrisos.

**Tabela 6 | Cronograma com as fases do projeto de I-A da PP I**

| Cronograma do Projeto                 | Meses                                   | Outubro |   |   |   |   | Novembro |   |   |   |   | dezembro |   |   |   |   | janeiro |   |   |   |   |
|---------------------------------------|---|---------|---|---|---|---|----------|---|---|---|---|----------|---|---|---|---|---------|---|---|---|---|
|                                       |   | 1       | 2 | 3 | 4 | 5 | 1        | 2 | 3 | 4 | 5 | 1        | 2 | 3 | 4 | 5 | 1       | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Fases do projeto de Investigação-Ação | Identificação do problema               |         |   |   |   |   |          |   |   |   |   |          |   |   |   |   |         |   |   |   |   |
|                                       | Formulação de questão                   |         |   |   |   |   |          |   |   |   |   |          |   |   |   |   |         |   |   |   |   |
|                                       | Revisão preliminar sobre a problemática |         |   |   |   |   |          |   |   |   |   |          |   |   |   |   |         |   |   |   |   |
|                                       | Construção das estratégias              |         |   |   |   |   |          |   |   |   |   |          |   |   |   |   |         |   |   |   |   |
|                                       | Aplicação das estratégias               |         |   |   |   |   |          |   |   |   |   |          |   |   |   |   |         |   |   |   |   |
|                                       | Reflexão sobre as estratégias           |         |   |   |   |   |          |   |   |   |   |          |   |   |   |   |         |   |   |   |   |
|                                       | Avaliação das Estratégias               |         |   |   |   |   |          |   |   |   |   |          |   |   |   |   |         |   |   |   |   |

## 5.2.4 | Estratégias de Intervenção

De acordo com Roldão (2009), **toda a ação desenvolvida pelo educador**, desde a conceção e planificação, ao desenvolvimento didático e à avaliação, **é em si mesma de natureza estratégica**, isto é, “A estratégia não é assim assimilável nem a uma actividade ou tarefa – embora se desenvolva através delas (p. 59)”. Assim, um conjunto de atividades ou tarefas pode ser organizado segundo estratégias diferentes, dependendo dos objetivos que o educador pretende alcançar. Isto é, através das opções metodológicas adotadas pelo educador, este define as atividades a desenvolver na sua prática pedagógica.

No decorrer da prática pedagógica, o educador, realiza várias planificações que lhe permitem organizar a sua ação pedagógica. Estas planificações são um guia para o educador, pois, devem ser considerados os interesses e as necessidades das crianças, no contexto em que se inserem. Para tal, o educador deve dotar-se de diversas estratégias de apoio pedagógico específico, tornando-se assim, mais eficiente na sua prática. Esta diversificação nas estratégias a adotar permitem a captação de atenção por parte das crianças, resultando em maior bem-estar e implicação nas atividades realizadas (Roldão, 2009).

Neste sentido, ainda que a temática selecionada fosse transversal ao dia-a-dia do grupo, estruturou-se um conjunto de estratégias ao longo da intervenção pedagógica, tais como: **a leitura em voz alta; a utilização de materiais manipulativos, brincar e jogar; a Educação Artística; o ensino experimental das Ciências; a aprendizagem cooperativa, a avaliação formativa** e por fim, os **diálogos em grande e pequenos grupos**. Sendo assim, planificou-se atividades com o intuito de proporcionar às crianças momentos de interação, cooperação e partilha com os colegas, adaptadas às suas necessidades e características.

A salientar que foram desenvolvidas ao longo da prática pedagógica uma panóplia de atividades, sendo que se torna impossível descrever todos os momentos. Para tal, elaborou-se a seguinte tabela que apresenta as atividades desenvolvidas no âmbito do presente projeto (Tabela 7).

**Tabela 7** | *Algumas das atividades do Projeto de I-A*

| <b>Data</b>             | <b>Atividades</b>  | <b>Estratégias de Intervenção</b>   |
|-------------------------|--|---|
| 25 e 26 de outubro      | <p style="text-align: center;"><b><i>Vem aí o Pão por Deus</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Teatro de fantoches.</li> <li>- Saquinho das Surpresas para as crianças descobrirem, explorarem e provarem as frutas do outono.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura em voz alta;</li> <li>- Educação Artística;</li> <li>- Diálogo em grande grupo.</li> </ul>   |
| 15, 16 e 17 de novembro | <p style="text-align: center;"><b><i>Semana das boas ações e do movimento</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- História de São Martinho e diálogo sobre o que são as boas ações.</li> <li>- Jogo do rei manda das boas ações;</li> <li>- História “És o Maior”, de Lucy Cousins.</li> <li>- O Fantoche Arco-íris e a descobertas das suas cores;</li> <li>- Gincana de Jogos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura em voz alta;</li> <li>- Diálogo em grande e em pequenos grupos;</li> <li>- Jogo;</li> <li>- Educação Artística;</li> <li>- Trabalho cooperativo.</li> </ul>                                      |
| 22, 23 e 24 de novembro | <p style="text-align: center;"><b><i>A água</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Experiências com a utilização da água: 1) O arco-íris que se forma num pedacinho de papel e 2) a magia das cores.</li> <li>- Vídeo: A Viagem da gotinha de água e debate de ideias.</li> <li>- Dança e coreografia da canção “A Gotinha”;</li> <li>- Massa de modelar caseira.</li> </ul>               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ensino experimental das ciências;</li> <li>- Trabalho cooperativo;</li> <li>- Diálogo em grande e pequeno grupo;</li> <li>- Brincar e explorar de forma livre;</li> <li>- Educação Artística.</li> </ul> |
| 29 e 30 de novembro     | <p style="text-align: center;"><b><i>Preparação para a festa de Natal</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Definição das crianças que estivessem interessadas em participar no teatro “A minha árvore de Natal muito especial”.</li> <li>- Construção de adereços para a festa de Natal com materiais de desperdício.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo em grande grupo;</li> <li>- Trabalho cooperativo;</li> <li>- Educação Artística.</li> </ul>  |
| 14 e 15 de dezembro     | <p style="text-align: center;"><b><i>Feliz Natal</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura e reconto da história: “Feliz Natal, Lobo mau”, de Clara Cunha e Natália Coías.</li> <li>- Confeção de broas de Natal em pequenos grupos e decoração dos saquinhos.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura em voz alta;</li> <li>- Diálogo em grande grupo;</li> <li>- Educação Artística;</li> <li>- Trabalho cooperativo.</li> <li>- Ensino experimental das ciências.</li> </ul>                         |
| 4 e 5 de janeiro        | <p style="text-align: center;"><b><i>Ano Novo e os Reis Magos</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura e reconto da história A Menina do Ano Novo e o fogo de artifício (escrito por Andreia Perestrelo).</li> <li>- Atividade experimental: “Como fazer fogo de artifício num copo de água?”</li> <li>- Leitura e reconto da Lenda dos Reis.</li> </ul>                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura em voz alta;</li> <li>- Trabalho cooperativo;</li> <li>- Ensino experimental das ciências.</li> </ul>  |

A referir que no subponto 5.3, apresentam-se algumas das atividades relacionadas com o projeto de I-A, de forma mais minuciosa.

### 5.2.5 | Avaliação do Projeto de Investigação-Ação

Segundo Cardona, et al., (2021) planejar e avaliar “são processos que estão sempre interligados. Se planejar é fundamental para prever e antecipar o que é mais importante realizar, para promover as aprendizagens nas crianças, avaliar é fundamental para tomar decisões sobre a prática educativa e planejar” (p. 76). Neste sentido, é através da planificação e da avaliação que o Educador reflete e redefine a sua ação pedagógica, com a intenção de ir ao encontro dos reais interesses das crianças.

Ao analisar as estratégias, os diários de bordo e as avaliações realizadas às atividades desenvolvidas no decorrer do estágio, as crianças apresentaram, na sua maioria, um nível médio/alto de bem-estar e implicação no decorrer das mesmas. A realçar que as crianças apresentaram níveis mais elevados de bem-estar e implicação quando as atividades eram mais lúdicas, de exploração artística e quando realizadas em espaço exterior à sala. De referir que após cada dia de ação pedagógica, refletia sobre as atividades desenvolvidas e redefinia as atividades de acordo com as dificuldades ou interesses que as crianças apresentavam.

Deste modo, as atividades desenvolvidas, no decorrer do estágio pedagógico, tiveram em conta as várias estratégias pedagógicas referidas neste projeto, onde se revelaram indispensáveis ser utilizadas, uma vez que as crianças demonstraram interesse e curiosidade por atividades diversificadas e onde explorassem várias competências. Além disso, as crianças mantiveram-se felizes e predispostas a aprender fazendo.

Note-se que o grupo de crianças foi desenvolvendo a capacidade de se manter concentrado, motivado e de partilhar tarefas (em pequenos grupos). Porém, a salientar que o grupo apresentava ainda algumas dificuldades em respeitar o outro em diversos momentos de interação e partilha, tendo sido aplicadas algumas estratégias para cativar a atenção do grupo e de fazê-lo adquirir competências a nível comportamental entre as crianças da sala.

Tal como já referido, a I-A tem como propósito a melhoria e a compreensão da prática educativa do docente, de forma a melhorar e reformular a mesma constantemente. Neste sentido, o presente projeto de I-A desenrolou-se a partir de uma questão problema: ***como fazer com que as crianças da sala dos sorrisos desenvolvam os valores da partilha, da cooperação e do respeito pelo outro?*** em que no decorrer do estágio pedagógico a intenção era tentar solucionar esta questão. Após a realização do estágio, considerou-se que esta questão problema foi em parte resolvida, porque as crianças evidenciaram uma maior aceitação na questão da partilha entre elas, de materiais e jogos em atividades em grupo. Porém, de qualquer forma, noto que esta questão para ser resolvida em pleno, teria de ser novamente reestruturada e dessa forma, definir novas atividades e estratégias, visando a resolução da questão mencionada. Além

disso, realça-se que este projeto foi desenvolvido num curto espaço de tempo, por essa razão não foram totalmente alcançados os resultados esperados. No entanto, de forma geral, as estratégias utilizadas foram ajudando as crianças a resolverem os problemas relacionados com a partilha e o respeito pelo outro.

Em suma, é através da avaliação que o docente redefine a práxis e reestrutura o ambiente pedagógico, de modo a colmatar as necessidades e os interesses que as crianças evidenciam. Sendo assim, é através da ação pedagógica que o docente reflete e redefine novas estratégias pedagógicas que visam a resolução de questões problema de um determinado grupo de crianças.

### **5.3 | Momentos de Aprendizagem**

Ao longo das nove semanas da PP I desenvolveram-se diversos momentos de aprendizagem com as crianças da *Sala dos Sorrisos*. Esses momentos foram planeados atendendo aos interesses e necessidades das mesmas. Como já discutiu, uma necessidade premente relacionava-se com o desenvolvimento de competências sociais ligadas às regras de convivência e partilha com o outro. De seguida apresentam-se três momentos de aprendizagem que procuraram confluir para este propósito delineado no projeto I-A<sup>15</sup>.

#### **5.3.1 | Emocionómetro**

Na segunda e terceira semana de intervenção, e em concordância com a Educadora Cooperante, surgiu a necessidade de explorar a temática das emoções, dado que as crianças, por vezes, tinham conflitos e demonstravam dificuldade em resolvê-los. Daí ter sugerido a ideia de criar um Emocionómetro, que serviria como um recurso para a sala, o qual as crianças de forma livre e autónoma poderiam recorrer para refletirem sobre as suas ações. Este serviria para identificar qual a emoção que estavam a sentir no momento e, de certo modo, seria um espaço e momento para se acalmarem e conversarem, potenciando as boas relações interpessoais.

A referir que este Emocionómetro foi construído pelas crianças da sala do Sorrisos e surgiu na semana dedicada às emoções. Partiu-se da obra literária: “O Monstro das Cores”

---

<sup>15</sup> No Apêndice 1, encontra-se o pedido de autorização para a recolha de imagens e/ou vídeos, que foi entregue a todos os Encarregados de Educação das crianças da *Sala dos Sorrisos*, nos quais todos autorizaram essa recolha. Salienta-se que os documentos originais estão na posse da autora deste Relatório, preservando a identidade das crianças e de seus Encarregados de Educação. Já no Apêndice 2, encontram-se as Planificações, e no Apêndice 3, os Diários de Bordo, ambos referentes à PP I.

(Figura 18), de Anna Llenas, para apresentar um monstro que vivencia diversas emoções e que tem de aprender a geri-las. Esta revelou-se ser uma história do interesse das crianças, pois as crianças exemplificavam as emoções que viam. Além disso, foram apresentados aos alunos os monstros feitos de tecido para em grupos os explorarem e identificar quais as suas emoções (Figura 18). Posto isto, seguiu-se uma atividade de reconto da história por parte das crianças e de seguida, realizaram um desenho livre sobre o que gostaram mais na história (Figura 19).

**Figura 18** | *Hora do conto: livro O Monstro das Cores e exploração dos monstros pelas crianças*



**Figura 19** | *Desenhos livres realizados pelas crianças*



Findada a análise da história e exploração dos monstros, lançou-se às crianças da sala o seguinte desafio: e se construíssemos os monstros desta história e os colocássemos na sala? E as crianças adoraram o desafio e queriam que os monstros ficassem na sala.

“E vamos fazer os monstros?” (I); “Quero muito fazer o monstro rosa, é o melhor!” (M).

*Diário de Bordo: dia 8 de novembro de 2021*

Já no dia seguinte, deu-se início à construção do Emocionómetro (Figura 20), composto por cinco monstrinhos de cores distintas, pelas crianças da sala. Primeiro, dividiu-se as crianças em grupos de 3 elementos cada e com o recurso às artes visuais pintaram e decoraram os monstrinhos.

Conforme as crianças iam concluindo as pinturas, surgiam as mais diversas reações. Espontaneamente, começaram a interagir umas com as outras, mostrando os seus trabalhos.

**Figura 20** | *Pintura do Emocionómetro em grupos*



Na semana seguinte, as crianças em grupos colaram os olhos, nariz e boca com a utilização de materiais de desperdício e posto isto foi, em grande grupo, decidido que o Emocionómetro ficava bem posicionado junto à área da biblioteca pelo facto de ser a área da sala que mais apelava à calma (Figura 21). As crianças ao se depararem com este novo espaço na sala, realizado por elas, ficaram muito contentes por tal criação e diariamente marcavam as suas emoções e, neste local, refletiam sobre as suas ações realizadas de forma impulsiva com os colegas.

**Figura 21** | *Emocionómetro da Sala dos Sorrisos*



Em modo de conclusão, toda esta temática das emoções foi de certa forma uma temática explorada ao longo do estágio, uma vez que se considerou uma fragilidade a ser atenuada com o passar do tempo. Pois, o grupo de crianças ao saberem gerir/ controlar as suas emoções verificam que a convivência com os seus colegas se torna mais amistosa.

### **5.3.2 | Gincana de jogos**

Na quarta semana de intervenção, dedicada à semana das boas ações e do movimento, realizou-se uma gincana de jogos (17 de novembro de 2021) no espaço exterior do Infantário (Figura 22), mais concretamente na zona de recreio das crianças.

A salientar que esta gincana foi pensada e implementada por mim e por uma colega de estágio, que também estava a realizar a Prática Pedagógica na mesma Instituição. Deste modo, delineou-se esta atividade para que acontecesse com as crianças da sala dos sorrisos e da sala das nuvens.

**Figura 22** | *Espaço exterior onde decorrer a gincana de jogos*



Com a realização desta gincana, as crianças realizaram jogos distintos em grupo. Além disso, a gincana também permitiu que as crianças estivessem a jogar todas ao mesmo tempo e que circulassem por todas as estações quando era indicado pelo monitor.

Para a elaboração da gincana foram construídos diversos materiais, tais como: a numeração das estações (de um a sete); as estrelinhas de sete cores diferentes que serviu para

definir as sete equipas distintas; a decoração de 6 garrafas de plástico para o jogo do bowling; a realização das caixas de cartão para os jogos das cores; a decoração de latas para os jogos e por fim, os cartões de registo para os monitores. Nestes cartões foi registado se as crianças revelaram empenho, entreaduda e como correu o jogo no geral.

Esta gincana era composta por sete estações (devidamente numeradas no local), sendo que em cada uma delas tinha um jogo diferente. Os jogos eram: 1.<sup>a</sup> estação- o jogo das latas;

**Figura 24** | *Jogo das latas e das sacas*



2.<sup>a</sup> estação – Jogo das sacas; 3.<sup>a</sup> estação – **Figura 23** | *Jogo das cores*

Jogo do *bowling*; 4.<sup>a</sup> estação – o jogo da amizade; 5.<sup>a</sup> estação – Jogo do vê lá se acertas; 6.<sup>a</sup> estação – jogo das cores e 7.<sup>a</sup> estação – jogo da colher. De seguida, apresenta-se de forma sintética em que consistia os jogos da gincana. O jogo das latas (1.<sup>a</sup> estação – Figura 23) consistia em atirar ao chão com a ajuda de uma bola, as latas que estavam dispostas em pirâmide



em cima da mesa. Jogando uma criança de cada vez. **Figura 25** | *Jogo da amizade*

O jogo das sacas (2.<sup>a</sup> estação – Figura 23) consistia em fazer um percurso com a utilização de uma saca. Neste jogo todas as crianças jogavam ao mesmo tempo. O jogo do *bowling* (3.<sup>a</sup> estação – Figura 24) consistia em atirar as garrafas dispostas ao chão com a utilização de uma bola. Jogando uma criança de cada vez. O jogo da amizade (4.<sup>a</sup> estação – Figura 25) duas



crianças percorriam um percurso, com uma bola na testa. Se a bola caísse ao chão, o par iniciava

novamente o percurso. O jogo do vê lá se acertas (5.<sup>a</sup> estação – Figura 27) consistia em “encestar” uma bola num recipiente colocado no chão. O jogo das cores (6.<sup>a</sup> estação – Figura 26) consistia em saltar os arcos dispostos no chão e depois disso, organizar as bolas coloridas nos sítios corretos, tendo em atenção as cores. E por fim, o jogo da colher (7.<sup>a</sup> estação – Figura 28) consistia em percorrer um percurso com uma colher na boca com uma bola de *ping pong* na mesma. Esta atividade concretizou-se para um total de 38 crianças (19 crianças da sala dos sorrisos e 19 crianças da sala das nuvens) e sem dúvida, foi um desafio enorme para mim e para a minha colega de estágio, que idealizamos a mesma em colaboração com as Educadores Cooperantes e restante equipa educativa.

Acredita-se que o local escolhido para a realização da gincana tenha sido apropriado e tenha correspondido aos interesses das crianças. Era evidente que elas se sentiam motivadas a participar de atividades ao ar livre e em grupo.

**Figura 28 | Jogo da colher**



Os cartões de registo que foram entregues aos monitores de cada estação da gincana foram preenchidos pelos mesmos, no momento de troca entre estações das equipas. Verificou-se que, no geral, os monitores identificaram que as equipas participantes revelaram muito agrado pelos jogos, que jogaram em equipa e demonstraram empenho e interajuda ao longo dos jogos.

**Figura 26 | Jogo Bowling**



**Figura 27 | Jogo do vê lá se acertas**



No mesmo cartão de registo foi dada a possibilidade de os monitores registarem o que correu bem e o que poderia ter corrido melhor, tal como se apresenta no seguinte registo do diário de bordo.

“Correu bem em todos os grupos e empenharam-se apesar das alturas das crianças serem diferentes” (Jogo da amizade); “As crianças adoraram e conseguiram saltar” (jogo das sacas); “correu bem” (jogo das latas); “sim” (jogo das cores); “As crianças gostaram do jogo em si” (jogo da colher); “correu bem” (Jogo do vê lá se acertar); “Gostaram muito, quiseram até repetir o percurso” (Jogo *Bowling*).

*Diário de Bordo: dia 17 de novembro de 2021*

Conclui-se que a gincana de jogos correu bem e as crianças, no geral, gostaram dos jogos, pela sua diversidade e por explorarem diferentes materiais em grupo num espaço agradável. A frisar que os registos realizados pelos monitores de cada estação foram, sem dúvida, uma forma de recebermos um *feedback* mais concreto de cada jogo, verificando os aspetos que correram bem e os que correram mal (ver abaixo os excertos retirados do diário de bordo). Isto porque, em futuras intervenções, estes aspetos serão tidos em conta e esta reflexão é fundamental que se faça com o intuito de melhorar a ação pedagógica.

No cartão de registo dos monitores, na questão: **o que poderia ter corrido melhor?** Os monitores responderam que “A maioria não conseguia pôr a saca e só uma pessoa a ajudar foi pouco, porque começavam a saltar depois do apito tocar” (joga das sacas); “A explicação dos jogos” (jogo da colher); “O mesmo número de elementos nos grupos” (jogo das latas); “A organização da passagem dos grupos e havia grupos grandes” (jogo do bowling) e por fim, “deveria ter o mesmo número de crianças nas equipas” (jogo da amizade).

*Diário de Bordo: dia 17 de novembro de 2021*

Após a realização da gincana, as crianças proferiram as seguintes expressões: “eu adorei todos os jogos”; “eu adorei o das sacas e o das bolas”; “eu adorei o jogo da colher, foi o meu preferido”; “foi muito divertido” e recebi imensos abraços de agradecimento.

*Diário de Bordo: dia 17 de novembro de 2021*

### 5.3.3 | A magia das cores

Na quinta semana de estágio e em contexto de recreio, uma criança em conversa disse que tinha visto vários arco-íris e questionou: *como aparece o arco-íris? e quantas cores tem o arco-íris* (M.). Perante tal interesse desta criança, e de outras que estavam também na conversa, desencadearam-se várias ideias para a planificação da quarta semana de estágio. Assim, mais concretamente, dia 16 de novembro, levou-se para a sala uma “pandeireta arco-íris” (Figura 29) que serviu de fantoche para contar uma pequena narrativa (escrita por mim) intitulada de *O arco-íris chegou* (Figura 30).

**Figura 29** | *O fantoche e pandeireta arco-íris*



Depois do conto da história apresentada, as crianças tiveram a oportunidade de se expressarem relativamente ao que tinham ouvido e posto isto, questionou-se se todas já tinham visto um arco-íris? E este momento, foi um espaço de partilha das crianças, onde todas puderam expressar-se livremente.

**Figura 30** | *História o arco-íris chegou*

#### O arco-íris chegou ...

Olá, olá amiguinhos. Eu sou o arco-íris e nasço quando o sol e as gotinhas da chuva se encontram e fico assim, lindoooo! Pois, um raio de sol atravessa uma gotinha de chuva e saio assim, num lindo arco-íris.

Eu só apareço para vocês quando chove e o sol está a brilhar ao mesmo tempo. Sem o sol e sem a chuva, vocês nunca me veem, não é? Por isso, quanto mais chover, maior posso ser no céu.

Estejam atentos que em breve estarei no céu. Estejam atentos que em breve estarei no céu, a refletir todas estas lindas 7 cores: o vermelho, o laranja, o amarelo, o verde, o azul claro, o azul escuro e o roxo.

Adeus amiguinhos, até à próxima.

E as crianças disseram: “Eu já vi muitos perto da minha casa” (R.); “Hoje, eu vi um arco-íris quando vinha no carro do meu pai” (F.); “Eu já vi um enorme” (M.).

*Diário de Bordo, dia 22 de novembro de 2021*

Perante tal interesse das crianças, na semana seguinte realizaram-se atividades experimentais de forma a explorar mais este interesse (dia 22 de novembro de 2021). Como forma de motivar as crianças para as atividades experimentais que seriam desenvolvidas, colocou-se a seguinte questão: e se fizéssemos um arco-íris na sala? As crianças, surpresas, evidenciaram grande entusiasmo em realizá-las.

Deste modo, as crianças foram divididas em grupos de 3 a 4 elementos e foram colocadas em áreas distintas da sala, realçando que numa das áreas estavam a acontecer as atividades experimentais: A experiência do arco-íris e a Magia das cores, desenvolvidas pelas crianças (Figura 31). De salientar que foram as crianças de cada grupo que fizeram a divisão de tarefas, na qual se definiu no momento a tarefa que cada elemento do grupo desempenhava.

Cada grupo de crianças tinha acesso ao protocolo de cada atividade experimental (figuras). Para a realização destas experiências, as crianças tinham a orientação e supervisão de um adulto (no caso, foi a Educadora estagiária).


No decorrer desta atividade experimental notou-se que as crianças no geral revelaram níveis de implicação e de bem-estar elevados, onde inclusive evidenciaram ter gostado de fazer ambas as experiências. A notar que depois da realização das experiências, a crianças registaram o que observaram através do desenho (Figura 32).

**Figura 31 | Protocolo: A magia das cores**

**Protocolo: A magia das cores**  
Questão: como fazer uma magia de cores?

**Materiais a utilizar:**


- 1 taça de vidro.
- Leite.
- Corante alimentício: azul, vermelho e amarelo.
- Sabão da loiça.
- 1 cotonete.



**Instruções:**

- 1.º colocar numa taça de vidro, o leite.
- 2.º colocar aleatoriamente, os corantes definidos.
- 3.º depois, com a ajuda de um cotonete, molhar o mesmo no sabão da loiça.
- 4.º e colocar o cotonete na mistura anterior.
- 5.º e observar a magia a acontecer.

**Regista o que observaste!**



**Porque acontece?**

As cores começam a se misturar sozinhas, que até parece mágica, mas a ciência explica, porque acontece. Esta experiência serve para explicar os conteúdos de polaridade, solubilidade e como os detergentes agem para remover a gordura.

Além de serem necessários apenas materiais simples, que podem ser encontrados em praticamente todas as cozinhas, o efeito visualizado nesse experimento é muito bonito e chama a atenção de todos.

Para as crianças mais pequenas, esta experiência serve para aprender sobre a mistura das cores primárias.

**Figura 32 | Protocolo da experiência: A experiência do arco-íris**

**Protocolo: A experiência do Arco-íris**  
Questão: como fazer o arco-íris em dois copos de água?

**Materiais a utilizar:**


- 2 copos de água;
- Cores de filtro;
- Uma folha de papel de cozinha absorvente.



**Instruções:**

- 1.º pintar as setes cores do arco-íris nas laterais do papel absorvente de cozinha.
- 2.º perguntar às crianças, o que vai acontecer?
- 3.º colocar as laterais do papel nos copos de água.
- 4.º e aguardar a absorção das cores, no papel, e observar a formação do arco-íris.

**Regista o que observaste!**



**Porque acontece?**

Porque o papel absorve a água. E como no papel estão pintadas as várias cores do arco-íris, quando o papel absorve a água, também absorve a cor do mesmo.

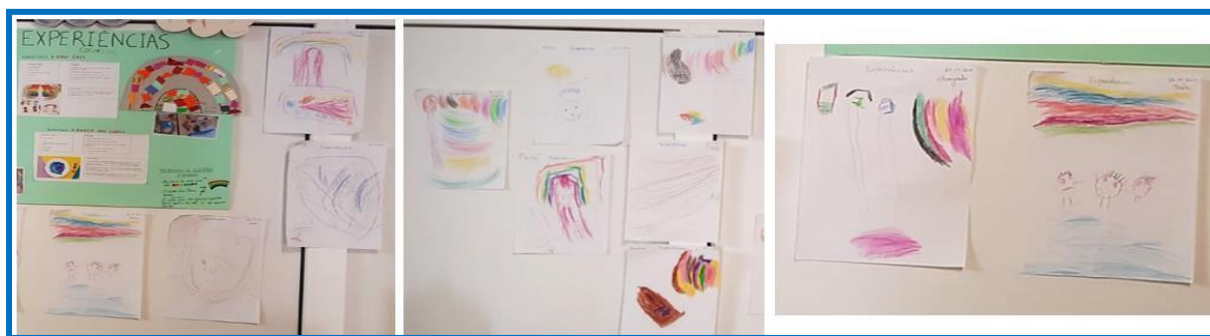
**Figura 33** | *Fotografias do decorrer da atividade experimental*



As crianças, com a realização destas atividades experimentais, puderam observar momentos diferentes, uma mistura de cores, pois na *experiência do arco-íris* visualizaram que o papel absorve a água e também as cores que estão nas extremidades do mesmo. E na **experiência a magia das cores** visualizaram a mistura de cores primárias com a ação direta do detergente da loiça e nesta mistura pôde-se observar a formação de cores secundárias. O pretendido com a realização destas experiências era que as crianças trabalhassem de forma cooperativa, dividindo tarefas por cada elemento do grupo, de modo autónomo, mas com supervisão de um adulto (Figura 33).

Seguidamente, foram expostos na sala (23 de novembro de 2021) os trabalhos realizados pelas crianças após a realização das experiências citadas (Figura 34).

**Figura 34** | *Exposição dos trabalhos realizados*



#### **5.4 | Intervenção com a Comunidade Educativa**

Silva, et al., (2016) destacam que é fundamental uma relação de proximidade com a comunidade educativa, de forma a construir um ambiente inclusivo e participativo. Também a Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar) menciona que é importante a “participação das famílias no processo educativo” estabelecendo “relações de efectiva colaboração com a comunidade” (artigo 10.º, alínea i), p. 672). Deste

modo, procurou-se colaborar com todos os intervenientes da comunidade educativa, inclusive com os pais e famílias.

A colaboração dos pais nas atividades educativas permite uma relação especial de afeto, respeito e confiança entre pais e educadores, condição essencial para uma ação educativa participada. Desde modo, pretendeu-se enriquecer o intercâmbio entre a escola e a família, incentivar a colaboração dos pais no processo educativo e envolver as famílias no processo educativo (Mata & Pedro, 2021).

Assim, a função do/a Educador/a de Infância encontra-se inerente a um conjunto de tarefas que não se restringe apenas, às atividades realizadas pelas crianças da sua sala, mas também com toda a comunidade educativa. Sendo assim, é preocupação do educador de infância criar oportunidades que promovam a participação dos pais na vida escolar dos filhos. Alicerçado nestes pressupostos, desenvolveu-se um projeto de Natal em comunidade intitulado *Uma árvore de Natal muito especial*<sup>16</sup> que consistiu na apresentação de uma peça de teatro à comunidade educativa e além disso, foi solicitada a colaboração ativa das crianças envolvidas no projeto (da *Sala dos sorrisos, das nuvens, da felicidade e do arco-íris*) e dos Encarregados de Educação das mesmas. Deste modo, foi solicitada a colaboração dos Encarregados de Educação das crianças da *Sala dos Sorrisos* a decorar um adereço de Natal, com o intuito de serem colocados na árvore de Natal do salão polivalente do Infantário. A mencionar que a decoração desta árvore serviu, também, de elemento cénico para a realização da peça de teatro mencionada.

A peça de teatro *Uma árvore de Natal muito especial* foi pensada e organizada juntamente com as colegas que se encontravam a estagiar no mesmo Infantário, mais precisamente da sala do Arco-Íris, da Felicidade e das Nuvens. A peça de teatro citada foi adaptada para o texto dramático a partir da obra literária: “Uma árvore de Natal muito especial”, de *Ana Oom*.

A salientar que a ideia de organizar e de apresentar uma peça de teatro a algumas crianças da escola surgiu a partir de uma reunião com a Diretora Pedagógica, onde se considerou uma atividade que além de envolver a comunidade educativa nas várias fases do seu processo era, ao mesmo tempo, uma atividade pertinente para dinamizar a instituição na época natalícia, bem como dinamizar uma atividade que alude e exalta a importância de respeitarmos as diferenças dos outros e de valorizá-las.

---

<sup>16</sup> Ver Apêndice 4 | Projeto de Natal: *Uma árvore de Natal muito especial*

Ao longo do processo de preparação e de operacionalização da peça de teatro foram realizadas, por mim e pelas minhas colegas, as seguintes tarefas: **1)** solicitação aos pais para colaborarem com um elemento decorativo construído a partir de materiais recicláveis com a intenção de servirem elemento decorativo para a árvore de Natal exposta no salão polivalente; **2)** adaptação da história: “Uma árvore de Natal muito Especial”, de Ana Oom, ao texto dramático; **3)** definição das personagens intervenientes na peça de teatro que contou com a colaboração de 19 crianças das quatro salas (*Sala dos Sorrisos, das Nuvens, da Felicidade e do Arco-íris*), sendo que 16 crianças apenas colocariam na árvore de Natal um adereço e 3 crianças seriam personagens principais da dramatização; **4)** construção de elementos decorativos para o cenário do palco pelas crianças das salas referidas (Figura 35), com a utilização maioritária de materiais recicláveis; **5)** definição das canções e dos instrumentais a utilizar na peça de teatro; **6)** definição da organização do cenário e das cenas; **7)** elaboração de um poster (Figura 36) para publicitar a peça de teatro à comunidade educativa e por fim, **8)** realização dos ensaios com as crianças participantes na peça de teatro. Para o desenvolvimento de todas estas tarefas, eu e as minhas colegas de estágio dividimos tarefas para cada qual realizar com o seu grupo de crianças, com o apoio das nossas Educadoras Cooperantes e Auxiliares de sala.

**Figura 35** | *Construção dos elementos decorativos pelas crianças*



Relativamente, à colaboração das crianças da minha sala, a *Sala dos Sorrisos*, ficou decidido com as crianças quais delas iam participar na peça de teatro e que todas iriam contruir elementos decorativos para o cenário da peça de teatro, nomeadamente, a pintura e decoração, de uma árvore, de bolas de Natal e de grinaldas. Cada criança, teve a oportunidade de escolher as tarefas que preferia realizar. No decorrer da construção dos elementos decorativos citados, bem como da participação nos ensaios pelas crianças, notou-se que revelaram entusiasmo, interesse, motivação e alegria pelas duas atividades. Os elementos decorativos construídos pelas crianças de cada sala resultaram em elementos bastante criativos e diferentes

**Figura 36** | *Poster publicitário da peça de teatro Uma Árvore de Natal muito especial*



A apresentação da peça de teatro *Uma árvore de Natal muito especial* à comunidade educativa foi o culminar de um trabalho colaborativo entre alunas estagiárias, crianças, Educadoras Cooperantes, Auxiliares, Diretora Pedagógica e Encarregados de Educação. Esta colaboração resultou num trabalho dinâmico, criativo, original, mas acima de tudo, um trabalho em que se envolveu a comunidade educativa em prol de uma ação conjunta, onde se promoveu a cooperação, a interajuda e a valorização dos valores enquanto seres sociais e humanos que somos.

Após as crianças das salas supracitadas apresentarem a peça de teatro foi visível a felicidade de todas elas pelo trabalho realizado. Além disso, os Encarregados de Educação demonstraram grande dedicação ao construírem com suas crianças um adereço para decorar a árvore de Natal do salão polivalente (Figura 37 e 38).

**Figura 37** | *Decoração do cenário do palco*



**Figura 38** | *Árvore de Natal decorada com adereços realizados pelos Encarregados de Educação e as crianças*



### **5.5 | Refletir para melhorar: reflexão crítica à intervenção na Educação Pré-Escolar na Sala dos Sorrisos**

A presente reflexão surge do culminar de todas as experiências vivenciadas no estágio da PPI, desenvolvido em contexto de EPE. Esta experiência de estágio contribuiu significativamente para a minha formação pessoal e profissional, permitindo-me analisar, refletir e redefinir criticamente a minha Prática Pedagógica, com o objetivo de aprimorá-la. Conforme apontado por Coutinho (2011), o educador de infância está constantemente em um ciclo contínuo de análise, reflexão e redefinição da sua prática pedagógica, integrando teoria e prática. A reflexão e a análise da ação são fundamentais para o desenvolvimento da minha abordagem pedagógica.

Durante o estágio, a atuação com as crianças baseou-se nos princípios educativos mencionados por Silva, et al., (2016). Esses princípios englobam a consideração das características individuais das crianças, oferecendo oportunidades para desenvolver o seu potencial; valorizar as suas experiências, ouvir as suas opiniões e envolvê-las nas decisões relacionadas com o seu processo educativo; reconhecer o valor único de cada criança e o seu progresso; adotar práticas pedagógicas diferenciadas, atendendo às suas necessidades e diferenças individuais; promover a autoestima; estimular o brincar com materiais variados e amigos do meio ambiente; e despertar a sua curiosidade. Estes princípios são fundamentais para uma abordagem pedagógica que esteja atenta às crianças, às suas dificuldades e aos seus interesses.

Ao longo do estágio, registou-se e refletiu-se diariamente sobre a Prática Pedagógica e

além disso, recorreu-se a estratégias e atividades que permitissem às crianças expressar os seus interesses, resolver problemas em grupo, participar de decisões democráticas, fortalecer as suas relações interpessoais e tornarem-se mais autónomas e responsáveis (Coutinho, 2011).

As primeiras semanas de observação participante, ao registo de notas de campo, a consulta de documentos institucionais e as conversas informais com a Educadora Cooperante foram cruciais para estabelecer uma relação próxima com as crianças e a equipa pedagógica da *Sala dos Sorrisos*. Desde o início, as crianças mostraram afeto e receptividade, demonstrando grande curiosidade e energia. A colaboração com a Educadora Cooperante revelou-se fundamental, pois proporcionou a liberdade necessária para meu crescimento como futura Educadora e, acima de tudo, a oportunidade de aprender por meio da prática.

A minha abordagem pedagógica foi orientada pela utilização de diversas estratégias que consideravam os interesses e curiosidades das crianças. Todas as atividades planeadas tinham como intuito proporcionar momentos de aprendizagem, nos quais as crianças pudessem descobrir e desenvolver seus próprios conhecimentos.

Tal como afirma Roldão (2009), toda a ação desenvolvida pelo educador, desde a conceção e planificação, ao desenvolvimento didático e à avaliação, é em si mesma natureza estratégica. Isto é, “A estratégia não é assim assimilável nem a uma actividade ou tarefa – embora se desenvolva através delas (p. 59)”. Tomando por base esta conceção teórica, durante a minha prática pedagógica na educação de infância, organizei atividades, tarefas e experiências seguindo diferentes estratégias, dependendo dos objetivos que pretendia alcançar. Através das opções metodológicas por mim adotadas, fui definindo as atividades a desenvolver nessa mesma prática, sendo que a reflexão e avaliação acerca da mesma foram sempre parte do processo.

A minha expectativa para este estágio era criar momentos significativos de aprendizagem para as crianças. Para tal, foram desencadeadas várias atividades exploratórias, manipulativas e lúdicas. Através da realização dessas atividades em pequenos e grandes grupos, as crianças não só desenvolveram habilidades de expressão oral, imaginação e trabalho cooperativo, mas também destaco os momentos de jogo, tanto na sala quanto ao ar livre, que favoreceram o envolvimento ativo favoreceram o seu desenvolvimento. Conforme mencionado por Carlos Neto e Lopes (2018), "o jogo é um processo de dar liberdade à criança para expressar sua motivação intrínseca e sua necessidade de explorar o envolvimento físico e social sem restrições" (p. 39). O jogo não deve ser considerado apenas como uma forma de entretenimento, mas sim como uma ferramenta que permite às crianças participar de atividades significativas (Neto & Lopes, 2018). Os jogos desenvolvidos na sala e em ambientes exteriores foram

realizados em pequenos grupos, todos de natureza lúdica e cooperativa, através dos quais as crianças puderam exercer as competências supra descritas.

As dificuldades sentidas ao longo do estágio surgiram no desenrolar do projeto de I-A, pois inicialmente tive algumas dificuldades em definir uma questão-problema que abarcasse os problemas identificados no período de observação. Assim, planificar a ação pedagógica, com o intuito de “solucionar” a questão levantada foi um desafio, mas à medida que proporcionava ao grupo momentos de aprendizagem diversificados, pude verificar mais valiasna interação entre as crianças e além disso, identificar que a planificação não pode ser estática e necessariamente se adequar às características, aos interesses e aos ritmos, qualidades e dificuldades do grupo. Partindo do pressuposto que as crianças não são todas iguais e sim únicas.

Assente nas ideias de Perrenoud (2001) e Tomlinson e Allan (2002), as atividades realizadas pelas crianças durante o estágio foram planeadas e operacionalizadas com base na compreensão de que cada criança é única. Dessa forma, cada criança teve a oportunidade de desenvolver a mesma atividade de maneira diferente, adaptando-a em termos de materiais utilizados, sem comprometer o nível de desafio e mantendo expectativas de aprendizagem elevadas. A diferenciação mencionada referiu-se à adequação das tarefas, à flexibilidade na organização dos grupos de trabalho e aos ajustes contínuos das atividades realizada na sala.

Também, deparei-me com outra dificuldade durante os momentos de diálogo em grande grupo: ouvir todas as crianças. Era, sem dúvida, um desafio. O grupo era muito comunicativo e todas as crianças sempre tinham algo para compartilhar. A habilidade de escutar e valorizar a participação de todas as crianças foi algo que fui aprimorando ao longo da prática. Consequentemente, percebi a importância de ouvir as crianças, reconhecendo o que elas já sabem, para estimular o seu desenvolvimento e expandir os seus conhecimentos. Além disso, é importante referir que este estágio decorreu durante a fase inicial da pandemia, devido à doença provocada pelo coronavírus<sup>17</sup> (SARS-COV-2), e este foi um dos principais obstáculos de realizar mais atividades em grupo, principalmente nas primeiras semanas de intervenção.

Analisando toda a prática pedagógica desenvolvida, com seus momentos positivos e outros menos bem-sucedidos, procurei constantemente adotar uma postura reflexiva, com o objetivo de aprimorar a minha prática enquanto educadora.

---

<sup>17</sup> Deste modo, foram seguidas as medidas excepcionais e temporárias na área da educação, no âmbito da pandemia da doença COVID-19, tal como são descritas no Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril.

Para concluir, este período de estágio foi extremamente enriquecedor para o meu crescimento pessoal, social e profissional. Proporcionou-me a oportunidade de vivenciar o papel de educador de infância em diferentes contextos, nos quais experimentei um genuíno senso de responsabilidade e envolvimento com o grupo de crianças. Foi uma experiência gratificante, na qual guardarei com carinho todas as manifestações de afeto e a contagiante alegria transmitida pelas crianças diariamente. Mais do que um simples estágio, foi uma vivência que certamente marcará toda a minha vida.

## **Capítulo 6 | Prática Pedagógica no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A PP II desenvolvida no segundo semestre do ano letivo 2021-2022 foi efetuada na EB1/PE das Figueirinhas, situada na freguesia do Caniço, com a turma 2.ºA. Esta iniciou-se a 14 de março e terminou a 31 de maio de 2022, perfazendo um total de 120 horas, sendo que as duas primeiras semanas foram destinadas à observação participante, análise documental (consulta do PEE da escola), à recolha e registo de informações sobre a turma e às conversas informais com a Professora Cooperante. A intervenção pedagógica em contexto do 1.º CEB aconteceu no turno da manhã, entre as 8h15 e as 13h15, durante três dias semanais (segundas, terças e quartas-feiras) com a turma 2.ºA. A mencionar que este estágio se realizou sob a orientação da Professora Doutora Fernanda Gouveia e com a cooperação da Professora Rubina Melim.

Neste capítulo apresenta-se uma breve contextualização do ambiente educativo, em que se caracteriza o meio envolvente e a escola e ainda, o ambiente educativo da sala, em que se caracteriza a turma, o contexto familiar, a organização do tempo e do espaço. De seguida, explana-se o projeto de I-A desenvolvido com a turma, o enquadramento do problema e as estratégias adotadas. Posteriormente, apresenta-se a descrição de três atividades desenvolvidas nesta intervenção pedagógica. Por último, refletir-se-á a respeito da PP II.

### **6.1 | Contextualização do Ambiente Educativo**

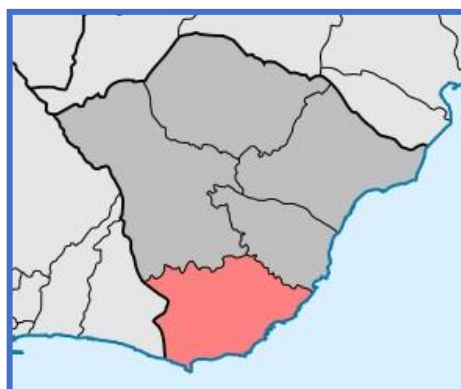
À semelhança do capítulo anterior (Capítulo 5 | Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar), pretende-se retratar o ambiente educativo no qual se desenrolou a PP II em contexto de 1.º CEB. Neste seguimento, apresenta-se uma contextualização do meio educativo, contemplando a caracterização do meio envolvente, do estabelecimento educativo, da sala e da turma com a qual se desenvolveu a ação pedagógica.

#### **6.1.1 | Caracterização do Meio**

O conhecimento do meio envolvente da instituição educativa constitui-se um elemento fundamental para compreender o contexto onde se insere a escola e os interesses e necessidades dos alunos.

A EB1/PE das Figueirinhas localiza-se no concelho de Santa Cruz, mais concretamente, na cidade e freguesia do Caniço (Figura 39).

**Figura 39** | *Freguesia do Caniço*



*Nota.* Retirado de: [Canico \(Santa Cruz\) – Wikipédia, a enciclopédia livre \(wikipedia.org\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Canico_(Santa_Cruz))

De acordo com os últimos Censos 2021 (Resultados provisórios), o Caniço é a mais populosa das cinco freguesias do concelho de Santa Cruz, sendo habitada por 24 049 pessoas<sup>18</sup>, onde se regista um aumento populacional de 2,9%, tal como indica na tabela abaixo (Tabela 8).

**Tabela 8** | *Evolução populacional da freguesia do Caniço entre os anos 2011 -2021*

| Sexo                                | H         |               |               | M            |               |               | Total        |               |               |              |
|-------------------------------------|-----------|---------------|---------------|--------------|---------------|---------------|--------------|---------------|---------------|--------------|
|                                     | Freguesia | 2021          | 2011          | Var.         | 2021          | 2011          | Var.         | 2021          | 2011          | Var.         |
| ▲                                   |           |               |               |              |               |               |              |               |               |              |
| Camacha                             |           | 3 026         | 3 658         | -17,3%       | 3 213         | 3 791         | -15,2%       | 6 239         | 7 449         | -16,2%       |
| Canico                              |           | 11 506        | 11 416        | 0,8%         | 12 543        | 11 952        | 4,9%         | 24 049        | 23 368        | 2,9%         |
| Gaula                               |           | 1 846         | 1 908         | -3,2%        | 2 079         | 2 120         | -1,9%        | 3 925         | 4 028         | -2,6%        |
| Santa Cruz [Santa Cruz]             |           | 3 385         | 3 444         | -1,7%        | 3 751         | 3 780         | -0,8%        | 7 136         | 7 224         | -1,2%        |
| Santo António da Serra [Santa Cruz] |           | 390           | 451           | -13,5%       | 432           | 485           | -10,9%       | 822           | 936           | -12,2%       |
| <b>Total</b>                        |           | <b>20 153</b> | <b>20 877</b> | <b>-3,5%</b> | <b>22 018</b> | <b>22 128</b> | <b>-0,5%</b> | <b>42 171</b> | <b>43 005</b> | <b>-1,9%</b> |

*Nota.* Retirado da DREM – Resultados Definitivos

O estabelecimento educativo localiza-se num meio urbano, rodeado por um conjunto de instituições e serviços. O quadro seguinte apresenta uma coletânea de alguns dos espaços existentes na freguesia do Caniço, possibilitando compreender que o estabelecimento de ensino

<sup>18</sup> Informações retiradas da DREM – Censos 2021 (Resultados Definitivos): [Q\\_Censos2021\\_ResDefinitivos0.xlsx \(live.com\)](https://live.com)

se insere num local privilegiado, repleto de espaços, instituições e serviços, revelando-se o contacto com o meio extraescolar catalisador de aprendizagens proveitosas (Tabela 9).

**Tabela 9** / *Alguns espaços existentes nas proximidades da EB1/ PE das Figueirinhas*

|   |   |
|---|---|
| Instituições Educativas                   | EB1/PE da Assomada<br>EB1/PE do Caniço<br>Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos do Caniço<br>Infantário “O Príncipezinho”<br>Estrelinhas Vip Creche                            |
| Instituições Sociais                      | Associação CRIAMAR<br>Associação C.A.S.A Amiga Caniço<br>Loja Solidária do Caniço   |
| Instituições Culturais                    | Casa do povo do Caniço<br>Biblioteca Municipal do Caniço  |
| Locais de Interesse Histórico e Turístico | Estátua do Cristo Rei<br>Reserva Natural do Garajau<br>Pico do Atalaia<br>Igreja das Eiras<br>Igreja Paroquial do Caniço<br>Igreja da Assomada                              |
| Espaços Verdes                            | Jardins do Garajau  |
| Espaços Desportivos                       | Associação Desportiva Galomar<br>Campos de Padel do Caniço  |
| Outros serviços                           | Farmácias<br>Centro de Saúde do Caniço<br>Caniço Shopping<br>Lar de idosos “Atalaia Living Care”<br>Supermercados<br>Vários hotéis<br>Vários espaços de restauração e cafés |

*Nota.* Dados recolhidos do PEE da EB1/PE das Figueirinhas (2020); Junta de Freguesia do Caniço (2022)

### 6.1.2 | Caracterização da Escola

Segundo Araújo e Almeida (2014), o **ambiente escolar**, para além da influência dos professores, desempenha um papel significativo em diversos aspetos da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, englobando os recursos e estrutura da escola (dimensões e arquitetura), o clima social (regras, crenças, etc.), a diferenciação curricular e as práticas docentes na sala de aula. A possibilidade de ocorrer variações nestes elementos, apresentam um efeito diferenciado nas oportunidades de aprendizagem e na motivação para aprender.

A comunidade envolvente desempenha um papel fundamental na continuidade do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. O ambiente em que a escola está inserida é importante, de forma a facilitar a integração, segurança e sentido de pertença dos alunos. Deste modo, a ligação entre a escola e a comunidade envolvente torna-se imprescindível para a

ampliação de conhecimentos nas aulas (Vosniadou, 2001). Já Vygotsky com a sua teoria construtivista defendeu a necessidade da interação com o sujeito, considerando aquilo que já conhece, onde, a partir da ação e cooperação, a aprendizagem se torne mais significativa. Neste sentido, a interação entre sujeitos irá contribuir para que se considere o aprendiz como um ser único, com interesses e formas de pensar próprios e com diferentes inteligências desenvolvidas (Castorina, et al., 1996).

O docente, ao conhecer a localidade na qual a escola se insere, poderá realizar uma melhor mediação, contando com outros agentes locais que possam contribuir para a aprendizagem dos alunos. Em simultâneo, garante maiores relações de interajuda, participações nos trabalhos locais e a possibilidade de os seus alunos aprenderem a viver em comunidade, compreendendo melhor o mundo envolvente (Castorina, Ferreira, Lerner & Kahlde Oliveira, 1996).

Delors et al. (2001) destacam a necessidade de repensar o currículo de forma a incluir os conhecimentos dos alunos, a cultura e as vivências que lhes são familiares, em que as ciências sociais e as ciências da Natureza sejam mais recorrentes. Neste ponto de vista, permitir-se-á que os alunos desenvolvam melhor o sentido de pertença e que conheçam e respeitem outras culturas: “Compreender os outros, faz com que cada um se conheça melhor a si mesmo.” (Delors, et al., 2001, p. 43).

De acordo com o artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, a operacionalização das áreas de competência consignadas no PASEO, devem promover atividades de cidadania ativa, de participação social, em contextos de partilha e de colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade, assegurando que os alunos se mantenham envolvidos e que participem de forma voluntária.

Tendo em conta que foi mencionado e ao analisar o PEE da Instituição reconhece-se os objetivos, a visão e a missão da mesma, as entidades parceiras, os pontos fracos e fortes e as opções a tomar para suprir os pontos fracos com o intuito de prestar um serviço de qualidade a todos os alunos da escola. Este é um dos documentos que permite a flexibilidade curricular e que possibilita às escolas a seleção das opções curriculares que sejam eficazes tendo em conta a realidade em que as mesmas se inserem, prestando um serviço de maior qualidade e garantindo o sucesso de todos os alunos, independentemente do contexto social económico em que se insere bem como as suas limitações (Cohen & Fradique, 2018).

O PEE da EB1/PE das Figueirinhas apresenta como objetivo primordial que a escola seja reconhecida como uma Escola de Referência, ousada e inovadora nas suas práticas

pedagógicas, de modo a promover capacidades e qualificação individual, bem como o bem-estar socio emocional dos que nela se inserem.

A **EB1/PE das Figueirinhas** (Figura 40), se situa na Rua da Escola, sítio da Abegoaria, na cidade do Caniço, confronta a norte com a freguesia da Camacha e a Leste com a freguesia de S. Gonçalo. É uma Escola a tempo inteiro, fundada a 28 de setembro de 1998. A oferta educativa deste estabelecimento abarca a Educação Pré-Escolar (EPE) com 3 grupos de crianças (Pré 1, Pré 2 e Pré 3) e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, contando com 8 turmas (2 turmas do 1.º ano; 2 turmas do 2.º ano; 2 turmas do 3.º ano e 2 turmas do 4.º ano). No presente ano letivo 2021-2022, frequentavam a escola 229 alunos, com idades compreendidas entre os 3 e os 10 anos de idade.

**Figura 40** / *EB1/ PE das Figueirinhas*



*Nota.* Retirado de [Escola \(madeira-edu.pt\)](http://Escola(madeira-edu.pt))

No que concerne aos aspetos físicos da instituição (Tabela 10), o edifício possui rés-do-chão e 1.º piso. Relativamente aos espaços comuns, é possível destacar a cantina, a cozinha e as instalações sanitárias e, relativamente aos espaços desportivos a escola possuía ginásio, balneários e campo de jogos. No interior do edifício também havia acesso às salas de aula destinadas ao 1.º ciclo e também às salas do Pré-Escolar, bem como as salas de apoio. A instituição tinha salas específicas, como o gabinete de direção, o gabinete administrativo, a sala destinada à unidade de ensino estruturado, a sala de informática, a sala de Educação Musical e Dramática, a sala de Educação Especial e por fim, a sala de professores. No exterior tinha ainda o espaço de recreio (que inclui baloiços e escorregas), um campo de futebol ao ar livre e o espaço coberto, o ginásio.

No que diz respeito aos recursos materiais disponíveis, a escola tinha computadores, quadros interativos, projetores multimédia, quadros brancos, leitor de DVD e de CD e televisões. Importa ainda referir que o mobiliário é suficiente e adequado, assim como a iluminação, contudo a insonorização fica um pouco aquém das necessidades. Regra geral a escola apresentava as condições essenciais para transmitir segurança e conforto às crianças e alunos, primando pelos espaços amplos e bem cuidados. Ainda assim, identificou-se um aspeto negativo a escola não apresentar acessibilidades para os adultos e crianças e/ou alunos com mobilidade reduzida, uma vez que não existiam elevadores de acesso ao segundo piso (piso onde estavam localizadas todas as salas do 1.º ciclo) (EB1/PE das Figueirinhas, 2020).

**Tabela 10** | *Espaços físicos da EB1/PE das Figueirinhas*

|                        |   |
|------------------------|---|
| <b>No rés-do-chão</b>  | Hall de entrada e receção; Gabinete administrativo; Gabinete da direção; Sala dos Professores Sala de Educação Especial; Três salas de Educação Pré-Escolar; Cozinha; Cantina; Arrecadação; Casas de banho. |
| <b>No 1.º piso</b>     | Quatro salas de aula destinadas ao 1.º CEB; Sala de Informática; Sala de Expressão Musical; Sala de apoio ao estudo; Arrecadação.   |
| <b>Espaço exterior</b> | Espaço de recreio; Baloços e escorregas; Jardim; Campo de jogos; Ginásio; Balneários.   |

*Nota.* Dados consultados no PEE e PAA da EB1/PE das Figueirinhas

A equipa pedagógica era composta por um conjunto de profissionais da ação educativa, entre pessoal docente e não docente, que colaboravam ativamente para o crescimento saudável e integral das crianças e dos alunos, bem como ao nível do seu bem-estar físico e emocional. A instituição educativa era administrada por uma diretora Pedagógica que integrava um corpo docente formado por 32 profissionais (Tabela 11) entre educadores e professores de várias áreas. O corpo não docente era composto por 15 profissionais que eram responsáveis por cuidar e organizar os espaços da escola, equipamentos educativos e pela confeção das refeições. Esta equipa era composta por um total de 48 profissionais (EB1/PE das Figueirinhas, 2020).

**Tabela 11** | *Recursos Humanos da EB1/PE das Figueirinhas*

| <b>Recursos Humanos da EB1/ Pré das Figueirinhas</b>   |   |
|--|---|
| <b>Corpo Docente</b>   | <b>Corpo não Docente</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 Diretora Pedagógica;</li> <li>• 3 docentes de Apoio Pedagógico e substituição;</li> <li>• 9 docentes das Atividades de Enriquecimento curricular (AEC);</li> <li>• 9 docentes das Atividades Curriculares;</li> <li>• 4 docentes de Educação Especial;</li> <li>• 7 docentes do Pré-Escolar.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 Técnico Superior;</li> <li>• 1 Assistente Técnico;</li> <li>• 10 Assistentes Operacionais;</li> <li>• 3 Ajudantes de Ação Educativas.</li> </ul> |

*Nota.* Dados retirados do PAA da EB1/Pré das Figueirinhas

De acordo com o PEE a EB1/PE das Figueirinhas pretendia formar cidadãos autónomos, com espírito crítico de forma a ser possível prepará-los para integrarem uma sociedade em constante mudança. Nesta senda, o sucesso educativo das crianças/ alunos resultará da prestação de um serviço de rigor e excelência, investindo na diversificação de respostas educativas e no estabelecimento de parcerias estratégicas. A exploração das capacidades das/dos crianças/alunos conduzirá à formação de cidadãos cultos, criativos, responsáveis, solidários e com espírito crítico. Assim, se cumprirá a missão de contribuir para uma sociedade mais justa, solidária e democrática.

## **6.2 | Organização do Ambiente Educativo da Sala**

Neste tópico apresenta-se a caracterização da turma, o contexto familiar da mesma, bem como a organização do tempo e do espaço da sala do 2.ºA.

### **6.2.1 | Os alunos do 2.ºA: Caracterização da Turma**

Lopes e Silva (2010) destacam a importância de o/a professor/a conhecer não só os conteúdos que ensina e os seus processos de aprendizagem, bem como o seu grupo de alunos. Destaca-se que as estratégias de ensino, tal como sugere Lopes e Silva (2010), devem ser diversificadas e ajustadas a esse grupo, uma vez que cada turma possui interesses e dificuldades completamente diferentes.

Os princípios orientadores das escolas para a conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens do currículo do ensino básico, segundo Decreto-Lei n.º 55/2018, sugerem que devesse ter em conta o envolvimento dos alunos e encarregados de educação na identificação das opções curriculares da escola. Tendo em conta o referido, todas as tarefas que o/a professor/a desenvolve no ambiente educativo devem ter em consideração as vivências dos seus alunos, isto é, o contexto no qual se inserem.

Segundo a Portaria n.º 235/2021, de 10 de maio, artigo 16.º, “as turmas do 1.º ciclo do ensino básico têm o referencial de 20 alunos, e respeitam os termos. As turmas do 1.º ano têm o limite máximo 23 alunos” (p. 12). E de acordo com o Despacho Normativo n.º 10-A/2018, de 19 de junho, as turmas “são constituídas por 20 alunos, sempre que no relatório técnico-pedagógico seja identificada como medida de acesso à aprendizagem e à inclusão a necessidade de integração do aluno em turma reduzida, não podendo esta incluir mais de dois nestas condições” (p. 17174)

Atendendo ao que se tem vindo a discutir, revela-se de extrema relevância que o/a professor/a na sua intervenção pedagógica considere todos os aspetos inerentes à caracterização da sua turma, uma vez que ao atender a esta especificidade, a aprendizagem se revelará mais significativa, pois irá ao encontro das necessidades, interesses e características dos seus alunos e da comunidade na qual se inserem.

Deste modo, e tendo em conta os fundamentos teóricos discutidos, apresenta-se de seguida a caracterização da turma na qual decorreu o presente estágio pedagógico, na EB1/PE das Figueirinhas.

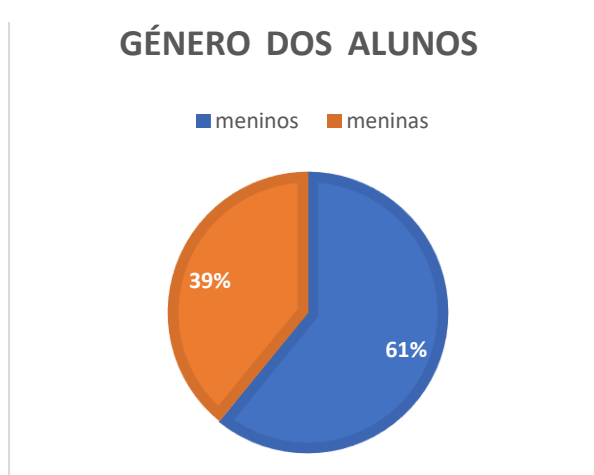
A turma do 2.º A era constituída por 23 alunos, 14 do género masculino e 9 do género feminino (Figura 41), com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos.

As duas primeiras semanas de intervenção foram dedicadas à observação participante, ao registo de notas de campo, à consulta de documentos da instituição e às conversas informais com a Professora Cooperante, onde se estabeleceu um primeiro contacto com a turma e com a equipa pedagógica da sala, permitindo a realização de uma caracterização baseada na interação, reflexão e observação participante, bem como em informações fornecidas pela professora cooperante.

A turma revelou de uma forma global, várias potencialidades como o interesse e a predisposição para as atividades operacionalizadas na sala; a participação oral corria de modo oportuno nos momentos de diálogos. Nesta senda, destaca-se o clima positivo que vigorava na turma, estando sempre presentes atitudes de entreatajuda e respeito pelo outro.

Os alunos demonstravam muito interesse e curiosidade pela componente curricular Estudo do meio, sendo esta a predileta da turma. Também a Matemática era uma componente no qual os alunos estavam dispostos a novos desafios, contudo, havia alguns alunos que revelaram muitas dificuldades na resolução de problemas. A disciplina de Português suscitava menos entusiasmos entre os alunos, evidenciando-se algumas dificuldades sobretudo ao nível da escrita e da leitura. Apesar destas características mais gerais, não podemos deixar de salientar que, como todas as turmas, esta também era uma turma heterogénea, pelo que cada

**Figura 41** | *Idade e género dos alunos do 2.º A*



*Nota.* Dados facultados pela Professora Cooperante

aluno tinha os seus interesses e dificuldades específicas, sendo, portanto necessário diversificar as estratégias pedagógicas a implementar.

### 6.2.1.1 | O contexto familiar

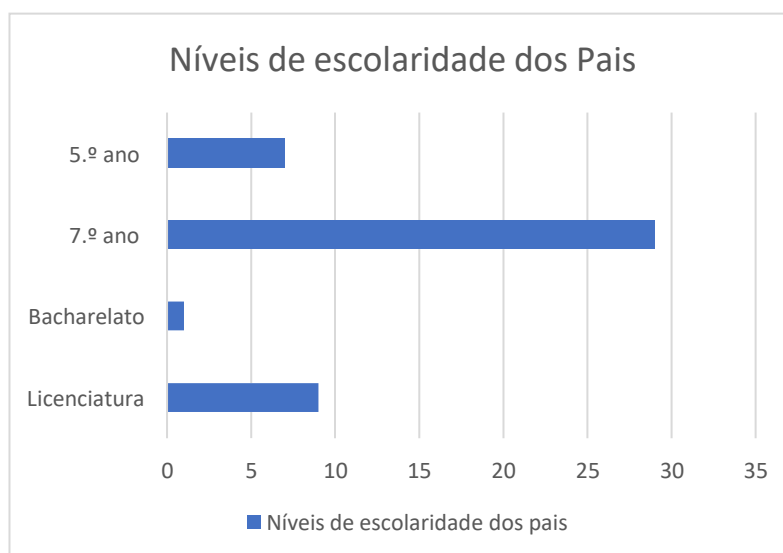
A família e a escola são os primeiros ambientes sociais com os quais as crianças interagem, sendo, portanto, modelos vitais para o seu desenvolvimento. Daí a importância de conhecer e analisar os contextos familiares dos alunos do 2.º A. Para tal, recolheram-se dados relativos à residência dos alunos, ao nível de escolaridade e profissão dos pais.

Sendo assim, todos os alunos da turma residiam no Caniço, logo o tempo de deslocação casa e escola era bastante reduzido para a maioria dos alunos.

Relativamente, aos níveis de escolaridade dos pais dos alunos do 2.º A, verificou-se que 9 dos pais apresentaram formação académica superior (licenciatura), enquanto 36 dos pais não completaram o ensino secundário, tal como se verifica na Figura 41 e Tabela 12. A salientar

que os pais dos alunos da turma apresentaram uma grande variedade de atividades profissionais, o que possibilita uma variedade de experiências e conhecimentos entre os alunos. Além disso, enriquece as discussões em sala de aula com a partilha de exemplos concretos relacionados a diferentes atividades profissionais, o que certamente contribui para a ampliação de horizontes e a criação de oportunidade de os alunos se enriquecerem e prepararem para um mundo profissional cada vez mais globalizado e dinâmico (Tabela 12).

**Figura 42** | *Níveis de escolaridade dos pais dos alunos do 2.º A*



*Nota.* Dados facultados pela Professora Cooperante

**Tabela 12** | *Ocupações profissionais dos pais dos alunos do 2.º A*

|   |                     |   |                               |
|---|---------------------|---|-------------------------------|
| 2 | Agente da PSP       | 1 | Nadador/a Salvador/a          |
| 1 | Guarda Prisional    | 1 | Funcionário da Câmara         |
| 1 | Distribuidor        | 1 | Professor                     |
| 3 | Rececionista        | 1 | Fisioterapeuta                |
| 1 | Operador de Loja    | 4 | Empregado/a de limpeza        |
| 1 | Eletricista         | 1 | Motorista de Táxi             |
| 2 | Contabilista        | 1 | Técnico/a de contabilidade    |
| 2 | Agente Imobiliário  | 1 | Estação Assistente de serviço |
| 1 | Eletromecânico/a    | 1 | Gestor/a                      |
| 3 | Motorista           | 1 | Escriturário/a                |
| 1 | Segurança           | 1 | Supervisora                   |
| 1 | Designer Gráfico    | 2 | Cozinheiro/a                  |
| 1 | Ourives             | 1 | Assistente Operacional        |
| 1 | Lojista             | 1 | Doméstica                     |
| 2 | Empregada de mesa   | 1 | Operador de caixa             |
| 1 | Operador de armazém | 3 | Desempregado/a                |

*Nota.* Dados facultados pela Professora Cooperante

### 6.2.2 | Organização do tempo

As atividades curriculares da turma do 2.º A tinham lugar no período da manhã, entre as 8h15 e as 13h15, com um intervalo de 30 minutos entre as 10h30 e as 11h (Tabela 13). No período da tarde, os alunos tinham a oportunidade de frequentar as atividades extracurriculares tais como o Apoio ao Estudo, Língua Inglesa, Biblioteca, Expressão Plástica, TIC e Expressão Físico-Motora. Importa ainda referir que existiam algumas destas atividades que estavam inseridas no período curricular, nomeadamente a Educação Artística, a Língua Estrangeira: Inglês; a TIC e a Educação Física.

**Tabela 13** | *Horário da turma do 2.ª*

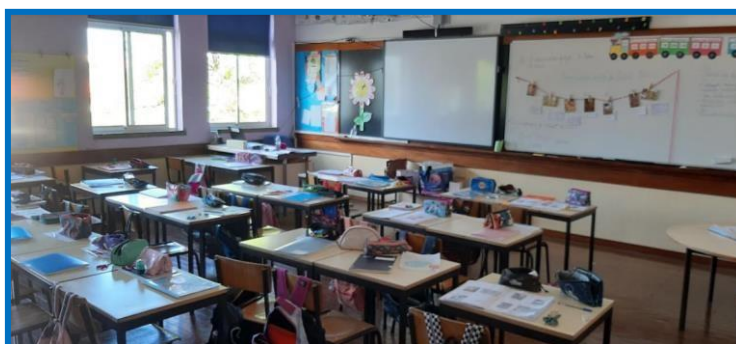
| Horário - 2.º ano – turma A |                         |      |   |      |  |      |            |      |   |      |
|-----------------------------|-------------------------|------|---|------|--|------|------------|------|---|------|
| Horas                       | 2ªFEIRA                 | Sala | 3ªFEIRA                                     | Sala | 4ªFEIRA  | Sala | 5ªFEIRA    | Sala | 6ªFEIRA   | Sala |
| 8:15<br>9:30                | Português               | 7    | Português                                   | 7    | E@C   Português/<br>EA (Exp.<br>Dram./Teatro)/AE           | 7    | Português  | 7    | Matemática<br>(8:15/9:15)   | 7    |
| 9:30<br>10:30               | Matemática              | 7    | E@C EF<br>Port/Mat                          | P    | Projeto “Ciências em<br>Movimento<br>Estudo do Meio        | 7    | Matemática | 7    | Português<br>(09:15-10:30)  | 7    |
| INTERVALO (10:30 – 11:00)   |                         |      |   |      |  |      |            |      |   |      |
| 11:00<br>12:15              | Apoio ao<br>Estudo/Mat. | 7    | E@C<br>Mat./Port.<br>Est. do Meio<br>CD/TIC | 7    | Estudo do Meio<br>11:00 -11:15<br><br>OC ING (11:15/12:15) | 7    | Matemática | 7    | Apoio ao Estudo<br>11:00-11:30<br>E@C EA<br>Port/Mat/E.M<br>(11:30 – 12:30) | 7    |
| 12:15<br>13:15              | Estudo do<br>Meio       | 7    | © EA  | 7    | Português  | 7    | © EF       | P    | EA/Artes Visuais<br>(12:30/13:15)   | 7    |
| ALMOÇO                      |                         |      |   |      |  |      |            |      |   |      |

*Nota.* Dado facultado pela Professora Cooperante

### 6.2.3 | Organização do espaço

O espaço da sala era composto por 24 mesas, colocadas em fileiras de duas mesas (Figura 43). A salientar que esta era a disposição usual da sala, mas a sua disposição alterava-se consoante a dinâmica da aula e/ou as necessidades dos alunos para a realização de tarefas de diferentes naturezas. A sala também continha uma mesa redonda com duas cadeiras, que frequentemente era utilizada pela professora para o apoio individualizado a alunos e a correção de trabalhos.

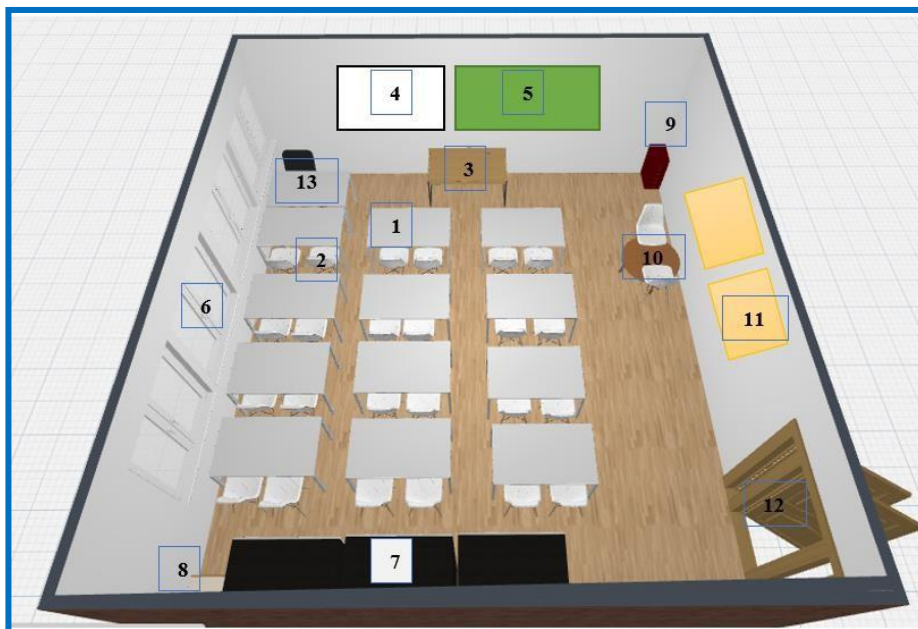
**Figura 43** | *Vista panorâmica da sala*



A planta da sala que se apresenta de seguida (Figura 44) ilustra a organização mais frequente da sala. A sala era um espaço amplo, o que favorecia a circulação dos alunos;

apresentava uma boa luminosidade natural devido às janelas da sala; continha dois quadros, um branco e outro interativo.

**Figura 44** | *Planta da sala*



**Legenda**

- |   |                              |
|---|------------------------------|
| 1- mesa                                   | 8- cantinho da leitura       |
| 2- cadeiras                               | 9- estante de livros da sala |
| 3- banco de apoio                         | 10- mesa redonda             |
| 4- quadro interativo                      | 11- placard da turma do 2.ºA |
| 5- quadro de caneta                       | 12- porta da sala            |
| 6- janelas                                |                              |
| 7 – armário de arrumação da turma do 2.ºA |                              |

A nível de arrumação, os materiais encontraram-se arrumados no armário ao fundo da sala. Nos placares da sala eram afixados cartazes informativos sobre os conteúdos lecionados (artefactos fornecidos por Editoras de manuais) e os trabalhos realizados pelos alunos, em contexto de sala de aula.

A disposição da sala mantinha-se quase sempre a mesma, também porque a sala era partilhada com outra turma no horário da tarde. Neste sentido, alguns dos trabalhos expostos num dos placares da sala pertenciam a outra turma.

### **6.3 | Projeto de Investigação-Ação em contexto do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Considerando os fundamentos já explanados sobre a I-A, o projeto que aqui se apresenta desenrolou-se na Prática Pedagógica II. Este projeto decorreu ao longo de nove semanas de prática pedagógica na sala do 2.ºA. Para tal, considerou-se um conjunto de fases inerentes à I-A.

#### **6.3.1 | Enquadramento do problema**

Aquando da observação participante, dos registos no diário de bordo e das conversas informais com a Professora Cooperante no decorrer na primeira semana da PP II, constatou-se que os alunos possuíam ritmos de trabalho diferentes, que se evidenciavam quando as tarefas a realizar eram individuais. Deste modo, a definição da questão de I-A foi formulada mediante a preocupação apresentada e de querer dinamizar momentos de aprendizagem que respeitassem os ritmos de trabalhos de cada aluno, sem que desmotivassem. Para tal, adotou-se diversas estratégias de intervenção que se considera motivadoras para os alunos. Tal como referem Lopes e Silva (2010; 2015) a motivação para aprender é uma competência que pode ser adquirida através de experiências generalizadas e além disso, os alunos aprendem de maneira diferente e os professores devem adequar as estratégias a esses estilos de aprendizagem.

#### **6.3.2 | Questão de Investigação-Ação**

Com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento e aquisição de competências nos alunos, desencadeou-se a seguinte questão orientadora: *Como motivar os alunos do 2.ºA para as atividades desenvolvidas na sala de aula?*

#### **6.3.3 | Estratégias de Investigação**

Considera-se que os estilos de aprendizagem devem ser tidos em conta pelos docentes, uma vez que cada aluno aprende de maneiras e ritmos diferentes. Neste sentido, as atividades propostas ao longo da prática pedagógica teriam de necessariamente ter esta preocupação em conta.

Por esta razão, a definição de estratégias pelo docente torna-se fulcral para colmatar a desmotivação de alguns alunos com diferentes ritmos de trabalho, motivando-os para a aprendizagem através de atividades que favorecessem atitudes de cooperação e implicação em

atividades práticas e manipulativas. Para tal, definiram-se estratégias como forma de dar resposta à questão de I-A. Sendo assim, no seguinte esquema apresentam-se as estratégias que foram definidas (Figura 45).

**Figura 45** | *Estratégias definidas para PP II*



*Nota.* Estratégias definidas de acordo com a questão de I-A

### **6.3.4 | Fases do projeto**

A realização de um projeto implica o cumprimento de uma sequência de fases, onde se pretende a participação dos todos os intervenientes, desde o planeamento à sua operacionalização das atividades. Estas devem ser flexíveis e ajustadas aos objetivos do docente e expectativas dos alunos. Para a sua concretização, o docente deve, ao longo do projeto, observar, registar, documentar, planear e avaliar.

Na tabela seguinte apresenta-se o cronograma do projeto, que possibilita o acompanhamento das distintas fases do Projeto de I-A, desenvolvido com a turma do 2.ºA, na EB1/PE das Figueirinhas (Tabela 14).

**Tabela 14** | Cronograma com as fases do projeto de I-A da PP II

| Cronograma do Projeto                 | Meses                                   | Março |   |   |   |   | Abril |   |   |   |   | Maio |   |   |   |   |
|---------------------------------------|---|-------|---|---|---|---|-------|---|---|---|---|------|---|---|---|---|
|                                       | Semanas                                 | 1     | 2 | 3 | 4 | 5 | 1     | 2 | 3 | 4 | 5 | 1    | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Fases do projeto de Investigação-Ação | Identificação do problema               |       |   |   |   |   |       |   |   |   |   |      |   |   |   |   |
|                                       | Formulação de questão                   |       |   |   |   |   |       |   |   |   |   |      |   |   |   |   |
|                                       | Revisão preliminar sobre a problemática |       |   |   |   |   |       |   |   |   |   |      |   |   |   |   |
|                                       | Construção das estratégias              |       |   |   |   |   |       |   |   |   |   |      |   |   |   |   |
|                                       | Aplicação das estratégias               |       |   |   |   |   |       |   |   |   |   |      |   |   |   |   |
|                                       | Reflexão sobre as estratégias           |       |   |   |   |   |       |   |   |   |   |      |   |   |   |   |
|                                       | Avaliação das estratégias               |       |   |   |   |   |       |   |   |   |   |      |   |   |   |   |

#### 6.4 | Momentos de aprendizagem

Ao longo de nove semanas da PP II desenvolveram-se diversos momentos de aprendizagem com os alunos do 2.º A. Esses momentos foram planeados atendendo aos interesses e necessidades das mesmas. Como já discutido, uma necessidade premente relaciona-se com a criação de planificações que respeitasse o ritmo dos alunos sem que eles desmotivassem. De seguida, apresentam-se três momentos de aprendizagem que procuraram confluir para este propósito delineado no projeto de I-A, nomeadamente: “Vamos descobrir o que é o vento?”; “A viagem do foguetão” e “Como é que medimos o tempo?”<sup>19</sup>.

##### 6.4.1 | Vamos descobrir o que é o vento?

No decorrer da terceira semana de intervenção, mais concretamente nos dias 28 e 30 de março, desenvolveram-se atividades experimentais desencadeadas a partir da questão: o que é o vento? onde os alunos, numa fase inicial, expressaram as suas ideias quanto a esta questão (permitindo em discussão na sala de aula).

<sup>19</sup> No Apêndice 5, encontra-se o pedido de autorização para a recolha de imagens e/ou vídeos, que foi entregue a todos os Encarregados de Educação dos alunos do 2.ºA, nos quais todos autorizaram essa recolha. Salienta-se que os documentos originais estão na posse da autora deste Relatório, preservando a identidade dos alunos e de seus Encarregados de Educação. Já no Apêndice 6, encontram-se as Planificações, e no Apêndice 7, os Diários de Bordo, ambos referentes à PP II.

“O vento é frio” (E); “O vento não se vê” (N).; “O vento é transparente e faz frio” (I),  
etc.

*Diário de bordo, 28 de março de 2022*

Voltou-se a questionar os alunos: mas se o vento é transparente como sabemos que ele existe? e conseguimos ver o que o vento faz?

“Sim, ele abana as árvores” (J); “Hoje, não está vento, por isso, não sabemos se ele  
está” (M).

*Diário de bordo, 28 de março de 2022*

Posto isto, seguiu-se a leitura e interpretação do texto poético do manual “Era uma vez ... o vento (texto de Regina Gouveia) e em grande grupo, deu-se o momento de discussão de ideias sobre o mesmo e voltou-se a questionar os alunos se, no momento, já eram capazes de responder às questões: o que é o vento? “O vento é o ar em movimento” (J, Diário de bordo, 28 de março de 2022) e hoje, não está vento, logo não há ar?

“Tem de existir ar para respirarmos” (I); “Sim tem, se não morremos” (M).

*Diário de bordo, 28 de março de 2022*

A partir deste momento de discussão de ideias com os alunos, realizou-se o canto e mimica da música “o vento é maluco, mas é bom rapaz”. Esta canção serviu de mote para de seguida, se pedir aos alunos para “imaginarem que estava muito, mas muito vento e que entraram pela janela muitas folhas e essas folhas tinham algo, vamos descobri-lo” (Professora estagiária). O desafio lançado aos alunos conduziu a um momento de exploração dos números compreendidos entre o 750 e o 850. Os números em causa estavam presentes nas folhas, supostamente trazidas pelo vento. Os alunos tiveram de identificá-los (lendo-os em voz alta); ordená-los por ordem crescente e identificar regularidades apresentadas nesse conjunto de números (Figura 46).

**Figura 46** | *Exploração das folhas com os números*



Na dinâmica criada com a exploração dos números presentes nas folhas, os alunos identificaram um padrão na sequência de números trazidos pelo vento e expressaram-se quanto a isso. Os alunos perceberam que os números contidos nas folhas seguiam um padrão e expressaram-se quanto a isso.

“Vai sempre de dois em dois” (B); “Já sei, é a tabuada do 2” (J); “São todos números pares” (I).

*Diário de bordo, 28 de março de 2022*

Ainda na exploração aos números, os alunos realizaram a sua decomposição com a utilização do material multibásico e resolveram desafio matemático a pares, nomeadamente o “Os amigos do 800”, onde tinham de descobrir os números em falta no desafio e de identificar na sala quem tinha essas “folhas”.

Analisando as atividades desenvolvidas pelos alunos, neste momento de análise e exploração das folhas, reconhece-se que eles participaram em todos os momentos de forma ativa, expressaram as suas ideias, ouviram as ideias dos outros e neste processo, construíram conhecimentos.

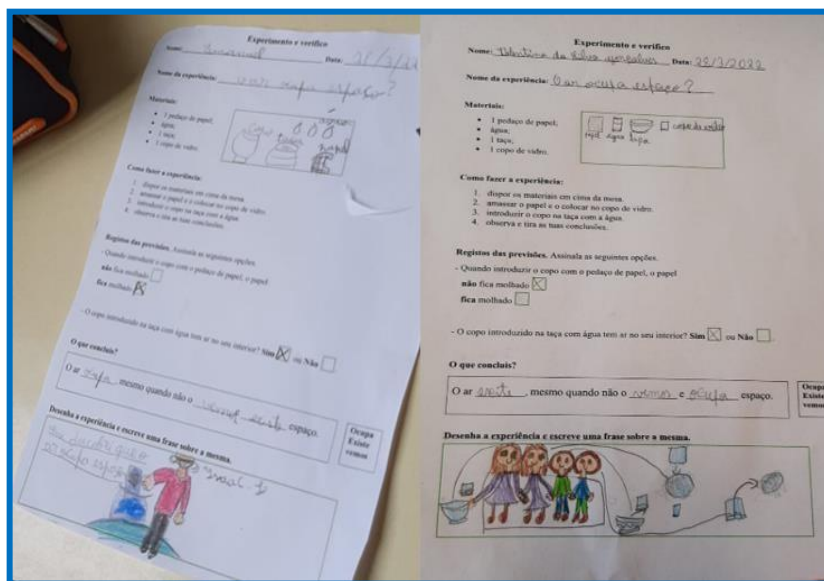
Deste modo, considera-se que as estratégias utilizadas no desenvolvimento das atividades descritas permitiram que os alunos estivessem motivados, sendo participativos e ativos em grupo.

**Figura 47** | *Atividade experimental: “O ar ocupa espaço?”*



Dando continuidade à questão lançada neste momento de aprendizagem, realizou-se a seguinte atividade experimental, com a questão-problema: “O ar ocupa espaço?” (Figura 47). Numa primeira fase, conversou-se, em grande grupo, sobre os procedimentos da

**Figura 48** | Protocolo da atividade experimental: “O ar ocupa espaço?”



experiência e formularam-se previsões. Após este momento, os alunos dispuseram-se em grupos e definiram tarefas para cada elemento do grupo, seguindo as indicações dadas pelo protocolo entregue (Figura 48). A salientar que esta atividade experimental foi realizada de forma autónoma pelos elementos de cada grupo de alunos, sendo esta orientada pela Professora estagiária e pela Professora Cooperante.

Por fim, no final da atividade experimental, todos os alunos registaram as suas observações e conclusões no protocolo, concluindo que o papel que estava no interior do copo não se molhou quando o mesmo foi introduzido na banheira com água, porque o ar que estava no interior do copo exerceu pressão e não permitiu que o papel que estava no interior do copo se molhasse. Logo, apesar de não vermos o ar, sabemos que ele existe e ocupa espaço.

Com efeito, questionar os alunos, colocá-los a pensar sobre uma ou mais questões, levantando hipóteses e realizando experiências, é uma estratégia pedagógica que desperta a dúvida e a curiosidade nos mesmos em querer saber mais sobre determinado conceito científico. Com esta atividade experimental observou-se que os alunos aprendem de forma prática e concreta, onde têm a oportunidade de experimentar, manipular materiais, observar fenómenos e a realizar um procedimento, o que torna as aprendizagens mais significativas. Além disso, estimula a motivação, a curiosidade e a investigação por meio da experimentação.

No dia 30 de março deu-se continuidade à exploração da questão inicial deste momento de aprendizagem, com a realização de mais uma atividade experimental intitulada: “O ar existe e ocupa espaço?”, seguindo as etapas definidas do protocolo.

Em primeiro lugar, os alunos verificaram se os materiais disponibilizados estavam em bom estado, nomeadamente, o balão. E de seguida, todos os alunos realizaram a atividade experimental (Figura 49) e registaram as suas conclusões.

**Figura 49** | *Atividade experimental realizada pelos alunos*

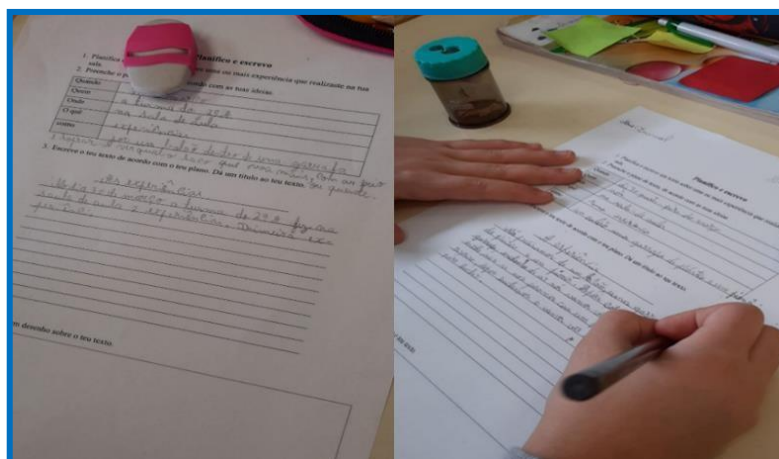


Com esta atividade, os alunos concluíram através da realização desta atividade experimental que a garrafa mesmo estando vazia continha ar no seu interior. E que só conseguiam encher o balão que estava dentro da garrafa quando a garrafa foi furada. Posto isto, os alunos realizaram um texto sobre uma ou mais experiências realizadas na sala de aula. Para tal, foi entregue a cada aluno um plano de texto que serviu de guia para que estruturassem as ideias do seu texto (Figura 50).

Quando os alunos foram questionados sobre o que constataram com a realização da experiência, os alunos responderam: “Porque tem ar dentro da garrafa” (J); “O balão não está bom” (S); “Como tem ar no interior da garrafa não se consegue encher o balão” (D), etc.

*Diário de bordo, 30 de março de 2022*

**Figura 50** | *Construção de texto sobre as atividades experimentais*



A partir da questão inicial, todo este momento de aprendizagem permitiu que os alunos vivenciassem e construíssem conhecimentos em diferentes áreas curriculares, como Estudo do Meio, Português e Matemática. As estratégias adotadas foram essenciais para motivar os alunos a participar, além de proporcionar a experiência de integrar conhecimentos de diferentes áreas, de forma interdisciplinar, promovendo a colaboração entre duas ou mais disciplinas (Quinta e Costa, et al., 2015; Lopes, 2014).

É relevante ressaltar que durante este momento de aprendizagem utilizou-se a estratégia de avaliação formativa conhecida como "Cartão Semáforo" (com cartões nas cores verde, amarelo e vermelho). Essa abordagem foi implementada para verificar o entendimento dos alunos em relação às atividades desenvolvidas (Lopes & Silva, 2020). A aplicação dessa estratégia permitiu a identificação dos alunos que apresentavam dúvidas, permitindo assim, o auxílio apropriado.

#### 6.4.2 | A viagem do foguetão

A quinta semana de intervenção, mais concretamente no dia 27 de abril de 2022, iniciou-se com um desafio dado a quatro alunos para realizarem no quadro da sala a montagem de um puzzle. Este momento serviu para que toda a turma pudesse desvendar o que iríamos explorar nas atividades seguintes. Durante a montagem do puzzle (Figura 51), os alunos da turma, no geral, já tinham descoberto do que se tratava.

“É um foguetão!” (vários alunos o disseram); “É um foguetão a descolar” (L).

*Diário de bordo, 27 de abril de 2022*

**Figura 51** | *Montagem do puzzle no quadro branco da sala*



*Nota.* Montagem realizada pelos alunos no quadro da sala

Importa salientar que no decorrer deste momento de aprendizagem implementou-se a estratégia de avaliação formativa: o polegar para cima, para o lado e para baixo como forma de verificar se no decorrer das atividades os alunos tinham ou não dúvidas (Lopes & Silva, 2020). Partindo desta afirmação, questionou-se os alunos: quem é que pode andar de foguetão? E prontamente, vários alunos, responderam os astronautas e que os mesmos iam vestidos com uns fatos especiais. Este foi o momento no qual vários alunos puderam expressar os seus conhecimentos prévios sobre os foguetões e os astronautas, proferindo inclusive o que já tinham lido em livros e visto na internet e na televisão. Considera-se este momento de discussão de ideias muito enriquecedor, pois os alunos partilham com os colegas o que sabem sobre um assunto e acrescentam dados novos.


Uma vez que na semana anterior tinha-se falado dos meios de transporte, achou-se por bem neste momento salientar que este meio de transporte só é possível ser utilizado pelos astronautas, porque são pessoas que estão física e mentalmente preparadas para permanecerem durante muito tempo no foguetão. Os astronautas precisam de preparação para tal.

Sabendo que apenas os astronautas podem andar de foguetão, desafiou-se os alunos a simular o lançamento de um foguetão na sala de aula. Com base neste desafio, procurou-se gerar um ambiente propício ao ensino experimental das ciências, baseado em questões, no qual os alunos aprenderam de uma forma contextualizada. A experiência em causa permitiria que os alunos desenvolvem competências de pensamento, de trabalho em equipa e de interpretação e discussão dos resultados obtidos em grupo.

Deste modo, realizou-se a atividade experimental: “A viagem do foguetão”, seguindo as várias etapas contempladas no protocolo da mesma (Figura 52).

**Figura 52 | Protocolo da atividade experimental “A viagem do foguetão”**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_




**Protocolo da Atividade Experimental “A viagem do foguetão”**

Agora que já conhecem muitos meios de transporte e já descobriram algumas características dos meios de transporte. Já pensaram qual é a função do ar na deslocação dos aviões, dos foguetões, das avioetes? ou de outros meios de transporte aéreos.

Será que o ar se move? Ou será que está sempre parado?

Para encontrarmos uma resposta as estas perguntas, podemos viajar num foguetão! Será uma viagem aérea inesquecível.



Vamos viajar num foguetão? serão necessários os seguintes materiais:

**Materiais:**

- 1 fio de pesca com 9 metros;
- 1 palhinha;
- 1 balão;
- 1 mala da roupa;
- Fita-cola;
- Tesoura;
- fita métrica.

**Dá um nome ao foguetão (define-o com o teu grupo)**

**avaliação e verificação** se têm todo o material necessário para a construção do vosso foguetão.

**Procedimentos:**

**Siga os seguintes passos** para construir o vosso foguetão:

1. enfa um fio de pesca de 9 metros na palhinha e ata-o, bem esticado, a dois pontos de distância da sala (cadeira ou mesa);
2. Enchem o balão. Torçam a “boca” do balão e prendam-na com uma mala da roupa para que o ar não saia;
3. Com duas ou três tiras de fita-cola, prendam o balão à palhinha que está colocada no fio de pesca.

**Está montado o foguetão!**

O vosso foguetão está pronto? **Verifiquem se seguiram todos os passos.** Após os verificarem, guardem pelo sinal do professor para fazerem 1.º o lançamento e o colega responsável pelo registo das distâncias, os regista no cartão das distâncias.

**Previsões:**

O que pensam que vai acontecer quando tirarem a mala do balão?

**O 1.º lançamento:**

O que aconteceu:

Registo da distância percorrida: \_\_\_\_\_

**O 2.º lançamento:**


O que aconteceu:

Registo da distância percorrida: \_\_\_\_\_

**Concluímos que:**

O ar tem \_\_\_\_\_, logo quando tiramos a mala o balão ele percorre uma \_\_\_\_\_ Essa distância foi possível medir com uma \_\_\_\_\_ métrica.

Fita
distância
movimento



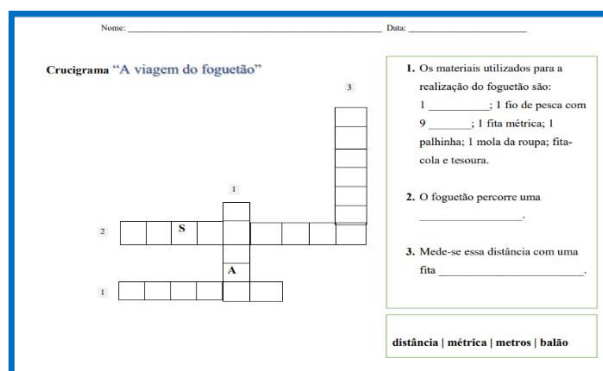
Cada aluno recebeu o protocolo da atividade experimental citada, onde numa primeira fase procedeu-se à leitura do mesmo, em grande grupo; numa segunda fase, os alunos registaram as previsões e escolheram em grupo um nome para o seu “foguetão”; numa terceira fase definiram-se os grupos de trabalho, onde cada aluno ficaria responsável por realizar uma tarefa (utilizando os materiais disponibilizados); e por fim, numa quarta fase realizaram-se os lançamentos dos foguetões (Figura 53) e registaram-se as distâncias percorridas por cada “foguetão” com a utilização (em primeiro lugar) de um lápis (medida não convencional) e seguidamente, com a fita métrica (medida convencional).

**Figura 53** | Lançamentos dos “foguetões”



Numa fase seguinte, em grande grupo, procedeu-se à análise dos dados registados na tabela construída no quadro da sala e questionou-se os alunos a pensar sobre os dados recolhidos e que conclusões retiraram. A salientar que se realizaram seis corridas e como os alunos não puderam realizá-las todos ao mesmo tempo, por limitação de espaço na sala, os grupos que aguardavam a realização da atividade experimental realizaram o crucigrama *A viagem do foguetão* (Figura 54).

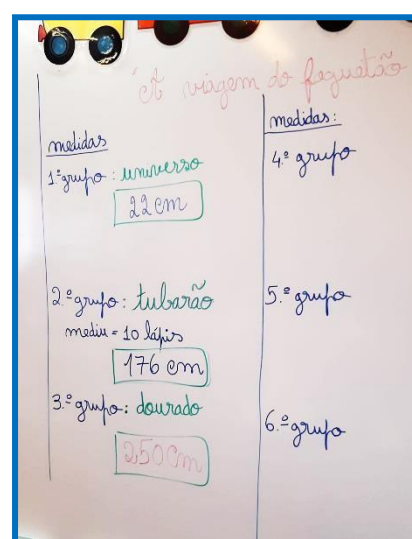
**Figura 54** | *Crucigrama A viagem do Foguetão*



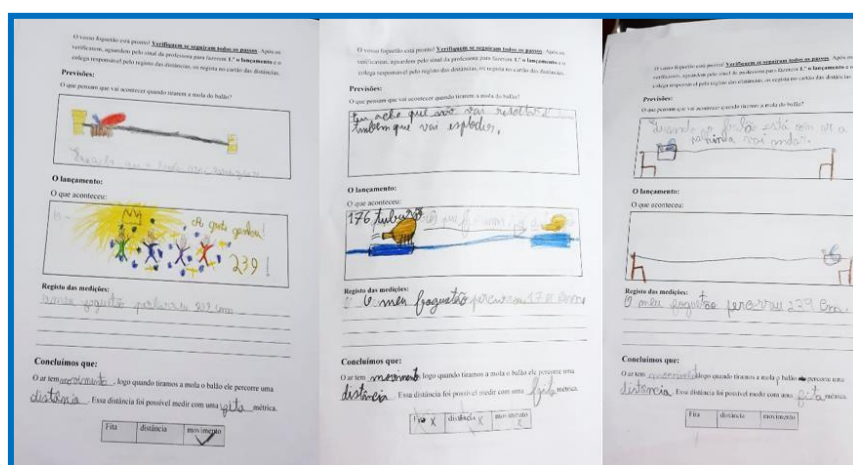
Perante os dados recolhidos, isto é, o registo das distâncias percorridas por cada “foguetão”, os alunos puderam identificar qual dos “foguetões” percorreu maior e menor distância e qual a diferença entre eles (Figura 55). A título de exemplo, verificou-se que o “foguetão” que percorreu uma maior distância foi o “foguetão Dourado” (250 cm) e o que percorreu uma menor distância foi o “foguetão Universo” (22 cm). Logo, foi uma diferença considerável de 228 cm entre os foguetões referidos, onde claramente, o “foguetão Dourado” percorreu uma maior distância do que o “foguetão Universo”.

E por fim, em grande grupo, realizou-se a discussão e interpretação da atividade experimental realizada, onde concluiu-se o porquê de todos os “foguetões” terem percorrido uma determinada distância e a maioria dos alunos considerou que os “foguetões” percorreram uma distância, porque no interior do mesmo (do balão) continha ar. Realçando a ideia, já explorada anteriormente, de que o ar existe e ocupa espaço. Por fim, os alunos registaram de forma autónoma as suas conclusões no protocolo entregue (Figura 56).

**Figura 55** | Registo realizado no quadro da sala com as distâncias percorridas por cada “foguetão”



**Figura 56** | Alguns registos realizados pelos alunos no protocolo da atividade experimental



A partir de um desafio, este momento de aprendizagem permitiu que os alunos vivenciassem e construíssem conhecimentos em diferentes áreas curriculares, como Estudo do Meio, Português e Matemática. As estratégias adotadas foram essenciais para motivar os alunos a participar, além de proporcionar a experiência de integrar conhecimentos de diferentes áreas, de forma interdisciplinar, promovendo a colaboração entre duas ou mais disciplinas (Quinta e Costa, Ribeiro & Monteiro, 2015; Lopes, 2014).

É revelante mencionar que durante esse momento de aprendizagem foi aplicada uma TAF denominada Polegar para cima, para o lado ou para baixo. Esta TAF era aplicada pela Professora estagiária para verificar se os alunos estavam a perceber as atividades que se desenvolveram ao longo da aula, por exemplo: quando os alunos colocavam o polegar para cima significava que não existia dúvidas, o polegar para o lado significava que tinham algumas dúvidas e o polegar para baixo significava que não tinham percebido a atividade (Lopes & Silva, 2020). A realização desta TAF possibilitou a identificação dos alunos que apresentavam dúvidas, permitindo, dessa forma, prestar-lhes ajuda.

### **6.4.3 | Como é que medimos o tempo?**

Na oitava semana de intervenção, mais concretamente no dia 16 de maio de 2022, desenvolveram-se algumas atividades manipulativas em grande grupo, com o intuito de os alunos iniciarem a leitura das horas através da exploração do relógio (material manipulável disponibilizado nos ficheiros de recurso do manual). Esta iniciou-se com seguinte questão à turma: qual foi a atividade experimental que gostaram mais de realizar na sala? de forma a permitir a discussão na sala de aula pelos alunos.

“O ar ocupa espaço?” (J, A, ...); “A experiência do foguetão” (M, E, ...); “A do vulcão” (N)

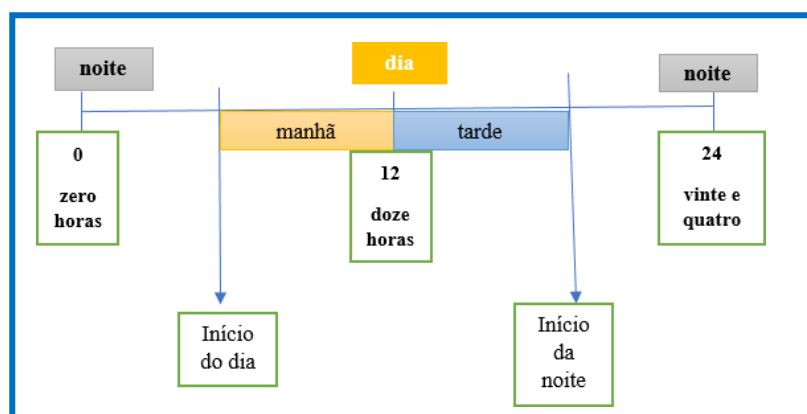
*Diário de bordo, 16 de maio de 2022*

Nesta sequência, lançou-se outras questões: como vamos saber o tempo que demora uma atividade experimental? como é que medimos o tempo? Vários alunos responderam que com o recurso a um relógio poderíamos saber ao certo quando tempo demora uma determinada atividade. A título de exemplo, alguns alunos mencionaram que a última atividade experimental realizada na sala, havia demorado aproximadamente entre uma a duas horas. Os

alunos não sabiam ao certo o tempo demorado, apenas estimaram, isto porque ainda não sabiam ver as horas.

Numa fase inicial apresentou-se o seguinte esquema no quadro interativo da sala: uma linha do tempo com a organização do dia com as horas, adotando a estratégia de questionamento dos alunos sobre o assunto, nomeadamente: a que horas é que acham que começa a amanhecer? e a anoitecer? (Figura 57).

**Figura 57** | *Linha do tempo*

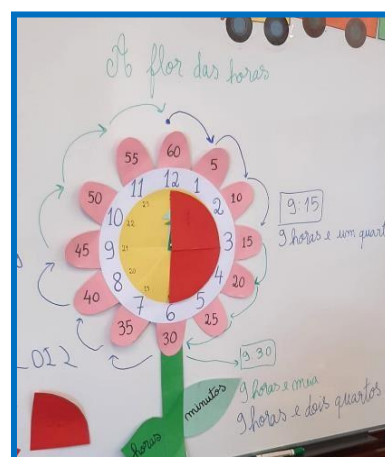


*Nota.* Esquema apresentado no quadro interativo da sala

Segundo a figura apresentada, realça-se que o dia corresponde ao momento que temos a luz do sol. Pois, a partir de uma determinada hora da tarde começa a anoitecer, logo está a terminar o dia (em que temos luz solar) para chegar a noite. Quando chega às 24 horas completa-se um dia e já se inicia um novo dia. Como apoio à atividade, foram apresentados aos alunos alguns relógios e, também, no quadro da sala, foi afixado um relógio, o qual os alunos intitularam de “A flor das horas” (Figura 58). Nesse relógio era possível manipular com facilidade as horas e os minutos, facilitando a discussão conjunta.

Posto isto, todos os alunos procederam à montagem de um relógio de papel (material manipulável contido no manual de matemática) e de seguida, para que os alunos compreendessem melhor o estudo das horas recordou-se o que os alunos já aprenderam sobre as frações, nomeadamente: um quarto ( $1/4$ ), um meio ( $1/2$ ) e uma unidade

**Figura 58** | “A flor das horas”



(1). Para tal, utilizou-se o relógio (afixado no quadro da sala) para demonstrar esta forma de ler as horas (Figura 58).

“A flor das horas” apresenta-se como sendo um relógio muito especial, onde no centro da mesma se apresentam as vinte e quatro horas e as pétalas da flor representam os minutos. Além disso, as folhas da “flor das horas” indicam qual a função dos ponteiros da mesma, sendo que a folha verde-escura corresponde ao ponteiro das horas (o ponteiro mais pequeno) e a folha verde clara corresponde ao ponteiro dos minutos (o ponteiro maior). Este recurso didático e manipulativo foi utilizado no decorrer da aula, à medida que os alunos eram desafiados a representar uma hora em específico nesta “flor das horas” e por vezes, eram os próprios alunos que sugeriam uma hora para que todos os colegas a representassem.

Durante a atividade denominada "flor das horas", um dos alunos era escolhido para representar a hora indicada pela Professora estagiária ou por outro colega da sala, por exemplo, 9h30min, 9h e meia, 9h45min, 14h55min, 17h55min, entre outras. Ao mesmo tempo, todos os outros colegas representavam a mesma hora em seus próprios relógios manipuláveis e a pares iam se entreadujando.

Após algumas explorações, os alunos realizaram um exercício de lacunas (Figura 59).

**Figura 59** | *Exercício de lacunas*

Medir o tempo

1. Completa os espaços em falta.

Um dia tem \_\_\_\_\_ horas.

Uma hora tem \_\_\_\_\_ minutos.

Meia hora são \_\_\_\_\_ minutos.

Dois quartos de hora correspondem a \_\_\_\_\_ hora.

Um quarto de hora são \_\_\_\_\_ minutos.



|    |      |    |    |        |
|----|------|----|----|--------|
| 30 | meia | 24 | 60 | quinze |
|----|------|----|----|--------|

Ao longo desta atividade prática, notou-se que os alunos estavam entusiasmados em aprender a ler e a representar as horas no relógio que dispunham. Além disso, a “flor das horas” foi, sem dúvida, um recurso fundamental para a abordagem deste conteúdo, tornando-o mais apelativo e intuitivo.

A partir de algumas questões iniciais e discussões em grande grupo, este momento de aprendizagem permitiu que os alunos vivenciassem e construíssem conhecimentos sobre a função do relógio e de cada um dos ponteiros, bem como que realizassem a leitura das horas.

As estratégias adotadas (a utilização do relógio manipulável, o trabalho a pares e a discussão em grande grupo) foram cruciais para manter os alunos motivados e a interagir uns com os outros. Importa ressaltar que, em intervenções posteriores, os alunos foram desafiados a realizar a leitura das horas em momentos distintos.

Por fim, salienta-se que no decorrer deste momento de aprendizagem implementou-se a estratégia de avaliação formativa: o boletim de voto (com as letras V de Verdadeiro e F de Falso) como forma de verificar os conhecimentos dos alunos sobre a temática explorada, o estudo das horas.

### **6.5 | Refletir para melhorar: reflexão crítica da Prática Pedagógica no 2.ºA**

A presente reflexão surge após a finalização da PP II com a turma do 2.ºA. Esta visa refletir sobre a ação pedagógica desenvolvida, com o intuito de melhorá-la continuamente, tendo consciência de que os momentos menos bem-conseguidos foram essenciais para o meu crescimento pessoal e profissional. Tal como afirma Formosinho, Machado et al., (2015) a prática profissional deve ser vista como uma ação de renovação constante, onde a verdadeira intenção é melhorar a ação pedagógica e refletir sobre as estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas no seu decurso. Desta forma, se proporciona práticas pedagógicas mais inclusivas e significativas.

A prática pedagógica desenvolvida revelou-se numa experiência bastante gratificante e desafiante, constituindo uma excelente oportunidade de colocar em prática a componente teórica adquirida ao longo do curso.

Considera-se fulcral aludir às duas primeiras semanas destinadas à observação participante, às notas de campo, aos registos nos diários de bordo, às gravações audiovisuais e às conversas informais com a Professora Cooperante terem sido fundamentais para o conhecimento dos alunos e do contexto em que os mesmos se inserem e além disso, me familiarizar com a comunidade educativa. Esses momentos de observação permitiram-me entender algumas das necessidades e interesses dos alunos, que foram essenciais para a realização das planificações semanais, selecionando as estratégias mais adequadas.

Assim que se iniciou a intervenção prática, tive a preocupação de delinear uma ação pedagógica na qual os conteúdos se interligassem. Para tal, o foco passou por implementar estratégias pedagógicas diversificadas e adequadas ao grupo de alunos com os quais estive a estagiar, de forma que as aprendizagens fossem significativas. Todavia, face às medidas

impostas numa fase de pandemia<sup>20</sup>, devido à doença causada pelo coronavírus (SARS COV2), um dos maiores entraves passou pela impossibilidade de realização de atividades em grupo nas primeiras semanas de intervenção. Porém, nas últimas semanas de estágio já foi possível realizar atividades em grupo.

Ao longo desta prática pedagógica existiram vários aspetos positivos e outros menos positivos. Relativamente, aos aspetos positivos refiro a interação estabelecida com a Professora Cooperante, o que me possibilitou estabelecer uma relação de confiança e de liberdade, no que respeita à implementação de atividades e estratégias diferenciadas no decorrer do estágio. Os aspetos que destaco como menos positivos dizem respeito à falta de tempo e aos diferentes ritmos de aprendizagem de alguns alunos.

De forma, a solucionar a problemática identificada no projeto de I-A (os diferentes ritmos de trabalho dos alunos) decidiu-se reduzir a quantidade de atividades planificadas ao longo estágio e além disso, implementou-se a estratégia de criar um espaço específico na sala de aula, onde ficheiros de recurso foram disponibilizados (fichas de consolidação de conteúdos de Matemática, de Estudo do Meio e de Português; desafios diários no quadro de pregas e ainda alguns dominós: das tabuadas, dos sinónimos e dos antónimos). Estes ficheiros continham tarefas extra para os alunos que concluíam as suas atividades mais rapidamente (Morgado, 2001). Dessa forma, foi possível contornar o problema dos ritmos de trabalho diferentes sem desmotivar os alunos em relação à realização das atividades propostas. Desta forma, proporcionou-se a cada aluno tempo e recursos para que pudessem ser geridos por eles, à medida que fossem necessários. Esta mostrou-se uma estratégia adequada para a problemática identificada.

Tendo em conta o que foi mencionado, procurei desenvolver uma prática pedagógica dinâmica, onde os alunos pudessem tocar, manusear e experimentar de forma concreta os vários materiais disponibilizados nas aulas, privilegiando quando possíveis materiais do dia a dia. Por não acreditar numa prática pedagógica baseada na transmissão de conhecimentos, tendo apenas como suporte o manual, procurei desenvolver sequências didáticas nas quais os alunos tivessem o papel central na construção do seu conhecimento e que além disso, os conteúdos programáticos das diferentes áreas curriculares se convergissem.

Saliento que a partir da questão de I-A: *como motivar os alunos do 2.º A para as atividades desenvolvidas na sala de aula?* defini algumas estratégias de intervenção. **As**

---

<sup>20</sup> Deste modo, foram seguidas as medidas excecionais e temporárias na área da educação, no âmbito da pandemia da doença COVID-19, tal como são descritas no Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril.

**estratégias de intervenção** utilizadas por mim, ao longo do estágio, foram as seguintes: **a discussão na sala de aula; as Expressões Artísticas; a utilização de materiais manipulativos; o jogo; o ensino experimental das Ciências; a aprendizagem cooperativa e a avaliação formativa.** Estas foram as estratégias de ação encontradas para colmatar a desmotivação de alguns alunos com diferentes ritmos de trabalho, motivando-os para a aprendizagem através de atividades que favorecessem atitudes de cooperação e implicação em atividades manipulativas. Importa salientar que todas as estratégias mencionadas foram aplicadas em diferentes momentos da Prática Pedagógica. Por exemplo, o trabalho cooperativo foi implementado durante as atividades experimentais e na utilização de materiais manipulativos em grupo. A discussão em grupo foi frequentemente utilizada para permitir que os alunos expressassem seus conhecimentos prévios e as conclusões alcançadas em determinada tarefa. Além disso, a avaliação formativa foi empregue para verificar se os alunos compreenderam a tarefa a ser realizada ao longo da aula.

Assim, os momentos de aprendizagem apresentados permitiram que os alunos fizessem conexões entre diferentes disciplinas (Estudo do Meio, Português e Matemática) de forma interdisciplinar, promovendo a colaboração entre duas ou mais disciplinas. E note-se que as estratégias definidas foram adequadas para motivar os alunos a participar nas atividades.

Desta forma, é essencial reconhecer que a motivação desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem. Para tal, é necessário despertar a curiosidade dos alunos, apresentando os conteúdos de forma cativante e envolvente. Assim, torna-se importante que o professor recorra a estratégias motivadoras, uma vez que a motivação para aprender é uma competência que pode ser adquirida através de experiências abrangentes (Lopes & Silva, 2015). Nesse sentido, é considerado relevante que o professor procure adequar o seu estilo de ensino ao estilo de aprendizagem dos alunos. Conforme Lopes e Silva (2010) referem "os estilos de aprendizagem referem-se às preferências de um aprendente por diferentes tipos de atividades de ensino-aprendizagem" (p.301), ou seja, cada pessoa aprende de forma diferente. Portanto, se o professor possuir conhecimento dos estilos de aprendizagem, poderá ajustar as suas estratégias de ensino (Lopes & Silva, 2010).

Ao concluir, a abordagem das várias estratégias implementadas ao longo do estágio foi realizada de forma abrangente, abarcando diferentes áreas do conhecimento e resultando na criação de sequências didáticas que incentivam a aprendizagem através da ação. Consciente dessa ideia, a minha prática sempre foi orientada pela vontade de superar o modelo tradicional e a simples transmissão de conhecimentos, procurando desenvolver uma abordagem em que os alunos estivessem envolvidos em seu próprio processo de aprendizagem.

## Capítulo 7 | Prática Pedagógica no 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Na PP III desenvolvida no primeiro semestre do ano letivo 2022-2023 decorreu a intervenção pedagógica no 3.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, igualmente, na EB1/PE das Figueirinhas, situada na freguesia do Caniço, com a mesma Professora Cooperante e a mesma turma da prática anterior<sup>21</sup>.

Esta prática iniciou-se a 3 de outubro e terminou a 7 de dezembro de 2022, perfazendo um total de 120 horas, sendo que as duas primeiras semanas foram destinadas à observação participante, às notas de campo, ao registo no diário de bordo, às gravações audiovisuais e às conversas informais com a Professora Cooperante. A intervenção pedagógica em contexto do 1.º CEB aconteceu no turno da tarde, entre as 13h30 e as 18h30, durante três dias semanais (segundas, terças e quartas-feiras). A mencionar que este estágio se realizou sob a orientação da Doutora Carla Gonçalves e da professora cooperante Rubina Melim.

Nesta Prática Pedagógica foi aplicada a MTP para orientar o desenvolvimento dos diversos momentos pedagógicos desta secção. É importante destacar que procurou-se implementar uma abordagem pedagógica centrada em problemas ou temas, na qual os alunos formularam perguntas, resolveram desafios em grupo, organizaram e registaram informações, elaboraram sínteses e mapas de conceitos e divulgaram seus trabalhos à comunidade educativa da escola. Ressalta-se que nem sempre todas as etapas da MTP foram seguidas integralmente, mas foram elaboradas de forma coerente com os temas abordados pelos alunos.

A citar que nas primeiras semanas de estágio, a utilização das máscaras era ainda obrigatoriedade, atendendo à pandemia. Porém, a interação com os alunos e as atividades operacionalizadas foram realizadas em pleno, mas sempre com os cuidados de higienização das mãos e dos materiais disponibilizados.

No presente capítulo apresenta-se uma breve contextualização do ambiente educativo, em que se caracteriza a turma do 3.º A e a organização do tempo da mesma. De seguida, descrevem-se três sequências didáticas, planeadas e operacionalizadas para e com os alunos da turma referida; a criação de um Projeto de Natal em comunidade intitulado: *A Magia do Natal* e por fim, refletir-se-á a respeito da PP III.

---

<sup>21</sup> Como foi referido no Capítulo 6 | Prática Pedagógica no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a caracterização do meio, da instituição educativa e da sala, neste capítulo não se apresenta estes tópicos, uma vez que já foram citados no capítulo 6.

## 7.1 | Contextualização do Ambiente Educativo

À semelhança do capítulo anterior (Capítulo 6 | Prática Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico), importa enquadrar o ambiente educativo no qual se desenrolou a praxis, de modo a se equacionarem respostas adequadas. Neste seguimento, apresenta-se a caracterização da turma do 3.º A e a organização do tempo.

### 7.1.2 | Os alunos do 3.ºA: Caracterização da Turma

Lopes e Silva (2010) destacam a importância de o/a professor/a conhecer não só os conteúdos que ensina e os seus processos de aprendizagem, bem como conhecer o seu grupo de alunos de uma turma. Desta feita, o docente deve implementar estratégias de ensino variadas e ajustadas aos alunos da sua turma, uma vez que cada qual possui interesses e dificuldades completamente distintas.

O estágio pedagógico desenvolvido na EB1/PE das Figueirinhas foi na turma do 3.º A que era constituída por 23 alunos, sendo 14 do género masculino e 9 do género feminino (Figura 60). À data do início do estágio, os alunos apresentavam idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos.

As duas primeiras semanas de intervenção foram dedicadas à observação participante, à análise documental, às notas de campo, aos registos no diário de bordo e às conversas informais com a Professora Cooperante, onde fui muito bem acolhida e acarinhada pelos alunos da turma, visto que já tínhamos um vínculo

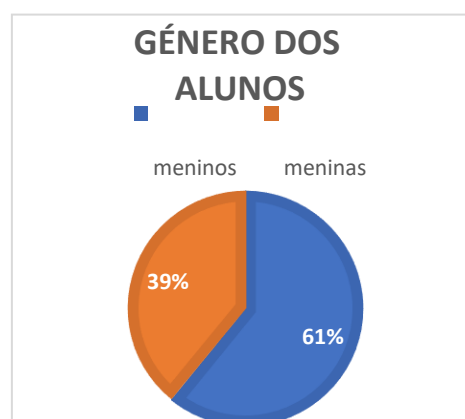
A turma continuava a apresentar várias potencialidades como o interesse e a predisposição para as atividades operacionalizadas na sala e a participação oral nos momentos de diálogos. Sendo assim, no decorrer do período de estágio, os alunos continuaram a demonstrar a mesma vivacidade e gosto pela aprendizagem.

### 7.1.3 | Organização do tempo

As atividades curriculares da turma do 3.º A tinham lugar no período da tarde, entre as 13:30 e as 18h30, com um intervalo de 30 minutos entre as 15h30 e as 16h (Tabela 15). No

do semestre anterior.

**Figura 60** | Idade e género dos alunos do 3.º A



*Nota.* Dados facultados pela Professora Cooperante

período da manhã, os alunos tinham a oportunidade de frequentar as atividades extracurriculares tais como o Apoio ao Estudo, Clube, Expressão Plástica, Língua Inglesa, Biblioteca, Modalidade Artística, TIC e Educação Físico-Motora. Importa ainda referir que existem algumas destas atividades que estão inseridas no período curricular, nomeadamente a Língua Inglesa, TIC, Expressão Plástica, Educação Artística e a Educação Físico-Motora.

**Tabela 15** | *Horário da turma do 3.º A*

| Turma 3ºA – 2022/ 2023                   |                             |   |                               |   |                |   |                              |   |  |   |
|--|-----------------------------|---|-------------------------------|---|----------------|---|------------------------------|---|--|---|
| Horas                                    | 2.ª feira                   |   | 3.ª feira                     |   | 4.ª feira      |   | 5.ª feira                    |   | 6.ª feira  |   |
| 8:45 -9:45                               | ESTUDO                      | 6 | TIC                           | 9 | EP             | 6 | ESTUDO                       | 6 | EFM  | P |
| <b>Lanche 9:45 - 10:15</b>               |                             |   |                               |   |                |   |                              |   |  |   |
| 10:15 - 11:15                            | L ING                       | 6 | BIB                           | 6 | ESTUDO         | 6 | MA                           | 6 | ESTUDO   | 6 |
| 11:15 - 12:15                            | EFM                         | P | MA                            | 6 | CLUBE          | 6 | TIC                          | 9 | CLUBE  | 6 |
| <b>Almoço</b>                            |                             |   |                               |   |                |   |                              |   |  |   |
| 13:30 - 14:30                            | © EA                        | 7 | CD/Port/Mat/<br>© E@C EA      | 7 | Português      |   | © ING                        | 7 | © E@C Port/EA<br>(ExpDram./<br>Teatro/ Português | 7 |
| 14:30 - 15:30                            | Matemática                  |   | Português                     |   | © EF           | P | Matemática                   |   | © ING  | 7 |
| <b>LANCHE CURRICULARES 15:30 - 16:00</b> |                             |   |                               |   |                |   |                              |   |  |   |
| 16:00 - 17:00                            | Apoio estudo/<br>Port/© TIC | 9 | Matemática                    |   | Matemática     |   | Estudo do Meio -<br>Proj. CM | 9 | Matemática                                       |   |
| 17:00 - 18:30                            | Português                   |   | Matemática<br>17:00/18:00     |   | Estudo do Meio |   | Português<br>17:00/18:00     |   | CD/Mat/<br>EM<br>© E@C EF                        | P |
|  |                             |   | Artes Visuais<br>18:00/ 18:30 |   |                |   | Apoio Estudo<br>18:00/ 18:30 |   |  |   |

**Legenda:**

**EA** – Educação Artística; **MA** – Modalidade Artística; **TIC** – Tecnologias de Informação e Comunicação; **EF** – Educação Física; **EFM** – Expressão Física e Motora; **ING** – Inglês; **L ING** – Língua Inglesa; **EP** – Expressão Plástica; **BIB** – Biblioteca; **E@C** – Espaço do conhecimento e **Proj.CM** – Projeto Ciência em Movimento

*Nota.* Dados facultados pela Professora Cooperante

## 7.2 | Momentos de aprendizagem

Ao longo de nove semanas da PP III desenvolveram-se diversos momentos de aprendizagem com os alunos do 3.º A. Esses momentos foram planeados atendendo aos interesses e necessidades dos mesmos. De seguida, apresentam-se três momentos de

aprendizagem que procuraram seguir a MTP, nomeadamente: “A Magia da Terramiga”; “ODário geométrico” e “Como funcionam os pulmões?”<sup>22</sup>.

### 7.2.1 | A Magia da Terramiga

A Magia da Terramiga é o nome de um livro pop-up, escrito por mim, elaborado no âmbito da UC da Didática das Expressões com o propósito de ser um recurso pedagógico (Figura 61). Sem dúvida que se tornou um recurso fulcral nesta PP III. A personagem principal deste livro chama-se Pérola e foi

quem desencadeou as diversas experiências de aprendizagem que tiveram lugar na quarta semana de intervenção.

Na verdade, esta semana iniciou-se com um pedido de ajuda da Pérola para os alunos da turma e o intuito era que os alunos dessem as indicações corretas para a menina.

**Figura 61** | Livro pop-up: A Magia da Terramiga



“A Pérola é uma menina curiosa que adora passear e conhecer os diversos itinerários da sua freguesia. Ela vive no edifício Páleo da Abegoaria, rua do Impasse das Eiras, na freguesia do Caniço. Hoje, ela quer visitar a Escola das Figueirinhas, mas não conhece percurso. Como podemos ajudá-la?”.

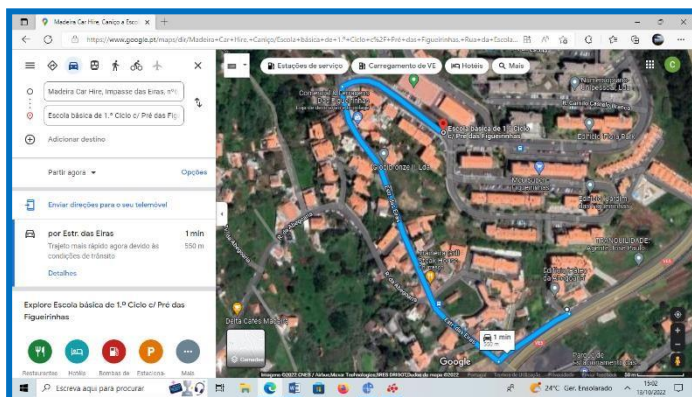
*Diário de bordo, 17 de outubro de 2022*

A partir desta questão, os alunos sugeriram que a Pérola para chegar à escola poderia ir de carro, de autocarro ou a pé e de preferência com uma pessoa que conhecesse o caminho para não se perder (momento da discussão em grande grupo). Mas como a turma do 3.ºA queria ajudar a Pérola, apresentou-se no quadro interativo da sala o *Google Maps*, permitindo que se visualizasse o percurso entre o ponto de partida: edifício Páleo da Abegoaria, rua do Impasse das Eiras e o ponto de chegada: a Escola das Figueirinhas. Deste modo, os alunos eram capazes de dar indicações à Pérola, ajudando-a a chegar ao seu destino. A salientar que para a realização deste percurso digital, os alunos teriam de dar as indicações das direções a ser seguidas, utilizando os termos: um quarto de volta à esquerda ou à direita. A notar que esta exploração

<sup>22</sup> No Apêndice 8, encontra-se o pedido de autorização para a recolha de imagens e/ou vídeos, que foi entregue a todos os Encarregados de Educação dos alunos do 3.ºA, nos quais todos autorizaram essa recolha. Salienta-se que os documentos originais estão na posse da autora deste Relatório, preservando a identidade dos alunos e de seus Encarregados de Educação. Já no Apêndice 9, encontram-se as Planificações, e no Apêndice 10, os Diários de Bordo, ambos referentes à PP III.

foi realizada oralmente e por sugestão e curiosidade de alguns alunos, realizaram-se outros percursos no *Google Maps* (Figura 62).

**Figura 62** | *Exploração realizada no Google Maps*



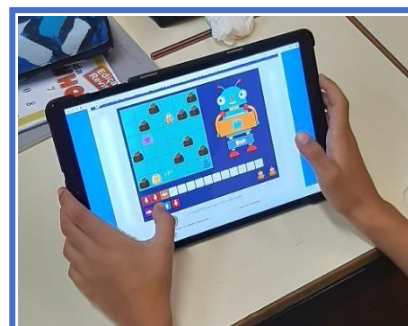
Posto isto, e como forma de relembrar os conceitos matemáticos: 1 volta,  $\frac{1}{2}$  volta e  $\frac{1}{4}$  de volta foi afixado no chão da sala fita cola em formato de cruz e com quatro retângulos de diferentes cores colocados nas extremidades da fita cola. Com a realização desta atividade, os alunos experienciaram a mudança de direção segundo as indicações dadas pela Professora (apenas num primeiro momento) e por outros alunos (Figura 63).

**Figura 63** | *Atividade das direções*



Posteriormente, os alunos com o recurso com o Tablet jogaram o jogo: Construtor Código (Jogo recomendado pelas Novas Aprendizagens Essenciais de Matemática). Este consiste em conduzir o robô, dando as indicações certas, a um determinado monstinho, contornando obstáculos (Figura 64).

**Figura 64** | *Os alunos a jogar o jogo Construtor Código*



Seguidamente, leu-se em voz alta a história do livro: *A Magia da Terramiga* em voz alta para os alunos (Figura 65). Sem dúvida que esta foi uma narrativa que despertou a curiosidade dos alunos, constituindo-se, por isso, num livro promotor de uma interação entre professor-aluno sobre a temática que se evidencia no mesmo: a importância de cuidar e proteger o meio ambiente. Neste sentido, assim que se mostrou o texto à turma, houve uma repercussão muito positiva que se refletiu num vibrante entusiasmo,

notório ao longo de toda a sessão. Apesar de tudo, considera-se que o ideal era que os alunos lessem a narrativa, envolvendo-os, ainda mais, neste momento de aprendizagem.

**Figura 65** | Algumas das páginas do livro *A Magia da Terramiga*







A partir daqui, realizaram-se alguns exercícios de gramática: os sinais de pontuação e os tipos de frase. Para tal, recorreu-se a excertos da narrativa para o reconhecimento dos mesmos e a realização de exercícios (Figura 66).

**Figura 66** | Exercícios realizados

1. Completa a tabela.

| Tipo de frase | Definição  | Exemplo                   | Sinal de pontuação  |
|---------------|--|---------------------------|---------------------|
| Declarativa   | Refere ou declara alguma coisa.                            | A Pérola é uma boa amiga. |                     |
|               | Faz uma pergunta.  |                           |                     |
|               | Exprime admiração ou surpresa.                             |                           | Ponto de exclamação |
|               | Dá uma ordem ou um conselho e faz um convite ou um pedido. |                           |                     |

a) tipo declarativo

---

b) tipo interrogativo

---

c) tipo exclamativo

---

d) tipo imperativo

---

Posto isto, lançou-se aos alunos mais um desafio:

“A Pérola, quando chegou a casa da sua longa viagem foi tomar banho e quando foi vestir-se surgiu a questão: de quantas formas diferentes posso me vestir?”

*Diário de bordo, 18 de outubro de 2022*

O desafio foi realizado a pares, onde os alunos tinham de recortar as “roupas” entregues e de seguida, definiram a estratégia que iriam utilizar para resolver o desafio mencionado. A salientar que todos os pares conseguiram resolver o desafio matemático de multiplicação no sentido combinatório, onde de forma visual apresentaram a forma como tinham pensado. Observando-se nos trabalhos realizados que todos chegaram ao resultado esperado, apresentando formas diferentes de fazê-lo (Figura 67).

**Figura 67** | *Resolução do desafio matemático a pares*



Terminada a atividade, os alunos apresentaram aos colegas como tinham pensado e estruturado o seu pensamento, apresentando as suas conclusões. Os trabalhos realizados foram expostos no placard da sala de aula.

Este momento de aprendizagem desenvolvido a partir da história “A Magia da Terramiga” permitiu que os alunos vivenciassem e construíssem conhecimentos em diferentes áreas curriculares, como Estudo do Meio, Português, TIC e Matemática. As estratégias definidas para a realização deste momento de aprendizagem foram: a discussão de ideias, materiais manipulativos e a avaliação formativa. Estas foram essenciais para motivar os alunos a participar de forma ativa na aula, além de permitir que os alunos realizassem conexões entre as diferentes disciplinas, de forma interdisciplinar.

Por fim, no decorrer deste momento de aprendizagem implementou-se a estratégia de avaliação formativa: o polegar para cima, para o lado e para baixo como forma de verificar se no decorrer das atividades quais os alunos que tinham ou não dúvidas na realização das tarefas (Lopes & Silva, 2020).

### 7.2.2 | O Dário geométrico

As atividades operacionalizadas na oitava semana de intervenção da Prática Pedagógica III foram desencadeadas a partir da apresentação do Dário (um fantoche) aos alunos da turma (Figura 68). Esta personagem (manipulada pela Professora Estagiária) foi quem desafiou quatro alunos a serem os detetives na seguinte atividade: “a caça às figuras geométricas” escondidas em vários locais da sala de aula. A salientar que os restantes alunos da turma também estavam envolvidos neste desafio como parceiros dos detetives, onde davam dicas para as “investigações” a realizar pelos

**Figura 68** | *O Dário*



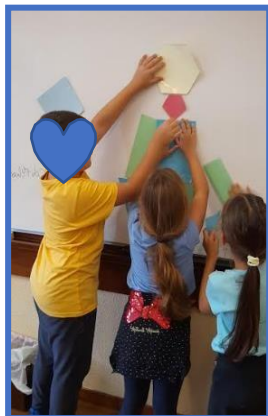
detetives. A intenção desta dinâmica era que os alunos descobrissem as figuras geométricas escondidas e que posteriormente, as identificassem e referissem o número de lados de cada uma. Esta atividade, de certa forma, permitiu para perceber o que os alunos já sabiam sobre os polígonos, visto ter sido um conteúdo já abordado. Posto isto, o Dário voltou a lançar um desafio a três alunos da sala para que montassem no quadro da sala uma espécie de figura humana com a utilização das figuras geométricas encontradas pelos detetives e seus parceiros (Figura 69).

Os alunos, desta forma, foram capazes de identificar os vários polígonos (círculo, triângulos, quadrados, retângulos, pentágono e hexágono) e de realizar o desafio, partilhando ideias de construção com os colegas.

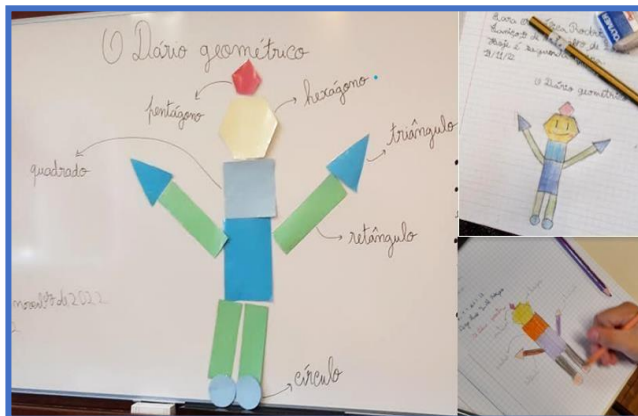
*Diário de bordo, 14 de novembro de 2022*

De seguida, os alunos registaram no caderno diário a construção realizada no quadro da sala pelos colegas e por sugestão de alguns alunos nomeou-se a construção de “O Dário geométrico” (Figura 69 e 70), e considerou-se que foi uma excelente sugestão.

**Figura 69** | Construção de uma figura humana no quadro da sala



**Figura 70** | O Diário geométrico e registo no caderno diário



Seguidamente, e de forma que todos os alunos explorassem os sólidos geométricos foi entregue a cada par um saquinho com vários sólidos (poliedros e não poliedros), onde numa primeira fase, os alunos exploraram-nos livremente e numa segunda fase, realizaram o descalce das várias faces dos sólidos numa folha. Esta atividade tinha como intuito que os alunos reconhecessem de forma prática que cada face de um sólido geométrico (os poliedros e não poliedros) era composta por figuras geométricas (polígonos). E por fim, numa terceira fase, a pares os alunos apresentaram à turma um sólido à sua escolha, indicando o nome do mesmo; o número de arestas, faces e vértices.

Após a realização das tarefas descritas, entregou-se a cada aluno uma tabela (Figura 71) para que a pares os alunos registassem as características dos sólidos apresentados: número de faces, o número de vértices, o número de arestas e o nome do respetivo sólido. Notou-se que com as explorações realizadas

**Figura 71** | Tabela dos sólidos geométricos

| Imagem | Nome do sólido geométrico | N.º faces | N.º de arestas | N.º de vértices |
|--------|---------------------------|-----------|----------------|-----------------|
|        |                           |           |                |                 |
|        |                           |           |                |                 |
|        |                           |           |                |                 |
|        |                           |           |                |                 |
|        |                           |           |                |                 |
|        |                           |           |                |                 |
|        |                           |           |                |                 |

anteriormente e com a presença dos sólidos, esta atividade tornou-se dinâmica entre os alunos e que de certo modo, permitiu que de forma concreta (com a manipulação dos vários sólidos) identificassem as diferenças entre os poliedros e os não poliedros (Figura 72). A salientar que

no momento da TIC, os alunos realizaram jogos no *Tablet*<sup>23</sup>, de forma a rever o que foi abordado.

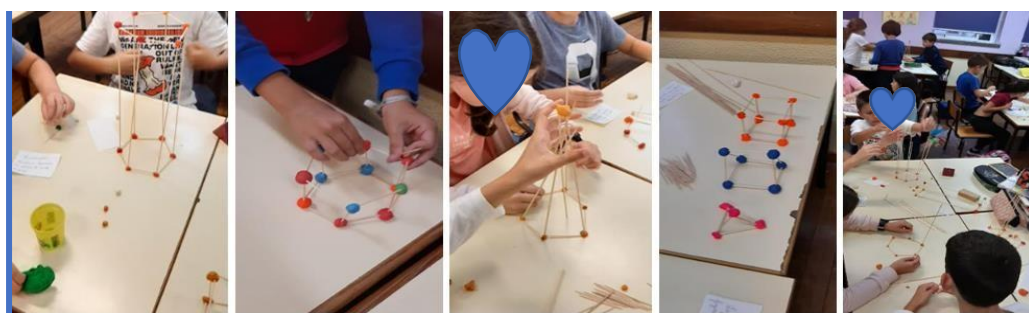
**Figura 72** | *Preenchimento da tabela a pares*

Num outro momento, o Dário (o fantoche) em conversa com a turma mencionou que já aprendeu muito com os alunos do 3.ªA e veio novamente à sala desafiá-los a analisar com mais pormenor os prismas e as pirâmides para que consigam perceber as suas diferenças. Para os alunos realizarem o desafio do Dário colocaram-se em grupos de 3 a 4 elementos e realizaram várias construções dos seguintes poliedros: prismas e pirâmides com a utilização de palitos de madeira de tamanhos distintos e plasticina (Figura 73).



A realçar que os elementos de cada grupo tinham tarefas a cumprir ao longo das construções, tais como: um dos elementos de grupo era o esquilo, o aluno que vai recolher os materiais e quando há dúvidas no grupo, se dirige à professora para as tirar; um dos elementos do grupo era responsável por manter a harmonia e o volume do ruído no grupo; um dos alunos era responsável por legendar as figuras construídas por si e pelos seus colegas e por fim, o quarto elemento, monitorizava o tempo dado para a realização da tarefa e auxiliava o colega que estaria responsável por registar as legendas de cada construção, registando inclusive o número de vértices, faces e arestas (Figura 73). Considera-se que a distribuição de tarefas pelos alunos no decorrer da atividade citada foi imprescindível para que fosse possível gerir todos os grupos na sala e, além disso, responsabilizar os alunos pela sua execução.

**Figura 73** | *Construções de prismas e pirâmides em grupo*



<sup>23</sup> Os jogos realizados pelos alunos foram os seguintes: | de forma Inlay Playground de Matemática ([mathplayground.com](http://mathplayground.com)) e *Jogo dos Sólidos Geométricos - Perseguição do labirinto* ([wordwall.net](http://wordwall.net)). Estes jogos visam que os alunos desenvolvam o pensamento geométrico, o raciocínio espacial e a resolução de problemas.

Importa salientar que no decorrer deste momento de aprendizagem implementou-se a estratégia de avaliação formativa: a TAF os cartões coloridos (o cartão vermelho – não percebi nada; o cartão amarelo – ainda tenho algumas dúvidas e o cartão verde – não tenho dúvidas), como forma de verificar se no decorrer das atividades os alunos tinham dúvidas (Lopes & Silva, 2020). Esta estratégia revelou-se eficaz na identificação pela cor dos cartões quais os alunos que tinham dúvidas na realização de determinadas tarefas.

### 7.2.3 | Como funcionam os pulmões?

As atividades operacionalizadas na nona e décima semana de Intervenção da Prática Pedagógicas III, desencadearam-se a partir da abordagem ao domínio da Natureza, onde o aluno deve ser capaz de: relacionar hábitos quotidianos com estilos de vida saudáveis, reconhecendo que o consumo de álcool, de tabaco e de outras drogas é prejudicial para a saúde. Para tal, e como forma de levar os alunos a refletir sobre a saúde e os hábitos saudáveis e não saudáveis com o corpo, apresentou-se e debateu-se sobre a temática de um vídeo, em grande grupo, onde a personagem principal do mesmo era o João, o *Superquinas*, o grande desportista e adepto da Seleção Nacional: Portugal (personagem já conhecida pelos alunos das redes sociais) (Figura 74). Após este momento, lançou-se aos alunos as seguintes questões: “O ar puro é muito importante para o corpo humano? E porquê?”



“Para respirarmos” (M); “Sem ele, morremos” (N).

*Diário de bordo, 22 de novembro de 2022*

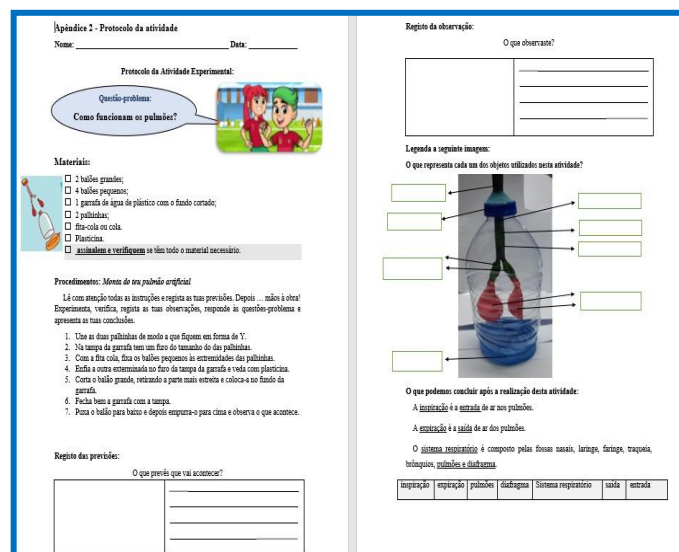
E sabem qual é o sistema responsável por esta função no nosso corpo?

A notar que num primeiro momento, os alunos não se manifestaram quanto a esta questão, porque visivelmente desconheciam o conceito. Deste modo, foram-se dando pistas quanto ao mesmo, de forma que os alunos chegassem lá. “é o sistema respiratório ...” (J).

*Diário de bordo, 22 de novembro de 2022*

A partir das questões supracitadas, verificou-se os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto e de seguida, apresentou-se um vídeo explicativo do sistema respiratório para que os alunos ficassem a saber mais sobre o assunto. Após este momento, apenas alguns alunos da turma foram capazes de explicar o funcionamento dos pulmões. Deste modo, incentivou-se os alunos a sentirem o seu próprio corpo, colocando as mãos no peito e respirando fundo. Perspetivando a concretização daquilo que os alunos estavam a sentir ao realizar a inspiração e a expiração, recorreu-se à realização de uma atividade experimental que visou simular um sistema respiratório, um “pulmão artificial”, seguindo as etapas do protocolo, efetuando o registo das observações e conclusões (Figura 75). Esta atividade experimental em torno da questão problema: como funcionam os pulmões? foi desenvolvida por todos os alunos em grupos de três a quatro elementos cada, onde cada elemento do grupo tinha uma função específica no decorrer da experiência (Figura 76). Desta forma, todos alunos estiveram encarregues de uma função e serão capazes de exercê-la autonomamente.

**Figura 75 | Protocolo da atividade experimental: os pulmões artificiais**



Algumas das vantagens da atribuição de papéis aos alunos são: reduzir a possibilidade de os alunos adotarem uma atitude passiva ou dominante no grupo; garantir que os alunos trabalham em grupo e criar interdependência entre os membros (Lopes & Silva, 2009).

A realização desta atividade experimental permitiu que os alunos de forma prática (Figura 77) visualizassem as movimentações realizadas nos balões colocados no interior da garrafa (representando os pulmões) que se assemelha ao que acontece quando ocorre a inspiração e a expiração. O balão colocado na parte inferior da garrafa representava o diafragma. Desta forma, os alunos fizeram uma analogia entre os movimentos dos materiais colocados

**Figura 76 | Papéis desempenhados por cada elemento do grupo**

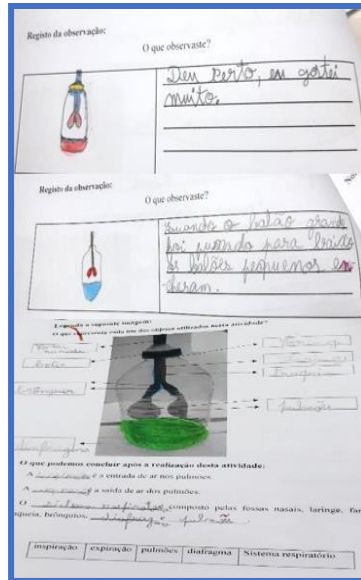
|   |                     |  |
|---|---------------------|--|
|  | <b>Esquilo</b>      | • Se dirige à professora quando há dúvidas no grupo de trabalho. |
|  | <b>Organizador</b>  | • Organiza os materiais da atividade experimental.               |
|  | <b>Leitor</b>       | • Leio o protocolo da atividade experimental.                    |
|  | <b>Harmonizador</b> | • Mantém a harmonia e o volume do ruído do grupo.                |

Nota: Adaptado de Lopes e Silva (2009)

na garrafa e os realizados pelo corpo humano, conferindo a função desempenhada pelo sistema respiratório.

Posteriormente, e de forma a sistematizar os conceitos aprendidos e observações realizadas na construção de um pulmão artificial (com a utilização de uma garrafa de plástico), todos os alunos realizaram o preenchimento de lacunas num mapa de conceitos intitulado de Sistema Respiratório (Figura 78 e 79). A realçar que os pulmões artificiais

**Figura 77** | Registos no protocolo da atividade experimental

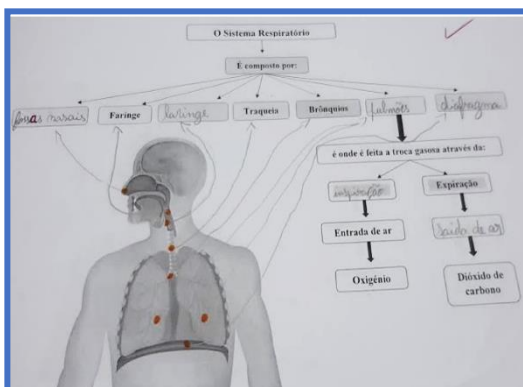


**Figura 78** | Os alunos no processo de construção do pulmão artificial



construídos pelos alunos foram expostos na sala de aula (Figura 80).

**Figura 79** | Exposição dos pulmões artificiais construídos pelos alunos em grupo



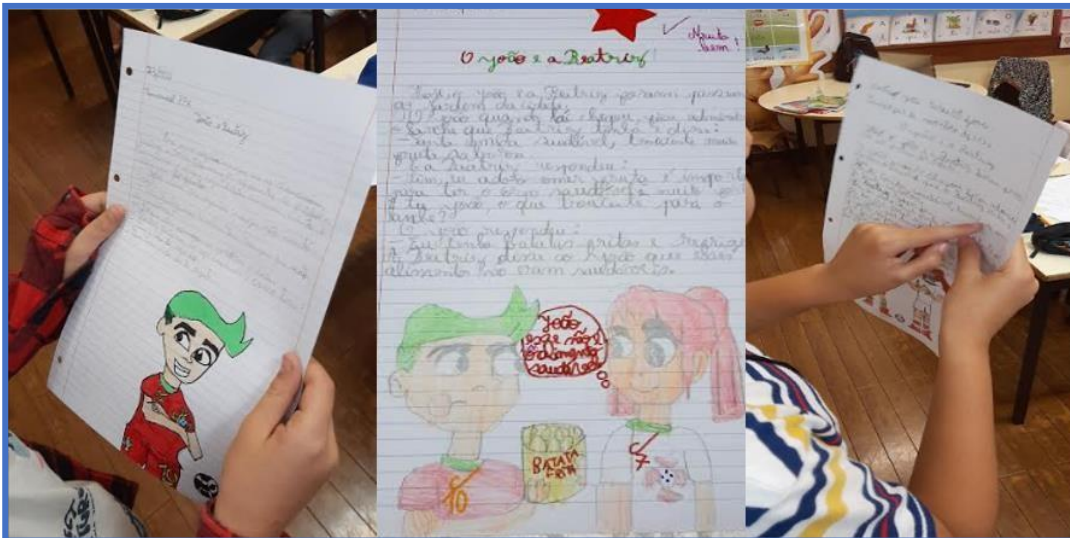
**Figura 80** | Mapa de conceitos preenchido



Neste seguimento, no dia 23 de novembro de 2022, os alunos foram desafiados a redigir um texto narrativo com diálogo entre personagens, baseado na atividade experimental

dinamizada. Para a organização de ideias dotexto, os alunos utilizaram um plano de texto. Após a realização e correção dos textos, os alunos leram-nos em voz alta para os colegas da turma (Figura 81). Momento de partilha que se considerou muito importante no processo de ensino/ aprendizagem. Considera-se que os alunos ao escreverem uma narrativa sobre uma atividade prática na qual estiveram envolvidos, certamente a inspiração para a escrita é maior.

**Figura 81** | *Textos elaborados pelos alunos*



Atentando ao que foi explorado anteriormente, realça-se que na semana seguinte (mais concretamente no dia 29 de novembro de 2022), os alunos realizaram cartazes sobre os perigos do álcool, de tabaco e outras drogas que são prejudiciais à saúde, destacando inclusivamente, aquilo que aprenderam sobre os pulmões. Os perigos citados foram interpretados pelos alunos como sendo prejudiciais para a saúde, afetando os vários órgãos do corpo humano. Estes

**Figura 82** | *Processo de construção, apresentação e exposição dos cartazes realizados*



cartazes foram apresentados à turma por cada grupo e por sua vez, expostos na sala de aula, juntamente com os pulmões artificiais. (Figura 82).

Por último, durante esse momento de aprendizagem foi aplicada uma TAF denominada Ficha 3-2-1 (Figura 83). Nessa atividade, cada aluno recebeu um cartão no qual escreveram três coisas que descobriram ou aprenderam, duas coisas que consideraram interessantes e uma coisa pela qual ainda tinham dúvidas (Lopes & Silva, 2020). A TAF foi entregue ao final de todas as atividades desenvolvidas, permitindo que o professor, em um momento subsequente à aula, identificasse as dúvidas dos alunos e procurasse esclarecê-las em um momento posterior.

**Figura 83** | *Cartão da TAF: 3-2-1*

| Ficha 3-2-1                         |                |
|-------------------------------------|----------------|
| Título:                             | _____          |
| 3 coisas que descobri:              | _____<br>_____ |
| 2 coisas interessantes:             | _____<br>_____ |
| 1 coisa em que ainda tenho dúvidas: | _____<br>_____ |

*Nota:* Adaptado de Lopes e Silva (2020)

Por fim, considera-se que a estratégias adotadas neste momento de aprendizagem assentou em dinâmicas interdisciplinares pela natureza dos temas e conteúdo explorados, conforme o recomendado pelas AE, nomeadamente as do Estudo do Meio. Daí a relevância de serem desenvolvidas atividades experimentais e interrelacionadas com outras áreas de competência, potencializando as conexões realizadas pelos alunos.

### **7.3 | Intervenção com a Comunidade Educativa: Projeto de Natal - A Magia do Natal**

Perspetivando a operacionalização de uma atividade que integrasse, efetivamente, o maior número de elementos de comunidade educativa, nomeadamente, pais, professores, funcionários e alunos de diferentes turmas, planearam-se alguns momentos que seriam parte integrante da festa de Natal da EB1/PE das Figueirinhas do ano letivo 2022-2023. Estes momentos foram contemplados no Projeto de Natal intitulado por: *A Magia do Natal*<sup>24</sup>. Para tal, foi utilizada a MTP, visto ser um método de trabalho que está direcionado para a

<sup>24</sup> Ver Apêndice 11 | Projeto de Natal – *A Magia do Natal*.

resolução de problemas, tendo como objetivo a execução de um trabalho em grupo, onde é definido, planejado e estruturado, de acordo com a concordância de todos os indivíduos envolvidos. Considerou-se que a utilização desta metodologia para a realização desta atividade seria promotora de aprendizagens significativas nos alunos, tal como defende Paredes (2018).

Este projeto baseou-se em grande parte numa apresentação de uma cantata que envolvia os alunos de 3.º e 4.º ano, e no final a participação das restantes turmas com a apresentação de coreografia com letra alusiva à época Natalícia.

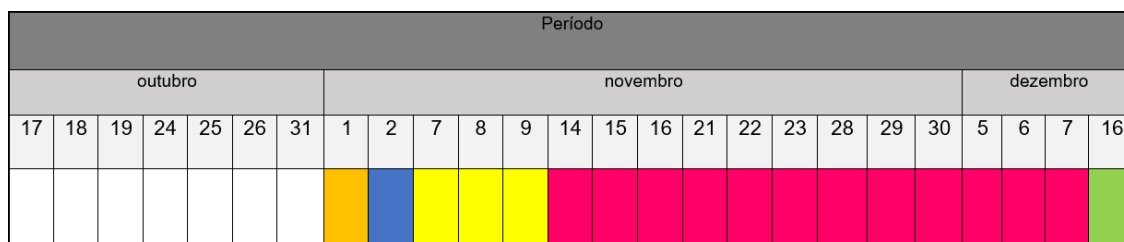
Os objetivos previamente delineados para a execução deste projeto foram os seguintes:

- (1) **Promover** a educação artística enquanto elemento de desenvolvimento da criatividade, da imaginação, do pensamento crítico e do sentido estético;
- (2) **Amplificar** conhecimentos no âmbito do planeamento, integração e concretização de um projeto de Natal;
- (3) **Valorizar** os conteúdos das expressões no processo de ensino/aprendizagem dos alunos;
- (4) **Reconhecer** os pressupostos da Expressão Musical e Físico-Motora, na aprendizagem e no desenvolvimento pessoal, profissional e artístico;
- (5) **Planificar** e concretizar atividades no âmbito da Expressão Musical e Físico-Motora, contemplando a interdisciplinaridade no contexto de prática pedagógica.

Este projeto foi desenvolvido por mim e por mais três colegas que se encontravam a realizar a sua prática pedagógica na mesma Instituição e onde contámos com a colaboração das Professoras Cooperantes e de outros professores da escola que nos orientaram desde a planificação à operacionalização do projeto. Portanto, este projeto envolveu toda a comunidade educativa num momento de partilha muito enriquecedor.

A definição de datas para a realização das várias etapas do projeto foi crucial para que o mesmo se cumprisse (Figura 84), bem como a divisão de tarefas e de canções a realizar por cada turma. O projeto teve por base os vários ensaios realizados, tanto de canções como de uma coreografia, ancorada na temática principal: *A magia do Natal*. Para tal, a turma que desenvolveu o estágio pedagógico ficou responsável de cantar a canção: “Eu vou sonhar”, música traduzida dos ABBA, e pela coreografia da canção selecionada pelos alunos: *We wish you a Merry Christmas*, de *Crazy Frog*.

**Figura 84** | Cronograma do projeto *A Magia do Natal*



Legenda:



Neste seguimento e conscientes de que a escola deve privilegiar e incentivar a participação das famílias nas suas atividades, solicitamos a colaboração das mesmas para a disponibilização de alguns adereços para a festa de Natal e a doação voluntária e responsável de bens alimentares para a Sociedade de S. Vicente de Paulo, com sede no Caniço.

Segundo o Decreto-lei nº. 240/2001, o Professor do 1º. CEB deve estar apto para desenvolver práticas pedagógicas, onde sejam articulados saberes e promover uma aprendizagem de qualidade aos seus alunos. Pois, nas suas práticas, o docente deve promover uma relação com a comunidade educativa, tendo sempre em consideração o contexto familiar dos alunos e a participação ativa destes no percurso académico das crianças. De acordo com as Competências Essenciais, a Educação Artística é indispensável ao “desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural dos alunos” (Ministério da Educação, 2001, p.149; Santos, 2020). Assim, “a vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam significados do quotidiano” (Ministério da Educação, 2001, p. 149). Neste âmbito, as artes permitem que os alunos participem em desafios coletivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade e o desenvolvimento de saberes.

Desta forma, “podemos olhar para música, como um veículo extraordinário no desenvolvimento de capacidades pessoais e sociais imprescindíveis às vidas das crianças” (Ministério da Educação, Educação artística – Música, 2018, p. 2). Por estas razões e à medida

que os alunos aprofundam a sua apreciação, compreensão e desempenho musicais desenvolvidos em diversos momentos de aula (de improvisação, de escuta, de reflexão, de movimento e de experimentação), contribui-se para a formação de sujeitos criadores e fruidores de música e de movimentos rítmicos.

Por fim, pode-se aferir que a elaboração de um Projeto de Natal não é tarefa simples, pois tem de ser construído por uma equipa multidisciplinar e onde os alunos estão diretamente envolvidos no seu processo, participando ativamente, desde a definição do tema, planificação e operacionalização do projeto (Paredes, 2018). Este projeto *A magia do Natal* cumpriu os objetivos previamente delineados.

O dia da Festa de Natal (Figura 85), que ocorreu no dia 16 de dezembro de 2022, foi um momento singular marcado pela participação ativa de todos os alunos em uma celebração especial. Essa participação traz consigo uma série de benefícios, como a promoção da inclusão, o desenvolvimento social e emocional dos alunos, o estímulo à criatividade, o fortalecimento dos valores e tradições, além de proporcionar uma oportunidade única de celebrar e se divertir com toda a comunidade escolar. A notar que devido à situação pandémica vivida e por decisão da Direção Escolar, os Encarregados de Educação não puderam assistir à festa de Natal de forma presencial, porém todos os momentos da festa foram filmados e partilhados na página de *facebook* da escola.

**Figura 85** | *Festa de Natal – A magia do Natal*



#### **7.4 | Refletir para melhorar: reflexão crítica da Prática Pedagógica no 3.ºA**

Após a realização desta PP III com os alunos do 3.ºA, é importante refletir sobre a sua trajetória, destacando os aspetos positivos, as dificuldades encontradas e os aspetos a serem aprimorados. Conforme mencionado por Alarcão (2010), quando um professor adota uma postura reflexiva em relação à sua prática pedagógica, promove uma compreensão mais profunda da sua identidade profissional, permitindo que atue de maneira flexível em diversas

situações, muitas vezes incertas. De facto, a qualidade do trabalho docente melhora quando a prática pedagógica é refletida, possibilitando o estabelecimento de novas e adequadas estratégias para o futuro.

Com a intenção de desenvolver futuramente momentos de aprendizagem adequados ao grupo de alunos, considero que os momentos menos bem-sucedidos nesta experiência foram essenciais para meu crescimento pessoal e profissional. De acordo com Formosinho, et al., (2015), a prática profissional deve ser encarada como um processo constante de renovação, em que a verdadeira intenção é melhorar a ação pedagógica e refletir sobre as estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas ao longo do percurso. Dessa forma, promovem-se práticas pedagógicas mais inclusivas, diversificadas e significativas.

Existe a convicção de que é fundamental despertar o interesse e a curiosidade dos alunos para incentivá-los a aprender uma variedade de conteúdos. Na Prática Pedagógica III, foram apresentadas questões desafiadoras aos alunos, como por exemplo: "Como funcionam os pulmões?". Além disso, foram utilizados diversos materiais manipulativos, como sólidos geométricos, plasticina, materiais utilizados na atividade experimental, entre outros. Também se fez uso de personagens, como o Dário Geométrico, a Pérola e o Superquinas. Reconhece-se a importância crucial da implementação de estratégias diversificadas como um meio eficaz de motivar os alunos em sala de aula. De acordo com Lopes e Silva (2015), a motivação para aprender é uma habilidade que pode ser adquirida por meio de experiências abrangentes.

Nesta Prática Pedagógica adotou-se a MTP que serviu como um guia para direcionar o desenvolvimento dos diferentes momentos pedagógicos. Destaca-se que procurou-se implementar uma abordagem educacional focada em problemas ou temas, na qual os alunos tiveram a oportunidade de formular perguntas, resolver desafios em grupo, organizar e registrar informações, elaborar sínteses e mapas de conceitos, bem como partilhar os seus trabalhos com a comunidade educativa da escola. Porém, é importante frisar que nem todas as etapas da MTP foram seguidas integralmente, nomeadamente a fase I, isto porque os temas explorados foram desencadeados por mim.

Nesse sentido, pretendeu-se adaptar o estilo de ensino ao estilo de aprendizagem dos alunos, levando em consideração se eles são predominantemente visuais, auditivos, cinestésicos ou táteis. A fim de ilustrar essa abordagem, foram planeadas atividades visuais e táteis, como a exploração dos sólidos geométricos, a construção de prismas e pirâmides com plasticina, a utilização do Tablet para a realização de jogos, a atividade experimental "Como funcionam os pulmões?", trabalhar em grupo, etc. Além disso, foram desenvolvidas atividades direcionadas aos alunos que foram identificados como auditivos e cinestésicos, como o Projeto

Natal, as atividades das direções, a leitura em voz alta e os trabalhos de grupo. Acredita-se que ter em consideração os estilos de aprendizagem dos alunos é uma forma eficaz de atender aos interesses e às necessidades da turma.

Dessa forma, introduziu-se vários conteúdos adotando uma abordagem de descoberta pelos alunos, nomeadamente, a atividade experimental, os desafios matemáticos e a exploração dos sólidos. Além disso, utilizei estratégias (como trabalho cooperativo; ensino experimental das ciências; discussões em sala de aula; o uso de materiais manipulativos e a avaliação formativa) e instrumentos (como a verificação dos conhecimentos prévios dos alunos; mapas de conceitos e atividades colaborativas em pequenos grupos) em que os alunos de forma progressiva, aprendessem de forma significativa (Moreira, 2012).

Considera-se que se ambicionou utilizar a MTP com o objetivo de criar momentos de aprendizagem estruturados de acordo com suas etapas. Contudo, essa abordagem não se concretizou totalmente conforme o proposto na fundamentação (Vasconcelos et al., 1998; Paredes, 2018). A título de exemplo, os alunos não tiveram um papel ativo na definição das questões e/ou temas a serem investigados e na planificação de um plano onde se prevê as metas a alcançar. No entanto, a MTP serviu de base orientadora para a planificação semanal de todos os momentos de aprendizagem desenvolvidos na PP III. Durante esse período, foram implementadas práticas interdisciplinares, nas quais os alunos trabalharam de forma cooperativa. Além disso, considera-se que o Projeto de Natal seguiu verdadeiramente os princípios da MTP, uma vez que os alunos tiveram a oportunidade de definir a música, a coreografia, os ensaios a realizar, etc. desempenhando um papel ativo desde o início até ao fim do projeto, no qual demonstraram empenho e motivação ao longo do processo.

Ainda assim, é importante salientar que foi feito um esforço constante para criar momentos de aprendizagem interdisciplinares. No entanto, por vezes, os conteúdos da planificação semanal apresentavam desafios nesse sentido. Apesar disso, foi dada especial atenção a esse aspeto, permitindo que os alunos explorassem os conteúdos de forma integrada evitando uma abordagem fragmentada do conhecimento (Cosme, 2018; Lopes, 2014; Cohen & Fradique, 2018). Além disso, proporcionou-se diversas atividades dinâmicas e em grupo, utilizando diferentes materiais, para que os alunos não fossem apenas observadores passivos, mas sim participantes ativos na construção do conhecimento. Desta forma, criou-se condições para que a aprendizagem significativa ocorresse. Nesse sentido, o ensino experimental das Ciências, a Educação Artística e a leitura de pequenas histórias muitas vezes foram pontos de partida para aulas em que considero que houve momentos de aprendizagem interdisciplinares.

Gostaria de ressaltar que a Matemática foi a componente curricular que houve maior necessidade de proporcionar momentos de manipulação e concretização de materiais pelos alunos. Por exemplo, trabalhou-se os itinerários com uma atividade envolvendo direções e a realização de um jogo no Tablet. Também foi proposto um desafio de multiplicação utilizando "roupas de papel" para que os alunos pudessem demonstrar o seu raciocínio. Além disso, por meio do desafio lançado pelo Diário Geométrico, os alunos tiveram a oportunidade de identificar as figuras geométricas, explorar os sólidos geométricos e suas características a pares, e, posteriormente, construir prismas e pirâmides utilizando palitos e plasticina. Essas atividades proporcionaram aos alunos a oportunidade de vivenciar a Matemática de forma prática e concreta.

Nesta perspectiva, o manual foi utilizado como um recurso complementar e não como o elemento principal da minha prática. Com efeito, é importante salientar que os momentos de aprendizagem mencionados nesta PP III e outros foram efetivados com o objetivo de motivar todos os alunos, independentemente de seus ritmos e estilos de aprendizagem, para despertar o desejo de aprender.

Neste sentido, questiono-me se consegui realmente motivar todos os alunos e se respeitei seus estilos e ritmos de aprendizagem. Acredito que tenha feito o meu melhor, e percebi pelos *feedbacks* diários que consegui certamente motivar alguns alunos. No entanto, após as primeiras semanas de intervenção, percebi que certos alunos precisavam de mais tempo para realizar as atividades. Por isso, criei jogos adicionais que estavam disponíveis na sala para os alunos, de modo que pudessem buscá-los autonomamente caso terminassem as atividades mais cedo. Com esse recurso extra, notei que foi possível reduzir "os tempos mortos" para aqueles alunos que tinham um ritmo mais acelerado na realização das atividades e deste modo, conseguiu-se dar mais tempo e apoio aos alunos na realização de determinadas tarefas. A gestão do tempo, conforme destaca Morgado (2003), deve ser adaptada pelo professor levando em consideração as diferenças individuais de cada aluno. Certamente, tentei e esse recurso extra funcionou efetivamente.

Para concluir, e tal como afirma Roldão (2009), todas as ações realizadas pelo professor, desde o planejamento e concepção até a prática de ensino e avaliação, possuem uma natureza estratégica intrínseca. Por outras palavras, a estratégia não pode ser assimilada a uma atividade ou tarefa em si, embora se desenvolva por meio delas. Dessa forma, um conjunto de atividades ou tarefas pode ser organizado de acordo com diferentes estratégias, dependendo dos objetivos que o professor deseja alcançar e aprimorar constantemente em relação ao seu grupo de alunos.

Após a reflexão e a identificação dos momentos positivos e menos bem-sucedidos desta prática, cheguei à conclusão de que este estágio foi uma experiência enriquecedora, permitindo-me fortalecer competências e conhecimentos por meio da prática. Ciente desta perspectiva, a minha abordagem foi guiada pela ambição de superar o tradicional e a mera transmissão de conhecimentos, procurando desenvolver uma prática na qual os alunos estivessem envolvidos no seu processo de ensino-aprendizagem. O meu papel enquanto Professora Estagiária, futura Professora, foi o de um líder que prepara os alunos para uma atuação ativa e informada numa sociedade democrática. Isso foi evidenciado, por exemplo, através dos cartazes elaborados pelos alunos, abordando os malefícios do tabaco, do álcool e de outras drogas para a saúde humana. Assim, atuei como alguém que mostra o caminho e incentiva a interação colaborativa, motivando e celebrando as conquistas dos alunos.

## Considerações finais

---

Chegou o momento da concretização de um sonho, ser Educadora e/ou Professora. Após cinco anos de formação académica constata-se que ser Educador e/ou Professor é conhecer os estilos de aprendizagem de cada criança e/ou aluno; é diversificar as estratégias pedagógicas; é criar práticas interdisciplinares, é mostrar o caminho, encorajando e enaltecendo as conquistas das crianças e/ou alunos e é refletir para melhorar diariamente a prática pedagógica. Desta forma, reconhece-se que um Educador e/ou Professor está sempre a aprender e a aperfeiçoar a sua ação pedagógica. Tal como afirma Alarcão (2005), o professor tem um papel ativo na educação e não um papel de técnico ou mero transmissor de conteúdos. Seguindo esta linha de pensamento, nos diversos momentos de aprendizagem operacionalizados no decorrer dos estágios tentou-se criar práticas interdisciplinares por se considerar que é fundamental para a construção de aprendizagens significativas, onde se privilegiaram atividades experimentais, manipulativas, cooperativas e diversificadas. As aprendizagens são significativas quando o conhecimento é construído pelas crianças e/ou alunos de forma gradual e onde se valoriza os conhecimentos prévios. Logo o conhecimento não deve ser recebido de forma passiva, mas sim construído (Quinta, et al., 2015; Cosme, 2018; Moreira, 2012).

Tendo a noção de que os Educadores e/ou Professores não fazem sempre tudo perfeito, apresentam-se características de bons Educadores/ Professores que influenciam de forma positiva a aprendizagem das crianças e/ou alunos, nomeadamente: a paixão pelo ensino/aprendizagem; a criação de um clima positivo na sala; o respeito pelas crianças e/ou alunos e a criação de desafios variados, exigentes e cativantes, colocando as crianças e/ou alunos a pensar (Lopes & Silva, 2010). As características mencionadas estão associadas a um ensino de qualidade. Além disso, o bem-estar e valorização dos docentes também é crucial numa escola de qualidade.

Na PP I e PPII adotou-se a metodologia de I-A com o intuito de identificar questões-problema e de adotar estratégias eficazes à resolução dessas questões, adequando e atendendo às particularidades e interesses do grupo ou da turma. Deste modo, a formulação de uma questão-problema nas Práticas Pedagógicas visadas foi o ponto de partida para a operacionalização do projeto de I-A. A destacar que o tempo de estágio não foi o suficiente para a verificação dos resultados esperados, no entanto, ficou o compromisso pela Educadora Cooperante e a Professora Cooperante de dar continuidade aos projetos. Relativamente à PP III, esta desenvolveu-se tendo por base a MTP, abordagem pedagógica centrada em problemas

ou temas onde, no caso, os alunos colocaram questões; resolveram desafios em grupo; organizaram e registaram as informações; elaboraram sínteses e mapas de conceitos e divulgaram à comunidade educativa da escola, os trabalhos desenvolvidos. A salientar que as fases da MTP nem sempre foram seguidas na íntegra, mas foram elaboradas de forma coerente aos temas trabalhados pelos alunos. Em ambas as metodologias adotei uma postura crítica e reflexiva das Práticas Pedagógicas desenvolvidas, com o intuito de melhorar continuamente a minha ação.

Destaca-se que em todas as Práticas Pedagógicas referidas neste relatório vivenciou-se algumas limitações quanto ao desenvolvimento de trabalhos realizados pelas crianças e/ou alunos em grupo e a partilha de objetos e/ ou materiais, uma vez que estas práticas se desenvolveram numa fase pandémica, devido à doença causada pelo coronavírus (Sars-Cov2). Mediante tal situação, foi necessário ter cuidados acrescidos de higienização das mãos, dos materiais disponibilizados às crianças e/ou alunos e na realização de tarefas em grupo (Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril).

Em síntese, este relatório simboliza o início de uma carreira docente, pois anseio ser capaz de marcar a diferença na vida de algumas/alguns crianças e/ou alunos, desenvolvendo uma prática ajustada aos interesses, motivações e individualidades de cada criança e/ou aluno.

Por fim, salienta-se que os saberes adquiridos e desenvolvidos durante estes cinco anos de formação académica da profissão docente foram essenciais para o meu desenvolvimento pessoal, social e profissional. Efetivamente, perspetiva-se continuar a aprender e ser diariamente alguém melhor.

Termina-se com a seguinte frase de Kouzes (2009): *A chave que abre a porta da oportunidade é a aprendizagem (p.41).*

**Que se encontre muitas oportunidades...**

## Referências

---

- Alarcão, I. (2005). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto Editora.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma Escola Reflexiva*. (7.<sup>a</sup> ed.). Cortez Editora.
- Antunes, R. & Silva, A. (2015). *A liderança dos professores para a equidade e a aprendizagem*. *Revista Lusófona de Educação*, Vol. 30. (30.<sup>a</sup> ed.), pp. 73-97. A Liderança.pdf (ensinolusofona.pt).
- Bento, A. (2011). *As Etapas do Processo de Investigação: Do Título às Referências Bibliográficas*. Universidade da Madeira. Coleção Ideias em Prática.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução às Teorias e Métodos*. Porto Editora.
- Botas, D., & Moreira, D. (2013). *A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática – Um estudo no 1º Ciclo*. *Revista Portuguesa De Educação*, Vol. 26 (1.<sup>a</sup> ed.), pp. 253–286. <https://doi.org/10.21814/rpe.3259>
- Buescu, C., Morais, J., Rocha, M., Magalhães, V. (maio de 2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.
- Cardona, M.; Silva, I.; Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação | Direção-Geral da Educação.
- Carreira, S. (2021). *ENSINO DAS CIÊNCIAS – da didática à literacia*. In: Spínola, H. & Carreira, S. (Org.) (2021). *LITERACIA CIENTÍFICA – Ensino, Aprendizagem Quotidiano*. Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-Uma).
- Castorina, J.; Ferreiro, E.; Lerner, D. & Kohl de Oliveira, M. (1996). *PIAGET-VYGOTSKY: Novas contribuições para o debate*. Editora Ática.

- Catarino, S. R. (2022). *A Educação artística enquanto metodologia dinamizadora da Língua Portuguesa*. [Relatório de Investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico]. Instituto Politécnico de Setúbal.
- Cohen, A. & Fradique, J. (2018). *Guia da autonomia e flexibilidade curricular*. Raiz Editora.
- Correia, F. (2011). *Internet – sala de estudo virtual*. [Tese de Doutoramento, Universidade da Madeira]. [DoutoramentoFernandoCorreia.pdf \(uma.pt\)](#).
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular Propostas e Estratégias de ação*. Ensino Básico e Ensino Secundário. ISBN: 978-972-0-34038-2
- Cosme, A.; Lima, L.; Ferreira, D. & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, Métodos e Situações de Aprendizagem propostas e Estratégias de Ação: Ensino Básico | Ensino Secundário*. Porto Editora.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Edições ASA.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Cruz, C. & Almeida, F. (2019). *A Metodologia de Trabalho de Projeto na Área de Estudo do Meio do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico]. Instituto Politécnico de Setúbal: Escola Superior de Educação.
- Delors, J.; Mufti, I.; Amagi, I.; Carneiro, R.; Chung, F.; Geremek, B.; Gorham, W.; Kornhauser, A.; Manley, M.; Quero, M.; Savané, M.; Singh, K.; Stavenhagen, R.; Suhr, M. & Nanzhao, Z. (2001). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. (7.ª ed.). (Eufrázio, J. Trad.). (Documento original publicado em 1996).

Direção-Geral de Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais 1.º Ciclo do Ensino Básico – em articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação

Direção Regional de Estatística da Madeira. *Censos 2021 – Resultados Definitivos*. [Q\\_Censos2021\\_ResDefinitivos0.xlsx \(live.com\)](#)

EB1/PE das Figueirinhas. (2020). *Projeto Educativo de Escola 2020-2024*. [LinkClick.aspx \(madeira-edu.pt\)](#)

Formosinho, J., & Machado, J. (2004). *Evolução das Políticas e da Administração da Educação em Portugal*. *Revista do Fórum da Administração Educacional*, n.º 4, pp. 7 – 32.

Formosinho, J.; Machado, J., & Mesquita, E. (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem*. Tradição e inovação nas práticas docentes. Edições Sílabo.

Fonseca, J. (2013). *A Investigação-ação como abordagem ao currículo: Questões metodológicas e éticas*. Em F. Sousa. L. Alonso. & M. C. Roldão (Org.), *Investigação para um Currículo Relevante*. (pp. 73-86). Edições Almedina.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Gomes, A., Rôças, G., Dias-Coelho, U., Cavalheiro, P., Gonçalves, C. & Siqueira-Batista, R. (2009, 28 de setembro). *Ensino de Ciências: Dialogando com David Ausubel*. *Revista Ciências & Ideias*, Vol. 1. (1.ª ed.), pp. 23-31. [ENSINO DE CIÊNCIAS: DIALOGANDO COM DAVID AUSUBEL | Revista Ciências & Ideias ISSN: 2176-1477 \(ifrj.edu.br\)](#)

Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto Editora

- Junta de Freguesia do Caniço. (2022). *Caracterização da Junta de Freguesia do Caniço. Caracterização - Junta de Freguesia do Caniço* ([jf-canico.pt](http://jf-canico.pt))
- Junta de Freguesia do Funchal. (2021). *História. Junta de Freguesia de São Pedro - Madeira - História de São Pedro* ([jfsaopedrofunchal.pt](http://jfsaopedrofunchal.pt))
- Kouzes, J. & Posner, B. (2009). *O Desafio da Liderança – Introdução de João Duque*. (Hélder Granja, Trad.). Coleção de João Duque. Caleidoscópico – Edição e Artes Gráficas, SA.
- Leite, C. (2003). *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*. Edições ASA.
- Lima, L. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto Editora.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula. Um guia prático para o professor*. Lidel - Edições Técnicas, Lda.
- Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença. Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lidel - Edições Técnicas, Lda.
- Lopes, J., & Silva, H. (2015). *Eu, Professor, Pergunto*. PACTOR: Edições de Ciências Sociais, Forenses e de Educação.
- Lopes, A. (2014). *A interdisciplinaridade como estratégia de ensino e aprendizagem no 1.º CEB*. [Dissertação de Mestrado para a obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/4267>
- Lopes & Silva (2020). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. (2.ª ed.). Pactor
- 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 de Educação | Direção-Geral da Educação.

- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., Couceiro, F., & Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a Ciência: actividades dos 3 aos 6*. Ministério da Educação | Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias: construção de parcerias em contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. [Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais \(alvarovelho.net\)](#).
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico – 1.º Ciclo*. (4.ª Ed). Departamento de Educação Básica, [979-03-CAPA-CONTRA \(wordpress.com\)](#). ISBN:972-742-169-5.
- Monteiro, A. R. (2008). *Qualidade, Profissionalidade e Deontologia na Educação*. Porto Editora.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada. ISBN: 972-8400-58-6.
- Moreira, M. (2012). *O que é afinal aprendizagem significativa? Revista Qurriculum: Revista de Teoria, Investigação Y Prática Educativa*, n.º 25. [Microsoft Word - O QUE É AFINAL APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.doc \(ufrgs.br\)](#).
- Moreira, A. (2017). *Relatório de Estágio Profissional*. [Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar, Escola Superior de Educação João de Deus]. [AnaSofiaMoreira.pdf \(rcaap.pt\)](#).
- Neto, C. (2003). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. (2.ª ed.). Faculdade de Motricidade Humana Serviços de Edições. ISBN: 972-735-044-5-8.

- Neto, C & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. Câmara Municipal de Cascais: Associação de Profissionais de Educação de Infância. ISBN: 978-989-98072-5-9.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: Urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto Editores.
- Oliveira, J. (2017). *Interdisciplinaridade como estratégia de Ensino- Aprendizagem no 1º CEB e em Português e História e Geografia de Portugal no 2 CEB*. [Dissertação de Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico]. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto. [Interdisciplinaridade como Estratégia de Ensino-Aprendizagem \(esepf.pt\)](#)
- Paredes, M. (2018). *Relatório de Estágio Profissional*. [Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico]. Escola Superior de Educação João de Deus. [Relatório-Final Luciana Paredes.pdf \(rcaap.pt\)](#)
- Perrenoud, P. (2001). *A Pedagogia na Escola das diferenças: Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. (2.ª ed.). Artemed. ISBN: 978-85-7307-839-8.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: ambições e limites*. Relógio d'Água.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras aprendizagens*. (4.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quinta e Costa, M., Ribeiro, V., & Monteiro, I. (2015). *A promoção da atitude interdisciplinar no ensino do estudo do meio – um projeto de investigação*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto. [\(Educa\347\343o, Territ\363rios e Desenvolvimento...acional, Vol. II \226 Comunica\347\365es Livres\) \(esepf.pt\)](#).
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor*. (2.ª ed.). Fundação Manuel Leão.
- Sá, J. & Varela, P. (2004). *Crianças Aprendem a Pensar Ciências. Uma abordagem interdisciplinar*. Porto Editora.

- Santos, N. (2020). *Educação Artística na Região Autónoma da Madeira: Conquistas e Desafios*. Universidade da Madeira. <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/2804>
- Saraiva, M., Reis, E. & Roldão, V. (2006). *Conceituar a qualidade de ensino: uma aplicação prática na ISCTE na Universidade de Évora*. [Conceituar a Qualidade de Ensino.pdf \(uevora.pt\)](#)
- Silva, H.; Lopes, J. & Moreira, S. (2018). *Cooperar na sala de aula para o sucesso*. Pactor.
- Silva, H. & Lopes, J. (2015). *O Professor faz a diferença no desempenho escolar dos seus alunos: O que nos diz a investigação educativa*. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e CIIE- Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto [O professor faz a diferença no desempenho escolar dos seus alunos.pdf \(utad.pt\)](#)
- Silva, M. & Fernandes, E. (2019). *O Projeto Educação 2030 da OCDE: uma bússola para a aprendizagem*. (PDF) [O projeto educação 2030 da OCDE: uma bússola para a aprendizagem \(researchgate.net\)](#)
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte. ISBN: 978-972-24-1386-2.
- Tomlinson, C. & Allan, S. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Coleção: Práticas Pedagógicas. Edições Asa.
- Tuckman, B. (2012). *Manual de Investigação em educação*. (Lopes, A, trad.). Fundação Caloute Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas. ISBN: 9723114348.
- Valadares, J. A., & Moreira, M. A. (2010). *A Teoria da Aprendizagem Significativa – Sua fundamentação e implementação*. Edições Almedina.

Vale, I. (1999). *Materiais manipuláveis na sala de aula: o que se diz, o que se faz*. APM. (86)  
[Materiais manipuláveis na sala de aula o que se diz, o que se faz | Isabel Vale - Academia.edu](#).

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Dousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S & Alves, S. (1998). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. ISBN: 978-972-742-339-2. Ministério da Educação e Ciência.  
[educ\\_inf\\_teresa\\_vasconcelos\\_4\\_8\(mec.pt\)](#).

Vosniadou, S. (2001). *Como Aprendem as Crianças* (J. Lopes, trad.). Departamento Internacional de Educação, Academia Internacional de Educação–UNESCO.  
[http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices\\_07\\_por.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices_07_por.pdf).

Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. (Nóvoa, M, trad.). Coleção Educa-Professores. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

## Referências Normativas

---

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República*, N.º 201/2001 – I Série A. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República*, N.º 201/2001 – I Série A. Ministério da Educação.

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

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, N.º 129/2018 – 1.ª Série. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril. *Diário da República*, N.º 72/2022, 2.º Suplemento, Série I. Presidência do Conselho de Ministros.

Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho. *Diário da República*, N.º 139/2016, Série II. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. *Diário da República*, N.º 128/2017, Série II. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. *Diário da República*, N.º 143/2017, Série II. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. *Diário da República*, N.º 138/2018, 1.º Suplemento, Série II. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Despacho Normativo n.º 10-A/ 2018, de 19 de junho. *Diário da República*, N.º 116/2018, 2.ª Série. Educação – Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação.

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

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

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. *Diário da República*, N.º 166/2009, 1.ª Série. Assembleia da República.

Lei n.º 65/2015, de 3 de julho. *Diário da República*, N.º 128/2015, I Série A. Assembleia da República.

Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro. *Diário da República*, N.º 176/2019, 1.ª Série. Assembleia da República.

Portaria n.º 265/2016, de 13 de julho. *Jornal Oficial - JORAM*. Região Autónoma da Madeira, N.º121/2016 – Série I.

Portaria n.º 181/2019, de 11 de julho. *Diário da República*, N.º 111/2019 – Série I.

Portaria n.º 376/2021, de 8 de julho. *Jornal Oficial – JORAM*, N.º 121/2021, I Série. Governo Regional da Madeira.

Portaria n.º 235/2021, de 10 de maio. *Jornal Oficial – JORAM*, N.º 83, I Série. Governo Regional da Madeira.