

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Maria Eduarda Rodrigues Lima

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

julho | 2022

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Maria Eduarda Rodrigues Lima
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTAÇÃO
Guida Reis Rodrigues Mendes



Faculdade de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Ano Letivo 2021-2022

Maria Eduarda Rodrigues Lima

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

Orientação: Professora Doutora Guida Reis Rodrigues Mendes

Funchal e UMa, julho de 2022

A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo.

Nelson Mandela

Agradecimentos

Ao terminar esta etapa, posso assumir o meu orgulho em tudo aquilo que consegui concretizar e alcançar ao longo destes cinco anos. Estes anos no Ensino Superior foram repletos de desafios, partilhas, aprendizagens, memórias, obstáculos e, essencialmente, de muita gratidão por percorrer o caminho que eu sempre quis: tornar-me Educadora de Infância/Professora. É neste sentido que não posso deixar de refletir sobre tudo aquilo que passei e de agradecer a cada pessoa que fez com que este percurso tivesse sido concretizado da forma mais leve possível.

À minha família, principalmente aos meus pais, que me apoiaram acima de tudo, que respeitaram as minhas escolhas, que me incentivaram a lutar por aquilo que eu queria e que partilharam palavras de coragem. Ao meu irmão, que teve um papel tão importante sem ele próprio ter a noção disso. Como muitas vezes tive a oportunidade de o dizer: “És a minha cobaia!”. Obrigada por, com a tua simplicidade, me teres ajudado tanto. Espero que saibam que vos sou eternamente grata por todas as oportunidades que me concederam na vida. Foi uma longa e dura caminhada, mas termino-a com a noção de que dei sempre o meu melhor. Sem vocês, nada do que conquistei seria possível.

À minha estrela mais brilhante, o meu avô, por olhar sempre por mim e por me dar forças para continuar, mesmo quando tudo parecia inalcançável.

Ao meu namorado, pelo apoio incondicional e por ter sido um grande pilar ao longo de toda esta jornada. Obrigada por estares sempre presente, por ouvires os meus desabafos, por me dizeres sempre as palavras certas e, acima de tudo, por teres sempre acreditado nas minhas capacidades quando nem eu conseguia.

À minha amiga e colega de turma, Catarina Barros, por todos os momentos que partilhámos, pelas nossas conversas, pelos desabafos, pelas brincadeiras e, essencialmente, pela nossa amizade. Foste a melhor pessoa que o Ensino Superior me deu.

À minha amiga Sara que, mesmo à distância, acompanhou de perto todo o meu percurso e me motivou sempre para que eu pudesse alcançar os meus objetivos e chegar ao final desta etapa com a consciência tranquila de que dei tudo aquilo que podia em todos os momentos.

À EB1/PE e Creche Engenheiro Luís Santos Costa, mais concretamente, às diretoras Sandra Gouveia e Patrícia Vieira por me receberem tão bem, permitindo-me

VI

desenvolver as minhas três práticas pedagógicas nesta escola tão especial onde tive a oportunidade de ser aluna.

À Educadora de Infância Zélia Duarte pela forma como me recebeu e dispôs total liberdade ao longo da minha Prática Pedagógica I. À Professora Fátima Alves por todo o apoio, carinho, amizade e disponibilidade quer ao longo da prática pedagógica, quer fora dela. À Professora Inês Vasconcelos pela orientação, ajuda, conselhos e confiança que depositou em mim. O meu muito obrigada a estes três grandes exemplos de profissionais da educação que tive a oportunidade de conhecer e de poder partilhar momentos de aprendizagem únicos.

A todas as crianças que fizeram parte deste meu percurso. Obrigada por me acolherem tão bem, por me respeitarem e por me acarinharem. Ficarei eternamente grata por todos os momentos inesquecíveis que me permitiram vivenciar, por me mostrarem o quão especial e única é esta profissão e por criarem comigo tantas memórias bonitas. Levar-vos-ei a todos no coração.

Por fim, mas não menos importante, a minha Orientadora Científica deste Relatório, Guida Mendes, por todo o apoio, ajuda, disponibilidade, agilidade e rapidez nas respostas. Aprendi imenso consigo.

A todos vós, muito obrigada!

Resumo

Reconhecendo-se a importância da reflexão para uma *praxis* de qualidade, o presente Relatório apresenta o processo de aquisição de um conjunto de conhecimentos e de competências, para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Deste modo, este encontra-se segmentado em dois momentos (Enquadramento Teórico e Ação Pedagógica) fundamentados nas práticas pedagógicas que ocorreram na Educação Pré-Escolar (Sala Verde) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º M e 4.º L) na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche Engenheiro Luís Santos Costa.

Assim sendo, considerando a atual organização curricular portuguesa e o perfil do docente nas aprendizagens do currículo, privilegiou-se um conjunto de princípios (a educação para a cidadania, a interdisciplinaridade e a avaliação formativa), rumo à construção de aprendizagens significativas e ativas, em que a criança fosse o centro de todo o processo educativo. Além disso, manteve-se sempre uma postura crítica e investigativa com recurso à metodologia de Investigação-Ação, que permitiu responder às problemáticas identificadas nas diferentes práticas pedagógicas, sendo elas: *Como promover a inclusão no grupo da Sala Verde?*, *Como fazer com que as crianças do 1.º M aprendam a gerir situações de conflito de forma a promover momentos de qualidade e entreajuda?* e *Que estratégias poderão os alunos do 4.º L desenvolver como forma de gerirem situações de conflito mediante ações de entreajuda?*.

Com efeito, mais do que uma explicação ou descrição, este documento constitui-se numa partilha de experiências, em que apesar da imprevisibilidade e das particularidades que marcaram os diferentes contextos das práticas pedagógicas, a adaptação e a criatividade estiveram sempre presentes com o intuito de promover atividades e momentos enriquecedores, significativos e únicos para as crianças.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, aprendizagem significativa, inclusão, Investigação-Ação, reflexão

Abstrat

Recognizing the importance of reflection for a quality *praxis*, this report presents the process of acquiring a set of knowledge and skills, in order to obtain a master's degree in Pre-School Education and 1st Cycle Teaching Basic Education. This way, it is divided into two moments (Theoretical Framework and Pedagogical Action) based on the pedagogical practices that took place in Pre-School Education (Sala Verde) and in the 1st Cycle of Basic Education (1st M and 4th grade). ° L) at Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche Engenheiro Luís Santos Costa.

Therefore, considering the current Portuguese curricular organization and the teacher's profile in curriculum learning, a set of principles was privileged (education for citizenship, interdisciplinarity and formative assessment), towards the construction of meaningful and active learning, in which the child was the center of the entire educational process. In addition, a critical and investigative stance was always maintained, using the Research-Action methodology, which allowed us to respond to the problems identified in the different pedagogical practices, namely: *How to promote inclusion in the Green Room group?*, *How to make 1st M children learn to manage conflict situations in order to promote moments of quality and mutual help?* e *What strategies can 4th L students develop as a way of managing conflict situations through mutual help actions?*.

Indeed, more than an explanation or description, this document constitutes a sharing of experiences, in which, despite the unpredictability and the particularities that marked the different contexts of pedagogical practices, the adaptation and creativity were always present with the aim of promote enriching, meaningful and unique activities and moments for children.

Keywords: Pre-School Education, 1st Cycle of Basic Education, meaningful learning, inclusion, Action-Research, reflection

Sumário

Agradecimentos	V
Resumo	VII
Abstrat	IX
Sumário	XI
Índice de Figuras	XV
Índice de Tabelas	XIX
Índice de Gráficos	XXI
Índice do Conteúdo do <i>CD-ROM</i>	XXIII
Índice de Siglas	XXV
Introdução	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
Capítulo 1 – O Currículo na Educação	5
1.1. Conceção de Currículo	5
1.2. O Currículo em Portugal	6
1.2.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	7
1.2.2. Organização Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico	9
Capítulo 2 – O Educador/Docente como Promotor de Aprendizagens de Qualidade	13
2.1. O Papel do Educador de Infância	13
2.2. O Docente como Líder das Aprendizagens do Currículo	15
2.2.1. O docente como promotor de aprendizagens de qualidade	17
2.2.2. A interdisciplinaridade na construção de aprendizagens significativas	18
Capítulo 3 – Estratégias de Ação na Prática Pedagógica	21
3.1. A Diferenciação Pedagógica Aliada a uma Educação Inclusiva	21
3.2. A Avaliação Formativa	22
3.3. A Aprendizagem Cooperativa	22

Capítulo 4 – Metodologia de Investigação-Ação	25
4.1. A Investigação-Ação	25
4.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	26
4.2.1. Observação participante	26
4.2.2. Registos fotográficos	27
4.2.3. Conversas informais	27
4.2.4. Diários de bordo	28
4.2.5. Artefactos das crianças	28
4.3. Métodos de Análise e Tratamento de Dados	29
PARTE II – AÇÃO PEDAGÓGICA	31
Capítulo 5 – Percursos de Aprendizagem nas Práticas Pedagógicas I, II e III	33
5.1. Contextualização do Ambiente Educativo	33
5.1.1. Caracterização do meio	34
5.1.2. Caracterização do estabelecimento educativo	37
5.1.3. O projeto educativo da escola	38
5.2. Prática Pedagógica I – Contexto de Educação Pré-Escolar	41
5.2.1. Caracterização da sala: o espaço e o tempo na Sala Verde	41
5.2.2. A rotina diária	47
5.2.3. Caracterização do grupo de crianças da Sala Verde	50
5.2.4. Projeto de Investigação-Ação	51
5.2.5. Momentos de aprendizagem	58
5.2.6. Projeto com a comunidade	66
5.2.7. Avaliação da aprendizagem na Educação Pré-Escolar	73
5.2.8. Reflexão sobre a Prática Pedagógica I	78
5.3. Prática Pedagógica II – Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	83
5.3.1. Caracterização da sala: o espaço e o tempo na sala do 1.º M	83
5.3.2. A rotina diária	85
5.3.3. Caracterização do grupo de alunos do 1.º M	86
5.3.4. Projeto de Investigação-Ação	87
5.3.5. Momentos de aprendizagem	95

5.3.6. Reflexão sobre a Prática Pedagógica II	101
5.4. Prática Pedagógica III – Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	103
5.4.1. Caracterização da sala: o espaço e o tempo na sala do 4.º L	103
5.4.2. A rotina diária	105
5.4.3. Caracterização do grupo de alunos do 4.º L	105
5.4.5. Projeto de Investigação-Ação	106
5.4.6. Projeto de Natal – <i>A Magia do Natal</i>	117
5.4.7. Momentos de aprendizagem	121
5.4.8. Reflexão sobre a Prática Pedagógica III	130
Considerações Finais	133
Referências	135
Referências Normativas	143

Índice de Figuras

Figura 1: <i>Fundamentos e Princípios Educativos</i>	8
Figura 2: <i>Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados</i>	26
Figura 3: <i>Interações que ocorrem no sistema educativo</i>	34
Figura 4: <i>Localização geográfica da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche Engenheiro Luís Santos Costa em Machico</i>	35
Figura 5: <i>Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche Engenheiro Luís Santos Costa</i>	37
Figura 6: <i>Espaços da escola</i>	38
Figura 7: <i>Espaços da escola</i>	38
Figura 8: <i>Espaços da escola</i>	38
Figura 9: <i>Organização do espaço na sala</i>	42
Figura 10: <i>Organização do espaço na sala</i>	42
Figura 11: <i>Planta da Sala Verde</i>	43
Figura 12: <i>Área da Casinha</i>	44
Figura 13: <i>Área da Casinha</i>	44
Figura 14: <i>Área da Biblioteca e Área dos Jogos</i>	45
Figura 15: <i>Área da Biblioteca e Área dos Jogos</i>	45
Figura 16: <i>Área do Tapete</i>	46
Figura 17: <i>Espaços de trabalho da Sala Verde</i>	47
Figura 18: <i>Espaços de trabalho da Sala Verde</i>	47
Figura 19: <i>Plano Anual de Atividades da Sala Verde</i>	49
Figura 20: <i>Realização de atividades alusivas à temática A minha identidade</i>	54
Figura 21: <i>Realização de atividades alusivas à temática A minha identidade</i>	54
Figura 22: <i>Recolha de ideias das crianças para as atividades da época natalícia</i>	55
Figura 23: <i>Realização de atividades alusivas ao Dia de Reis</i>	56
Figura 24: <i>Realização de atividades alusivas ao Dia de Reis</i>	56
Figura 25: <i>Observação dos movimentos e comportamentos da tartaruga</i>	59
Figura 26: <i>Observação do cartão e esboço do animal que saiu em sorte</i>	60
Figura 27: <i>Observação do cartão e esboço do animal que saiu em sorte</i>	60
Figura 28: <i>Pintura e colagem dos animais nos habitats correspondentes</i>	61
Figura 29: <i>Pintura e colagem dos animais nos habitats correspondentes</i>	61
Figura 30: <i>Pintura e colagem dos animais nos habitats correspondentes</i>	61
Figura 31: <i>Elaboração de diversas pinturas e desenhos em cartões para o calendário do advento</i>	63
Figura 32: <i>Elaboração de diversas pinturas e desenhos em cartões para o calendário do advento</i>	63
Figura 33: <i>Presépio da sala por preencher e ilustração das imagens a serem colocadas no mesmo</i>	64
Figura 34: <i>Presépio da sala por preencher e ilustração das imagens a serem colocadas no mesmo</i>	64
Figura 35: <i>Resultado final do calendário do advento</i>	64
Figura 36: <i>Resultado final do calendário do advento</i>	64
Figura 37: <i>Atividades natalícias desenvolvidas ao longo do mês de dezembro</i>	65
Figura 38: <i>Atividades natalícias desenvolvidas ao longo do mês de dezembro</i>	65

Figura 39: <i>Atividades natalícias desenvolvidas ao longo do mês de dezembro</i>	65
Figura 40: <i>Resultado final do Presépio da Sala Verde</i>	66
Figura 41: <i>Publicação colocada na página digital da Escola</i>	68
Figura 42: <i>Etapas para a elaboração do Projeto</i>	69
Figura 43: <i>Construção do terrário das formigas</i>	70
Figura 44: <i>Realização de formigas com massa de cor</i>	70
Figura 45: <i>Observação e captura de formigas no exterior</i>	71
Figura 46: <i>Observação e captura de formigas no exterior</i>	71
Figura 47: <i>Exposição dos trabalhos efetuados pelas crianças</i>	72
Figura 48: <i>Considerações sobre o conceito de avaliação na Educação de Infância</i>	73
Figura 49: <i>Avaliação do grupo de crianças da Sala Verde através da Ficha 1g do SAC</i>	75
Figura 50: <i>Produções de uma criança da Sala Verde</i>	76
Figura 51: <i>Produções de uma criança da Sala Verde</i>	76
Figura 52: <i>Síntese descritiva da avaliação de uma criança da Sala Verde</i>	77
Figura 53: <i>Autoavaliação de uma criança da Sala Verde</i>	78
Figura 54: <i>Autoavaliação de uma criança da Sala Verde</i>	78
Figura 55: <i>Planta da Sala de Aula</i>	84
Figura 56: <i>Disposição e organização dos materiais da Sala de Aula</i>	85
Figura 57: <i>Disposição e organização dos materiais da Sala de Aula</i>	85
Figura 58: <i>Disposição e organização dos materiais da Sala de Aula</i>	85
Figura 59: <i>Atividades decorrentes da Semana da Família</i>	90
Figura 60: <i>Atividades decorrentes da Semana da Família</i>	90
Figura 61: <i>Atividades decorrentes da Semana da Família</i>	90
Figura 62: <i>Chuva de ideias sobre os conhecimentos prévios dos alunos</i>	91
Figura 63: <i>Realização de cálculos, em grupo, durante o jogo do mercadinho</i>	92
Figura 64: <i>Realização de cálculos, em grupo, durante o jogo do mercadinho</i>	92
Figura 65: <i>Ideias partilhadas pelos alunos sobre o Dia Mundial da Criança</i>	93
Figura 66: <i>Realização do cartaz alusivo aos direitos das crianças</i>	94
Figura 67: <i>Realização do cartaz alusivo aos direitos das crianças</i>	94
Figura 68: <i>Realização do cartaz alusivo aos direitos das crianças</i>	94
Figura 69: <i>Registo das intervenções dos alunos relativamente à importância da água</i>	96
Figura 70: <i>Recipientes e ingredientes necessários para a realização da atividade experimental</i>	97
Figura 71: <i>Recipientes e ingredientes necessários para a realização da atividade experimental</i>	97
Figura 72: <i>Preenchimento do V de Gowin por um aluno da turma</i>	98
Figura 73: <i>Realização dos procedimentos da experiência pelos alunos do 1.º M</i>	100
Figura 74: <i>Realização dos procedimentos da experiência pelos alunos do 1.º M</i>	100
Figura 75: <i>Realização dos procedimentos da experiência pelos alunos do 1.º M</i>	100
Figura 76: <i>Preenchimento do V de Gowin no quadro como forma de auxílio</i>	100
Figura 77: <i>Planta da sala do 4.º L</i>	103
Figura 78: <i>Disposição e organização dos materiais da Sala de Aula</i>	104
Figura 79: <i>Disposição e organização dos materiais da Sala de Aula</i>	104
Figura 80: <i>Disposição e organização dos materiais da Sala de Aula</i>	104
Figura 81: <i>TAF – Bilhetes à entrada de alguns alunos</i>	109

Figura 82: Livros fornecidos para auxiliar na exploração e procura de informação sobre a 1.º Dinastia	110
Figura 83: Livros fornecidos para auxiliar na exploração e procura de informação sobre a 1.º Dinastia	110
Figura 84: Exploração dos materiais e realização dos cartazes.....	112
Figura 85: Exploração dos materiais e realização dos cartazes.....	112
Figura 86: Apresentação dos cartazes efetuados pelos alunos	113
Figura 87: TAF – Bilhetes à saída de alguns alunos.....	114
Figura 88: Exploração do material cuisenaire.....	115
Figura 89: Exploração do material cuisenaire.....	115
Figura 90: Debate de ideias e realização das situações problemáticas em grupo	116
Figura 91: Os alunos realizam a decoração de Natal da sala	120
Figura 92: Os alunos realizam a decoração de Natal da sala	120
Figura 93: Leitura e registo daquilo que cada dupla mais gostou e menos gostou da história lida	120
Figura 94: Leitura e registo daquilo que cada dupla mais gostou e menos gostou da história lida	120
Figura 95: Dado com imagens alusivas a diversos monumentos da cidade de Machico	122
Figura 96: Passaporte “Machico – Terra de Turismo”	123
Figura 97: Guião da Visita de Estudo	124
Figura 98: Pedido de Autorização para a Visita de Estudo	125
Figura 99: Slides alusivos à Visita de Estudo Virtual a ser realizada como plano b .	125
Figura 100: Slides alusivos à Visita de Estudo Virtual a ser realizada como plano b	125
Figura 101: Slides alusivos à Visita de Estudo Virtual a ser realizada como plano b	125
Figura 102: Slides alusivos à Visita de Estudo Virtual a ser realizada como plano b	125
Figura 103: Visualização dos monumentos e partilha de conhecimentos sobre os mesmos	126
Figura 104: Visualização dos monumentos e partilha de conhecimentos sobre os mesmos	126
Figura 105: Visualização dos monumentos e partilha de conhecimentos sobre os mesmos	126
Figura 106: TAF – Desenhos anotados do aluno aquando da Visita de Estudo.....	127
Figura 107: Preenchimento do plano individual de trabalho da Capa Ficheiros	129
Figura 108: Preenchimento do plano individual de trabalho da Capa Ficheiros	129
Figura 109: Envolvimento dos alunos na escolha dos trabalhos presentes na Capa Ficheiros.....	130
Figura 110: Envolvimento dos alunos na escolha dos trabalhos presentes na Capa Ficheiros.....	130

Índice de Tabelas

Tabela 1: <i>Dados do Instituto Nacional de Estatística referentes aos censos de 2011 e 2021</i>	36
Tabela 2: <i>Materiais das áreas de interesse na Sala Verde</i>	44
Tabela 3: <i>Rotina diária do grupo da Sala Verde</i>	48
Tabela 4: <i>Rotina diária do grupo da Sala Verde</i>	48
Tabela 5: <i>Cronograma com as diversas fases do Projeto de I-A</i>	51
Tabela 6: <i>Rotina Diária do 1.º M</i>	86
Tabela 7: <i>Cronograma com as diversas fases do Projeto de I-A</i>	87
Tabela 8: <i>Rotina diária do 4.º L</i>	105
Tabela 9: <i>Cronograma com as diversas fases do Projeto de I-A</i>	107
Tabela 10: <i>Objetivos e contextualização das atividades do Projeto de Natal</i>	118
Tabela 11: <i>Cronograma Geral do Projeto de Natal</i>	119

Índice de Gráficos

Gráfico 1: <i>População residente por níveis de ensino</i>	36
Gráfico 2: <i>Idade e género do grupo de crianças da Sala Verde</i>	50
Gráfico 3: <i>Idade e género do grupo de crianças da Sala Verde</i>	50
Gráfico 4: <i>Idade e género do grupo de alunos do 1.º M</i>	86
Gráfico 5: <i>Idade e género do grupo de alunos do 1.º M</i>	86
Gráfico 6: <i>Idade e género do grupo de alunos do 4.º L</i>	106
Gráfico 7: <i>Idade e género do grupo de alunos do 4.º L</i>	106

Índice do Conteúdo 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: Planificações

Apêndice 2: Reflexões Semanais

Apêndice 3: Avaliação do Grupo de Crianças da Sala Verde através da Ficha 1g do SAC

Apêndice 4: Síntese Descritiva da Avaliação de uma Criança da Sala Verde

Pasta C - Prática Pedagógica II: 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice 5: Planificações

Apêndice 6: Diários de Bordo

Apêndice 7: Guião da Atividade Experimental: *A água 'pura' tem cheiro, cor ou sabor?*

Apêndice 8: Guião da Atividade Experimental: *O que acontece aos objetos colocados na água?*

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

Apêndice 9: Planificações

Apêndice 10: Diários de Bordo

Apêndice 11: Guião da Visita de Estudo

Apêndice 12: Plano Individual de Trabalho da Capa Ficheiros

Índice de Siglas

AC: Aprendizagem Cooperativa

AEC: Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB: 1.º Ciclo do Ensino Básico

EI: Educação de Infância

EPE: Educação Pré-Escolar

I-A: Investigação-Ação

INE: Instituto Nacional de Estatística

JI: Jardim de Infância

LBSE: Lei de Bases do Sistema Educativo

OCEPE: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA: Plano Anual de Atividades

PEE: Projeto Educativo de Escola

PCG: Plano Curricular de Grupo

PP I: Prática Pedagógica I

PP II: Prática Pedagógica II

PP III: Prática Pedagógica III

TAF: Técnica de Avaliação Formativa

Introdução

O presente Relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo como objetivo a obtenção de grau de mestre. Este é o reflexo do culminar de um percurso onde a ação pedagógica e a reflexão estiveram sempre presentes. Neste sentido, pretende-se evidenciar uma articulação entre a prática e os pressupostos teóricos e metodológicos que a fundamentam.

Tendo em conta a sua estrutura, este Relatório está organizado em duas partes distintas, sendo a primeira destinada ao Enquadramento Teórico e Metodológico e, desta forma, a segunda reservada à Ação Pedagógica. Sendo assim, a primeira parte enfoca-se nas bases teóricas e metodológicas que fundamentam as três práticas pedagógicas realizadas e, conseqüentemente, neste momento reflete-se sobre as mesmas.

Relativamente à primeira parte, esta encontra-se dividida em quatro capítulos. O Capítulo 1 recai sobre a organização e gestão curricular em Portugal, fazendo-se alusão à importância das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e refletindo-se sobre a organização curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). No Capítulo 2 aborda-se o papel do Educador de Infância e do Professor enquanto promotores de aprendizagens de qualidade, refletindo-se acerca do perfil do docente enquanto profissional multifacetado e responsável por desenvolver atividades cativantes e significativas para as crianças. O Capítulo 3 destaca as estratégias de ação implementadas nas práticas pedagógicas, estando patente a diferenciação pedagógica aliada a uma educação inclusiva, uma abordagem à avaliação formativa e, por fim, a importância da aprendizagem cooperativa. Quanto ao Capítulo 4, este incide sobre metodologia de Investigação-Ação (I-A) enquanto pilar da ação para um docente reflexivo. Sendo assim, descreve-se esta metodologia e explana-se as técnicas e instrumentos de recolha de dados, assim como, os métodos para a análise e tratamento dos mesmos.

No que diz respeito à Ação Pedagógica, no quinto e último capítulo, reflete-se sobre a componente prática, bem como, nos momentos de aprendizagem que se fomentaram. Desta forma, aborda-se a prática pedagógica desenvolvida em contexto de Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB, na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche Engenheiro Luís Santos Costa.

Neste sentido, realça-se que todos os pontos incluídos nesta vertente prática apresentam uma organização semelhante, começando-se por uma contextualização do ambiente educativo, evidenciando as principais particularidades de cada prática. Posto isto, faz-se então uma exploração e reflexão sobre alguns momentos de aprendizagem desenvolvidos, culminando numa síntese reflexiva, que se expõe no final de cada uma das práticas realizadas, ou seja, a Prática Pedagógica I (PP I), a Prática Pedagógica II (PP II) e a Prática Pedagógica III (PP III).

Por último, o Relatório termina com uma reflexão geral sobre o meu percurso de aprendizagem e desenvolvimento profissional como futura docente e com as considerações finais, onde se faz uma análise sobre as minhas vivências ao longo da minha formação académica e, também, ao longo das três práticas pedagógicas.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 – O Currículo na Educação

1.1. Conceção de Currículo

Primeiramente, importa considerar que o currículo é um dos principais alicerces de qualquer sistema educativo (Gaspar & Roldão, 2007). Neste sentido, é conveniente desenvolver uma reflexão em torno do mesmo, com o objetivo de compreender em que se baseia e qual a sua importância para todo o processo educativo.

A nível etimológico, o conceito de currículo deriva do termo latino *currere*, remetendo-nos para a ideia de trajetória, percurso a seguir ou caminho, fazendo-nos alusão para uma noção de sequencialidade (Pacheco, 2001; Pacheco et al, 1999).

Relativamente à sua definição, este trata-se de um conceito polissémico visto que não apresenta “um sentido unívoco, existindo na diversidade de funções e de conceitos em função das perspectivas que se adoptam o que vem a traduzir-se, por vezes, em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito do currículo” (Ribeiro, 1990, citado por Pacheco, 1999).

Estabelecendo uma relação entre o currículo e um conjunto de aprendizagens, importa mencionar que é necessário que as instituições educativas garantam a sua concretização e a sua organização. Assim sendo, considera-se que o currículo está ligado a três elementos fundamentais, sendo eles: o conteúdo, o modo e o meio em que a aprendizagem decorre (Gaspar & Roldão, 2007).

Nesta ordem de ideias, é possível analisar que o currículo pode ser encarado como uma dimensão política, no sentido em que reflete nas relações estabelecidas entre a instituição e a sociedade, os interesses individuais e de grupo, os interesses políticos e ideológicos, entre outros. Com efeito, pode-se aferir que o currículo representa uma construção permanente das práticas, possuindo um grande significado cultural e social para melhoria das decisões educativas (Pacheco, 2001).

Relativamente à execução do currículo, este deve adotar um carácter flexível e aberto, com o intuito de respeitar as características e as necessidades individuais dos alunos, incluindo-os a todos no processo de ensino-aprendizagem. Uma vez que as desigualdades sociais continuam patentes, é necessário que se dedique especial atenção às particularidades individuais de todos os alunos, proporcionando momentos de aprendizagem personalizados sempre que quanto possível. Sendo assim, importa que as

escolas e aos professores definam o que se deve ensinar, como, quando e porquê, tendo como base as linhas orientadoras determinadas a nível nacional (Lopes, 2003).

Posto isto, é essencial que se acabe com a concretização de um currículo uniforme, uma vez que os alunos são todos diferentes e possuem diversas necessidades. Sendo assim, não podemos considerar o currículo como algo “pronto-a-vestir” e de tamanho único, criando assim uma escola para todos.

1.2. O Currículo em Portugal

Nos dias de hoje, tem-se vindo a vivenciar a era da globalização, exigindo da escola uma grande adaptação uma vez que se diz que esta tem a missão de acompanhar a evolução característica desta fase (Fernandes, 2000). É um facto que se tem constatado a existência de algumas mudanças, a partir do século XX, relativamente ao campo educacional na medida em que se privilegia o acesso de todos à Educação (Formosinho & Machado, 2008).

Desta forma, é evidente que se torna fundamental reformar o sistema educativo e compor novos documentos orientadores como, por exemplo, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), visto que foi executada a 14 de outubro de 1986 e ainda se encontra em vigor até a atualidade.

Relativamente à estrutura curricular portuguesa atual, esta tem como referência a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, que determina a organização dos percursos escolares e não escolares, bem como, os objetivos relativos a cada nível de ensino. Importa mencionar que este define, também, a organização curricular, em termos administrativos, a nível central, regional e local (Pacheco, 2008).

Neste sentido, o Sistema Educativo Português encontra-se estruturado em três etapas essenciais, sendo elas a Educação Pré-Escolar (EPE), a Educação Escolar e a Educação Extra-Escolar. Com efeito, através das diversas informações que se podem encontrar neste documento, sabe-se que a EPE surge com o intuito de complementar a ação educativa das famílias e de estabelecer uma estreita relação de cooperação com as mesmas. É de realçar que no presente Relatório apenas se dará enfoque à EPE uma vez que esta se encontra relacionado com a Educação Escolar.

Em jeito de conclusão, realça-se que a educação portuguesa está organizada e estruturada de acordo com legislação específica que regula todo o processo a esta associada, desde a EPE até ao final do 1.º CEB. Nesta ordem de ideias, de seguida, serão

analisados alguns dos principais documentos orientadores associados à mesma, sendo eles efetuados pelo Ministério da Educação e servindo de base à ação educativa.

1.2.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

No âmbito da EPE, o sistema educativo português aprovou a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) com o intuito de constituir como suporte à expansão da EPE como, também, possibilitar uma maior articulação entre as diversas modalidades.

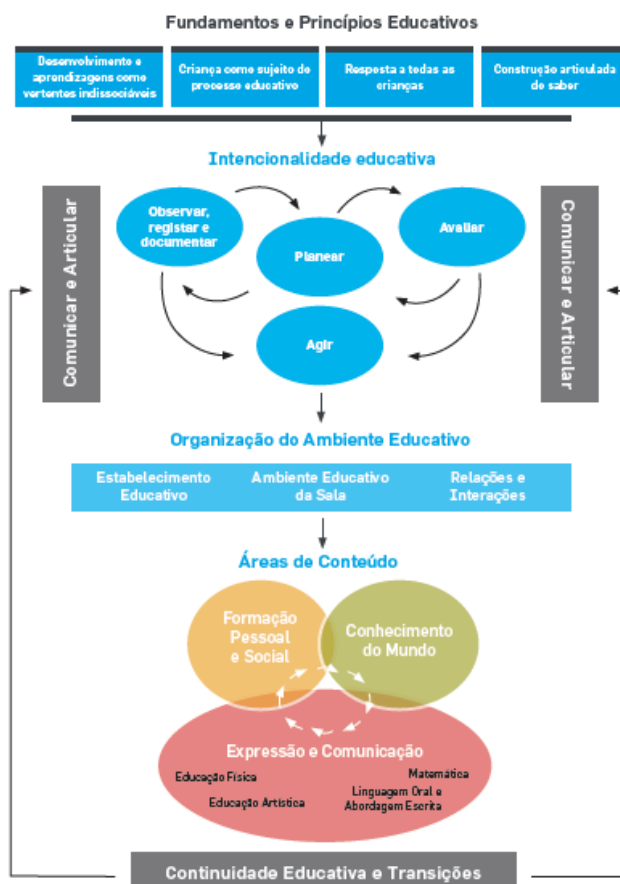
No que diz respeito ao Artigo 2.º da lei anteriormente referida, podemos verificar que embora a EPE apresente um caráter facultativo, esta integra a primeira etapa da educação básica e está destinada a crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, tendo como objetivos fundamentais a sua formação e o seu desenvolvimento equilibrado.

Neste sentido, torna-se essencial reconhecer os objetivos deste documento tão importante. Assim, no Artigo 10.º da Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, sabe-se que os objetivos na EPE passam por promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, promover o desenvolvimento da criança a um nível global, estimular a sua inserção social, desenvolver a curiosidade e o pensamento crítico das crianças, entre outros.

Quanto ao currículo na EPE pode-se verificar que existem diversas formas de o encarar, uma vez que, de acordo com Serra (2004) “vão desde os modelos curriculares mais centrados nos conteúdos [,] aos modelos mais centrados na criança, tendo por base diferentes visões sobre a infância e o desenvolvimento” (p. 68). Por sua vez, as OCEPE integram um modelo comum a todos os Educadores de Infância, possibilitando fundamentar diversas opções curriculares.

Nesta ordem de ideias, importa referir que as OCEPE, inicialmente aprovadas pelo Despacho n.º 5220/95, de 4 de agosto, surgiram da necessidade de existir um quadro de referência comum a todos os Educadores de Infância, que esclarecesse os conteúdos de aprendizagem relativos à Pré-Escolar (Ludovico, 2007). Posto isto, pode-se certificar que este documento se trata de um referencial para a construção e gestão curricular, não tendo de ser cumprido escrupulosamente.

Relativamente à organização das OCEPE, este documento orientador contempla três partes, sendo elas: o Enquadramento Geral, as Áreas de Conteúdo e a Continuidade Educativa e Transições, como se pode verificar na Figura 1.

Figura 1*Fundamentos e Princípios Educativos*

Nota: Imagem retirada de Silva et al. (2016, p. 7).

Efetuada uma breve análise sobre o Enquadramento Geral, este está intimamente ligado à orientação global do trabalho pedagógico, sendo constituído por três tópicos: fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, intencionalidade educativa e organização do ambiente educativo.

No que diz respeito às Áreas de Conteúdo, estas encontram-se subdivididas em três áreas fundamentais: a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área de Conhecimento do Mundo. Assim, a Área de Formação Pessoal e Social é reconhecida por ser uma área transversal a todas as outras, uma vez que incide sobre o desenvolvimento de atitudes e valores que possibilitam formação sujeitos autónomos e conscientes. A Área de Expressão e Comunicação compreende diferentes formas de linguagem para as crianças, abrangendo os domínios da Educação Física, da Educação Artística, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e, por fim, a Matemática. Por fim, a Área de Conhecimento do Mundo incentiva à curiosidade e à procura do saber

mais abrangente, uma vez que aborda diversas ciências de forma articulada e intencional (Silva et al, 2016).

1.2.2. Organização Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico

No que toca ao 1.º CEB, e tendo como referência a LBSE, a organização curricular caracteriza-se por ser universal, obrigatório e, essencialmente, gratuito. A admissão de crianças nesta área de ensino é efetuada a partir dos seis anos de idade até dia 15 de setembro. Contudo, é de referir que as crianças que completem esta idade entre o dia 16 de setembro e dia 31 de dezembro têm a oportunidade de ingressar no ensino básico, se tal for requerido pelos encarregados de educação (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Nesta ordem de ideias, torna-se fundamental compreender quais são os objetivos gerais do ensino básico. Segundo consta no artigo 7.º da LBSE, estes passam por proporcionar uma formação geral para todos com o intuito de desenvolver a capacidade de raciocínio, o pensamento crítico e a criatividade; promover aprendizagens equilibradas tendo em conta a teoria e a prática; estimular a aprendizagem de línguas estrangeiras; proporcionar o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho; entre outros (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Nos dias de hoje, o 1.º CEB encontra-se legislado tendo por base dois documentos essenciais, sendo eles o Decreto-Lei n.º 139/2012 e o Decreto-Lei n.º 55/2018. Assim sendo, o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho esclarece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário. Por sua vez, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, fazendo referência ao processo de Autonomia e Flexibilidade Curricular, o qual será abordado numa fase posterior.

1.2.2.1. Autonomia e flexibilidade curricular

Nas últimas décadas, a Escola portuguesa tem vindo a ultrapassar vários desafios não só o alargamento da escolaridade obrigatória, como também reduzir significativamente, o abandono e insucesso escolar, respetivamente. Ainda assim, existem dificuldades na aplicação dos conhecimentos pelos alunos, o contexto socioeconómico continua determinante no sucesso escolar e o desinteresse e indisciplina, aliados à predominância de metodologias pedagógicas tradicionais, continuam a afetar a aprendizagem. São essencialmente, estas fragilidades que justificam a adoção de um paradigma educativo focado no desenvolvimento de competências adequadas aos desafios hodiernos, a fim de formar cidadãos com saberes diversificados. Como bem defendia Piaget, a primeira meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, que sejam criadores, inventores e descobridores.

Na verdade, a aplicação de um único método/ estratégia não alcança, facilmente, todos os alunos, sendo então necessários vários trilhos para chegar a todos eles. Neste sentido, o segredo que serve como resposta à heterogeneidade e diversidade em contexto de sala de aula, é, sem dúvida, diferenciar o ensino, para assim garantir a diferenciação das aprendizagens. O ato de aprender terá de ser entendido, então não como um ato de apropriação de saberes construídos por outros, mas como um momento de enriquecimento ou de transformação da rede de representações com que o aluno aborda ou constrói os significados da realidade envolvente. De facto, a mudança dos tempos e, por conseguinte, das mentalidades, exige que o Professor seja multifacetado e hábil, sabendo adaptar as atividades consoante as dificuldades de cada elemento da sua turma como ser individualizado.

Com efeito, um perfil de base humanista significa a consideração de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais. Desta forma, cabe à figura do Professor fazer a diferença e proporcionar, na multiplicidade, a oportunidade de trabalhar, interagir e aprender uns com os outros.

É neste sentido que no ano letivo 2017/2018 surgiu o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, que veio propor o desafio de repensar o panorama educativo, através da hipótese de as escolas assumirem de forma autónoma as suas opções curriculares, dando-se total liberdade para se gerir até 25% da carga horária semana (Cohen & Fradique, 2018; Oliveira, 2017; Trindade, 2018).

Contudo, é a partir do ano letivo 2018/2019 que a possibilidade de Autonomia e Flexibilidade Curricular se começa a alargar a todo o território português. Neste plano, olhando para as diversas perspetivas de currículo propostas por Pacheco (1999) e Roldão e Almeida (2018), parecemos estar a nos afastar do currículo enquanto produto linear. Assim, aproximamo-nos de um currículo mais abrangente, cuja gestão depende da situação em que se intervém. Ora, tudo isto implica a tomada de decisões sobre os moldes do currículo, orientando um conjunto de dimensões e definindo-se prioridades que permitam responder à situação única de cada escola.

Compreende-se então que uma gestão curricular flexível possibilita que o docente tenha uma maior margem de liberdade para gerir os conteúdos, adequando-os e diferenciando-os, em função de um grupo/turma específico, podendo assim variar as metodologias e métodos rumo a uma prática pedagógica contextualizada (Rodrigues, 2019). Desta forma, procuram-se respostas mais adequadas, diferenciadas e bem-sucedidas que justifiquem a essência do currículo escolar. Posto isto, pretende-se atingir uma nova conceção da escola que seja mais aliciante, motivadora e inclusiva, que caminhe para o sucesso educativo das crianças/alunos e para a melhoria contínua das suas aprendizagens.

Por último, apraz-me concluir que não basta ao Professor ser possuidor de uma componente científica e pedagógica de base, deve possuir igualmente uma formação sólida pessoal e social. Apela-se, pois, para um Professor “completo”, do qual se espera não só saber ensinar a aprender, mas, principalmente, contribuir para o desenvolvimento pessoal do aluno e da comunidade em que está inserido. Neste sentido, o Professor não deve estagnar, desorientar-se ou desmotivar-se com os alunos que, por vezes, se lhe deparam com dificuldades, mas deve sempre querer fazer mais e cada vez melhor, com o objetivo de cativar o seu aluno para o estudo e a aprendizagem, trabalhando com ele não só conteúdos programáticos, mas também valores e padrões de conduta que o tornem um cidadão completo e consciente.

Capítulo 2 – O Educador/Docente como Promotor de Aprendizagens de Qualidade

No presente capítulo pretende-se explorar a questão em torno da importância do papel do Educador de Infância no desenvolvimento e aprendizagem da criança, bem como, refletir sobre o docente enquanto líder das Aprendizagens do Currículo. Ainda, através de uma postura crítica e reflexiva, aborda-se o impacto das aprendizagens de qualidade e, também, a relevância da interdisciplinaridade na construção de aprendizagens significativas.

2.1. O Papel do Educador de Infância

Nos dias de hoje, o Educador de Infância tem um grande desafio no desempenho das suas funções na medida em que este é o docente que tem o primeiro contacto com a criança no Jardim de Infância (JI). Roldão (2003) refere que é atribuída aos Educadores a função social de “alguém a quem a sociedade confia a tarefa de criar contextos de desenvolvimento humano que envolvem o educando na multiplicidade e interatividade das suas dimensões: cognitiva, afetiva, psicomotora, linguística, relacional, comunicacional, ética” (p. 16). Neste sentido, os Educadores de Infância necessitam adquirir competências que auxiliem os seus conhecimentos no processo de ensino-aprendizagem, tendo consciência de que as suas competências não se “centram apenas no processo de ensinar, mas sobretudo, no processo de fazer aprender e de educar” (Marchão, 2012, p. 94).

Para além disso, importa referir que as competências do Educador passam pelo conhecimento de um conjunto de metodologias pedagógicas e pela capacidade de gerir situações complexas ao longo das rotinas, aliando sempre, os seus conhecimentos e às necessidades e interesses de cada criança (Arends, 2008).

Todos estes aspetos remetem-nos para o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, que traça o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB, fundamentado numa análise sobre as novas competências gerais e específicas dos mesmos, com vista a uma maior qualidade na educação e no ensino, nomeadamente no que se refere ao planeamento ou conceção do currículo, ação pedagógica e avaliação. Assim sendo, esta legislação evidencia que estes docentes devem

orientar e promover aprendizagens que incentivem a autonomia nas crianças, propondo atividades inclusivas de forma a possibilitar conforto, segurança e motivação a todas as crianças envolvidas no processo de aprendizagem.

Desta forma, cabe ao Educador de Infância assumir uma postura inspiradora que incentive e oriente as crianças no desenvolvimento de atividades com intencionalidade educativa, em consonância com uma organização do ambiente educativo rico e favorável ao desenvolvimento e à aprendizagem (Veiga, 2018).

A contribuição de um ambiente educativo de qualidade depende muito do modo como o Educador reconhece e valoriza as características individuais de cada criança, respeitando as suas diferenças e promovendo a sua inclusão no grupo (Silva et al., 2016).

De acordo com os mesmos autores, o Educador deverá promover o envolvimento e a implicação das crianças proporcionando um ambiente educativo rico em materiais diversificados que estimulem os seus interesses e curiosidades. Desta forma, a criança, ao brincar, poderá exprimir a sua personalidade e individualidade, desenvolvendo a sua criatividade, estabelecendo relações entre aprendizagens e melhorando as suas capacidades relacionais.

Posto isto, ao referenciar o perfil de desempenho do Educador de Infância, importa refletir sobre a diversidade de características e competências intrínsecas à profissão e ao profissional, tendo em atenção a sua posição perante a sociedade, do ponto de vista educacional. Assim, estes apresentam algumas dificuldades, dúvidas e necessidades acrescidas de novos saberes. Para fazer face a estas situações, é indispensável que a formação do Educador de Infância esteja sempre em constante desenvolvimento, dada a importância de uma dinâmica contextualizada e atual no processo de ensino-aprendizagem.

Em suma, acredita-se que um docente apaixonado pela sua profissão, ou seja, pela educação e que mantém o seu foco nas crianças e no processo de aprendizagem, tentando conhecê-las e levando-as a conhecerem-se a si mesmas, será possível alcançar intencionalmente num ambiente de bem-estar e de aprendizagens ricas e significativas. Sendo assim, o incentivo para a liberdade, para a autonomia e para a responsabilidade, levará as crianças a compreenderem a necessidade duradoura de aprender para viverem num mundo que é incerto, complexo e desafiador, mas também cheio de oportunidades (Martins, 2021), na certeza, porém, de que o Educador é o principal gestor pelo ambiente educativo.

2.2. O Docente como Líder das Aprendizagens do Currículo

Primeiramente, é importante definir o conceito de liderança no contexto educativo, pois este envolve três elementos essenciais: a influência, o grupo e objetivo (Azevedo, 2002).

Nesse sentido, pode-se considerar que a liderança prevê a promoção de uma simbologia alusiva a valores organizacionais. Para além disso, é necessário que se saiba adaptar o estilo de liderança de acordo com as circunstâncias e o público alvo.

Relativamente à gestão particular de uma escola ou instituição educativa, esta é entendida como “a tomada de decisão, organização, direção e participação, acontece em todos os âmbitos da escola” (Stedile, 2009, p. 5). Assim, a gestão em sala de atividades/aula pressupõe um espaço onde, com a orientação do docente, possam ser produzidos e experienciados comportamentos democráticos, ou seja, as/os crianças/alunos serão levadas/os a agir de forma coletiva e serão envolvidos nos interesses coletivos do grupo/turma.

Por sua vez, a sala de atividades/aula é um espaço no qual se lida com os acontecimentos e com as histórias de vida das/os crianças/alunos e, desta forma, a interação entre os grupos dependerá do Educador/Professor e da sua forma democrática de mediar as situações que surgirem.

Com efeito, é essencial que o docente crie situações favoráveis para a aquisição de conhecimentos por parte das/os crianças/alunos e, ao mesmo tempo, possibilite o desenvolvimento de cidadãos democráticos. Assim, este desenvolvimento e harmonia só serão efetivamente alcançados se o docente organizar o espaço, planear e refletir sobre o trabalho a ser realizado, mediar os conflitos e estabelecer uma confiança mútua com as/os suas/seus crianças/alunos (Stedile, 2009), com base em princípios democráticos.

Para além de uma confiança mútua e de respeito, o *feedback* é algo essencial quer para o docente, quer para as/os crianças/alunos. É através do *feedback* que poderão refletir sobre a forma como os conteúdos e as aprendizagens a promover são abordados e entendidos e, por sua vez, o docente poderá perceber aquilo que deve melhorar e em que aspetos poderá ajustar as suas práticas pedagógicas tendo em conta as necessidades das/os crianças/alunos. Isto exige, por parte do docente, saber ouvir e respeitar também o *feedback* das/os crianças/alunos de forma a que possam retomar os conceitos aprendidos, acrescentar, fazer adequações ou correções para que ambas as partes sejam beneficiadas no processo de aprendizagem.

É neste sentido que a gestão participativa, na qual a/o criança/aluno é o sujeito das decisões e das ações, proporciona maiores possibilidades para o desenvolvimento de uma vivência coletiva e de uma prática social democrática.

Para além disso, a aprendizagem, apesar de ser um processo individual, surge quando a criança é capaz de interagir socialmente e, a partir disso, construir os seus conhecimentos. Deste modo, a aprendizagem da vivência social democrática, tendo início na instituição educativa, permite que as/os crianças/alunos partilhem experiências, se relacionem com pessoas com posicionamentos sociais e de saber diferentes e que, essencialmente, saibam respeitar e aceitar as diferenças e diversas opiniões.

É neste tipo de partilhas e rotinas que o docente deverá ter em mente de que forma poderá trabalhar a perceção dos direitos e deveres, com o intuito de promover um espaço de opiniões e enriquecimento pessoal e coletivo. Quando este torna o espaço da sala de atividades/aula democrático, o diálogo que estabelece com as/os suas/seus crianças/alunos é que permitirá que alguns conteúdos sejam desconstruídos e reconstruídos com significado para os aprendizes.

Assim sendo, o docente enquanto gestor deve ser um profissional comprometido com as regras da escola ou instituição de educação e, ao mesmo tempo, ser capaz de construir o espaço adequado à aprendizagem dos conteúdos no ambiente educativo onde desempenha as suas funções. Posto isto, considera-se que por meio do exercício da democracia no decorrer do quotidiano no contexto educativo/ensino formal, poderemos promover uma prática pedagógica baseada no diálogo e em valores universais e de cidadania.

Nesta ordem de ideias, Stedile (2009) refere que o ato de ensinar e aprender é uma ação administrativa e que requer do docente uma tomada de decisão tanto na realização das planificações, como na organização do espaço pedagógico e na condução das rotinas educativas. Assim, para que os conteúdos sejam aprendidos/assimilados pelas/os crianças/alunos, a disciplina ou a organização são fatores primordiais. Tal, requer que o docente, ao planificar a atividade/aula, selecione e organize de forma intencional os procedimentos que prevê utilizar.

Para além de tudo o que foi referido anteriormente, considero fulcral dar enfoque à necessidade de existir uma boa relação afetiva entre os docentes e as/os crianças/alunos para que a aprendizagem seja, de facto, motivadora, significativa e enriquecedora para ambas as partes. Com efeito, “o professor deve sempre estabelecer um diálogo com os alunos, no sentido de identificar as suas necessidades educativas e ajudá-los a ultrapassá-

las, promovendo um clima de autoridade baseado na confiança e no respeito, dentro e fora da sala de aula” (Garcia & Cardona, 2015, p. 13).

Nesta ordem de ideias, é pertinente referir que o conceito de afetividade é polissémico, podendo estar relacionado com sentimentos de apego e de ternura, relação de cuidado, de amizade e de carinho. Neste sentido, considero que havendo este tipo de relação entre o docente e a/o criança/aluno, a aprendizagem tenderá a se tornar motivadora e transmitirá a confiança necessária para que aquela/e tenha um percurso educativo/escolar enriquecedor e tranquilo.

Por outro lado, os autores acima mencionados, fazendo referência a Almeida (1999), realçam que as relações afetivas nas instituições educativas/ensino são evidentes, pois a rotina e a aprendizagem implicam uma forte interação entre as pessoas envolvidas no processo. Pressupõe-se também que o docente tem de ter clara consciência da sua própria afetividade, pois é em contextos de relação e interação de confiança que a criança aprende e supera, eventuais, dificuldades.

Sintetizando; aquilo que se diz, como se diz, em que momento e porquê, poderá afetar as relações do docente-criança e poderá, ainda, influenciar o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que é necessário um ambiente educativo equilibrado e tranquilo para que a aprendizagem se torne rica e aconteça de facto.

Por fim, e de acordo com o estudo realizado por Garcia e Cardona (2015), é possível afirmar que as/os crianças/alunos dão importância ao docente como referência de figura de autoridade, assim como ao docente afetivo, considerando que ambos são necessários ao seu processo de aprendizagem. A meu ver, há que haver um equilíbrio consciente, por parte do docente, entre estas duas vertentes de ser profissional de educação/ensino.

2.2.1. O docente como promotor de aprendizagens de qualidade

Educar para a cidadania sempre foi uma preocupação do sistema educativo português, pois já na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei N.º 46/86, de 14 de outubro), podemos encontrar um incentivo à “formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária” (artigo 7.º, alínea i), p. 3068).

Nesse sentido, é possível compreender que, no presente século, a educação para a cidadania ainda é pertinente, nomeadamente quando aquilo que mais se privilegia é o

desenvolvimento holístico das crianças no sentido de prepará-las para viver e agir no mundo, democraticamente e com valores de cidadania.

Marques (2003) afirma que mais do que um lugar de aprendizagem, a escola/instituição educativa é um “espaço relacional, de convivência, de cooperação, de resolução de conflitos” (p. 12). Por esta razão, falar em educação para a cidadania tem de passar necessariamente pela noção de democracia enquanto forma de vida que pauta as interações sociais e cujo significado vai muito além de uma organização política formal (Matos, 2005).

Posto isto, admite-se que é desde a EPE que a educação para a cidadania se deve começar a evidenciar, uma vez que é nesta valência de Educação de Infância (EI) que a criança começa a pertencer a um grupo social mais alargado, além da sua família, podendo assim vivenciar as suas primeiras experiências de vida democrática (Vasconcelos, 2007). Assim, pode-se afirmar que a dimensão Cidadania e Desenvolvimento não deverá ser um objetivo que se acrescenta àqueles que já existem. É um processo contínuo que se prolonga ao longo da vida.

Desta forma, é evidente que para que se torne possível erguer todo este cenário de consciência e exercício de cidadania democrática, a educação para a cidadania deverá estar integrada nas demais componentes do currículo, muito para além de conteúdo de Formação Pessoal, na EI, e da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, no 1.º CEB. Na realidade, tal deverá verificar-se quer na questão da cidadania, quer nas restantes áreas do saber, sendo que, o ideal é que se aglutinem aprendizagens de distintos campos de conhecimento, com o objetivo de promover a interdisciplinaridade (Pombo, 2004) como se poderá verificar no ponto seguinte.

2.2.2. A interdisciplinaridade na construção de aprendizagens significativas

Alonso (2002) e Pombo et al. (1994) referem que, atualmente, ainda podemos constatar que uma das principais lacunas do sistema educativo se baseia na presença de uma estrutura curricular desarticulada, na qual transparece uma fragmentação temporal, espacial e programática. Tal pode se verificar, a título de exemplo, quando “As aulas têm horários definidos. No final, toca-se uma campainha. A criança tem de parar de pensar o que estava a pensar e passar a pensar o que o programa diz que deve ser pensado naquele tempo” (Alves, 2004, p. 114).

Neste caso, importa interrogarmo-nos, reflexivamente: ao compartimentarmos os conteúdos, o que pretendemos que as crianças entendam do mundo? Que aprendizagens poderão adquirir não existindo coerência entre aquilo que se ensina? Indubitavelmente, para que aquilo que se aprende faça realmente sentido, é fundamental que se estabeleçam fios condutores e agregadores entre os vários campos e áreas do conhecimento. Somente nesta condição as/os crianças/alunos poderão adquirir diversas ferramentas que lhes permitam olhar para a realidade do mundo na sua unidade (Pombo, 2004).

Consequentemente, é mais pertinente e enriquecedor para o processo de aprendizagem quando a criança aprende algo que a motiva e provoca interesse em aprender, pois a sua concentração e o seu foco serão preponderantes e evidentes. Quando uma criança coloca questões ao docente sobre um conteúdo que não está a ser abordado no momento, o que deverá acontecer? Deverá o docente desvalorizar a situação, dando enfoque principal aos conteúdos que estão planeados e serão abordados a seguir ou responder à questão que foi colocada? De facto, na prática pedagógica, muitas vezes, há urgência de concluir a abordagem iniciada a determinados conteúdos e esquece-se os principais interesses emergentes das crianças. É neste sentido que se considera imperativo que o docente tenha a capacidade de estabelecer não só uma relação sequente de conteúdos, mas, também, de ter a capacidade de responder às necessidades, interesses e curiosidades das/os crianças/alunos.

Sendo a curiosidade e o interesse aspetos essenciais para que as aprendizagens se tornem mais significativas, é igualmente importante que se dê voz (com tempo e atentamente) às crianças nos momentos de aprendizagem em que estas se manifestam e intervêm.

Para terminar, embora não exista uma definição singular de interdisciplinaridade, importa sublinhar que esta pode ser entendida como o meio através do qual se criam mais e melhores possibilidades de promoção de aprendizagens significativas, as quais se encontram associadas a desafios, experiências e vivências autênticas, social e culturalmente plausíveis e exequíveis (Cosme, 2018a). De facto, quando aludimos à interdisciplinaridade, estamos a falar de um “conceito quase mágico” (Pombo, 2004, p. 28), que resulta da coesão/integração entre saberes diferentes decorrentes de várias disciplinas.

Capítulo 3 – Estratégias de Ação na Prática Pedagógica

3.1. A Diferenciação Pedagógica Aliada a uma Educação Inclusiva

O docente, enquanto agente educativo, tem de estar atento às tendências que, naturalmente, vão surgindo em matéria de princípios, valores, conhecimentos e práticas educativas. Assim, cada vez mais se promove a escola para todos, uma educação de qualidade, ou seja, a escola inclusiva, 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 e o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Este diploma visa ultrapassar as desigualdades de partida, garantindo, desta forma, a todos o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativos. De facto, este é ainda uma forma de acolher e agir de forma justa, independentemente das condições físicas, sociais, étnicas, religiosas e linguísticas das/os crianças/alunos, aceitando as suas diferenças, declinando o carácter por vezes segregador da/do educação e ensino formais.

A prática inclusiva, no entanto, é uma batalha que está longe de ser ganha, pois para as/os crianças/alunos com alterações físicas graves, cuja cognição, comunicação ou mobilidade está comprometida, é, em alguns casos específicos, um processo em construção. Este processo não depende unicamente da escola/instituição educativa, dependendo também de toda a comunidade educativa/escolar, da família, do setor político e, por último, depende da/o própria/o criança/aluno (Morgado, 2003).

É neste sentido que o mesmo autor indica que a promoção da equidade e inclusão são pilares fundamentais para a construção da justiça social. Com efeito, o trabalho pedagógico do docente terá sucesso se houver reflexão e lideranças pedagógicas partilhadas, desempenho docente solidário, flexibilização dos tempos de aprendizagem, domínio da autonomia curricular, entre outros aspetos, deveras pertinentes para uma instituição de educação que queremos ter. Por isso, é desejável que o Educador/Professor esteja adaptado às aprendizagens das/os crianças/alunos e ciente de que o processo de ensino e aprendizagem constitui um terreno falível, considerando que o produto final será sempre diferente, uma vez que as/os crianças/alunos têm estilos distintos de ser e de aprender.

3.2. A Avaliação Formativa

Uma vez que se pretende a emergência de aprendizagens autênticas, baseadas na reflexão da/o criança/aluno sobre a sua aprendizagem, é indispensável considerar o papel fundamental da avaliação formativa. Como indica Fernandes (2020), esta é entendida como um “processo eminentemente pedagógico, tão integrado quanto possível nos processos de ensino e aprendizagem, tendencialmente contínuo, cujo principal e fundamental propósito é apoiar e melhorar as aprendizagens dos alunos” (p. 3).

Importa também sublinhar que a avaliação formativa não tem como intuito classificar ou quantificar, mas sim “melhorar qualitativamente a aprendizagem” (Lopes & Silva, 2012, p. 13). Neste sentido, é através desta modalidade avaliativa que os docentes poderão recolher informações sobre aquilo que as/os crianças/alunos sabem e são capazes de fazer em cada momento, possibilitando que as/os conheçam melhor e planifiquem de forma adequada às suas características, ajudando-as/os a ultrapassar as suas dificuldades (Lopes & Silva, 2012) e potenciando as suas capacidades.

Como consta no artigo 24.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, a avaliação formativa envolve um conjunto de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação. Desta forma, o foco do docente está em encontrar e distribuir *feedback* que auxilie as crianças a aprenderem, até porque “ensinar (...) é fazer alguém aprender” (Roldão, 2017, p. 21).

Posto isto, podemos compreender que a avaliação formativa se unifica com o conceito de aprendizagem ativa. Nesta ordem de ideias, necessitamos de uma avaliação das aprendizagens mais contextualizada, transparente e centrada nos processos e procedimentos, ao invés de uma avaliação encaminhada unicamente para os produtos e resultados que não envolvam as crianças (Fernandes, 2005).

3.3. A Aprendizagem Cooperativa

A Aprendizagem Cooperativa (AC) pode ser considerada como uma estratégia de ensino de cariz construtivista que se baseia, essencialmente, na utilização de pequenos grupos de crianças/alunos, com o intuito de que trabalhem em conjunto, maximizando a sua própria aprendizagem e a dos seus colegas (Johnson, et al, 1993; Moreira, 2019, citados por Lopes & Silva, 2009).

Desta forma, as/os crianças/alunos têm a oportunidade de interagir entre si, de trocar informações sobre os mais variados assuntos e de serem avaliados individualmente, tendo em conta a/o atividade/trabalho desenvolvido. Ainda assim, importa salientar que estes grupos se organizam de modo a reunir elementos com diferentes níveis de capacidades de aprendizagem. Assim, cada elemento do grupo é responsável, não só por aprender o conteúdo a ser abordado, como, também, por auxiliar os colegas nessa tarefa (Estanqueiro, 2010).

Nesta ordem de ideias, é possível afirmar que através da AC é possível que as/os crianças/alunos trabalhem com a intenção de atingir dois objetivos, sendo eles: maximizar as suas aprendizagens e cooperar para aprenderem a trabalhar em grupo. Assim, as/os crianças/alunos não só aprendem juntos a cooperar para aprender como, também, aprendem a cooperar, apoiando-se mutuamente ao longo das tarefas propostas (Johnson, et al., 1998; Kagan, 1999; Smith, 1996, citado por Silva et al., 2018). Posto isto, “cada aluno deve aprender a superar-se, antes de querer superar os colegas; ser ambicioso sem deixar de ser solidário; competir consigo mesmo e cooperar com os outros” (Estanqueiro, 2010, p.21).

Sendo assim, e em consonância com o PA, a metodologia de AC abarca um conjunto de métodos que permite orientar todo o processo de ensino e aprendizagem, proporcionando momentos em que as crianças e os alunos assumam diferentes papéis e aprendam a partilhar o conhecimento entre si (Johnson, et al., 2000, citados em Moreira, 2019).

Tendo a AC um papel determinante para a aprendizagem das/os crianças/alunos, pode-se considerar que esta carga inúmeros benefícios para os mesmos, agrupando-se em quatro categorias: sociais, psicológicas, académicas e de avaliação. Assim, Moreira (2019) refere que as/os crianças/alunos apresentam: maior capacidade de colaboração; melhorias em competências sociais e de empatia; atitudes mais positivas face aos conteúdos a lecionar, aos colegas, à aprendizagem e à escola; melhoria nos resultados escolares; maior motivação.

Importa salvaguardar que através desta estratégia de aprendizagem/ensino, as/os crianças/alunos têm a perceção de que o sucesso individual depende do sucesso de todos os elementos constituintes do grupo. É nesta ordem de ideias que se desenvolve a autonomia e verifica-se o empenho da/o criança/aluno nas tarefas propostas e a sua evolução nas habilidades sociais (Moreira, 2019).

Por fim, é imprescindível afirmar que a partir de um ambiente de cooperação, de partilha de saberes e de experiências, todas/os as/os crianças/alunos saem beneficiadas/dos na medida em que aprendem muito mais juntos e que constroem relações assentes na tolerância, no respeito e no apoio mútuo (Estanqueiro, 2010).

Capítulo 4 – Metodologia de Investigação-Ação

4.1. A Investigação-Ação

Considerando a I-A o pilar de um docente reflexivo, neste capítulo tento fazer uma análise e reflexão em torno desta metodologia.

Por tal, considero fundamental começar por fazer alusão ao conceito de I-A. É neste sentido que Bento (2012) cita Fortin (2003) dizendo que a investigação é um processo que tem como objetivo a resolução de problemas que estão direcionados ao conhecimento de fenómenos do mundo real no qual vivemos e investigamos a sua importância para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e das sociedades.

Assim sendo, Gonçalves et al. (2018) defendem que a investigação se baseia num problema real, integrado num contexto social. Relativamente ao nível educacional, a problemática de investigação é detetada por Professores ou Educadores que o investigam com o intuito de encontrar soluções para a mesma e, assim, poderem agir em conformidade e da melhor forma possível na sua prática.

Assim, a I-A parte do pressuposto de que o docente é competente e capacitado para formular questões pertinentes no âmbito da sua prática, para identificar objetivos a alcançar e escolher as melhores estratégias para controlar tanto os processos, como os resultados (Esteves, 2008).

Neste seguimento de ideias, Bento (2012) diz-nos que investigação qualitativa está focada na realidade da compreensão dos sujeitos e, desta forma, o objetivo é “compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e de observações em vez de através de números” (p. 2). Então, a investigação qualitativa está relacionada com situações naturais e no caso do campo educacional contextualizadas, ao contrário da investigação quantitativa.

Em síntese, a interpretação dos estudos qualitativos não pode ser uma simples forma de organizar os dados e sumariá-los. É neste sentido que também os podemos denominar como investigação interpretativa, uma vez que, no seu cerne, está um processo de interpretação necessariamente pessoal, resultado da interseção da subjetividade da pessoa que investiga com aquilo que é incorporado na interpretação que vai desenvolvendo. Assim, a interpretação surge ao longo do processo de pesquisa e permite à investigadora ir focando e reenforcando a sua ação.

4.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Depois de ter os objetivos traçados e a questão de I-A definida, é necessário adotar um conjunto de técnicas e instrumentos de investigação com o intuito de se proceder a uma recolha rica e proveitosa de informações ou dados. Assim, foram várias as técnicas e instrumentos que utilizei nas Práticas Pedagógicas que realizei (ver Figura 2) em especial a observação participante registada nos diários de bordo. Sendo que, é fundamental que durante e após a recolha de dados, se realize a análise e interpretação cuidada dos mesmos.

Figura 2

Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados



4.2.1. Observação participante

A “observação participante é (...) uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que deseja compreender um meio social que (...) lhe é estranho ou exterior e que lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas atividades das pessoas que nele vivem” (Lessard-Hébert et al., 1990, p.155).

Desta forma, a expressão “observação participante” remete-nos para o trabalho de campo, ou seja, esta observação dá-se desde o ingresso do investigador no campo de investigação até ao momento em que este o abandona. Assim sendo, é fundamental destacar que a observação se destina à pesquisa de problemas, assim como, na procura de respostas para questões que se levantem no contexto investigado, culminando na ajuda e na compreensão do processo pedagógico (Sousa, 2009, p. 109).

Posto isto, é possível verificar que esta observação permite-nos compreender os contextos, os intervenientes que nele se movimentam e as suas interações e ações (Máximo-Esteves, 2008).

4.2.2. Registos fotográficos

Os registos fotográficos representam uma das técnicas mais utilizadas aquando de um projeto de I-A e, por vezes, são associados à observação participante complementando-a, na medida em que nos permitem captar através da imagem a realização de alguma atividade, das rotinas, bem como, de momentos especiais e importantes no contexto investigado. Assim, numa fase posterior, as fotografias permitem-nos lembrar e estudar minuciosamente os detalhes que poderiam ser descurados apenas pela observação participante (Bogdan & Biklen, 1994).

A fotografia destaca-se pela sua singularidade na medida em que representa um fragmento da realidade captado pelo fotógrafo pelo tema que apresenta, pelos sujeitos e pelo enquadramento. Para além destes aspetos, a fotografia tem a capacidade de transformar o tridimensional, em bidimensional, o que permite que um determinado momento seja guardado e recordado ou analisado mais tarde (Rios et al., 2016).

4.2.3. Conversas informais

As conversas informais podem ser compreendidas como entrevistas que não são previamente estruturadas. Desta forma, as questões que são colocadas poderão emergir do contexto vivenciado e de forma natural e espontânea, não existindo “qualquer predeterminação dos tópicos ou do enunciado das questões” (Tuckman, 2012, p. 693). É neste sentido que as questões surgem de forma espontânea através daquilo que é observado. Assim sendo, estas conversas informais são utilizadas para compreender

melhor as informações adicionais dos dados obtidos, por exemplo, com recurso à observação.

4.2.4. Diários de bordo

De acordo com Brazão (2017), o diário de bordo pode ser perspectivado como um “método de investigação, método de colecta de dados, de descrição dos processos e estratégias da própria pesquisa e análise das implicações subjectivas do pesquisador; método de formação dos docentes, análise de práticas pedagógicas e desenvolvimento profissional e pessoal” (p. 292).

Neste sentido, o diário é visto como um “espaço” onde é possível refletir a forma como o docente vê a sua própria atuação. Desta forma, o docente, partindo da leitura e da reflexão sobre aquilo que escreve no diário, pondera consigo mesmo sobre a sua prática, razão pela qual a reflexão é um dos aspetos fundamentais nos diários de bordo. É neste sentido que o diário permite analisar o progresso do pensamento do docente, uma vez que, sustenta a sequência, a evolução e a atualidade dos dados recolhidos no mesmo (Zabalza, 1994).

4.2.5. Artefactos das crianças

Uma vez que a investigação se centra na aprendizagem, a análise dos artefactos produzidos pelas crianças é fundamental. Desta forma, pode-se considerar que os artefactos realizados pelas crianças refletem a forma como elas processam a informação e resolvem os problemas, sendo assim necessário seleccionar instrumentos úteis para o docente refletir acerca da sua prática e melhorá-la de acordo com as capacidades e necessidades de cada criança/aluno ou grupo (Máximo-Esteves, 2008).

Considerando estes artefactos elaborados em contexto educativo, é de referir que “podem ser mais do que bocados de papel, como por exemplo os trabalhos das crianças na sala de aula” (Graue & Walsh, 2003, p. 152).

Neste ponto de vista, é possível afirmar que estes artefactos podem ser fotografias, vídeos, entre outros registos, que os possam representar ou se constituir como evidências de aprendizagem. Com efeito, Vasconcelos (2016) indica que a recolha de artefactos, e posterior análise, poderá complementar a informação recolhida em primeira mão pelo Educador/Docente.

4.3. Métodos de Análise e Tratamento de Dados

O método de análise de dados é um processo de pesquisa e de organização dos registos dos dados, nomeadamente os dos diários reflexivos e dos registos fotográficos tendo como objetivo, compreender esse material. Sobre esta matéria, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que “a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (p. 205).

Assim sendo, é imprescindível considerar que a interpretação é um processo complexo e contínuo, tendo como objetivo identificar informações, bem como, compreender e construir significados pertinentes para a investigação. É de realçar que as primeiras interpretações do docente são centrais para compreender se os dados recolhidos se adequam às questões formuladas e se os instrumentos e técnicas são os mais adequados de forma a que os resultados sejam alcançados (Máximo-Esteves, 2008).

Através da triangulação dos dados provenientes da observação participante, dos diários de bordo, dos registos fotográficos, das conversas informais e dos artefactos produzidos pelas crianças, torna-se possível obter variados pontos de vista, que concedem qualidade e profundidade à investigação (Sousa, 2009).

Portanto, a interpretação e a triangulação revelam-se como mecanismos elementares para a análise dos dados que são recolhidos, assim como, para a busca de respostas para a investigação em curso (Coutinho et al., 2009).

PARTE II – AÇÃO PEDAGÓGICA

Capítulo 5 – Percursos de Aprendizagem nas Práticas Pedagógicas I, II e III

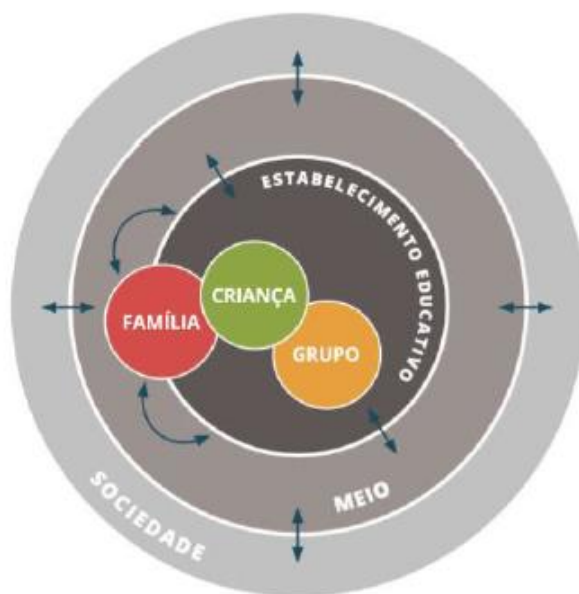
O presente capítulo tem como objetivo apresentar e refletir sobre os três percursos de aprendizagem. Uma vez que as Práticas Pedagógicas I, II e III foram desenvolvidas na mesma escola, considero fundamental efetuar uma contextualização do ambiente educativo, bem como, analisar a contextualização do meio e as características da instituição.

Para além disso, apresentarei e refletirei sobre o projeto de I-A desenvolvido com cada grupo de crianças e, ainda, sobre algumas das atividades pedagógicas realizadas. Numa fase posterior, refletirei sobre a minha experiência em cada um dos contextos de estágio referidos.

No seguimento daquilo que será abordado ao longo deste capítulo, importa referir que as três práticas pedagógicas decorreram na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche Engenheiro Luís Santos Costa.

5.1. Contextualização do Ambiente Educativo

Silva et al. (2016) defendem que o ambiente educativo deve apresentar uma perspetiva sistémica e ecológica. Esta abordagem realça a complexidade do meio, sendo este constituído por diferentes sistemas com funções específicas, que estão em constante conexão, tal como ilustra a figura abaixo.

Figura 3*Interações que ocorrem no sistema educativo*

Nota: Imagem retirada de Silva et al. (2016, p. 21).

Assim, considera-se fundamental que o docente realize uma leitura do ambiente em que se encontra, com o intuito de adequar a sua prática pedagógica às condições existentes (Zabalza, 1992).

5.1.1. Caracterização do meio

Primeiramente, é imprescindível olhar atentamente para o meio envolvente da instituição educativa pois, desta forma, poderemos compreender melhor os comportamentos, as atitudes, as motivações, os interesses e as necessidades de todas as crianças e da comunidade educativa.

De acordo com Silva et al. (2016), o meio envolvente da instituição educativa/ensino representa um fator muito importante uma vez que “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (p. 21). Neste sentido, é de assinalar que a qualidade do meio envolvente em que uma escola se insere é fundamental para o processo de aprendizagem, pois poder-se-á utilizar pedagogicamente os serviços, os recursos e os espaços que lá se encontram. Através do aproveitamento dos espaços disponíveis, poderemos contribuir para o desenvolvimento de trabalhos e atividades ricas e diversificadas para as crianças/alunos.

Figura 4

Localização geográfica da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche Engenheiro Luís Santos Costa em Machico



De acordo com os últimos dados do Instituto Nacional de Estatística (INE), alusivos aos Censos de 2011, o Concelho de Machico era habitado por 21 828 habitantes, distribuídos pelas cinco freguesias da seguinte forma:

- Água de Pena: 2 434 hab. - 11,15% dos habitantes no concelho
- Caniçal: 3 924 hab. - 17,98% dos habitantes no concelho
- Machico: 11 256 hab. - 51,57% dos habitantes no concelho
- Porto da Cruz: 2 597 hab. - 11,90% dos habitantes no concelho
- Santo António da Serra: 1 617 hab. - 7,40% dos habitantes no concelho

Relativamente aos dados do INE referentes aos Censos de 2021 estes que o Concelho de Machico possui 9828 habitantes, registando, assim, um grande declínio populacional em relação ao ano de 2011. Como podemos verificar e comparar os dados de ambos os censos na Tabela 1.

Tabela 1

Dados do Instituto Nacional de Estatística referentes aos censos de 2011 e 2021

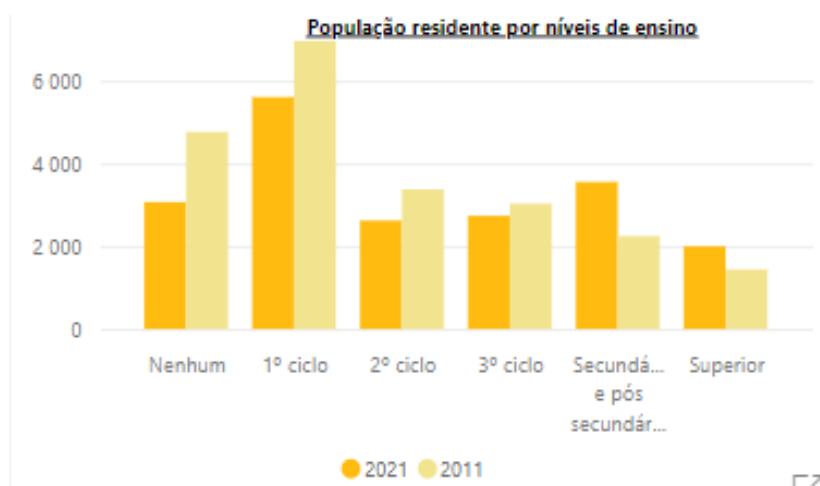
Sexo	H			M			Total		
	Freguesia	2011	Var.	2021	2011	Var.	2021	2011	Var.
▲	Água de Pena	1 189	11,8%	1 420	1 245	14,1%	2 749	2 434	12,9%
	Canical	2 016	-10,4%	1 742	1 908	-8,7%	3 548	3 924	-9,6%
	Machico	5 437	-12,9%	5 092	5 819	-12,5%	9 828	11 256	-12,7%
	Porto da Cruz	1 227	-19,0%	1 140	1 370	-16,8%	2 134	2 597	-17,8%
	Santo António da Serra [Machico]	751	-18,4%	722	866	-16,6%	1 335	1 617	-17,4%
	Total	10 620	-10,8%	10 116	11 208	-9,7%	19 594	21 828	-10,2%

Nota: Retirado de https://www.ine.pt/scripts/db_censos_2021.html

Outro fator que considero relevante analisar é que, à semelhança do declínio da população, registou-se também uma diminuição de crianças por níveis de ensino nomeadamente no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Gráfico 1).

Gráfico 1

População residente por níveis de ensino



Nota: Retirado de https://www.ine.pt/scripts/db_censos_2021.html

5.1.2. Caracterização do estabelecimento educativo

Como já foi mencionado anteriormente, as três Práticas Pedagógicas decorreram na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche Engenheiro Luís Santos Costa, localizada na freguesia de Machico (Figura 5).

Este estabelecimento educativo fica situado na Rua do Senhor dos Milagres, n.º 12 e está inserido num meio movimentado da cidade, estando rodeada por vários serviços de diferentes naturezas: comerciais, educativos, segurança pública, transportes, entre outros.

Figura 5

Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche Engenheiro Luís Santos Costa



É de referir que a escola possui três edifícios: o principal, o anexo 1 e o anexo 2. Pode-se considerar que este estabelecimento é bem equipado e possui recursos diversificados, possibilitando assim atender às necessidades das crianças da EPE e dos alunos de 1.º Ciclo.

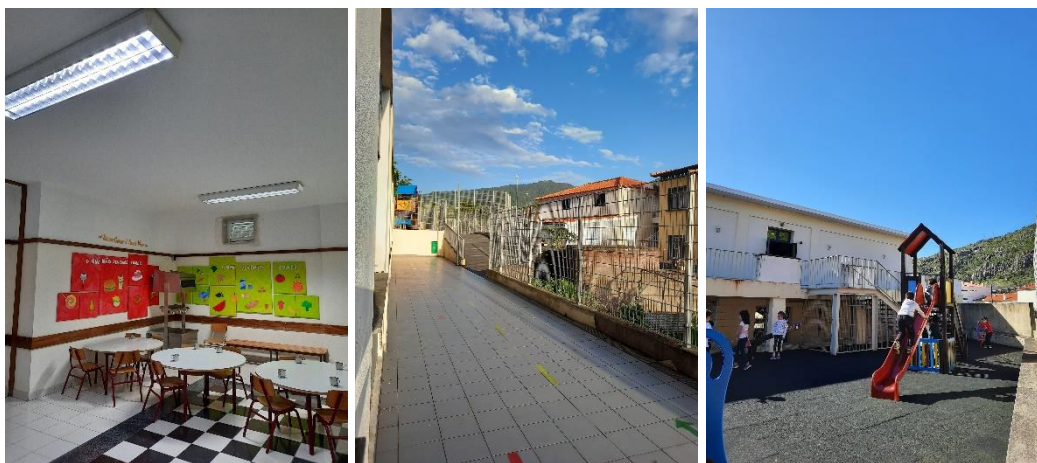
No primeiro piso do bloco A do edifício principal existe um gabinete de gestão, um gabinete de administração, um gabinete do Núcleo de Conciliação, uma reprografia, quatro salas de JI, uma sala de trabalho para os Educadores de Infância, uma sala de apoio educativo, uma sala de Educação Especial, um laboratório, duas casas de banho para crianças da Pré-escolar, duas casas de banho para docentes, duas casas de banho para as

crianças/alunos, uma casa de banho para crianças com dificuldades cognitivas motoras, uma escadaria e um elevador (acesso às salas existentes nos blocos A e B).

No primeiro piso do bloco B situa-se a cantina e no segundo piso existe o ginásio e uma arrecadação de apoio ao ginásio, bem como, as salas de aula dos alunos do 1.º CEB. Quanto ao exterior, a escola possui dois campos desportivos com piso sintético e um parque infantil. Relativamente aos recursos físicos, o estabelecimento educativo possui espaços amplos e seguros, sendo o exterior protegido por muros e vedações que possibilitam a livre circulação das crianças pela escola sem perigo.

Figuras 6, 7 e 8

Espaços da escola



5.1.3. O projeto educativo da escola

Ao longo das três práticas pedagógicas tive a oportunidade de presenciar o término do Projeto Educativo da Escola (PEE) *Literacia e Civismo* e o início do presente PEE *Supera-te*. É de referir que os temas de cada projeto surgiram tendo em conta a realidade da escola, assim como os interesses e as necessidades das crianças/alunos. Assim sendo, faz-se, de seguida, uma breve apresentação das características de ambos.

Relativamente ao PEE *Literacia e Civismo*, este ocorreu entre o ano 2017 e o ano 2021 e tinha o objetivo de promover a literacia e a vivência e desenvolvimento de atitudes cívicas, fazendo com que cada criança/aluno se sentisse preparado, seguro, integrado e feliz na sociedade a que pertence.

Quanto ao PEE em vigor, atualmente, denominado *Supera-te*, a escola gizou um conjunto de objetivos a serem alcançados, tais como:

- Responsabilidade e autonomia para o exercício de uma cidadania consciente;
- Empatia e respeito ao próximo para o estabelecimento de boas relações humanas;
- Cooperação e sustentabilidade que nos levam a lutar pelo bem comum;
- Trabalho e profissionalismo para o incentivo ao conhecimento;
- Integridade e honestidade de forma a agir com ética e verdade nas interações pessoais e no cumprimento das suas obrigações.

5.2. Prática Pedagógica I – Contexto de Educação Pré-Escolar

Uma vez apresentado o Estabelecimento Educativo, o presente tópico deste Relatório tem como objetivo apresentar e refletir sobre a caracterização da Sala Verde, no contexto de EPE, bem como, a rotina diária e o plano anual de atividades (PAA).

Esta prática pedagógica pautou-se por circunstâncias excepcionais devido à Pandemia da Covid-19, sendo necessário adaptar as rotinas e as atividades às medidas de prevenção.

5.2.1. Caracterização da sala: o espaço e o tempo na Sala Verde

O espaço pode ser considerado como uma “estrutura de oportunidades”, que tanto pode favorecer como dificultar o processo evolutivo de cada criança (Zabalza, 1992, p. 120). Desta forma, é necessário que na EI o espaço seja um lugar de bem-estar, alegria e prazer, propício às vivências e aos interesses das crianças e as suas aprendizagens. Para além disto, é fulcral que o espaço integre múltiplas intencionalidades, entre as quais “ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 11). É nesta ordem de ideias que, se considera fundamental explorar e analisar a forma como a Sala Verde estava organizada.

Assim, tenho a destacar que à entrada da Sala Verde poderíamos encontrar dois armários com cacifos que serviam para arrumar os pertences das crianças, bem como, as suas capas com trabalhos por elas realizados (Figura 9). Importa referir, também, que os cacifos estavam identificados com o nome de cada criança, possibilitando assim uma melhor identificação e gestão autónoma da arrumação. Em frente aos cacifos estavam os bonés das crianças para facilitar as saídas para o exterior e permitir que cada um tivesse a responsabilidade de colocar o seu boné. Ao lado destes cacifos, encontrava-se um placar para exposição das produções das crianças (ver figura 10), que estavam sempre em conformidade com a época do ano vivenciada ou com os assuntos das atividades realizadas. Ao lado dos cacifos encontrava-se também uma mesa com as garrafas de água ao alcance de cada criança.

Figuras 9 e 10*Organização do espaço na sala*

Relativamente ao espaço geral da sala, considero que esta tinha boas dimensões, contudo, por vezes existia a necessidade de mais espaço para colocar as produções das crianças a secar ou para simplesmente se poder realizar outra atividade, em simultâneo, no mesmo espaço. É neste sentido que é importante haver uma reflexão continuada acerca da funcionalidade e adequação dos materiais e espaços, de modo a permitir alterações reflexivas da sua organização em função das necessidades de cada criança do grupo (Silva et al., 2016).

A Sala Verde era, a meu ver, um espaço organizado, luminoso e seguro, que possuía uma organização por áreas diferenciadas de atividades. De acordo com Hohmann e Weikart (1997), as áreas da sala deverão ser definidas em concordância com os interesses das crianças. Ainda que as áreas de interesse da Sala Verde tivessem sido estabelecidas, inicialmente, pela instituição educativa, era notório que as crianças se sentiam felizes nos seus momentos de brincadeiras livres nestes espaços. Esta organização por áreas de interesse possibilitava as condições necessárias para que as crianças pudessem viver e experienciar diversos papéis sociais e relações interpessoais, indo ao encontro do currículo *High Scope* (Oliveira-Formosinho, 2013).

Tabela 2*Materiais das áreas de interesse na Sala Verde*

Área de Interesse	Materiais Disponibilizados
Casinha	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mobiliário de cozinha e quarto de faz-de-conta; ▪ Eletrodomésticos de faz-de-conta; ▪ Bonecas de vários tamanhos; ▪ Adereços e objetos variados; ▪ Brinquedos diversos.
Biblioteca	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Livros de literatura infantil.
Jogos/Mesas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Puzzles; ▪ Jogos de encaixe, construção, memória e associação; ▪ Jogos matemáticos e de contagem; ▪ Jogos de alfabetização; ▪ Cartas e dominó.

Relativamente à Área da Casinha (Figura 12 e 13), esta era a preferida das crianças da Sala Verde, uma vez que era nesta área que o grupo brincava muito e com evidente prazer ao faz-de-conta. As crianças atribuíam uma multiplicidade de significados aos espaços e aos objetos presentes nesta área, sendo a zona representativa do jogo dramático, pois as crianças imitavam ações e experienciavam papéis sociais, realizando várias brincadeiras livres, quer de caráter individual, quer de caráter coletivo.

Figuras 12 e 13*Área da Casinha*

A Área da Biblioteca era uma zona mais calma, apelando, por isso, à concentração das crianças. Este espaço tinha uma pequena dimensão, possuindo uma estante com livros e duas cadeiras para que as crianças pudessem selecionar e explorar os livros escolhidos (Figura 14). Uma vez que as crianças podiam explorar os espaços livremente, tenho a destacar que todos os livros estavam colocados de modo a facilitar o acesso de todos.

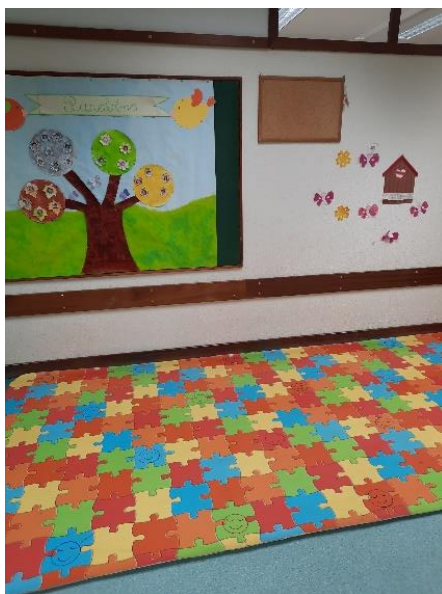
A Área dos Jogos (Figura 15) funcionava de maneira semelhante à Área da Biblioteca, pois as crianças eram livres de explorarem e manipularem os jogos lá existentes em conjunto com os seus pares, quer nas mesas, quer na Área do Tapete.

Figuras 14 e 15

Área da Biblioteca e Área dos Jogos



Por fim, a Área do Tapete (Figura 16) destinava-se aos diálogos, à partilha de ideias e de experiências em grande grupo e, também, às mais diversas atividades livres e orientadas que ocorriam na sala. Nesta área havia um tapete com bolinhas (sem identificação) estrategicamente colocadas com a finalidade de incutir o sentido de espaço a cada criança, ou seja, era pedido que cada criança se sentasse em cima de uma bolinha à sua escolha como forma de evitar aglomerados (até porque havia cuidados acrescidos devido à Pandemia da Covid-19).

Figura 16*Área do Tapete*

Na Sala Verde, havia, ainda, 2 mesas e 17 cadeiras (Figura 17) que eram utilizadas para as mais variadas dinâmicas livres, orientadas, autónomas, individuais ou em grupo. Outro fator curioso a destacar é a presença de fotografias e dos nomes de cada criança em cada cadeira da sala. Desta forma, as crianças antes de se sentarem tinham de ter em atenção qual era a sua cadeira, promovendo assim o sentido de responsabilidade e organização. Porém, apesar de achar importante que se promova este sentido de compromisso, por vezes, gerava alguma confusão porque nem sempre as crianças queriam estar naquele sítio ou pediam para ficarem junto do colega que mais gostavam.

É de destacar a área de exposição dos trabalhos/produções das crianças (Figura 18), pois era um espaço rico em aprendizagens que era observado por qualquer uma das crianças no decorrer das rotinas diárias (Silva et al., 2016). Ao lado desta área, existia um espaço destinado à colocação dos trabalhos terminados e outros por terminar para, posteriormente, serem afixados pela Educadora da sala.

Relativamente à equipa pedagógica da sala, esta era constituída por quatro pessoas: duas Educadoras de Infância (com horários rotativos) e duas Assistentes da Ação Educativa. Destaco que a equipa pedagógica trabalhava sempre em conjunto, mantendo uma relação de contínua cooperação e troca de informação, com o intuito proporcionar o bem-estar geral do grupo.

Concluindo, posso afirmar que a Sala Verde estava devidamente e intencionalmente organizada, possuindo uma panóplia de materiais e recursos pedagógicos promotores de aprendizagens variadas.

Figuras 17 e 18

Espaços de trabalho da Sala Verde



5.2.2. A rotina diária

A rotina diária do grupo da Sala Verde (Tabela 3 e 4) caracterizava-se por ter momentos de atividades pedagógicas orientadas, bem como, momentos de atividades livres, quer na sala, quer noutras diversas áreas do estabelecimento educativo.

Importa realçar que a rotina da sala era dinâmica, variando de acordo com as necessidades e os interesses das crianças, de modo a estimular o brincar autónomo e promover a autonomia e responsabilidade de todo o grupo.

Tabela 3 e 4*Rotina diária do grupo da Sala Verde*

Horário da manhã	Atividades
8h35 – 8h55	Acolhimento
9h15 – 9h25	Higienização
9h25 – 9h40	Lanche da Manhã
9h40 – 10h30	Atividades
10h30 – 11h	Recreio
11h – 11h10	Higienização
11h10 – 11h35	Atividades
11h35 – 11h45	Higienização
11h45 – 13h30	Almoço
	Atividades

Horário da tarde	Atividades
13h30 – 14h45	Atividades
14h45 – 14h55	Higienização
14h55 – 15h10	Lanche da Tarde
15h10 – 16h	Atividades
16h – 16h30	Recreio
16h30 – 16h40	Higienização
A partir das 16h40	Saída

Nota: O horário das atividades era flexível, podendo ser ajustado de acordo com as necessidades do grupo.

A rotina na EI deve ser pedagógica, podendo prever e organizar os tempos de forma estruturada e flexível. Neste sentido, é de extrema importância que a criança tome consciência dessa rotina da sua sala de forma progressiva (Silva et al., 2016) visto que, o facto de a criança saber o que esperar em cada momento do dia “ajuda as crianças a desenvolver um sentimento de segurança e controlo” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 225).

Durante a PP I, pude aferir que, no geral, as crianças da Sala Verde já estavam familiarizadas com a sua rotina diária, tendo consciência dos vários momentos do dia e da sequencialidade dos mesmos.

5.2.2.1. Plano anual de atividades da Sala Verde

A Sala Verde possuía um PAA (ver Figura 19) a ser implementado com o objetivo de promover o máximo de dinâmicas e aprendizagens enriquecedoras para as crianças em concordância com o PAA mais geral da instituição educativa.

Neste sentido, as atividades planejadas ao longo da PP I contemplaram algumas das atividades presentes no referido plano, respeitando assim aquilo que era sugerido em cada mês.

Figura 19

Plano Anual de Atividades da Sala Verde

PLANO ANUAL DE ATIVIDADES* PRÉ VERDE 2020-2021		
MESES	TEMÁTICAS	ATIVIDADES
Novembro	<ul style="list-style-type: none"> - Halloween - São Martinho - Missão pijama (20 de 09/11) - Exploração da história da missão pijama - História do PNL. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades em todas as áreas de conteúdo alusivas às temáticas - Participação nas atividades comemorativas do Halloween - Atividades plásticas com frutos outono - Exploração da lenda de São Martinho - Atividades da missão pijama - Dança da missão pijama - Exploração de história de uma história do PNL.
Dezembro	<ul style="list-style-type: none"> - Natal - Valorização da partilha, família e tradições - Festa de natal - História do PNL. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades em todas as áreas de conteúdo alusivas às temáticas - Elaboração de postal e prenda de Natal - Histórias, canções e atividades plásticas alusivas ao Natal - Exploração de uma história do PNL e exposição dos trabalhos produzidos.
Janeiro	<ul style="list-style-type: none"> - Reis - Inverno - Ciclo da água (importância da chuva) - História do PNL. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades em todas as áreas de conteúdo alusivas às temáticas - Elaboração de coroa dos Reis - Canções e atividades plásticas alusivas às temáticas - Exploração de uma história do PNL.

*Estas são as temáticas definidas no início do ano letivo, decorrentes do PEE e da comemoração de datas e épocas festivas. Outras temáticas serão definidas a partir das motivações, interesses, potencialidades e fragilidades demonstradas pelo grupo.

Nota: PAA, afixado na Sala Verde, facultado pela Educadora Cooperante.

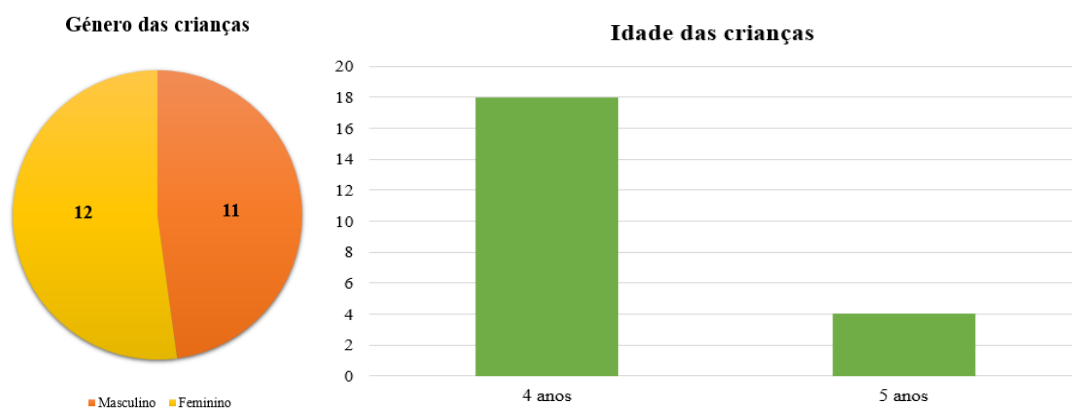
5.2.3. Caracterização do grupo de crianças da Sala Verde

A caracterização do grupo de crianças da Sala Verde foi realizada com base numa recolha de dados efetuada ao longo da PPI, quer através da observação participante, quer mediante conversas formais e informais com a Educadora Cooperante e as crianças.

O grupo de crianças da Sala Verde era constituído por vinte e três crianças (Gráfico 2) com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos (Gráfico 3). No decorrer das rotinas e das atividades desenvolvidas, durante a minha PPI, pude constatar que as crianças eram muito simpáticas, curiosas, interessadas, autónomas, amigas e atentas.

Gráfico 2 e 3

Idade e género do grupo de crianças da Sala Verde



Destaco que no grupo existia uma criança diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista e outra com um Atraso Global de Desenvolvimento. Assim, as atividades pensadas semanalmente contemplaram sempre a diferenciação pedagógica específica tendo em conta este facto, nomeadamente através da adequação/adaptação de materiais e de estratégias pedagógicas como: 1) sentar estas crianças à frente, no grande grupo, junto à Educadora/adulto; 2) sentar estas crianças junto de um colega modelo positivo; 3) posicionar estas crianças junto a um dos adultos de modo a permitir um contacto visual/tátil próximo no desenvolvimento das atividades e da aprendizagem das competências funcionais (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

5.2.4. Projeto de Investigação-Ação

O Projeto de I-A na PP I, que se apresenta agora, decorreu entre o dia 2 de novembro de 2020 e o dia 19 de janeiro de 2021 na Sala Verde. Para tal, tive em consideração o conjunto de fases que a I-A preconiza. Assim sendo, no Tabela 5 pode-se observar o cronograma do projeto, que possibilita o acompanhamento das distintas fases.

Tabela 5

Cronograma com as diversas fases do Projeto de I-A

CRONOGRAMA										
Fases	Procedimentos	Duração								
		Novembro				Dezembro			Janeiro	
		1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	6. ^a	7. ^a	8. ^a	9. ^a
Planear	1. ^a observação									
	Identificação do problema									
	Definição de estratégias de intervenção									
Agir	Implementação das estratégias									
Refletir	Recolha e análise de dados									
Avaliar	Apresentação do projeto									

5.2.4.1. Enquadramento do problema

No âmbito da minha PP I, na valência de EPE, surgiu a problemática do Projeto de I-A. Foi na primeira e segunda semana de estágio que constatei a problemática existente na Sala Verde. Com efeito, ao longo da PP I pude verificar que algumas crianças não incluíam duas outras crianças, com Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão, nas brincadeiras ou tinham alguns comentários menos próprios para com elas.

Assim, tentei planear e adotar estratégias pedagógicas que permitissem que estas crianças fossem integradas e respeitadas, assim como as crianças que não tinham atitudes positivas, respeitassem mais estes colegas, por exemplo, posicionando-se no que eles poderiam estar a sentir. Desta forma, tentei criar momentos para realizarmos vários diálogos em pequenos e grandes grupos, onde as crianças pudessem interagir e partilhar momentos significativos de aprendizagem umas com as outras mediados por mim, momentos estes que serão explicitados mais à frente neste Relatório.

5.2.4.2. Questão de investigação

Após a observação das relações e interações, atitudes e comportamentos do grupo e a análise reflexiva da problemática assinalada na Sala Verde, recorri a uma pesquisa documental e ao diálogo com a Educadora Cooperante para clarificar e organizar as estratégias de ação pedagógica a implementar. Desta forma, o principal objetivo traçado era conseguir adequar as atividades pedagógicas propostas ao grupo de forma a promover o diálogo com as crianças e entre elas, assim como desenvolver atividades em grande grupo nas mesas e tapete da sala (para uma maior proximidade das crianças do grupo), proporcionando momentos de partilha e interação.

Foi neste cenário que formulei a seguinte questão: *Como promover a inclusão no grupo da Sala Verde?*

5.2.4.3. Estratégias de ação pedagógica

Antes de identificar as estratégias de ação para a problemática de I-A assinalada referida, considero fundamental realizar uma breve alusão ao conceito das mesmas. Vieira e Vieira (2015) fazem referência a Vieira et al. (2005) dizendo que uma estratégia de ensino aprendizagem está relacionada com um conjunto de ações do docente ou da/o criança/aluno que são orientadas com o intuito de promover o desenvolvimento de determinadas aptidões de aprendizagem, sendo esse o objetivo final das estratégias.

É neste sentido que as duas estratégias planeadas e implementadas com o objetivo de promover a aprendizagem da inclusão na Sala Verde foram: promoção de diálogos em grandes e pequenos grupos; realização das atividades em grandes grupos nas mesas da sala.

Ao longo de todo o estágio considerei que o diálogo era a melhor forma de ouvir as crianças e de lhes facultar alguns aspetos a melhorar em relação a atitudes ou comentários menos positivos que pudessem ter em relação aos outros.

Para além de promover diálogos em pequenos grupos, também o realizámos em grande grupo. Considerei este tipo de diálogos oportunos para o processo de aprendizagem, pois eram uma forma de contribuir para que todas as crianças se sentissem integradas e respeitadas aquando, por exemplo, da sua vez de falar. Neste sentido, constatei que as partilhas, as ideias e as opiniões, através dos momentos de diálogo começaram a se tornar mais ricas e profundas para todas as crianças. Outro aspeto que

identifiquei como fundamental ao longo de toda a PP I foi a partilha das/os produções/trabalhos realizados pelas crianças, pois consistia na visualização e explicitação das suas produções perante o grande grupo. Observei, também, que, na maior parte das vezes, as crianças não só prestavam atenção à explicação dos trabalhos dos colegas, como elogiavam e diziam aquilo que pensavam sobre os mesmos.

Relativamente às atividades desenvolvidas e às estratégias pedagógicas implementadas, considero que as mais dinâmicas e enriquecedoras para o processo de aprendizagem do grupo de crianças eram as que promoviam a partilha e o diálogo em grande grupo pois, com o passar do tempo, tornou-se evidente a melhoria na entreajuda das crianças no decorrer do seu quotidiano no JI.

5.2.4.3.1. Promoção de diálogos em grandes e pequenos grupos

Ao longo de toda a PP I pude verificar que o diálogo era a melhor forma de ouvir as crianças e de lhes facultar alguns aspetos a melhorar em relação a atitudes ou comentários menos positivos que possam ter sido feitos. Considero que o diálogo com base na calma e no respeito mútuo proporciona vantagens para a relação entre o adulto e a criança, possibilitando, desta forma, que a mesma se sinta segura e à vontade para contar alguma situação que a tenha feito sentir menos bem.

Para além dos diálogos em pequenos grupos, existiram também momentos em que o fazíamos em grande grupo. Estou convicta que este tipo de diálogos foi muito oportuno para a aprendizagem inclusiva, pois era uma forma de fazer com que todas as crianças se sentissem integradas e respeitadas a vez dos outros falarem, bem como, de partilharem as suas ideias, sentimentos e opiniões de forma democrática.

- **Atividade: *A minha identidade***

Uma vez que nas duas primeiras semanas de PP I me apercebi da problemática de I-A presente na Sala Verde, considerei pertinente promover uma atividade para que as crianças se conhecessem melhor umas às outras. Foi neste sentido que criámos a atividade *A minha identidade*, onde as crianças puderam preencher um cartão de identificação com os seus dados pessoais, desenharem-se a si próprias e partilharem com os colegas aquilo que mais gostavam de fazer nos seus tempos livres (Figura 20). Neste sentido, foram promovidos diálogos individualizados com o intuito de conhecer e registar os dados de

cada criança, consciencializando-os de tal, e, numa fase posterior, essas informações foram partilhadas com o grande grupo, proporcionando assim um momento de aprendizagem mais rico e significativo entre e sobre todos.

Outro aspeto a realçar aquando da promoção do diálogo em grande grupo, foi a partilha das/os produções/trabalhos realizados pelas crianças perante o grupo de amigos da sala (Figura 21). Desta forma, à vez, cada criança apresentou os seus trabalhos enquanto que este era escutado e observado pelos amigos que estavam sentados no tapete. Pude observar que, muitas vezes, as crianças não só prestavam muita atenção à explicação e partilha de informações dos amigos sobre as suas produções, como elogiavam e expressavam as suas opiniões.

Figuras 20 e 21

Realização de atividades alusivas à temática A minha identidade



▪ **Atividade: O Natal**

O mês de dezembro faz-nos relembrar o Natal e, desta forma, considerei fulcral que as crianças da Sala Verde decidissem que atividades queriam fazer ao longo desse mês.

Posto isto, foi promovido um diálogo de planeamento em grande grupo no tapete da sala com o intuito de perceber aquilo que as crianças achavam imprescindível desenvolver para vivenciarem o espírito natalício. Através deste diálogo, foi possível que as crianças respeitassem a vez de falar de cada um, conhecendo melhor alguns dos seus interesses e gostos, partilhados por elas, sobre esta época natalícia.

Neste sentido, as crianças desenharam em folhas de papel aquilo que tinham partilhado anteriormente nos diálogos e, numa fase posterior, estes desenhos foram colados por eles em cartolinas vermelhas na Sala Verde para que todos pudessem visualizar (Figura 22).

Figura 22

Recolha de ideias das crianças para as atividades da época natalícia



5.2.4.3.2. Realização das atividades em grandes grupos nas mesas da sala

Através da observação participante, pude perceber que as atividades eram desenvolvidas nas mesas da sala em grande grupo, propiciavam momentos de aprendizagem mais ricos, interativos e diversificados para as crianças.

Por esta razão, destaco o facto de, pelas atividades serem realizadas em grandes grupos, permitia que as crianças se entreajudassem, partilhassem conhecimentos e fizessem comentários positivos aos trabalhos efetuados.

- **Atividade: Os reis**

Primeiramente, tenho a destacar que as atividades onde foram feitas “massas de cor”, resultam em imenso entusiasmo e descoberta por parte das crianças. Desta forma, a atividade alusiva à realização dos bolos-reis (ver Figura 23) foi determinante para a vontade em participar e aprender, pois as crianças puderam realizar diversos bolos das mais variadas formas e cores, conforme a sua criatividade.

A partilha de ideias e opiniões na mesa da sala foi muito visível, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e ativo, como se pode constatar nos excertos do meu diário de bordo:

- Leva farinha. (Andreia, 4 anos)

Diário de Bordo da PP I, 6 de janeiro de 2021

- Tem frutas! (Laura, 4 anos)

Diário de Bordo da PP I, 6 de janeiro de 2021

Outra atividade implementada foi a realização de coroas para o Dia de Reis (Figura 24). Durante esta atividade as crianças puderam partilhar ideias, materiais e, pude observar que algumas se apoiaram mutuamente de forma positiva.

Figuras 23 e 24

Realização de atividades alusivas ao Dia de Reis



Desta forma, considera-se que o incentivo à realização de trabalhos em grupo nas mesas da sala era muito mais profícuo para o processo de aprendizagem do grupo, pois permitia conviver e lidar com as diversas opiniões dos colegas, respeitando a individualidade de cada um.

5.2.4.4. Avaliação do projeto de Investigação-Ação

Uma vez que todo este processo de I-A é descritivo-interpretativo torna-se importante considerar as questões de avaliação do Projeto, tendo como principal foco analisar e verificar se os objetivos propostos, inicialmente, foram efetivamente desenvolvidos/alcançados e quais os ajustes a realizar (Máximo-Esteves, 2008).

Tendo como base a problemática identificada nas duas primeiras semanas da PP I, acredito que as estratégias de intervenção e as respetivas atividades implementadas foram ao encontro de uma resposta para a questão de I-A. Neste sentido, considero que as estratégias de intervenção foram adequadas à questão colocada, uma vez que através das atividades desenvolvidas, as crianças conseguiram visivelmente adquirir um conjunto de competências importantes, nomeadamente no que diz respeito à inclusão de crianças diferentes nas suas atividades e brincadeiras.

Comparativamente ao que foi constatado nas primeiras semanas de PP I, verificou-se um conjunto de melhorias ao nível das relações interpessoais no grupo, contudo, ainda persistiam alguns conflitos e comentários menos positivos. Neste sentido, posso concluir que, no final do projeto de I-A, não se verificou uma evolução exponencial em relação ao início da PP I. Por esta razão, concluo também que seria necessário redefinir atividades mais potenciadoras de uma convivência social positiva e de boas relações interpessoais.

Não obstante as conclusões positivas tecidas anteriormente, e uma vez que a PP I teve uma duração curta, considero que a avaliação deste projeto é pouco precisa, visto que a inclusão é uma área que deve ser trabalhada de uma forma sistemática ao longo do tempo, sendo necessário uma continuidade por parte da equipa pedagógica da Sala Verde.

5.2.5. Momentos de aprendizagem

No decorrer da PP I, as planificações foram pensadas e estrategicamente delineadas atendendo aos critérios e aos objetivos específicos apresentados nas OCEPE, no PE da Escola, no Plano Curricular de Grupo (PCG) e no PAA da sala.

Nos tópicos que se seguem serão apresentadas e descritas duas atividades pedagógicas planeadas e realizadas com o grupo de crianças da Sala Verde. Assim sendo, importa referir que a temática dos animais fundamenta a escolha do tema do Projeto com a Comunidade e, por sua vez, as atividades alusivas ao Natal apresentam situações de convivência e de partilha que são tão importantes na atualidade.

É de referir que estes conteúdos foram abordados, com base nos interesses e motivações das crianças, de forma cuidada e contínua, com o intuito de articular as diversas áreas do saber. Nesta perspetiva, estas atividades tiveram como finalidade proporcionar momentos de aprendizagem significativos e estimulantes para o grupo de crianças da Sala Verde.

5.2.5.1. A semana dos animais

A partir da observação participante e através do diálogo realizado com as crianças da Sala Verde, apercebi-me que estes demonstravam imenso interesse sobre os animais, falando com afeto e entusiasmo sobre os mesmos. Neste sentido, considerei importante que as atividades planeadas para os dias 16 e 17 de novembro de 2020 fossem direcionadas para este tema, pois é a partir de vivências autênticas que as crianças poderão estar em contacto com aprendizagens significativas (Pombo, 2004).

Sendo assim, no dia 16 de novembro de 2020 dialogámos em grande grupo com as crianças com o intuito de perceber os seus conhecimentos prévios sobre os animais, bem como, perceber quais eram os animais que mais gostavam, se tinham animais de estimação e se sabiam, entre outras coisas, o seu tipo de alimentação:

- Não tenho animais. Gostava de ter um elefante. (Carlota, 4 anos)

Diário de Bordo da PP I, 16 de novembro de 2020

- Tenho um cão. Chama-se Cacau. (Fábio, 4 anos)

Diário de Bordo da PP I, 16 de novembro de 2020

Posto isto, considerei conveniente apresentar a história *O Pescador e o Peixinho* da Coleção Histórias de Encantar. Depois da análise e interpretação da capa do livro, em diálogo com as crianças, procedi à leitura do mesmo e, na fase posterior, partilhámos ideias importantes sobre o conteúdo da história.

Com o intuito de motivar e potenciar o entusiasmo das crianças, levei uma tartaruga, meu animal de estimação, à Sala Verde como elemento de fator surpresa e curiosidade. Através da observação da tartaruga, as crianças puderam visualizar os seus comportamentos, dar-lhe comida e saber mais sobre o seu *habitat*. As crianças ficaram entusiasmadas com este momento de observação e de partilha real, demonstrando imensa felicidade e vontade em voltar a ver a tartaruga (Figura 25). Assim, a leitura da história referida anteriormente, complementada com a observação da tartaruga real potenciaram o diálogo mais aprofundado e rico sobre os animais aquáticos, como se pode constatar nos excertos do diário de bordo abaixo apresentados.

Figura 25

Observação dos movimentos e comportamentos da tartaruga



- Tem uma carapaça! (Gabriel, 4 anos)

Diário de Bordo da PP I, 16 de novembro de 2020

- É verde e preta! (Íris, 4 anos)

Diário de Bordo da PP I, 16 de novembro de 2020

É nesta ordem de ideias que, posteriormente, foram desenvolvidas atividades através do sorteio de cartas com imagens de diversos animais para que as crianças, à vez, tirassem uma carta do saco e desenhassem o animal obtido da forma que melhor soubessem (Figura 26 e 27). Esta atividade ocorreu, também, na semana seguinte aquando da abordagem aos animais terrestres bem como aos aéreos. Surgiram, deste modo, desenhos muito bonitos e completos com detalhes próximos do real, o que denota que as crianças conseguiam observar o animal em questão e reproduzi-lo atentando às suas características físicas.

Figuras 26 e 27

Observação do cartão e esboço do animal que saiu em sorte



Tendo em conta as atividades realizadas, é imprescindível referir que, ao som de músicas infantis, as crianças da Sala Verde realizaram dramatizações e danças, recorrendo a movimentos e sons de diversos animais. Com efeito, Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino e Niza (2013) defendem que o jogo dramático e o brincar ao faz-de-conta é um jogo em que a criança “assume um papel de outras pessoas, animais ou máquinas ou o vive através de um objeto para representar situações ‘reais’ ou imaginárias (...).” (p. 52) ou seja, a criança tem o poder de imaginar ser aquilo que ela quiser e encenar diversas realidades.

Como forma de complementar o que foi referido, a Expressão Musical é uma atividade de síntese na qual se vivem momentos de profunda riqueza e bem-estar, sendo que a voz é o primeiro instrumento que as crianças exploram continuamente (Ministério da Educação, 2004).

Relativamente à semana de 23 a 25 de novembro de 2020 de PP I, foram desenvolvidas atividades relacionadas com os animais terrestres e aéreos, com o intuito de complementar os conhecimentos adquiridos na semana anterior. Assim sendo, para além dos desenhos dos mais diversos animais, procedemos à execução de massas de cor. Nesta atividade foi pretendido que as crianças explorassem a textura e a forma da massa e que, posteriormente, fizessem com ela a modelagem de um animal à sua escolha.

Tendo em conta todos os trabalhos desenvolvidos ao longo das duas semanas, em diálogo com as crianças da Sala Verde, considerámos importante que estes fossem expostos. Neste sentido, criámos um *habitat* para cada animal apenas com a utilização de um papel cenário. Desta forma, foram eleitas cinco crianças do grupo para pintarem o cartaz e as restantes ficaram responsáveis por colar um animal no seu devido *habitat*.

Esta atividade revelou-se realmente enriquecedora para as crianças, pois estas tornaram-se os construtores do seu próprio conhecimento, utilizando as cores nos locais adequados e colando os animais no seu *habitat* (ver Figura 28, 29 e 30). Para além disto, fizeram um excelente trabalho em equipa, ajudando os colegas da sala e intervindo de forma colaborativa nas atividades.

Figuras 28, 29 e 30

Pintura e colagem dos animais nos habitats correspondentes



Terminadas as atividades das duas semanas alusivas à temática dos animais, posso afirmar que de acordo com o diálogo com as crianças, com a Educadora Cooperante e, também, através da análise dos trabalhos realizados, as atividades foram muito enriquecedoras para a aprendizagem das crianças. Assim, através da observação participante, constatei que as crianças olhavam com muito carinho e orgulho para os seus

trabalhos, mostrando entusiasmo e interesse pela temática explorada. É neste sentido que a exposição dos trabalhos realizados pelas crianças é fundamental, uma vez que lhes permite visualizar e visualizar aquilo que realizou, como forma de incentivo às atividades que serão realizadas posteriormente (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011).

5.2.5.2. O Natal – construção do calendário do Advento e do presépio da Sala Verde

Uma vez iniciado o mês de dezembro, considerei oportuna a realização de atividades promotoras de vivências alusivas ao Natal. Neste sentido, realizámos um diálogo em grande grupo, no tapete da sala, sobre a época festiva que se aproximava, coloquei algumas questões para perceber o que as crianças sabiam sobre o Natal, do que mais gostavam de fazer, quais as decorações que mais apreciavam, entre outros conhecimentos. Com o intuito de estabelecer uma ligação com a temática dos animais que já havia sido abordado, conversámos sobre os animais do presépio e sobre o seu significado do mesmo.

Para tal, foi solicitado que as crianças dissessem e registassem, através de desenhos, as atividades que gostariam de realizar ao longo do mês de dezembro. Algumas respostas foram:

- Fazer bolas de Natal! (Edna, 4 anos)

Diário de Bordo da PP I, 30 de novembro de 2020

- Fazer um presépio! (Lucas, 4 anos)

Diário de Bordo da PP I, 30 de novembro de 2020

Posto isto, todas as ideias das crianças foram afixadas numa cartolina na sala para que, ao longo do mês, pudessem consultar e relembrar aquilo que haviam sugerido (ver Figura 22).

Depois, conversámos sobre os calendários típicos de chocolate que serviam para contar os dias até o Natal e pude constatar que as crianças estavam muito familiarizadas com este Calendário do Advento. Tendo em conta as propostas apresentadas, questioneei o interesse geral das crianças para a realização de um calendário do Advento diferente daquele que elas estavam acostumadas e as respostas foram muito positivas. Assim sendo, com pincéis, esponjas, tintas, cores de pau e cores de feltro, todas as crianças realizaram

o calendário (Figura 31 e 32) e, posteriormente, os cartões para serem colocados na parede da sala.

Figuras 31 e 32

Elaboração de diversas pinturas e desenhos em cartões para o calendário do advento



Neste conjunto de atividades alusivas ao Natal, foi também promovida a leitura do livro *A História do Natal* de Justine Swain-Smith e Marie Greenwood com o intuito de realizar um diálogo sobre o Presépio e as personagens que lá se encontram de acordo com a história contada. Deste modo, conversámos sobre cada personagem do presépio e, posteriormente, acordámos que dentro de cada cartão pintado pelas crianças, seria colocado dentro uma personagem ou objeto alusivo ao Presépio.

Assim sendo, compreenderam que o calendário do Advento estaria relacionado com o Presépio da sala (Figura 33), sendo necessário realizar as imagens do presépio para que se pudesse dar início à abertura do calendário no dia 1 de dezembro. Deste modo, cada criança teve a oportunidade de escolher a imagem do Presépio que queria ilustrar numa folha branca (Figura 34). Ao som de variadas músicas natalícias, as crianças realizaram as atividades planeadas por todos, sendo sempre orientados/mediados por mim e pela Educadora Cooperante.

Figuras 33 e 34

Presépio da sala por preencher e ilustração das imagens a serem colocadas no mesmo



Terminadas as imagens do presépio, as crianças recortaram-nas individualmente e, de seguida, estas foram colocadas em cada cartão. Posteriormente, cada um foi devidamente fechado e numerado com os dias respetivos do mês de dezembro (Figura 35 e 36).

Figuras 35 e 36

Resultado final do calendário do advento



Importa referir que, para além da realização do calendário do Advento e do presépio, os pedidos e sugestões das crianças foram atendidos e, neste sentido, foram realizadas outras atividades natalícias, como se pode observar nas Figuras 37, 38 e 39.

Figuras 37, 38 e 39

Atividades natalícias desenvolvidas ao longo do mês de dezembro



Assim, na última semana de PP I do mês de dezembro, foram abertos os últimos cartões do calendário e, finalmente, pudemos terminar de decorar e completar o Presépio da sala (ver Figura 40).

Por fim, tendo em conta o resultado final obtido, posso afirmar que, de facto, é imprescindível que os trabalhos das crianças sejam colocados na sala ao alcance de todos, para que estas possam apreciá-los, sentir orgulho e motivação nas atividades desenvolvidas (Silva et al., 2016). Neste sentido, é fulcral que permitamos que as crianças realizem as suas tarefas de forma livre e criativa, evitando a promoção de trabalhos pré-concebidos ou pré-desenhados que, muitas vezes, condicionam o desempenho das criativo e espontâneo das crianças.

Figura 40

Resultado final do Presépio da Sala Verde

**5.2.6. Projeto com a comunidade**

A Escola e o JI têm como missão proporcionar o desenvolvimento e a aprendizagem, bem como, o acesso de todas as crianças aos recursos educativos inerentes à sociedade atual e, conseqüentemente, promover o bem-estar da criança e a sua integração social. Este desígnio educativo que a Escola e o JI se propõem alcançar impõe a conciliação e a confluência de esforços entre os profissionais da educação, os serviços da comunidade, as famílias e as entidades locais. Para que consigamos adquirir qualidade na educação das crianças, é extremamente importante que todos tenham consciência da necessidade de participarem e de se envolverem, através de parcerias, nos processos educativos de todas as crianças. Com efeito, Lemos (2015) sublinha a utilidade de “partilhar entre si, fazendo confluir os saberes multifacetados que fazem parte do património pessoal de cada um” (p. 48) e da comunidade em geral.

O impacto do envolvimento parental na motivação e nos resultados de aprendizagem dos filhos manifesta-se fortemente no apoio à construção de valores educativos e recursos motivacionais. A partir da presença e participação dos mesmos nas atividades da Escola/JI, denota-se que as crianças se sentem mais motivadas para a aprendizagem e que esta se torna, de facto, significativa (Mata & Pedro, 2021)

Sendo assim, à luz de uma abordagem ecológica do desenvolvimento humano, podemos compreender como a qualidade das práticas pedagógicas e a parceria entre estes distintos contextos e parceiros educativos podem ser uma mais-valia na integração social e no sucesso no percurso educativo/escolar da criança (Bronfenbrenner, 1979).

É neste sentido que a existência de relações de confiança e de parcerias estreitas entre os profissionais de educação e famílias são fatores a ter em conta, porque possibilitam a oportunidade de ambos terem um melhor conhecimento da criança, dos seus pontos fortes e das suas fragilidades (Deslandes, 2001).

Relativamente ao Projeto com a Comunidade, solicitado no âmbito da PP I, intitulado *O Formigueiro da Sala Verde*, foi concretizado entre os dias 14 a 16 de dezembro de 2020. Devido ao plano de contingência da Escola, não foi exequível realizar as atividades com outras salas nem foi possível que alguém exterior à Escola entrasse na mesma. Desta forma, considerei que o mais adequado seria a realização de um pequeno projeto que pudesse ser divulgado na página digital da Escola, com o intuito de a Comunidade Educativa o poder visualizar (ver Figura 41).

Figura 41

Publicação colocada na página digital da Escola

The screenshot shows a digital page titled "Sala Verde Escuro" with a "Trabalhos" tab. The main heading is "Projeto com a Comunidade – 'O Formigueiro da Sala Verde'". The text describes a project by Eduarda Lima, an intern at the University of Madeira, involving children in learning about ants and creating an ant farm. It lists six stages: dialogue, construction, modeling, search, observation, and exhibition. A video player below shows a teacher and children working on the ant farm project. The video player includes a play button, a 03:44 duration, and a Vimeo logo.

Nota: Mensagem e vídeo publicados na página digital da Escola.

Como foi referido, no ponto anterior, numa das semanas de estágio, considerei oportuno o desenvolvimento de atividades com as crianças relacionadas com os animais, pois era um tema visivelmente apreciado pelas crianças deste grupo. Assim, e uma vez que ao longo da realização das atividades foi notório o entusiasmo e interesse das crianças, considerei adequado que o Projeto com a Comunidade Educativa estivesse ligado a este assunto, nomeadamente através da divulgação do projeto junto da Comunidade.

Assim sendo, as etapas para a elaboração do projeto foram as que estão representadas na Figura 42.

Figura 42

Etapas para a elaboração do Projeto



Neste caso, importa referir que os objetivos traçados para este Projeto com a Comunidade visavam:

- Compreender o tipo de alimentação, constituição e *habitat* das formigas;
- Entender a importância que o *habitat* tem para os animais;
- Efetuar produções de formigas através da utilização de “massa de cor”;
- Reconhecer e observar os comportamentos das formigas;
- Apresentar à comunidade educativa as produções realizadas pelas crianças.

Nesta ordem de ideias, a primeira fase do projeto incidiu no diálogo com as crianças em grande grupo sobre as formigas, a sua constituição, alimentação e curiosidades que as crianças tivessem sobre o animal. Desta forma, abriu-se um espaço de aprendizagem intencional com intervenções ricas por parte das crianças, onde estas puderam partilhar as suas ideias e colocar algumas questões sobre as formigas.

Posteriormente, considerámos pertinente a construção de um terrário através do uso de terra, pequenas pedras e folhas. Para isso, solicitei que uma criança de cada vez se dirigisse ao terrário e colocasse algum dos elementos presentes na sala e à sua escolha para decorar/complementar o *habitat* das formigas (ver Figura 43).

Figura 43

Construção do terrário das formigas



Uma vez conhecidas as características das formigas e construído o seu *habitat*, no terrário procedemos à realização de massa de cor para que, posteriormente, cada criança construísse a sua formiga, explorando a textura da massa. No geral, as crianças demonstraram ter bem presentes as características das formigas, bem como, a configuração da sua fisionomia (ver Figura 44).

Figura 44

Realização de formigas com massa de cor



Relativamente à quarta fase do projeto, as crianças foram incentivadas e apoiadas no exterior aquando da captura de formigas, mediante, por exemplo, a utilização de lupas. Depois de capturadas, as formigas foram colocadas no formigueiro construído pelas crianças e, de seguida, estas puderam visualizar os seus movimentos e comportamentos, conversando entre si.

Figuras 45 e 46

Observação e captura de formigas no exterior



- Educadora Eduarda, tem aqui uma formiga. Venha rápido! (Kaique, 4 anos)

Diário de Bordo da PP I, 15 de dezembro de 2020

Na fase final do projeto, as crianças puderam observar as suas produções, assim como o formigueiro a que deram o nome de *Formigueiro da Sala Verde*, fazendo-os sentir verdadeiramente parte ativa de todo este processo do projeto, pois sabiam que era da sua autoria, como se pode constatar pelo excerto do diário de bordo seguinte:

- Gostei muito de fazer o terrário! Olhem as formigas a descansar na terra. (Fábio, 4 anos)

Diário de Bordo da PP I, 15 de dezembro de 2020

Figura 47

Exposição dos trabalhos efetuados pelas crianças



Por fim, pude aferir que a colaboração entre todos os elementos participantes neste projeto trouxe um conjunto de resultados positivos e de aprendizagens diversificadas para as crianças, para as suas famílias e, também, para a equipa pedagógica da Sala Verde, por exemplo nas conversas sobre a observação das formigas:

- Vamos chamar-lhe Bany! (Carlota, 4 anos)

Diário de Bordo da PP I, 15 de dezembro de 2020

- Olha, esta está a subir! (Fábio, 4 anos)

Diário de Bordo da PP I, 15 de dezembro de 2020

- As outras formigas estão a descansar. (Lucas, 4 anos)

Diário de Bordo da PP I, 15 de dezembro de 2020

5.2.7. Avaliação da aprendizagem na Educação Pré-Escolar

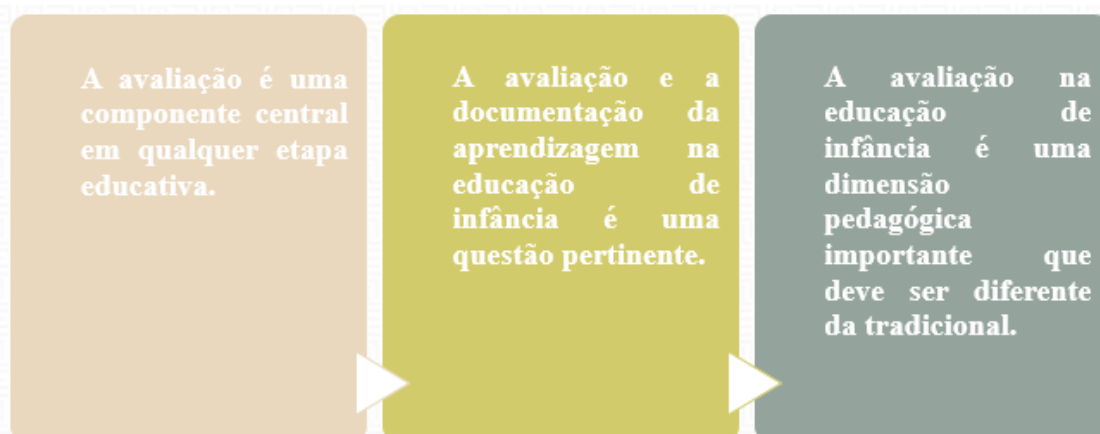
A avaliação das aprendizagens na EPE assume uma dimensão essencialmente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de forma a que vá tomando consciência do que já conseguiu alcançar, das dificuldades que vai tendo no dia a dia e como as vai ultrapassando (Ministério da Educação, 2011).

Importa ainda referir que a avaliação neste nível educativo é encarada como um processo compreensivo, que procura documentar as aprendizagens construídas pelas crianças e, também, pelas oportunidades de aprendizagem dos contextos nos quais a criança está inserida (Parente, 2014). Neste sentido, realizei uma avaliação geral do grupo de crianças da Sala e Verde para, também, fundamentar as minhas planificações e opções de prática pedagógica no contexto de estágio, tendo “em conta, na planificação do desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30/8, II, ponto 3, alínea b).

Realizei, igualmente, a avaliação das aprendizagens de uma criança, à minha escolha, para adquirir competências na conceção da avaliação individual das crianças “baseada na reflexão e na comunicação dos processos e das aprendizagens que as crianças realizam.” (Cardona et al., 2021, p.127).

Figura 48

Considerações sobre o conceito de avaliação na Educação de Infância



5.2.7.1. Avaliação geral do grupo da Sala Verde

No início da PP I, a Orientadora Científica sugeriu que seria interessante e proveitoso, para a minha aprendizagem, que realizasse a avaliação geral do grupo da Sala Verde. Neste sentido, com base na observação participante, pude analisar de uma forma geral os comportamentos e as aprendizagens das crianças quer nas rotinas da sala, quer nas atividades a serem desenvolvidas.

O preenchimento da Ficha 1g teve como objetivo primordial a avaliação e análise dos níveis de bem-estar e implicação do grupo de crianças da Sala Verde. Desta forma, recolhi esta ficha do Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) de Portugal e Laevers (2010) e preenchi no decorrer de alguns dias de estágio (Figura 49 e Apêndice 3).

Assim, a implicação é vista "como uma qualidade da actividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia" (Portugal & Laevers, 2010, p. 25).

Figura 49 e Apêndice 3

Avaliação do grupo de crianças da Sala Verde através da Ficha 1g do SAC

Ficha 1g**Fase 1 – Avaliação geral do grupo**

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de Implicação						Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
Nomes *													
1. Andreia				X									Apresenta autoconfiança e motivação no decorrer das rotinas.
2. Bianca				X									Evidencia sinais claros de satisfação na realização das atividades solicitadas. Apresenta algumas dificuldades ao nível da comunicação em situações de conflito.
3. Cláudia				X					X				Demonstra sinais de satisfação e concretiza as atividades propostas com empenho.
4. Lucas					X								Evidencia sinais claros de satisfação na realização das atividades solicitadas. Demonstra curiosidade e motivação na realização das mesmas.
5. Carlota				X					X				Apresenta sinais de satisfação e felicidade no decorrer das atividades propostas.
6. Daniel		X						X					Criança com Necessidades Educativas Especiais (Espectro Autista). Apresenta perturbações ao nível da relação.

Depois de realizar uma análise da Ficha 1g, pude aferir que duas crianças se encontram no nível considerado baixo (vermelho) em relação aos níveis de bem-estar e implicação, segundo Portugal e Laevers (2010). Este nível baixo suscita alguma preocupação por parte do Educador, pois significa que do ponto de vista pedagógico estas crianças precisam de ser mais estimuladas e ativas no decorrer das rotinas e atividades pedagógicas realizadas. Relativamente ao nível médio (laranja), destaco uma criança que, no decorrer das atividades e diálogos estabelecidos, revela algumas dificuldades ao nível da comunicação e suscita, também, algumas dúvidas no que concerne ao nível da implicação geral. Quanto ao nível alto (verde), assinala-se vinte crianças. Estas crianças demonstram níveis de bem-estar e implicação adequados e claros, o que significa que

grande parte do grupo está inserido no nível alto, quanto ao nível de bem-estar, como à de implicação.

Com o objetivo de tornar a observação da Ficha 1g o mais clara possível, realizei ainda alguns comentários em relação a todas as crianças, de forma a complementar a informação sobre em que nível cada uma delas se encontrava.

5.2.7.2. Avaliação de uma criança da Sala Verde

Importa, também, realçar a avaliação mais profunda efetuada especificamente a uma das crianças da Sala Verde. A escolha recaiu sobre uma criança, de 4 anos, com a qual estabeleci uma boa relação afetiva, o que me permitiu ter diálogos próximos e de confiança mútua.

Assim, e uma vez que esta criança costumava frequentemente realizar produções muito criativas, recolhi evidências das suas produções para complementar e evidenciar a avaliação descritiva realizada.

Nesta ordem de ideias, podemos observar nas seguintes figuras algumas das produções realizadas por esta criança para, posteriormente, compreendermos melhor a avaliação descritiva da aprendizagem a ela associada.

Figuras 50 e 51

Produções de uma criança da Sala Verde



Posto isto, considero importante referir que fundamentei a avaliação da criança com base em observações participantes, em contexto de atividades orientadas, atividades livres e rotinas diárias da sala. Não obstante, observei e registei comportamentos e momentos de aprendizagem no decorrer das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) de expressão e educação físico motora, expressão musical e dramática e TIC.

Neste sentido, efetuei uma síntese descritiva numa grelha com as diferentes áreas, domínios e subdomínios, segundo o SAC (Figura 52 e Apêndice 4).

Figura 52 e Apêndice 4

Síntese descritiva da avaliação de uma criança da Sala Verde

Area <small>(domínios e subdomínios)</small>		Síntese Descritiva
FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL		<p>Nestas semanas de estágio, observei, no decorrer das atividades e rotinas, que o Eduardo demonstrou conhecimentos acerca da sua identidade, identificando e nomeando características individuais como o nome completo, a idade, e o género a que pertence.</p> <p>No decorrer das refeições foi autónomo. Utilizou os talheres (faca e garfo) quando solicitado, sendo necessário continuar a estimular esta competência.</p> <p>Revelou conhecimentos relacionados com os laços de pertença a nível familiar e escolar (identificou e nomeou as relações de parentesco quer na família nuclear, quer na família alargada).</p> <p>Realizou a sua higiene de forma autónoma.</p> <p>Executou as atividades propostas com alguma autonomia.</p> <p>Expressou necessidades, gostos e preferências com confiança e à vontade.</p> <p>Cumpriu de forma consistente as regras (com algumas chamadas de atenção).</p> <p>Gosta de colaborar com o adulto e de ser reconhecido por isso.</p> <p>Solicitou, nestas semanas, a participação nas diferentes atividades, quer em contexto de sala, quer em outras em que esteve presente.</p> <p>Realizou as tarefas propostas, levou-as até o fim e tentou cumprir o que foi solicitado.</p> <p><u>Manteve com os pares uma interação positiva.</u></p>
EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO	EDUCAÇÃO FÍSICA	<p>No que se refere à motricidade fina, demonstrou uma preensão correta (em pinça) dos objetos e materiais.</p> <p>Participou com interesse nas aulas de expressão físico motora, bem como nas atividades realizadas em contexto de sala.</p> <p>No que se refere a coordenação oculo manual, realiza jogos de encaixe e enfiamentos e tenta realizar a coloração de imagens, respeitando o contorno gráfico.</p> <p>Realiza habilidades motoras como: saltar, correr, pular sobre si próprio, andar na ponta dos pés, etc.</p> <p>Realiza o recorte em linha reta e recorta imagens pelo contorno.</p> <p>Nomeia e identifica corretamente as principais partes do corpo.</p>

Com o intuito de perceber e avaliar aquilo que a criança reconhecia sobre si mesma, considerei pertinente que fosse realizada e preenchida uma folha com ilustrações alusivas às áreas da Formação Pessoal e Social, da Expressão e Comunicação e do Conhecimento do Mundo. Neste sentido, a criança pôde realizar a sua Autoavaliação, com o meu apoio, de acordo com os elementos presentes no documento com o intuito de

se consciencializar sobre aquilo que já conseguia fazer e aquilo que poderia melhorar ou aprender (Figura 53 e 54).

Figuras 53 e 54

Autoavaliação de uma criança da Sala Verde

Autoavaliação

Nome: Eduardo Idade: 4 anos
Sala: Verde Ano letivo: 2020/2021

1. Formação Pessoal e Social

(Sou amigo dos colegas) (Ajumo o que vou buscar)

(Sou amigo dos colegas) (Ajumo o que vou buscar)

(Classifico os meus trabalhos)

2.3. Língua Oral e Abordagem da Escrita

(Como de ver letras) (Sei escrever o meu nome)

2.4. Matemática

(Indico qual é o maior, o mais pequeno e o médio) (Sei contar)

Em suma, pode-se concluir que estes elementos de avaliação foram fulcrais para a compreensão dos comportamentos e da evolução das aprendizagens do grupo e da criança em particular, pois é a partir da análise do desempenho das crianças que poderemos saber como agir pedagogicamente e promover atividades variadas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Desta forma, através de uma avaliação reflexiva, o Educador poderá recolher informações para adequar as suas planificações às necessidades e interesses do grupo de crianças, tendo em vista a sua evolução e a melhoria do processo de aprendizagem (Silva et al., 2016).

5.2.8. Reflexão sobre a Prática Pedagógica I

Após a descrição de todo o processo e atividades realizadas no contexto da PP I, torna-se agora fundamental refletir sobre todas as experiências vividas e partilhadas, em contexto de EPE. Com efeito, “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2012, p. 49). Então, pode-se afirmar que

a reflexão é imprescindível para um profissional de educação, uma vez que lhe permite repensar as suas práticas e promover uma educação de qualidade. Nesta ordem de ideias, este tópico do presente Relatório visa refletir sobre os aspetos positivos e os aspetos a melhorar, com o intuito de aperfeiçoar cada vez mais a minha práxis.

Ainda que o início da PP I me sentisse um pouco nervosa e ansiosa com aquilo que estava por vir, procurei manter sempre o pensamento positivo no sentido de que iria dar o meu melhor e que tentaria proporcionar momentos promotores de aprendizagens significativas às crianças. Acredito que se nos mantivermos com o espírito aberto a novas aprendizagens, poderemos, de facto, aprender e evoluir enquanto (futuros) profissionais. É neste sentido que eu ambicionava escutar e compreender a curiosidade e as perguntas do grupo de crianças da Sala Verde, com o intuito de promover atividades que fossem ao encontro dos seus interesses, necessidades e motivações (Freire, 2012).

O primeiro contacto que tive com as crianças e com a equipa pedagógica da Sala Verde foi muito positivo, pois senti-me enquadrada num ambiente acolhedor e com potencialidades para desenvolver atividades diversificadas com as crianças.

Relativamente às crianças, estas demonstraram, desde o início, muito afeto e respeito por mim. Considero que se habituaram rapidamente à minha presença, colocando questões e interagindo positivamente durante as rotinas. Tenho a destacar que a Educadora Cooperante me deu, sempre, a liberdade que eu necessitava aquando da planificação das atividades semanais, fazendo-me crescer, com isso, como futura profissional e, acima de tudo, permitindo-me compreender que só se aprende fazendo, errando e reformulando.

Ainda que eu tivesse a intenção de respeitar e de me adaptar à dinâmica da Sala Verde, procurei dar o meu cunho pessoal nas atividades planificadas, colocando em prática aquilo em que eu acredito e que aprendi ao longo do curso. Neste sentido, houve muitas questões que me inquietavam no início da PP I, uma vez que eu tinha expectativas que passavam por promover/vivenciar diversos momentos autênticos e de aprendizagens significativas para as crianças. Então, inicialmente, questionava-me de que forma poderia chegar a cada criança e manter uma relação de afeto e respeito mútuo; como é que eu iria compreender a motivação e o interesse de cada uma; como poderia promover aprendizagens significativas para cada criança e para todo o grupo em simultâneo; entre outras inquietações.

Apesar do período de observação ter sido reduzido, tive a possibilidade de observar diversos aspetos relevantes para o desenvolvimento de uma prática pedagógica

de qualidade. Foi através desta observação que eu pude compreender as características e as necessidades do grupo de crianças e de cada criança individualmente, bem como de conhecer e me adaptar à rotina e ao ambiente educativo da sala.

Assim, foi a partir da observação, do diálogo, das brincadeiras, das partilhas e da identificação das necessidades das crianças que eu compreendi que a planificação não poderia ser neutra, mas sim intencional e com objetivos claros e bem definidos. Nesta ordem de ideias, foi necessário ter em conta as características e os interesses específicos do grupo, assim como os diferentes ritmos e as diversas formas de aprender das crianças (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2018, p. 16). Este cuidado e atenção constantes tornou-se um desafio para chegar a todas as crianças e proporcionar momentos únicos e ricos de desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis do processo educativo na EPE (Silva et al., 2016).

Como foi referido no Projeto de I-A desta PP I, considerei fundamental responder ao problema encontrado nas duas primeiras semanas, procurando desenvolver atividades resultantes de um trabalho cooperativo e mantendo como base fundamental para a ação pedagógica as discussões de ideias, fomentando sempre atitudes de respeito e aceitação mútua.

Apraz-me, também, referir que foi um desafio conseguir ter em conta as vozes de todas as crianças nos momentos de diálogo em grande grupo. Conseguir escutar, responder e apreciar todas as intervenções sem colocar de parte o contributo de alguma criança foi, para mim, uma competência que fui aperfeiçoando, aprendendo com o decorrer da prática. Outro aspeto relevante foi poder compreender que ainda que alguns comentários das crianças, aos olhos de um adulto, possam parecer desadequados, para elas, naquele determinado momento, aquelas palavras fazem todo o sentido do mundo. É também por isto que devemos ouvir as crianças, escutá-las compreendendo-as de forma a perceber e conhecer as suas ideias e curiosidades (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008).

Consequentemente, tornou-se ainda mais evidente o quão importante é ter sempre em conta o que as crianças já sabem e as suas experiências de vida. É com este pressuposto que se torna essencial refletir sobre que conhecimentos prévios as crianças possuem e que podem vir a ser desenvolvidos e estimulados, com o objetivo de as crianças aumentarem esses mesmos conhecimentos.

Dado que as interações criança-adulto são muito preciosas pedagogicamente, importa salientar que a afetividade é uma qualidade que está na base da relação e das

interações e é na experiência das relações que os humanos estabelecem a afetividade (Magalhães, 2011). Assim, defendo que o/a Educador/a integre na sua ação pedagógica as relações afetivas, envolvimento, estímulo e cooperação nas interações com as crianças, famílias e comunidade, uma vez que, o desenvolvimento pessoal, social e cívico é o centro de todo o processo educativo (Fernandes, 2018).

Por fim, analisando toda a minha ação pedagógica, procurei refletir sobre os momentos mais, ou menos, bem-sucedidos com a finalidade de melhorar a cada dia. Tendo o mundo ficado marcado em 2020 por um período conturbado consequente da situação pandémica que se vive até hoje, as instituições educativas depararam-se com a necessidade de encerrar ou de criar novas regras aquando da regulamentação das rotinas, de forma a dar continuidade à atividade educativa/letiva. Neste cenário, uma das grandes dificuldades que tive foi a de proporcionar atividades ricas de aprendizagem e realmente significativas às crianças, sem que fosse possível levar para a instituição alguns materiais ou objetos que eu considerava oportunos para o desenvolvimento de algumas atividades. Apesar disso, acredito que as questões da inclusão foram assimiladas e que as crianças conseguiram modificar um pouco a sua atitude perante algumas atitudes menos positivas que tinham, aceitando e interagindo com as crianças que possuíam Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão. Não obstante, considera-se que a inclusão é uma área que deve ser trabalhada de uma forma sistemática ao longo do tempo, sendo necessário uma continuidade por parte da equipa pedagógica da Sala Verde.

Em suma, neste estágio de PPI, tive a possibilidade de vivenciar momentos únicos e enriquecedores de aprendizagem e bem-estar das crianças, tendo uma grande importância para a minha formação pessoal, social e profissional. Foi através de todos os momentos partilhados que pude aperfeiçoar a minha atitude enquanto futura docente e desenvolver laços afetivos com todas as crianças, aspeto esse que eu considero fundamental para que o quotidiano na EPE seja baseado no respeito mútuo e na entreajuda. Tendo sido este um estágio de maior duração do que os anteriores realizados neste nível educativo, senti-me realmente responsável por um grupo de crianças em contexto de EPE e considero ter conseguido marcar a diferença, pela positiva, nas atividades propostas e realizadas, procurando sempre adequar a minha ação pedagógica e responder às necessidades e interesses do grupo e de cada uma das crianças.

5.3. Prática Pedagógica II – Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Primeiramente, importa mencionar que a PP II decorreu no segundo semestre do ano letivo 2020/2021, perfazendo um total de 120 horas.

O presente tópico ilustra um conjunto de experiências únicas que foram vividas com o 1.º CEB, mais especificamente, com a turma do 1.º M. Não obstante, tem-se como objetivo apresentar e refletir acerca de diferentes componentes relativas a esta prática pedagógica.

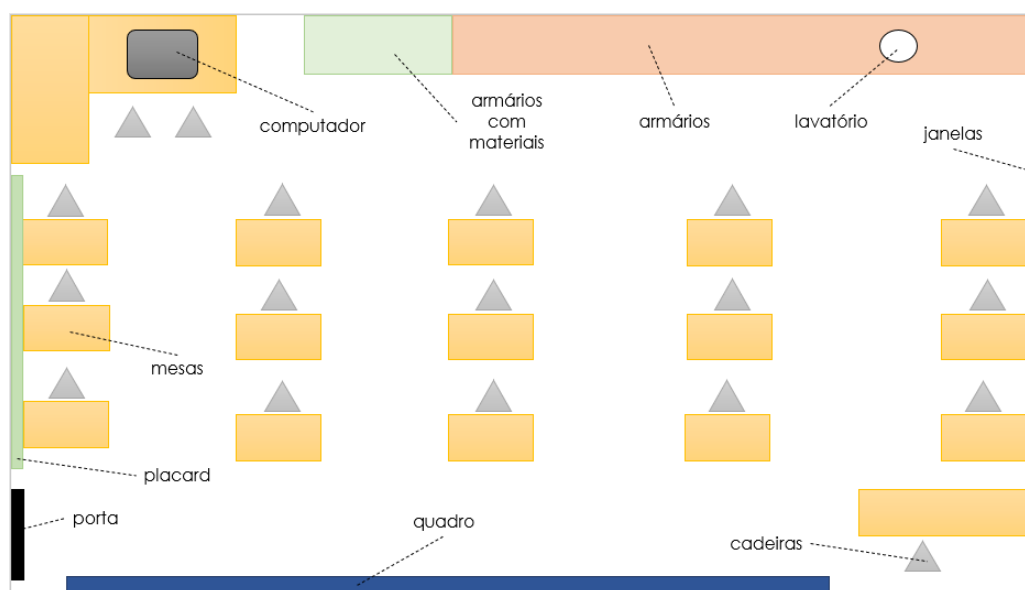
5.3.1. Caracterização da sala: o espaço e o tempo na sala do 1.º M

A gestão do espaço em sala de aula integra um aspeto essencial para a prática pedagógica visto que esta assume um papel imprescindível no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, importa que se reflita diariamente, em torno da mesma, no sentido de garantir a qualidade do ambiente de aprendizagem (Morgado, 1997).

Importa mencionar que a sala era partilhada por duas turmas distintas, nomeadamente, o 1.º ano no turno da manhã e o 4.º ano no turno da tarde. Desta forma, os armários e a arrumação dos materiais tinha de ter em conta a presença destas duas turmas na mesma sala.

Quanto ao espaço, este era amplo, organizado, bem iluminado e funcional, usufruindo de diversas janelas. Ainda assim, o espaço era confortável e agradável, aspetos esses essenciais para o bom funcionamento das rotinas, pois é na sala de aula que os alunos permanecem por longos períodos de tempo (Morgado, 2004).

Relativamente à organização da sala, tal como é possível observar na Figura 55, esta possui um quadro grande, armários com diversos materiais, um lavatório, um computador, janelas amplas, um placar onde se expunham cartazes e informações alusivas aos conteúdos em estudo, 15 mesas e 18 cadeiras. Além disto, a sala também detinha uma secretária para as Professoras, na qual era possível serem colocados e organizados os mais diversos materiais (Figura 56, 57 e 58).

Figura 55*Planta da Sala de Aula*

Como é possível constatar, as mesas e as cadeiras apresentam-se de forma individual, a fim de respeitar a distância de segurança necessária, resultante da atual situação pandémica.

Ao fundo da sala, encontravam-se alguns armários, que se encontravam organizados com diferentes materiais pertencentes a ambas as turmas. É de realçar que estes se encontravam à medida dos alunos, permitindo-lhes aceder aos materiais de forma autónoma ou quando fosse solicitado.

Relativamente aos materiais, a sala apresentava uma boa oferta, sendo possível constatar a existência de folhas, tesouras, colas, lápis de cor, obras de literatura infantil, entre outros. Apraz-me referir que a existência e a utilização destes materiais possibilitaram a realização de diversos trabalhos ricos para a aprendizagem das crianças, tornando-se, assim, um meio facilitador para o processo de execução dos mesmos.

Figuras 56, 57 e 58

Disposição e organização dos materiais da Sala de Aula

**5.3.2. A rotina diária**

Para além da organização do espaço, deve-se ter em conta a importância das rotinas, pois estas assumem um papel fundamental para o sucesso e qualidade de todo o processo de ensino-aprendizagem (Morgado, 2003).

No que concerne ao tempo pedagógico, a turma do 1.º M frequentava a componente curricular no turno da manhã (Tabela 6). Neste sentido, afere-se que o Português, a Matemática e o Estudo do Meio estavam devidamente estabelecidos ao longo da semana, assim como as áreas extracurriculares, como a Educação Física, o Inglês e a Expressão Dramática, Dança e Música. Considero relevante mencionar a Professora Cooperante me deu total liberdade aquando da planificação dos conteúdos semanais, tornando o horário flexível e ajustável às necessidades das crianças.

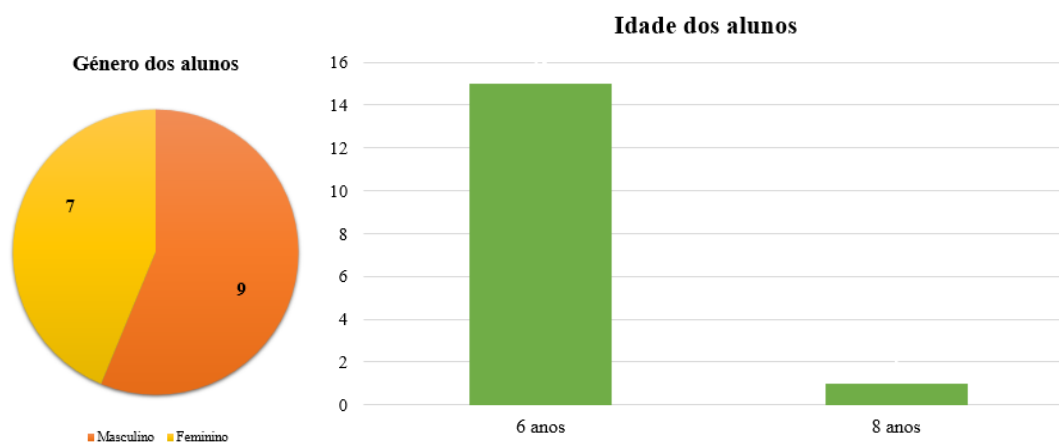
Tabela 6*Rotina Diária do 1.º M*

Hora	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
8h30 – 9h	Matemática	Apoio ao Estudo/Português	Matemática	Apoio ao Estudo/Português	Matemática
9h – 10h	Projetos (uma vez por período): - “Educação Financeira no 1º Ciclo” - “Ciência a dois - Experimentar a brincar” - “Assembleia de alunos - a Voz e a Voz da Comunidade Educativa”	Expressão Dramática/ Teatro, Dança e Música	Matemática	Português	Matemática
10h – 10h30 LANCHE / INTERVALO					
10h30 – 11h30	Matemática	Estudo do Meio/TIC	Português	Estudo do Meio/Artes Visuais	Educação Física
11h30 – 12h30	Estudo do Meio/Cidadania Desenvolvimento	Matemática	Inglês	Matemática	Expressão Dramática/ Teatro, Dança e Música/ Português
12h30 – 13h30	Português	Matemática/Educação Física	Português	Matemática/Apoio ao Estudo	Português

Relativamente ao turno da tarde, grande parte da turma frequentava as AEC entre as 14h30 e as 18h30.

5.3.3. Caracterização do grupo de alunos do 1.º M

A turma do 1.º M era constituída por dezasseis alunos, mais especificamente, sete do género feminino e nove do género masculino (Gráfico 4). Estes alunos tinham idades compreendidas entre os seis e os oito anos (Gráfico 5). Grande parte dos alunos residia em Machico e, depois da manhã de aulas, alguns deles frequentavam as AEC.

Gráfico 4 e 5*Idade e género do grupo de alunos do 1.º M*

5.3.4.1. Enquadramento do problema

Resultado da minha PP II realizada no 1.º Ciclo, surge a problemática de I-A. Foi no decorrer das três primeiras semanas de estágio que constatei a problemática presente na turma do 1.º M. Ao longo da minha PP II pude observar que havia crianças geravam alguns conflitos e, de certa forma, originavam um mau ambiente quer na sala de aula, quer nos intervalos. Desta forma, achei pertinente refletir e repensar sobre as potenciais estratégias que poderia adotar para resolver este problema, consciencializando os alunos sobre os seus atos e proporcionando um ambiente acolhedor e de qualidade.

Desta forma, é fundamental realçar que Fernandes (2018) menciona que a qualidade da educação está interligada às características dos profissionais que desempenham funções no estabelecimento, com os programas adotados pela mesma e com as suas políticas educativas. Assim, a qualidade não é observada nem conceptualizada, mas sim construída através das interações educacionais e nas relações interpessoais que se estabelecem. (Bertram & Pascal, 2009)

As relações que a criança estabelece com os adultos e com as outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive, constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento. (Silva et al., 2016)

Por fim, outro conceito essencial a ser enaltecido, e que está relacionado com esta problemática, é a entajada uma vez que, as competências socio emocionais são aprendizagens entre crianças e adultos ou apenas num destes grupos, e que irão desenvolver competências fundamentais para a obtenção de melhorias ao nível escolar, mas também na sua vida, quer no presente, quer a longo prazo, reconhecendo estratégias que lhes permitirão uma autorregulação. (Araújo, 2020)

5.3.4.2. Questão de investigação

Após a observação das relações, as interações e os comportamentos da turma, recorri ao diálogo com a Professora Cooperante para clarificar e organizar as estratégias de ação pedagógica a implementar ao longo da PP II. Neste sentido, o principal objetivo traçado era conseguir adequar as atividades pedagógicas propostas à turma de forma a gerir as situações de conflito e promover momentos de qualidade durante as rotinas.

Foi desta forma que formulei a seguinte questão: *Como fazer com que as crianças do 1.º M aprendam a gerir situações de conflito de forma a promover momentos de qualidade e entreaajuda?*

5.3.4.3. Estratégias de ação pedagógica

Tendo em conta a problemática em análise, considerou-se que as estratégias a serem adotadas passavam pelo: diálogo individualizado; diálogo em grande grupo; realização de trabalhos a pares; promoção de trabalhos em grupo.

Contudo, a estratégia que pude confirmar que teve uma dinâmica mais interessante e produtiva foi a realização de trabalhos em grupo, por isso, é aquela que darei maior enfoque no tópico a seguir. De acordo com esta estratégia, acho que os alunos se viram a debater sobre os mais diversos assuntos, assim como tiveram de respeitar as opiniões dos colegas, trabalhar em grupo com qualidade e aguardar a sua vez para intervir.

5.3.4.3.1. Promoção de trabalhos em grupo

Ao longo de toda a PP II pude constatar que havia a necessidade de implementar momentos de aprendizagem em grupos para que os alunos do 1.º M pudessem conviver e respeitar as ideias e vivências do próximo. Neste sentido, foram desenvolvidos diversos momentos de aprendizagem com o intuito de colmatar a problemática de I-A encontrada, promover o bom ambiente e inculcar o respeito mútuo, que serão apresentados a seguir.

- **Atividade: *A semana da família***

Uma vez que desde o dia 10 ao dia 14 de maio de 2021 se celebrava a Semana da Família, considerou-se oportuna a promoção de algumas atividades relacionadas com o tema. Assim sendo, de forma a manter um contacto mais próximo entre as crianças e os Encarregados de Educação e estabelecendo a articulação com a temática da semana, fiz um convite à mãe de um aluno para que esta pudesse partilhar algo com a turma no dia 12 de maio.

Com o objetivo de manter este contacto mais favorável, a atividade decorreu no exterior da escola. Depois de os alunos se terem sentado no tapete, a Encarregada de Educação convidada estabeleceu um diálogo com toda a turma, colocando-os à vontade

e tentando perceber como estava o ambiente (ver Figura 59). De seguida, esta deu início à leitura da história *Árvore Mãe* de Florbela Castro, acompanhada da animação de fantoches realizados pela própria. No final da leitura, em grande grupo, tentou-se perceber os acontecimentos mais importantes, quais as personagens principais e qual era a moral da história.

Numa fase final, a convidada ofereceu um loureiro pequeno a cada aluno (Figura 60) e sugeriu que esta poderia representar uma pessoa importante para cada um. Através desta analogia, passou-se a mensagem de que os alunos teriam a responsabilidade de cuidar e tratar bem do loureiro como se este fosse a pessoa que eles mais gostam no Mundo.

Terminada a atividade, na sala, deu-se continuidade ao assunto abordado anteriormente com a convidada. Neste sentido, foram entregues corações recortados a cada aluno para que estes fizessem a ilustração da pessoa que eles mais gostavam. Durante a atividade, denotou-se o entusiasmo e a vontade dos alunos em realizarem lindos desenhos para serem, posteriormente, colocados no cântaro do loureiro (ver Figura 61).

Figuras 59, 60 e 61

Atividades decorrentes da Semana da Família



Em suma, considera-se que a envolvência dos alunos nas atividades propostas possibilitou um ambiente de partilha muito rico e motivador, aspetos esses essenciais para que as aprendizagens se tornem efetivamente significativas.

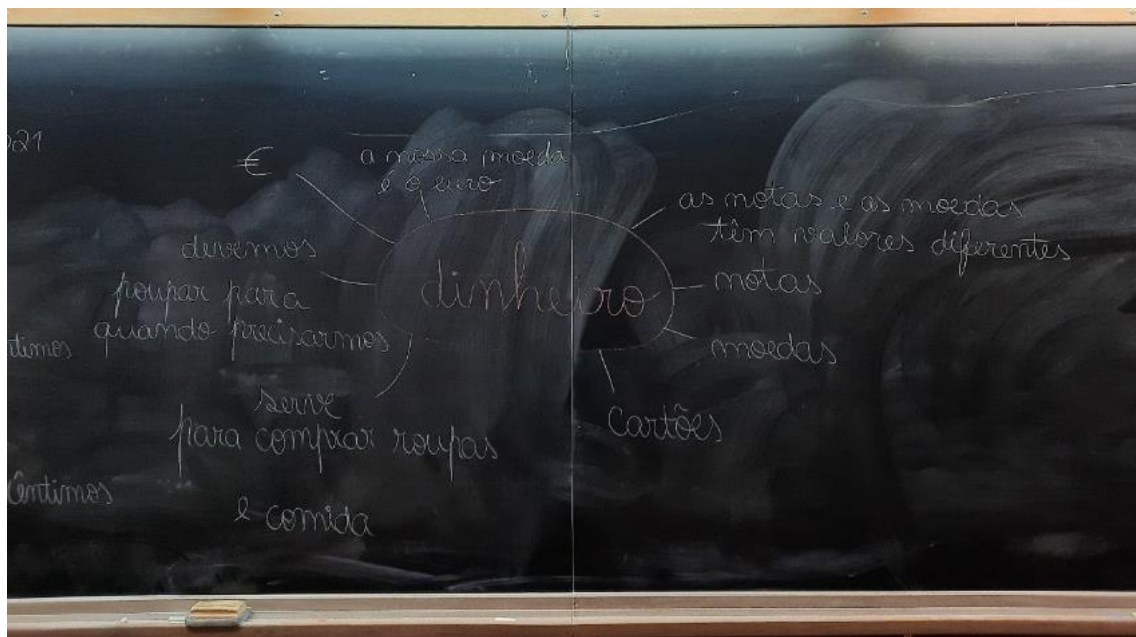
▪ **Atividade: *O mercadinho***

Entre os dias 24 e 26 de maio de 2022, um dos conteúdos a ser abordado era o dinheiro. Assim sendo, desenvolveram-se algumas atividades sobre o tema, passando pelo diálogo em grande grupo e, concluindo, com o jogo do mercadinho.

Primeiramente, realizou-se um diálogo com o intuito de compreender os conhecimentos prévios dos alunos sobre o dinheiro. Durante esta partilha, surgiram ideias muito pertinentes que denotavam que, de facto, grande parte dos alunos possuía noções bem presentes sobre este tema, como é verificar na seguinte figura.

Figura 62

Chuva de ideias sobre os conhecimentos prévios dos alunos



Uma vez abordado o conceito do dinheiro e a sua função, permitiu-se que os alunos analisassem as diferentes moedas e notas existentes, realizando uma organização por ordem crescente (ver Figura 63). Assim, os alunos puderam compreender quais eram as moedas e as notas com mais e com menos valor.

Neste sentido, estando o dinheiro presente no nosso dia a dia, desenvolveu-se a atividade do mercadinho com a finalidade de possibilitar que os alunos estabelecessem um diálogo equilibrado com o grupo, efetuassem os cálculos necessários e, por fim, conseguissem concluir corretamente os dados obtidos. De seguida, foram colocados em cima de duas mesas diversos objetos e, posteriormente, os alunos atribuídos valores aos mesmos, com a orientação dos adultos presentes na sala. Posto isto, foram entregues envelopes, à sorte, a cada grupo com diferentes montantes. Desta forma, cada grupo registou o valor presente no envelope e analisou que objetos poderia ou não comprar, seleccionando um artigo, à vez, e efetuando os cálculos necessários de forma a compreenderem o dinheiro que sobrava (ver Figura 64).

Terminadas as compras, todos os grupos fizeram uma análise do montante inicial e do montante final, puderam constatar quanto dinheiro haviam gasto e quanto dinheiro sobrou no final do mercadinho. Todos os registos foram realizados no quadro para que, no final da atividade, em grande grupo, se pudesse verificar qual foi o grupo que gastou mais e o grupo que gastou menos. Nesta ordem de ideias, estabeleceu-se um diálogo sobre a importância de poupar, consciencializando os alunos para o futuro.

Figuras 63 e 64

Realização de cálculos, em grupo, durante o jogo do mercadinho



Concluindo, observou-se que alguns alunos tiveram dificuldades em contar o dinheiro, tornando-se necessário desenvolver e planificar mais atividades alusivas a este conteúdo de forma a que este seja compreendido e assimilado corretamente.

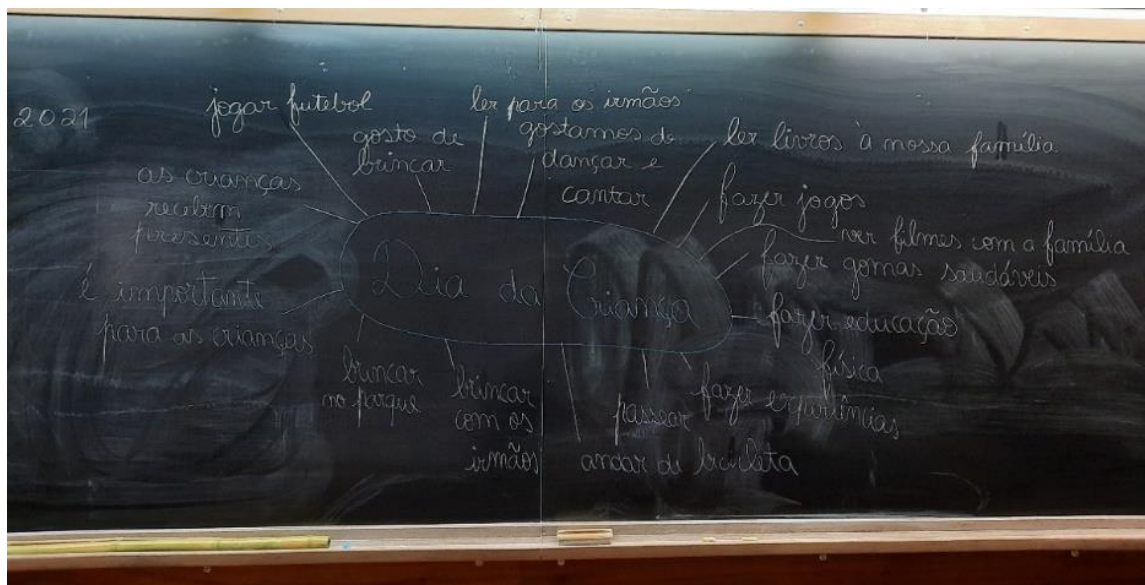
▪ **Atividade: *Os direitos das crianças***

Tendo a oportunidade de realizar a minha PP II no Dia Mundial das Crianças, considerou-se imprescindível idealizar e planificar atividades sobre a importância tão evidente que as crianças têm. Neste sentido, desenvolveu-se uma panóplia de atividades alusivas ao tema, sendo uma delas, referente aos direitos das crianças.

Com o objetivo de compreender os conhecimentos prévios dos alunos em relação àquilo que é ser criança, estabeleceu-se um diálogo, em grande grupo, onde foram partilhados diversos aspetos importantes (ver Figura 65).

Figura 65

Ideias partilhadas pelos alunos sobre o Dia Mundial da Criança



Nesta ordem de ideias, falou-se sobre os direitos das crianças e estabeleceu-se um momento único de partilha e reconhecimento do papel da criança no Mundo e da necessidade de potenciar um ambiente saudável para que esta se possa desenvolver e crescer feliz.

Dada a relevância das aprendizagens obtidas através desta partilha, tornou-se motivadora a realização de um cartaz para expor na sala. Assim sendo, questionou-se o que os alunos queriam ter presente no cartaz e, neste sentido, a turma foi dividida em três grupos e foram atribuídas tarefas a cada um: um grupo formulou frases no quadro; outro grupo realizou ilustrações de diversas crianças do Mundo; outro grupo efetuou as colagens das frases e das ilustrações (ver Figura 66 e 67).

Terminado o cartaz, foram elegidas duas alunas para mostrarem o cartaz à turma com o intuito de permitir que toda a turma pudesse visualizar (Figura 68) e partilhar opiniões sobre o resultado final.

Figuras 66, 67 e 68

Realização do cartaz alusivo aos direitos das crianças



Tendo as crianças um papel importantíssimo no Mundo, conclui-se que as atividades planificadas possibilitaram o trabalho em equipa e, também, uma partilha de saberes e conhecimentos genuínos, ricos e verdadeiramente importantes para toda a turma.

Em suma, considero que o Dia Mundial da Criança e a defesa dos direitos das crianças deve ser sempre abordado e referido nas escolas para que se relembre e se ponha em prática aquilo que realmente defendemos e consideramos essencial para vivermos num Mundo justo e feliz.

5.3.4.4. Avaliação do projeto de Investigação-Ação

Uma vez que todo este processo de I-A é descritivo-interpretativo torna-se importante considerar as questões de avaliação do Projeto, tendo como principal foco analisar e verificar se os objetivos propostos, inicialmente, foram efetivamente desenvolvidos/alcançados e quais os ajustes a realizar (Máximo-Esteves, 2008).

Tendo como base a problemática identificada nas primeiras semanas da PP II, considero que as estratégias de intervenção e as atividades realizadas foram ao encontro de uma resposta para que a questão de I-A fosse, possivelmente, colmatada. Assim sendo, acredito que as estratégias de intervenção foram apropriadas tendo em conta a questão colocada, uma vez que através das atividades desenvolvidas, os alunos puderam adquirir um conjunto de competências importantes, nomeadamente no que diz à gestão dos conflitos e ao respeito mútuo.

Estabelecendo uma comparação àquilo que foi observado nas primeiras semanas de PP II, verificou-se um conjunto de melhorias ao nível das relações interpessoais no grupo. Neste sentido, posso concluir que, no final do projeto de I-A, se verificou uma evolução positiva dos comportamentos em relação ao início da PP II. Por esta razão, concluo que seria necessário que se continuasse a promover atividades potenciadoras de uma convivência social positiva e de boas relações interpessoais e adaptar outras que pudessem proporcionar aprendizagens significativas.

Não obstante as conclusões tecidas, considero que a avaliação deste projeto é positiva, visto que, com o passar do tempo, foi possível observar-se melhorias e mudanças de comportamento nos alunos.

5.3.5. Momentos de aprendizagem

Ao longo de toda a PP II, as planificações foram refletidas e estrategicamente delineadas atendendo aos conteúdos a serem abordados

Nos tópicos que se seguem serão apresentadas e descritas duas experiências realizadas com a turma do 1.º M. Assim sendo, Sousa (2012) cita Pires (2002) e Pires et al. (2004), defendendo que desde o 1.º Ciclo, o ensino experimental deve ser a base do Ensino das Ciências. Assim sendo, com a realização de atividades experimentais, permite-se que os alunos observem, classifiquem, façam previsões, identifiquem, controlem diversas variáveis, entre outros aspetos.

Se acreditarmos que o aluno deve construir o seu conhecimento, então as atividades experimentais são determinantes, pois permitem a estimulação do aluno relativamente ao conhecimento científico, na medida em que criam conflito cognitivo, possibilitam a previsão, a observação, a comparação e a reflexão que induzem à mudança conceptual e à construção do verdadeiro conhecimento científico, direcionando o aluno para a aquisição de níveis de conhecimento de complexidade e abrangência crescentes (Sousa, 2012).

Nesta perspetiva, estas atividades experimentais tiveram como finalidade proporcionar momentos de aprendizagem significativos e estimulantes para a turma do 1.º M.

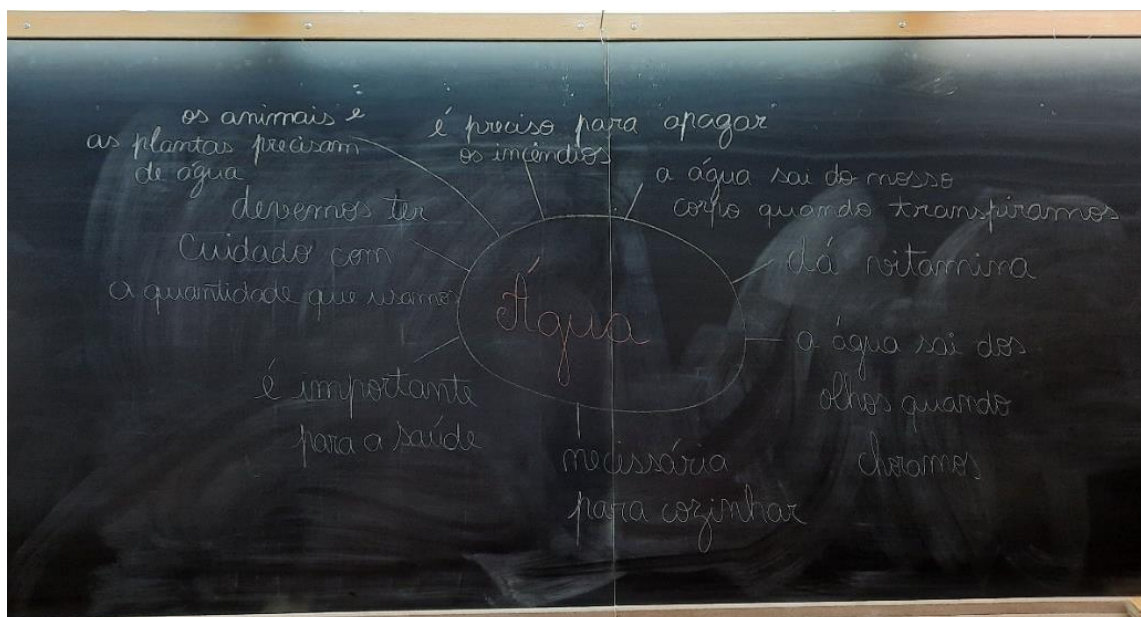
5.3.5.1. Experiência: A água 'pura' tem cheiro, cor ou sabor?

No dia 11 de maio de 2021 procedeu-se à realização de uma experiência denominada *A água "pura" tem cheiro, cor ou sabor?*. É importante referir que esta atividade experimental surgiu de uma articulação curricular, estando ela relacionada com os locais onde podemos encontrar esta fonte essencial para a vida como, por exemplo, no mar, nos rios, nos lagos, nas fontes e nos poços.

Desta forma, iniciou-se um diálogo com a turma com o intuito de perceber os conhecimentos prévios dos alunos relativamente à importância da água. Neste sentido, foram registadas no quadro todas as intervenções dos alunos, como é possível observar na Figura 69, para, posteriormente, serem analisadas e comentadas.

Figura 69

Registo das intervenções dos alunos relativamente à importância da água



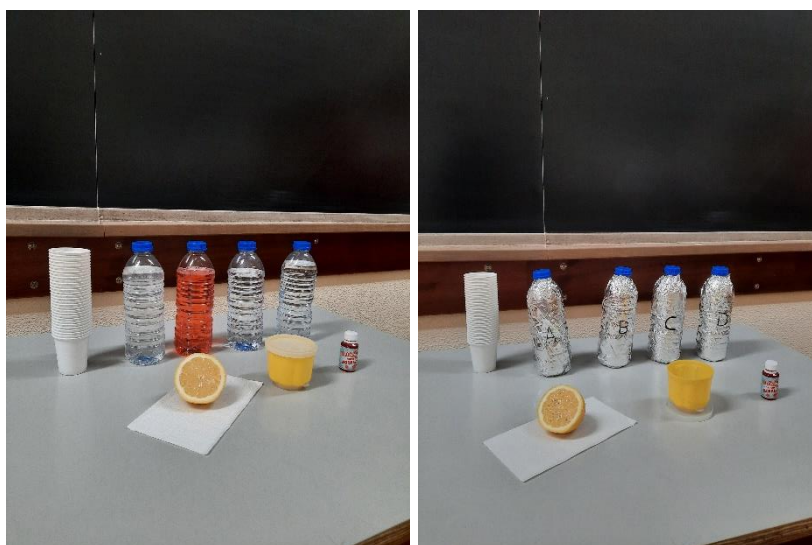
Posto isto, pode-se aferir que os alunos têm noções muito importantes sobre as potencialidades da água, referindo que esta é essencial para a nossa saúde, mencionando determinadas funções que a água tem no nosso dia a dia, bem como, os cuidados a ter aquando da sua utilização.

Antes da realização prática desta atividade experimental, foram distribuídos guiões para que os alunos tivessem conhecimentos dos materiais necessários, assim como dos procedimentos a seguir (Apêndice 7). Assim, foram retirados todos os objetos

necessários do saco e sugeriu-se que alguns alunos verificassem se faltava alguma coisa, recorrendo ao guião. Posteriormente, alguns alunos, à vez, fizeram a leitura dos procedimentos da experiência e, deste modo, iniciou-se o processo prático da mesma. Todos os ingredientes foram colocados, pelos alunos, dentro dos recipientes (ver Figura 70), permitindo que estes fossem os principais agentes de toda a aprendizagem. Depois, cada recipiente foi devidamente tapado com papel de alumínio para que não pudéssemos visualizar o seu interior (Figura 71).

Figuras 70 e 71

Recipientes e ingredientes necessários para a realização da atividade experimental



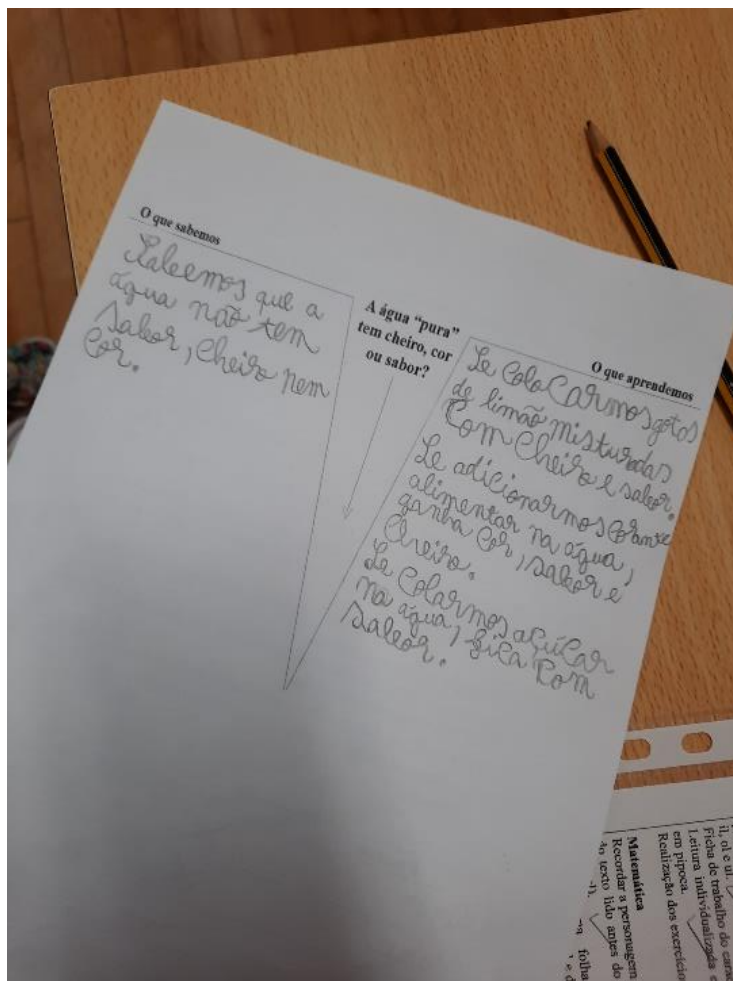
Com o objetivo de tornar a experiência realmente significativa para os alunos, abriu-se cada recipiente, à vez, e depositou-se, em copos, pequenas quantidades do líquido presente no recipiente A, B e C. Durante a experimentação dos líquidos de cada recipiente, assistiu-se a um momento de partilha e de expressões faciais muito cómicas, sendo que, grande parte dos alunos se mostraram entusiasmos. Deve-se também destacar o alvoroço que se instalou dentro da sala, visto que os alunos estavam interessados e curiosos com aquilo que os recipientes poderiam conter. Neste sentido, foram registadas todas as conclusões na tabela presente no guião da experiência, como forma de consolidar os resultados obtidos.

Como era habitual, no final de cada atividade experimental, procedeu-se ao registo dos aspetos mais importantes sobre todo o processo num diagrama de *V de Gowin* (ver Figura 72). Tendo em conta as potencialidades deste diagrama, concluiu-se que se colocarmos gotas de limão na água, esta terá sabor e cheiro; se colocarmos corante de

morango, a água terá cor, sabor e cheiro; e se depositarmos açúcar na água, esta não apresentará cor nem cheiro, mas terá sabor.

Figura 72

Preenchimento do V de Gowin por um aluno da turma



Em suma, o V de Gowin, é um instrumento considerado como facilitador de uma aprendizagem significativa, desde uma perspectiva epistemológica, ou seja, do conhecimento como produção humana (Moreira, 2007). Neste sentido, pode-se verificar que a turma, no geral, compreendeu a sua funcionalidade, demonstrando interesse e motivação aquando deste instrumento que, anteriormente, não conheciam.

5.3.5.2. Experiência: *O que acontece aos objetos colocados na água?*

No dia 26 de maio de 2021 realizou-se uma experiência denominada *O que acontece aos objetos colocados na água?*. Esta atividade experimental adveio de uma articulação curricular, estando intimamente relacionada com o caso de leitura “ch”.

Tendo em conta as experiências anteriormente realizadas noutras semanas de PP II, considera-se que os alunos estavam familiarizados com este tipo de atividades, demonstrando interesse e entusiasmo nas tarefas.

Primeiramente, iniciou-se um diálogo sobre a pergunta alusiva à experiência com o objetivo de perceber as ideias e os conhecimentos prévios dos alunos. Assim, concluiu-se que existem objetos que afundam e objetos que podem flutuar.

Neste sentido, antes da realização prática da atividade experimental, distribuíram-se os guiões para que os alunos tivessem acesso aos materiais necessários, bem como, os procedimentos a adotar (Apêndice 8). Assim, foram retirados todos os objetos necessários de um saco e, de seguida, os alunos verificaram se faltava alguma coisa. Posteriormente, cada um registou numa tabela aquilo que achavam que ia acontecer a cada objeto, ou seja, se estes iriam flutuar ou afundar.

Posto isto, considerou-se importante conversar sobre os materiais necessários, bem como, as suas características. Sendo assim, abriu-se um momento de partilha onde os alunos puderam expor as suas ideias relativamente aos objetos que consideravam que iam afundar e aqueles que iam permanecer à superfície. No geral, a turma concordou na maior parte das situações, contudo, apenas pudemos verificar o que de facto acontece através da prática.

Então, leu-se os procedimentos a seguir aquando da realização da experiência e, de seguida, esses passos foram adotados unicamente pelos alunos (ver Figura 73 e 74), com a orientação dos adultos presentes na sala. Depois de todos os objetos terem sido colocados na água (Figura 75), procedemos à observação e análise dos mesmos, registando as conclusões obtidas na tabela presente no guião.

Figuras 73, 74 e 75

Realização dos procedimentos da experiência pelos alunos do 1.º M

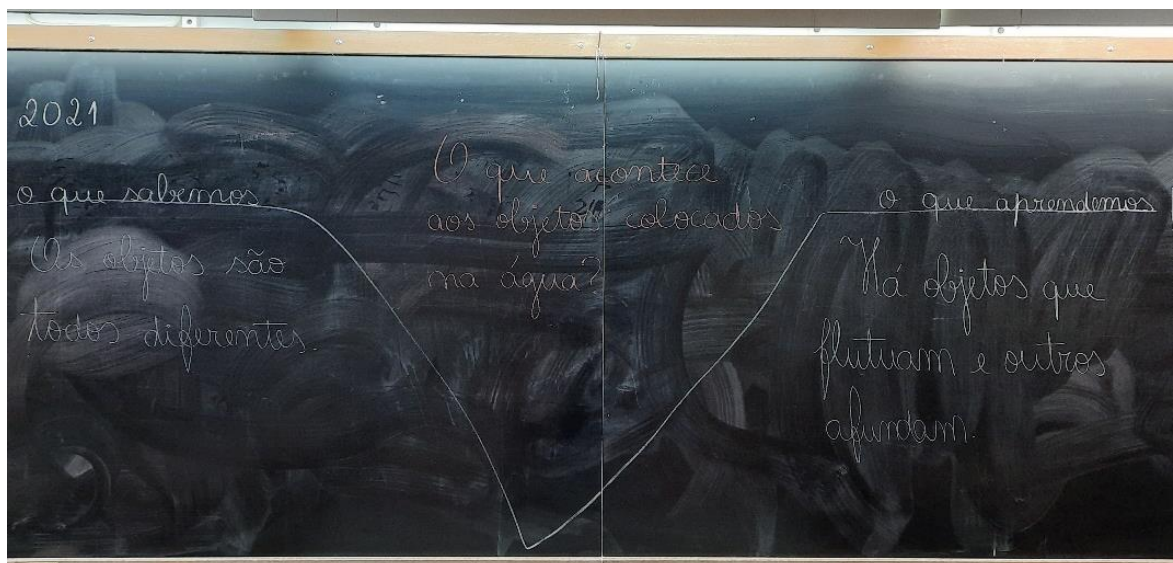


Assim sendo, concluiu-se que existiam objetos que flutuavam e outros que afundavam devido às suas características e à sua composição. Neste sentido, os alunos puderam verificar e comparar os resultados obtidos com aqueles que estes, inicialmente, achavam que iria acontecer, tornando assim o momento de aprendizagem real e reflexivo.

Por fim, como forma de registar todos estes aspetos importantes, os alunos preencheram um *V de Gowin* (ver Figura 76) relativamente àquilo que sabiam e àquilo que tinham aprendido com a atividade experimental.

Figura 76

Preenchimento do V de Gowin no quadro como forma de auxílio



5.3.6. Reflexão sobre a Prática Pedagógica II

Ao longo da PP II, o processo de reflexão diário revelou-se, uma vez mais, muito importante para a minha prática, pois permitiu-me refletir sobre o trabalho que estava a ser realizado e, se assim fosse necessário, adaptar a minha ação pedagógica de acordo com as necessidades e os interesses da turma, promovendo uma educação de qualidade para todos os alunos.

Tendo assumido que a reflexão é, efetivamente, uma estratégia inerente às práticas pedagógicas, farei uma análise sobre toda a experiência vivenciada no contexto de PP II no 1.º CEB, dando destaque aos aspetos positivos e refletindo sobre as principais dificuldades sentidas.

Uma vez que a situação pandémica continuava a persistir no nosso dia a dia, houve a necessidade de ter em atenção as regras da instituição de educação/ensino e, ao mesmo tempo, tentar promover situações enriquecedoras e motivadoras para os alunos, tendo se tornado um grande desafio. Assim, procurei ao máximo não descurar os conhecimentos, teorias e aprendizagens que se revelaram importantes ao longo destes anos de formação. Todas estas dimensões levaram-me a realizar, de certa forma, um retrato mental do tipo de Professora que eu tencionava ser e, uma vez mais, foi essa imagem que me fez querer desconstruir a tradicional visão do 1.º CEB que, infelizmente, ainda continua a persistir em algumas salas de aula da atualidade.

Ainda que tivesse plena consciência de que havia um programa curricular para cumprir e diversos conteúdos para lecionar, o meu foco passou sempre por implementar estratégias pedagógicas apropriadas, diversificadas e devidamente pensadas com o intuito de promover aprendizagens significativas a todos os alunos.

Relativamente ao espaço da sala, apesar da impossibilidade de se alterar a disposição das mesas e a necessidade de estabelecer um distanciamento físico devido à pandemia, procurou-se efetuar o trabalho cooperativo a pares, tendo-se revelado essencial para a existência de uma troca de ideias e entreajuda. Apesar dos cuidados a ter e a constante necessidade de respeitar o referido distanciamento social, esta dinâmica de trabalho para a aprendizagem funcionou muito bem, sendo, diversas vezes, solicitado pela turma. Preservando cautelosamente as regras sanitárias estabelecidas pela instituição, considerei fulcral que o trabalho em grupo fosse, também, promovido uma vez que, como já foi mencionado no projeto de I-A, a turma apresentava algumas lacunas ao nível da gestão de conflitos. Assim sendo, as atividades em equipa, ainda que realizadas à

distância de duas mesas, contribuíram para um conjunto de momentos de interação e de debate em grande grupo essenciais para potenciar as aprendizagens e os momentos de partilha e respeito mútuo.

No geral, tendo um conjunto de conteúdos para abordar e o facto de ter de chegar a todos os alunos, tendo em conta as suas necessidades, provocou em mim a vontade de fazer mais e melhor. Neste sentido, a interdisciplinaridade foi um fator essencial para que as diversas áreas do saber estivessem intimamente relacionadas e, com isto, se pudesse proporcionar aprendizagens mais completas e enriquecedoras aos alunos.

Outro aspeto que destaco desta prática pedagógica foi o facto de verificar uma mudança nos comportamentos dos alunos aquando da resolução de conflitos mediante momentos de entreajuda. Neste sentido, acredito que a dinamização de trabalhos em grupo foi muito importante uma vez que os alunos se viram a debater sobre os mais diversos assuntos, assim como tiveram de respeitar as opiniões dos colegas, trabalhar em grupo com qualidade e aguardar a sua vez para intervir.

Em suma, posso considerar que esta PP II, apesar de ser repleta de desafios ou por isso mesmo, mostrou-se potenciadora de um imenso crescimento pessoal e profissional, uma vez que a minha perspetiva sobre o 1.º CEB era completamente diferente da forma como o vejo na atualidade. Tal, deve-se, em grande parte, à forma leve e motivadora com que fui recebida quer pela Professora Cooperante, quer pelos alunos do 1.º M que, com a sua simplicidade, carinho e amizade, mudaram completamente a minha perspetiva sobre este importante nível de ensino.

5.4. Prática Pedagógica III – Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Primeiramente, importa referir que a PP III decorreu no primeiro semestre do ano letivo 2021/2022, perfazendo um total de 120 horas.

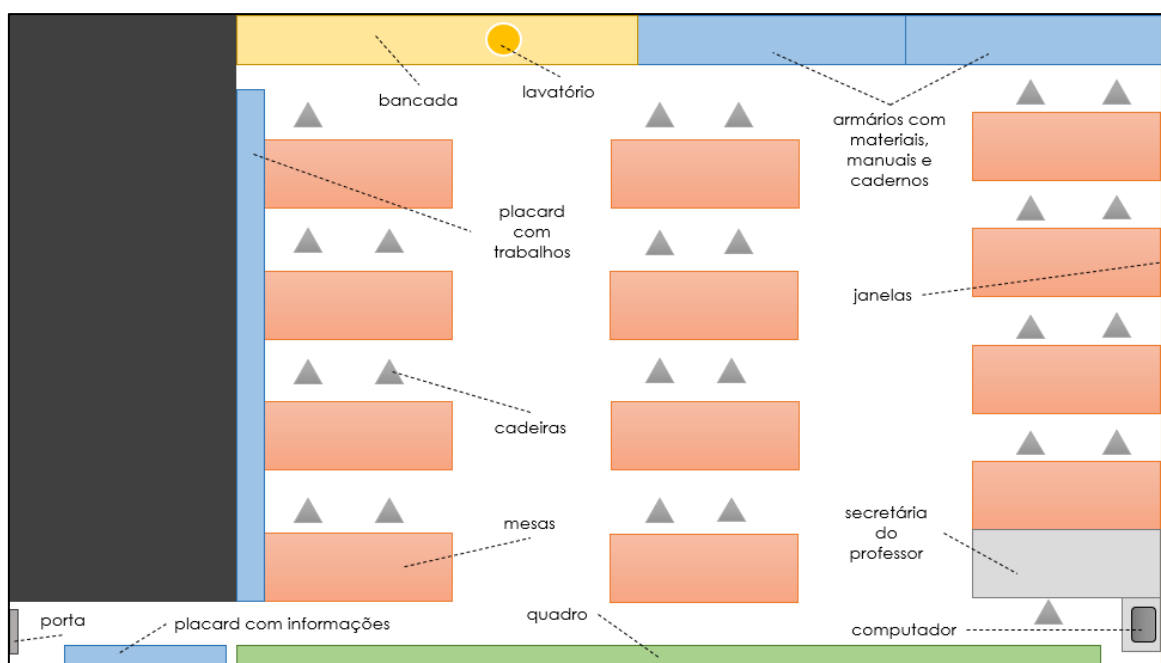
Assim sendo, o presente tópico ilustra a união de diversas experiências vividas com a turma do 4.º L e tem-se como objetivo apresentar e refletir acerca de diferentes componentes relativas a esta prática pedagógica.

5.4.1. Caracterização da sala: o espaço e o tempo na sala do 4.º L

O espaço físico da sala de aula do 4.º L caracterizava-se por ser muito iluminado e de uma boa dimensão. Ainda que a sala fosse partilhada com outra turma do turno da manhã, esta encontrava-se organizada, devidamente funcional e com uma disposição de materiais estrategicamente bem pensados para que estes ocupassem o menor espaço possível, de modo a permitir a livre circulação pela sala.

Figura 77

Planta da sala do 4.º L



Como é possível visualizar na planta da sala, esta possuía armários bem organizados para que a arrumação dos demais materiais e manuais estivessem

distribuídos no armário de cada turma. É de realçar que estes se encontravam à medida dos alunos, permitindo-lhes aceder aos materiais de forma autónoma.

Ainda assim, importa mencionar que o espaço era confortável e agradável, permitindo que os alunos pudessem usufruir de momentos ricos em aprendizagem de forma cómoda e consciente (Morgado, 2004).

Relativamente à organização da sala, como é possível observar na Figura 77, esta possui um quadro de grandes dimensões, armários com diversos materiais, um lavatório, um computador com colunas, janelas amplas, um placar onde se expunham os trabalhos realizados pelos alunos, 24 mesas e 24 cadeiras. Para além disto, a sala também tinha uma secretária para as Professoras, na qual era possível serem colocados e organizados os mais diversos materiais para a realização das tarefas (Figura 78, 79 e 80).

Figuras 78, 79 e 80

Disposição e organização dos materiais da Sala de Aula



Como é possível analisar, e por consequência da melhoria das condições pandémicas, existiam mesas que se encontravam aos pares, sendo que, ao longo da PP III, estas foram sendo dispostas de diferentes formas com o intuito de possibilitar o trabalho cooperativo entre diferentes alunos.

Por fim, tem-se a destacar que a sala possuía uma rica oferta de materiais que facilitaram a realização de diversos trabalhos pedagógicos para a aprendizagem dos alunos, tornando-se, assim, um meio facilitador para o processo de ensino-aprendizagem.

5.4.2. A rotina diária

No que diz respeito à organização e a gestão do tempo da turma do 4.º L, as atividades da componente curricular ocorriam no turno da tarde, entre as 13h30 e as 18h30, conforme o horário apresentado na Tabela 8.

Tabela 8

Rotina diária do 4.º L

Hora	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
13h30 – 14h30	TIC	Matemática	Matemática	Projetos	Português
14h30 – 15h30	Estudo do Meio/AV	Educação Artística	Est. Meio/ CD	Português	Português
15h30 – 16h LANCHE / INTERVALO					
16h – 17h	Matemática	Inglês	Português/Exp. Dramática, teatro e dança	Matemática	Mat./ Educação Física
17h – 18h	Português	Português	Educação Física	Inglês	Matemática
18h – 18h30	Português/Apoio ao Estudo	Português/Apoio ao Estudo	Português	Matemática/Apoio ao Estudo	Matemática/Apoio ao Estudo

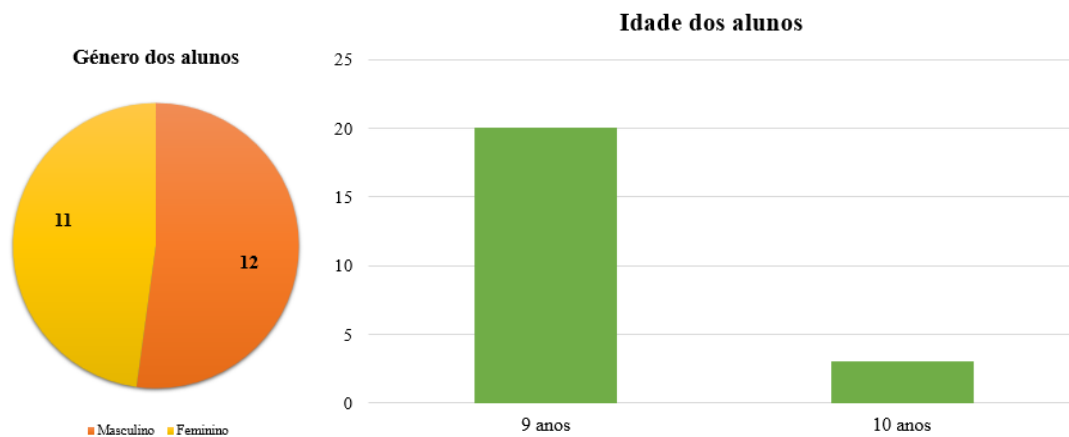
Ainda assim, considera-se fundamental mencionar que a gestão do tempo era flexível e possibilitava uma articulação entre as diversas áreas do currículo, respeitando a carga horária semanal para cada componente curricular, traçada pela matriz curricular-base do 1.º CEB, fosse cumprida.

5.4.3. Caracterização do grupo de alunos do 4.º L

A turma do 4.º L era constituída por vinte e três alunos, mais especificamente, onze do género feminino e doze do género masculino (Gráfico 6). Estes alunos tinham idades compreendidas entre os nove e os dez anos (Gráfico 7). É de realçar que um aluno ficou retido no 3.º ano uma vez e, outros dois, fizeram parte da turma apenas a partir do 2.º ano de escolaridade. Grande parte dos alunos residia em Machico e, alguns deles, tinham a devida autorização para saírem autonomamente da escola no final do dia de aulas.

Gráfico 6 e 7

Idade e género do grupo de alunos do 4.º L



Outro aspeto a salientar é que havia uma criança diagnosticada com Hiperatividade e Défice de Atenção e, quer as atividades realizadas, quer as rotinas, contemplavam a diferenciação pedagógica específica para este aluno.

Pode-se afirmar que a turma tinha grande interesse na componente curricular de Português e de Estudo do Meio, contudo, apresentavam algumas dificuldades na componente curricular de Matemática. Apesar disto, desenvolveram-se atividades dinâmicas e motivadoras com o intuito de desmistificar este sentimento de dificuldade na aprendizagem em relação à disciplina de Matemática. É neste sentido que a interdisciplinaridade de conteúdos fez, e continuará a fazer, todo o sentido aquando da leção das disciplinas de forma a que o aluno não se desmotive com o conteúdo abordado (Pombo, 2004).

Por fim, refira-se que, a partir da observação participante, foi possível constatar que os alunos do 4.º L eram curiosos, ativos, interessados, autónomos, atentos e afetuosos. Relativamente às dinâmicas de aprendizagem na sala de aula, a turma, no geral, respeitava as regras e as rotinas estabelecidas, participando ativamente nas atividades propostas de aprendizagem.

5.4.5. Projeto de Investigação-Ação

O Projeto de I-A, que se apresenta neste capítulo, teve lugar no desenrolar da PP III com a turma do 4.º L, tendo início no dia 11 de outubro de 2021. Assim, importa

mencionar que foi no período de observação participante se pôde identificar a problemática e definir estratégias para a questão de investigação.

Neste sentido, na Tabela 9, pode-se observar um cronograma com todas as fases envolvidas ao longo da PP III com a turma do 4.º L.

Tabela 9

Cronograma com as diversas fases do Projeto de I-A

CRONOGRAMA												
Fases	Procedimentos	Duração										
		Outubro			Novembro					Dezembro		
		1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º	10.º	11.º
Planear	Observação											
	Identificação do problema											
	Definição de estratégias de intervenção											
Agir	Implementação das estratégias											
Refletir	Recolha e análise de dados											
Avaliar	Apresentação do projeto											

5.4.5.1. Enquadramento do problema

Foi no decorrer das duas primeiras semanas de PP III que constatei a problemática presente na turma do 4.º L. Ao longo da prática pedagógica pude observar que alguns alunos geravam conflitos e, de certa forma, originavam um mau ambiente quer na sala de aula, quer fora dela. Desta forma, considerou-se importante refletir sobre as potenciais estratégias a adotar para resolver esta problemática, fazendo com que os alunos se tornassem conscientes dos seus atos.

Assim sendo, tornou-se necessário estabelecer um diálogo a Professora cooperante, expondo-lhe que seria apropriado que se desenvolvesse um projeto cujo objetivo passasse por desenvolver momentos de aprendizagem de cariz cooperativo.

5.4.5.2. Questão de investigação

Uma vez estabelecido um diálogo e troca de ideias com os intervenientes necessários, formulou-se a seguinte questão: *Que estratégias poderão os alunos do 4.º L desenvolver como forma de gerirem situações de conflito mediante ações de entreaajuda?*

A partir da questão a trabalhar, constatou-se que o trabalho cooperativo poderia ser uma metodologia interessante e motivadora que pudesse responder às necessidades dos alunos. Sendo assim, procurei informar-me melhor sobre esta metodologia com o objetivo de definir estratégias que fossem ao encontro da promoção de novas aprendizagens significativas para os alunos.

5.4.5.3. Estratégias de ação pedagógica

Tendo em conta a problemática acima mencionada, considerou-se que as estratégias a serem adotadas passavam pelo: diálogo individualizado; diálogo em grande grupo; realização de trabalhos a pares; promoção de trabalhos em grupo; espaço dos 15 minutos; momento de resolução de problemas entre os alunos correspondentes.

Nesta perspetiva, as estratégias que pude verificar que tiveram uma dinâmica mais produtiva e motivadora foi a realização de trabalhos em grupo e a realização de trabalhos a pares. Posto isto, estas serão as duas estratégias que darei maior enfoque no tópico a seguir.

Pude confirmar que de acordo com estas estratégias os alunos se viram a debater sobre os mais diversos assuntos, respeitando as opiniões e aprendendo a trabalhar com os colegas. Nesta ordem de ideias, o trabalho cooperativo proporcionou um clima de entreaajuda, apelando-se à participação dos alunos, à escuta das diversas partilhas dos colegas e à partilha dos materiais (Lopes & Silva, 2008).

Deste modo, os alunos tiveram a oportunidade de maximizar as suas aprendizagens e de cooperar para aprenderem a trabalhar em grupo (Silva et al., 2018).

5.3.4.3.1. Promoção de trabalhos em grupo

Ao longo da PP III pude verificar que havia a necessidade de implementar momentos de aprendizagem em grupos para que os alunos do 4.º L pudessem vivenciar de momentos de entreaajuda e de respeito mútuo. Neste sentido, foram desenvolvidas

diversas situações de aprendizagem com o intuito de colmatar a problemática de I-A, promover o bom ambiente e inculcar o respeito mútuo, que serão explorados a seguir.

▪ **Atividade: A primeira dinastia**

Nos dias 2 e 3 de novembro de 2021, foi-me proposto pela Professora Cooperante abordar a primeira dinastia de Portugal, bem como, tocar em diversos aspetos importantes sobre esta época tão marcante. Tendo como objetivo perceber e analisar os conhecimentos prévios dos alunos, distribuíram-se bilhetes à entrada para que estes descrevessem de forma breve aquilo que pensavam sobre a Formação de Portugal. Através desta TAF, pude concluir que, no geral, a turma tinha algumas noções aquando desta temática, como se pode observar na Figura 81.

Figura 81

TAF – Bilhetes à entrada de alguns alunos

<p>Nome: _____</p> <p>Bilhete à entrada</p> <p>O que sabes sobre a Formação de Portugal?</p> <p><i>Eu acho que teve uma guerra e quem ganhou ficou por receber o país ou ilha ou cidade.</i></p>	<p>Nome: _____</p> <p>Bilhete à entrada</p> <p>O que sabes sobre a Formação de Portugal?</p> <p><i>Portugal forma-se por um condado que ajudava o rei em várias ocasiões.</i></p>
<p>Nome: _____</p> <p>Bilhete à entrada</p> <p>O que sabes sobre a Formação de Portugal?</p> <p><i>Eu acho que os cristãos foram lutar com outros condados portugueses e foram conquistando terras até terem um bom pedaço da Península Ibérica.</i></p>	<p>Nome: _____</p> <p>Bilhete à entrada</p> <p>O que sabes sobre a Formação de Portugal?</p> <p><i>Sei que Portugal foi formado com guerras e lutas e assim fomos conquistando terras.</i></p>

Posto isto, estabeleceu-se um diálogo com a turma onde se procurou abordar o conceito de dinastia e compreender a sua importância, tendo como objetivo estabelecer um paralelismo entre os conhecimentos prévios dos alunos e a realidade.

Neste sentido, considerou-se que o trabalho cooperativo seria extremamente importante e enriquecedor quer para a aprendizagem desta temática, como, também, para o facto de os alunos aprenderem a trabalhar em grupo (Teixeira & Reis, 2012). Assim, foi sugerido que os alunos formassem grupos de, no máximo, quatro elementos e escolhessem um rei da primeira dinastia para, posteriormente, realizarem um cartaz informativo sobre o mesmo. Desta forma, foram-lhes apresentados diversos reis e, à vez, cada grupo escolheu um. Importa referir que foi acordado com cada grupo que, caso houvesse algum rei que fosse disputado por mais do que um grupo, que estes deveriam chegar a um acordo, promovendo, desta forma, o diálogo e compreensão entre ambas as partes. De forma a que a distribuição fosse orientada e organizada, registou-se no quadro as escolhas dos reis pelos diversos grupos de trabalho.

Posto isto, foram disponibilizados diversos materiais de apoio para que os alunos se pudessem basear e explorar como, por exemplo, o manual de Estudo do Meio, fotografias sobre os reis da primeira dinastia, um guião com os tópicos que deveriam ser abordados no cartaz, um guião com algumas informações sobre o rei escolhido por cada grupo, o livro *Uma História Concisa de Portugal* de Maria Cândida Proença (Figura 82) e, por fim, o livro *A minha História de Portugal* de Elisabete Jesus e Eliseu Alves (Figura 83).

Figuras 82 e 83

Livros fornecidos para auxiliar na exploração e procura de informação sobre a 1.º Dinastia



Durante a pesquisa de informação, considera-se que os grupos geriram bem a partilha dos materiais, bem como, dos livros emprestados, o que denota que apesar de necessitarem dos mesmos, conseguiam agilizar o seu tempo para que os restantes grupos também tivessem acesso.

Outro aspeto que ficou, inicialmente, combinado com todos os grupos é que estes teriam à disposição um copo com dois lápis de cor: um verde e um vermelho. Neste sentido, pediu-se que quando o grupo estivesse a trabalhar de forma positiva e não tivesse dúvidas, deveria colocar o lápis verde. Em contrapartida, caso o grupo tivesse dúvidas ou estivessem com algum problema na gestão de conflitos, deveriam colocar o lápis vermelho.

Tendo-se iniciado a pesquisa e a análise sobre os aspetos mais importantes sobre os reis, procurei circular pela sala com o objetivo de auxiliar e observar os diversos grupos. Através da observação e da escuta, tive a oportunidade de assistir a alguns diálogos e a algumas afirmações curiosas, como as que se podem observar abaixo:

- O irmão do rei D. Fernando podia ficar a governar depois da sua morte? (Hélia, 9 anos)

Diário de Bordo da PP III, 2 de novembro de 2021

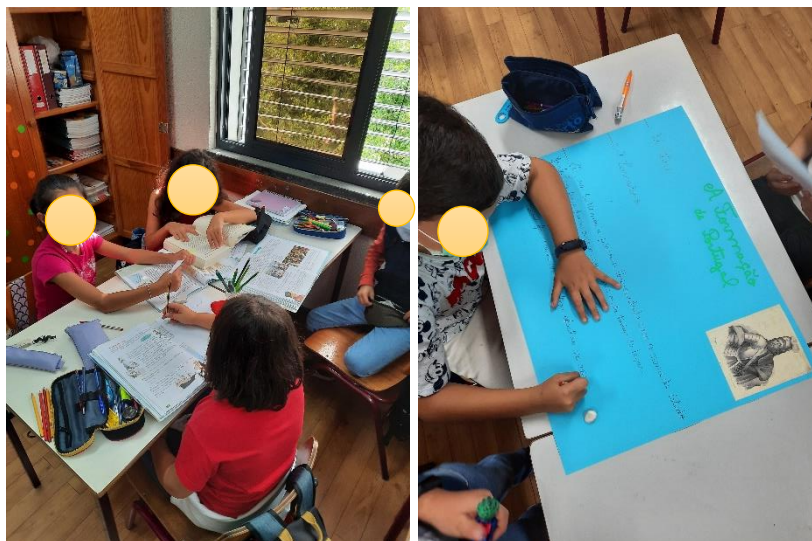
- Houve um epidemia no reinado de D. Afonso IV que se chamava Pesta Negra. Era uma gripe. (Guilherme, 9 anos)

Diário de Bordo da PP III, 2 de novembro de 2021

Ao longo da observação dos grupos, pude observar que estes dispunham de uma boa organização, pois escreveram numa folha à parte os aspetos históricos fulcrais para, de seguida, serem escritos no cartaz (Figura 84 e 85). Pude, também, verificar que, no geral, os grupos funcionaram positivamente, partilhando ideias e opiniões sobre a temática e entreajudando os colegas que estavam com mais dificuldades.

Figuras 84 e 85

Exploração dos materiais e realização dos cartazes



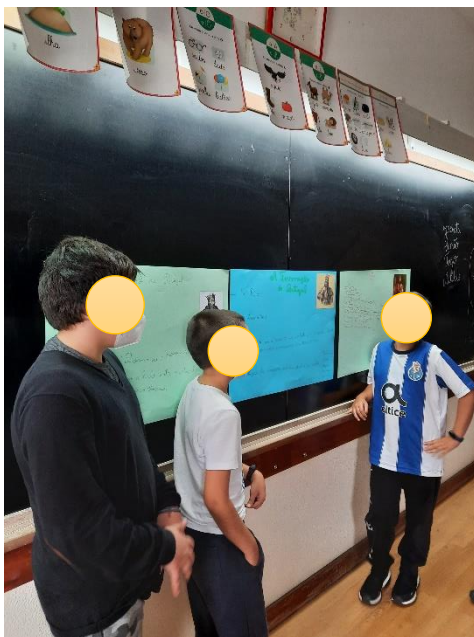
Contudo, observou-se que alguns alunos tinham dificuldades em trabalhar em grupo, não aceitando nem respeitando as ideias dos colegas. Neste sentido, pude refletir que o trabalho em grupo deveria continuar a ser implementado aquando da abordagem a outros temas para que estes alunos se deparassem com um ambiente de partilha e de respeito mútuo cada vez mais frequente (Niza, 1998).

Terminado o tempo previamente combinado, sugeriu-se que se desse início à organização das apresentações orais dos cartazes. Neste breve espaço, pediu-se que os alunos gerissem o tempo da melhor forma e estipulassem aquilo que cada elemento iria referir. Inicialmente, alguns alunos não conseguiram expor com clareza as suas ideias, tendo comportamentos menos adequados com os colegas, mas, posteriormente, e com a ajuda dos adultos, os conflitos foram atenuados e conseguiu-se que a apresentação ficasse bem distribuída para todos.

Uma vez que no início da atividade ficou estabelecido o número de cada grupo, sugeriu-se que se mantivesse esta ordem de apresentação. Desta forma, cada grupo apresentou o seu cartaz (ver Figura 86), expondo com transparência os tópicos mais importantes sobre o rei. Depois de cada apresentação, abriu-se um pequeno espaço de debate e de colocação de questões para que o grupo respondesse às dúvidas dos colegas.

Figura 86

Apresentação dos cartazes efetuados pelos alunos



Concluídas as apresentações, pude constatar que, no geral, os alunos compreenderam muito bem diversos aspetos sobre os reis da primeira dinastia, bem como, da sua importância para a Formação de Portugal. Por sua vez, observei que o trabalho cooperativo deveria continuar a ser implementado com a turma do 4.º L para que a partilha e o respeito mútuo continuassem a ser privilegiados e interiorizados aquando da gestão de conflitos.

Tenho a realçar que a entrega dos bilhetes à saída serviu como um elemento complementar de avaliação para que se pudesse refletir sobre os conhecimentos adquiridos pelos alunos. Assim sendo, surgiram diversas ideias registadas na TAF que se pode observar na Figura seguinte.

Figura 87

TAF – Bilhetes à saída de alguns alunos

<p>Nome: _____</p> <p>Bilhete à saída</p> <p>Indica 2 aspetos que tenhas aprendido sobre a Formação de Portugal.</p> <p><i>Os primeiros povos da península Ibérica foi o povo celta.</i></p> <p><i>As tropas de D. Afonso Henriques lutaram contra as tropas da sua mãe.</i></p>	<p>Nome: _____</p> <p>Bilhete à saída</p> <p>Indica 2 aspetos que tenhas aprendido sobre a Formação de Portugal.</p> <p><i>Aprendi que, 5 de outubro de 1143 foi uma data muito importante, porque Portugal foi formado. D. Afonso Henriques foi o primeiro rei de Portugal (Portucal).</i></p>
<p>Nome: _____</p> <p>Bilhete à saída</p> <p>Indica 2 aspetos que tenhas aprendido sobre a Formação de Portugal.</p> <p><i>Um deles foi que as tropas de D. Afonso Henriques lutaram contra as da mãe e outro aspeto foi que D. Dinis criou a primeira universidade em 1290 com o nome de Estudo Geral.</i></p>	<p>Nome: _____</p> <p>Bilhete à saída</p> <p>Indica 2 aspetos que tenhas aprendido sobre a Formação de Portugal.</p> <p><i>Eu aprendi que, D. Fernando quando morreu, teve um problema de sucessão. Os reis iam buscar territórios ao Alentejo.</i></p>

Em suma, pode verificar que através deste conjunto de atividades práticas, foi possível que se promovesse um ambiente dinâmico e diferente do comum, permitindo que os alunos aprendessem uns com os outros e conhecessem os mais diversos acontecimentos do passado de uma forma pedagogicamente enriquecedora.

- **Atividade: As frações**

Nos dias 6 e 7 de dezembro de 2021 da PP III, foi-me proposta a abordagem ao conteúdo programático das frações. Sendo esta temática mais difícil de compreender e possivelmente detentora de algumas dúvidas por parte dos alunos, analisei de que forma este conteúdo poderia ser abordado de uma forma prática e motivadora.

Com o intuito de perceber os conhecimentos prévios e as possíveis dificuldades que os alunos pudessem ter, iniciámos um diálogo em grande grupo sobre as frações. De

seguida, realizou-se um esquema no quadro com as ideias fornecidas pelos alunos e, posteriormente, debatemos sobre as mesmas.

Uma vez que os alunos demonstraram alguns conhecimentos sólidos sobre este conteúdo matemático, procedemos à realização de grupos de trabalho de, no máximo, 4 elementos para que, em grupo, os alunos pudessem explorar o material *Cuisenaire*. Neste sentido, os diversos grupos, tiveram um espaço definido para que pudessem ordenar as peças, explorar as suas potencialidades e perceber o motivo dos seus tamanhos quando comparadas com outras peças maiores.

Figuras 88 e 89

Exploração do material Cuisenaire



Terminado o tempo de exploração do material fornecido, dialogámos em grande grupo sobre aquilo que os alunos puderam explorar e refletir sobre os tamanhos das peças. Nesta ordem de ideias, analisámos, no quadro, as peças, assim como quantas peças eram necessárias para formar uma peça maior. Desta forma, conseguiu-se concluir que, por exemplo, eram necessárias dez peças brancas para formar o tamanho da peça laranja, que eram necessárias duas peças vermelhas para formar o tamanho da peça rosa, entre outras observações. Considero que através deste diálogo e análise dos tamanhos foi possível que os alunos com mais dificuldades ficassem esclarecidos e conseguissem estabelecer uma relação com as frações.

Posto isto, os grupos voltaram a reunir com o objetivo de resolverem algumas situações problemáticas em conjunto. Visualizou-se que, uma vez mais, alguns alunos apresentavam dificuldades em trabalhar em grupo, ficando à espera que os colegas

resolvessem os exercícios para, posteriormente, copiarem. Contudo, no geral, os grupos demonstraram um grande espírito de análise e interpretação dos dados, resolvendo os exercícios com segurança e confiança.

Figura 90

Debate de ideias e realização das situações problemáticas em grupo



Terminado o tempo previamente estabelecido, procedeu-se à correção dos exercícios, no quadro, com o intuito de verificar se todos os grupos conseguiram efetuar a análise das questões corretamente. Através desta correção, é possível que os alunos verifiquem e melhorem os seus trabalhos, evoluindo a par e passo com o trabalho cooperativo (Pinto, 2012).

Uma vez que o Professor é o agente facilitador do conhecimento, é necessário que este permita que o aluno reflita sobre aquilo que ele já é capaz de fazer sozinho, propondo desafios e fornecendo apoios para a construção das suas aprendizagens (Barbeiro, 2003).

5.4.5.4. Avaliação do projeto de Investigação-Ação

Tendo em conta a problemática em análise e, ainda, a implementação das diversas estratégias de intervenção, admite-se a verificação de melhorias ao nível dos comportamentos de alguns alunos do 4.º L.

Apesar de tudo, crê-se que teria sido necessário intervir mais afinadamente no que diz respeito à implementação de trabalhos em grupo, bem como, a criação de outras estratégias que pudessem aperfeiçoar os comportamentos e a gestão de conflitos.

Assim sendo, refletindo-se sobre toda a ação em torno da gestão dos conflitos e promoção do respeito mútuo, conclui-se que foi possível dar resposta à questão-problema delineada, uma vez que as estratégias implementadas trouxeram um conjunto de aprendizagens profícuas que corresponderam aos objetivos inicialmente traçados. Ainda assim, reconhece-se a necessidade de haver uma continuidade do projeto que se possa traduzir numa melhoria cada vez mais acentuada aquando da melhoria dos comportamentos para que estes sejam efetivamente melhorados quer na escola, quer para a vida.

5.4.6. Projeto de Natal – *A Magia do Natal*

No âmbito da Unidade Curricular (UC) de Didática das Expressões II, foi-me proposta a participação/colaboração no Projeto de Natal no núcleo de estágio ao qual pertencia, denominado *A Magia do Natal*.

Um dos objetivos principais aquando da participação desse Projeto era o de me envolver ativamente e, posteriormente, proceder à descrição de todas as fases inerentes ao Projeto num trabalho escrito para a referida UC. Assim, colaborar neste Projeto implicava que os saberes alusivos à Educação Musical e a Expressão Físico Motora estivessem presentes e que, por último, fosse feita uma Reflexão Crítica sobre todas as atividades desenvolvidas ao longo do referido Projeto.

Na Tabela 10 é possível verificar os objetivos deste Projeto, bem como, se inteirar de uma breve contextualização das atividades a serem desenvolvidas.

Tabela 10*Objetivos e contextualização das atividades do Projeto de Natal*

Tema	Objetivos		Contextualização
	Objetivo geral	Objetivos específicos	
“A Magia do Natal”	Enaltecer a importância e os valores do Natal	Sessão de Cinema: Visionar o filme <i>Natal de outro mundo</i>	Os alunos dirigiram-se ao Fórum Machico e visualizaram o filme proposto que retrata bons valores.
	Vivenciar o espírito Natalício	Confeção de biscoitos de Natal	Promoveu-se o espírito de entreatajuda e partilha de conhecimentos através da confeção dos biscoitos de Natal.
	Descobrir o significado do Natal	Inauguração do Presépio da Junta de Freguesia de Machico	Vivenciou-se um momento mágico, pois o grupo musical Charamelas atuou e as turmas presentes aplaudiram e cantaram juntamente com eles.

Por conseguinte, na Tabela 11 é possível visualizar todas as atividades que decorreram no âmbito do Projeto de Natal e, ainda, aquelas que foram previamente planificadas como atividades a serem desenvolvidas com o grupo de alunos do 4.º L.

Tabela 11*Cronograma Geral do Projeto de Natal*

Cronograma Geral do Projeto de Natal	
Data	Acontecimento
09/11/2021	1.º ensaio musical
16/11/2021	2.º ensaio musical
23/11/2021	3.º ensaio musical
29/11/2021	Realização de decorações de Natal para a sala
30/11/2021	4.º ensaio musical
02/12/2021	Decoração da Escola
6 a 12/12/2021	Sessão de Cinema: <i>Natal de outro mundo</i>
	Confeção de biscoitos de Natal
07/12/2021	5.º ensaio musical
	Inauguração do Presépio de Natal da Junta de Freguesia de Machico
16/12/2021	Ensaio geral com todas as turmas da escola
17/12/2021	Leitura de variados livros de Natal a pares
	Os alunos descreveram aquilo que mais gostaram e o que menos gostaram da obra
	Lanche de Natal

Relativamente à realização de decorações de Natal para a sala, primeiramente fizemos uma lista dos enfeites que os alunos gostariam de ter na sala e, na aula da semana seguinte, eles procederam à sua realização. Os enfeites ficaram muito bonitos, na opinião de todos, sendo posteriormente afixados na sala e na porta da mesma (ver Figura 91 e 92).

Figuras 91 e 92

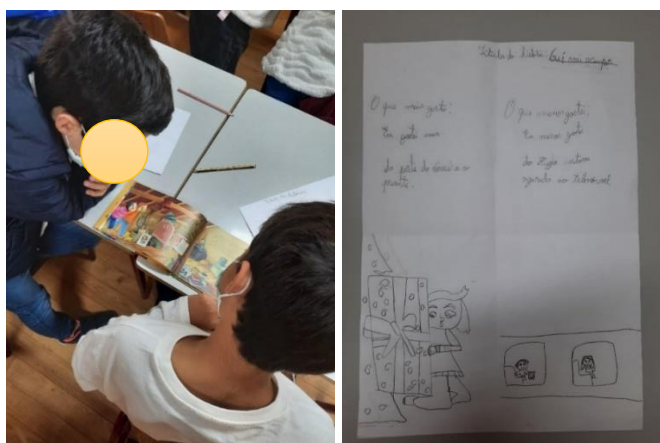
Os alunos realizam a decoração de Natal da sala



No dia da festa natalícia, foi importante que os alunos estivessem envolvidos na temática e fossem realizadas atividades alusivas ao Natal. Desta forma, sugeri que a pares, escolhessem um livro de Natal daqueles que estavam disponíveis na sala e os lessem. De seguida, cada par registou numa folha os aspetos que mais gostaram e os que menos gostaram da obra, realizando uma ilustração no final da folha. Surgiram trabalhos muito bonitos e diversificados (ver Figura 93 e 94).

Figuras 93 e 94

Leitura e registo daquilo que cada dupla mais gostou e menos gostou da história lida



Em suma, considero que o meu envolvimento neste Projeto foi positivo, contudo, poderia de ter tido um papel mais ativo em algumas fases do mesmo. Desta forma, partilhei as minhas ideias com os Professores respetivos, promovi algumas atividades com a minha turma e registei todos os momentos através de vídeos ou fotografias com o

intuito de possuir o máximo de memórias e informações possíveis. Refletindo sobre todas as etapas do Projeto, considero que este obteve resultados muito marcantes e ricos para os alunos e, também, para a escola, pois é gratificante constatar a entrega e dedicação de todos os Professores e turmas da escola no desenrolar da implementação do Projeto *A Magia do Natal*.

5.4.7. Momentos de aprendizagem

No decorrer da PP III, as planificações foram pensadas e estrategicamente delineadas atendendo aos conteúdos programáticos a serem abordados e às AE. Assim sendo, nos tópicos que se seguem será apresentada e descrita uma atividade pedagógica planeada e realizada com a turma do 4.º L.

5.4.7.1. Visita de estudo – O passado das instituições locais

Tendo em conta os conteúdos a serem abordados na 9.ª semana de estágio (6 e 7 de dezembro de 2021), considerei que se tornaria mais dinâmico o processo de aprendizagem iniciar o conteúdo do Passado e das Instituições Locais através da sugestão da procura de um objeto diferente na sala de aula. Assim sendo, com suspense, li um papel que se encontrava na mesa do Professor que dizia «Sebastião, espreita o que está debaixo da tua mesa». O aluno em questão olhou para debaixo da sua mesa e, de seguida, encontrou um papel onde se podia ler «Curiosos? Hum... E se abrires o armário castanho da sala? O que poderão encontrar?». Depressa se instalou um alvoroço e, desta forma, os alunos levantaram-se e ficaram expectantes com aquilo que poderia estar no referido armário. Depois de o dado (objeto escondido) ser encontrado (ver Figura 95), sugeri que este fosse explorado por cada aluno à vez e, por conseguinte, começaram a surgir intervenções sobre o dado muito pertinentes, como se pode ver nos excertos transcritos abaixo:

Figura 95

Dado com imagens alusivas a diversos monumentos da cidade de Machico



- Tem imagens de sítios antigos! (Hélia, 9 anos)

Diário de Bordo da PP III, 6 de dezembro de 2021

- Tem aqui imagens de monumentos de Machico. (Mara, 9 anos)

Diário de Bordo da PP III, 6 de dezembro de 2021

- Eu já vi esta estátua ao pé da igreja! (Sérgio, 9 anos)

Diário de Bordo da PP III, 6 de dezembro de 2021

Após a análise do dado e diálogo com a turma, sugeri que visualizássemos um breve vídeo, filmado e editado por mim, com o objetivo de observar alguns pormenores importantes dos monumentos da cidade de Machico. Uma vez que o interesse e motivação sobre o assunto era notório, questionei sobre o eventual interesse dos alunos em realizarem uma Visita de Estudo na semana seguinte.

Importa referir que na educação formal a aprendizagem não ocorre apenas dentro da sala de aula. Neste sentido, o Professor tem ao seu dispor uma variedade de instituições não-formais de Educação, como museus, fábricas, associações recreativas, quintas pedagógicas, entre muitas outras, a que pode recorrer para desenvolver atividades de ensino e aprendizagem. Deste modo, a Escola não deve estar isolada do exterior nem funcionar como uma entidade paralela à sociedade sem interação e repercussão na mesma (Rato, 2016).

Almeida (1998) defende que as visitas de estudo organizadas podem ser, só por si, um auxílio para o acesso aos saberes sendo que, normalmente, estão associadas às disciplinas da área dos saberes. Sendo assim, as visitas de estudo são deslocações realizadas com os alunos ao exterior do recinto escolar, com objetivos educacionais específicos, que procuram enriquecer e complementar aspetos curriculares através da experiência direta, e que tanto podem acontecer a locais próximos ou longínquos da escola, com durabilidades diversas (Rato, 2016).

As visitas de estudo conseguem, assim, fazer com que se atinjam objetivos, suplementando os conhecimentos previstos nos conteúdos programáticos, fazendo com que se tornem mais significantes (Rebelo, 2014).

Os alunos demonstraram imensa felicidade e interesse em realizar esta saída e, uma vez que é necessário que haja uma organização bem definida para que este tipo de atividades possa ocorrer, surgiu a necessidade de realizarmos um guião para a Visita de Estudo. Nesta ordem de ideias, pus a circular pela sala um passaporte intitulado de *Machico – Terra de Turismo*, que nos mostra algumas características históricas dos monumentos da cidade de Machico (Figura 96).


Figura 96

Passaporte “Machico – Terra de Turismo”



Assim, através do diálogo em grande grupo e de uma escolha democrática, recorrendo ao voto, os monumentos mais votados foram aqueles que foram registados, posteriormente, no guião da Visita de Estudo (ver Figura 97 e Apêndice 11).

Figura 97 e Apêndice 11*Guião da Visita de Estudo*

O Passado das Instituições Locais Guião da Visita de Estudo - Machico	
<p>Trajeto a percorrer:</p>  <p>Monumentos/estátuas a visitar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Capela da Graça; 2) Aqueduto; 3) Solar do Ribeirinho; 4) Forte da Nossa Senhora do Amparo; 5) Estátua de Tristão Vaz Teixeira; 6) Igreja Matriz; 7) Capela do Senhor dos Milagres. <p>Apontamentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Capela da Graça; 	<ol style="list-style-type: none"> 2) Aqueduto; <div style="border: 1px solid black; height: 30px; width: 100%;"></div> <ol style="list-style-type: none"> 3) Solar do Ribeirinho; <div style="border: 1px solid black; height: 30px; width: 100%;"></div> <ol style="list-style-type: none"> 4) Forte da Nossa Senhora do Amparo; <div style="border: 1px solid black; height: 30px; width: 100%;"></div> <ol style="list-style-type: none"> 5) Estátua de Tristão Vaz Teixeira; <div style="border: 1px solid black; height: 30px; width: 100%;"></div> <ol style="list-style-type: none"> 6) Igreja Matriz; <div style="border: 1px solid black; height: 30px; width: 100%;"></div> <ol style="list-style-type: none"> 7) Capela do Senhor dos Milagres. <div style="border: 1px solid black; height: 30px; width: 100%;"></div>

Posto isto, em conversa com a Professora Cooperante, achámos necessário que fosse entregue um pedido de autorização aos Encarregados de Educação, como forma de organizar a visita e perceber quais eram os alunos que iriam participar. Sendo assim, foi entregue o pedido de autorização que se pode observar na Figura 98 e, na semana seguinte, os alunos entregaram-nos devidamente preenchidos.

Figura 98*Pedido de Autorização para a Visita de Estudo*

Pedido de Autorização – Visita de Estudo

No dia 13 de dezembro, às 16h, decorrerá uma Visita de Estudo em Machico com o objetivo de serem visitados alguns monumentos/locais históricos da cidade.

Desta forma, venho solicitar a participação do seu educando para a realização da Visita de Estudo.

Autorizo

Não Autorizo

O(A) encarregado(a) de educação: _____

Inicialmente, ocorreram alguns imprevistos relativamente às condições climáticas e, desta forma, a visita foi alterada de dia 13 para o dia 14 de dezembro de 2021. Uma vez que o tempo no dia 14 também não estava muito favorável, a visita ficou então adiada para o dia seguinte. Assim sendo, uma vez que o último dia de estágio seria no dia 15 de dezembro de 2021, senti necessidade de criar um plano alternativo e, neste sentido, realizei um *PowerPoint* que serviria como Visita de Estudo Virtual (ver Figura 99, 100, 101 e 102) no caso das condições climáticas não nos permitirem sair efetivamente da escola.

Figuras 99, 100, 101 e 102*Slides alusivos à Visita de Estudo Virtual a ser realizada como plano b*

Chegado o dia da Visita de Estudo, deparámo-nos com ótimo tempo, o que nos possibilitou realizar, finalmente, esta saída. Assim sendo, organizei os alunos aos pares, entreguei o guião da Visita de Estudo a cada aluno e, calmamente, dirigimo-nos à saída da escola com os materiais necessários. Posteriormente, analisámos os monumentos no guião a visitar e, neste sentido, seguimos a ordem delineada no guião como forma de realizar um percurso célere e bem organizado.

Assim que chegámos a cada um dos monumentos, foi promovido o diálogo e a troca de ideias sobre o mesmo, com o objetivo de perceber os conhecimentos prévios dos alunos. Depois de debatermos alguns aspetos históricos, os alunos ajudaram-se mutuamente, escrevendo no seu guião aquilo que consideravam realmente significativo acerca do monumento visitado (ver Figura 103 e 104).

Um aspeto que eu considerei que funcionou muito bem foi o facto de os alunos escreverem nos guiões apoiados nas costas um dos outros, possibilitando assim uma maior entajuda e uma maior gestão do tempo aquando da escrita dos novos conhecimentos (ver Figura 105).

Figuras 103, 104 e 105

Visualização dos monumentos e partilha de conhecimentos sobre os mesmos



Regressados à sala de aula, realizámos uma vez mais a partilha dos conhecimentos aprendidos. Pude, ao longo da visita, verificar que os alunos se sentiam realmente felizes e motivados por realizarem uma saída de campo, adquirindo saberes históricos importantes sobre a sua cidade e de uma forma prática, contextualizada e real.

É neste sentido que o carácter interdisciplinar das visitas de estudo está subjacente na incorporação destas deslocações em projetos-turma, onde há a colaboração dos

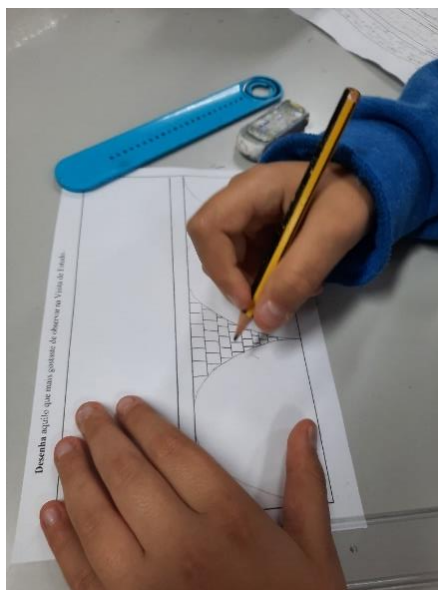
diferentes docentes das distintas disciplinas, na sua planificação, organização e concretização. Este carácter interdisciplinar possibilita, ainda, aos alunos o entendimento de que os conhecimentos não são compartimentados através das diferentes áreas que integram a visita e que, uma mesma realidade pode ser abordada em diferentes perspetivas, promovendo a compreensão do carácter total da realidade (Rebelo, 2014).

Após o diálogo e partilha de ideias sobre a Visita de Estudo, foram entregues folhas brancas para que cada aluno fizesse um desenho do monumento que mais gostou de visitar (Técnica da Avaliação Formativa (TAF) – Desenhos anotados do aluno).

Depois, assim que tive oportunidade de analisar os desenhos, pude confirmar que os alunos estiveram, de facto, atentos a pormenores muito importantes dos monumentos visitados, conseguindo desenhá-los da forma mais real que conseguiam (Figura 106) e que os monumentos que os alunos mais gostaram foi o Forte da Nossa Senhora do Amparo, a estátua de Tristão Vaz Teixeira e o Aqueduto.

Figura 106

TAF – Desenhos anotados do aluno aquando da Visita de Estudo



Após todo o *feedback* e tendo observado o envolvimento e a entrega dos alunos nesta Visita de Estudo, posso concluir que esta saída foi verdadeiramente significativa para os alunos e que estes puderam alcançar os objetivos propostos do programa sem que este conteúdo fosse abordado dentro da sala de aula.

Concluo que, de facto, as Visitas de Estudo são acontecimentos imprescindíveis e que devem ser efetivamente promovidas sempre que haja oportunidade para tal, pois os

alunos aprendem melhor e interessam-se mais quando estão envolvidos no espaço real onde os fenômenos se encontram e acontecem (Rebello, 2014).

5.4.7.2. Introdução da capa ficheiros como elemento aglutinador de aprendizagem

Ao longo da PP III tomei a decisão de introduzir a Capa Ficheiros na sala do 4.º L. Estes ficheiros abrangiam essencialmente três áreas disciplinares, nomeadamente Português, Estudo do Meio e Matemática, estando colocados numa capa junto à secretária do Professor.

Considerei oportuna a implementação deste material pois, após dialogar com a Professora Cooperante e com a Orientadora Científica, chegámos à conclusão que esta estratégia deveria ser uma forma aglutinadora de aprendizagem dos mais diversos conteúdos a serem abordados ao longo das semanas de estágio.

Como refere Morgado (2004), a utilização de ficheiros é uma prática facilitadora que melhora a qualidade do ensino e aprendizagem, bem como evita os considerados “tempos mortos”, desenvolvendo assim a autonomia dos alunos. É nesta ordem de ideias que importa aludir que o “conceito de autonomia apresentado por Piaget tem relevância para a escola por abranger o domínio do desenvolvimento sócio-moral e cognitivo de forma simultânea (...)” (Rossetto, 2005, p.123).

Assim sendo, primeiramente, apresentei a Capa Ficheiros a toda a turma e expliquei que esta poderia ser usada quando os alunos terminassem mais cedo uma tarefa e/ou não tivessem nenhum trabalho por concluir. Neste sentido, estabelecemos as regras de utilização destes materiais de trabalho, combinando que os alunos poderiam dirigir-se autonomamente até a secretária do Professor e selecionar um ficheiro à sua escolha. Após a seleção dos ficheiros, os alunos deveriam registar a área de estudo e o ficheiro selecionado na folha de registo presente na Capa Ficheiros.

Logo após o diálogo sobre este novo material na sala, distribuí o plano individual de trabalho de cada aluno para que estes pudessem preencher a tabela referente ao número de vezes que desejariam realizar uma determinada tarefa (ver Figura 107, Apêndice 12 e Figura 108). Assim, estabeleceu-se uma consciencialização e compromisso de responsabilidade por parte dos alunos.

Figura 107, Apêndice 12 e Figura 108

Preenchimento do plano individual de trabalho da Capa Ficheiros

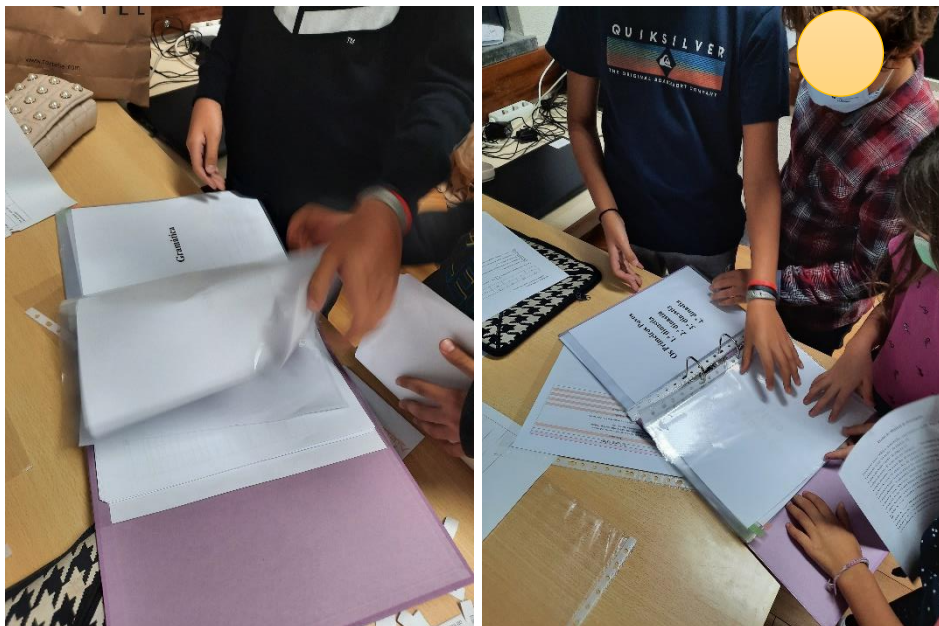
Plano Individual de Trabalho – novembro e dezembro									
Nome:									
O que vou fazer		n.º de vezes	O que fiz						Total
Português	Escrita de textos								
	Trabalho de texto a pares								
	Leitura de textos								
	Exercícios de Gramática								
Matemática	Exercícios de Problemas								
	Exercícios de Organização e Tratamento de Dados								
	Exercícios de Ângulos								
	Exercícios de Números e Operações								
	Exercícios de resolução simples (Correspondência entre colunas, caça ao intruso, texto com lacunas, verdadeiros e falsos)								
Estudo do Meio									
	Avaliação								
Cumpriste tudo aquilo que achavas que ias fazer em todos os parâmetros?									
O que te motivou a realizar os trabalhos autónomos?									
O que achas que falhou?									
Que avaliação fazes do teu desempenho?									

Saliento, ainda, que foram criados exercícios de trabalho com diferentes níveis de dificuldade, contemplando assim a diferenciação pedagógica. Desta forma, considera-se que os alunos aprendem melhor quando o docente toma em consideração as características próprias de cada um, uma vez que cada aluno tem interesses, necessidades e ritmos de aprendizagem diferentes (Grave-Resendes e Soares, 2002).

De uma forma geral, a Capa Ficheiros teve muita adesão por parte dos alunos e tornou-se num material motivador para a sua aprendizagem uma vez que, através da observação direta, pude constatar que vários alunos realizavam as tarefas solicitadas e, logo que as concluíam, perguntavam se podiam fazer um trabalho da Capa à sua escolha (ver Figura 109 e 110). Importa realçar que a correção destes trabalhos era realizada durante o horário de uma das AEC e, posteriormente, dialogado com os alunos para que estes tivessem conhecimento daquilo que estava bem e daquilo que poderia ser melhorado.

Figuras 109 e 110

Envolvimento dos alunos na escolha dos trabalhos presentes na Capa Ficheiros

**5.4.8. Reflexão sobre a Prática Pedagógica III**

A PP III, igualmente realizada no 1.º CEB, concretizou-se sempre com o objetivo de possuir uma atitude reflexiva que considero essencial para a realização de uma prática pedagógica segura e consciente. Assim, considera-se que este processo de reflexão se revela muito benéfico para o docente, uma vez que lhe permite flexibilizar as suas práticas e agir de forma intencional nas diversas situações a que poderá estar sujeito (Alarcão, 2010). Além disso, a reflexão permite, ainda, que o docente reflita sobre as estratégias utilizadas ao nível pedagógico e as consiga adequar ao grupo de alunos com quem trabalha.

Tomando em consideração a importância de todo este processo reflexivo, passarei, então a refletir sobre a minha ação pedagógica no contexto da PP III, dando especial enfoque aos aspetos positivos, às principais dificuldades sentidas e a alguns aspetos que acredito poderem ser melhorados num futuro próximo.

Assim sendo, tenho a destacar que se tornou um desafio responder à programação semanal que a Professora Cooperante havia organizado, contudo, procurei implementar sempre atividades diversificadas e o mais dinâmicas possível com o objetivo de motivar os alunos para a aprendizagem e, por conseguinte, tornar todo o processo de ensino-aprendizagem muito mais enriquecedor.

Tornou-se uma dificuldade conseguir corresponder a tudo aquilo que era pretendido ser abordado tendo em conta o tempo restrito que se tinha para o fazer. Em conformidade com Lima (2017), considero que “Os professores lamentam a falta de tempo para «dar» a matéria, esquecendo-se que o «dar» raramente produz efeitos duradouros na aprendizagem das crianças” (p. 187). Neste sentido, considero que dei sempre o meu melhor aquando da realização das planificações semanais, tendo consciência de que havia um programa para cumprir, conteúdos para lecionar e um conjunto de aprendizagens que os alunos deviam adquirir.

Relativamente à avaliação, considero que foi um desafio muito positivo ter tido a oportunidade de corrigir algumas tarefas avaliativas. Este voto de confiança, por parte da Professora Cooperante, possibilitou-me adquirir algumas noções aquando da realização deste tipo de tarefas, ter acesso às grelhas de correção e ter ganho consciência do sentido de responsabilidade inerente a este processo.

Realçando, agora, os aspetos positivos desta PP III, destaco a boa relação afetiva que tive com todos os alunos da turma, assim como com a Professora Cooperante. De facto, Vygotsky et al. (2010) definem a aprendizagem como um processo social, sendo que as relações aluno-aluno e aluno-professor são extremamente importantes, uma vez que o docente é um mediador entre o aluno, os seus conhecimentos e o mundo. Desta forma, torna-se fulcral que uma turma funcione como uma comunidade de aprendizagem em que se aprende com os outros e a partir dos outros (Cosme, 2018b), sendo que o trabalho cooperativo permitirá que cada um dos elementos do grupo só possa atingir o seu objetivo se cada um dos outros também o atingir (Niza, 1998).

Neste sentido, destaco o grande entusiasmo demonstrado pela grande parte dos alunos aquando da realização dos trabalhos em grupos ou a pares, uma vez que me foi colocado praticamente todos os dias a questão *Professora, hoje vamos fazer trabalhos em grupo? E a pares?*. Apraz-me dizer que este tipo de questões me motivou a fazer mais e melhor, tentando corresponder às expectativas dos alunos, assim como promover atividades dinâmicas e práticas para que as aprendizagens deles se tornassem efetivamente significativas.

Tendo em conta a dinamização destes trabalhos a pares e em grupo, acredito que os alunos tiveram a oportunidade de maximizar as suas aprendizagens e de cooperar para aprenderem a trabalhar em grupo. Assim sendo, o trabalho cooperativo proporcionou um clima de entajuda, apelando-se à participação dos alunos, à escuta das diversas partilhas

dos colegas e à partilha dos materiais, indo ao encontro da resolução da problemática de I-A.

A par de todos estes aspetos, refiro também a minha satisfação em ter conseguido lecionar todos os conteúdos programáticos solicitados. Deste modo, “a preocupação do professor deverá ser a de ter a certeza de que todos os alunos realmente aprenderam” (Cardoso, 2013, p. 92), sendo que, para tal, o processo reflexivo e investigativo foi fundamental para a adoção dos melhores métodos, estratégias e materiais para fomentar aprendizagens significativas na turma do 4.º L. Faço novamente referência à importância que a visita de estudo teve como culminar de toda a PP III, uma vez que possibilitou a aquisição de conhecimentos mais próximos da realidade, potenciou a entreajuda e, por fim, proporcionou momentos de partilha e de reflexão. Considero que esta saída se tornou um grande marco desta PP III, até porque, infelizmente, é algo pouco promovido pela generalidade das escolas.

Em suma, posso afirmar que toda esta experiência na PP III foi muito enriquecedora para mim e superou todas as expectativas que tinha inicialmente face a esta prática. Além do mais, não posso desconsiderar o papel fulcral que os alunos do 4.º L tiveram, de forma direta ou indireta, tendo-me ensinado muito positivamente a gerir melhor os momentos de aprendizagem e os conflitos, possibilitando-me adquirir novas ferramentas essenciais para a minha formação e futuro profissional.

Considerações Finais

Terminar esta etapa acadêmica significa, para mim, a realização de um sonho que me acompanha há muito tempo. Ao longo da minha formação acadêmica, tive a oportunidade de adquirir um vasto leque de conhecimentos e, conseqüentemente, colocá-los em prática durante as minhas práticas pedagógicas. Todo o contacto que tive no âmbito educacional revelou-se muito positivo e transformador, uma vez que me permitiu evoluir, refletir e progredir no meu processo de aprendizagem enquanto futura docente.

Como acabei de referir, a reflexão teve sempre lugar aquando das minhas práticas pedagógicas, assim como ao longo do meu percurso académico, pois era necessário pensar criticamente sobre as instituições de educação/ensino que temos e sobre as crianças que estamos a educar/formar. Assim sendo, a reflexão constitui um fundamental instrumento de trabalho inerente aos contextos educativos, sendo necessário ser posta em prática para que o docente evolua e possa transformar a sua ação de forma positiva, motivadora e de qualidade.

Neste sentido, pude constatar que a metodologia de I-A fez-me adotar uma postura reflexiva crítica no sentido de desenvolver atividades significativas com o grupo de crianças/alunos com os quais tive a oportunidade de partilhar diversos momentos de desenvolvimento e aprendizagem únicos. Assim, depois da identificação das problemáticas existentes, a definição de estratégias, o planeamento de atividades e a reflexão sobre as mesmas, permitiu que as crianças adquirissem novas competências e aprendizagens de uma forma autêntica e significativa.

Relativamente às três práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do mestrado, posso afirmar que estas foram o meu maior desafio, tendo-me feito sair imensas vezes da minha zona de conforto. Ainda assim, todo o cenário educativo demarcou-se como algo muito positivo e evolutivo uma vez que, muitas vezes, me deparei com situações em que foi necessário refletir, ponderar, errar e repensar para que a minha ação fosse, efetivamente, enriquecedora para a aprendizagem progressiva das crianças. Importa, também, mencionar que no decorrer destas práticas pedagógicas a planificação das atividades demonstrou ter um papel fulcral visto que se procurou articular as diferentes áreas do saber, apelando à flexibilidade, à inovação e, acima de tudo, indo ao encontro dos interesses e das necessidades das/os crianças/alunos.

Em suma, estes cinco anos de formação académica foram fundamentais para o meu processo de aprendizagem e para o meu crescimento pessoal e profissional, sendo ele marcado por muitos desafios, conquistas, conhecimentos, experiências únicas e valores essenciais para a minha prática docente no futuro. Tendo noção de que ainda tenho muito que aprender, é com orgulho que concluo esta caminhada verdadeiramente enriquecedora, lutando pela profissão que há muito me fascina. Começa agora o início de um novo capítulo da minha vida, que espero ser repleto de novas oportunidades, aprendizagens e de muito sucesso.

Referências

- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Editora Cortez.
- Almeida, A. (1998). *Visitas de Estudo. Concepções e eficácia na aprendizagem*.
<http://hdl.handle.net/10451/45332>
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular - O contributo do projecto "PROCUR". *Investigação e Práticas - Revista do GEDEI (Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância)*, 5, 62-88.
- Alves, R. (2004). *Gaiolas ou Asas. A arte do voo ou a busca da alegria de aprender*. Edições ASA.
- Araújo, E. (2020). *Promoção da inteligência emocional, através do trabalho colaborativo, num caso de Perturbação do Espectro do Autismo*.
<https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/34578>
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar*. McGrawHill de Portugal. L.da. Madrid.
- Barbeiro, L. (2003). *Escrita [Construir a aprendizagem]*. Departamento de Metodologias da Educação – Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Bento, A. (2012). *Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?*
<http://www3.uma.pt/bento/Repositorio/Investigacaoqualequan.pdf>
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
<http://www.min-edu.pt/data/alunos/Manual%2520DQP.pdf>
- Brazão, P. (2007). O Diário do Diário Etnográfico. Em J. Sousa & C. Fino (Org.), *A Escola sob Suspeita* (pp. 289-307). Asa Editores.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Cardona, M, Silva, I., Marques, L & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Cardoso, J. R. (2013). *O Professor do Futuro*. Guerra e Paz Editores, S. A.
- Cohen, A. & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Raiz Editora/Lisboa Editora.

- Cosme, A. (2018a). *Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Cosme, A. (2018b). *Diferenciar para aprender na sala de aula: questões e respostas* [Webinar]. Direção-Geral de Educação. <https://webinars.dge.mec.pt/webinar/diferenciar-para-aprender-na-sala-de-aula-questoes-e-respostas>
- Cosme, A. & Trindade, R. (2019). *Cidadania e Desenvolvimento. Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Costa, J. (Coord.) (2000). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Universidade de Aveiro.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M.J. & Vieira, S. (2009) *Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Universidade do Minho.
- Deslandes, R. (2001). A vision of home-school partnership: three complementary conceptual frameworks. Em F. Smit, K. van der Wolf & P Slegers (Eds) *A bridge to the future. Collaboration between parents, schools and communities*. Institute for Applied Social Sciences, University Nijmegen.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação. O Papel dos Professores*. Editorial Presença.
- Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade: Perspetivas curriculares*. Porto Editora.
- Fernandes, C. (2018). *Qualidade da Educação na Perspetiva das Interações Adulto-Criança*. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23139/1/CATIA_FERNANDES.pdf
- Fernandes, D. (2020). *Folha # Avaliação Formativa*. Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica, Direção-Geral de Educação. https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-02/folha_avaliacao_formativa.pdf
- Fernandes, D. (2005). Avaliação das Aprendizagens: Reflectir, Agir e Transformar. Em Futuro Congressos e Eventos (Ed.), *Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação* (pp. 65-78). Futuro Eventos.
- Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2018). Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas na escola de massas. Em C. Pascal & J. Oliveira-Formosinho (Org.),

Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: Um caminho para a transformação (pp. 3-25). Penso-Artmed.

- Formosinho, J. & Machado, J. (2008). *Currículo sem Fronteiras. Currículo e Organização - As equipas educativas como modelo de organização pedagógica*, pp. 5 - 16.
http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinho_machado.pdf
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Edições Pedagogo.
- Garcia, A. & Cardona, M. (2015). *O Professor/Educador como Gestor da Autoridade e dos afetos no Processo de Ensino-Aprendizagem*.
<https://revistas.rcaap.pt/uiips/article/view/14402>
- Gaspar, M. I. & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Universidade Aberta.
- Gonçalves, D., Freitas, F. & Castro, T. (2018). *Das percepções à intervenção educativa: estratégias neurodidáticas na formação inicial de professores*.
https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/26650/1/incte18_atas-458-465.pdf
- Gonçalves, E. & Trindade, R. (2010). Práticas de Ensino Diferenciado na Sala de Aula: “Se Diferencio a Pedagogia e o Currículo estou a Promover o Sucesso Escolar de Alunos com Dificuldades de Aprendizagem”. Em C. Leite, A. F. Moreira & J. A. Pacheco (Org.), *Debater o currículo e seus campos: políticas, fundamentos e práticas: livro de resumos do IX colóquio sobre questões curriculares/V colóquio luso-brasileiro* (pp. 2062-2072). Livpsic Editora.
- Graue, M. & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Universidade Aberta.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (1997). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, L. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Universidade do Minho.
- Lima, R. (2017). *A escola que temos e a escola que queremos*. Manuscrito.
- Lemos, A. (2015). Documentar e divulgar os saberes construídos no jardim de infância. *Medi@ções*, 3(1), 45-57.

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11405/1/Documentar%20e%20divulgar%20os%20saberes%20constru%C3%ADdos%20no%20jardim-de-inf%C3%A2ncia%20-%20pp.%2045-57.pdf>

- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Instituto Piaget.
- Lopes, A. (2003). *Projecto de gestão flexível do currículo: os professores num processo de mudança*. Departamento da Educação Básica
- Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância: um guia prático com actividades para os educadores de infância e para os pais*. Areal Editores.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula. Um Guia Prático para o Professor*. Lidel.
- Lopes, J. & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lidel - Edições Técnicas.
- Ludovico, O. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Editorial Novembro.
- Magalhães, S. (2011). *Relação Pedagógica, afetividade, sensibilidade: Pressupostos transdisciplinares para a formação docente*. Educação e Fronteiras On-line, 1(3), 51-63.
- Marques, R. (2003). *Valores Éticos e Cidadania na Escola*. Editorial Presença.
- Matos, J. (2005). Educar para a cidadania hoje?. Em C. Carvalho, F. Sousa & J. Pintassilgo (Org.), *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escola* (pp. 37-47). Porto Editora.
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias. Construção de Parcerias em Contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo (4ª ed.)*. Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2011). Avaliação na Educação Pré-Escolar. In *Circular n.º 4 DGIDC/DSDC/2011*. Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Edições Colibri.

- Martins, G. (2021). *Escola voltada para o desenvolvimento de competências* [Comunicação apresentada em Conferência]. Ciclo de debates OBVIE. <https://www.youtube.com/watch?v=Ut-WOQVNop0>
- Moreira, S. (2019). *Cooperar para o Sucesso com Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Lisboa: PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Moreira, M. (2007). *Diagramas V e Aprendizagem Significativa*. <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/DIAGRAMASpor.pdf>
- Morgado, J. (1997). *A Relação Pedagógica*. Editorial Presença.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: Um desafio para os professores*. Editorial Presença.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico. *Inovação*, 11, 77-98. https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_d_01_org_social_trab_aprend1ceb_sniza.pdf
- Oliveira, S. (2017). “Os alunos precisam que a escola mude”. *educare.pt*. <https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=128832>
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed.) (pp.43-92). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. Em J. Oliveira-Formosinho, *A escola vista pelas crianças* (pp. 19-26). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2018). Pedagogia-em-Participação: em busca de uma práxis holística. Em C. Pascal & J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: Um caminho para a transformação* (pp. 26-56). Penso -Artmed.

- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (Org.). (1999). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo*. Livraria Minho.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto Editora.
- Pacheco, J. (2008) *Organização Curricular Portuguesa*. Porto Editora.
- Pacheco, J., Alves, M., Flores, M., Paraskeva, J., Morgado, J., Silva, A. & Viana, I. (1999). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo*. Livraria Minho.
- Parente, M. (2014). *Avaliação na Educação de Infância: Itinerários de uma viagem de Educadores de Infância*. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6358>
- Pinto, C. (2012). Aprender a Arte de Escrever no 1.º CEB – o contributo do PNEP. *EXEDRA – Revista Científica ESEC*, extra 6 (Número temático dedicado a: Português: Investigação e Ensino), 296-308.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: Ambições e Limites*. Relógio D'água Editores.
- Pombo, O., Guimarães, H. & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência* (2.ª ed.). Texto Editora.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto Editora.
- Rato, V. (2016). *A importância das visitas de estudo na aprendizagem: Conceções de alunos e professores*. <http://hdl.handle.net/10400.21/6467>
- Rebello, B. (2014). *Visitas de Estudo: Uma estratégia de aprendizagem*. <https://core.ac.uk/download/pdf/48583024.pdf>
- Rios, S., Costa, J. & Mendes, V. (2016). *A fotografia como técnica e objeto de estudo na pesquisa qualitativa*. <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/discursosfotograficos/article/view/22542/pdf>
- Rodrigues, A. L. (2019). *Aprendizagem Ativa – Como inovar na sala de aula*. Lisbon International Press.
- Roldão, M. C. (2003) *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As Questões dos Professores*. Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2017). *Currículo e Aprendizagem Efetiva e Significativa. Eixos da Investigação Curricular dos nossos Dias*. Em C. Palmeirão & J. M. Alves (Coord.),

- Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular: os desafios da escola e dos professores* (pp. 15-24). Universidade Católica Editora.
- Roldão, M. C. & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular: Para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação.
- Rossetto, M (2005). *A Construção da Autonomia na Sala de Aula: na perspetiva do professor* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Repositório LUME. <http://hdl.handle.net/10183/7520>
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.
- Silva, H., Lopes, J. & Moreira, S. (2018). *Cooperar na Sala de Aula para o Sucesso*. PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação* (2.ª ed.). Livros Horizonte, Lda.
- Sousa, M. (2012). *Ensino Experimental das Ciências e Literacia Científica dos alunos: Um estudo no 1º Ciclo do Ensino Básico*. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7623/1/Tese%20Ensino%20Experimental%20das%20Ci%C3%Aancias.pdf>
- Stedile, M. (2009). *O professor como gestor da sala de aula*. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2145-8.pdf>
- Teixeira, M. & Reis, M. (2012). A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa. *Meta: Avaliação*, 4, 162-187.
- Trindade, R. (2018). Gestão Autónoma e Flexível do Currículo: contributo para uma reflexão. Em R. Trindade (Coord.). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas* (pp. 11-28). Leya.
- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de investigação em educação: Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica* (4.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. M. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber (e) Educar*, 12, 109-117.
- Vasconcelos, T. (2016). *Aonde pensas tu que vais?: Investigação etnográfica e estudo de caso*. Porto Editora.
- Veiga, F. H. (2018). *O Ensino na Escola de Hoje: Teorias, Investigação e Aplicação*. Climepsi Editores.

Vieira, R. & Vieira, C. (2015). *Práticas Didático-Pedagógicas de Ciências: Estratégias de Ensino/Aprendizagem do Pensamento Crítico.*

<http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/191>

Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil.* Edições ASA.

Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula.* Porto Editora.

Referências Normativas

- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. *Diário da República*, N.º 34/1997, Série I-A. Assembleia da República. [Aprova a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar].
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República*, N.º 237 - I Série. Assembleia da República.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, N.º 129 - I Série. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, N.º 128 - I Série. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República* N.º 201 - I Série - A. Ministério da Educação.
- Despacho n.º 5220/95, de 4 de agosto. *Diário da República* n.º 178/1997, Série II. Ministério da Educação. [Homologa as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar].