

# REM

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE Mestrado

**Fátima Soraia Caires Teixeira**  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e  
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

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

outubro | 2024

# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE Mestrado

**Fátima Soraia Caires Teixeira**  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e  
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

ORIENTAÇÃO  
Maria José Camacho



Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

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

**Fátima Soraia Caires Teixeira**

**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 Maria José de Jesus Camacho**

Funchal e UMa, outubro de 2024



*A Educação não transforma o mundo. Educação muda  
as pessoas. Pessoas transformam o mundo.*

Paulo Freire



## Agradecimentos

Professora Soraia...Educadora Soraia...é quase oficial!

Em primeiro lugar, aos meus queridos pais, esta conquista é tão minha quanto vossa. Mãe, sei o quanto sonhaste por este dia, sei o quanto estás radiante por teres uma filha professora. Pai, apesar de todas as dificuldades, sempre te esforçaste para que nunca faltasse nada à nossa família e para que eu conseguisse frequentar o ensino superior. Obrigada, meus queridos pais, por me ensinarem que antes de ter seja o que for, é preciso saber ser. É uma felicidade enorme ter-vos do meu lado, com saúde e vivenciarem de perto o concretizar deste meu, nosso sonho. Às minhas irmãs, as minhas almas gémeas, que desde que nasci, sempre me ampararam nas quedas e ensinaram-me, desde cedo, a voar e a lutar pelos meus sonhos. Obrigada por estarem sempre do meu lado. Amo-vos eternamente!

Ao meu namorado e melhor amigo, Tiago. Obrigada por nunca largares a minha mão nos momentos mais difíceis e por teres acreditado que este dia chegaria. O Tiago, que vivenciou de perto os dias em que o cansaço físico e psicológico falou mais alto e as lágrimas desabaram, e sempre me deu força para terminar esta caminhada que foi, sem dúvida, um dos caminhos mais desafiantes de toda a minha vida. Continuaremos a trilhar os desafios de mãos dadas...

Aos meus amigos, que embora sejam poucos, respeitaram e aceitaram a minha ausência. À minha amiga do coração, Bárbara, que sempre proferiu palavras de força e incentivo para concluir esta etapa. Obrigada pela tua amizade, pelas nossas gargalhadas, pelos nossos desabafos, por acreditares em mim e me mostrares que as amizades verdadeiras existem, ainda que sejam escassas.

Às minhas colegas de curso, obrigada pelas memórias e pelas aprendizagens em conjunto. À Clarinha, obrigada pelo apoio, pelas partilhas dos bons e dos maus momentos, que a nossa amizade continue a crescer nesta nova fase que se inicia para as duas.

À minha orientadora, que mesmo sem me conhecer, mostrou-se, desde o primeiro dia, de braços abertos para me ajudar a concluir esta etapa. Muito obrigada pela sua ajuda e pela partilha de conhecimento.

Às crianças que tive o prazer de conhecer e aprender com elas, aos profissionais de educação que me guiaram nesta jornada, o meu muito obrigada a todos vós!



## Resumo

Reconhecendo a importância da reflexão para garantir uma prática pedagógica de qualidade, este relatório reflete toda a experiência e conhecimento adquirido ao longo destes dois anos de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, objetivando a obtenção do grau de Mestre.

O presente documento encontra-se estruturado em três partes distintas: o Enquadramento Teórico, o Enquadramento Metodológico e a Intervenção Pedagógica, baseada nas Práticas Pedagógicas vivenciadas na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.º e 3.º ano de escolaridade). Na primeira e segunda parte, é fundamentado teoricamente e metodologicamente as Práticas Pedagógicas e na terceira parte existe uma partilha, descrição e reflexão dessas mesmas Práticas Pedagógicas.

As três Práticas Pedagógicas foram desenvolvidas na mesma escola pública, sendo que a mesma se encontra inserida no concelho do Funchal. Na Prática Pedagógica realizada em contexto Pré-escolar as atividades desenvolvidas foram ao encontro de diversas temáticas propostas pela educadora cooperante. Na Prática Pedagógica realizada em contexto do 1.º Ciclo, as atividades foram desenvolvidas de acordo com as Aprendizagens Essenciais, nunca esquecendo a importância de implementar dinâmicas diversificadas, encontrando, desta forma, uma harmonia entre a utilização dos manuais e as atividades lúdicas.

Na verdade, este relatório apresenta muito mais do que uma descrição das Práticas Pedagógicas. Este documento é uma partilha de diversas experiências que marcam o início da minha atividade profissional enquanto docente. Não obstante a existência de erros e falhas, a vontade de ser melhor, aprender, crescer e evoluir esteve constantemente presente em todos os estágios, sempre com o intuito de promover nas crianças não só o conhecimento, mas também a alegria, a satisfação e a motivação em aprender.

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



## Abstract

Recognizing the importance of reflection to ensure quality teaching practice, this report reflects all the experience and knowledge acquired over these two years of a master's degree in Pre-School Education and Primary School Teaching, with the aim of obtaining a master's degree.

This document is structured in three distinct parts: the Theoretical Framework, the Methodological Framework, and the Pedagogical Intervention, based on the Pedagogical Practices experienced in Pre-School Education and in the 1st Cycle of Basic Education (2nd and 3rd year of schooling). In the first and second parts, the Pedagogical Practices are theoretically and methodologically grounded and in the third part there is a sharing, description, and reflection of these Pedagogical Practices.

The three Pedagogical Practices were carried out in the same public school in the municipality of Funchal. In the Pedagogical Practice carried out in the Pre-School context, the activities developed were in line with various themes proposed by the cooperating teacher. In the Pedagogical Practice carried out in the 1st Cycle context, the activities were developed in accordance with the Essential Learnings, never forgetting the importance of implementing diversified dynamics, thus finding a harmony between the use of textbooks and playful activities.

In fact, this report is much more than a description of teaching practice. This document is a sharing of various experiences that mark the beginning of my professional activity as a teacher. Despite the existence of mistakes and failures, the desire to be better, to learn, to grow and to evolve was constantly present throughout the internships, always with the aim of promoting in the children not only knowledge, but also joy, satisfaction and motivation to learn.

**Keywords:** Pre-School Education; 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education; Pedagogical Practices; Teaching-Learning; Reflection



## Sumário

<b>Agradecimentos .....</b>	<b>V</b>
<b>Resumo .....</b>	<b>VII</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>IX</b>
<b>Índice de Figuras .....</b>	<b>XV</b>
<b>Lista de apêndices no DVD-ROM.....</b>	<b>XVIII</b>
<b>Índice de Siglas .....</b>	<b>XIX</b>
<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I – Enquadramento Teórico.....</b>	<b>4</b>
<b>Capítulo 1   O Sistema Educativo em Portugal .....</b>	<b>4</b>
1.1. Lei de Bases do Sistema Educativo .....	4
1.2. Conceção de Currículo .....	5
1.3. Autonomia e Flexibilidade Curricular .....	7
1.4. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar .....	9
1.5. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória .....	12
1.6. Aprendizagens Essenciais.....	16
<b>Capítulo 2   O Docente Mediador de Aprendizagens: Que Docente queremos ter para Promover uma Educação de Qualidade?.....</b>	<b>18</b>
2.1 O docente promotor de uma Educação para a Cidadania: desafios do século XXI? .....	19
2.2. Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	22
2.3. O Professor Brincante: A importância do Brincar entre quatro paredes.....	26
<b>Capítulo 3   Estratégias de Intervenção Fundamentais à Prática Pedagógica .....</b>	<b>29</b>
3.1. A Arte de Educar para as Emoções .....	29
3.2. Literatura Infantil: As Histórias como veículo para a Aprendizagem .....	33
3.3. A contribuição das Artes Visuais para o desenvolvimento infantil .....	36
3.4. A importância dos Momentos de Relaxamento: Depois do Intervalo, o Regresso à Calma.....	38
<b>PARTE II – Enquadramento Metodológico .....</b>	<b>42</b>
<b>Capítulo 4   Metodologia de Investigação-Ação .....</b>	<b>42</b>

4.1. O conceito de Investigação-Ação .....	42
4.2. Investigação-Ação Qualitativa.....	43
4.3. Características da Investigação-Ação .....	44
4.4. Fases da Investigação-Ação.....	46
4.5. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	47
4.5.1 Observação Participante .....	48
4.5.2 Registos Fotográficos .....	48
4.5.3. Conversas Informais .....	48
4.5.4 Diários de Bordo.....	48
4.5.5. Artefactos Produzidos pelas Crianças.....	49
<b>PARTE III – Prática Pedagógica.....</b>	<b>50</b>
<b>Capítulo 5   Caracterização do Estabelecimento Educativo.....</b>	<b>50</b>
5.1. O Estabelecimento Educativo.....	50
5.2. Projeto Educativo.....	51
<b>Capítulo 6 – Prática Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar.....</b>	<b>53</b>
6.1. Caracterização da Sala .....	53
6.2. Caracterização do Grupo .....	57
6.3. Organização e Gestão do Tempo Pedagógico .....	59
6.4. Momentos de Aprendizagem.....	60
6.4.1 O Monstro das Cores .....	60
6.4.2. Dramatização das Emoções .....	62
6.5. Projeto de Investigação-Ação.....	65
6.5.1. Enquadramento do Problema.....	66
6.5.2. Questão de Investigação-Ação .....	66
6.5.3. Estratégias de Intervenção .....	67
6.5.4. Avaliação da Implementação do Projeto de Investigação-Ação.....	69
6.6. Projeto com a Comunidade Educativa.....	70
6.7. Reflexão sobre a Prática Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar.....	72
<b>Capítulo 7 – Prática Pedagógica em Contexto do 1.º Ciclo   2.º ano de escolaridade .....</b>	<b>75</b>
7.1. Caracterização da Sala.....	75
7.2. Caracterização da Turma .....	76

7.3. Organização e Gestão do Tempo Educativo no 1.º Ciclo – 2.º ano .....	78
7.4. Momentos de Aprendizagem.....	79
7.4.1. Jogos Matemáticos .....	79
7.4.2. Cartas Divertidas .....	81
7.5. Reflexão sobre a Prática Pedagógica em Contexto do 1.º Ciclo   2.º ano de escolaridade.....	84
<b>Capítulo 8 – Prática Pedagógica em Contexto do 1.º Ciclo   3.º ano de escolaridade .....</b>	<b>87</b>
8.1. Caracterização da Sala.....	87
8.2. Caracterização da Turma .....	87
8.3. Organização e Gestão do Tempo Educativo no 1.º Ciclo – 3.º ano .....	88
8.4. Momentos de Aprendizagem.....	89
8.4.1. Texto Descritivo: Quem sou eu? .....	89
8.4.2. A Bruxa que não sabia partilhar .....	91
8.5. Reflexão sobre a Prática Pedagógica em Contexto do 1.º Ciclo   3.º ano de escolaridade.....	93
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>96</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>99</b>
<b>Referências Normativas.....</b>	<b>108</b>



## Índice de Figuras

<b>Figura 1-</b> Autonomia e Flexibilidade Curricular .....	8
<b>Figura 2-</b> Esquema conceitual da intencionalidade educativa .....	10
<b>Figura 3 -</b> Esquema conceitual do PASEO .....	13
<b>Figura 4-</b> Esquema conceitual de competências .....	15
<b>Figura 5-</b> Esquema conceitual das áreas de competências .....	15
<b>Figura 6 -</b> Operacionalização das Aprendizagens Essenciais .....	17
<b>Figura 7 -</b> Domínios da Cidadania e Desenvolvimento .....	20
<b>Figura 8 –</b> Esquema conceitual da espiral de ciclos da Investigação-Ação .....	45
<b>Figura 9 -</b> Esquema conceitual das Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados .....	47
<b>Figura 10 -</b> Planta da sala de atividades .....	54
<b>Figura 11 -</b> Área da casinha.....	55
<b>Figura 12 -</b> Área do teatro .....	55
<b>Figura 13 -</b> Área da biblioteca.....	56
<b>Figura 14 -</b> Área da garagem.....	56
<b>Figura 15 -</b> Esquema conceitual do género das crianças.....	57
<b>Figura 16 -</b> Momento de diálogo no tapete com as crianças.....	58
<b>Figura 17 -</b> Rotina Diária das crianças .....	60
<b>Figura 18 –</b> Momento de apresentação do monstro do amor .....	61
<b>Figura 19 -</b> Representação do monstro das cores através do desenho .....	62
<b>Figura 20 -</b> Momento de dramatização e interação das emoções: monstro do amor e monstro do medo .....	63
<b>Figura 21 -</b> Momento de dramatização e interação das emoções: monstro do amor e monstro da tristeza.....	64
<b>Figura 22 -</b> Momento de dramatização e interação das emoções: monstro da tristeza e monstro da calma.....	64
<b>Figura 23 -</b> Cronograma do Projeto de Investigação-Ação.....	65
<b>Figura 24 -</b> Momento de representação das frutas através do desenho.....	68
<b>Figura 25 -</b> Momento de apresentação da Festa do Outono.....	70
<b>Figura 26 -</b> Modelo de Epstein - Esferas de Influência.....	71
<b>Figura 27 -</b> Planta da sala do 2.º ano .....	76
<b>Figura 28 -</b> Esquema conceitual do género das crianças.....	77
<b>Figura 29 -</b> Horário da turma do 2.º ano .....	78

<b>Figura 30</b> - Exemplo dos desafios matemáticos relacionados com as emoções e com a atividade física .....	80
<b>Figura 31</b> - Momento da execução do desafio matemático.....	81
<b>Figura 32</b> - Momento de escolha da carta .....	82
<b>Figura 33</b> - Momento da leitura da frase .....	83
<b>Figura 34</b> - Mapa conceitual do género das crianças .....	87
<b>Figura 35</b> - Horário da turma do 3.º ano .....	88
<b>Figura 36</b> - Momento de apresentação do texto descritivo .....	90
<b>Figura 37</b> - Momento do abraço após a leitura do texto descritivo.....	91
<b>Figura 38</b> - Slide do PowerPoint da História .....	91
<b>Figura 39</b> - Questões colocadas no final da História.....	92



## **Lista de apêndices no DVD-ROM**

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

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

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

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

Apêndice 1 – Planificações Semanais de 17 de outubro de 2022 a 7 de dezembro de 2022

Apêndice 2 – Diários de Bordo

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

Apêndice 1 – Planificações Semanais de 6 de março de 2023 a 17 de maio de 2023

Apêndice 2 – Diários de Bordo

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

Apêndice 1 – Planificações Semanais de 9 de outubro de 2023 a 4 de dezembro de 2023

Apêndice 2 – Diários de Bordo

## **Índice de Siglas**

**AE** – Aprendizagens Essenciais

**DB** – Diário de Bordo

**DL** – Decreto-Lei

**ENEC** – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

**FOFA** – Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças

**I-A** – Investigação-Ação

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

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

**PAFC** – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

**PEE** – Projeto Educativo de Escola

**PPI** – Prática Pedagógica I

**PPII** – Prática Pedagógica II

**PPIII** – Prática Pedagógica III

**SWOT** - Strengths, Weaknesses, Opportunities, and Threats



## Introdução

O presente relatório é o corolário do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Universidade da Madeira, e tem como objetivo a obtenção de grau de Mestre. Assim sendo, este relatório é um instrumento de reflexão final, onde é realizada uma articulação das práticas pedagógicas realizadas em contexto do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo e os pressupostos teóricos e metodológicos que a fundamentam. Tendo em consideração esta articulação, o presente relatório encontra-se organizado em três partes distintas: o Enquadramento Teórico, o Enquadramento Metodológico e a Intervenção Pedagógica.

Focando no **Enquadramento Teórico**, este encontra-se dividido em três capítulos distintos. O **Capítulo 1** aborda o Sistema Educativo em Portugal. Assim sendo, destaca-se a Lei de Bases do Sistema Educativo em Portugal, a conceção de Currículo, a Autonomia e a Flexibilidade Curricular, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais. O **Capítulo 2**, realça o Papel do Docente Mediador de Aprendizagens com a questão: Que Docente queremos ter para Promover uma Educação de Qualidade? Com efeito, procurei abordar temáticas que considero importantes na educação, tais como o Docente promotor de uma Educação para a Cidadania, o Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico e o Professor Brincante: A importância do Brincar entre quatro paredes. O **Capítulo 3**, sublinha as Estratégias de Intervenção Fundamentais à Prática Pedagógica. Assim sendo, é abordado a Arte de Educar para as Emoções, a Literatura Infantil: As Histórias como veículo para a Aprendizagem, a Importância das Artes para o Desenvolvimento Infantil e a Importância dos Momentos de Relaxamento: Depois do Intervalo, o Regresso à Calma.

Focando no **Enquadramento Metodológico**, este é composto por um único **Capítulo 4**, que aborda a metodologia de Investigação-Ação, nomeadamente a Definição do conceito de Investigação-Ação, as principais características e fases da referida metodologia. Com o olhar sobre a Prática Pedagógica I, será ainda feita referência às técnicas e instrumentos de recolha de dados que foram utilizadas no projeto de Investigação-Ação em contexto Pré-Escolar, mais especificamente a observação participante, os registos fotográficos, as conversas informais, os diários de bordo e os artefactos produzidos pelas crianças.

Focando no **Enquadramento da Prática Pedagógica**, destina-se à apresentação e descrição das práticas pedagógicas realizadas em contexto Pré-Escolar e em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste seguimento, o **Capítulo 5** apresenta uma Caracterização do Estabelecimento Educativo no qual eu realizei as minhas três práticas pedagógicas e uma

análise ao Projeto Educativo da referida instituição de ensino. O **Capítulo 6** ilustra a Prática Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar. Com efeito, apresento a Caracterização da Sala e a Caracterização do Grupo de Crianças com o qual desenvolvi o meu estágio. Além disso, é feita abordagem à Organização e Gestão do Tempo Pedagógico neste contexto. Posteriormente, é dado destaque a dois Momentos de Aprendizagem desenvolvidos com as crianças cujo nome dado às atividades foi: O Monstro das Cores e a Dramatização das Emoções. Ainda neste capítulo abordo a implementação do Projeto de Investigação-Ação que desenvolvi com as crianças deste grupo tendo por base a questão: *Como promover o interesse de um grupo de crianças para a representação/expressão através das artes visuais, e em específico no desenho?* O último subtópico deste capítulo expõe o Projeto que foi desenvolvido com a Comunidade Educativa com o intuito de celebrar a festividade do Pão-por-Deus.

O **Capítulo 7** elucida a Prática Pedagógica em Contexto do 1.º Ciclo, mais especificamente no 2.º ano de escolaridade. Nesse sentido, apresento a Caracterização da Sala e a Caracterização da Turma e abordo a Organização e Gestão do Tempo Educativo no 2.º ano do Ensino Básico. De seguida, à semelhança do capítulo anterior, é dado destaque a dois momentos de aprendizagem realizados com a turma: os Jogos Matemáticos e as Cartas Divertidas.

O **Capítulo 8** apresenta a Prática Pedagógica em Contexto do 1.º Ciclo, mais concretamente no 3.º ano de escolaridade. Uma vez que a turma e a sala se mantiveram igual à Prática Pedagógica anterior, realço as alterações que existiram relativamente à Caracterização da Sala e à Caracterização da Turma. Em conformidade com as outras Práticas Pedagógicas, este capítulo também refere a Organização e Gestão do Tempo Educativo no 3.º ano do Ensino Básico. Também, exponho dois momentos de aprendizagem intitulados de: Texto Descritivo: Quem sou eu? e A Bruxa que não sabia partilhar.

Como visível, os capítulos referentes às Práticas Pedagógicas estão organizados de forma semelhante e no final de cada capítulo, surge uma reflexão geral sobre cada experiência vivenciada nos diferentes contextos de estágio.

Para concluir este relatório, finalizo com as **Considerações Finais**. Este tópico corporiza as principais conclusões desta experiência única e incrível que me fez crescer e evoluir a nível profissional, mas também a nível pessoal.



## **PARTE I – Enquadramento Teórico**

### **Capítulo 1 | O Sistema Educativo em Portugal**

O presente capítulo enfatiza os principais fundamentos legais e pedagógicos que estruturam o sistema educativo português. Assim sendo, primeiramente, pretende-se analisar a Lei de Bases do Sistema Educativo Português, que define os princípios da educação no país. Posteriormente, será feita uma exploração aos diferentes conceitos da palavra currículo. Seguidamente, será realizada uma contextualização e reflexão acerca da Autonomia e Flexibilidade Curricular. Segue-se, por último, uma análise às Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar, e à organização curricular do 1.º ciclo, nomeadamente ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e às Aprendizagens Essenciais.

#### **1.1. Lei de Bases do Sistema Educativo**

Em termos nacionais, é a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, que estabelece o quadro geral do sistema educativo. Com efeito, no artigo 1.º, o sistema educativo é referido como um “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”. (p. 3067). A referida LBSE está organizada em 9 capítulos e consta com um total de 64 artigos.

No capítulo I estão definidos os princípios gerais. O capítulo II aborda a forma como o sistema educativo está organizado, compreendendo a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra escolar. No capítulo III estão expostos os apoios e complementos educativos. O capítulo IV faz abordagem aos recursos humanos, nomeadamente os princípios gerais sobre a formação inicial e contínua dos educadores e professores, bem como informações sobre a progressão da carreira do pessoal docente e de outros profissionais de educação. O capítulo V alude aos recursos materiais que são necessários para garantir um funcionamento eficaz das escolas e para o concretizar do processo do ensino-aprendizagem. O capítulo VI, aborda como é realizada a administração e gestão do sistema educativo, sendo que “devem assegurar o pleno respeito pelas regras de democraticidade e de participação que visem a consecução de objectivos pedagógicos e educativos, nomeadamente no domínio da formação social e cívica” (p. 3077). No capítulo VII podemos encontrar o desenvolvimento e a avaliação do sistema educativo. O capítulo VIII refere-se ao ensino particular e cooperativo, ou seja, às instituições

de ensino privadas que, tal como as instituições públicas, devem seguir as orientações gerais do sistema educativo nacional. Por fim, o capítulo IX, são abordadas as disposições finais e transitórias.

Em suma, o objetivo principal da LBSE é garantir, a todos os cidadãos, o direito à educação e à cultura, independentemente da condição que cada indivíduo se insere. Além disso, estabelece um conjunto de normas e diretrizes que visam organizar e administrar o sistema educativo relativamente aos recursos físicos e humanos, nos diversos níveis de ensino, sempre com o objetivo de promover uma educação de qualidade.

## 1.2. Conceção de Currículo

Antes de compreendermos o que esta palavra significa segundo a visão de alguns autores, importa compreender a origem deste conceito e o seu significado. A palavra *currículo* resultado do latim “currere”, que significa “caminho, jornada, trajectória, percurso a seguir” (Pacheco, 2001, p.15).

Em virtude da sua complexidade, não é possível encontrar uma única definição para este conceito, pois as diferentes concepções variam em função das diversas perspetivas que se adotam.

No entender da Legislação Portuguesa sobre a concepção do currículo, encontramos o Decreto-Lei (DL) n.º 55/2018, de 6 de julho, um documento orientador que funciona como uma referência para os currículos dos ensinos básico e secundário, além de definir os princípios que orientam a avaliação das aprendizagens. De acordo com este DL, “o currículo visa garantir que todos os alunos, independentemente da oferta educativa e formativa que frequentem, alcançam as competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”. (p. 2931).

No entender de Toobs e Tirney (1993) citado por Pacheco (2001), o currículo é como “um plano de estudos, ou a um programa, muito estruturado e organizado na base de objectivos, conteúdos e actividades e de acordo com a natureza das disciplinas”. (p.16). Na perspetiva de Bonboir (1992), citado por Pacheco (2001), a concepção de currículo deve ser mais ampla, abrangendo não só os conteúdos específicos a serem abordados, mas também os métodos e estratégias pedagógicas, uma vez que “abarca o que é ensinado, no conteúdo e na forma, os objectivos, incluindo os critérios da avaliação, a organização e estrutura dos estudos, sua duração e a graduação da progressão” (p.17). Nesta linha de pensamento surge Pacheco (2001), que refere o “currículo como o conjunto de conteúdos a ensinar (organizados por disciplinas, temas, áreas de estudo) e como o plano de acção pedagógica” (p.16).

Kelly (1981) aborda ainda o conceito de “currículo oculto”, conceituando-o como todas as aprendizagens que os alunos adquirem na escola pela forma como a mesma organiza e desenvolve as atividades, “mas que não são em si mesmas claramente incluídas no planejamento e nem estão na consciência dos responsáveis pela escola” (p.3). Por outras palavras, a simples rotina diária dos alunos realizarem fila para entrar na sala de aula, de levantarem o dedo para dar a sua opinião, de lavarem as mãos na hora das refeições permite-os adquirir hábitos de higiene saudáveis e desenvolver valores como respeito pela ordem e pelo outro. O currículo oculto, é, portanto, resultado dos “conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que se adquirem mediante a participação em processos de ensino e aprendizagem e às interações que se dão no dia a dia das aulas e das escolas”. (Santomé, 1995, citado por Morgado, 2000, p.26).

Na visão de Vilar (1994), ainda que se verifique uma diversidade de concepções sobre o currículo, “é possível encontrar em todas elas, implícita ou explicitamente, um ponto comum: a existência de uma relação muito estreita entre currículo e prática” (p.14). Consciente de que as necessidades e limitações dos alunos, a mudança de estratégias e as questões temporais podem dificultar o cumprimento do currículo na sua totalidade, é legítimo afirmar que existe uma diferença entre o currículo oficial e o real, pois, tal como afirma Kelly (1981), o primeiro indica aquilo que se pretende e idealiza fazer e o segundo é aquilo que realmente acontece no decorrer da prática.

Ainda há quem associe o currículo à cultura, como é o caso de Vilar (1994), que afirma “o currículo é a forma [e a fórmula] pela qual se estrutura, no plano escolar, a Cultura que, em dado momento, tende a ser predominante”. (p.16). Partilhando da mesma opinião Grundy (1987) citado por Pacheco (2001), afirma que “o currículo não é um conceito mas uma construção cultural”. (p.18). Estes autores partilham a ideia de que o currículo é desenvolvido tendo em consideração a história e o contexto, refletindo, desta forma, a cultura e os valores da sociedade em que os alunos estão inseridos.

Em suma, a definição que no meu entender, melhor define o currículo é a de Pacheco (2001), pois o mesmo autor afirma que “o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas”. (p.20). Políticas e administrativas porque existem leis criadas pelos governos que definem o que deve ser ensinado e como. Económicas porque os recursos financeiros poderão influenciar na construção do currículo. Culturais e sociais porque existe um contexto e uma sociedade na qual os alunos estão inseridos que influenciam a forma como o currículo é

construído. Escolares porque cada escola possui uma realidade distinta no que toca ao contexto em que a mesma está inserida, os alunos e os professores.

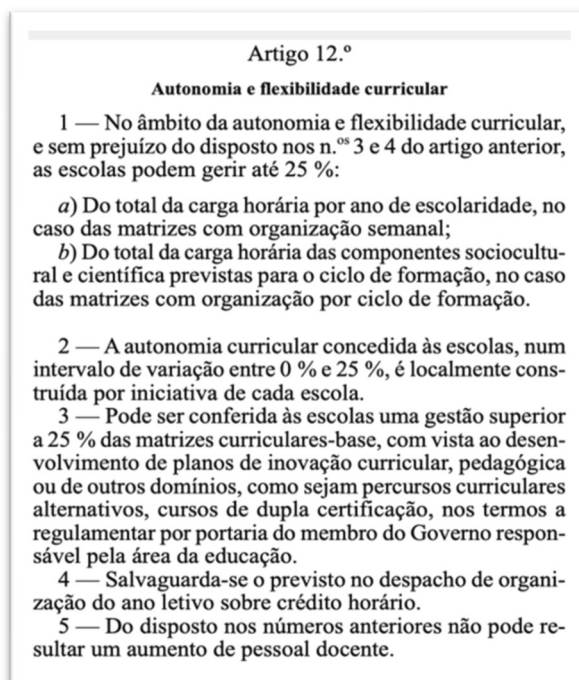
### **1.3. Autonomia e Flexibilidade Curricular**

Na verdade, sempre se pensou no currículo como um documento rígido e padronizado, onde a função do professor passava por unicamente “leccionar uma longa lista de conteúdos, planificados de forma sequenciada e rígida desde o início do ano lectivo, ainda antes de se conhecer os alunos, os seus interesses e a sua realidade” (Lopes, 2003, p. 19). Em contrapartida, Lopes (2003) afirma que, “é necessário que se procure atender às particularidades individuais dos alunos, proporcionando-se um ensino tão personalizado quanto possível” (p.15).

Ao refletir sobre estas duas citações, facilmente conseguimos perceber que estamos perante um desafio quase insuperável, diria eu. De um lado temos um currículo uniforme, que não tem em consideração as diferenças individuais. Por outro lado, é fundamental adaptar o ensino às diferentes necessidades e contextos, pois, assim, atuamos tendo em vista a qualidade das aprendizagens, sem nunca esquecer a equidade na prestação do serviço educativo. Por esse motivo, é importante que as instituições de ensino tenham autonomia na forma como gerem, organizam e elaboram o seu plano curricular, sem nunca descurar as linhas orientadoras estabelecidas a nível nacional. (Casanova, 1999, referido por Lopes, 2003).

O Despacho 5908/2017 veio, então, autorizar, em regime de experiência pedagógica, a implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018. Na perspetiva de Pereira et al., (2021) este projeto é aludido como “uma das mais arrojadas medidas de política educativa dos últimos anos, com vista à promoção de um ensino de qualidade e sucesso para todos os alunos ao longo da escolaridade obrigatória” (p. 575). Na verdade, podemos constatar no artigo 3.º do referido despacho, que um dos objetivos da implementação deste projeto passa pela “melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, de modo que os alunos consigam alcançar o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (p. 13883).

Neste seguimento, no âmbito da Autonomia e Flexibilidade Curricular, o artigo 12.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho garante a todas as escolas a possibilidade de gerirem até 25% do seu currículo, tal como podemos constatar na figura seguinte.

**Figura 1- Autonomia e Flexibilidade Curricular**

**Fonte:** Decreto-Lei n.º 55/2018

Com base na leitura do artigo 12.º, conseguimos compreender que é dada oportunidade aos professores de introduzir no currículo uma construção flexível, moldável e adaptável que vá de encontro às vias mais adequadas à aprendizagem e mais promissoras no sentido da eficácia e sucesso dos alunos. Desta forma, pretende-se ter em consideração não só as individualidades/necessidades dos alunos, mas também os diferentes contextos.

Nesta linha de pensamento, o Decreto-Lei n.º 54/2018 surge com o objetivo de garantir a inclusão “enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa”. (p. 2919). É, portanto, no artigo 3.º do referido decreto, que podemos constatar que a educação inclusiva está intimamente relacionada com a flexibilização do currículo, uma vez que um dos seus princípios orientadores é a “flexibilidade, a gestão flexível do currículo dos espaços e dos tempos escolares, de modo que a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às singularidades de cada um” (p. 2920).

Em suma, e tal como afirma Pereira et al., (2019) “este atual cenário de política curricular desafia a escola a um comprometimento com a realidade dos alunos e dos seus contextos de intervenção, mas também exige aos professores disponibilidade para o diálogo” (p. 575). Por outras palavras, as escolas e os professores têm agora o papel crucial de ter em consideração os diferentes contextos e realidades e refletir sobre as melhores estratégias visando

o sucesso de todos os alunos. Além disso, é fundamental que os professores estejam dispostos a ouvir, a compreender e a colaborar com toda a comunidade escolar. A gestão flexível do currículo permite aos professores estarem atentos à diferenciação pedagógica, na medida em que refletem sobre as estratégias de aprendizagem que melhor se adequam à sua realidade. Além disso, promove a existência de uma educação inclusiva, onde é dado, a todos os alunos, oportunidades de aprendizagem segundo as suas necessidades.

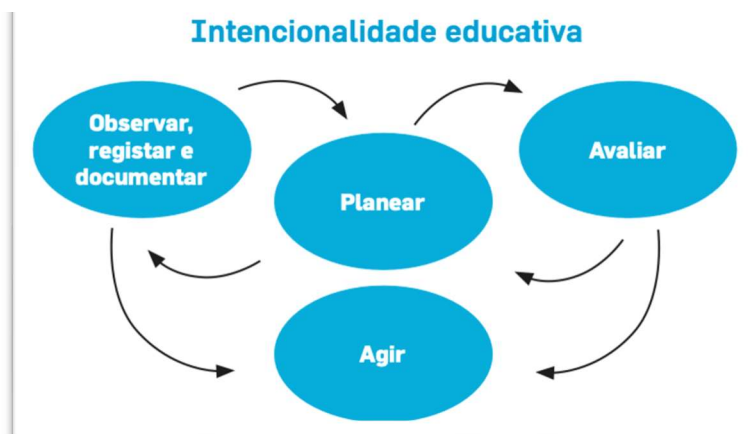
Tal como afirma Cosme et al., (2019) a autonomia e flexibilidade curricular permite que “as escolas e os seus agentes sejam reconhecidos como parceiros dos processos de gestão do currículo” (p.10). Assim sendo, diria que ter autonomia para flexibilizar o currículo é uma forma harmoniosa de se articular aquilo que é prescrito a nível nacional com o nível significativo contextual, tornando o ensino mais eficaz.

#### **1.4. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro), determina que a Educação Pré-Escolar é destinada a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico, e é administrada em estabelecimentos de Educação Pré-Escolar, que tem o objetivo de proporcionar atividades educativas visando o desenvolvimento integral e equilibrado de todas as crianças. Sendo a primeira etapa da educação básica, a Educação Pré-Escolar deve estabelecer uma relação de cooperação com as famílias, de forma que estas apoiem e participem no desenvolvimento e crescimento de cada criança, “tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”. (p. 670).

Tendo em consideração os princípios e diretrizes da referida Lei n.º 5/97, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) foram oficialmente aprovadas pelo Despacho n.º 9180/2016 e surgem como um documento de referência na construção e gestão do currículo na Educação Pré-Escolar. Assim sendo, ao analisar este documento podemos constatar que o mesmo é composto por três diferentes capítulos.

O primeiro capítulo refere-se ao Enquadramento Geral. O mesmo, inclui três diferentes tópicos. Os Fundamentos e Princípios pedagógicos retrata uma perspetiva sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, dando importância à relação íntima que existe entre o ato de educar e o ato de cuidar. A Intencionalidade Educativa – construir e gerir o currículo, aborda a necessidade de o educador refletir sobre a sua prática.

**Figura 2- Esquema conceitual da intencionalidade educativa**

Fonte: OCEPE, 2016

Tal como podemos verificar na figura anterior, esta reflexão apoia-se num ciclo contínuo, onde existem diferentes etapas tais como a de observar, planejar, agir e avaliar. Além disso, o educador deve ainda registar e documentar as suas práticas, de maneira a encontrar estratégia que melhor se adequa ao sucesso das crianças, sem nunca esquecer a individualidade de cada uma e os diferentes contextos.

A Organização do Ambiente Educativo surge, não só como um elemento crucial para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, mas também para o desenvolvimento profissional e o estabelecimento de relações positivas entre todos os intervenientes deste processo. Também a organização da sala de aula deve ser pensada com o objetivo de criar um ambiente facilitador de interações.

O segundo capítulo explora as diversas Áreas de Conteúdo. De acordo com Silva, et al., (2016), as áreas de conteúdo são “âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer.” (p.6). Assim sendo, as OCEPE apresentam três áreas de conteúdo. A área de formação pessoal e social foca-se no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores que irão ajudar as crianças no seu processo de aprendizagem e a se tornarem cidadãos independentes, conscientes e autónomos. Apesar de ter objetivos e princípios específicos, é considerada uma área transversal, uma vez que está presente em todo o trabalho educativo.

A Área de Expressão e Comunicação “são formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia.” (Silva, et al., 2016, p. 43). Esta área engloba quatro domínios distintos. O Domínio da Educação Física está relacionado com o desenvolvimento de diversas capacidades motoras que permitem à criança ter consciência do

seu corpo nas relações com as outras pessoas e com diferentes espaços e materiais. O Domínio da Educação Artística diz respeito às diferentes linguagens artísticas que a criança pode utilizar como forma de se expressar e comunicar, tais como as artes visuais, o jogo dramático/teatro, a música e a dança. O Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita surgem como instrumentos de expressão e comunicação relacionados com a língua portuguesa. O Domínio da Matemática permite as crianças adquirirem conceitos matemáticos básicos e estabelecer as relações que existem entre eles e o mundo que os rodeia.

A Área do Conhecimento do Mundo introduz as ciências de uma forma integrada, incentivando a criança a questionar e a compreender melhor sobre o mundo que a rodeia.

O terceiro e último capítulo refere-se à Continuidade Educativa e Transições, que ressalta todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças antes da entrada para o Pré-Escolar e durante o decorrer deste ensino. Na visão de Silva et al., 2016, é importante apoiar a criança durante o seu processo de aprendizagem e as transições, pois “o modo como a criança vive as primeiras transições (do ambiente familiar para a creche e/ou para o jardim de infância e deste para o 1.º ciclo) pode influenciar a sua atitude perante futuras transições”. (p. 97).

Em suma, pode-se constatar que as OCEPE procuram promover o desenvolvimento integral das crianças. Empenham-se em estabelecer um ambiente educativo rico e estimulante, onde existe a valorização das potencialidades de cada uma das crianças e o reconhecimento delas como seres únicos. Além disso, procura que as crianças se sintam tranquilas e seguras em todo o decorrer da sua aprendizagem, bem como em cada transição.

## 1.5. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Se olharmos ao nosso redor, verificamos que estamos perante um mundo em constante mudança e evolução. Deste modo, é fundamental que a educação prepare os alunos para os desafios do futuro que caracterizam a sociedade atual. Tal como afirma Delors et al., (2010) “à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.” (p.89).

Nesta linha de pensamento, surge o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), homologado através do Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, considerado um documento de referência educacional único, criado com o objetivo de responder às exigências educacionais do século XXI. Esta matriz é comum a todas as escolas e pretende que todos os alunos, no final dos 12 anos de escolaridade obrigatória adquiram:

Conjunto de competências, entendidas como uma interligação entre conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, que os torna aptos a investir permanentemente, ao longo da vida, na sua educação e a agir de forma livre, porque informada e consciente, perante os desafios sociais, económicos e tecnológicos do mundo atual. (Despacho n.º 6478/2017, p. 15484).

Ao realizarmos uma leitura do prefácio do PASEO, verifica-se que estamos perante um perfil de base humanista, uma vez que se tem em consideração uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade como valores fundamentais (Martins, 2017). Na verdade, podemos afirmar que o PASEO enfatiza a necessidade de uma educação holística, pois além de promover uma formação académica ao longo dos 12 anos de escolaridade, contribui para a formação pessoal e social de cada aluno, preparando-os para enfrentar o futuro. Além disso, esta abordagem pessoal e social promove desenvolvimento de uma sociedade inclusiva, autónoma, responsável e inovadora, capaz de responder e pensar de forma crítica e consciente sobre os desafios sociais, económicos e ambientais do mundo atual, sem nunca esquecer o seu bem-estar e o bem-estar da sociedade em que se insere.

Ao analisarmos minuciosamente a organização deste documento, podemos constatar que ele está estruturado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências, tal como ilustra a figura seguinte.

**Figura 3 - Esquema conceitual do PASEO**



**Fonte:** PASEO, 2017

No que toca ao segundo capítulo, encontramos os oito princípios orientadores que sustentam este perfil. A Base Humanista tem que ver com o facto de os jovens adquirirem conhecimentos e valores para construir uma sociedade mais justa, valorizando e respeitando a sociedade e o mundo que o rodeia. O Saber, pois a escola tem a responsabilidade de desenvolver nos alunos uma cultura científica, que os auxilie a compreender e agir sobre o mundo natural e social. A Aprendizagem, cabe à educação agir de forma intencional para que os alunos desenvolvam a sua capacidade de aprender. A Inclusão, independentemente das diferenças de cada aluno, o direito à educação é universal e igualitário para todos. A Coerência e Flexibilidade, uma vez que a ação educativa deve ser bem organizada pelos professores, sem nunca esquecer que existe possibilidade de adaptar o currículo às necessidades dos alunos e aos diferentes contextos. Adaptabilidade e ousadia, sendo importante adaptar-se às mudanças, mas também ter coragem de agir e realizar apreciações críticas. A Sustentabilidade, pois é papel da escola promover nos alunos o sentimento de pertença a um meio ambiente que deve ser preservado e respeitado por todos. Por fim, a Estabilidade, uma vez que este processo educacional exige tempo e dedicação para que os alunos compreendam e adquiram um conjunto de competências.

No que diz respeito ao terceiro capítulo, encontramos a visão deste documento. Assim sendo, é esperado que os alunos, após os 12 anos de escolaridade obrigatória, sejam capazes de analisar, formular hipóteses, tomar decisões e possuir pensamento crítico e criativo de forma autónoma, consciente e responsável. Espera-se que sejam cidadãos que respeitem os valores, os direitos e as liberdades a que fazem parte uma sociedade democrática e que estejam dispostos a comunicar, a desenvolver trabalho colaborativo, a ser solidário e a respeitar a diversidade cultural. Por último, espera-se que sejam cidadãos que se oponham a qualquer tipo de discriminação e exclusão social.

No que concerne ao quarto capítulo, encontramos os valores que devem ser desenvolvidos na escola e colocados em prática no futuro, cabe à escola promover o sentido de responsabilidade e integridade, no sentido de que todos devem respeitar-se a si próprios e aos outros e devem agir de forma consciente em prol do seu bem-estar, sem nunca esquecer o bem-estar do outro. É papel da escola promover a excelência e exigência, pois os alunos devem ambicionar o rigor no trabalho e o superar as adversidades que possam encontrar ao longo do seu percurso profissional e pessoal. Devem também ser solidários e ter sensibilidade perante o outro. O desenvolvimento de valores como curiosidade, reflexão e inovação também são cruciais, pois é importante os alunos terem curiosidade para aprender e saber mais, terem pensamento crítico e terem a iniciativa de desenvolverem novas ideias. Além disso, deve ser promovido os valores de cidadania e participação, em que os jovens devem evidenciar o respeito e a solidariedade pelo outro e pela diversidade cultural. Também devem ser proativos, tendo iniciativa e empreendedorismo. Por fim, temos o valor da liberdade, que significa que os jovens devem agir autónoma e responsável, tendo por base os direitos humanos, a cidadania, a equidade, a liberdade de escolha, o respeito e o bem-estar comum.

O quinto capítulo aborda as áreas de competência que devem ser desenvolvidas nos jovens ao longo dos 12 anos de escolaridade obrigatória. No entender de Martins et al., (2017), competências são entendidas “como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados.” (p.9).

Na figura seguinte, é claramente perceptível que as três dimensões funcionam de forma interlaçada, sendo, portanto, os conhecimentos, capacidades e atitudes que conduzem ao desenvolvimento das competências.

**Figura 4- Esquema conceitual de competências**

**Fonte:** PASEO, 2017

Na imagem seguinte, observamos que as competências estão agrupadas em 10 áreas distintas, sendo elas: linguagens e textos; informação e comunicação; pensamento crítico e pensamento criativo; raciocínio e resolução de problemas; saber científico e tecnológico; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar, saúde e ambiente; sensibilidade estética e artística e consciência e domínio do corpo. Importa salientar que nenhuma destas áreas de competência corresponde a uma única área curricular, uma vez que em “cada área curricular estão necessariamente envolvidas múltiplas competências, teóricas e práticas”. (Martins et al., 2017, p. 19).

**Figura 5- Esquema conceitual das áreas de competências**

**Fonte:** PASEO, 2017

Na verdade, na figura anterior, conseguimos facilmente associar os quatro pilares da educação, que, na visão de Delors et al., (2010), correspondem ao aprender a conhecer (adquirir conhecimento), aprender a fazer (desenvolver habilidades práticas, saber agir), aprender a viver

juntos (colaborar, respeitar e incluir) e aprender a ser (desenvolver-se como ser autónomo, responsável e com valores éticos).

Em suma, após esta análise, verificamos que existe um equilíbrio entre as competências cognitivas e socio emocionais, tornando os jovens aptos para enfrentar os desafios da vida, tanto a nível profissional como a nível pessoal/social. Este documento de referência permite uma abordagem holística, onde os jovens, após os 12 anos de escolaridade obrigatória, sairão com uma educação completa e equilibrada, onde a dimensão do conhecimento (o saber), é tão importante como a dimensão das capacidades (saber fazer) e a dimensão das atitudes (saber ser). Por estes motivos aqui descritos, a educação servirá como um guia constante na vida de todos os jovens que se tornarão cidadãos. (Delors et al., 2010).

## **1.6. Aprendizagens Essenciais**

Tendo em consideração o que se refletiu no tópico anterior, tornou-se necessário reorganizar o currículo, para que este estivesse alinhado ao que é desejado e esperado que os alunos alcancem no final dos 12 anos de escolaridade obrigatória. Também, o facto de os currículos apresentarem um carácter demasiado extenso e pouco articulado, limitava a “consolidação de aprendizagens, do desenvolvimento de competências de nível mais elevado, bem como um obstáculo à inclusão de alunos com necessidades específicas dificultando práticas de diferenciação pedagógica.” (Despacho n.º 6944-A/2018, p. 19734).

Em paralelo com o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), as Aprendizagens Essenciais (AE) foram homologadas através do Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, e permitiram às escolas e aos professores, flexibilizar e gerir o currículo, sem nunca esquecer o objetivo central de garantir que os alunos alcancem o perfil desejado ao final dos 12 anos de escolaridade.

Por outras palavras, a Direção-Geral da Educação refere as AE como um documento curricular, construído a partir das matrizes curriculares existentes e que servem de orientação na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem. Assim sendo, as aprendizagens essenciais surgem como instrumentos que vão auxiliar as escolas e os professores a colocar em prática aquilo que é desejado no documento PASEO (Horta, 2018).

Encontramos uma definição mais específica no Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, onde as Aprendizagens Essenciais são referidas como um conjunto de:

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

A imagem seguinte ilustra de que forma as AE são operacionalizadas em contexto escolar. O ponto um expressa os domínios/conteúdos que serão trabalhados em cada ano de escolaridade. O ponto dois expressa o que o aluno deve ficar capaz, nomeadamente de adquirir e desenvolver conhecimentos, capacidades e atitudes expressas no PA. O ponto três exemplifica algumas das ações estratégicas que o professor deve desenvolver em cada disciplina, sendo “o caminho que facilitará a passagem dos alunos da situação em que se encontram até alcançarem os objetivos propostos.” (Morin (2004), citado por Stroher et al., (2018), p. 735). Por fim, o ponto quatro apresenta os descritores do perfil dos alunos, por outras palavras, refere-se às áreas de competência descritas no PA.

**Figura 6 - Operacionalização das Aprendizagens Essenciais**

OPERACIONALIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS (AE)			
1. AE: ORGANIZADOR Domínio ou outros...	2. AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES	3. AE: AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (Exemplos de ações a desenvolver na disciplina)	4. DESCRITORES DO PERFIL DOS ALUNOS
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

Focando agora no ponto três, importa sublinhar que este foi o verdadeiro desafio da minha prática pedagógica.

Tal como afirma Mazzioni (2013) “as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes, devem ser capaz de sensibilizar (motivar) e de envolver os alunos ao ofício do aprendizado, deixando claro o papel que lhe cabe”. (p. 96).

Nesse sentido, o que sempre se pretendeu no decorrer da minha prática pedagógica foi criar e adotar estratégias diversificadas, criativas e inovadoras, capazes de motivar os alunos e

envolver os alunos no processo de aprendizagem, fomentando a curiosidade e o gosto pelo aprender. É inegável que a criação de estratégias diversificadas, visando a recusa do método tradicional não é um trabalho fácil e apresenta-se como um “verdadeiro desafio para os professores que exigirá muita vontade, esforço, desejo de mudar e fazer a diferença para todos os participantes do processo de ensino e aprendizagem.” (Strother et al., p. 743).

Tal como referiu Roldão (2018) numa entrevista, a palavra inovação não se resume somente a criar algo, também significa utilizar conhecimentos e criatividade para melhorar aquilo que já se está a fazer. Passando esta ideia para as ações estratégicas, é de referir que mesmo que as estratégias não sejam criadas de raiz, os docentes devem sempre procurar aprimorar as estratégias que já estão a utilizar. Só assim, desta forma, iremos contribuir para uma melhoria significativa das práticas pedagógicas, tornando o processo de ensino mais rico e motivador. Posto isto, é evidente que são as ações estratégicas que diferenciam os professores, uma vez que as mesmas refletem a ação pedagógica de cada um e a maneira como envolvem, cativam e incluem os alunos no processo de aprendizagem, influenciando, diretamente, o sucesso escolar dos mesmos.

Todavia, confesso que nem sempre as ações estratégicas adotadas em contexto estágio se revelaram eficazes, sendo necessário adaptá-las tendo em conta as necessidades individuais dos alunos e os diferentes contextos. Por esse motivo, à semelhança das planificações, as estratégias não devem ser definitivas nem devem possuir um caráter rígido, mas sim adotar um caráter flexível, sendo que, oportunamente, poderão ser alteradas.

Em suma, importa referir que as AE, alinhadas ao PA, são um documento de referência educativo, caracterizado pela “riqueza e solidez de conteúdos – os indispensáveis para a construção significativa do conhecimento próprio de cada disciplina e pela riqueza dos processos cognitivos a desenvolver nos alunos para a aquisição desses conhecimentos” (Roldão et al., 2017, p. 8).

## **Capítulo 2 | O Docente Mediador de Aprendizagens: Que Docente queremos ter para Promover uma Educação de Qualidade?**

O presente capítulo pretende refletir sobre o tipo de docente que pretendemos ter para promover uma educação de qualidade, ou seja, uma educação que promova o desenvolvimento integral dos alunos, onde todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem, tornando-se num ensino inclusivo. Com efeito, será feita uma abordagem a algumas das competências e habilidades que o professor/educador deve possuir para promover um ensino eficaz e equitativo, capaz de preparar os alunos para os desafios que surgirão durante toda a sua vida, e assim,

contribuir para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis que vivem num mundo de todos e para todos.

## **2.1 O docente promotor de uma Educação para a Cidadania: desafios do século XXI?**

*“É preciso plantar a semente da educação para colher os frutos da cidadania.”*

Paulo Freire

No presente século XXI, torna-se crucial que o papel do professor ultrapasse a mera visão de ser um transmissor de conhecimentos académicos. Atualmente, o mundo e a sociedade que estamos inseridos exige que o docente contribua para a formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos. Este desejo está patente no Despacho n.º 6173/2016, quando é referido que a realidade no nosso país, Portugal, “espelha uma necessidade de desenvolver a formação cidadã de modo a prevenir fenómenos que têm um impacto negativo na sociedade em geral, com elevados custos no desenvolvimento e no progresso do país.” (p. 14676). Também, a Lei de Bases do Sistema Educativo, sublinha na alínea b do artigo 3.º que o sistema educativo deve contribuir para o “desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico.” (p. 3068).

Neste contexto, surgiu o documento referencial de Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) que visa auxiliar na formação holística dos jovens e que deve ser colocado em prática nas instituições públicas e privadas que estão envolvidas no PAFC, no PASEO e nas AE. Com efeito, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania sublinha alguns dos direitos e deveres essenciais na educação das crianças e dos jovens, cujo objetivo é contribuir para a formação de adultos com uma “conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática.” (Monteiro et al., 2017, p.1).

Relativamente à operacionalização deste referencial educativo em contexto escolar, salienta-se que na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo, a ENEC está integrada de forma transversal no currículo e quem tem a responsabilidade de trabalhar esta componente é o docente titular de turma, sendo que as áreas a serem trabalhadas e as competências a serem desenvolvidas são definidas pelo Conselho de Docentes. No 2.º e 3.º Ciclo, a ENEC é trabalhada por um docente específico de forma autónoma numa disciplina específica denominada de

Cidadania e Desenvolvimento. Nestes ciclos, as áreas a trabalhar e as competências a desenvolver são definidas pelo Conselho de Turma. No ensino secundário a ENEC desenvolve-se com a contribuição de todas as disciplinas e as áreas e competências são estabelecidas pelo Conselho de Turma.

Tal como é referido no anexo III do documento Fórum Educação para a Cidadania, (2008), a visão de Educação para a Cidadania deve ter em foco três eixos fundamentais: o eixo da postura cívica individual (identidade cidadão, autonomia individual e direitos humanos); o eixo do relacionamento interpessoal (comunicação e diálogo) e o eixo do relacionamento social e intercultural (democracia, desenvolvimento humano sustentável, globalização e interdependência, paz e conflitos).

No que concerne aos domínios a desenvolver em contexto escolar, eles encontram-se agrupados em três grupos distintos, sendo que o primeiro grupo é obrigatório, o segundo grupo é obrigatório em pelo menos dois ciclos do ensino básico e o terceiro grupo é opcional.

Na imagem seguinte, podemos observar quais são as temáticas pertencentes a cada grupo distinto.

**Figura 7 - Domínios da Cidadania e Desenvolvimento**

Domínios (a trabalhar em Cidadania e Desenvolvimento)		
Obrigatórios (em todos os níveis e ciclos)	Pelo menos em dois ciclos do ensino básico	Opcionais (em qualquer ano)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Direitos Humanos</li> <li>• Igualdade de Género</li> <li>• Interculturalidade</li> <li>• Desenvolvimento Sustentável</li> <li>• Educação Ambiental</li> <li>• Saúde</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sexualidade</li> <li>• Media</li> <li>• Instituições e Participação Democrática</li> <li>• Literacia Financeira e Educação do Consumidor</li> <li>• Segurança Rodoviária</li> <li>• Risco</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empreendedorismo</li> <li>• Mundo do Trabalho</li> <li>• Segurança, Defesa e Paz</li> <li>• Bem-estar animal</li> <li>• Voluntariado</li> <li>• Outros</li> </ul>

As aprendizagens em Cidadania e Desenvolvimento visam contribuir para desenvolver competências cognitivas, pessoais, sociais e emocionais. Estas aprendizagens estão incorporadas no currículo e são desenvolvidas de forma contínua e progressista, onde os alunos desenvolvem a sua aprendizagem mediante os desafios da vida real, caminhando além da sala de aula e da escola e tendo consciência das suas decisões e ações tanto a nível individual como também coletivo. (Monteiro et al., 2017). No que diz respeito à avaliação, importa salientar que tendo por base a autonomia das escolas, estas são responsáveis pela supervisão e avaliação da sua ENEC. Assim sendo, cabe à escola definir as metodologias a serem adotadas e “os

indicadores de impacto nomeadamente na cultura escolar, na governança escolar, na relação com a comunidade.” (Monteiro et al., 2017, p. 11). Por outras palavras, a escola irá verificar se os objetivos de cidadania estão a ser alcançados através dos valores dos alunos que se encontram na escola, através das políticas escolares que são adotadas na instituição e através da interação que se estabelece com a restante comunidade.

Na ótica de Vellas (1993) citado por Perrenoud (2002) de nada resolve querermos contribuir para a formação de uma sociedade democrática incluindo no horário um tempo específico de educação para a cidadania, pois “o essencial não progredirá se esta educação não estiver implicada no cerne das disciplinas, de todas as disciplinas.” (p.16). O que significa que para a educação para a cidadania realmente acontecer e fazer diferença na sociedade, é crucial os valores estarem patentes em todas as disciplinas e em todo o contexto educativo. Sabendo que na escola são os docentes que têm o papel de educar para a cidadania, é inevitável não refletir sobre o pensamento de Perrenoud (2002), pois o autor afirma “se se ensina antes de mais aquilo que se é, segundo uma fórmula particularmente conveniente à educação para a cidadania, o primeiro recurso da escola seria o grau de cidadania dos professores.”. (p.37). Neste seguimento, importa sublinhar que os professores não ensinam para a cidadania utilizando discursos teóricos, mas sim através dos valores e atitudes que demonstram no seu dia a dia, que inspiram e servem de exemplo para os alunos.

Além disso, importa destacar a necessidade de haver a colaboração das famílias nesta educação para a cidadania, pois os pais são exemplos diretos de valores e atitudes que as crianças também presenciam diariamente

A verdade é que se formos a pensar nos dias de hoje, estamos perante um cenário de conflitos e desrespeito pelos direitos humanos. As pessoas não dialogam, não se compreendem, nem são tolerantes. Faltam valores que são cruciais para a formação de uma sociedade pacífica e democrática, no seu global sentido da palavra. Ainda que se pretenda trabalhar esses valores nas crianças e jovens, pode-se levantar uma questão em torno do papel da escola, ou seja, “se as instituições educativas contribuem para preservar a sociedade ou para a transformar.” (Enguita, 2007, p. 25). Neste sentido, é fundamental refletir sobre o tipo de educação que cada instituição oferece e sobre cada prática pedagógica que o docente irá adotar. No contexto de educar para a cidadania, o papel da escola é, portanto, lutar para transformar a sociedade atual, promovendo valores como o respeito, a igualdade, a justiça e a solidariedade. É permitir aos jovens tornarem-se cidadãos capazes de refletir sobre os problemas sociais e atuar de maneira a melhorar a sociedade que estão inseridos, agindo de forma consciente, respeitosa e solidária num mundo onde estes valores estão cada vez mais escassos.

Em suma, acredito que mais do que transmitir conhecimentos o professor deve transmitir valores. A formação do cidadão está no adquirir conhecimentos, mas também no desenvolver-se como pessoa, pertencente a um mundo e inserido numa determinada sociedade. Isto só é possível quando estamos perante exemplos concretos de quem adota esses valores diariamente e não perante alguém que não é coerente com aquilo que diz e aquilo que faz.

## **2.2. Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Os educadores de infância e os professores do 1.º ciclo desempenham um papel crucial na formação inicial das crianças, uma vez que são responsáveis por promover e contribuir para o desenvolvimento holístico das crianças. Com efeito, é fundamental existir um perfil claro e específico que deve ser seguido por todos os docentes de forma alinhada e colaborativa, com o objetivo de estabelecer um ambiente educativo coerente e inclusivo, capaz de corresponder às aprendizagens e ao perfil que se pretende desenvolver. Neste seguimento, surge o Decreto-Lei n.º 240/2001 e o Decreto-Lei n.º 241/2001, os dois de 30 de agosto, que fazem referência ao perfil do educador de infância e do professor.

Analisando especificamente o DL n.º 240/2001 de 30 de agosto, o mesmo refere o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário e faz referência às matrizes comuns à atividade docente, realçando as exigências para a formação dos professores e para o reconhecimento oficial das qualificações profissionais. O ponto II deste decreto refere-se à responsabilidade que os professores têm em promover a aprendizagem dos diversos conteúdos curriculares, utilizando o seu conhecimento articulado com diversas áreas de saber. O ponto III realça que o professor deve ser um facilitador de aprendizagem e, por isso, deve estabelecer uma relação pedagógica de qualidade e deve garantir que os conhecimentos apresentados estejam sustentados em rigor científico e metodológico. O ponto IV realça a importância de o professor exercer a sua atividade profissional dentro e fora da sala de aula, ou seja, de colaborar e estabelecer uma relação positiva com toda a comunidade educativa, incluindo a família das crianças. O ponto V alude ao desenvolvimento profissional do docente ao longo da vida e à importância de refletir sobre a sua prática. É também feita referência à importância de colaborar em projetos de investigação juntamente com outros professores, visando sempre encontrar soluções para eventuais problemáticas que possam surgir em contexto educativo e a melhoria da sua prática pedagógica.

Enquanto o DL acima define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário, o DL 241/2001 veio aprovar o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Segue-se, agora, uma análise minuciosa a este Decreto-Lei.

O anexo 1 do referido DL refere que o perfil do educador de infância segue o mesmo perfil geral que foi estabelecido pelos educadores e professores do ensino básico e secundário, porém, existem algumas especificidades abordadas na educação infantil que abordam a forma como o educador contribui para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Também realça que a formação do educador de infância permite-lhe não só trabalhar com crianças em idade do pré-escolar, mas também com crianças com idade inferior a três anos. O ponto II aborda a organização e o desenvolvimento do currículo como sendo uma das funções e responsabilidades do educador de infância. O mesmo deve organizar o espaço e os materiais, disponibilizar e utilizar materiais diversos e capazes de estimular as crianças em diversos contextos, fazer uma gestão e organização do tempo flexível e estabelecer um ambiente saudável e seguro para que as crianças se sintam bem e possam aprender e crescer felizes e seguras. Além disso, deve ser capaz de observar as crianças, e planificar as suas atividades de maneira tendo em conta as necessidades e interesses do grupo. O educador de infância deve procurar fazer uma avaliação formativa relativamente à sua prática, ao ambiente e aos processos educativos que foram utilizados, assim como o desenvolvimento e as aprendizagens de todas as crianças.

No que toca à relação afetiva e a ação educativa, deve estabelecer uma relação afetiva com as crianças, promover a cooperação, estimular a curiosidade e apoiar e fomentar o lado afetivo e emocional e social de cada criança. Além disso, deve contribuir para a formação pessoal, social e cívica das crianças numa linha orientadora de educação para a cidadania.

O ponto III alude ao desenvolvimento do currículo de forma integral, tendo por base a expressão e a comunicação, bem como o conhecimento do mundo. No que concerne ao âmbito de expressão e da comunicação, o educador de infância deve contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral da criança, criando um ambiente estimulante onde haja interação entre adulto-criança e criança-criança e deve realizar atividades diversificadas de expressão plástica, musical, dramática e motora. No que diz respeito ao conhecimento do mundo, o educador deve incentivar as crianças à descoberta, ao interesse e à curiosidade, criando momento para que o grupo observe e explore o mundo no seu contexto real.

O anexo 2 aborda o perfil do professor do 1.º ciclo do ensino básico que é baseado no perfil geral definido para os educadores de infância e para os professores do ensino básico e

secundário. Este perfil aborda algumas das especificidades no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem das crianças desta faixa etária.

No que diz respeito ao ponto II denominado de conceção e desenvolvimento do currículo, o professor do 1.º ciclo tem por base uma educação inclusiva e, deste modo, o currículo deve ser implementado de forma integral e abrangente para que todos os alunos consigam alcançar as aprendizagens. Assim sendo, o professor do 1.º ciclo deve cooperar no projeto curricular de escola e realizar o projeto curricular da sua respetiva turma, organizar, desenvolver e avaliar o processo de ensino tendo em consideração os conhecimentos e as capacidades que os alunos manifestam inicialmente ou prosseguem ao longo dos anos escolares. Deve promover a autonomia dos alunos, valorizar os seus conhecimentos prévios, bem como os seus erros no processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação que o docente realiza deve estar ligada ao processo de ensino, na medida em que se avalia o que os alunos aprenderam, mas também a forma como se está a implementar o ensino.

É papel do professor fomentar o respeito pela diversidade cultural, formar alunos ativos capazes de colaborar, respeitar e ser solidário em contextos de educação para a cidadania. No que concerne à relação afetiva, tal como o educador de infância, deve estabelecer uma relação positiva afetiva com as crianças e com toda a comunidade educativa, sempre visando o bem-estar dos alunos e o sucesso académico dos mesmos.

O ponto III aborda a integração do currículo. Este ponto aborda a importância de desenvolver cinco competências sociais. No que concerne à Língua Portuguesa, desenvolver a compreensão, a expressão oral, a escrita e a leitura.

Na Matemática, o professor deve articular a disciplina aos contextos e situações reais, para que desperte no aluno o gosto pela matemática. Deve dar oportunidade aos alunos para utilizarem diversos materiais e tecnologias para que a aprendizagem dos números, conceitos e operações da matemática aconteça de forma mais estimulante. Deve também estimular à reflexão e conexão entre o saber matemático e o saber das outras disciplinas. No que diz respeito às Ciências Sociais e da Natureza, deve fomentar uma atitude científica sobre a descoberta pelo mundo real e promover o gosto, o interesse e a curiosidade. Deve utilizar referências espaciais e temporais que permitam aos alunos localizar-se num mundo, num país e num determinado contexto cultural e social. Deve realizar atividades de cariz experimental para a compreensão de diversos conteúdos curriculares.

No âmbito da cidadania, deve promover nos alunos a educação e responsabilidade ambiental. Na Educação Física, o professor do 1.º ciclo deve diversificar atividades que

promovam o desenvolvimento físico-motor das crianças e incentivar aos hábitos de vida e alimentares saudáveis. Por fim, no âmbito da Educação Artística, deve desenvolver atividades artísticas e criativas, fomentando o gosto pela arte e a sua importância e função na sociedade.

Posteriormente a esta análise, pode-se constatar que o DL n.º 241/2001 poderá servir como base para a formação de docentes capazes de construir uma educação que vá ao encontro dos desafios do século XXI. A título exemplificativo, podemos referir-nos à educação inclusiva, fundamental para inculcar o respeito e a aceitação pela diversidade cultural que tanto nos abrange nos dias de hoje. O docente só consegue ensinar para a inclusão se ele mesmo for inclusivo nas suas aulas, ou seja, se ele tiver em si a sensibilidade de promover um ensino para todos, ainda que sejam todos sejam diferentes fisicamente, culturalmente ou cognitivamente. Também as competências socioemocionais, o pensamento crítico e a criatividade são elementos fundamentais para responder aos desafios complexos que nos surgem diariamente. Não podemos pedir compreensão emocional se nós mesmos não sabemos lidar com as nossas emoções, não podemos promover o pensamento crítico se nós mesmos não conseguimos pensar criticamente sobre um assunto, não podemos pedir criatividade se nós mesmos não somos criativos e adotamos sempre as mesmas estratégias de ensino. O saber manusear e integrar as tecnologias nas práticas pedagógicas, uma vez que estamos cada vez mais imersos num mundo onde a tecnologia reina e é considerada um instrumento motivacional e potencializador de diversas aprendizagens para as crianças.

Para finalizar este tema, julgo que será pertinente sublinhar a visão de Silva et al., (2021), uma vez que este afirma não existir “uma receita pronta para ser um bom professor”. (p.3). Por outras palavras e relacionando com esta temática, apesar de existirem estes decretos que visam orientar o perfil dos docentes e de existirem características que devem ser comuns a todos (como por exemplo a inclusão), cada educador/professor é um ser único e, por isso, irá diferenciar-se pela sua essência, pela sua base humanista, por tudo aquilo que demonstra ser e por tudo aquilo que dá.

Na verdade, a sociedade que estamos inseridos exige dos docentes diversas competências e habilidades que vão para além dos conhecimentos científicos. Refiro-me ao lado humanista, afetivo, sentimental. Refiro-me também à empatia, à solidariedade, à compreensão e ao respeito. Se pensarmos no PASEO, realmente existe uma abordagem à cidadania democrática, pois é esperado que o aluno seja “um cidadão: que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático.” (Martins, 2017, p. 15). Mas, será que todos os professores são cidadãos que possuem respeito pela diversidade, pela inclusão e

pelo diálogo democrático? Da mesma forma que é difícil ensinar aquilo que não se sabe, também é difícil promover valores e atitudes que não praticamos diariamente nem incorporamos no nosso dia a dia, seja a nível da nossa vida profissional como a nossa vida pessoal.

Assim sendo, se temos esta função importantíssima de educar as crianças, futuros adultos da sociedade, não seria então importante, talvez semelhante ao PASEO, criar também um perfil de base humanista para os docentes que complementasse estes decretos? Um perfil onde os docentes trabalham a sua essência para se tornarem pessoas melhores, capazes de educar para um mundo melhor. Não obstante a existência dos valores como ética e empatia no perfil do professor, é preciso pensar se nas práticas existe realmente a implementação dessas competências e se a importância que é dada a essas competências é igual à importância que tanto se dá às competências científicas.

Os dias de hoje, circundados de mudanças e desafios sociais, dão-nos cada vez mais certezas de que no perfil do docente, aquilo que ele é enquanto pessoa deve ter o mesmo peso e importância do que aquilo que ele sabe cientificamente.

### **2.3. O Professor Brincante: A importância do Brincar entre quatro paredes**

*“Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo...”*

Carlos Drummond de Andrade

Todas as crianças no mundo têm direito a brincar. Este direito está sublinhado no sétimo princípio da Declaração dos Direitos da Criança. Assim sendo, o contexto familiar e escolar em que a criança se insere deve garantir que a criança usufrua deste direito.

Antes de explorar e refletir sobre a importância do professor brincante, importa primeiramente compreender que significado se pode atribuir à palavra brincar. Na visão de Silva et al., (2016), o brincar é visto como uma atividade natural e espontânea da criança, que se desenvolve numa forma holística. Smith (2006), citado por Mendes (2019) refere que as sociedades ocidentais tendem a considerar o brincar como “uma atividade prazerosa da criança que assume variadas formas, sendo muitas vezes caracterizado como oposto ao trabalho e ao sério, porquanto sem objetivo” (p. 190). Rolim et al., (2008), referem que brincar significa aprender, uma vez que nas brincadeiras, estão presentes diversas aprendizagens elaboradas. Assim sendo, o brincar pode ser encarado como uma proposta educacional para ultrapassar diversas dificuldades no processo ensino-aprendizagem. Ferland (2006) citado por Sarmiento,

et al., (2018) acrescenta que quando “a criança brinca, a criança está a desenvolver um “saber-fazer” e um “saber-ser”; ou seja, está a desenvolver aptidões e atitudes que irá utilizar em diversas situações do seu quotidiano e ao longo da sua vida.” (p.42).

Ao longo dos anos, diversos autores têm procurado estudar as potencialidades do brincar na educação. Nesta linha, Spodek e Saracho (1998) referido por Cordazzo e Vieira (2007) assumem que introduzir o brincar no currículo promove o desenvolvimento físico, cognitivo, criativo, social e a linguagem da criança. No caso de Vygotsky, o autor defende que o brincar auxilia no desenvolvimento “da imaginação, da criatividade e do pensamento da criança.” (Vygotsky 1984, citado por Gabriel 2023, p.120). Sob a perspectiva sociológica, há quem defenda que o brincar auxilia no desenvolvimento social, pois quando as crianças brincam interagindo com os outros e exploram o ambiente que as rodeia, permite-as refletir e interiorizar a cultura na qual está inserida, interpelando algumas questões e papéis sociais. (Mendes, 2019).

É evidente a existência de uma relação intrínseca entre o brincar e o aprender, pois o brincar permite à criança desenvolver-se numa forma holística e prazerosa. Por estas e muitas outras razões, o brincar surge desde muito cedo na vida das crianças e permanece ao longo de toda a nossa vida, ainda que com o tempo, o brincar se manifeste de variadas formas.

Na verdade, se formos analisar o referencial educativo da Educação Pré-Escolar, constatamos que o mesmo atribui grande importância ao brincar na educação infantil, reconhecendo-o como uma prática crucial, capaz de proporcionar o desenvolvimento holístico das crianças. Além disso, este documento sublinha que o brincar não deve ser encarado como algo superficial, mas sim como uma “atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento.” (Silva et al., 2016, p.11).

Relativamente ao 1.º Ciclo, parece ter-se perdido a prática do brincar. Certamente, a pressão que existe em cumprir o currículo faz com que as oportunidades disponibilizadas para brincar sejam escassas. Também, apesar de se considerar o brincar crucial para o desenvolvimento integral das crianças, dá-se menos prioridade neste contexto, pois o foco passa por priorizar o desempenho escolar e a preparação para os alunos frequentarem os anos escolares seguintes, ao invés dos momentos de brincadeira. Efetivamente, o tempo realmente disponibilizado para as crianças do 1.º ciclo brincarem diz respeito ao tempo dos intervalos que existem durante o percurso escolar, tempo esse que é curto e limitado.

Além disso, existe ainda presente a ideia de que quando a criança entra para o 1.º ciclo, o ensino é liderado por um professor rígido e complexo, onde não existe espaço para brincadeiras.

Como futura docente, considero fundamental contornar esta ideia na medida em que o brincar no 1.º ciclo não deve ser sinónimo de ignorar a responsabilidade com o ensino e com o currículo. Pelo contrário, significa dar oportunidade às crianças de serem crianças, ainda que se encontrem a frequentar um nível de ensino superior ao Pré-Escolar.

Embora seja legítimo a existência de uma grande diferença do papel da brincadeira na educação Pré-Escolar comparativamente ao 1.º Ciclo, salienta-se a importância de o professor desenvolver na sua prática atividades lúdicas, disponibilizando tempo para brincar e aprender num contexto mais descontraído. É certo que neste contexto, o brincar deixa de ser encarado como uma atividade livre e espontânea e passa, muitas vezes, a ser uma atividade orientada. No entanto, se o professor conseguir desenvolver na sala de aula atividades lúdicas que decorrem num ambiente de aprendizagem menos rígido e mais descontraído, os alunos certamente que irão encarar essas atividades como um momento de brincadeira. Por exemplo, no decorrer da minha prática pedagógica no 1.º Ciclo, procurei introduzir novas formas de ensinar e motivar os alunos, onde por detrás de cada atividade lúdica, o brincar e o aprender estavam interligados, ainda que de forma inconsciente para os alunos. Tal como afirma Fortuna (s.d) “uma aula ludicamente inspirada não é, necessariamente, aquela que ensina conteúdos com jogos, mas aquela em que as características do brincar estão presentes, influenciando no modo de ensinar do professor, na seleção dos conteúdos, no papel do aluno.” (p.9).

Também, introduzir o brincar em contexto sala de aula permitirá desconstruir a imagem que se criou de um professor rígido, para alguém que os alunos podem estabelecer uma relação afetiva e de confiança, sem nunca esquecer o respeito. Tal como afirma Ribeiro (2022), “devemos ser mais do que um sujeito aplicando uma metodologia, mas, sim, um parceiro de brincadeira, um mediador, um professor brincante...” (p.66). Efetivamente, “para uma boa brincadeira não é exigido nada de muito dispendioso ou sofisticado.” (Silva & Sarmiento, 2018, p. 43). A título exemplificativo, em contexto estágio, realizei diversos diálogos em tom de brincadeira e promovi momentos em grande grupo onde o brincar esteve presente. Simples diálogos foram capazes de promover um ambiente educativo leve e mostraram aos alunos que na sala de aula também é possível brincar, sorrir, dar gargalhadas e descontraír.

Há quem defenda a importância de repensar sobre a formação dos educadores e professores, incluindo, uma formação lúdica. É o caso de Matos (2013), que refere que essa formação permitirá o educador tomar conhecimento de si como indivíduo, conhecer os seus limites e reconhecer a pertinência do jogo e do brinquedo para a vida da criança, do jovem e do adulto. A mesma autora afirma que a “formação lúdica fará com que o adulto viva, conviva e resgate o prazer e a alegria do brincar, transpondo assim esta experiência para o campo da

educação.” (p.139). Nesta linha, importa sublinhar que a formação lúdica não deve se concentrar apenas numa determinada disciplina, “mas todas devem construir em algum momento relações com a ludicidade, voltando-se para o seu planejamento e metodologia de aula.” (Ribeiro, 2022, p. 65).

Em suma, mediante estas inúmeras potencialidades de introduzir o brincar na sala de aula, surge aqui a necessidade de refletir sobre a nossa ação pedagógica, mas também sobre a nossa vida pessoal, pois não podemos ansiar que um professor incorpore o brincar na sua prática, quando isso não está inerente na sua personalidade. Segundo Ribeiro (2022), “o professor brincante é aquele que se relaciona cotidianamente com o lúdico e pauta suas relações também sobre essa dimensão.” (p.67). Nesta sina, só assim é possível tornar-nos professores lúdicos e exercermos as nossas ações fundamentadas nesta natureza.

### **Capítulo 3 | Estratégias de Intervenção Fundamentais à Prática Pedagógica**

O presente capítulo pretende destacar as principais estratégias de intervenção que foram cruciais no decorrer de todas as práticas pedagógicas. Assim sendo, será feita uma reflexão sobre a importância de uma educação emocional como uma educação crucial no desenvolvimento da criança enquanto pessoa pertencente a uma sociedade. Posteriormente, será feita abordagem à importância das histórias no contexto educacional, uma vez que durante as minhas práticas pedagógicas utilizei-as como estratégias de ensino. Seguidamente, será desenvolvida a temática relativamente aos momentos de relaxamento bem como os seus benefícios no processo de ensino-aprendizagem e, por último, será feita uma abordagem ao benefício das artes no ensino.

#### **3.1. A Arte de Educar para as Emoções**

*“Educar a mente sem educar o coração não é educação.”*

Aristóteles

Tendo em consideração o pensamento de Goleman (1995), uma visão humana que desconsidera a influência das emoções é, infelizmente, limitada e incompleta. De acordo com Lazarus (1991) citado por Santana & Gondim (2016), “as emoções são extremamente importantes na vida das pessoas e auxiliam na escolha de respostas adaptativas para enfrentar as dificuldades da vida cotidiana, além de preservar os laços sociais e o bem-estar pessoal.” (p.59).

Nesta linha de pensamento, acreditando que as emoções possuem um papel fundamental na aprendizagem das crianças e no papel dos cidadãos enquanto pertencentes a uma sociedade, é fundamental que se comece a valorizar o desenvolvimento emocional das crianças tanto quanto se valoriza o desenvolvimento cognitivo. Assim sendo, é imprescindível tomarmos como ponto de referência o autor Daniel Goleman e a sua obra cujo título é *Inteligência Emocional*. Sempre que se ouve falar de inteligência existe um pensamento direcionado para o intelectual do indivíduo. No entanto, o autor defende que a inteligência não está somente relacionada com o intelectual, mas também com o emocional. Na verdade, o autor não hesita em estabelecer uma distinção entre a inteligência cognitiva e emocional ao afirmar que “a inteligência acadêmica tem muito pouco a ver com a vida emocional; pessoas com um QI elevado podem revelar-se péssimos pilotos das suas vidas pessoais.” (Goleman, 1995, citado por Branco, 2004, p. 20).

Por vezes, existem algumas dificuldades na compreensão do conceito de emoção e o conceito de sentimentos. Com efeito, Damásio (2000) citado por Santos (2007), esclarece a distinção entre estes dois conceitos referindo que o “sentimento é utilizado para a experiência mental de uma emoção, enquanto o termo emoção é usado para o conjunto de reações aos estímulos externos, muitas delas publicamente observáveis.” (p. 180). Por outras palavras, o sentimento refere-se à experiência interna e subjetiva que uma pessoa tem relativamente a uma emoção. A emoção envolve as reações físicas e comportamentais que são facilmente observáveis por outras pessoas (sorrir ou chorar, por exemplo).

No entender do psicólogo Goleman, a inteligência emocional significa integrar “capacidades individuais e traços de personalidade, representando um dado objetivo que inclui disposições individuais relativamente à personalidade, ao afeto e, também, a aspetos cognitivos e motivacionais responsáveis pela perceção, assimilação, compreensão e regulação das emoções.” (Goleman, 2012, citado por Prior, 2017, p. 8). O autor afirma ainda que possuir inteligência emocional implica ser capaz de motivar-se a si próprio, resistir a situações provocadoras de frustrações, ser capaz de “controlar impulsos, de regular o seu estado de espírito, controlar a interferência de uma emoção com o seu pensamento, capacidade de ser empático e de ter esperança.” (Goleman, 2012, citado por Prior, 2017, p. 8)

Para aprimorar e desenvolver a inteligência emocional, o psicólogo alude a cinco competências essenciais. A primeira refere-se à autoconsciência emocional, que significa ter capacidade de reconhecer e identificar uma emoção quando ele ocorre, “é a aptidão para saber o que se sente no exato momento e utilizar essa informação no processo de resolução de problemas e tomada de decisão.” (Prior, 2017, p. 8). Tal como afirma Goleman (1995), “as

pessoas mais seguras acerca de seus próprios sentimentos são melhores pilotos de suas vidas, tendo uma consciência maior de como se sentem em relação a decisões pessoais.” (p. 73). A segunda competência diz respeito ao autocontrole, que significa ter capacidade para controlar e gerir os seus sentimentos e comportamentos. Esta é uma aptidão que se desenvolve na autoconsciência e que permite o indivíduo superar e afastar-se de possíveis perturbações que possam surgir no seu dia a dia. A terceira competência refere-se à motivação, que significa ser capaz de utilizar as nossas emoções como uma ferramenta auxiliar de motivação, que nos ajuda a mantermo-nos focados nos objetivos que pretendemos atingir a nível pessoal e profissional, atuando de forma controlada e criativa perante possíveis adversidades, pois, assim como afirma Goleman (1995), “as pessoas que têm essa capacidade tendem a ser mais produtivas e eficazes em qualquer atividade que exerçam.” (p.74).

A quarta competência alude à empatia, que significa ser capaz de se colocar no lugar do outro, reconhecendo e compreendendo as emoções e sentimentos das outras pessoas. As pessoas com empatia conseguem estar sensibilizadas aos sinais e às pistas que as outras pessoas emitem, muitas vezes sem proferirem alguma palavra. A última diz respeito às competências sociais, mais concretamente à capacidade de controlar e compreender tanto as suas próprias emoções como as emoções dos outros nas relações que estabelece. Significa ser capaz de compreender o que acontece e as ligações que existem entre as pessoas. Significa, também, ser capaz de se relacionar de forma harmoniosa e colaborar por uma sociedade melhor.

Posto esta análise às competências acima descritas, parece-nos claro afirmar que estas competências não são inatas, mas sim “habilidades aprendidas que exigem treino e dedicação de forma a serem trabalhadas e desenvolvidas para alcançar um desempenho excelente.” (Goleman, 2012, citado por Prior, 2017, p. 9). Por outras palavras, não nascemos autoconscientes, capazes de regular e controlar as nossas emoções, não ficamos imediatamente motivados, empáticos ou com habilidades sociais. O autor sublinha ainda que apesar de nascermos com inteligência emocional, as competências são adquiridas e aperfeiçoadas ao longo de toda a nossa vida, não só por meio das nossas vivências e experiências, mas também por meio da educação e do ambiente em que estamos inseridos.

Nesta sina, surge aqui a importância do papel do docente e da educação na promoção e no desenvolvimento da inteligência emocional nas crianças/alunos. Tal como afirma Branco (2004), “o modo como o professor lida com as turmas, grupos de trabalho, com alunos em privado, é em si mesmo um modelo, uma lição do real, que traduz competência ou falta dela.” (p.77). Por outras palavras, a forma como o professor atua dentro da sala de aula apresenta-se

como um modelo educacional no que toca ao desenvolvimento das competências emocionais dos seus alunos, podendo ter efeitos tanto positivos como negativos.

Quando falamos em efeitos positivos, idealizamos, neste contexto, um professor que reconheça e controle as suas emoções, mas também a dos seus alunos. Idealizamos um ambiente de aprendizagem onde prevaleça a empatia e a motivação para resistir às contrariedades que possam existir. Por outro lado, quando falamos em efeitos negativos, idealizamos um professor dotado de comportamentos negativos, reações impulsivas e falta de empatia e sensibilidade para compreender as emoções dos outros. Por exemplo, uma criança que veja o educador a agir de forma empática com uma outra criança, certamente será encorajada e estimulada para desenvolver a competência da empatia. No entanto, uma criança que veja o educador a ter constantemente reações impulsivas, certamente será impulsionada a adotar as mesmas reações.

Nesta linha de pensamento, Branco (2004) é da opinião que o “professor deve deter assim algo como um perfil, que traduza a noção de competência emocional, que ao ser exposta por ele – que a detém – serve de exemplo aos outros (alunos) que o observam, e que com ele interagem.” (p.77). Perante este pensamento, torna-se pertinente refletir sobre qual é, então, o perfil de um professor emocionalmente competente.

Segundo o autor, o professor deve ser capaz de ter alta percepção de si próprio e das suas emoções, deve ser capaz de gerir as emoções no seu interior, deve ser capaz de controlar de forma produtiva as suas emoções, sendo capaz de controlar os impulsos, pensando sempre antes de agir, deve ser capaz de compreender as emoções dos outros e deve ser capaz de gerir os seus relacionamentos com as outras pessoas, manifestando sensibilidade e respeito por cada pessoa e maior tolerância perante a existência de conflitos (Branco, 2004).

Podemos concluir que a inteligência emocional que se pretende desenvolver nas crianças está profundamente relacionada com as características de um perfil emocionalmente competente. Para que as crianças consigam reconhecer, entender e gerir as suas emoções é crucial que os educadores e professores fortaleçam, em si próprios, competências relacionadas com a inteligência emocional. É fundamental que os professores sejam exemplos diários na vida das crianças, não somente no saber o saber, mas o saber ser enquanto pessoa. O professor que demonstre ser uma pessoa controlada, respeitadora e empática, consegue criar um ambiente de aprendizagem equilibrado, seguro, acolhedor e propício ao sucesso e ao desenvolvimento holístico das crianças. Além disso, permite que as crianças cresçam já sabendo reconhecer e lidar com as suas emoções e com as emoções dos outros. Só assim, desta forma, estaremos a contribuir para a formação de cidadãos emocionalmente competentes, capazes de enfrentar os desafios da vida com resiliência e empatia.

Tal como afirma, Goleman et al., (2002) “se os líderes fracassam na tarefa primordial de conduzir emoções na direção certa, nada que façam funcionará tão bem como poderia ou deveria funcionar.” (p.17). Neste contexto, se os docentes falham nas emoções, todo o resto ficará prejudicado, ainda que se tenham as melhores estratégias de ensino. Assim sendo, importa sublinhar que “o valor do professor se expressa tanto por aquilo que ele é, como pessoa, (saber Ser), como por aquilo que sabe ensinar (saber Saber).” (Branco, 2004, p. 77).

### **3.2. Literatura Infantil: As Histórias como veículo para a Aprendizagem**

Antes de iniciar uma reflexão sobre a importância da literatura infantil no desenvolvimento das crianças, importa refletir sobre este conceito. Coelho (1986) citado por Medeiros et al., (2014) refere a literatura como “um ato criativo que através da palavra, cria um universo livre, realista ou fantástico, onde os seres, as coisas, os fatos, o tempo e o espaço, ali transformados em linguagem, assumem uma dimensão diferente: pertencem ao universo da ficção.” (p.2). Já no entender de Moric (1974) citado por Medeiros et al., (2014), a literatura, além de representar arte, também “representa um meio de educar o jovem leitor, desenvolver sua percepção estética do mundo, refinar suas qualidades, revelar sua inteligência, sua concepção do mundo, suas ideias, seu gosto.” (p.3).

No entender de Noronha et al., (2005), a literatura infantil é uma combinação única de arte, beleza e emoção e, tal como o próprio nome indica, o público-alvo destinado são as crianças. Porém, nada impede que os adultos beneficiem dessas obras, assim como nada impede que as crianças beneficiem das obras destinadas aos adultos, pois, por vezes, as mensagens que as histórias transmitem podem ser universais e abrangentes a qualquer idade. Dentro da literatura infantil, importa agora realçar o papel das histórias, não só porque fizeram parte do contexto das minhas práticas pedagógicas I, II e III, mas também pelos inúmeros benefícios que elas proporcionam no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Dias & Neves (2012) consideram que as histórias criam oportunidades para “enriquecer e alimentar a sua imaginação, ampliar o seu vocabulário, permitir a sua autoidentificação, desenvolver o pensamento lógico, a memória, estimular o espírito crítico, vivenciar momentos de humor, diversão, satisfazer a sua curiosidade e adquirir valores para a vida.” (p.37). Também, há quem considere as histórias um “recurso psicopedagógico que abre espaço para a alegria e o prazer de ler, compreender, interpretar a si próprio e a realidade.” (Machado, 1994, citado por Dias & Neves, 2012, p.37).

Pelo olhar de Abramovich (2004), citado por Dias e Neves (2012), as histórias são importantes porque auxiliam na “formação das crianças, estimula-as a tornarem-se leitores, abrindo caminho para um mundo infinito de descobertas e de compreensão do mesmo.” (p. 37). Além disso, a autora afirma que as histórias permitem às crianças a descoberta de novos lugares, tempos, maneiras de ser e de agir, novas éticas e novas óticas. Realça ainda que ouvir histórias é, simultaneamente saber “história, geografia, filosofia, política, sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula...” (Abramovich, 2001, citado por Costa & Ribeiro, s.d.)

Na perspectiva de Cardoso e Faria (s.d), além de despertar a imaginação e a curiosidade das crianças, as histórias possibilitam a vivência de variadas emoções e pensamentos. Os mesmos autores defendem ainda que as histórias são fundamentais para impulsionar o desenvolvimento da leitura, da linguagem e da escrita.

Mata (2008), considera que “a leitura de histórias é uma actividade muito rica e completa, pois permite a integração de diferentes formas de abordagem à linguagem escrita, em geral, e à leitura, de uma forma específica.” (p. 78). O mesmo autor julga que a prática de histórias deve ser tida como uma atividade “regular, agradável e que proporciona interações e partilha de ideias, concepções e vivências.” (p.78). Além disso, Bueno e Oliveira (2011), citado por Rodrigues (2013), acrescentam ainda que as histórias atuam no ponto de vista do “desenvolvimento comunicativo devido à sua provocação de oralidade que leva a criança a dialogar com os seus colegas ouvintes e a (re)contar a história para os seus amigos que não estavam presentes naquele momento.” (p. 19). Os mesmos autores sublinham ainda que as histórias permitem desenvolver as crianças a nível físico-motor “devido à manipulação do corpo e da voz de que faz uso ao ouvir e recontar as histórias.” (Bueno e Oliveira, 2011, citado por Rodrigues, 2013, p. 19).

Apesar destas potencialidades, nem sempre se verificou na população o interesse e gosto pela leitura, além de que isso influenciava os níveis de analfabetismo no nosso país. Assim sendo, no Diário da República n.º 133/2006, na Resolução do Conselho de Ministros n.º 86/2006, o Plano Nacional de Leitura (PNL) surgiu como uma “resposta institucional à preocupação pelos níveis de literacia da população em geral e em particular dos jovens.” (p.4856). Este PNL visava o “desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, designadamente entre a população escolar.” (p.4856). Surge, então, a promoção da leitura diária nos jardins de infância e escolas do 1.º e 2.º ciclos nas salas de aula e a promoção da leitura em contexto familiar como duas principais medidas a serem adotadas.

Neste seguimento, torna-se essencial que as histórias façam parte do quotidiano das crianças, não só em contexto escolar, como também familiar, pois além de proporcionarem momentos de lazer e descontração, desempenham um papel crucial no desenvolvimento holístico das crianças, uma vez que promovem o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. No decorrer dos meus três estágios pedagógicos, as histórias desempenharam um papel importante tanto no Pré-Escolar como no 1.º Ciclo.

No contexto do Pré-Escolar, as histórias são consideradas uma parte fundamental do currículo da educação Pré-Escolar, pois contribuem para o desenvolvimento holístico das crianças. Com efeito, no meu estágio, existiram momentos de leitura de histórias com o intuito de desenvolver a linguagem das crianças, a imaginação, criar momentos de interação e comunicação entre o grupo, fomentar a compreensão emocional, melhorar a concentração e atenção das crianças e despertar o gosto pela leitura e pelos livros. As histórias escolhidas eram apropriadas para a faixa etária das crianças e eram acompanhadas por ilustrações coloridas, atraentes, expressivas e interativas, que ajudavam as crianças a acompanhar a história que estava a ser narrada, porque posteriormente ao conto, tornava-se mais fácil as crianças recontarem a história através das ilustrações. Durante o conto, as crianças mostravam-se entusiasmadas e envolvidas na história, faziam questões e apreciações às ilustrações do livro. Além disso, faziam também comentários e associações relativamente às suas vivências.

Relativamente ao 1.º Ciclo, nas Aprendizagens Essenciais de Português do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a educação literária surge com o objetivo de que os alunos se “familiarizem e contactem diariamente com a literatura de referência, a partir do qual poderão desenvolver capacidades de apreciação.” (p. 3). Para que a leitura seja prazerosa e se torne hábito no nosso quotidiano, é importante proporcionar leituras agradáveis e diversificadas, que podem ser alcançadas através dos recursos e estratégias que o PNL nos disponibiliza.

No entanto, à semelhança do brincar, o momento do conto de histórias não é tão presente como no Pré-Escolar. Algo que me apercebi na turma com a qual desenvolvi a minha PPII e PPIII foi que as crianças adoravam histórias. A escassez do tempo e os diversos conteúdos que devem ser desenvolvidos em contexto sala de aula fazem que com que o tempo para as crianças usufruírem de uma história seja escasso. Ainda que as crianças leiam os textos literários e as competências da leitura, escrita e compreensão estejam constantemente a ser desenvolvidas, no 1.º Ciclo, existe pouco tempo para usufruir de uma história, de um livro, de um momento lúdico e prazeroso.

Tendo por base todo este raciocínio que vem a ser desenvolvido neste tema, parece-me crucial o docente encontrar estratégias para reintroduzir as histórias no 1.º Ciclo. Foi com base

neste pensamento que criei, recriei e contei algumas histórias aos alunos, de maneira que houvesse um elo entre os conteúdos a serem aprendidos e um momento lúdico e prazeroso do conto de uma história. Nesta sina, apercebi-me que as histórias podem auxiliar os docentes não só nas suas estratégias de ensino, mas também nas diversas aprendizagens dos alunos. Através de uma história, foi possível os alunos desenvolverem competências a nível da Matemática, do Estudo do Meio e do Português. Além disso, as histórias visavam desenvolver nos alunos a imaginação e a criatividade e valores como o respeito, a amizade, a empatia e a inclusão. Lembro-me, perfeitamente, de questionarem se hoje iriam ouvir alguma história. Lembro-me, também, de os alunos facilmente identificarem e relacionarem os conteúdos que estavam a ser aprendidos ao conto das histórias. Os alunos adoravam estes momentos pelo que foi extremamente positivo na motivação deles para a aprendizagem dos conteúdos.

Em suma, no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo, as histórias surgiram como uma ferramenta auxiliar de ensino, em que, num momento tão importante de aprendizagem de diversos conteúdos, foi possível proporcionar momentos de aprendizagem diversos, em que os alunos aprenderam de forma descontraída e prazerosa e ainda desenvolver diversos valores cruciais na sociedade. Além disso, os alunos, que ainda são crianças, tiveram a oportunidade de reviver a magia e a fantasia das histórias, algo que tanto caracteriza a nossa infância.

### **3.3. A contribuição das Artes Visuais para o desenvolvimento infantil**

De acordo com o artigo 1.º do Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro, é considerada educação artística a música, a dança, o teatro, o cinema e audiovisual e as artes plásticas. O referido DL sublinha a definição da educação artística genérica como aquela que se “destina a todos os cidadãos, independentemente das suas aptidões ou talentos específicos nalguma área, sendo considerada parte integrante indispensável da educação geral.” (p. 4523).

Focando agora nas artes visuais, incorporadas no domínio da Educação Artística, segundo as OCEPE (2016), “são formas de expressão artística que incluem a pintura, o desenho, a escultura, a arquitetura, a gravura, a fotografia e outras, que, sendo fundamentalmente captadas pela visão, podem envolver outros sentidos.” (Silva et al, 2016, p. 49).

Na visão de Ferreira (2015), as artes visuais permitem ao ser humano expressar o seu pensamento, as suas emoções, as suas histórias, a sua cultura e a sua identidade. Na mesma linha de pensamento, surge Silva (2021), quando refere que as artes visuais permitem à criança se expressar, expor os seus sentimentos e ideias e estabelecer uma relação com o mundo ao seu redor. Na verdade, logo no Pré-Escolar, existem diversas aprendizagens a promover nas

crianças relativamente ao subdomínio das artes visuais. Na primeira pretende-se desenvolver a expressão e a criatividade das crianças através de diversas experimentações e produções plásticas. Na segunda, pretende-se que nessas produções e aquando da observação de imagens, as crianças sejam capazes de “reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual” e na terceira, pretende-se também realizar apreciações sobre as suas produções e as produções dos outros, de forma a expressar a sua opinião e a realizar uma leitura crítica sobre aquilo que vê. (Silva et al., 2016, p. 50).

Contudo, existe por vezes uma visão limitada sobre as potencialidades das artes visuais no contexto educativo, sendo muitas vezes utilizadas para preenchimento de tempo sem objetivos pedagógicos evidentes. Esta visão poderá causar impacto no desenvolvimento das crianças, uma vez que estas não se sentem motivadas para criar e inovar as suas produções, além de que também pode causar impacto no desenvolvimento emocional das crianças. Neste seguimento, é fundamental “utilizar a arte como um recurso que auxilia na formação da criança, trabalhando-a não como passatempo ou um recurso decorativo, mas sim como uma forma de aprendizagem, cheia de objetivos importantes no desenvolvimento do aluno.” (Silva, 2021, p. 112). Além disso, é também crucial, aquando das atividades de artes visuais, o docente disponibilizar às crianças uma diversidade de materiais e instrumentos para “alargar as suas experiências, de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação.” (Silva et al., 2016, p. 49). Também, é importante existirem momentos para dialogar sobre as produções que as crianças fazem, de maneira a contribuir para o desenvolvimento do seu sentido crítico, expressivo e imaginativo da criança.

Nesta linha, procurei implementar atividades de artes visuais em todos os meus estágios pedagógicos. Tendo em consideração o currículo do 1.º Ciclo, é possível constatar que o tempo destinado para as artes visuais é limitado. No entanto, sempre que possível, procurei implementar atividades de artes visuais, como por exemplo a pintura e o desenho, para abordar e complementar diversas temáticas, não só pelas razões acima descritas, mas também porque os alunos manifestavam ter saudades por atividades que envolvessem a pintura e o desenho. No que concerne ao Pré-Escolar, devido a uma maior flexibilidade, foi possível implementar diversas atividades de artes visuais, e foi nesse sentido que surgiu a minha questão de investigação-ação, quando constatei a existência de um pequeno grupo de crianças que não demonstrava interesse nem motivação para atividades das artes visuais.

Todas as atividades foram implementadas com objetivos claros, nos quais procurei observar e registrar a criatividade, a imaginação, a expressão emocional e as habilidades motoras finas que fazem parte do processo de desenvolvimento da criança. Também, estes momentos de aprendizagem permitiram-me constatar que a arte é uma ferramenta crucial que as crianças utilizam para expressarem momentos ou factos que ainda não conseguem verbalizar e, por isso, utilizam a arte como uma forma de expressão pessoal. Desta forma, a arte torna-se num caminho possível para as crianças comunicarem as suas vivências e expressarem as suas emoções.

### **3.4. A importância dos Momentos de Relaxamento: Depois do Intervalo, o Regresso à Calma**

Atualmente, se realizarmos uma retrospectiva dos nossos dias, constatamos que estamos perante uma rotina cada vez mais acelerada e exigente. Esta passagem veloz do tempo, faz com que os adultos e as crianças vivenciem cada vez mais momentos de correria, stress e ansiedade. Assim sendo, torna-se crucial sabermos abrandar o ritmo e disponibilizar tempo para a existência de momentos de relaxamento do nosso corpo e da nossa mente. Na verdade, Goleman (1989), partilha a ideia de que um dos benefícios mais importantes da meditação talvez seja o encontro com a nossa paz interior e uma escapatória aos momentos de agitação que estão presentes no nosso dia a dia.

Em contexto escolar, os momentos de relaxamento são cruciais, pois promovem uma maior concentração e atenção por parte dos alunos, sobretudo em situações em que as crianças se encontram muito agitadas e ansiosas. Quando as crianças estão a relaxar a mente e o corpo, estão, simultaneamente a regular e controlar as suas emoções e ações, pois nesse período, elas têm possibilidade de se acalmarem em momentos de stress, raiva e ansiedade e pensarem nas suas ações de forma clara e equilibrada, evitando situações de conflito.

Neste seguimento, a meditação surge como “o método mais antigo para tranquilizar a mente e relaxar o corpo.” (Goleman, 1989, p. 3). O mesmo autor refere que a meditação permite treinar a atenção, além de que também visa “desenvolver a capacidade de concentração e enriquecer nossa percepção.” (Goleman, 1989, p. 3). Na visão de Ryman (1995) citado por Borges e Ferreira (2013), o relaxamento é caracterizado por um “estado de consciência caracterizado por sentimentos de paz e alívio de tensão, ansiedade e medo” (p.38).

Na ótica de Paulson (1996), a meditação tem diversos benefícios corporais, emocionais e mentais. O autor defende que se o foco da meditação for o corpo físico, existe uma melhora circulação do sangue, diminuição da tensão arterial, normalização da pulsação, aumento da

confiança e da paciência e aumento do controlo do funcionamento do organismo (Paulson, 1996). Se o foco da meditação for dirigido para as emoções, “obtem-se calma, mais profundidade nas relações com os outros, e ajuda na criação de bases mais sólidas para a motivação e o desenvolvimento do espírito.” (Paulson, 1996, p. 18). Se o foco da meditação for dirigido para o estado mental, “sobrevém lucidez, uma eficácia e uma criatividade maiores, o incentivo e o desenvolvimento de capacidades conceptuais.” (Paulson, 1996, p. 18). Partilhando a mesma visão, surge Arora (2006) que afirma que a meditação surge como “um processo que visa arquitetar pensamentos dispersos e tranquilizar emoções, além de criar condições físicas, mentais e emocionais que promovem vivências dos estados elevados da consciência.” (Arora, 2006, citado por Rocha 2014, p. 22).

No entendimento de McDonald (1984) citado por Rocha (2014), o ato de meditar permite-nos “observar o que somos e trabalhar com isso de forma a nos tornarmos mais positivos e úteis, para nós e para os outros.” (p. 22).

De facto, diversos autores abordam a meditação como um ato que promove o desenvolvimento holístico do ser humano. Desta forma, o ato de meditar em contexto escolar deve surgir de maneira a auxiliar as crianças a encontrarem um equilíbrio a nível físico, emocional e mental. Também, estes momentos de relaxamento permitirão uma melhor concentração e participação das crianças para as atividades que se seguem, ainda que as crianças já se encontrem cansadas fisicamente e psicologicamente. Além disso, os momentos de meditação dão oportunidade às crianças para aprenderem num ambiente educativo calmo e saudável, onde a empatia e a cooperação estão presentes.

Com base nos benefícios da meditação, é de realçar que no decorrer das minhas práticas pedagógicas implementei diversos momentos de relaxamento, pois muitas vezes foram necessários para acalmar as crianças da agitação com que vinham após os momentos do recreio. Estes momentos eram realizados com base numa respiração consciente, em que as crianças inspiravam e expiravam o ar e sentiam, simultaneamente, o seu corpo e a sua mente a entrar num estado mais calmo e sereno, deixando o stress de lado.

Abordando especificamente o estágio do Pré-Escolar, os momentos de relaxamento foram implementados de forma espontânea, de acordo com as necessidades do grupo, e por isso não estavam planificados nas minhas planificações. No entanto, no final do estágio, apercebi-me que a necessidade dos momentos de relaxamento neste grupo de crianças era, essencialmente, após o recreio, mas também nos momentos em que as crianças estavam em conflitos e sentiam frustrações. Assim sendo, a meditação surgiu como uma estratégia que auxiliava as crianças na sua concentração, mas também a se acalmarem e a pensarem e a

refletirem sobre as suas ações, uma vez que as crianças pequenas não possuem ainda um controlo efetivo das suas emoções e sentimentos. É de salientar que a respiração era realizada simultaneamente por mim e pelas crianças.

Ao refletir hoje sobre esta prática, julgo que teria sido benéfico incorporar estes momentos de relaxamento na minha Prática Pedagógica I, pois embora não fossem sempre necessários, estaria, de igual forma, a contribuir constantemente para que as crianças se mantivessem num estado sereno e tranquilo, disposto à aprendizagem e ao estabelecimento de relações positivas e tranquilas entre todas as crianças.

Relativamente aos estágios do 1.º Ciclo, mais concretamente na Prática Pedagógica III, era constante a necessidade de os alunos realizarem um momento de respiração após o recreio, pois vinham muito agitados. E tal como dizemos que aprendemos com os nossos erros passados, neste estágio, os momentos de respiração passaram a fazer parte das minhas planificações como uma estratégia crucial, implementada diariamente e à mesma hora, que permitia às crianças relaxarem o corpo e a mente, levando-as a ficarem concentradas e dispostas a realizar as atividades e a aprender os conteúdos. Contrariamente ao Pré-Escolar, neste contexto, os momentos de conflito eram realizados com base no diálogo, pois estas crianças já detinham um maior controlo das suas emoções.

Apesar de até agora referir somente a importância do relaxamento para as crianças e alunos, julgo ser momento ideal para reforçar a importância dos momentos de relaxamento para nós, docentes, uma vez que “ensinar é uma atividade em geral altamente estressante, com repercussões evidentes na saúde física, mental e no desempenho profissional dos professores.” (Reis et al., 2006, p. 231). Com efeito, muitas vezes existe um cansaço mental ancorado a um nervosismo que afetam não só o professor, “mas também a qualidade final da educação.” (Reis et al., 2006, p. 233).

Neste seguimento, foi a partir do ano de 1970 que se começou a ouvir falar do termo inglês, *burnout*, que, segundo o autor, corresponde aos “aspetos negativos do trabalho capazes de produzir redução da condição mental dos trabalhadores.” (Reis et al., 2006, p. 232). Por outras palavras, refere-se ao cansaço físico, mental e emocional resultante do nosso trabalho. Na visão dos autores Maslach & Jackson, 1981, referido por Reis et al., 2006, a síndrome de *burnout* possui três dimensões distintas. A primeira corresponde à despersonalização, ou seja, ao sentimento de indiferença relativamente aos outros com quem partilhamos o nosso dia a dia. A segunda corresponde à reduzida realização profissional, ou seja, ao sentimento de insuficiência e fracasso profissional. A terceira corresponde à exaustão emocional, ou seja, ao

esgotamento físico e mental capaz de influenciar negativamente a energia que temos para realizar qualquer ação.

Se começarmos a refletir sobre os desafios educacionais do século XXI, sobre a diversidade cultural que tanto nos rodeia atualmente, sobre o excesso de trabalho e pressão que existe em cumprir o currículo, sobre a escassez de apoio e de valorização pelo trabalho dos professores, sobre as condições de vida que muitos professores apresentam e sobre os baixos salários, parece-me que a profissão de docência é um caminho facilitador para sermos atingidos por este problema.

Por estes inúmeros motivos, considero que os docentes devem procurar implementar na sua vida atitudes que os auxiliem a distanciar-se destes problemas. É fundamental cuidar do nosso interior, é fundamental valorizar o nosso bem-estar físico e psicológico, sem nunca esquecer que, não havendo esse cuidado e essa preocupação, a nossa vida pessoal e profissional ficará afetada, influenciando diretamente a forma como ensinamos, motivamos e inspiramos as pessoas ao nosso redor.

Neste contexto, a meditação poderá surgir como uma ferramenta auxiliar que permite aos docentes um afastamento dos problemas, do stress e da pressão constante a que estão expostos ao longo de toda a sua caminhada profissional. Certamente, um professor que incorpore na sua forma de ser a calma e a tranquilidade para agir perante as dificuldades, um professor que demonstre saber lidar com as suas emoções conseguirá proporcionar aos alunos um ambiente de aprendizagem holístico, capaz de ensinar conteúdos, mas também capaz de incentivar os alunos a adotarem práticas de autocuidado e desenvolvimento emocional.

## PARTE II – Enquadramento Metodológico

### Capítulo 4 | Metodologia de Investigação-Ação

De acordo com Fonseca (2012) “uma das potencialidades da I-A é tornar profissionais reflexivos, intervenientes e integracionistas nos contextos em que se inserem, dando origem a práticas pertinentes, oportunas e adaptadas às situações com as quais trabalham, cujo objetivo é promover a mudança social.” (p.27)

Tendo em consideração a importância desta metodologia e a utilização da mesma no meu estágio de PPI, o presente capítulo pretende realizar uma abordagem sobre a metodologia de Investigação-Ação, como uma ferramenta auxiliar na prática pedagógica do docente. Com efeito, será abordado o conceito de Investigação-Ação e de Investigação-Ação Qualitativa. Também, será feita referência a algumas das características e fases possíveis da metodologia de Investigação-Ação e serão identificados as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizadas aquando da implementação deste projeto de I-A.

#### 4.1. O conceito de Investigação-Ação

Existem inúmeros autores que definem o conceito de Investigação-Ação (I-A). Na ótica de Rappoport (1973) citado por Silva (1996), a Investigação-Ação tem como objetivo “contribuir para responder às preocupações práticas das pessoas que se encontram numa situação problemática e para o desenvolvimento das ciências sociais.” (p.16). Partilhando a mesma ideia, surge Lomax (1990), citado por Fonseca (2012), que define o conceito como sendo “uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria.” (p.18).

No entender de Cohen e Manion (1989) citado por Bell (1997), a Investigação-Ação é um “procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata.” (p. 20). Os autores acrescentam ainda que este é um processo em que todos os passos são controlados de forma constante, “durante períodos de tempo variáveis, através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas e estudos de casos, por exemplo), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direcção, redefinições, de acordo com as necessidades.” (Cohen e Manion, 1989, citado por Bell, 1997, p. 21).

Ao refletirmos sobre este conceito, podemos observar que o mesmo é composto por duas palavras distintas, sendo elas a Investigação e a Ação. Na opinião de Silva (1996), parece

existir uma contrariedade entre estes dois conceitos que se encontram conectados, pois, no seu entender, enquanto investigar pressupõe o autor distanciar-se da realidade e focar-se na produção de conhecimentos, agir significa envolver-se nos contextos e responder imediatamente aos problemas que surgem. Oliveira et al., (2004) clarifica que “investigação é acção sobre a qual o investigador age, participa e se projecta.” (p.112).

Na visão de McKernan (1998) citado por Esteves (2008), a metodologia de Investigação-Ação consiste num “processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal.” (p.20).

## **4.2. Investigação-Ação Qualitativa**

Na perspectiva dos autores Bodgan & Biklen (1994) citado por Rodrigues (2021), a investigação qualitativa deve ser utilizada num contexto específico em que “estamos perante uma realidade construída por diferentes pessoas em interação enquanto vivem as suas vidas, podendo estas ter um papel ativo na construção e modificação do mundo real.” (p.6). Para uma melhor compreensão deste conceito, os autores elucidam cinco características que nos auxiliam na definição do referido conceito.

Na primeira característica, evidenciam que “a fonte direta dos dados é o ambiente natural num contexto determinado, sendo o investigador um dos principais instrumentos” (Bodgan & Biklen, 1994, citado por Rodrigues, 2021, p. 6). Os autores defendem que existe uma melhor compreensão das ações quando as mesmas são observadas num contexto habitual, sem nunca esquecer que “o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.48).

Na segunda característica, os autores aludem ao carácter descritivo da investigação qualitativa, salientando que “os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48). Assim sendo, procura-se descrever os acontecimentos de forma detalhada e minuciosa, de maneira que seja possível realizar uma compreensão mais profunda e rica daquilo que está a ser investigado.

Na terceira característica, Bogdan & Biklen (1994) afirmam que uma investigação qualitativa está mais interessada no “processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.” (p. 49). Isto significa que os investigadores qualitativos atribuem maior importância ao caminho que está a ser trilhado e às mudanças e transformações que ocorrem no decorrer deste processo.

Na quarta característica, referem que a avaliação dos dados é realizada de forma indutiva, ou seja, “não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstracções são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando.” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 50). Ou seja, à medida que os dados são recolhidos durante o processo, os investigadores qualitativos constroem as suas próprias ideias e teorias.

Na quinta e última característica, os autores Bodgan & Biklen (1994) referem que o “significado é de importância vital na abordagem qualitativa.” (p.50). Por outras palavras, Psathas (1973) citado por Bogdan & Biklen (1994) faz referência à preocupação que existe em questionar os sujeitos de investigação, “com o objectivo de perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem.” (p.51). Com efeito, surge aqui a importância do diálogo entre os investigadores e os sujeitos, uma vez que é por meio destas interações que os investigadores conseguem ter acesso e compreender o modo como as pessoas interpretam o mundo ao seu redor.

### **4.3. Características da Investigação-Ação**

No entender de Coutinho et al., 2009, “o que melhor caracteriza e identifica a Investigação-Ação (I-A) é o facto de se tratar de uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais.” (p. 362). Contudo, existem autores que destacam as características específicas e que mais se evidenciam no âmbito desta metodologia.

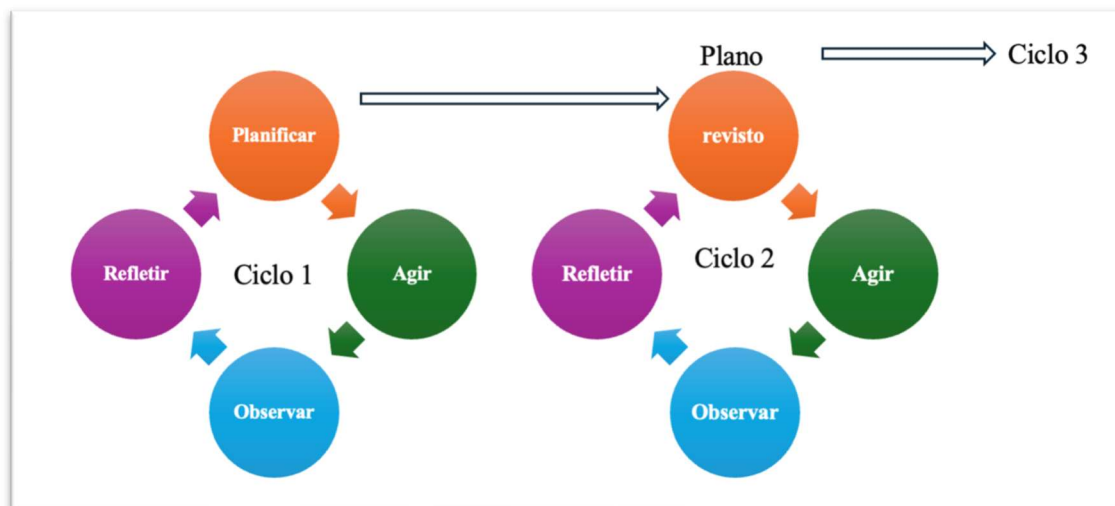
De acordo com Zuber-Skerritt (1992), citado por Coutinho et al., (2009), uma das principais características da I-A é o facto de esta ser participativa e colaborativa, uma vez que envolve todos os participantes no processo. A autora afirma que “o investigador não é um agente externo que realiza investigação com pessoas, é um co-investigador com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade.” (p.362).

Na visão de Coutinho (2005) citado por Coutinho et al., (2009) a I-A é caracterizada por ser prática e interventiva, porque vai para além da teoria e atua diretamente na realidade e no contexto. Para o autor, as ações que são tomadas têm de ser claras e objetivas, sempre visando promover melhorias e mudanças significativas.

Na perspetiva de Cortesão (1998), citado por Coutinho et al., (2009) uma outra característica da I-A é o facto de esta ser cíclica, pois a “investigação envolve uma espiral de

ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudanças, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte.” (p.362).

**Figura 8** – Esquema conceitual da espiral de ciclos da Investigação-Ação



Tal como refere Lessard-Hébert (1994) citado por Fonseca (2012), “o termo ciclo é utilizado no sentido de um conjunto ordenado de fases que, uma vez completadas, podem ser retomadas para servirem de estrutura à planificação, à realização e à validação de um segundo projeto e assim sucessivamente.” (p.20). Assim sendo, na figura anterior, constatamos a espiral de ciclos da I-A, pela visão de Coutinho (2009).

Primeiramente, é definida uma planificação que será colocada em prática. É neste preciso momento que colocamos as nossas estratégias em prática e que averiguamos realmente se as abordagens e estratégias que escolhemos adotar são, realmente, eficazes. Neste seguimento, surge a importante tarefa de analisar criticamente os resultados obtidos e refletir, identificando os aspetos que poderão ser melhorados, repensando, novamente, em novas formas de reajustar a nossa prática. Neste contexto, evidencia-se uma outra característica da I-A, que é o facto de esta ser crítica. Segundo Zuber-Skerritt (1992), citado por Coutinho et al., (2009), a I-A é crítica, pois “a comunidade crítica de participantes não procura apenas melhores práticas no seu trabalho, dentro das restrições sociopolíticas dadas, mas também, actuam como agentes de mudança, críticos e autocríticos das eventuais restrições.” (p.363). Por outras palavras, isto significa que os intervenientes refletem sobre as suas ações, mas também sobre o contexto social e político a que estão expostos sendo, por isso, considerados agentes autocríticos e críticos. Esta capacidade de os intervenientes serem proativos permite-os trabalhar objetivando soluções inovadoras e eficazes, capazes de implementar mudanças significativas nas suas práticas.

Entramos, portanto, no ciclo 2, onde já existe um feedback de uma primeira experiência e a nossa missão, agora, é aperfeiçoar a nossa prática de forma a contornar as lacunas cometidas no passado, sem nunca esquecer a hipótese de voltar a surgir novos erros. Na verdade, o verdadeiro objetivo da implementação desta metodologia é provocar mudanças. Como tal, este é um processo longo e contínuo que muitas vezes poderá estar sujeito ao aparecimento de novas questões e desafios. Com isto, surge a última característica da I-A, que é ser auto-avaliativa, uma vez que “as modificações são continuamente avaliadas, numa perspetiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos.” (Coutinho, et al., 2009, p. 363).

Em suma, podemos compreender a metodologia de I-A como um processo que exige constantemente esforço e dedicação na reflexão e avaliação das nossas ações, exige também a capacidade de nos adaptarmos às diferentes situações e contextos, sempre procurando o melhor caminho para efetuar a mudança tão desejada.

#### **4.4. Fases da Investigação-Ação**

Tendo em consideração a perspetiva de diversos autores que abordam a metodologia de Investigação-Ação, Cardoso (2014) considera que este processo é realizado em quatro fases distintas.

A primeira corresponde à identificação do problema, ou seja, “de uma situação particular, que se deseja modificar ou melhorar, surge na sequência da clarificação de uma ideia geral prévia.” (p. 47) Neste contexto, é fundamental refletir sobre como o problema se apresenta no campo de ação e se é algo que realmente gostaríamos de mudar ou melhorar (Elliot, 1991, referido por Cardoso, 2014).

No entender de Fischer (2001) referido por Cardoso (2014), para haver uma identificação correta de um problema é importante responder a duas questões: o que é o problema especificamente e como é que esse problema acontece/ocorre. Estas questões permitem-nos alisar o problema de forma mais profunda e detalhada.

A segunda fase corresponde à construção do plano de ação, ou seja, tendo já conhecimento e identificação do problema, surge agora o momento de planificar quais são os aspetos a serem modificados, as estratégias que serão implementadas e os materiais que serão necessários (Cardoso, 2014). Além disso, Elliott (1991) citado por Cardoso (2014) acrescenta ainda que neste momento também existe a “explicitação do enquadramento ético, que orienta o

acesso à informação e a recolha de dados.” (p. 48). Por outras palavras, isto significa que a investigação será realizada tendo por base o respeito pela integridade de todos os intervenientes.

A terceira fase corresponde à implementação do plano, que deverá ter um carácter flexível (Cardoso, 2014). Contudo, Kemmis e McTaggart (1992) referido por Cardoso (2014) salientam que é importante não se desviar totalmente do que foi destinado inicialmente, caso contrário, não poderemos realizar uma avaliação concreta e fidedigna do plano.

A quarta e última fase corresponde à reflexão e avaliação, crucial para compreender aquilo que foi alcançado e aquilo que ficou por alcançar. É com base nesta reflexão que constatamos os pontos fortes, mas também os pontos fracos. Neste sentido, poderá então surgir novos ajustes no novo plano, iniciando-se um novo ciclo. Na perspetiva de Elliott (1991) referido por Cardoso (2014), as melhorias começam a ser evidentes após três ciclos. Contudo, no contexto educacional, é necessário existir pelo menos, um ano de trabalho investigado.

#### 4.5. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Posteriormente ao momento de definição da questão e dos objetivos, torna-se fundamental, é “sempre necessário pensar nas formas de recolher a informação que a própria investigação vai proporcionando.” (Coutinho et al., 2009, p. 373). Neste sentido, no decorrer da investigação, torna-se crucial adotar um conjunto de técnicas e instrumentos que nos irão auxiliar a fazer uma recolha sistemática dos dados, para seguidamente facilitar a análise e interpretação dos dados.

Neste seguimento, importa realçar quais foram as técnicas e os instrumentos utilizados aquando da implementação do projeto de Investigação-Ação em contexto PPI.

**Figura 9 - Esquema concetual das Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados**



### **4.5.1 Observação Participante**

A observação participante é definida por Lacey como a “transferência do indivíduo total para uma experiência imaginativa e emocional na qual o investigador aprendeu a viver e a compreender o novo mundo.” (Lacey, 1976, citado por Bell, 1997, p. 141.) Por outras palavras, procurei envolver-me profundamente e ativamente no contexto que estava inserida e procurei vivenciá-lo de igual forma às crianças, acreditando que desta forma, seria possível obter uma compreensão mais rica e detalhada sobre o assunto que estava a ser investigado.

### **4.5.2 Registos Fotográficos**

Tal como refere Bogdan & Biklen (1994) as fotografias “são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo e frequentemente analisadas indutivamente.” (p.183). Como tal, no decorrer do meu projeto de I-A tirei diversas fotografias a diversos momentos. Nestes registos fotográficos, foi possível captar diferentes emoções e interações entre as crianças que possivelmente não teriam sido possíveis de identificar somente através da observação.

### **4.5.3. Conversas Informais**

As conversas informais realizadas com as crianças ficaram marcadas pela espontaneidade das perguntas realizadas aquando dos momentos de observação, onde procurava compreender e esclarecer determinados assuntos. Neste contexto, parece-me pertinente realçar a semelhança que existe entre as conversas informais e as entrevistas informais, pois estas últimas “aproximam-se da conversação do quotidiano, distinguindo-se desta pela sua intencionalidade, uma vez que são usadas para obter informações que complementam os dados de observação.” (Máximo-Esteves, 2008, p. 93).

### **4.5.4 Diários de Bordo**

Na perspetiva de Brazão (2007), o diário de bordo pode ser utilizado como um método de investigação e 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, método de intervenção, investigação-ação.” (p. 292).

Neste seguimento, o diário de bordo foi utilizado diariamente ao longo de todo o projeto de I-A, e era utilizado para documentar diversas situações e expor diversos pensamentos e emoções que aconteceram ao longo de todo o processo de I-A.

#### **4.5.5. Artefactos Produzidos pelas Crianças**

Para Máximo-Esteves (2008), a “análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos.” (p.92). Assim sendo, a análise dos trabalhos das crianças permite-nos compreender como é que elas processam a informação, como é que elas resolvem os problemas e como é que elas lidam com a complexidade das questões. (Burnaford, 2001, referido por Máximo-Esteves, 2008).

## **PARTE III – Prática Pedagógica**

### **Capítulo 5 | Caracterização do Estabelecimento Educativo**

O presente capítulo visa caracterizar o Estabelecimento Educativo no qual decorreram as minhas Práticas Pedagógicas I, II e III. Com efeito, serão referenciados alguns aspetos físicos, sociais e locais da instituição.

Posteriormente será feita uma análise ao Projeto Educativo da Escola (PEE). Assim sendo, irá ser referido a durabilidade e os responsáveis pela elaboração do documento e a metodologia patente no mesmo. Numa fase seguinte, serão expostos os valores presentes no PEE.

#### **5.1. O Estabelecimento Educativo**

As minhas três práticas pedagógicas decorreram numa escola pública, com valência do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, localizada no concelho do Funchal. A instituição tem o horário de funcionamento das 8:00h às 18h15h. Os primeiros e segundos anos de escolaridade usufruem das atividades curriculares no turno da manhã, mais concretamente entre as 8h00h e as 13h00h, e os terceiros e quartos anos de escolaridade possuem as aulas curriculares no turno da tarde, mais concretamente entre as 13h15 e as 18h15. Por este motivo, é considerada uma escola a tempo inteiro.

A instituição é composta por três pisos. A entrada pode ser feita através de dois portões situados no rés-do-chão. No primeiro piso podemos encontrar três salas de pré-escolar e uma sala do 1.º ciclo. Este piso dispõe ainda de uma receção, um refeitório, uma cozinha industrial e três casas de banho. Existem ainda três espaços exteriores onde as crianças do pré-escolar usufruem os seus recreios.

O segundo piso conta com quatro salas de 1.º ciclo, duas casas de banho, uma secretária e uma sala de professores. Possui ainda dois espaços exteriores, onde os alunos do 1.º ciclo realizam as suas aulas de Educação Física e usufruem dos seus recreios. Além disso, é neste piso que encontramos a sala de TIC, a sala de Música, e a sala de Artes Visuais, sendo que todas elas disponibilizam de uma variedade de recursos pedagógicos que permitem às crianças e aos alunos beneficiarem de uma aprendizagem rica e diversificada.

No que toca aos recursos materiais, didáticos e tecnológicos, estes são variados e encontram-se, de um modo geral, em bom estado, contribuindo para uma melhor aprendizagem

e motivação dos alunos. No que concerne aos aspetos humanos, a instituição conta com cerca de 242 crianças, 38 docentes e 27 não docentes.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) “o estabelecimento educativo deve organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, proporcionando também oportunidades de formação dos adultos que nele trabalham” (Silva, et al., 2016, p. 23). Nesta perspetiva, considero que a presente instituição incorpora um conjunto de características e recursos físicos que a tornam um espaço proporcionador e facilitador de aprendizagens enriquecedoras, permitindo o desenvolvimento de todas as crianças. No entanto, é fundamental dar atenção ao pessoal não docente e investir nas suas formações, pois estes são responsáveis por proporcionarem um ambiente tranquilo e seguro durante os momentos do acolhimento, das refeições e dos recreios. Se trabalharmos para construir uma equipa instruída e atualizada sobre as conceções de pedagogia nos dias de hoje, os professores conseguirão beneficiar de um apoio acrescido no seu ensino e os alunos irão se sentir mais seguros e confiantes na instituição. Desta forma, estamos não só a investir no crescimento profissional dos adultos, como também a contribuir para um funcionamento mais eficaz e enriquecedor da escola como um todo.

## **5.2. Projeto Educativo**

Tal como é citado no Decreto de Lei (DL) n.º 137 publicado a 2 de julho de 2012, o Projeto Educativo é considerado um instrumento “do exercício da autonomia de todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas” (p. 3351). De acordo com este DL, o Projeto Educativo é referido como:

Um documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa. (Decreto de Lei 137/2012, p. 3351).

Ao analisar o Projeto Educativo da instituição, no qual desenvolvi as minhas Práticas Pedagógicas I, II e III, pude constatar que o mesmo tem a durabilidade de quatro anos e encontra-se em funcionamento desde o ano de 2020 até o ano de 2024. Este PEE foi elaborado por uma

equipa que, não só recolheu, analisou e organizou a informação, como também promoveu a participação dos diversos agentes da comunidade. É função desta equipa acompanhar, monitorizar e avaliar a implementação deste Projeto. Encarando o PEE como um envolver da comunidade educativa, é inegável a existência de um trabalho colaborativo que permitiu aos intervenientes participar e auxiliar, aquando da elaboração deste documento.

Neste PEE está patente a missão da instituição que passa por auxiliar as crianças no seu desenvolvimento, valorizar as potencialidades individuais de cada uma e respeitar a variedade de ritmos de aprendizagem. A escola ambiciona promover nas crianças um sentimento de alegria ao crescer e aprender nos dias de hoje e de superar os desafios por meio de estratégias que se adequem às necessidades e capacidades de cada um. É evidente que as crianças são seres únicos e distintos. Como tal, é crucial a instituição procurar reconhecer e atender as necessidades de cada criança, afastando-se de estratégias globalizadoras. No que diz respeito aos valores, podemos observar que a Comunidade Educativa se rege por valores semelhantes aos que estão patentes no PASEO, mais concretamente nos valores de responsabilidade, integridade, cidadania e participação.

Verifica-se ainda que a elaboração deste documento conta com uma análise SWOT. Desmembrando esta sigla e se a traduzirmos para português (FOFA), significa força, oportunidades, fraquezas e ameaças. Isto significa que se fez uma análise dos pontos fortes bem e das oportunidades que podem derivar daí, mas também dos pontos fracos e constrangimentos presentes na instituição. Tendo consciência de todos estes aspetos, a análise SWOT é utilizada como uma ferramenta auxiliar na implementação de estratégias que visem potencializar os pontos fortes e diminuir os pontos fracos.

Posto isto, é notório o desejo da instituição em afirmar a sua identidade e a identidade de toda a Comunidade Educativa, estabelecendo estratégias e formas de atuar que visam impulsionar a autonomia da escola e prezar a diversidade e a participação.

## Capítulo 6 – Prática Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar

O presente capítulo pretende apresentar uma descrição e reflexão da Prática Pedagógica I, desenvolvida em contexto de Educação Pré-Escolar, sob orientação da Professora Doutora Gorete Pereira e da educadora cooperante.

O estágio decorreu durante 9 semanas, tendo a duração total de 135 horas, sendo que as primeiras 15 horas foram para realizar uma observação participante. As restantes 120 horas de intervenção pedagógica tinha como objetivo proporcionar um contacto direto com a realidade dos contextos de aprendizagem no âmbito da Educação de Infância/Pré-Escolar, realizar atividades dinâmicas promotoras do desenvolvimento das crianças, participar em projetos de trabalho colaborativo com a comunidade educativa e estabelecer relações interpessoais positivas com as crianças e com a comunidade educativa.

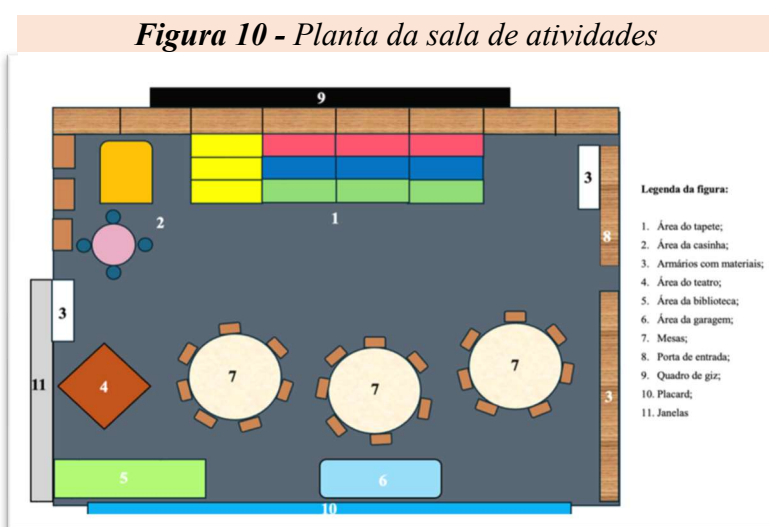
### 6.1. Caracterização da Sala

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar “A organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala.” (Silva, et al., 2016, p. 24). Com efeito, a sala de atividades no jardim de infância não possui um modelo ideal e igual para todos, cabe a nós, docentes, organizá-la de acordo com os interesses e necessidades dos alunos, de forma a potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, bem como favorecer as interações entre criança-adulto e entre crianças-crianças.

A sala de atividades, em que decorreu a minha prática pedagógica, era ampla, possuía uma boa iluminação natural, era acolhedora e organizada, de maneira a aproveitar o maior espaço possível para que as crianças pudessem tirar o melhor aproveitamento do espaço livre que ficava. Na sala existia um grande tapete colorido, utilizado nos momentos de acolhimento, em diversos momentos de aprendizagem e nas brincadeiras livres do grupo. A sala possuía um grande quadro de giz que continha no seu lado esquerdo uma roda (construída em cartolina) com os aniversários das crianças, os meses e as estações do ano. É visível uma intencionalidade educativa na construção desta roda dos aniversários, pois permite às crianças associarem os aniversários aos diferentes meses e estações do ano. No lado direito do quadro de giz estava o quadro das presenças colocado à altura das crianças para que estas marcassem a sua presença autonomamente, à medida que chegassem à sala.

As mesas, de formato circular, eram utilizadas para realizar diversas atividades. Neste espaço, as crianças podiam pintar, desenhar e manipular diferentes materiais didáticos. Segundo as OCEPE, “a escolha de materiais deverá atender a critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (Silva, et al., 2016, p. 24). Como se demonstrou na sala de estágio, onde realizei a minha prática pedagógica I, os materiais eram bastante diversificados e versáteis, e estavam arrumados em diversos armários que estavam ao alcance das crianças, o que promovia a sua autonomia, uma vez que podiam deslocar-se, de forma autónoma e responsável, para irem buscá-los. O calendário mensal estava colocado junto a uma das paredes e encontrava-se ao alcance das crianças, sendo que eram estas que colocavam o dia. Compete ao educador facilitar o acesso a todos os espaços e materiais e contribuir ativamente suscitando curiosidades, proporcionando respostas aos seus interesses e desta forma permitir que estes participem e integrem na sua própria aprendizagem.

No que concerne às paredes da sala, estas eram utilizadas para uma exposição cuidada dos trabalhos que eram realizados pelas crianças, assumindo uma função comunicativa, na medida em que permitia ao grupo visualizar e recordar as atividades que foram desenvolvidas, mas também as tornar visíveis para os adultos que visitassem a sala.

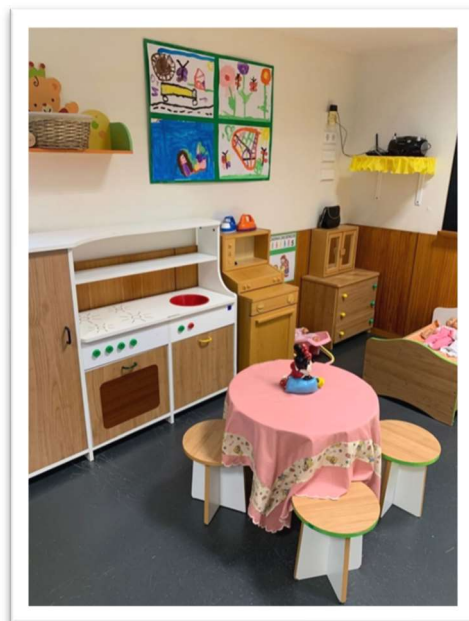


A organização da sala deve valorizar os interesses e necessidades das crianças. Com efeito, a sala encontrava-se dividida em quatro áreas distintas: a casinha; o teatro; a biblioteca e a garagem. Todas estas áreas, à exceção da área da biblioteca, continha uma placa de identificação de quantas crianças podiam usufruir daquela área no mesmo momento, o que levava as crianças a respeitarem os espaços uns dos outros.

A **área da casinha** era uma das áreas mais utilizadas por todas as crianças do grupo, sobretudo no que toca às brincadeiras do “faz-de-conta”. Esta área continha diversos materiais

alusivos ao ambiente familiar, sendo por isso que maioritariamente era utilizada para as crianças imitarem as suas vivências no âmbito familiar.

*Figura 11 - Área da casinha*



A **área do teatro** era um espaço apropriado para a realização de teatro com fantoches. No decorrer da minha prática, observei que as crianças utilizavam esta área para se esconderem aquando do decorrer do jogo às escondidas, durante as suas brincadeiras livres.

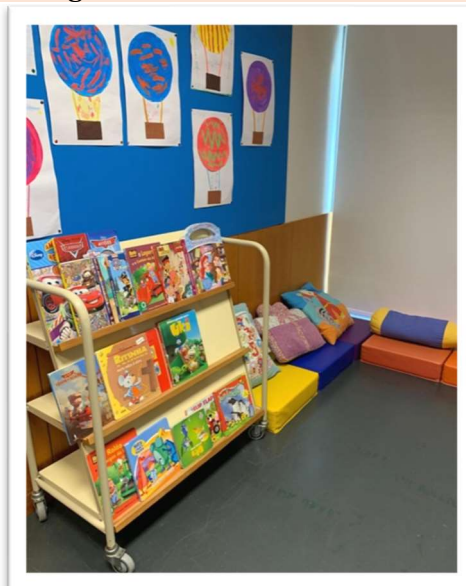
*Figura 12 - Área do teatro*



A **área da biblioteca**, além de conter diversos livros que estavam dispostos à altura das crianças, continha um sofá e almofadas, o que tornava aquela área um espaço extremamente

confortável e agradável para que as crianças pudessem explorar os livros. Além de existir exploração individual dos livros, por vezes, esta exploração era feita a pares ou em grupos, onde existiam partilhas de ideias sobre as imagens ou até mesmo reconto das histórias que já conheciam.

*Figura 13 - Área da biblioteca*



Por fim, a **área da garagem**, continha uma pista e uma caixa com diversos carros e era utilizada maioritariamente pelas crianças do género masculino. Nesta área, além das crianças manipularem os carros e as suas potencialidades (andar para frente, andar para trás e virar), construíam garagens e estradas, algumas vezes fruto da sua imaginação, outras vezes fruto das suas vivências.

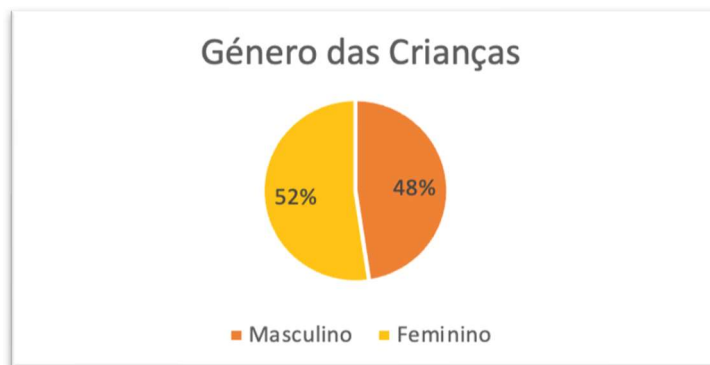
*Figura 14 - Área da garagem*



## 6.2. Caracterização do Grupo

O grupo da sala da Pré é heterogéneo, constituído por 21 crianças, 11 do género feminino e 10 do género masculino. As crianças têm idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade.

**Figura 15 - Esquema concetual do género das crianças**



Entre muitas características, destacam-se o facto de serem extremamente participativas, interessadas e criativas. Estabelecem uma relação próxima com os adultos e são muito afetuosas tanto com outras crianças, como também com toda a equipa pedagógica. Destaca-se no grupo uma criança que frequentava a terapia da fala e outra que estava sinalizada com medidas de suporte à aprendizagem e inclusão.

No que se refere à **Área de Formação Pessoal e Social**, as crianças possuíam uma boa comunicação oral, com excepção de uma criança que frequentava a terapia da fala. Com efeito, de um modo geral, o grupo compreendia bem o discurso oral e expressava-se fluentemente, utilizando frases completas. As crianças, em geral, utilizavam o diálogo para resolver conflitos e para expressar as suas opiniões sendo que foi raro observar situações em que alguma criança recorresse à violência para resolver qualquer tipo de conflito que pudesse surgir na sala de aula.

Na sua globalidade, o grupo demonstrava ser muito carinhoso para os amigos e para os adultos. Este carinho era visível nos abraços que davam e nas palavras afetuosas que diziam. Para além disso, preocupavam-se com o bem estar e segurança uns dos outros em situações problemáticas, o que demonstrava que o grupo tinha presente os valores do amor, amizade e respeito pelo outro. Relativamente à rotina diária, as crianças eram autónomas nomeadamente nos momentos das refeições e da higiene, bem como nas atividades livres e orientadas. Este facto permitia ao grupo assumir responsabilidade nas suas ações e tomar iniciativa, como por exemplo, para iniciar o momento das refeições.

No que toca à **Área de Expressão e Comunicação**, na Expressão Físico-Motora, o grupo realizava facilmente movimentos locomotores e não locomotores básicos. Durante as refeições e em várias situações de aprendizagem, como por exemplo nas situações de recorte, verificou-se que a motricidade fina encontrava-se bem desenvolvida em todo o grupo. No domínio da Expressão Plástica, na sua globalidade, o grupo demonstravam muito interesse em atividades que existissem pinturas com tintas e modelagem de plasticina. Todavia, no que toca ao desenho, observei num grupo de sete crianças a falta de concentração e interesse pela representação e expressão através das artes visuais, essencialmente pelo desenho livre ou pela representação de uma história, vivência familiar ou escolar.

No domínio da Expressão Musical, o grupo manifestava grande entusiasmo e motivação por aprender novas canções e revelavam facilidade em controlar a melodia, a respiração e a estrutura rítmica das canções. Em relação à Expressão Dramática, destaca-se a área da casinha e os momentos de brincadeira livre, onde o grupo demonstrava grande felicidade e entusiasmo ao brincar ao tão conhecido “faz-de-conta”. Era nítido que estes momentos de aprendizagem serviam para representar as vivências familiares e escolares de cada uma das crianças.

No que concerne à **Área de Conhecimento do Mundo**, a curiosidade esteve sempre presente no que toca a questões relativamente ao mundo que os rodeia, pelo que o grupo revelava interesse em explorar e compreender a sua realidade. Em diversos momentos de aprendizagem observei que o grupo demonstrava preocupação e consciencialização das atitudes positivas a desenvolver com o outro, com a sua saúde (alimentação e higiene), e com o ambiente que o rodeia.

É evidente que todas as características acima referidas facilitaram a minha inserção no estágio do Pré-Escolar, proporcionaram um bom ambiente de aprendizagem no grupo e facilitou o surgimento de interações positivas e saudáveis durante todo o meu estágio.

**Figura 16** - *Momento de diálogo no tapete com as crianças*



### 6.3. Organização e Gestão do Tempo Pedagógico

Tendo em consideração a visão de Oliveira-Formosinho et. al. (2013) sobre o tempo pedagógico, este refere-o como sendo uma forma de organizar “o dia e a semana com ritmo, uma rotina diária respeitadora das preferências e das motivações das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (p.27). Partilhando a mesma visão, surge Silva et. al., (2016), que refere que o tempo deve abranger os diferentes ritmos e tipos de atividades em diversas situações e deve promover oportunidades de aprendizagem diversificadas. Os dias não são iguais, e como tal, o tempo da manhã e o tempo da tarde possuem diferentes ritmos. Por conseguinte, salienta-se a necessidade de existir uma rotina flexível, que deve ser planeada intencionalmente pelo educador e conhecida pelas crianças, na medida em que estas passam a ter consciência do que fazer nos diversos momentos de aprendizagem.

Importa salientar que, durante o decorrer desta experiência como educadora, fui me apercebendo que o melhor momento para a execução de atividades orientadas era na parte da manhã pelo facto de as crianças estarem mais concentradas e terem mais energia para efetuarem uma participação ativa nas diversas propostas de aprendizagem. Comparativamente às tardes, provavelmente pelo acumular do cansaço e pela rotina que o grupo possui, constatei que o grupo evidenciava um menor nível de atenção e concentração para atividades orientadas, pelo que na maior parte das vezes demonstravam imensa vontade em brincar livremente nas áreas. Não obstante, a existência de crianças que conseguem manter-se concentradas e motivadas para a realização de atividades orientadas na parte da tarde e, sabendo que os níveis de atenção e concentração do grupo não são estáveis e concretos todos os dias, cabe ao educador refletir e, quando oportuno, alterar a rotina pedagógica das crianças de maneira a atender as necessidades do grupo.

No que diz respeito à rotina diária deste grupo, podemos constatar através da tabela seguinte que a mesma tinha início às 8h15 e encerrava às 18h15. Observando a figura que ilustra a rotina diária, com que me familiarizei ao longo das 9 semanas de estágio, podemos verificar que existem três momentos em que as crianças fazem uma refeição, três momentos destinados às atividades livres e/ou orientadas, dois momentos para a realização da higiene, dois momentos para o recreio e um momento para repouso/descanso.

**Figura 17 - Rotina Diária das crianças**

Rotina Diária
8h15 – 9h30 – Acolhimento e Atividades Livres e/ou Orientadas
9h30 – 9h45 - Higiene
9h45 – 10h00 – Lanche
10h00 – 10h15 – Atividades livres e/ou orientadas
10h15 – 11h00 – Recreio
11h00 – 11h50 – Atividades livres e/ou orientadas
12h00 – 12h30 - Almoço
12h30 – 12h45 - Higiene
12h45 – 14h30 – Repouso/Descanso
14h30 – 15h00 – Despertar e higiene
15h00 – 15h15 - Lanche
15h15 – 16h00 – Recreio
16h00 – 18h15 – Atividades livres e/ou orientadas
18h15 - Encerramento

## 6.4. Momentos de Aprendizagem

### 6.4.1 O Monstro das Cores

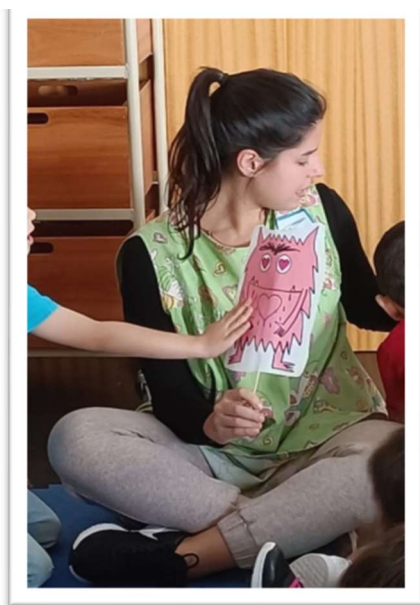
Ao analisarmos o documento orientador para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016), podemos constatar que a temática das Emoções está presente na Área de Formação Pessoal e Social, mais concretamente na parte de construção da identidade e da autoestima, pelo que se pretende que a criança reconheça não só as suas emoções, mas também os sentimentos das outras pessoas, enquanto ser pertencente a uma comunidade. Também, na Área de Expressão e Comunicação, em específico no subdomínio do jogo dramático/teatro, uma vez que este é considerado fundamental no “desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções (medo, surpresa, alegria, tristeza) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança” (Silva, et.al, 2016, p.52). Além disso, podemos verificar que também através da música e da dança as crianças podem expressar as suas emoções e pensamentos de variadas formas.

Uma vez que considero extremamente importante a criança ter conhecimento e controle das suas emoções, uma vez que ficará mais suscetível nas suas aprendizagens e no estabelecer relações positivas com os outros e com o mundo que a rodeia, a atividade que se segue teve o intuito de explorar e reconhecer as diferentes emoções.

Num primeiro momento, procedeu-se a uma exploração conjunta sobre a capa do livro “*O Monstro das Emoções*”. De imediato, as crianças fizeram observações sobre a cor do monstro e a expressão que o mesmo apresentava (era verde e estava calmo e a sorrir). Depois,

relembrei às crianças as regras que devemos cumprir quando ouvimos uma história, nomeadamente o de não interromper. Após o conto da história “*O Monstro das Emoções*” solicitei às crianças que estas recontassem a história que tinham acabado de ouvir. Apesar de ter verificado alguma agitação, por parte das crianças, durante o conto, estas demonstraram ter compreendido a história e fizeram referência às emoções e às cores que estavam associadas a elas. Importa referir que decidi levar fantoches sobre todos os monstros, de maneira que fosse feita referência a uma determinada emoção, na medida em que o diálogo acontecia, tal como ilustra a figura seguinte.

*Figura 18 – Momento de apresentação do monstro do amor*



Num momento seguinte, estabeleceu-se um diálogo em grande grupo, sendo que comecei por questionar as crianças quando é que estas se sentiam tristes, felizes, zangadas e confusas. Durante o decorrer deste diálogo, as crianças foram extremamente participativas, pois demonstravam grande interesse em partilhar as suas emoções e pensamentos. Constatei, mediante as respostas dadas pelas crianças, que estas recorriam a situações do seu quotidiano, por exemplo vivências familiares e escolares, para exemplificar as situações que despertavam sentimentos positivos ou negativos nelas próprias. A título exemplificativo, uma criança disse que ficava zangada um amigo empurrava, outra disse que ficava triste quando não ia ao parque.

Sendo este um momento fundamental para as crianças refletirem sobre as suas atitudes e os seus comportamentos, solicitei ao grupo que refletisse sobre o que deveria fazer, quando por exemplo, um amigo empurra. Rapidamente, criou-se um diálogo reflexivo, onde as crianças refletiram sobre os comportamentos corretos a adotar e encontraram estratégias para solucionar e minimizar a ocorrência das emoções negativas. Por considerar todas as crianças seres únicos,

dei oportunidade a todas para refletirem sobre os comportamentos que melhor resultariam para cada uma delas, tendo em conta a sua individualidade e o seu bem-estar. As respostas foram diversas, de tal forma que surgiram estratégias de respirar quando estivessem zangados, de dar amor, de conversar com o amigo, entre muitas outras. Posteriormente, foi solicitado às crianças que fizessem um desenho alusivo à história, sendo que, de uma forma geral, quase todas desenharam em primeiro lugar, o monstro do Amor e só depois os outros monstros alusivos na história.

**Figura 19 - Representação do monstro das cores através do desenho**



#### 6.4.2. Dramatização das Emoções

Partindo da temática, abordada no dia anterior, planificou-se uma atividade em que as crianças iriam dramatizar as emoções. Para a concretização desta atividade foi necessário disponibilizar diversos tecidos coloridos que, posteriormente, foram utilizados como capas pelas crianças, representativos das diferentes emoções referidas na história “*O Monstro das Cores*”. Assim sendo, o objetivo desta atividade passava pelas crianças escolherem um tecido colorido e, desta forma, darem vida a uma nova personalidade representativa de uma emoção.

Inicialmente, tinha planificado a atividade a acontecer de forma individual, ou seja, cada criança iria vestir um tecido e representar uma emoção perante o grupo. Todavia, verifiquei que, quando as crianças estavam sozinhas em “palco”, mostravam-se incomodadas e envergonhadas. Por isso, optei por dar seguimento à atividade em grupo, na medida em que diversas crianças representavam simultaneamente uma emoção diferente.

Tenho diversos aspetos para salientar sobre esta atividade, mas vou começar por referi-la como uma atividade incrível e especial. Incrível, porque um simples tecido foi capaz de fazer

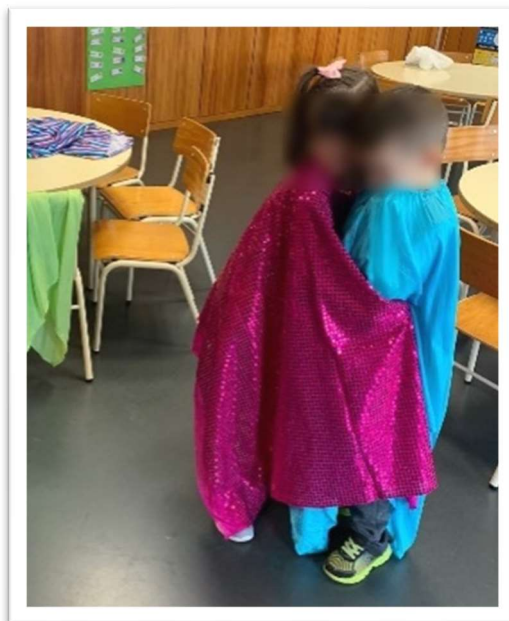
“magia” na sala. Durante o decorrer da atividade as crianças correram pela sala e levantavam as suas mãos para fazer voar o seu tecido, saltaram, expressaram e interagiram umas com as outras, assumindo uma nova identidade. Especial, porque uma das crianças do grupo, ao vestir o tecido, conseguiu libertar o seu lado afetivo e sentimental com os seus amigos, conseguiu esquecer o seu lado tímido e retraído e dar asas à emoção do amor, algo que nunca foi muito comum durante o decorrer do meu estágio.

*Figura 20 - Momento de dramatização e interação das emoções: monstro do amor e monstro do medo*



Houve constante interação entre as crianças, os gestos de carinho que demonstravam para com os outros e que acentuava a amizade que aquele grupo tinha. As crianças que representavam as emoções da alegria, da calma e do amor procuravam interagir com as emoções do medo e da tristeza, reconfortando-os e tranquilizando-os. A título exemplificativo, num específico momento em que uma das crianças vestia o tecido azul, representativo da tristeza, eu questionei à criança que utilizava o tecido rosa, o que a mesma poderia fazer para acalmar a tristeza do amigo. Ela referiu que poderia dar-lhe um abraço com amor (tal como podemos observar na figura seguinte).

**Figura 21** - Momento de dramatização e interação das emoções: monstro do amor e monstro da tristeza



Já na figura que se segue, conseguimos observar um momento de interação entre a emoção da tristeza e a emoção da calma. As duas crianças sentaram-se para conversar. A criança que vestia o tecido azul explicava os motivos pelos quais estava triste e a criança que vestia o tecido verde procurava acalmá-lo e tranquilizá-lo.

**Figura 22** - Momento de dramatização e interação das emoções: monstro da tristeza e monstro da calma



Observei que muitas das respostas, que foram dadas, iam ao encontro do diálogo que estabeleci com as crianças nos dias anteriores, pelo que fiquei com a certeza de que a mensagem que quis transmitir, ao explorar as emoções (ter conhecimento das suas emoções e das emoções

e sentimentos do outro) foi conseguida com sucesso. Ali, tive a certeza de que as crianças já não estavam só preocupadas em representar as suas emoções, as crianças passaram a estar preocupadas em tranquilizar as emoções negativas, de forma que o seu amigo se sentisse bem e feliz.

Acredito, de coração, que esta atividade serviu para acentuar, no grupo, a importância do amor, da amizade, da empatia pelo outro e do companheirismo. Quando tive a visão global da sala de atividades, vi crianças felizes. Mais do que a representar as emoções, as crianças estavam a ser felizes e estavam a ser crianças.

## 6.5. Projeto de Investigação-Ação

Atualmente, por ser considerado um tema recente, a Investigação-Ação possui diversas perspetivas filosóficas que procuram firmar este conceito e as suas vias metodológicas. Na perspetiva de John Elliott (1991) citado por Esteves (2008), a Investigação-Ação é entendida como “um estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade de ação que nela decorre” (p.18).

O Projeto de Investigação-Ação que será apresentado seguidamente decorreu ao longo das 9 semanas de intervenção pedagógica em contexto PPI. Tendo em consideração todas as fases incorporadas num Projeto de Investigação-Ação, foi fundamental construir um cronograma que serviu de apoio e orientação para a implementação deste projeto, com a planificação das diferentes fases e o tempo em que as mesmas deveriam ser implementadas.

**Figura 23 - Cronograma do Projeto de Investigação-Ação**

<b>Étapas</b>	<b>Outubro</b>	<b>Novembro</b>	<b>Dezembro</b>	<b>Janeiro</b>
Observação				
Identificação do Problema				
Formulação da Questão				
Definição de Estratégias				
Operacionalização das Estratégias				
Recolha e Análise de Dados				

### 6.5.1. Enquadramento do Problema

Durante o decorrer das 9 semanas de intervenção pedagógica, tive oportunidade de observar, participar e investigar algumas problemáticas existentes em contexto da sala de atividades. A nível geral, o grupo demonstrou interesse e participaram nas diversas propostas de aprendizagem durante a prática pedagógica. No entanto, constatei num grupo específico de sete crianças a falta de concentração e interesse pela representação e expressão através das Artes Visuais, essencialmente pelo desenho livre ou pela representação de uma história, vivência familiar ou escolar.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), as Artes Visuais estão incorporadas no domínio da Educação Artística e é vista como uma oportunidade de enriquecimento na maneira como as crianças se expressam e comunicam. Nesta linha de pensamento, as Artes Visuais também contribuem para um aumento da criatividade e da imaginação das crianças, sendo que o educador deve também estimular o pensamento criativo nas crianças que possuem mais dificuldades no desenvolvimento desta habilidade, bem como opinar de forma construtiva sobre as produções realizadas pelas crianças. Além disso, permite estimular a escrita e a capacidade de observação e perceção e, por fim, permite desenvolver habilidades motoras, visto que as crianças necessitam de controlar os seus movimentos para realizar certas tarefas, como por exemplo a de desenhar.

Por estes motivos aqui referidos, acreditei que o desenvolvimento de um projeto com vista a promover o interesse pelas Artes Visuais iria trazer inúmeros benefícios ao desenvolvimento das crianças. Assim sendo, importa referir o desenvolvimento cognitivo, no que se refere ao pensamento criativo e crítico e a capacidade de observação, o desenvolvimento de diversas habilidades motoras e a descoberta de uma nova forma de se expressar e comunicar, através do desenho.

### 6.5.2. Questão de Investigação-Ação

Na visão de Esteves (2008), qualquer investigação deve ter como ponto de partida uma questão de investigação. Dado o desinteresse do grupo pelas Artes Visuais e a importância que estas têm no desenvolvimento das crianças, ergueu-se a questão que foi desenvolvida neste Projeto de Investigação-Ação: **Como promover o interesse de um grupo de crianças para a representação/expressão através das artes visuais, e em específico no desenho?**

### 6.5.3. Estratégias de Intervenção

Tendo em conta a visão de Hyman (1987), citado por Vieira & Vieira (2005), “uma estratégia é um plano cuidadosamente preparado envolvendo uma sequência de passos concebidos para atingir uma determinada meta.” (p.16). Neste sentido, as estratégias apresentadas posteriormente foram pensadas de forma cuidada e visavam promover o interesse do grupo pelas Artes Visuais, em específico no desenho.

A primeira estratégia utilizada foi **reconhecer e valorizar as produções das crianças** de forma individual, em grupo e a nível familiar. O reforço positivo é crucial para aumentar a autoestima das crianças e para motivá-las nas suas ações. Assim sendo, durante a realização das atividades de Artes Visuais (e não só), tive o cuidado de realizar comentários positivos relativamente às construções das crianças e observei que este tipo de comentário promovia uma maior motivação e interesse na execução daquele tipo de atividades.

Além do reconhecimento individual e em grupo, foi fundamental envolver os pais nestes momentos para que estes reconheçam e valorizem as produções realizadas pelos seus filhos. Este envolvimento foi realizado através da exposição dos trabalhos das crianças nas paredes da sala, que segundo Mata & Pedro (2020), é uma excelente estratégia para as famílias estarem “informadas sobre o que se faz, porque se faz e o que se aprende” (p.42). Com certeza que existem salas que, quando observamos ao redor, verificamos que as paredes estão decoradas com trabalhos “perfeitos”, feitos pelo educador. O educador não deve ser um decorador de paredes, as paredes devem comunicar, valorizar e refletir aquilo que as crianças fazem e aprendem no seu dia a dia.

A segunda estratégia passa pela **rejeição de estereótipos**. É fundamental não limitar a imaginação da criança de maneira que esta sinta que possui liberdade para criar e desenhar. Nesta visão, optei por utilizar objetos reais em alguns momentos de aprendizagem. A título exemplificativo, na semana da Alimentação, solicitei às crianças que trouxessem frutas para fazermos uma exploração e desenho das mesmas e, posteriormente, confecionarmos uma salada de fruta. A observação detalhada e a exploração das frutas no seu contexto real permitiram às crianças realizarem comparações e identificarem diversas características relativamente ao tamanho, cor, cheiro e espessura. As frutas eram distintas, mas nenhuma era mais bonita que a outra.

As crianças observaram que as frutas eram distintas, uma banana era maior do que outra, uma poderia ter “pintinhas pretas”, outra poderia ser amarela e verde. As maçãs tinham diferentes cores, uma era verde e outra era vermelha... Não existiam frutas iguais e todas elas eram bonitas e apetitosas!

**Diário de Bordo PPI, 26 de outubro de 2022**

A terceira estratégia utilizada foi dar **liberdade de escolha** às crianças para que estas pudessem escolher o que queriam desenhar ou que parte da história queriam representar. As crianças não têm de desenhar todas o mesmo. Se elas apresentam interesse e mostram-se envolvidas e motivadas em desenhar o que querem, não há motivo aparente para retirarmos essa liberdade de escolha que elas têm. Tal como ilustra a figura seguinte, as crianças tinham diante de si uma variedade de frutas que poderiam escolher livremente quais as que queriam representar através do desenho.

*Figura 24 - Momento de representação das frutas através do desenho*



Uma vez que a “escolha dos materiais deverá atender a critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético”. (Silva, et al., 2016 p.26), a quinta estratégia utilizada refere-se à **variação de materiais e a qualidade dos mesmos**. Com efeito, procurei diversificar os materiais utilizando não só os

lápiz de cor, material que as crianças já estavam habituadas, mas também as cores de filtro e aguarela. Observei que as crianças se sentiam mais motivadas para o desenho quando utilizavam as cores de filtro e as aguarelas ao invés de utilizarem os lápis de cor. Desta forma, a utilização de um material diferente promovia nas crianças uma maior motivação e interesse na elaboração dos desenhos.

Para decorarem as bolas de Natal tinham ao seu dispor canetas de filtro e purpurinas. Notei que todas as crianças demonstraram grande satisfação e motivação em realizar esta atividade, pois não estão habituadas a trabalhar com este tipo de materiais. Mais uma vez, verificou-se que é importante diversificar os materiais com que as crianças exploram e trabalham.

**Diário de Bordo PPI, 28 de novembro de 2022**

A última, mas não menos importante, estratégia utilizada foi realizar um **acompanhamento individualizado**. Tendo em consideração que cada criança é um ser diferente e único, foi importante realizar um acompanhamento individualizado, de maneira a estimular as crianças de uma forma mais direta e auxiliá-las nas suas dificuldades e limitações. Além disso, o acompanhamento personalizado fez com que eu compreendesse que nem todas as crianças necessitavam que eu implementasse todas as estratégias. Por exemplo, algumas crianças só precisavam que houvesse uma maior diversidade de materiais para se dedicarem na elaboração do desenho. Outras, só precisavam de ouvir um reforço positivo para se manterem dedicadas nos momentos de desenhar.

#### **6.5.4. Avaliação da Implementação do Projeto de Investigação-Ação**

Com o intuito de promover o interesse pelas Artes Visuais, em específico pelo desenho, acredito que a completude destas estratégias contribuiu para promover no grupo uma maior motivação e interesse pelo desenho. Na verdade, foi evidente uma melhoria do grupo no que diz respeito ao interesse e motivação pelas atividades que envolvesse o desenho. No entanto, tendo em conta o tempo de prática pedagógica, a avaliação deste Projeto de Investigação-Ação não pode ser realizada de forma específica e concreta, pois este foi um trabalho continuado pela ação da educadora cooperante.

## 6.6. Projeto com a Comunidade Educativa

No decorrer da Prática Pedagógica I, foi desenvolvido um Projeto com a Comunidade Educativa, intitulado de “Festa de Outono”. Este Projeto decorreu em contexto da festividade do Pão-por-Deus, pelo que consideramos ser um excelente momento para promover comportamentos de partilha e para perceberem a importância de partilhar enquanto pertencentes a uma comunidade. Assim sendo, este Projeto foi elaborado pelas três estagiárias que se encontravam a estagiar na mesma instituição, pelas educadoras das três salas e pelas técnicas de apoio à infância das três salas.

*Figura 25 - Momento de apresentação da Festa do Outono*



Nesse sentido, após o momento de partilha entre as três salas do Pré-Escolar, realizou-se uma peça de teatro alusiva ao Pão-por-Deus, interpretada pelas estagiárias, pelas educadoras e pelas técnicas de apoio à infância. Efetivamente, esta peça de teatro não pretendeu celebrar somente a festividade do Pão-por-Deus, mas também temáticas que estavam a ser exploradas com as crianças das três salas no mês de outubro, nomeadamente a estação do outono e os hábitos alimentares saudáveis.

Antecipadamente, o cenário foi preparado de forma cuidadosa, de maneira que este fosse alusivo ao mês de outono e ao Pão-por-Deus. Como tal, o chão estava repleto de folhas castanhas e secas e na parede estavam coladas as frutas que se costuma comer nesta época (tal como ilustra a figura seguinte).

De forma a contextualizar, a peça de teatro teve início com uma breve introdução sobre como se celebrava esta festividade antigamente e como se celebra atualmente, fazendo alusão a uma “grande festa”. Posteriormente, as personagens que representavam as frutas através de uma coroa com a imagem da mesma, apareceram no cenário e fizeram a sua apresentação de forma individual, sendo que, por vezes, interagem umas com as outras. Importa referir que ao

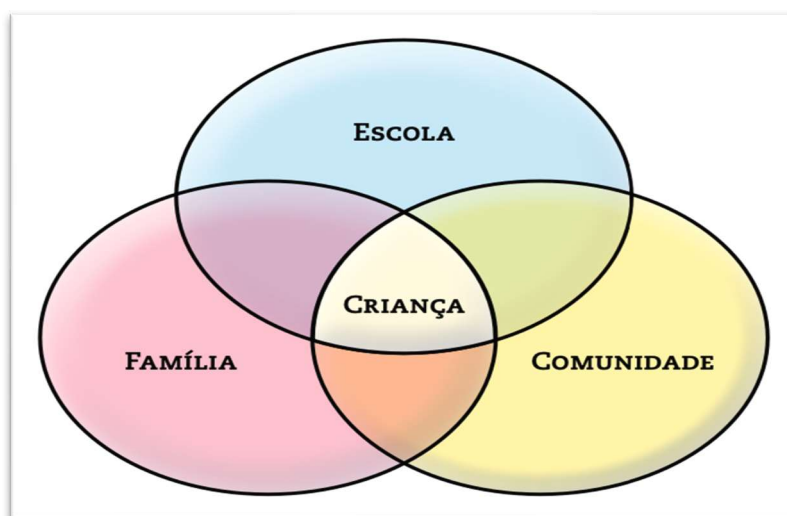
longo da peça de teatro foram reproduzidas diversas canções que as crianças tinham vindo a aprender ao longo da semana anterior, nomeadamente “Sol de outono” de Ana Amaro e “Vem aí o Pão-por-Deus” de autor desconhecido.

Fazendo uma retrospectiva deste Projeto realizado com a Comunidade Educativa, considero que o mesmo deveria ter sido preparado com maior antecedência. A escassez de tempo fez com que as falas das personagens não estivessem bem decoradas e, por conseguinte, surgissem improvisos. Contudo, os improvisos permitiram que houvesse uma maior interação com as crianças, pelo que se revelou algo positivo.

Apesar de ter envolvido as educadoras e as técnicas de apoio à infância, julgo que teria sido benéfico convidar os familiares das crianças a colaborarem e assistirem à peça de teatro. Na verdade, está evidenciado no artigo n.º 10 da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar 5/97 que um dos objetivos da educação Pré-Escolar passa por “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (alínea i). Também no artigo n.º 4 pede-se aos familiares das crianças que desenvolvam “uma relação de cooperação com os agentes educativos numa perspetiva formativa” (alínea b).

Ao visualizarmos o gráfico que se segue, podemos constatar três círculos que se intercetam e que a criança se encontra no centro. Por outras palavras, este gráfico indica-nos que existe uma relação de colaboração entre a escola, a família e a comunidade, em prol da aprendizagem e do desenvolvimento da criança, que por sua vez, encontra-se no centro destes três intervenientes. Assim sendo, é importante refletir sobre o papel individual que cada um tem no desenvolvimento da criança, sem nunca esquecer do trabalho colaborativo que deve ser desenvolvido entre os três intervenientes da educação de cada criança.

**Figura 26 - Modelo de Epstein - Esferas de Influência**



**Fonte:** Mata & Pedro, 2021, p. 25

Em suma, apesar de todos os aspetos a melhor, considero que o Projeto se concretizou de forma positiva, na medida em que a festividade do Pão-por-Deus foi celebrada com um momento de partilha, alegria e divertimento entre toda a comunidade educativa do Pré-Escolar.

### **6.7. Reflexão sobre a Prática Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar**

Tal como refere Mialaret (1977) “a reflexão pedagógica, em certo nível, tem por fim procurar como os métodos educativos podem ser modificados para melhor adaptar-se à situação e aos problemas a serem resolvidos, sem perder sua coerência” (p. 50). Por outras palavras, a presente reflexão surge em torno de uma análise e reflexão crítica ao estágio desenvolvido na PPI, mais concretamente em contexto Pré-Escolar, de modo a realizar melhorias na futura prática pedagógica, sem nunca comprometer os objetivos que se pretende numa educação.

A semana de observação foi crucial para dar-me a conhecer às crianças e, aos poucos, começar a estabelecer uma relação positiva e de confiança com elas. Além disso, foi nesta semana que comecei a observar os interesses, as potencialidades e as necessidades do grupo, bem como a rotina diária das crianças, tanto no turno da tarde, como no turno da manhã. De imediato apercebi-me que consegui estabelecer uma relação positiva com as crianças e com a equipa da sala. Contudo, o meu maior medo passava pela gestão do tempo e pelo desenvolvimento de atividades diferentes e dinâmicas, capazes de atender aos interesses do grupo, sem nunca esquecer que cada criança é um ser único e diferente.

Nesse sentido, tentei planificar as minhas atividades tendo em consideração as necessidades e interesses das crianças. De acordo com as OCEPE (2016), “planear implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos necessários à sua realização.” (p.15). No ato de implementação das atividades, rapidamente constatei o quão difícil é cumprir com o tempo estipulado para cada atividade por inúmeros motivos: ou o grupo tem e revela outros interesses no momento, ou o grupo está agitado e necessitamos de disponibilizar tempo para os acalmar ou promover momentos de reflexão, ou não há uma correta gestão do tempo e do espaço, por parte do educador. No entanto, importa salientar que todas as minhas planificações eram flexíveis, pelo que havia sempre espaço para acolher as sugestões das crianças e as situações imprevistas que poderiam ser utilizadas para potencializar aprendizagens no grupo.

Importa agora refletir sobre os aspetos positivos relativamente a esta experiência pedagógica. Primeiramente, refiro-me à estratégia do diálogo, algumas vezes realizado em

grande grupo, quando oportuno, realizado individualmente. O facto de utilizar o diálogo para resolução de conflitos permitia às crianças refletirem sobre as suas ações e sobre possíveis maneiras de contornar as situações que ocorreram. Na verdade, Freire (2000) salienta que “as crianças precisam crescer no exercício desta capacidade de pensar, de indagar-se e de indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e de não apenas seguir os programas a elas, mais do que propostos, impostos” (p.58). Com efeito, por muito que o tempo fosse escasso, procurei realizar momentos de diálogo com as crianças, de maneira que estas sentissem que eram ouvidas e compreendidas, mas também que deviam procurar ouvir e compreender o outro. Como educadora, foi importante apoiar e aceitar os diferentes pontos de vista das crianças e contribuir para uma resolução conjunta do problema (OCEPE, 2016).

É inevitável falar sobre este estágio e não abordar algumas das qualidades imprescindíveis ao papel de um educador. Refiro-me à paciência e à serenidade com que o educador deve exercer a sua práxis. Como refere Marques (2001), “o mestre não ensina com palavras, mas com o seu exemplo”. (p. 16). Foi nesse sentido que procurei ser paciente com as crianças e lidar com os conflitos de forma pacífica, pois considero que a melhor maneira de ensinar às crianças que devemos ser pacientes e que devemos lidar com as situações problemáticas de forma calma é criar um ambiente de aprendizagem onde prevaleça a paz e a harmonia, onde as crianças aprendem, com a ajuda do educador, a controlar as suas emoções num ambiente saudável e propício a isso.

Ainda nesta prática, sempre se valorizou o brincar, pelo que, por vezes, houve necessidade de flexibilizar a minha planificação para ir de encontro ao grande interesse que as crianças tinham para brincar livremente, essencialmente no turno da tarde. Quando a criança brinca, está a ser autónoma ao planificar a sua própria ação, está a desenvolver relações positivas com as outras crianças e com os objetos, desenvolve o seu vocabulário e estimula a sua criatividade e a sua imaginação. Além disso, foi essencialmente nos momentos das brincadeiras livres que consegui estabelecer um clima de proximidade afetiva com as crianças, em que tive oportunidade de conhecer melhor as personalidades e os interesses de cada uma, na medida em que me envolvi diretamente nas brincadeiras, sem nunca interferir nas escolhas das crianças. De acordo com as OCEPE (2016) o “brincar é um meio privilegiado de aprendizagem que leva ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem” (p. 12). Por estes e tantos outros motivos, o brincar não deve ser encarado como uma atividade que a criança está entretida para passar o tempo. Trata-se, portanto, de “uma ação na qual a criança está profundamente envolvida, o que pode ser

reconhecido não só pelo prazer que demonstra, mas também pela concentração, persistência e empenhamento” (Cardona, et al., 2021, p.55).

No que concerne aos aspetos menos positivos, considero que estiveram relacionados com a gestão do tempo e do espaço. Admito que só nas últimas semanas é que comecei a ter uma melhor gestão destes dois. Nas primeiras semanas e por ainda estar a conhecer o grupo, planificava atividades complexas para a tarde e verificava que não tinham o mesmo sucesso do que as atividades que realizava no turno da manhã. Tendo em conta o contexto do grupo, as atividades mais complexas e mais dinâmicas funcionavam melhor no turno da manhã pois a motivação e a concentração para fazer as atividades era maior e porque também era possível fazer um acompanhamento mais individualizado com cada criança à medida que cada uma chegava à sala de atividades. No que toca à organização do espaço e dos materiais, também surgiram algumas dificuldades na forma como deveria organizar e disponibilizar os mesmos, pois, nas primeiras semanas não os preparava atempadamente, algo que acabava por influenciar diretamente na gestão do tempo.

Concluindo, afirmo que nem sempre tudo correu bem e de forma perfeita, tal como mencionei nos meus diários de bordo, mas, durante estas nove semanas de estágio, procurei superar as dificuldades que foram surgindo e dar o meu melhor, de forma a contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem de um grupo de crianças adoráveis, pelo qual irei guardar um grande carinho. Assim sendo, considero que cresci a nível profissional e pessoal, pois além deste estágio me ter dado a possibilidade de desempenhar o papel de educadora de infância, proporcionou-me um sentimento de orgulho e de satisfação ao perspectivar a minha evolução, desde a primeira, à última semana, e verificar que contribuí para o desenvolvimento do grupo e que consegui estabelecer uma relação positiva com todo o pessoal docente e não docente.

## **Capítulo 7 – Prática Pedagógica em Contexto do 1.º Ciclo | 2.º ano de escolaridade**

Este capítulo apresenta uma descrição e reflexão da minha Prática Pedagógica II, desenvolvida em contexto do 1.º Ciclo mais precisamente no 2.º ano de escolaridade.

O estágio decorreu sob orientação científica da Professora Doutora Carla Gonçalves e da professora cooperante.

O mesmo teve a duração total de 135 horas, sendo que as primeiras 15 horas foram direcionadas a uma observação participante. Nas restantes 120 horas de intervenção pedagógica incorporei o papel de professora e procurei desenvolver atividades promotoras de aprendizagens dinâmicas e significativas na turma e estabelecer relações interpessoais positivas com os alunos e com toda a comunidade educativa.

### **7.1. Caracterização da Sala**

A sala onde decorreu os momentos de aprendizagem dos alunos do 2.º ano foi construída para ser ocupada por um grupo do Pré-Escolar, porém acabou por ser disponibilizada para uma turma de 1.º ciclo. Com efeito, o espaço continha um anexo, uma casa de banho, utilizada para os alunos lavarem as mãos caso necessitassem. A sala possuía ainda a particularidade de ter um espaço exterior que permitia aos alunos usufruírem de alguns momentos de aprendizagem ao ar livre.

O espaço físico de uma sala de aula deve ser cuidadosamente refletido, pois a forma como ele está organizado “poderá condicionar a dinâmica de trabalho e as aprendizagens que aí se poderão efetuar”. (Forneiro, 2008, citado por Teixeira & Reis, 2012, p. 169). A sala do 2.º ano caracterizava-se por ser bastante ampla, facilitando assim a circulação dos alunos e do professor. Possuía duas grandes janelas envidraçadas, que para além de proporcionarem uma boa iluminação e arejamento à sala, davam acesso direto ao espaço exterior. Além disso, havia grande placar em que metade do espaço estava disponibilizado para a exposição dos trabalhos dos alunos e a outra metade para fixação de cartazes alusivos a diferentes conteúdos programáticos, de maneira a auxiliar os alunos. O placar é gerido pela professora cooperante e alterado quando oportuno.

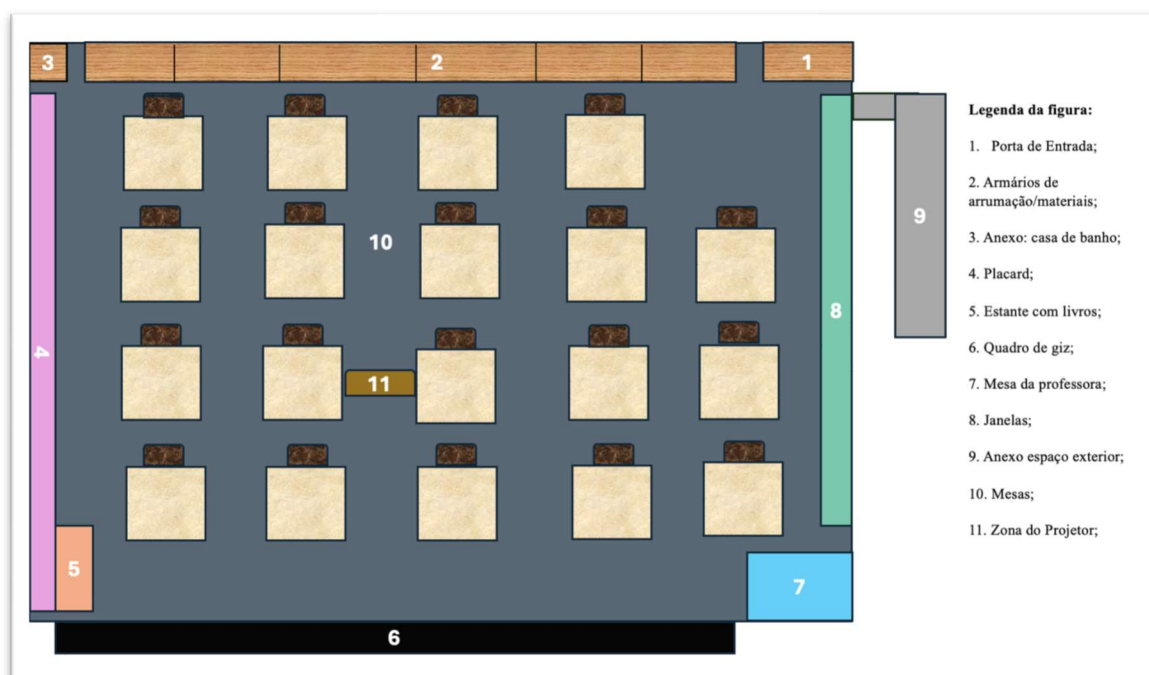
Relativamente à disposição das mesas, estas encontravam-se dispostas em filas, em que os alunos ficavam sentados uns atrás dos outros, sendo que existia uma boa visibilidade para o quadro de giz e para a mesa da professora. Vale a pena salientar que, apesar das mesas estarem

dispostas desta forma, quando oportuno, eram agrupadas nos diferentes momentos de aprendizagem, promovendo assim o trabalho cooperativo.

Além do espaço estar equipado com um quadro de ardósia, um projetor e alguns materiais didáticos, existiam nove armários de arrumação de diversos materiais incorporados na parede da sala, sendo que todos eles estavam de fácil acesso aos alunos. É de referir que todos os dias existiam os “chefes”, que assumiam a responsabilidade de distribuir e recolher os livros e os cadernos.

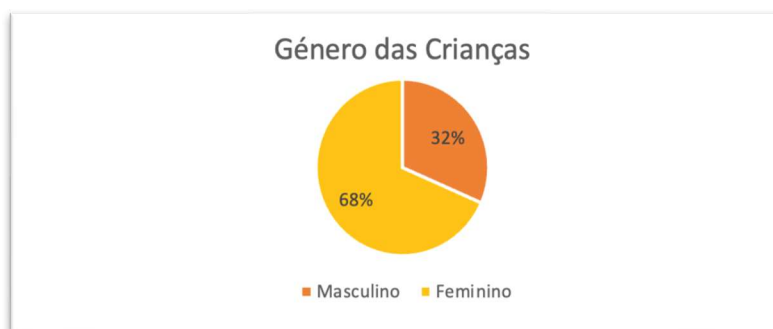
Em suma, acredito que a sala de aula deve ser um espaço onde os alunos se sentem agradados e confortáveis, visto que é neste espaço que decorre todo o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, considero que a sala de aula do 2.º ano agrupava as condições necessárias para que os momentos de aprendizagem acontecessem de forma favorável e positiva.

**Figura 27 - Planta da sala do 2.º ano**



## 7.2. Caracterização da Turma

A turma do 2.º ano é composta por 19 alunos, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos de idade, sendo 6 do género masculino e 13 do género feminino.

**Figura 28 - Esquema concetual do género das crianças**

Na sua globalidade, os alunos são participativos e manifestam interesse em aprender e adquirir novos conhecimentos. Relativamente à aprendizagem das diversas disciplinas, o grupo revela facilidades de aprendizagem e consegue facilmente assimilar e adquirir conhecimentos. Contudo, existe um pequeno grupo de alunos que apresenta algumas dificuldades, sendo que por vezes, torna-se necessário existir um acompanhamento mais personalizado.

A turma revela um especial interesse pela disciplina de Estudo do Meio, manifestado através de inúmeras questões e curiosidades que nunca ficavam por dizer. Na verdade, estas características exigiam de mim, professora estagiária, uma preparação acrescida no que toca aos conteúdos programáticos, correspondendo de forma positiva, ao desejo de aprender dos alunos.

Apesar de existir um pequeno grupo de alunos que possuem algumas dificuldades na aprendizagem da Matemática, esta também é uma das disciplinas preferidas dos alunos. Importa salientar que apesar das dificuldades, o grupo empenha-se em questionar e em esclarecer as suas dúvidas com a professora, revelando assim ambição e persistência em querer saber e compreender mais.

No que toca à disciplina de Português, os alunos possuem boa capacidade de comunicação e interpretação de textos. Ao nível da escrita, é uma turma que escreve bem, não sendo visível a ocorrência de muitos erros ortográficos, na produção de textos, e mantem-se atenta em sinalizar corretamente as suas produções escritas.

Ainda que estes aspetos sejam considerados na sua generalidade, importa referir que se caracterizarmos cada aluno na sua individualidade, podemos constatar que estes aspetos diferem de aluno para aluno, de acordo com as potencialidades e fragilidades de cada um.

No que diz respeito às relações interpessoais, é visível um clima positivo e saudável entre todos os alunos, onde valores como a amizade, respeito, empatia e entajuda estão bem presentes na sala de aula. Ainda que surgissem alguns transtornos, os alunos evitavam discussões e procuravam dialogar uns com os outros, ouvir e respeitar os pontos de vista dos

colegas. Sem dúvida que este aspeto abre caminho para o estabelecimento de um ambiente promotor de sucesso, em que os momentos de aprendizagem acontecem de forma harmoniosa e todos se sentem aconchegados e confortáveis no espaço social no qual estão inseridos.

### 7.3. Organização e Gestão do Tempo Educativo no 1.º Ciclo – 2.º ano

De acordo com o Ministério da Educação (1993), o tempo pode ser encarado por múltiplas perspetivas, nomeadamente “como um factor biológico, psicológico e sociológico; como um recurso no trabalho de ensino-aprendizagem, que é preciso gerir, distribuir e otimizar”. (p. 16). Com efeito, ao analisarmos a matriz curricular-base do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais especificamente o Decreto Legislativo Regional 11/2020M (29 de julho), podemos constatar que a distribuição do tempo para cada componente do currículo é realizada com base numa determinada carga horária semanal.

No caso específico da turma do 2.º ano, as componentes curriculares desenvolviam-se no turno da manhã, mais precisamente no horário das 08h00 às 13h00, tal como podemos observar no horário curricular seguinte.

**Figura 29 - Horário da turma do 2.º ano**

2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
PORTUGUÊS 8:00 – 9:45	MATEMÁTICA 8:00 – 9:45	PORTUGUÊS 8:00 – 9:45	MATEMÁTICA 8:00 – 9:45	PORTUGUÊS 8:00 – 9:30
MATEMÁTICA 9:45 - 10:45	PORTUGUÊS 9:45 - 10:45	MATEMÁTICA 9:45 - 10:45	PORTUGUÊS 9:45 - 10:45	MATEMÁTICA 9:30 - 10:45
<b>INTERVALO 10:45 – 11:15</b>				
EDUCAÇÃO FÍSICA Prof.ª Fabiana 11:15 – 12:15	INGLÊS Prof. Luís Santos 11:15 – 12:15	APOIO AO ESTUDO 11:15 – 12:15	APOIO AO ESTUDO 11:15 – 12:15	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA Prof. Rolando 11:15 – 12:15
ESTUDO DO MEIO 12:15 – 13:00	ESTUDO DO MEIO 12:15 – 13:00	ESTUDO DO MEIO 12:15 – 13:00	ESTUDO DO MEIO & ARTES VISUAIS (PAFC) 12:15 – 13:00	ARTES VISUAIS & CIDADANIA (PAFC) 12:15 – 13:00
<p><b>Notas:</b><sup>1</sup> Horário flexível;  <sup>2</sup> As áreas de TIC e a Cidadania e Desenvolvimento serão trabalhadas transversalmente;  <sup>3</sup> O projeto PAFC será trabalhado, com a carga de 1 hora semanal, de acordo com os temas trabalhados, podendo ser agrupado com qualquer uma das disciplinas curriculares.</p>				

Não obstante a existência de uma matriz curricular-base que deve ser cumprida pelos professores, cabe ao professor pensar estrategicamente sobre a forma como irá desenvolver os diferentes conteúdos das disciplinas. Ergue-se, então, a questão que procura refletir como é que os docentes organizam o desenvolvimento dos conteúdos das diversas disciplinas. Será, “segundo a duração da hora que lhe foi atribuída, ou segundo o sentido global e intrínseco do conteúdo da matéria e dos ritmos de aprendizagem dos alunos?” (Ministério da Educação, 1993,

p.17). Pensar sobre esta questão implica pensar conscientemente sobre a nossa prática. Na minha opinião, importa refletir que o cumprimento do horário é importante, porém, não o mais importante. É crucial averiguar a complexidade dos conteúdos, as individualidades dos alunos bem como os diferentes ritmos de aprendizagem presentes numa sala de aula.

Atendendo à minha experiência de estágio enquanto professora de 1.º ciclo em contexto das PP II e III, esteve presente o sentimento de preocupação e medo pelo incumprimento do horário curricular. Contudo, maior do que a preocupação pelo cumprimento do horário, era a preocupação em conseguir corresponder às individualidades dos alunos, em tornar simples aquilo que era considerado complexo pelos alunos, em adotar diferentes estratégias de ensino, entre muitas outras. Neste seguimento, é inevitável que o tempo disponibilizado para certos momentos de aprendizagem acabe por se estender. Tal como refere Ferreira & Santos (1994), a planificação deve possuir uma “margem de flexibilidade capaz de a tornar sensível aos acontecimentos significativos, permitindo, assim, que o professor os possa aproveitar como material de trabalho”. (p.43). Por esse motivo, todas as planificações estavam sujeitas a alterações, desde que estas fossem realizadas em prol do sucesso dos alunos.

## **7.4. Momentos de Aprendizagem**

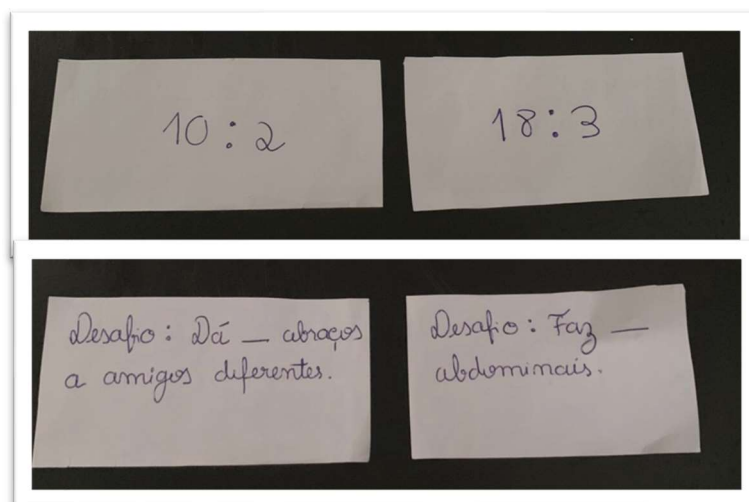
### **7.4.1. Jogos Matemáticos**

Com o intuito de fazer revisões sobre os conteúdos da multiplicação e da divisão, planifiquei um conjunto de desafios, a que denominei de “Desafios Matemáticos”. Neste seguimento, solicitei aos alunos que nos dirigíssemos ao espaço exterior da sala. Imediatamente, foi visível um grande entusiasmo por parte dos alunos pelo facto da aula ser realizada num espaço diferente do qual eles estão habituados.

Já no espaço exterior, procedi à explicação da atividade, referindo que ao som de uma música, iria circular pelos alunos um saco com diversos papéis. Quando a música parasse, o aluno que tivesse o saco iria ser desafiado. Cada papel possuía um desafio de cálculo mental, relacionado com a multiplicação ou divisão. Confesso que inicialmente, esta era a minha ideia para realizar as revisões. No entanto, procurei “dar asas” à minha imaginação e criatividade, e pensei que os alunos poderiam fazer algo com o resultado da operação que respondessem. Assim sendo, de maneira a aproveitar o espaço exterior da melhor forma e a tornar esta atividade um momento lúdico e divertido, considerei que seria benéfico escrever no verso de cada papel

um desafio (relacionado com o resultado da operação), referente a uma atividade física ou a um momento de afetividade, como se pode verificar na figura seguinte.

**Figura 30** - Exemplo dos desafios matemáticos relacionados com as emoções e com a atividade física



O motivo pelo qual escolhi estas duas temáticas, esteve relacionado com o facto de os alunos demonstrarem grande interesse pela disciplina de Educação Física e por considerar que todos os momentos são ideias para proporcionar um ambiente de afetividade entre todos.

Durante o decorrer deste momento de aprendizagem, pude constatar que os alunos utilizavam as estratégias de cálculo mental para obter o resultado das multiplicações e das divisões. Importa salientar que todos os alunos tiveram oportunidade de responder a uma questão e realizar um desafio, por isso, observei, de um modo geral, que a turma tinha facilidade em realizar o cálculo mental para responder às questões de multiplicação e de divisão, ainda que houvesse alunos a demorar mais tempo para responder do que outros.

Focando agora nos desafios de atividade física e de afetividade, verifiquei que estes, para além de darem dinamismo à atividade, contribuíram para manter os alunos motivados e interessados na aprendizagem, pois estavam ansiosos por descobrir qual seria o seu desafio.

O espaço exterior era amplo e como tal, procurei que os alunos usufruíssem e realizassem diversos exercícios físicos, desde as flexões, os abdominais, a corrida, os passos de gigante, os passos de formiga etc. Nestes momentos, os alunos procuravam dar apoio ao colega que estava a realizar o desafio. Por exemplo, no momento específico das flexões, os alunos procuraram apoiar o colega, alguns contavam o número das flexões em voz alta,

outros proferiam palavras de apoio e outros batiam palmas, tal como se ilustra na figura seguinte.

*Figura 31 - Momento da execução do desafio matemático*



No que se refere aos desafios da afetividade, estes visavam contribuir para a manutenção de um clima saudável entre toda a turma e relembrar a importância da afetividade e da amizade. Nesse seguimento, tive o cuidado de selecionar desafios em que os alunos não só realizavam demonstrações de carinho, como por exemplo dando abraços, como também proferiam palavras bonitas e amigáveis, quando por exemplo, o desafio solicitava aos alunos para referirem aspetos positivos/qualidades sobre algum amigo.

Em suma, apesar do objetivo primordial desta atividade se tratar do cálculo mental referente à multiplicação e divisão, considero que foi uma mais valia ter incluído desafios de atividade física e de afetividade neste momento de revisões, uma vez que os alunos trabalharam não só matemática, mas também exercitaram o seu corpo e demonstraram carinho para com os outros. Além disso, este leque de desafios promoveu nos alunos o interesse e a motivação para aprender num ambiente de aprendizagem descontraído e com muita animação.

#### **7.4.2. Cartas Divertidas**

Com a finalidade de consolidar o conteúdo gramatical dos adjetivos, planifiquei uma atividade denominada de “Cartas Divertidas”. Em primeiro lugar, referi aos alunos que o momento de aprendizagem iria ser concretizado a pares. Expliquei, que cada par teria de deslocar-se ao quadro de giz, onde estariam expostas as cartas, e teria de escolher, em

colaboração com o seu colega uma carta que por sua vez, representava uma imagem, tal como ilustra a figura seguinte.

*Figura 32 - Momento de escolha da carta*



Apesar de ter reforçado a importância do diálogo e do consenso entre cada par no momento de escolha das cartas, observei que surgiram alguns constrangimentos, pois alguns pares ambicionavam escolher cartas diferentes. Na verdade, era esperado que isto acontecesse, pois os alunos possuem gostos e interesses distintos uns dos outros. Contudo, é de referir que apesar destas discordâncias, os alunos dialogaram e acordaram a escolha da carta com base num entendimento mútuo, contribuindo assim para que o momento de aprendizagem acontecesse de forma positiva.

Posteriormente, deveriam dirigir-se aos seus respetivos lugares e, tendo por base o diálogo e o consenso, teriam de construir uma frase que incluísse um nome próprio (ou comum) e um ou mais adjetivos, sempre de acordo com a imagem representada na sua carta. No momento de escrita, procurei auxiliar cada par até que constatei que os alunos confundiram a escrita de uma frase com a escrita de um texto, pelo que houve necessidade de referir novamente diante de todos os alunos o objetivo da atividade, a escrita de uma frase.

Após a escrita, procedeu-se ao momento de apresentação das frases. Tal como podemos observar na figura seguinte, um aluno lia a frase e o outro mostrava a imagem escolhida. Tendo em conta que dei oportunidade a todos os pares para apresentarem as suas frases, a atividade demorou mais tempo do que o previsto, pelo que houve necessidade de continuar as apresentações numa próxima aula.

*Figura 33 - Momento da leitura da frase*



Importa salientar que este momento de aprendizagem decorreu na primeira semana de intervenção pedagógica da PPII. Por esse motivo, hoje, ao perspetivar este momento de aprendizagem, considero que poderia melhorar diversos aspetos. Primeiramente, optaria por utilizar imagens reais ao invés de imagens não reais (desenhos) para realizar esta atividade. As imagens reais permitiriam que os alunos estabelecessem um contacto mais próximo com a sua realidade e com o mundo que os rodeia.

Em segundo lugar, pediria aos alunos que escrevessem as frases no caderno e destacassem com uma cor diferente os adjetivos, pois o objetivo da atividade era recapitular o conteúdo dos adjetivos. Embora na imagem anterior se verifique que os adjetivos estão sublinhados, esta foi uma sugestão dada pela minha professora cooperante, no momento de registo das frases.

Em terceiro lugar, considero que deveria ter imprimido duas imagens por grupo, uma vez que só existia uma imagem por cada par. No momento de passar o exercício para o caderno, julgo que seria pertinente cada aluno ter a sua imagem para colar ao lado da frase que tinha construído e, desta forma, conseguiria visualizar a imagem e a frase que a caracterizava.

Em suma, apesar da fragilidade destes aspetos e de não ter concluído a atividade no tempo estipulado, considero que o objetivo desta atividade foi alcançado, a revisão dos adjetivos. Além disso, consegui promover o trabalho colaborativo e cooperativo entre os grupos e motivar os alunos para a realização de uma atividade que incluía um conteúdo que já tinha sido abordado anteriormente.

## 7.5. Reflexão sobre a Prática Pedagógica em Contexto do 1.º Ciclo | 2.º ano de escolaridade

A entrada no mundo do 1.º Ciclo foi pautada por algum receio e apreensão. A aprendizagem, que no mundo do Pré-Escolar era feita de forma natural e espontânea, atendendo aos interesses e curiosidades das crianças, agora é realizada segundo um “currículo formal com objetivos de aprendizagem prévios, independentes do seu desejo de descoberta ou curiosidade de saber ou da sua história de vida”. (Ferreira & Santos, 1994, p.17). Ainda que se tenha em atenção os interesses dos alunos, a verdade é que a entrada para o 1.º Ciclo é um momento de transição significativo, onde os alunos e o professor são confrontados com diversas exigências de um currículo que deve ser cumprido.

A semana de observação permitiu registar e identificar as características da turma, bem como as suas áreas de maior interesse. Neste sentido, imediatamente constatei que estava perante uma turma dinâmica, afetuosa, movida pela curiosidade, com uma excelente capacidade de aprendizagem e uma vontade enorme de aprender. Perante este cenário, verifiquei que estava perante um grande desafio: o de ser professora numa turma com elevada potencialidade de aprendizagem. Rapidamente, constatei que não poderia deixar que os medos e inseguranças que até aí sentia, impedissem a minha vontade em desenvolver e inovar os momentos de aprendizagem e contribuir ainda mais para o crescimento daqueles alunos.

No decorrer do meu estágio procurei desenvolver atividades dinâmicas e interativas, longe dos manuais a que os alunos já estivessem habituados. Pretendia, pois, dar a conhecer uma nova visão de escola aos alunos, em que a aprendizagem pode ser realizada de diversas formas e que, a mesma pode ser construída sem se recorrer constantemente aos manuais. Contudo, apesar de ambicionar o desenvolvimento de atividades lúdicas e dinâmicas, existia um horário curricular por cumprir, o que muitas vezes se tornava um entrave no desenvolvimento de certas atividades, uma vez que estas despendiam de mais tempo. Ainda assim, importa salientar que procurei encontrar o equilíbrio entre as atividades e os manuais, sendo que procurei utilizá-los muitas vezes como consolidação da matéria. Nesta conformidade, procurei elaborar as minhas planificações tendo em consideração atividades dinâmicas que se enquadrassem e correspondessem às características e interesses dos alunos, assim como correspondessem ao currículo.

Refletir sobre este estágio, significa falar abertamente e sem medos daquilo que, considero ter sido a minha maior fragilidade. Refiro-me à falta de conhecimento científico, para

abordar certos conteúdos. No decorrer do ensino, o discurso do professor deve ser organizado e claro, de tal forma que consiga guiar, motivar e corresponder aos alunos. No entanto, confesso que nem sempre consegui mostrar clareza e organização no meu discurso, pelo que considero ter a ver com a falta de conhecimento científico para abordar certos conteúdos.

As características desta turma de 2.º ano exigiam que eu tivesse os meus conhecimentos científicos aprofundados, assim como um elevado nível de cultura geral. Dessa forma, confesso que muitas vezes, nas diversas disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio, fui confrontada com alunos a levantarem questões que não estava prepara para responder, e, por vezes, senti necessidade de recorrer à professora cooperante para me auxiliar. Na verdade, sempre tive o cuidado de prever algumas das questões que os alunos poderiam me colocar em contexto sala de aulas, mas estas questões eram feitas de acordo com a turma na sua generalidade, e não a pensar na individualidade de cada aluno.

Efetivamente, existem alunos que possuem maiores facilidades de aprendizagem. Alguns, demonstram um enorme interesse pelo Português, outros pela Matemática, outros pelo Estudo do Meio. Logicamente, quanto maior for o interesse de um aluno por uma determinada disciplina, maior será a sua predisposição para aprender e saber mais sobre ela. Neste estágio, fui constantemente desafiada por cada aluno, seja porque algum aluno não compreendeu os conteúdos e tive de adotar outra estratégia de ensino, seja porque o aluno possuía uma grande ânsia por aprender, seja porque o aluno detinha curiosidade sobre um determinado assunto. O professor deve preparar os conteúdos de forma segura e clara, sendo capaz de conduzir a aprendizagem e o saber dos seus alunos, correspondendo àqueles que menos sabem, mas também aqueles que mais sabem.

Além de todos estes aspetos menos positivos, importa salientar que também existiram aspetos positivos, nomeadamente a existência de atividades diversificadas e motivadoras para os alunos e o estabelecimento de um clima positivo e saudável com os alunos e com a professora cooperante, onde a amizade, o carinho e a compreensão prevaleceram em todas as circunstâncias.

Em suma, é evidente que existem muitos aspetos por melhorar, sendo que os que mais se destacaram teve que ver com a questão do tempo e o aprofundamento dos conhecimentos científicos. No entanto, o que se pretendeu refletir, foi, essencialmente, a humildade para reconhecer que um professor não sabe tudo, ao contrário de que muitos dizem. Na visão de Bruner (1998), um professor “nunca será considerado um modelo de coragem, se tiver medo de ser apanhado em erro”. (p.93). O mesmo autor afirma ainda que “para comunicar conhecimento e fornecer um modelo de competência, o professor deve estar à vontade para ensinar e

aprender”. (p.93). E é com base nesta visão que olho para esta primeira experiência no 1.º Ciclo, que me permitiu encarar e aceitar todas as dificuldades de forma positiva e com a certeza de que por de trás de cada fragilidade, existia uma aprendizagem e uma nova oportunidade para fazer e ser melhor no próximo estágio, em que existirá uma professora mais confiante e capaz de corresponder aos desafios de aprendizagem de uma turma incrível.

## Capítulo 8 – Prática Pedagógica em Contexto do 1.º Ciclo | 3.º ano de escolaridade

Este capítulo apresenta uma descrição e reflexão da minha Prática Pedagógica III, desenvolvida em contexto do 1.º Ciclo mais precisamente no 3.º ano de escolaridade.

O estágio decorreu sob orientação científica da Professora Doutora Carla Gonçalves e da professora cooperante.

O mesmo teve a duração total de 135 horas, sendo que as primeiras 15 horas foram direcionadas para uma observação participante. Nas restantes 120 horas, de intervenção pedagógica, incorporei o papel de professora e procurei desenvolver atividades promotoras de aprendizagens dinâmicas e significativas na turma e estabelecer relações interpessoais positivas com os alunos e com toda a comunidade educativa.

### 8.1. Caracterização da Sala

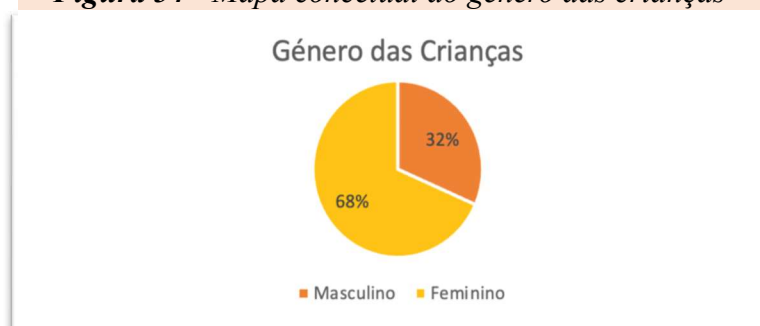
Embora a sala se tenha mantido a mesma relativamente ao estágio do 2.º ano, constatei que existiram algumas alterações. Relativamente aos lugares dos alunos, estes foram alterados de forma estratégica para que os alunos que apresentassem maiores dificuldades ficassem sentados perto da mesa da professora sendo que esta e a professora de apoio conseguiriam rapidamente se deslocar aquele grupo e prestar um melhor auxílio.

Além disso, o placar também sofreu algumas alterações, estando agora afixado com cartazes alusivos às matérias mais recentes do 3.º ano.

### 8.2. Caracterização da Turma

Apesar de ter dado continuidade à turma que acompanhei durante o estágio do 2.º ano, importa salientar algumas mudanças que ocorreram. Houve um aluno que saiu da escola, por consequência do seu comportamento. No entanto, a turma continuou a ser composta por 19 alunos e contou com o ingresso de um novo aluno. Assim sendo, a turma continuou a ser constituída por 6 alunos do género masculino e 13 do género feminino.

**Figura 34 - Mapa concetual do género das crianças**



O regresso à turma, num ano diferente, permitiu constatar que os alunos continuavam interessados e motivados para a aprendizagem. Além disso, foi possível observar um aumento significativo da curiosidade dos alunos, sendo que levou a turma a participar de forma ainda mais autónoma no decorrer da aprendizagem das diferentes disciplinas.

### 8.3. Organização e Gestão do Tempo Educativo no 1.º Ciclo – 3.º ano

Contrariamente ao horário da turma de 2.º ano de escolaridade com a qual realizei a PPII, as componentes curriculares da turma do 3.º ano desenvolviam-se no turno da tarde, mais concretamente no horário das 13h15 às 18h15, tal como se ilustra na figura seguinte.

**Figura 35 - Horário da turma do 3.º ano**

Horas Dias	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
13:15 – 14:15	INGLÊS	ESTUDO DO MEIO	MÚSICA	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS
14:15 – 15:30	MATEMÁTICA	ARTES VISUAIS	PORTUGUÊS	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA
15:30 – 15:30	INTERVALO				
16:00 – 17:15	PORTUGUÊS	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	ESTUDO DO MEIO	INGLÊS
17:15 – 18:15	APOIO AO ESTUDO	MATEMÁTICA	APOIO AO ESTUDO	ED.FÍSICA	ARTES VISUAIS

Carga horária:  
 Matemática- 7 horas; Português- 7 horas; Expressões- 5 horas (a 5ª hora será articulada com uma das outras áreas); Estudo do Meio- 3 horas; Apoio ao Estudo 2h; Inglês-2hora; PAFC- 1h

Atendendo ao facto de ter experienciado os horários no turno da manhã e da tarde, constatei que em diversos momentos, os alunos possuíam um melhor rendimento escolar no turno da manhã ao invés do turno da tarde por diversos aspetos.

Primeiramente, considero que é na parte da manhã que os alunos apresentam maiores níveis de energia e concentração para aprender. Depois do almoço, o cansaço e a fadiga tendem a acumular e esse facto pode levar a uma queda de rendimento e de disposição para se envolver no processo de aprendizagem.

Seguidamente, o intervalo do almoço permite um maior tempo de interação entre todos os alunos. Consequentemente, surgem algumas contrariedades entre alguns elementos da turma e outros alunos, sendo fundamental dedicar tempo para resolução desses conflitos, criando um diálogo com base num entendimento e compreensão mútua.

Ainda que estes momentos também aconteçam no turno da manhã, considero, com base na minha experiência, que é no turno da tarde que maior se acentuam. Desta forma, surgiram os momentos de relaxamento como forma de acalmar e preparar os alunos para o processo de aprendizagem, contribuindo para a redução do stress e do cansaço acumulado ao longo do dia.

## **8.4. Momentos de Aprendizagem**

### **8.4.1. Texto Descritivo: Quem sou eu?**

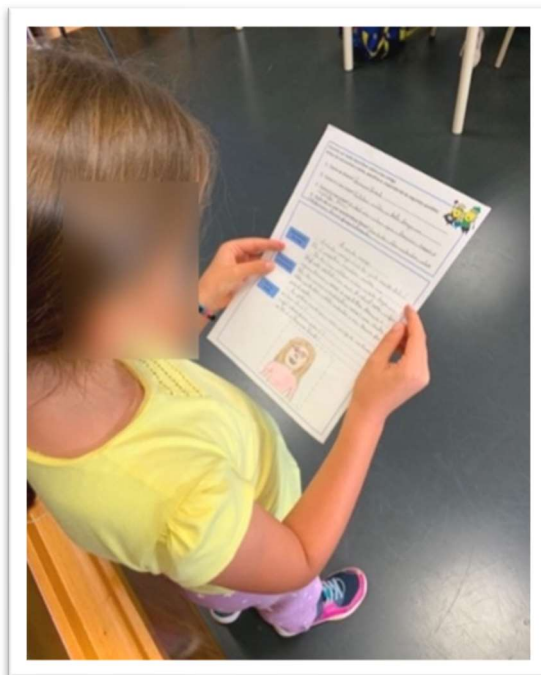
A atividade designada “Quem sou eu?”, foi implementada com o intuito de os alunos escreverem um texto descritivo sobre um amigo, na disciplina de Português. Antes de iniciar a atividade, lembrei, em grande grupo, que o objetivo do texto descritivo é conseguirmos visualizar mentalmente aquilo que está a ser descrito. Para tal, é importante os alunos realizarem uma descrição detalhada e adjetivada, podendo salientar aspetos físicos e emocionais.

De maneira a evitar que os alunos escolhessem os amigos com o qual obtêm maior proximidade e afinidade, optei por colocar a circular um saco de plástico que continha todos os nomes dos alunos. Assim sendo, à medida que o saco circulava, cada aluno retirava um papel e, nesse mesmo papel, estava escrito o nome do amigo que teriam de descrever. Era visível, em toda a turma, a ansiedade, o entusiasmo e o desejo de saber qual era o amigo que iria escrever sobre si.

Já no momento de elaboração do texto, movimentei-me por toda a sala e auxiliei os alunos nas suas dificuldades. A nível geral, os alunos estavam a conseguir elaborar os textos sem muitas dificuldades, ainda que houvesse alunos que solicitavam a minha ajuda para a escrita de algumas palavras. Neste momento de escrita, fui me apercebendo que muitos dos alunos estavam a escrever sobre amigos que não possuem muita proximidade. Como tal, esses mesmos alunos demonstravam um maior à vontade para descrever fisicamente, do que emocionalmente.

Posteriormente ao momento de escrita, procedemos ao momento de apresentação de cada texto elaborado pelos alunos.

**Figura 36 - Momento de apresentação do texto descritivo**



Confesso que, inicialmente, o meu objetivo ao implementar esta atividade era que os alunos descrevessem o outro, essencialmente, a nível físico. Contudo, apercebi-me que esta atividade acabou por ganhar muito mais um sentido emocional e efetivo, do que físico. Os textos dos alunos continham muitas referências a nível psicológico e emocional, e poucas referências ao nível físico, tal como referi no diário de bordo seguinte:

Estas foram algumas das referências emocionais feitas pelos alunos: “A minha amiga é especial, porque sempre me apoiou”; “A minha amiga é especial, porque faz-me rir e é engraçada”; “Gosto do meu amigo, mas gostava que ele brincasse mais comigo no recreio”; “Embora não brinque muito com ele, quero que a nossa amizade dure para sempre”; etc.

#### **Diário de Bordo PPIII, 8 de novembro de 2023**

Ao visualizar todas estas palavras, considero que foi extremamente importante desenvolver este tipo de atividade, em que as crianças tiveram de pensar e escrever sobre o outro. Tal como afirma Raths et al., (1977) “À medida que as crianças ficam mais velhas, amadurecem fisicamente. A nossa esperança é que também amadureçam emocional, social e intelectualmente.” (p.14). Na minha opinião, a escola contribui para este crescimento emocional e social quando implementa atividades deste género, quando possibilita os alunos a pensarem e a refletirem sobre o outro, a explorarem o seu interior, a referirem aspetos positivos, mas

também aspetos que gostariam que melhorassem. Só assim, desta forma, estamos a contribuir para a construção de uma sociedade onde prevaleça o respeito mútuo e a empatia.

No final de cada leitura, os alunos aplaudiam, à medida que os amigos se abraçavam e proferiam palavras de carinho e amizade.

**Figura 37 - Momento do abraço após a leitura do texto descritivo**



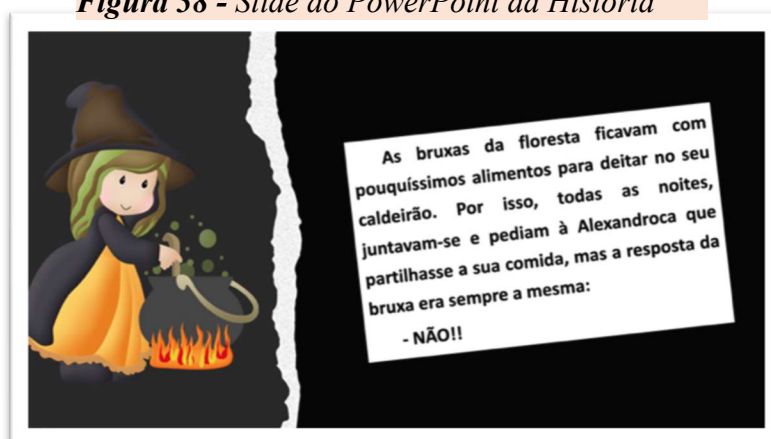
#### 8.4.2. A Bruxa que não sabia partilhar

Lembro-me de estar sentada e de pensar como é que haveria de interligar a festividade do Pão-por-Deus com o *Halloween*, uma vez que durante o dia os alunos estariam disfarçados de Halloween e no final da tarde, iria ser realizado um momento de partilha e convívio entre todos, com os frutos da época do Pão-por-Deus.

“Talvez uma história fosse o ideal...”, pensei eu. Lembro-me, também, que procurei imensas histórias na internet, mas nenhuma me cativou suficientemente para levá-la para a sala de aula. Ou porque não gostava das personagens, ou porque não gostava do enredo, ou da mensagem final.

Foi então que decidi criar uma história intitulada de “A Bruxa que não sabia partilhar”, sendo que a mesma foi contada à turma com recurso a um PowerPoint, elaborado por mim.

**Figura 38 - Slide do PowerPoint da História**



Apresentava uma personagem que assumia o papel de Bruxa e que se chamava “Alexandroca Malandroca”. Esta Bruxa era muito egoísta e roubava todos os alimentos da floresta para colocar no seu caldeirão, deixando todas as outras bruxas com pouquíssimos alimentos para deitarem no seu caldeirão. Posto isto, as outras bruxas tiveram a iniciativa de confeccionar a caldeirada em grande grupo e de partilharem todos os alimentos. Era notório o crescimento de uma amizade entre todas as bruxas. Este acontecimento, levou a Bruxa a se aperceber que os seus comportamentos não estavam corretos e que não era feliz sozinha, sem amigos. Assim sendo, depois de reconhecer o erro que havia cometido, as bruxas desculparam-na e, a partir daí, surgiu uma grande e bela amizade entre todas as bruxas daquela floresta.

O final do PowerPoint contou com um último slide, que pretendia estimular o pensamento dos alunos sobre o motivo pelo qual a história tinha sido contada, tal como se pode verificar na figura seguinte.

**Figura 39 - Questões colocadas no final da História**



Neste diálogo, foi possível constatar que os alunos já detinham conhecimento da festividade do Pão-por-Deus, algo que facilitou a interação e a partilha de ideias entre todo o grupo. Além disso, os alunos conseguiram facilmente associar as tradições culturais aos valores que tinham sido abordados na narrativa. Este facto permitiu não só enriquecer o diálogo, como também compreender sobre a importância de celebrar esta festividade.

É de salientar que durante o conto de toda a história, os alunos mostravam-se muito concentrados. Curiosamente, por muito que pensemos que as histórias só conseguem cativar os mais pequenos, estamos errados. Apercebi-me que esta turma de 3.º ano adorava histórias! Se refletirmos sobre a importância que as histórias têm no Pré-Escolar, para a importância que lhes são dadas no 1.º Ciclo, verificamos que estamos perante uma grande diferença. Na verdade, no 1.º Ciclo, o tempo para cumprir o currículo é cada vez mais escasso, mas é importante manter a prática de contar histórias numa altura em que estes alunos precisam de tempo para

descontrair, para aprender sem ansiedade e sem medo. As histórias não devem ser vistas somente como momentos de lazer, mas sim como possíveis veículos para a aprendizagem.

Em suma, considero que para além de ter conseguido estabelecer uma ligação simples e harmoniosa entre as duas festividades, consegui muito mais do que isso. Consegui com que os alunos explorassem alguns sentimentos e emoções, além de que esta história permitiu, também, fortalecer os laços de amizade entre toda a turma, sendo que todos compreenderam que por detrás de uma grande amizade, existem valores como o respeito e interajuda.

## **8.5. Reflexão sobre a Prática Pedagógica em Contexto do 1.º Ciclo | 3.º ano de escolaridade**

Na visão de Júnior (2010), “a reflexividade propicia e valoriza a construção pessoal do conhecimento, possibilitando novas formas de apreender, de compreender, de atuar e de resolver problemas, permitindo que se adquira maior consciência e controle sobre o que se faz.” (p.581). Neste contexto, as Práticas Pedagógicas surgem como uma oportunidade para refletir sobre as nossas ações e para encontrar novos caminhos que visam solucionar aquilo que, a nosso entender, pode ser melhorado.

Considero que o facto de já conhecer a turma levou-me a assumir uma postura mais confiante e segura desde o primeiro dia de estágio. Contudo, estava consciente das exigências do currículo e das potencialidades dos alunos. Também estava consciente que teria de dar mais do que tinha dado no último estágio, pois sentia que não tinha conseguido corresponder às expectativas. Estava, então, preparada para entrar neste novo desafio, sendo que decidi entregar uma nova versão de mim neste estágio.

Primeiramente, importa referir que todos os momentos de aprendizagem foram cuidadosamente elaborados, na medida em que se tencionava proporcionar cada vez mais um leque de experiências ricas e diversificadas, capazes de motivar os alunos no processo de aprendizagem. Importa salientar que os alunos realizaram dramatização, teatro, jogos, desenhos, colagens, recortes etc. Mas, a verdade é que, numa determinada altura, deparei-me com a escassez de ideias e com os alunos menos motivados.

Tal como afirma Veríssimo (2013) “se considerarmos que cada aluno é um carro, encontraremos seguramente diferentes tipos de carros, com diferentes tipos de competências e habilidades. Mas independentemente dessas diferenças, será necessária gasolina para colocar todos estes tipos de carros em funcionamento.” (p.74). Assim como os carros precisam de gasolina para andar, os alunos também necessitam de se sentirem motivados para aprender.

Embora existam alunos mais motivados do que outros, o certo é que nem todos os dias encontramos a nossa motivação no auge. Por isso, é fundamental o professor desenvolver métodos e estratégias que visam manter o aluno motivado e empenhado ao longo de todo o processo de aprendizagem.

Decidi, então, começar a incluir histórias para leccionar diversos conteúdos. Algumas foram adaptadas, outras foram criadas por mim. É impossível não lembrar o entusiasmo e a motivação dos alunos todas as vezes que tinham conhecimento que a planificação do dia continha uma história. Eles adoravam, estavam motivados e envolvidos naturalmente no processo de aprendizagem. Sabendo todas estas vantagens que as histórias traziam, sempre que possível, procurei incorporá-las em diversos momentos de aprendizagem.

Na Prática Pedagógica anterior, aferi que uma das minhas maiores fragilidades teve que ver com o conhecimento científico para lecionar os diferentes conteúdos. Nesse sentido, procurei estudar os conteúdos de forma mais pormenorizada, garantindo que a lacuna do saber científico presente no estágio anterior fosse corrigida. Assim sendo, acredito que o facto de ter estudado com maior atenção e cuidado os conteúdos das diferentes áreas do saber, consegui proporcionar aos alunos um ambiente de aprendizagem mais claro e seguro, permitindo-lhes compreender e associar os conteúdos de forma mais confiante, assim como eu também me sentia.

Um outro aspecto que marcou esta PPIII, foi a existência de muito trabalho cooperativo. Apesar de as mesas se encontrarem dispostas em filas, optei por juntá-las essencialmente nos momentos de trabalho de grupo. Desta forma, foi possível fomentar a aprendizagem cooperativa, na medida em que os alunos participavam de forma ativa na sua aprendizagem, interagiam e compartilhavam as suas ideias e pensamentos, sem nunca esquecer o respeito pelo outro.

Relativamente às relações interpessoais, não existem dúvidas de que o clima saudável e positivo estabelecido estágio anterior, facilitou as interações com toda a comunidade educativa e contribuiu para o estabelecimento de um clima de trabalho favorável à aprendizagem. Além disso, permitiu também fortalecer e evidenciar a amizade, o carinho e o respeito com toda a turma. Contudo, é importante que os vínculos afetivos sejam estabelecidos “de forma que não comprometam e não modifiquem a postura e a ética profissional”, tal como afirma Freschi & Freschi (2013, p. 4). Com efeito, realça-se o facto de sempre se ter procurado manter um equilíbrio entre estes dois aspetos.

Em jeito de conclusão, considero que a minha intervenção pedagógica foi bem-sucedida. Consciente de que ainda existem muitos aspetos a melhorar, saio desta prática com o sentimento

de que o meu percurso foi evolutivo. Acreditando que todas as dificuldades, obstáculos e erros enfrentados nas práticas anteriores foram essenciais para o meu crescimento profissional e pessoal, cada vez mais tenho a certeza de que o erro é uma parte necessária para a aprendizagem.

## Considerações Finais

Tudo começou há oito anos, quando entrei na universidade à procura de concretizar o sonho de ser professora. Com a particularidade de ser trabalhadora-estudante, lembro-me de imaginar vezes e vezes sem conta, o findar desta etapa, que muitas vezes me pareceu impossível de alcançar. Mas, agora, tenho a certeza de que tudo é possível, se lutarmos, persistirmos e nunca desistirmos dos nossos objetivos. Após alguns períodos de turbulência que ocorreram durante esta etapa académica, hoje posso dizer orgulhosamente que sou educadora/professora. Que imensa felicidade!

Ao realizar uma retrospectiva sobre estes anos, considero que evoluí, tanto a nível profissional como a nível pessoal. Este percurso ficou marcado por altos e baixos, momentos bons, mas também momentos menos bons. Lembro-me de questionar sobre o motivo pelo qual as coisas não estavam a acontecer da melhor maneira, mas hoje consigo compreender que as pedras no nosso caminho aparecem com o objetivo de nos fortalecer.

Os estágios realizados nestes últimos dois anos de Mestrado foram um verdadeiro desafio. Neles, independentemente do cansaço, procurei sempre dar o meu melhor, procurei encontrar as melhores estratégias para proporcionar uma experiência de ensino e de aprendizagem enriquecedora para todas as crianças e alunos que fizeram parte deste meu percurso. Procurei promover a aprendizagem dos diversos conteúdos referidos nos currículos, sem nunca desvalorizar nem esquecer que cada criança é um ser único e especial. Além disso, procurei sempre trabalhar a cidadania e promover valores cruciais na formação dos educandos, como o respeito por si próprios, pelo outro e pelo cultivar da empatia, algo que, por vezes, parece escassear na nossa sociedade atualmente. Também procurei valorizar sempre o lado emocional de cada criança, compreender e respeitar as emoções de cada uma, levando a que se sentissem seguras, acolhidas e, sobretudo, felizes no ambiente de aprendizagem em que estavam inseridos.

Relativamente ao estágio realizado em contexto Pré-Escolar, as atividades foram dinâmicas e desenvolvidas com base em diversas temáticas e festividades. No que toca ao 1.º Ciclo, procurei evitar o uso excessivo do manual e desviar-me do típico ensino tradicional. Desta forma, considero que desenvolvi atividades diversificadas, práticas e dinâmicas, que foram ao encontro das aprendizagens essenciais.

No que concerne às crianças que fizeram parte deste percurso, posso afirmar que todas elas, cada uma de forma particular, contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional. Algumas mostraram-me que devemos estar preparados para a ocorrência de imprevistos, outras

trouxeram ao de cima valores cruciais de cidadania, outras ensinaram-me a importância de ouvir o outro, entre muitas outras dimensões e valores. As interações em grande e em pequeno grupo, as dúvidas e as curiosidades proporcionaram-me múltiplas aprendizagens, não só a nível profissional, como também a nível pessoal, reforçando a ideia de que as crianças aprendem connosco, mas nós também aprendemos muito com as crianças.

Refletindo sobre todos estes estágios, considero que não houve nenhum momento em que tivesse ido para os momentos de prática desanimada. As crianças, sem dúvida alguma, constituíram-se na minha verdadeira motivação ao longo de todo este processo de aprendizagem.

Em todos os estágios construí materiais, utilizei recursos visuais e auditivos e jogos diversificados que visavam promover, de modo lúdico, uma maior atenção e interesse das crianças e dos alunos para a aprendizagem. Para além disso, estes recursos incentivavam a uma participação ativa e colaborativa dos alunos, numa mediação profícua da aprendizagem.

Por fim, tendo consciência de que a vida é uma constante aprendizagem e que a prática do docente deve ser constantemente alvo de reflexão, resta-me lutar diariamente para ser cada vez melhor, para superar os meus medos e para transformar os erros em novas oportunidades de ser e fazer melhor. Irei trilhar caminhos à procura das melhores estratégias para o desenvolvimento das crianças e darei o meu melhor para que todas as crianças sejam felizes enquanto aprendem.



## Referências Bibliográficas

- Amâncio, L., Conde, I., Castro, Z. O., Pinto, T. & Rego, M. C. C. (2008). *Fórum Educação para a Cidadania - Objetivos Estratégicos e Recomendações para um Plano de Acção de Educação e de Formação para a Cidadania*.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um Projeto de Investigação* (1.<sup>a</sup> ed). Gradiva.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Alvarez, M., Santos, S., Baptista, T., (Trad.) Porto Editora.
- Borges, E., & Ferreira, T. (2013). Relaxamento: Estratégia de intervenção no stress. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*(10), pp. 37-42.  
[https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/17852/1/2013\\_Relaxamento%20Estratégia%20de%20Intervenção%20no%20Stress.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/17852/1/2013_Relaxamento%20Estratégia%20de%20Intervenção%20no%20Stress.pdf)
- Branco, A. (2004). *Competência Emocional - Um estudo com professores*. Quarteto.
- Brazão, P. (2007). O diário de um diário etnográfico electrónico. pp. 289-307.  
[https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/844/1/Brazao%202007%20O\\_diario\\_etno\\_gr\\_elect.pdf](https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/844/1/Brazao%202007%20O_diario_etno_gr_elect.pdf)
- Bruner, J. (1998). *O Processo da Educação*. Romão, M., (Trad.) Edições 70, Lda.
- Cardona, M. S., Silva, I.L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Cordazzo, S., & Vieira, M. (2007). A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento.  
<http://www.revispsi.uerj.br/v7n1/artigos/html/v7n1a09.htm#mailfim>
- Cardoso, A., & Faria, M. (s.d.). A contação de Histórias no Desenvolvimento da Educação Infantil. pp. 1-9. <https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v6-2016/artigo-ana-lucia-sanches.pdf>

- Cardoso, A. P. P. O. (2014). *Inovar com a Investigação-Ação: Desafios para a Formação de Professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Cosme, A., Leite, C., & Barroso, J. (2019). Estão as escolas prepradas para a autonomia e flexibilidade curricular? *Edutalks* (pp. 4-41). EDULOG - Fundação Belmiro de Azevedo .
- Costa, P., & Ribeiro, J. (s.d.). A importância de contar história na educação infantil. *Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia*, pp. 1-18.  
[https://revistas.utfpr.edu.br/recit/article/viewFile/e-4771/pdf\\_1](https://revistas.utfpr.edu.br/recit/article/viewFile/e-4771/pdf_1)
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M.J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 8(2), pp. 445-479.  
[https://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investigação\\_Ação\\_Metodologias.PDF](https://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investigação_Ação_Metodologias.PDF)
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., Nanzhao, Z. (2010). *Educação: Um tesouro a Decobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Cortez.
- Dias, C., & Neves, I. (2012). A importância de contar histórias. *Ler em Família, Ler na Escola e Ler na Biblioteca: Boas Práticas*, pp. 37-41.  
[http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1203/1/ImportanciaContarHistorias\\_TR.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1203/1/ImportanciaContarHistorias_TR.pdf)
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais 1.º Ciclo do Ensino Básico - Português (2.º ano)*.
- Enguita, M. F. (2007). *Educação e Transformação Social*. Paraskeva, J. & Vasconcelos, I., (Trad.) Edições Pedagogo, Lda.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Ferreira, A. P. (2015). *A Importância do Ensino das Artes Visuais na Educação Infantil*. [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório Universidade Federal de Minas Gerais.  
[https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-A9KJ8D/1/monografia\\_ana\\_patricia.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-A9KJ8D/1/monografia_ana_patricia.pdf)
- Ferreira, M., & Santos, M., (1994). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Edições Afrontamento.
- Fonseca, K. H. O. (2012). Investigação-Ação: Uma Metodologia para Prática e Reflexão Docente. *Revista Onis Ciência*, 1(2), pp. 16-31. <https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/02/2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf>
- Formosinho, J., & Formosinho, J., (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Fortuna, T. (s.d). Sala de aula é um lugar de brincar? pp. 1-12.  
[https://brincarbrincando.pbworks.com/f/texto\\_sala\\_de\\_aula.pdf](https://brincarbrincando.pbworks.com/f/texto_sala_de_aula.pdf)
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação - Cartas pedagógicas e outros escritos*. Unesp.
- Freschi, E. & Freschi, M. (2013). Relações Interpessoais: A construção do espaço artesanal no ambiente escolar. *Revista de Educação do Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai - IDEAU*, pp. 1-12. [https://www.passofundo.ideau.com.br/wp-content/files\\_mf/58059286bd30c43864fe675a1b6f659d20\\_1.pdf](https://www.passofundo.ideau.com.br/wp-content/files_mf/58059286bd30c43864fe675a1b6f659d20_1.pdf)
- Gabriel, P. (2023). A Importância do Brincar no Desenvolvimento Infantil: de 2 a 6 anos. *Educação em Foco* (15), pp. 116-124.  
<https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2023/07/a-importancia-do-brincar-no-desenvolvimento-infantil-de-2-a-6-anos.pdf>
- Goleman, D. (1989). *A Arte da Meditação - Um guia para a meditação*. (4.<sup>a</sup> ed) Sextante.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional - A teoria revolucionaria que redefine o que é ser inteligente*. Objetiva.

- Goleman, D., Boyatzis, R., & Mckee, A. (2018). *O poder da Inteligência Emocional - como liderar com sensibilidade e eficiência*. Objetiva.
- Júnior, V. (2010). Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34(4), pp. 580-586.  
<https://www.scielo.br/j/rbem/a/sM7Mj6hRK5bjkJLZqrHzv6q/?format=pdf&lang=pt>
- Kelly, A.V. (1981). *O Currículo: Teoria e Prática*. Martins, J., (Trad.) .Harbra.
- Lopes, A.M. (2003). *Projecto de Gestão Flexível do Currículo - Os professores num processo de mudança* (1.<sup>a</sup> ed). Departamento da Educação Básica.
- Machado, J., Alves, J., Bolivar, A., Freire, I., Amado, J., Formosinho, J., Azevedo, J., Machado, J., Alves, J., Verdasca, J., Veríssimo, L., Roldão, M., & Guerra, M. (2013). Motivar os alunos, motivar os professores: Faces de uma mesma moeda. *Melhorar a Escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*, pp. 73-90.  
<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/14704/1/Motivar%20os%20alunos,%20motivar%20os%20professores-%20Faces%20de%20uma%20mesma%20moeda.PDF>
- Marques, R. (2001). *A Arte de Ensinar - Dos Clássicos aos Modelos Pedagógicos Contemporâneo*. Plátano- Edições Técnicas.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação: Direção-Geral da Educação (DGE).
- 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).
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Matos, M. (2013). O Lúdico na Formação do Educador: Contribuições na Educação Infantil. *Cairu em Revista*, pp. 133-142. [https://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2013\\_1/09\\_LUD\\_FOR\\_EDU\\_133\\_142.pdf](https://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2013_1/09_LUD_FOR_EDU_133_142.pdf)
- Mazzioni, S. (2013). As Estratégias Utilizadas no Processo de Ensino-Aprendizagem: Concepções de Alunos e Professores de Ciências Contábeis. *Revista Eletrônica de Administração e Turismo*, 2(1), pp. 93-109.
- Medeiros, A. S., Rodrigues, E.C., & Silva, M.E.E. (2014). As contribuições da literatura infantil no processo ensino-aprendizagem. *Fórum Internacional de Pedagogia -IV FIPED*, pp. 1-10. [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2014/Modalidade\\_2datahora\\_16\\_06\\_2014\\_23\\_19\\_53\\_idinscrito\\_1221\\_ccda0da0434ff4b466ba53669bd63a9a.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2014/Modalidade_2datahora_16_06_2014_23_19_53_idinscrito_1221_ccda0da0434ff4b466ba53669bd63a9a.pdf)
- Mendes, G. (2019). Brincar: Coisa (séria) de crianças. Em Mendes, A., & Portugal, G, *Educação, Cultura e Cidadania das Crianças: Livro de Atas do IV Seminário de Educação de Infância & I Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias e Educação* (pp. 189-214). Universidade de Aveiro. <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/2783/1/Brincar%20coisa%20%28séria%29%20de%20criançasGuidaMendes.pdf>
- Mialaret, G. (1977). *Introdução à Pedagogia* (Vol. 5). Atlas.
- Ministério, E. (1993). *Gestão Flexível do Tempo Escolar*. Departamento de Programação e Gestão Financeira.
- Ministério, E. (2020). *Ação de Formação de Curta Duração – Desenvolvimento Curricular em Cidadania e Desenvolvimento*.
- Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M. J., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L. M., Araújo, H. C., Santos, S. A. & Macedo, E. (2017). *Estratégia*

*Nacional de Educação para a Cidadania*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

- Morgado, J.C. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular* (1.<sup>a</sup> ed). Edições ASA.
- Noronha, C. P., Lima, C. J., Ferreira, C.M.F., & Nunes, M. C. S. (2005). *Literatura Infantil na 1.<sup>a</sup> Série do Ensino Fundamental como Facilitadora da Construção do Sujeito*. [Trabalho de Conclusão de Curso, Centro Universitário de Brasília – UNICEUB].  
Repositório Centro Universário de Brasília.  
<https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/6624/1/40261647.pdf>
- Oliveira, L., Pereira, A., & Santiago, R. (2004). *Investigação em Educação: Abordagens Conceptuais e Práticas*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis* (3.<sup>a</sup> ed). Porto Editora.
- Paulson, G. L. (1996). *Meditação e Desenvolvimento Humano - Guia prático para uma consciência superior*. Editorial Estampa.
- Pereira, G., Fraga, N., (2021). Autonomia e Flexibilidade Curricular: Percursos de Inovação Pedagógica? Em *Liberdade, equidade e emancipação: atas do XV congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 574-580). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.  
<https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/5068/1/Autonomia%20e%20Flexibilidade%20Curricular%20percursos%20de%20inovação%20pedagógica.pdf>
- Perrenoud, P. (2002). *A Escola e a Aprendizagem da Democracia*. Cabral, L., (Trad. 1.<sup>a</sup> ed) Edições ASA.
- Prior, A. I. S. (2017). *Inteligência emocional, bem-estar e saúde mental: um estudo com técnicos de apoio à vítima*. [Relatório de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde].  
Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa.  
[https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6429/1/DM\\_Ana%20Prior.pdf](https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6429/1/DM_Ana%20Prior.pdf)

- Raths, L., Jonas, A., Rothstein, A., & Wassermann, S. (1977). *Ensinar a Pensar*. Leite, D., (Trad.; 2.<sup>a</sup> ed.) EPU Editora Pedagógica e Universitária LTDA.
- Reis, E. J. F. B., Araújo, T. M., Carvalho, F. M., Barbalho, L., & Silva, M. O. (2006). Docência e Exaustão Emocional. *Educação e Sociedade*, pp. 229-253. <https://www.scielo.br/j/es/a/sbzFLvJbZLg69wmdVx7Ppkm/?format=pdf&lang=pt>
- Ribeiro, V. (2022). *Ludus Docente: O Brincar na Formação de Professores*. [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal da Bahia]. Repositório Universidade Federal da Bahia. <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/36615/1/TCC%20-%20VITOR%20RAFAEL%20RIBEIRO%20orient.%20Cilene%20Canda%20pdf%20%281%29%20%281%29.pdf>
- Rocha, M. D. (2014). *Meditando e Brincando: Práticas de meditação na educação infantil*. [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Repositório da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/117538/000956724.pdf>
- Rodrigues, A. L. (2021). Investigação-Ação e Análise de Conteúdo: Caso na Formação de Professores. *Revista Práxis Educacional*, 17(48), pp. 1-23. [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/50676/1/8796-Texto%20do%20artigo-22640-1-10-20210901\\_Práxis%20Educacional\\_INVESTIGAÇÃO-AÇÃO%20E%20ANÁLISE%20DE%20CONTEÚDO.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/50676/1/8796-Texto%20do%20artigo-22640-1-10-20210901_Práxis%20Educacional_INVESTIGAÇÃO-AÇÃO%20E%20ANÁLISE%20DE%20CONTEÚDO.pdf)
- Rodrigues, M. (2013). *A Contação de Histórias na Educação Infantil*. [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal da Paraíba]. Repositório da Universidade Federal da Paraíba. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/26896/1/MHVR04042014.pdf>
- Roldão, M. C. (2018). O Currículo é compatível com a autonomia do professor. *Educatio*. <https://medium.com/educatio-madeira/mceu-roldao-95752953791b>
- Roldão, M., Peralta, H., & Martins, I. (2017). *Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário - Para a Construção de Aprendizagens Essenciais Baseadas no Perfil dos Alunos*. Direção-Geral da Educação (DGE).

- Rolim, A., Guerra, S., & Tassigny, M. (2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Humanidades*, 23(2), pp. 176-180. [http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%2B\\_vygotsky.pdf](http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%2B_vygotsky.pdf)
- Santana, V.S., & Gondim, S.M.G (2016). Regulação emocional, bem-estar psicológico e bem-estar subjetivo. *Estudos de Psicologia*, pp. 58-68. <https://www.scielo.br/j/epsic/a/GCvs4yKTqq9HrLz6fcMhW4d/?format=pdf&lang=pt>
- Santos, F. M. T. (2007). As emoções nas interações e a aprendizagem significativa. *Revista Ensaio*, 9(2), pp. 173-187. <https://www.scielo.br/j/epec/a/jVJt79Q5yXpjfyWGD3BrJKs/?format=pdf>
- Silva, C. S. (2021). Importância das Artes Visuais na Educação Infantil. *Revista Científica FESA: Tendências Multidisciplinares: Investigação, Método e Ciência*, 1(4), pp. 111-123. <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/40/34>
- Silva, D., Santos, R., & Queiroz, N. (2021). Perfil ideal do professor do século XXI. *Research, Society and Development*, 10(7), pp. 1-9 <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/16356/14458>
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M., (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, M., & Sarmiento, T. (2018). O brincar na infância é um assunto sério... Em Sarmiento, T., Ferreira, F., & Madeira, R, *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 40-56). Porto Editora.
- Silva, M. I. R. L. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: Metodologia da investigação-ação* (1.<sup>a</sup> ed). Instituto de Inovação Educacional.
- Stroher, J., Henckes, S., Gewehr, D., & Strohchoen, A. (2018). Estratégias Pedagógicas Inovadoras Compreendidas Como Metodologias Ativas. *Thema*, 15(2), pp. 734 - 747. <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/891/1286>

Veríssimo, L. (2013). Melhorar a escola: sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas. *Motivar os alunos, motivar os professores: Faces de uma mesma moeda*, pp. 73-90.

Vieira, R., & Vieira, C., (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Instituto Piaget.

Vilar, A.M. (1994). *Currículo e Ensino - Para Uma Prática Teórica* (1.<sup>a</sup> ed). Edições ASA.

## Referências Normativas

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

Decreto-Lei n.º 344/1990, de 2 de novembro. *Diário da República N.º 253 – I Série*. Ministério da Educação

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. *Diário da República N.º 126 – I Série*. Ministério da Educação e Ciência

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 129 – I Série*. Ministério da Educação.

Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho. *Diário da República, N.º 137/2016, Série II*. Gabinete do Secretário de Estado da Educação

Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio. *Diário da República, N.º 137/2016, Série II*. Gabinete do Secretário de Estado da Educação

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. *Diário da República, N.º 128/2017, Série II*. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. *Diário da República, N.º 143/2017, Série II*. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. *Diário da República, N.º 138/2018, Série II*. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. *Diário da República N.º 34 – I Série*. Assembleia da República

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