

# REM

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Fabiana Maria Barreto Fernandes**

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

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

julho | 2021

# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Fabiana Maria Barreto Fernandes**

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

ORIENTAÇÃO  
Ana Maria França Freitas Kot-Kotecki



UNIVERSIDADE da MADEIRA

Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências de Educação

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

**Fabiana Maria Barreto Fernandes**

**Relatório de Estágio da Intervenção Pedagógica na EB1/PE e Creche da Nazaré,  
na EB1/PE das Figueirinhas e na EB1/PE do Areeiro e Lombada.**

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

**Orientadora: Doutora Ana Maria França Freitas Kot-Kotecki**

**Funchal e UMa, julho de 2021**



**“Há um mundo de sonhos”**

Há um mundo de sonhos  
Onde reina a esperança  
Onde a fantasia pode acontecer  
E quem entrar nesse mundo  
Vai ser sempre criança  
E ser feliz sem medo de viver  
Vem correr pular  
Vem vamos brincar  
Vem comigo entrar nesta dança  
Vem correr pular  
Vem vamos brincar  
A voar  
Há um mundo de magia  
Onde tudo é alegria  
Onde toda a gente vive a sorrir  
E nesse mundo encantado  
O que estiver desbotado  
Eu vou ensinar-te a colorir  
Abre as asas do teu coração  
Ser criança é muito natural  
Vem entrar no mundo de ilusão  
Até o sonho se tornar real  
Vem comigo eu quero te mostrar  
Que a vida é como um carrossel  
Ser criança é acreditar  
Que viver é doce como mel  
Por isso  
Abre os olhos  
Dá-me um abraço e vamos por aí  
Despertar essa criança que há em ti.



**DEDICATÓRIA**

*“Não é segurando nas asas que se ajuda um pássaro a voar.  
O pássaro voa simplesmente porque o deixam ser pássaro.”*

Mia Couto

Aos meus pais,  
que me deram asas para voar e  
que me amparam os voos.



## AGRADECIMENTOS

Este foi um percurso longo, pautado por pequenos e grandes desafios, mas, ainda assim, marcado por grandes alegrias e vitórias. O medo, o cansaço, a busca pela superação e o espírito de entrega foram companheiros de caminho, para que pudesse chegar aqui.

Por essa razão, ao findar um percurso tão marcante e especial da minha vida, não poderia deixar de refletir acerca do caminho percorrido, sem nunca esquecer todos os que, de uma forma ou de outra, me estenderam a mão.

Porque “a união faz a força”, agradeço à minha família, em primeiro lugar aos meus pais, que todos os dias me mostram que a maior felicidade está em seguir o nosso coração. Que choraram comigo, que vibraram com cada conquista e que, ainda hoje, me cuidam e olham como a pequena “pitufa”. Obrigada pela paciência e compreensão todos os dias e pelo amor incondicional, mesmo nos dias mais difíceis.

Aos meus irmãos, obrigada pelo companheirismo, união e por todos os momentos em que me carregaram nos seus braços. Ao João Paulo pelas palavras de incentivo, à Emília pelo abraço reconfortante, ao Marco Aurélio pelo exemplo de superação e determinação e à Laura pela palavra certa no momento certo, pelo exemplo e pela força.

Aos meus sobrinhos, que foram luz e abrigo ao longo de todo este caminho. Os amores de uma vida que, mesmo sem saber, me ajudaram a crescer. À Maria Luísa, pelo carinho, ao João Pedro pelas gargalhadas, à Maria Inês, pelo olhar terno, ao Salvador, pelas suas palavras doces, à Madalena pelo sorriso enternecedor e à Benedita, pela coragem, determinação e perseverança, do alto dos seus três anos. Obrigada!

Aos meus cunhados, João, Cláudia, Sônia e Cláudio, pelas boas gargalhadas, por todos os incentivos e partilhas e por cuidarem de mim como se fosse vossa irmã.

Ao Diogo, o meu companheiro de todas as horas e o meu grande amor, pela paciência (que foi muita), pelo incentivo constante e por acreditar em mim. Por cada palavra doce e por cada encorajamento, mesmo nos momentos mais duros. Foste a luz que me guiou, dia após dia, sem nunca me deixar desistir.

Aos meus amigos, por todo o carinho, pelo apoio e pela gargalhada fácil. Um agradecimento especial às minhas irmãs de coração, Beatriz e Laura, companheiras de uma vida. Até sermos velhinhas!

À Catarina Gonçalves, à Isabel Gonçalves e à Romina Barreto, pelo apoio mesmo distante. Obrigada pelos sorrisos e pelo vosso carinho constante.

A todos os professores que se cruzaram comigo ao longo do meu percurso e que me marcaram de forma positiva, fazendo-me acreditar nos meus sonhos. Um agradecimento especial às professoras orientadoras das práticas pedagógicas.

Às crianças da Sala da Magia e aos meus meninos do 1.º A e do 3.ºA, os meus pequenos artistas que, cheios de curiosidade e audácia me incentivaram a procurar ser mais e melhor todos os dias. Obrigada pela paciência, pelo companheirismo e por todas as aprendizagens.

À educadora cooperante Teresa Fernandes, e auxiliares Betty e Paula obrigada pelo carinho e compreensão, por todas as partilhas e pelas memórias tão felizes.

À professora cooperante Dina, obrigada pelo incentivo, por cada partilha e por cada aprendizagem. O seu apoio e compressão foram fundamentais ao longo do percurso.

À professora Cooperante Teresa Silva, por cada encorajamento, por cada palavra de carinho e pela partilha de experiências. O que aprendi consigo é incalculável.

A todas as instituições pelas quais tive o privilégio de passar, ao Infantário Girassol, à EB1/PE das Figueirinhas e à EB1/PE do Areeiro, pelo acolhimento, pelo carinho e por me terem proporcionado momentos inesquecíveis, abrindo as portas e recebendo-me com o maior entusiasmo.

À minha orientadora científica, Doutora Ana França, por todo o carinho, paciência, pelo encorajamento ao longo desta jornada e pela partilha de conhecimentos.

Às minhas colegas e amigas, companheiras de caminho. Obrigada pelas partilhas, pelas gargalhadas e pelas aventuras ao longo destes anos.

A todos os que acompanharam esta jornada, que caminharam comigo e me fizeram acreditar que era possível, o meu mais profundo agradecimento.

## RESUMO

O presente relatório engloba todo um conjunto de reflexões, obtidas a partir de um percurso formativo no âmbito da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A partir do mesmo, será possível compreender e refletir o percurso desenvolvido ao longo da prática pedagógica I, II e III, desenvolvendo uma atitude crítica e construtiva.

Este relatório encontra-se dividido em duas partes fundamentais, nomeadamente a componente teórica e a componente prática, onde procuro sustentar todas as minhas escolhas e estratégias de acordo com os pressupostos teóricos e metodológicos.

A Investigação-Ação esteve presente ao longo das três práticas pedagógicas, partindo da identificação de possíveis problemáticas e, assim, adequando estratégias e metodologias às características e necessidades do grupo/das turmas e das crianças / dos alunos. Assim, foram identificadas problemáticas relacionadas com a formação pessoal e social, com a participação e com a gestão de comportamentos e emoções.

Ao longo das várias Práticas Pedagógicas tive a oportunidade de contactar com diversas realidades e, assim, recorrer a diversas metodologias. Ainda assim, a cooperação foi comum às três práticas pedagógicas, contribuindo para aprendizagens significativas e ainda para a aquisição de competências sociais.

Assim, encarei como referenciais estratégicos a comunicação, a participação e a reflexão, as quais possibilitaram às crianças e alunos momentos enriquecedores, que contribuíram para uma aprendizagem rica e globalizante.

**Palavras-chave:** aprendizagens significativas; investigação-ação; cooperação; reflexão; prática pedagógica.



**ABSTRACT**

This report includes a whole set of reflections, obtained from a formative path in the scope of Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. From it, it will be possible to understand and reflect on the path developed throughout the pedagogical practice I, II and II, developing a critical and constructive attitude.

This report is divided into two fundamental parts, namely the theoretical component and the practical component, where I try to support all my choices and strategies in accordance with theoretical and methodological assumptions.

Action Research was present throughout the three pedagogical practices, starting from the identification of possible problems and, thus, adapting strategies and methodologies to the characteristics and needs of the group/classes and children/students. Thus, issues related to personal and social training, participation and the management of behavior and emotions were identified.

Throughout the various Pedagogical Practices I had the opportunity to come into contact with different realities and, thus, resort to different methodologies. Even so, cooperation was common to the three pedagogical practices, contributing to significant learning and the acquisition of social skills.

Thus, I saw communication, participation and reflection as strategic references, which provided the children and students with enriching moments, which contributed to a rich and globalizing learning.

**Keywords:** meaningful learning; research-action; cooperation; reflection; pedagogical practice.



**SUMÁRIO**

<b>AGRADECIMENTOS .....</b>	<b>IX</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>XI</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>XIII</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS .....</b>	<b>XIX</b>
<b>ÍNDICE DE TABELAS .....</b>	<b>XXI</b>
<b>INDICE DE GRÁFICOS .....</b>	<b>XXIII</b>
<b>LISTA DE SIGLAS.....</b>	<b>XXV</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....</b>	<b>5</b>
Capítulo I – A Construção da Identidade Docente .....	7
1.1 Pontos relevantes na construção de uma identidade docente .....	7
1.2 O Perfil do Educador e do Professor do 1.º ciclo do Ensino Básico .....	10
1.3 O Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória: uma referência.....	13
1.4 Liderança Partilhada, a sua importância na docência.....	16
1.5 Qualidade, requisito fundamental na educação .....	18
1.5.1. Refletir a Prática Pedagógica, uma componente indissociável da qualidade	20
Capítulo II – Estratégias e Metodologias de Intervenção na Praxis .....	23
2.1 Aprendizagem cooperativa .....	23
2.2 A Metodologia de Trabalho de Projeto: traçando caminhos de saber.....	27
2.3 O Ensino Experimental das Ciências.....	32

2.4 O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular e a Abordagem Multinível	36
2.5 O Jogo: um percurso de aprendizagens.....	44
2.6 O papel das Expressões Artísticas no desenvolvimento do indivíduo .....	45
2.7 A Avaliação Formativa.....	48
Capítulo III – A metodologia de Investigação-Ação.....	51
3.1 O processo investigativo.....	51
3.2 Instrumentos e técnicas de recolha de dados .....	54
3.2.1. Observação Participante .....	54
3.2.3. Diários de Bordo e Notas de Campo .....	55
3.2.4. Registo multimédia.....	56
3.2.5 Análise Documental .....	56
3.3 Método de análise de dados.....	57
<b>PARTE II. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA – DA TEORIA À PRÁXIS.....</b>	<b>59</b>
Capítulo IV – Prática Pedagógica I – Estágio Pedagógico em Contexto de Pré-Escolar	61
4.1 Contextualização .....	61
4.1.1. O meio envolvente.....	62
4.1.2. O Infantário “O Girassol” .....	64
4.1.3. O projeto educativo do Infantário “O Girassol” .....	66
4.1.4. A sala da Magia .....	66
4.1.5. O grupo de crianças da sala da Magia .....	67
4.2 Intervenção Pedagógica com as crianças da sala da Magia.....	69
4.2.1. Problemáticas levantadas.....	69
4.2.2. Estratégias de intervenção .....	70
4.2.2.1. Projeto “Como cuidar da saúde do nosso corpo?” .....	71

4.2.3. O Processo de Avaliação global das aprendizagens concretizadas pelas crianças da sala da Magia .....	<b>82</b>
4.3 Intervenção com a Comunidade Educativa: descrição e divulgação dos projetos	<b>86</b>
4.4 Reflexão global da prática pedagógica em contexto de Pré-Escolar.....	<b>89</b>

Capítulo V – Prática Pedagógica II – Estágio Pedagógico em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	<b>93</b>
---	-----------

5.1 Contextualização .....	<b>93</b>
5.1.1. O meio envolvente.....	<b>93</b>
5.1.2. A Escola Básica do 1.º ciclo com Pré-Escolar das Figueirinhas .....	<b>95</b>
5.1.3. O projeto educativo da EB1/PE das Figueirinhas .....	<b>96</b>
5.1.4. O ambiente da sala do 1.º A .....	<b>97</b>
5.1.5. Os alunos da turma do 1.ºA .....	<b>99</b>
5.2 Intervenção Pedagógica com a turma do 1.º A.....	<b>101</b>
5.2.1. Problemáticas levantadas.....	<b>102</b>
5.2.2. Estratégias de intervenção .....	<b>102</b>
5.2.2.1. A busca pela interdisciplinaridade e pela flexibilização do currículo	<b>103</b>
5.2.3. Avaliação global das aprendizagens concretizadas pelos alunos da turma do 1.º A .....	<b>115</b>
5.3 Intervenção com a Comunidade Educativa: A Festa da Cebola.....	<b>117</b>
5.4 Reflexão global da prática pedagógica com a turma do 1.ºA.....	<b>118</b>

Capítulo VI – Prática Pedagógica III – Estágio Pedagógico em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	<b>121</b>
---	------------

6.1 Contextualização .....	<b>121</b>
6.1.1. O meio envolvente.....	<b>121</b>
6.1.2. A Escola Básica do 1.º ciclo com Pré-Escolar do Areeiro .....	<b>124</b>
6.1.3. O Projeto Educativo da EB1/PE do Areeiro.....	<b>125</b>

## XVIII

6.1.4. A turma do 3.º A.....	125
6.1.5. Os alunos da turma do 3.ºA .....	128
6.2 Intervenção Pedagógica com a turma do 3.º A.....	129
6.2.1. Problemáticas levantadas.....	130
6.2.2. Estratégias de intervenção .....	130
6.2.2.1. Promoção de uma melhor gestão dos comportamentos em contexto de sala de aula.....	130
6.2.2.2. Envolvimento com os encarregados de educação e familiares .....	133
6.2.2.3. A busca pela interdisciplinaridade nas várias áreas do currículo .....	134
6.2.3. Avaliação global das aprendizagens concretizadas pelos alunos da turma do 3.º A.....	142
6.3 Intervenções com a Comunidade Educativa da EB1/PE do Areeiro.....	144
6.4 Reflexão global da prática pedagógica com a turma do 3.ºA.....	147
<b>REFLEXÃO FINAL .....</b>	<b>151</b>
<b>REFERÊNCIAS NORMATIVAS.....</b>	<b>153</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>153</b>
<b>ÍNDICE DE ANEXOS E APÊNDICES NO CD-ROM.....</b>	<b>163</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema conceitual do PA .....	14
Figura 2 - Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão .....	41
Figura 3 - Imagem de satélite do meio circundante da escola (Fonte: Google Maps) ...	62
Figura 4 - Imagem de satélite do Infantário Girassol (Fonte: Google Maps) .....	64
Figura 5 - Espaço exterior do infantário .....	65
Figura 6 - Alguns espaços da sala da Magia .....	67
Figura 7 - Fotografia com o grupo da Sala da Magia.....	69
Figura 8 - Planificação do Projeto .....	71
Figura 9 - Construção dos pratos saudáveis .....	72
Figura 10 - Atividade "Para a minha barriguinha, só vai boa comidinha" .....	72
Figura 11 - Confeção do bolo .....	73
Figura 12 - Prova do bolo na hora do lanche.....	74
Figura 13 - Visita dos médicos do Centro de Saúde do Bom Jesus no âmbito da Higiene Oral .....	75
Figura 14 - Jogo sobre a Higiene Oral.....	76
Figura 15 – Visualização do Vídeo e auscultação dos batimentos cardíacos.....	77
Figura 16 - Atividade "Vamos cuidar dos bebés" .....	77
Figura 17 - Medalhas da Gincana.....	80
Figura 18 - Atividade "Eu Aprendi ... " .....	81
Figura 19 - Mais registos da atividade "Eu Aprendi ... " .....	81
Figura 20 - Divulgação do projeto.....	87
Figura 21 - Convite para a divulgação do projeto de comunidade .....	88
Figura 22 - Dramatização da peça de teatro no projeto com a comunidade.....	89
Figura 23 – Imagem de satélite do meio circundante à EB1/PE das Figueirinhas.....	94
Figura 24 - Imagem de satélite da área circundante à EB1/PE das Figueirinhas .....	94
Figura 25 - Fachada da EB1/PE das Figueirinhas .....	95
Figura 26 – Visão panorâmica sala da turma do 1.º A .....	97
Figura 27 – Planta da sala da turma do 1.º A .....	98
Figura 28 - Turma do 1.º A.....	100
Figura 29 - Primeira fase do jogo "Voando com o Tangram" .....	106
Figura 30 - Segunda fase do jogo "Voando com o Tangram" .....	107
Figura 31 - Terceira fase do jogo "Voando com o Tangram" .....	108

Figura 32 - Quarta fase do jogo "Voando com o Tangram" .....	108
Figura 33 - Construção do origami do barco de papel .....	110
Figura 34 - Pictograma com os barcos de papel .....	111
Figura 35 - Escrita do texto "O barco de papel" .....	112
Figura 36 - Palestra dinamizada pelo IFCN .....	114
Figura 37 - Alguns intervenientes da EB1/PE das Figueirinhas na 22. <sup>a</sup> edição da Festa da Cebola.....	117
Figura 38 - Fachada da EB1/PE do Areeiro .....	122
Figura 39 - Imagem de Satélite da área circundante da EB1/PE do Areeiro.....	122
Figura 40 - Imagem de satélite do meio circundante à EB1/PE do Areeiro.....	123
Figura 41 - Turma do 3.º A.....	126
Figura 42 - Planta da sala do 3.º A .....	127
Figura 43 - Semáforo do Comportamento .....	131
Figura 44 - Construção dos Potes da Calma.....	132
Figura 45 - Sessão de ioga dinamizada por um dos Encarregados de Educação .....	133
Figura 46 - Folha de avaliação do estudo em casa .....	134
Figura 47 - Leitura e interpretação do panfleto relativo ao Dia Mundial do Rim.....	136
Figura 48 - Construção da maquete do sistema urinário .....	139
Figura 49 - Jogo através da plataforma online Kahoot.....	140
Figura 50 - Escrita do texto informativo .....	141
Figura 51 - Registo da atuação na Festa de Natal .....	145
Figura 52 - Partilha da experiência sobre o Tabagismo com as restantes turmas .....	146
Figura 53 - Comunicação sobre os Primeiros Socorros, por parte dos médicos do Centro de Saúde do Bom Jesus .....	147

**ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1 - Horário da turma do 1.ºA .....	99
Tabela 2 - Horário da turma do 3.ºA .....	127



**INDICE DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Género das crianças da Sala da Magia.....	67
Gráfico 2 - Género dos alunos da turma do 1.º A.....	99
Gráfico 3 - Género dos alunos da turma do 3.º A.....	128



**LISTA DE SIGLAS**

**CEB** – Ciclo do Ensino Básico

**CC** – Conhecimento de Conteúdo

**CP** – Conhecimento Pedagógico

**DAC** – Domínio de Autonomia Curricular

**EPE** – Educação Pré-Escolar

**IFCN** – Instituto de Florestas e Conservação da Natureza

**MEPEE1CEB** – Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**MTP** – Metodologia de Trabalho de Projeto

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

**PA** – Perfil dos Alunos

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

**PEE** – Projeto Educativo de Escola

**TIC** – Tecnologias de Informação e Comunicação







## INTRODUÇÃO

A sociedade atual tem vindo a sofrer algumas alterações nas últimas décadas, devido a questões de ordem política, económica, ambiental e demográfica, que acabam por dar origem a novos desafios em termos sociais relativamente às aprendizagens. Neste sentido, a sociedade espera que a escola “habilite os jovens com competências que lhes possibilitem trabalhar em equipa, intervir de uma forma autónoma e crítica e resolver problemas de uma forma colaborativa” (Lopes & Silva, 2009, p.XI).

Tomando em consideração esta linha de pensamento, é importante que o professor seja capaz de dar uma resposta coesa e positiva face aos novos desafios da sociedade e, por essa razão, é igualmente importante que esteja munido de conhecimentos e capacidades para tal.

Assim, encarando a formação inicial de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Educadores de Infância como uma formação mais abrangente, é possível verificar que esta proporciona uma formação mais ampla e exigente, tendo em conta as diferenças e singularidades de cada uma das valências.

O presente relatório é o resultado do meu percurso académico e da minha intervenção pedagógica no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, para obtenção do grau de mestre.

A prática pedagógica foi realizada nas valências de Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, em três estabelecimentos de ensino distintos.

Numa primeira intervenção pedagógica estagiei na EB1/PE com creche da Nazaré, mais concretamente no Infantário o Girassol. A prática pedagógica realizou-se na sala da Magia, com um grupo de 21 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos e onde implementei, predominantemente, uma Metodologia de Trabalho de Projeto.

A segunda intervenção pedagógica realizou-se na EB1/PE das Figueirinhas, na turma do 1.º A onde procurei implementar o trabalho cooperativo e onde pude ainda contactar, pela primeira vez em contexto de estágio, com o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, dado que esta era uma das escolas-piloto na região.

A terceira e última intervenção pedagógica realizou-se na EB1/PE do Areeiro e Lombada, mais concretamente no edifício do Areeiro, na turma do 3.ºA. Ao longo da intervenção procurei apostar em diversas estratégias como o recurso ao ensino experimental das ciências, tendo sempre como base o trabalho cooperativo.

Para cada uma das intervenções, através da observação participante, identifiquei possíveis necessidades do grupo e das turmas, para pudesse adequar melhor a minha prática pedagógica e assim proporcionar uma aprendizagem mais significativa.

O presente relatório permite um olhar sobre a minha intervenção pedagógica e encontra-se dividido em duas partes: a componente teórica e a componente prática.

No que concerne à componente teórica, são apresentados três capítulos: *A construção da identidade docente*; a *Metodologia de Investigação-Ação* e as *Estratégias e Metodologias de Intervenção na Praxis*.

Assim, no que concerne ao primeiro capítulo referente à *Construção da Identidade Docente* debruço um olhar atento acerca dos pontos relevantes na construção de uma identidade docente, bem como o Perfil do Educador e do Professor do 1.º ciclo do Ensino Básico. Além disso, faço referência ao Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória como um documento de referência à prática pedagógica, bem como à importância da liderança partilhada e da qualidade, requisito fundamental na docência.

No segundo capítulo faço referência à *Metodologia de Investigação-Ação* como processo reflexivo e fundamental à prática pedagógica, tendo por base o processo investigativo e os instrumentos e técnicas de recolha de dados.

O terceiro capítulo refere-se às *Estratégias e Metodologias de Intervenção na Praxis*, onde estão elencadas as estratégias e metodologias por mim utilizadas e que pretendem refletir a minha intervenção pedagógica, referindo as metodologias utilizadas para colmatar as necessidades e dar resposta aos problemas por mim identificados, promovendo uma aprendizagem significativa.

Já no âmbito da componente prática, o quarto, quinto e sexto capítulos referem-se às Práticas Pedagógicas por mim realizadas e nas valências de Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Desta forma o quarto capítulo diz respeito à intervenção na EB1/PE com creche da Nazaré, o quinto capítulo diz respeito à intervenção na EB1/PE das Figueirinhas e o sexto capítulo diz respeito à intervenção na EB1/PE do Areeiro e Lombada.

Assim, cada capítulo contém uma contextualização geral, bem como uma caracterização do meio, da escola e do grupo/turma, bem como uma reflexão acerca do projeto educativo. Ademais, é possível encontrar a caracterização da minha intervenção, com base nas problemáticas levantadas e nas estratégias utilizadas. No final, é ainda possível encontrar um ponto referente à avaliação global das aprendizagens e ainda a intervenção junto da comunidade educativa.

É ainda possível aceder ainda a uma reflexão a minha prática pedagógica, onde procurei fazer uma análise reflexiva das minhas intervenções, das estratégias utilizadas e de todo o processo, contribuindo assim para o aperfeiçoamento da minha identidade enquanto pessoa e profissional.



**PARTE I**

---

**ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



## **Capítulo I – A Construção da Identidade Docente**

A construção da identidade docente assenta em pilares fundamentais com uma base teórica bem fundamentada, que permitirá delinear as características e necessidades da prática docente.

O capítulo que se segue pretende aludir à importância da construção da identidade docente, sustentada por valores e princípios fundamentais a uma prática pedagógica de qualidade.

Numa primeira instância será abordada a identidade docente e os pontos relevantes à sua construção. Em seguida, serão apresentados os pontos principais relativamente ao Perfil Específico do Educador e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como o Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória, como documento orientador e, essencialmente, como referência para a prática pedagógica.

Ademais, será ainda apresentada a Liderança Partilhada como elemento fundamental à prática docente, bem como a Qualidade no âmbito da educação, referindo ainda o ato reflexivo como uma componente indissociável da qualidade.

### **1.1 Pontos relevantes na construção de uma identidade docente**

A evolução dos tempos possibilitou um avanço no que diz respeito ao perfil do docente, procurando conferir-lhe uma identidade própria e qualidade nas funções em que desempenha. É imperativo reconhecer a sua importância numa prática pedagógica de qualidade e as transformações e adaptações que foram surgindo ao longo dos anos, até aos dias de hoje.

De acordo com Conceição e Sousa (2012), na atualidade “os docentes são confrontados com novas tarefas, maior profissionalismo, mais responsabilidades e sobretudo uma panóplia de competências bem diversificadas” (p. 82). Da mesma maneira que são confrontados com novos desafios, fruto da evolução da sociedade das necessidades do quotidiano.

Na ótica de Nóvoa (1999), a identidade docente tem origem há alguns séculos, com base numa forte ligação às congregações religiosas. A docência chegou a estar a cargo dos jesuítas e dos oratorianos, que procuraram acompanhar a evolução dos tempos e adquirir saberes e técnicas relativamente à profissão. Mais tarde, fruto das exigências dos tempos, a docência e a escola passaram a fazer parte da responsabilidade do Estado, assumindo um carácter laico.

Assim, é possível compreender mais uma vez que as dinâmicas da prática docente foram sofrendo alterações ao longo dos tempos, exigindo determinadas competências por parte do professor. O trabalho docente acabou por se pautar por um conjunto de práticas pedagógicas e tendo como base uma certa especialização (Nóvoa (1999).

Deste modo, Nóvoa (1999) afirma que nos finais do século XVIII, passou a exigir-se uma licença ou autorização para exercer a docência, o que acabou por ser um passo importante no que diz respeito à profissionalização da profissão docente.

É, desta forma, evidente que, atendendo às mudanças e adaptações ao longo dos tempos, novas competências são exigidas ao professor, por forma a cumprir com uma atitude mais profissional e garantir uma educação de qualidade, correspondendo às necessidades dos alunos e da própria sociedade.

Na ótica de Roldão (2008) citada por Conceição e Sousa (2012), a ação do professor assume, na atualidade, uma nova dimensão e o ato de ensinar e de contribuir para a aprendizagem de alguém “será largamente privilegiado em função de debitar conteúdos” (p.82).

Compreende-se então que a profissão docente não se cinge apenas às idas à escola debitar conhecimentos. Atualmente, espera-se que o professor seja capaz de assumir um papel ainda mais exigente e capaz de dar resposta positiva face às mudanças e adaptações necessárias. De acordo com Mendes e Sousa (2012) é importante que o docente baseie a sua prática pedagógica na reflexão e na adaptabilidade e criatividade, características fundamentais à construção da identidade docente, na medida em que permitirão reconhecer e identificar problemas e encontrar possíveis soluções de acordo com as necessidades.

Neste sentido, Perrenoud (2000) citado por Conceição e Sousa (2012) acredita que a noção de competência tem por base a habilidade e capacidade de mobilizar os diversos recursos ao seu dispor, para enfrentar uma situação. Já Roldão (2003), citada por Conceição e Sousa (2012) defende que há competência ou competências quando, numa determinada situação, o indivíduo é capaz de mobilizar conhecimentos prévios, que lhe serão úteis.

Para Perrenoud, Tardif, Lessar e Lahaye, citados por Conceição e Sousa (2012), a competência do docente deve ter por base a mobilização de saberes “oriundos de diversas fontes, como saberes de formação, saberes provenientes da formação pedagógica ou mesmo resultantes da experiência” (p.84). Neste sentido a aposta na formação inicial e

formação contínua constituem um fator preponderante para a construção de uma identidade docente coesa, que permita dar uma resposta às exigências da sociedade atual.

É inquestionável que a escola é o local privilegiado para a promoção de aprendizagens, dado que é onde as crianças e jovens passam grande parte do seu dia. É, assim, da responsabilidade dos docentes e demais profissionais de educação, promover aprendizagens dinâmicas e significativas, tornando a escola num local aprazível, com um ambiente agradável e motivador da aprendizagem. Assim será possível contribuir de forma positiva para a construção de saberes e experiências vastas, partindo de estratégias e dinâmicas mobilizadas pelo professor e de acordo com as necessidades dos alunos.

Tomando em consideração esta linha de pensamento, Perrenoud (2000) enuncia as dez competências essenciais para ensinar, com o objetivo de dar resposta às necessidades dos alunos e da própria sociedade, combatendo o insucesso escolar e promovendo uma cidadania consciente.

Nesta senda, é esperado que o professor organize e dirija situações de aprendizagem, trabalhando a partir de erros e obstáculos e procurando envolver os alunos em atividades de pesquisa, por exemplo. Ademais, é esperado que administre a progressão das aprendizagens, procurando fazer pontos de situação periodicamente relativamente às competências, bem como apostar na observação e avaliação dos alunos em situações de aprendizagem, com base numa abordagem formativa (Perrenoud, 2000).

É ainda esperado que o professor conceba e promova uma evolução dos dispositivos de diferenciação, isto é, procurando disponibilizar apoio integrado e trabalhando diretamente com os alunos com maiores dificuldades e promovendo um ambiente de cooperação entre todos. Além disso, o professor deve trabalhar em equipa, com base na formação e renovação de uma equipa pedagógica e elaborando um projeto em equipa, liderando grupos de trabalho e promovendo reflexões de situações mais complexas ou eventuais problemas (Perrenoud, 2000).

De acordo com as dez novas competências para ensinar, elencadas por Perrenoud (2000), temos ainda a capacidade de informar e envolver os pais no processo de aprendizagem e ainda a utilização de novas tecnologias, explorando as suas potencialidades didáticas. Ademais, é esperado que o professor seja capaz de enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão, com base numa atitude preventiva face à violência dentro e fora da escola, lutando contra o preconceito e discriminação, desenvolvendo mais responsabilidade e solidariedade.

Por fim, Perrenoud (2000) defende que o professor deve ser capaz de administrar a sua própria formação contínua, estabelecendo assim um balanço de competências e apostando num plano pessoal de formação contínua. É igualmente importante que acolha a formação dos colegas e que participe nas mesmas e que seja agente do sistema de formação contínua.

Nesta senda, é importante que o papel do educador/professor seja assumido com o maior rigor e responsabilidade, consciente dos desafios que lhe estão inerentes, assumindo uma postura crítica e construtiva, em prol de uma educação de qualidade. Assim, o maior desafio passa por “ajudar a desenvolver nos alunos (...) a capacidade de trabalho autónomo e colaborativo, mas também o espírito crítico” (Alarcão, 2010, p. 34), essenciais também para a vida enquanto cidadãos ativos na sociedade.

## **1.2 O Perfil do Educador e do Professor do 1.º ciclo do Ensino Básico**

O Educador de Infância e o Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico assumem um papel fundamental no processo de aprendizagem, procurando garantir a estabilidade emocional e física das crianças e alunos, e orientado as dinâmicas realizadas na sala. Além disso, assumem um papel de elevado relevo na promoção de aprendizagens significativas, de forma integrada e diversificada. Estes são os pressupostos elencados no Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, onde é traçado o Perfil Geral do Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

O documento supracitado está organizado tendo em conta descritores de desempenho específicos e procura assegurar a concretização e quatro dimensões distintas, com o objetivo de garantir uma prática pedagógica de qualidade: a dimensão profissional, social e ética; dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Deste modo, para cada uma das dimensões aqui elencadas são descritos os comportamentos esperados por parte de cada docente, de forma a promover uma prática profissional e com qualidade, com base em todos os pressupostos pedagógicos.

Ainda assim, aliada a todos os descritores de desempenho estabelecidos no Perfil Geral, está a importância do carácter afetivo e sensível, acompanhado de uma disponibilidade para aprender e partilhar. Morgado (2004), citando Dean, 1922 e Marchesi & Martín, 1998) defende que “o estabelecimento de um clima relacional, afetivo e emocional baseado na confiança e aceitação mútuas” (p.97) é um fator

preponderante na garantia da qualidade na educação, dado que a afetividade e a relação interpessoal constituem elementos fundamentais do processo educativo.

Assim o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto estabelece, numa primeira instância, o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e, posteriormente, o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Professor do 1.º ciclo do Ensino Básico e organiza o seu conteúdo em três pontos fundamentais: o perfil do docente, a conceção e o desenvolvimento do currículo e, por fim, a integração do currículo.

Relativamente ao Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, é importante esclarecer que a formação do Educador de Infância tem em conta outras funções, mais concretamente a valência de Creche, que diz respeito à educação de crianças com menos de 3 anos (Decreto-Lei n.º 241/2001).

Ademais, o documento supramencionado concebe que o Educador de Infância, no âmbito da EPE, deve ser capaz de conceber e desenvolver o currículo, “através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, Diário da República, p.5572).

Cabe, então ao Educador de Infância munir-se dos mais diversos materiais e recursos, bem como apostar em estratégias diversificadas com o objetivo de organizar, de forma mais coesa, o tempo, bem como o espaço e todo o ambiente da aprendizagem, que deve ser rico e contextualizado. Além disso, deve ainda ser capaz de proporcionar experiências em todas as áreas do currículo (expressões, conhecimento do mundo e comunicação), articulando-o da melhor forma possível (ibidem)

No que concerne à relação e à ação educativa, é importante que o Educador de Infância seja capaz de fomentar a cooperação entre as crianças e envolver as famílias e a comunidade nos projetos desenvolvidos na sala. Deve também relacionar-se de forma positiva com as crianças, criando um clima positivo e uma segurança afetiva e estimular a curiosidade e a vontade de aprender das crianças (ibidem).

Relativamente à integração do currículo, o Decreto-Lei n.º 241/2001 defende que o Educador de Infância deve mobilizar os conhecimentos e as competências essenciais para o “desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo” (Diário da República, p.5573). Nesse sentido, o documento supracitado apresenta um conjunto de ações que se esperam por parte do Educador de Infância nas várias áreas do currículo, como por exemplo promover

o desenvolvimento da linguagem oral, promover diferentes formas de expressão ou ainda incentivar a observação, exploração e descrição das relações entre objetos, pessoas ou acontecimentos.

Urge ainda referir que o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância não é um documento rígido, que exclua quaisquer adaptações à prática pedagógica. Pelo contrário, a sua utilização deve assumir um carácter orientador, possibilitando a sua adaptação a cada grupo e contexto.

Concomitantemente, o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto estabelece o Perfil Específico do Desempenho Profissional do Professor de 1ºCEB, responsabilizando-o pela organização e desenvolvimento do currículo no contexto de uma educação inclusiva, “mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Diário da República, p.5574).

À semelhança do Perfil Específico do Educador de Infância, o Perfil Específico do Desempenho Profissional do Professor de 1ºCEB deve ser encarado como um documento orientador da prática pedagógica, especificando as tarefas que se esperam do professor, nomeadamente o desenvolvimento do currículo, bem como a organização e integração de conhecimentos científicos capazes de desenvolver determinadas competências, fundamentais à aprendizagem.

Tomando em consideração esta linha de pensamento, no âmbito da conceção do currículo é esperado que o professor do 1.º CEB seja capaz de cooperar no processo de construção e avaliação do projeto curricular de escola e no projeto curricular de turma, cooperando com os outros professores. Deve ser capaz de promover aprendizagens significativas através da mobilização de “saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem” (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, Diário da República, p.5574).

De entre outras funções, deve ainda ser capaz de promover o desenvolvimento da autonomia dos alunos, bem como o interesse e respeito pelos outros povos e culturas e interagir de forma positiva com os alunos e os adultos, estabelecendo assim uma relação positiva com todos os intervenientes no processo de aprendizagem (Decreto-lei n.º 241/2001).

No âmbito da integração do currículo, o professor deve proporcionar uma aprendizagem capaz de promover competências sociais nos alunos, com base numa “cidadania activa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes

nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo” (p.5574). A ação do professor deve, então, abranger as diversas disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais e da Natureza, Educação Física e Educação Artística.

Desta forma, o professor assumirá um papel fundamental na formação pessoal e intelectual dos alunos, contribuindo para uma aprendizagem significativa e um desenvolvimento global.

Neste sentido, a liderança assume um carácter importante, na medida em que se assume como “energia propulsora capaz de, com convicção, motivar e mobilizar o empenho e o envolvimento eficaz dos grupos de trabalho” (Lipsky & Gartner, 1988, citados por Morgado, 2004, p.14).

### **1.3 O Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória: uma referência**

De acordo com o Despacho n.º 6478/2017, “A educação e a formação são alicerces fundamentais para o futuro das pessoas e do país” (p. 15484) e, por esse motivo, há uma acrescida preocupação por parte do XXI Governo Constitucional em garantir uma educação para todos, com qualidade e com base numa intervenção considerando todos os desafios colocados à educação por parte da sociedade atual.

Deste modo, no centro de todo o debate atual encontram-se questões relacionadas com a sustentabilidade, inovação e criatividade, identidade e segurança e também interculturalidade. Contudo, a escola enquanto ambiente potencializador de aprendizagens ricas e diversificadas deve reorganizar-se, por forma a dar uma resposta eficaz às necessidades e exigências, próprias da evolução dos tempos (Despacho n.º 6478/2017).

A Lei de Bases do Sistema Educativo, em concordância com a Lei Fundamental defende que a maior necessidade passa por contribuir para um desenvolvimento global do indivíduo, procurando incitar à formação de cidadãos conscientes e responsáveis, com autonomia e liberdade (Despacho n.º 6478/2017). Além disso, é estabelecido um perfil adequado e coerente, “com os desafios colocados pela sociedade contemporânea, para o qual devem convergir todas as aprendizagens, garantindo-se a intencionalidade educativa associada às diferentes opções de gestão do currículo” (p.15484).

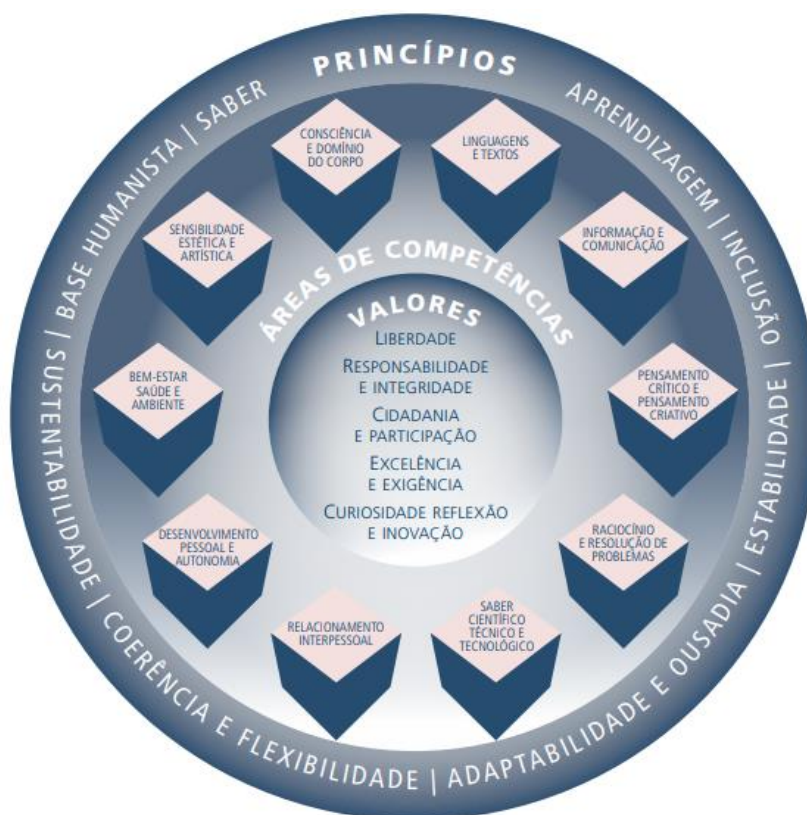
A grande preocupação passa por garantir que todos os jovens quem concluem a escolaridade obrigatória, adquirem um conjunto de competências que lhes serão úteis para que possam “investir permanentemente, ao longo da vida, na sua educação e a agir de

forma livre, informada e consciente, perante os desafios sociais, económicos e tecnológicos do mundo atual” (Despacho n.º 6478/2017, p.15484).

É neste sentido que surge a necessidade do Ministério da Educação estabelecer um “referencial educativo único” (Despacho n.º 6478/2017, p.15484), que pretende incluir os diversos caminhos que os alunos podem escolher, garantindo assim uma coerência relativamente ao sistema de educação, incluindo todas as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem.

O Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória (homologado pelo despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho), está organizado em princípios, visão, valores e áreas de competência (**Fig.1**) e pretende assumir-se como um documento de referência para a organização do sistema educativo e ainda do trabalho das escolas. O objetivo passa ainda por contribuir “para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (p.15484).

Além disso, o documento supramencionado reúne um conjunto de áreas de competência, não pressupondo uma hierarquização, dado que cada área curricular envolve múltiplas competências.



**Figura 1 - Esquema conceitual do PA**

(Fonte: Martins et al. 2017, p.11)

No que concerne aos princípios orientadores do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, são elencados oito: (a) a base humanista, centrada em saberes e valores; (b) o saber, que se encontra no centro de todo o processo educativo; (c) a aprendizagem, fundamental ao longo de todo o percurso académico; (d) a inclusão, que visa uma educação de e para todos, promovendo a equidade e a democracia; (e) a coerência e flexibilidade, que permite a exploração de temas diferenciados; (f) a adaptabilidade e ousadia, fundamentais para educar na sociedade atual; (g) a sustentabilidade, também ela essencial nos dias de hoje para fazer face às necessidades do mundo e da sociedade; e por fim (h) a estabilidade, requisito fundamental para conseguir responder de forma eficaz à evolução dos tempos (Martins et al. 2017).

Desta forma, no que diz respeito à visão, o PA pretende que, no final deste período, o jovem esteja provido de múltiplas literacias que lhe permitirão analisar e questionar de forma crítica o mundo que o rodeia, avaliando e elegendo a informação necessária, mas também formulando hipóteses e tomando decisões. Além disso, o aluno deve tornar-se um ser autónomo, livre, responsável e consciente de si próprio e do mundo (Martins et al. 2017).

É fundamental que também seja capaz de lidar com os obstáculos, próprios da vivência do dia a dia, bem como com a incerteza de um mundo em constante mudança, e que seja capaz de pensar de forma crítica e autónoma, adquirindo competências de comunicação, fundamentais relativamente ao trabalho colaborativo. Ademais, deve estar “apto a continuar a aprendizagem ao longo da vida, como fator decisivo do seu desenvolvimento pessoal e da sua intervenção social” (Martins et al. 2017, p.15).

É também esperado que o aluno seja capaz de conhecer e respeitar os princípios fundamentais da sociedade democrática, bem como os direitos, garantias e liberdades que lhe estão inerentes. Deve ainda ser capaz de valorizar o respeito pela dignidade humana bem como pelo exercício de uma cidadania ativa e consciente, pela solidariedade com o outro, pela diversidade cultural e pelo debate democrático. Por fim, e tomando em consideração esta linha de pensamento, o aluno deve ser capaz de rejeitar toda e qualquer forma de discriminação e de exclusão social, contribuindo assim para uma sociedade justa e coesa (Martins et al. 2017).

A educação dos jovens deve ainda basear-se em valores que o PA considera importantes para o seu desenvolvimento, nomeadamente: a responsabilidade e integridade, para que seja capaz de respeitar-se e ao outro, agindo eticamente; a excelência e exigência, com base na perseverança e na superação perante adversidades,

consciente de si e dos outros; a curiosidade, reflexão e inovação, sempre em busca de novas aprendizagens, tornando-se agente crítico e reflexivo; a cidadania e participação, fundamentais na vida em sociedade, demonstrando respeito pela diversidade humana; e por fim a liberdade, um dos valores mais importantes da vida em sociedade e que se baseia na autonomia pessoal, com base em questões fundamentais como os direitos humanos, a cidadania, a equidade, o respeito pelo outro, entre outros (Martins et al. 2017).

O PA apresenta ainda um conjunto de ações estratégicas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, que devem ser entendidas como o ponto nevrálgico do PA, dado que apresentam ligações complexas entre os conhecimentos, as capacidades e as atitudes. Deste modo, podemos encontrá-las divididas em dez áreas de competência específicas, nomeadamente: (a) linguagem e textos; (b) informação e comunicação; (c) raciocínio e resolução de problemas; (d) pensamento crítico e pensamento criativo; (e) relacionamento interpessoal; (f) desenvolvimento pessoal e autonomia; (g) bem-estar, saúde e ambiente; (h) sensibilidade estética e artística; (i) saber científico, técnico e tecnológico; e, (j) consciência e domínio do corpo (Martins et al. 2017).

Todavia, é importante frisar que estas áreas não estão associadas a uma única componente curricular, devendo sim envolver diversas competências, tanto teóricas como práticas (Martins et al. 2017).

O documento supramencionado caracteriza-se por ser abrangente, na medida em que abarca os diversos princípios, valores e uma visão que pretende orientar os alunos na construção articulada do saber. Além disso, assume ainda um carácter transversal, uma vez que é evidente uma relação entre as diversas áreas curriculares e as áreas de competência. Desta forma, nas diversas áreas curriculares - Português, Matemática, Estudo do Meio, Inglês e as Expressões (Físico-Motora e Artística) - são abordadas todas as áreas de competência já mencionadas e definidas no PA (Martins et al. 2017).

Em suma, este é um documento fundamental, que permite ao aluno traçar objetivos e alcançar uma maior autonomia com base nas aprendizagens que desenvolve, e orienta o professor na sua prática pedagógica, alicerçada na flexibilidade, fundamental ao currículo.

#### **1.4 Liderança Partilhada, a sua importância na docência**

O termo liderança assume um carácter abstrato e, por essa razão, são várias as aceções acerca do mesmo. De acordo com o Dicionário Online Infopédia, a palavra liderança remete-nos para uma chefia e orientação, assumindo uma função de líder.

De facto, de acordo com Jesuino (2004) citado por Freitas & Grave-Resendes (2012) não existe grande consenso relativamente à definição deste conceito, contudo estes autores caracterizam a liderança como um fenómeno, que tem por base intervenção mútua.

Assim, a liderança no âmbito da docência assume um carácter importante e, desse modo, torna-se imperativo compreender e refletir acerca da mesma, conscientes do conceito vasto e complexo.

Freitas & Grave-Resendes (2012) citando Bush e Derek (2003) tendo em conta as perspetivas de Leithwood, Jantzi e Steinbach (1999) elencam oito tipos de liderança no âmbito da educação: a Liderança Transformacional, Liderança Instrucional, Liderança Participativa, Liderança Gerencial, Liderança Pós-Moderna, Liderança Contingencial, Liderança Interpessoal e Liderança Moral.

Ademais, Fink e Hargreaves (2007) defendem que a liderança deve ser um conceito sustentável, na medida em que pressuponha uma aprendizagem profunda, capaz de chegar a todos. Além disso, deve ainda ter um carácter duradouro, permitindo assim a existência de liderança e dos valores que a compõem ao longo da evolução dos tempos. Deve ainda ter por base uma certa amplitude, abrangendo um vasto grupo e garantir a justiça, com base num tratamento igual para todos e na promoção de um ambiente positivo.

Ainda neste contexto, Fink e Hargreaves (2007) defendem que a liderança deve garantir a diversidade, ao invés de uma base estandardizada e deve ainda demonstrar disponibilidade de recursos. Ademais, os mesmos autores defendem que deve ter por base um carácter conservador, honrando o passado e retirando ilações que permitirão criar um futuro mais promissor.

Deste modo, a liderança como ferramenta educativa, utilizada pelo professor em contexto de sala e aula ou não assume um papel importante. É evidente que a necessidade de exercer uma liderança, no âmbito da docência, assume uma elevada importância, contudo, esta deve ser partilhada, permitindo assim otimizar e potencializar o trabalho de ambas as partes (do professor e dos alunos). Desta forma, os alunos terão a possibilidade de ganhar mais consciência do seu trabalho, conferindo-lhes maior responsabilidade e autonomia.

Tomando em consideração esta linha de pensamento, cabe ao professor gerir as atividades em contexto de sala de aula, de forma a promover uma liderança partilhada, onde os alunos devem assumir uma postura e um papel tão ou mais importante que o

professor. Bento e Ribeiro (2013) referem ainda que este tipo de liderança pode ser comparado ao estilo de liderança democrático, o qual estabelece que o professor deve assumir um papel de mediador, incentivando à participação ativa dos alunos na construção da sua aprendizagem, através da cooperação e da partilha da liderança.

Neste sentido, os autores supramencionados referem que o estilo democrático tem por base a atuação e contribuição ativa de todos, em todas as etapas do processo e, deste modo, são reconhecidas atitudes como a criatividade, o espírito crítico, a livre tomada de decisão e até a opinião de cada um nos momentos de tomada de decisão.

Bento e Ribeiro (2013) acreditam ainda que um líder democrático tem como principal função promover a partilha bem como o trabalho de equipa. Neste sentido, “estimula e participa no trabalho com todos os elementos do grupo” (p.17).

Neste sentido, apostar numa liderança partilhada permitirá promover nos alunos uma maior motivação e confiança, tornando-os capazes de, através da cooperação e do apoio mútuo, desenvolverem competências e várias funções na construção da sua aprendizagem. É, assim, uma estratégia importante e com grande valor no âmbito do trabalho e da gestão em sala de aula, acabando ainda por promover o desenvolvimento de competências sociais nos alunos (Pereira, 2006).

### **1.5 Qualidade, requisito fundamental na educação**

O passado da educação em Portugal tem uma grande ligação ao analfabetismo, que prevalecia numa grande massa da população. Neste sentido, foi a idealização de uma nação que deveria assumir uma posição de destaque em relação ao progresso, que levou à ideia de tornar “a educação um importante domínio” (Mira-Luís, Duarte e Henriques, 2012, p.3). Desta forma, a partir de 1974, com a queda do regime totalitarista, deu-se início ao processo de escolarização e alfabetização da população, dado que até ao momento o acesso à escolaridade não era universal.

É neste momento que surge uma necessidade de refletir acerca do papel ocupado pela educação em Portugal e de que forma podia ser orientada de forma a dar uma resposta de qualidade às necessidades dos tempos. Vilarinho (2000) afirma que o governo optou por orientar a sua ação em prol da erradicação do analfabetismo, contudo este revelou-se um processo complexo. Apenas em 1986, com o objetivo de regulamentar a escolaridade obrigatória e procurar organizar a educação, surgiu a Lei de Bases do Sistema Educativo, a qual teve de ser alterada por três vezes.

Deste modo, de acordo com a última alteração (realizada a 31 de agosto de 2009) a Lei de Bases do Sistema Educativo “Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade” (Decreto-Lei nº85 de 2009 de 27 de agosto, p.5635).

Todavia, o analfabetismo não foi completamente erradicado, mas ainda assim, hoje em dia tem uma menor expressão ao nível da educação em Portugal. Neste sentido, Morgado (2004) defende que a preocupação agora passa por disponibilizar às crianças e jovens em idade escolar os processos educativos indicados e com qualidade.

Nesta senda, a educação implica qualidade, a qual está relacionada com o sucesso escolar e com o desempenho docente. Na ótica de Morgado (2004) cabe ainda à escola garantir a “qualidade dos processos educativos” (p.9). Ainda que, ao abrigo da inclusão, esta qualidade deva dirigir-se a todos os alunos, dado que “a falha ou exclusão em situação escolar se constitui muito frequentemente como a primeira etapa da exclusão social” (p.9), acarretando grandes implicações a nível individual, social e económico.

No que concerne à definição do conceito de qualidade, são várias as acessões. De acordo com Marchesi e Martín (1998) citados por Morgado (2004), uma escola de qualidade deve potencializar o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, bem como as capacidades estéticas e morais dos indivíduos, estimulando e satisfazendo a própria comunidade educativa. Além disso, deve promover um desenvolvimento profissional dos docentes e ainda ter em conta as características dos alunos e o meio onde estão inseridas.

Também Sammons et al. (1995) defendem a liderança, o projeto e os objetivos partilhados, um ambiente favorável à aprendizagem, as expectativas, o próprio processo de aprendizagem (organizado e diferenciado) e a sua regulação, o apoio ao desenvolvimento profissional dos docentes, os direitos e responsabilidades dos alunos e a cooperação entre a escola e a família, como aspetos fundamentais e que devem contribuir para uma escola de qualidade (Morgado, 2004).

Para Zabalza (1998) uma escola de qualidade deve basear-se em três dimensões base, e elenca os valores pelos quais se devem basear a qualidade da educação, nomeadamente, a afetividade e a satisfação. De acordo com o mesmo autor, é igualmente importante encarar a qualidade como um aspeto dinâmico, dado que este é um processo em constante evolução, devendo ser encarada como um caminho, que se vai percorrendo e atingindo certos objetivos. “A qualidade é algo dinâmico (...), algo que se constrói dia-a-dia e de maneira permanente” (p.32).

Zabalza (1998) apresenta ainda quatro vetores fundamentais para a definição de qualidade na educação. Estes devem agir em simultâneo com as dimensões já elencadas, permitindo assim a concentração das condições e dos aspetos apontados como fundamentais ao processo.

É desta forma apresentada uma relação entre os diversos vetores, partindo do projeto, do qual será obtido um produto, com base num processo ou função e que tem como base o desenvolvimento organizacional da escola (Zabalza, 1998).

Deste modo, Zabalza (1998) apresenta ainda dez pontos que considera fundamentais para contribuir para qualidade na Educação, estando ainda relacionados os aspetos organizacionais e os aspetos de gestão da dinâmica escolar: a organização do espaço; o planeamento de atividades, conferindo a livre iniciativa às crianças; o reconhecimento de aspetos emocionais; a promoção de uma linguagem clara, e variada, de forma a enriquecer o vocabulário; o desenvolvimento de capacidades através de atividades diversificadas e adequadas ao grupo; a definição de rotinas; a utilização de materiais estimulantes; o contacto visual com cada criança; a criação de condições para uma avaliação global e individualizada; e ainda a realização de atividades promovendo a participação ativa e a relação entre a escola e os pais.

Nesta senda, a qualidade é apresentada como um aspeto fundamental no sucesso das aprendizagens, mas também no desempenho do docente. Contudo é sempre importante ter em conta que esta tem por base todo um processo complexo, partindo da mobilização de esforços de todos os intervenientes, com vista a contribuir para o seu desenvolvimento.

### **1.5.1. Refletir a Prática Pedagógica, uma componente indissociável da qualidade**

O ato reflexivo é um dos aspetos que mais contribuem para uma educação e uma escola de qualidade. Neste sentido, falar de qualidade implica falar do ato reflexivo como componente indissociável do mesmo.

De um modo geral, a reflexão constitui uma ferramenta fundamental, permitindo a debruçar um olhar atento acerca das práticas pedagógicas adotadas e das estratégias utilizadas, visando assim a melhoria e adequação das intervenções, de acordo com os objetivos e interesses do grupo ou da turma.

O caráter reflexivo da prática pedagógica não se cinge apenas à análise das atividades ou das atitudes, caracterizando-as como boas ou menos boas. Ser reflexivo tem

por base um questionamento e um esforço por parte do docente, numa busca constante por novas estratégias que visem o aperfeiçoamento e melhoria da prática pedagógica e das próprias aprendizagens das crianças. Tem assim por base uma atitude crítica, de autoanálise por parte do professor, permitindo uma reformulação sempre que necessário.

De acordo com Braga (2001), o professor deve assumir uma posição flexível relativamente às mudanças, sendo assim capaz de reconhecer pontos positivos e negativos e de forma crítica compreender o que funciona melhor ou não. É neste sentido que Dewey (1993) citado por Alarcão (1996) defende o ato reflexivo como “uma forma especializada de pensar” (p.175) implicando rigor e persistência.

Esteves (2004) defende que o ato reflexivo deve ser encarado como a base da formação docente, sendo igualmente estimulá-la ao longo dos tempos, para que não caia no esquecimento e se torne um ato banal. O objetivo passa por tornar o ato reflexivo num momento fundamental à prática docente de qualidade.

Importa, contudo, referir que este é um processo complexo e que apresenta os seus desafios, dada a falta de motivação, a falta de condições ou ainda a falta da própria exigência do mesmo. Alarcão (1996) assume que este é um processo difícil acima de tudo pela “falta de vontade de mudar” (p.186), que leva a maioria dos docentes a rejeitar a mudança no processo.

Urge então procurar mudar mentalidades, de forma que se encare o desafio e os obstáculos que fazem parte do processo, exatamente como o caminho para alcançar a qualidade no âmbito da educação, sendo capazes de aceitar a mudança.

Assim, de acordo com Cardoso (2013) uma educação de qualidade não passa apenas por ensinar, mas também por “transmitir valores, princípios, partilhar conhecimento com os mais pequenos que serão adultos amanhã” (p. 334).

Alarcão (2013) defende que “Quando refletimos sobre uma ação, uma atitude, um fenómeno, temos como objeto de reflexão a ação, a atitude, o fenómeno e queremos compreendê-los” (p. 179).



## Capítulo II – Estratégias e Metodologias de Intervenção na Praxis

A intervenção pedagógica tem como objetivo primordial promover uma aprendizagem significativa, com base num sistema de competências. Neste sentido, deve ser encarada como uma tarefa fundamental, com base em metodologias e estratégias que permitam a concretização da aprendizagem.

A praxis deve ainda ser realizada de forma consciente e responsável, delineando caminhos para desenvolver competências e promover aprendizagens.

No que diz respeito à minha intervenção pedagógica, procurei recorrer a diversas metodologias e estratégias com o objetivo de promover aprendizagens significativas aos vários grupos com os quais tive oportunidade de trabalhar e crescer. Importa ainda referir que procurei ter sempre em conta as necessidades e características das crianças e alunos, com o intuito de lhes oferecer a melhor resposta educativa.

### 2.1 Aprendizagem cooperativa

A palavra “cooperação” tem origem no latim *cooperatiōne* e consiste no ato de colaborar para a realização de um projeto comum ou ainda para o desenvolvimento de determinado tema. De acordo com o Dicionário Português *online*, Infopédia, pode ainda assumir-se como a união de forças com o objetivo de dar resposta a um problema.

A aprendizagem cooperativa, no meio educacional, reúne diversos pontos de vista, e, por esse motivo, Burden (s/d) citada por Lopes e Silva (2009), afirma que “A cooperação é a convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos” (p.3). Na ótica de Johnson, Johnson e Holubec (1999), a cooperação consiste no trabalho conjunto para alcançar um objetivo comum e onde os indivíduos procuram obter resultados que apresentem benefícios quer individuais quer para o grupo.

Fathman e Kessler (1993:128) citados por Lopes e Silva (2009), defendem que a aprendizagem cooperativa corresponde ao trabalho em grupo, o qual deve ser estruturado de forma que as crianças interajam e troquem ideias, para que possam ser avaliados de modo individual pelo seu trabalho. Também Argyle (1991) citado por Lopes e Silva (2009) defende que cooperar passa por trabalhar em conjunto, quer seja no trabalho ou nas relações sociais, com o objetivo de atingir metas comuns “seja pelo prazer de repartir actividades ou para obter benefícios mútuos” (p.3).

Neste sentido, Balkcom (1992) citado por Lopes e Silva (2009) afirma que a aprendizagem cooperativa se assume como uma estratégia de educação, onde os alunos

estão divididos por pequenos grupos de trabalho tendo em conta os diferentes níveis de capacidades e procuram então usar uma panóplia de atividades para melhorar a compreensão de determinado assunto.

Lopes e Silva (2009) defendem que a aposta na aprendizagem cooperativa no âmbito da educação formal assume um papel fundamental “não só para a obtenção de ganhos em relação ao próprio processo de aprendizagem, mas também na preparação dos indivíduos para situações futuras no ambiente de trabalho, onde cada vez mais actividades exigem pessoas aptas para trabalhar em grupo” (p.4).

Os benefícios apresentados em relação à aprendizagem cooperativa são vastos e Lopes e Silva (2012) destacam o facto desta não só exigir que os alunos interiorizem os conhecimentos, mas também que sejam capazes de apreender e colocar em prática relações interpessoais, fundamentais para integrar um grupo. Além disso, apresenta benefícios tanto sociais como psicológicos e académicos.

A nível social, permite que os alunos desenvolvam relações interpessoais, promove a cooperação mútua, ensina os alunos a criticarem ideias ao invés de criticarem pessoas e, muito importante, permite que os alunos estejam no centro da aprendizagem, onde os professores se assumem como facilitadores da aprendizagem. A nível psicológico, promove a autoestima dos alunos e encoraja-os a procurarem ajuda e a nível académico, promove o pensamento crítico dos alunos e cria um ambiente de aprendizagem dinâmico e ativo que envolve os alunos (Lopes e Silva, 2009).

Ademais, Lopes e Silva (2009) consideram fundamental transmitir valores e competências sociais, nomeadamente a capacidade de partilha e de pedir ajuda, aguardar pela sua vez, saber colocar questões, a capacidade de comunicar com o outro utilizando um tom de voz adequado, saber elogiar e criticar de forma positiva, ser capaz de celebrar o sucesso do outro, entre outras.

Contudo, associado à importância da transmissão de valores e competências sociais está também a necessidade de incentivar as crianças a colocarem essas competências em prática, de forma a garantir que se tornam capazes de tomar decisões e liderar um grupo, com base num clima de confiança e através de uma comunicação clara, procurando assim gerir da melhor forma possível os conflitos que possam existir (Lopes e Silva, 2009).

À luz de por Johnson, Johnson e Holubec (1993) citados em Lopes e Silva, (2009), a cooperação tem por base cinco elementos básicos, nomeadamente:

- a criação de momentos de partilha, onde as crianças/alunos têm a oportunidade de trabalhar em cooperação com o outro e assim, atingir um propósito comum, com base numa interdependência positiva;

- a promoção de competências através do trabalho em grupo, de forma a que as crianças/alunos adquiram conhecimentos mas onde devem também ser responsabilizados pela construção coletiva do conhecimento, pressupondo assim a responsabilidade individual e do grupo;

- uma interação motivadora para as crianças/alunos, com base no apoio mútuo para a concretização de tarefas, com base numa interação positiva entre todos;

- a aquisição de competências sociais, inerentes ao trabalho desta natureza, que visam auxiliar os alunos para que as possam colocar em prática na vida em sociedade;

- um processo de avaliação que permite uma reflexão e o reconhecimento do progresso do trabalho realizado, bem como o seu envolvimento no mesmo, individualmente ou em grupo;

Ademais, os autores supramencionados consideram importante realçar que ao longo de todo o processo os alunos são incentivados a colocar em prática competências como a ajuda e o espírito de partilha de conhecimentos, devendo assim contribuir para uma evolução positiva das competências a desenvolver.

Kaye (1991) citado por Lopes e Silva (2009), defende a existência de seis elementos essenciais no que diz respeito à definição do campo da aprendizagem cooperativa, entre os quais destaco:

- A importância de estabelecer interações pessoais interpessoais, que pressupõe um processo social “na reorganização e na modificação dos entendimentos e das estruturas de conhecimento individuais” (p.4) permitindo assim que a aprendizagem seja um fenómeno tanto privado como social.

- A necessidade de estabelecer uma relação de colaboração e parceria, na medida em que “A cooperação envolve sinergia e assume que, de alguma maneira, o todo é maior que do que a soma das partes individuais” (p.4) permitindo produzir resultados mais positivos em relação a uma aprendizagem mais solitária.

À luz de Salvin (1995) citado por Lopes e Silva (2009) são elencadas quatro perspectivas teóricas que pretendem clarificar os efeitos resultantes da aprendizagem cooperativa, particularmente as perspectivas de motivação, as perspectivas de coesão social, as perspectivas cognitivas de desenvolvimento e perspectivas cognitivas de elaboração.

No que se relaciona com as perspetivas de motivação, estas têm por base uma recompensa, onde a situação leva a que os membros do grupo apenas consigam realizar objetivos pessoais caso o grupo seja bem-sucedido nas tarefas. Deste modo, é fundamental que cada criança procurem colaborar de forma ativa, incentivando e motivando os restantes membros a esforçarem-se ao máximo (Lopes e Silva, 2009).

Já as perspetivas de coesão social estão relacionadas com a ideia de que os efeitos da aprendizagem cooperativa ocorrem como resultado da união do grupo, na medida em que as crianças procuram ajudar-se mutuamente, desejando o sucesso umas das outras (Lopes e Silva, 2009).

As perspetivas cognitivas subdividem-se em duas categorias, nomeadamente as perspetivas de desenvolvimento cognitivo e as perspetivas de elaboração.

Quanto às perspetivas de desenvolvimento cognitivo estas defendem que a interação entre as crianças, deve ser realizada com base em tarefas adequadas, proporcionando, assim, um aumento do seu “domínio ou mestria em relação a conceitos fundamentais” (Lopes e Silva, 2009, p.5). Por conseguinte, esta perspetiva está fundamentada na teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal, de Vygostky e também nos estudos de Piaget.

Ademais, a perspetiva de elaboração, está fundamentada em investigações no âmbito da Psicologia Cognitiva, as quais referem que as informações retidas na memória estão intimamente relacionadas com outras informações mais antigas e, por esse motivo, Lopes e Silva (2009) defendem que “(...) para aprender, o sujeito deve estar envolvido em algum tipo de reestruturação cognitiva ou elaboração” (p.5).

Não obstante, Salvin (1995) citado por Lopes e Silva (2009) defende que todas as perspetivas enunciadas anteriormente são aplicáveis em alguma circunstância, ainda assim que nenhuma delas seja, por si só, suficiente para todas as circunstâncias.

É igualmente importante referir que o trabalho cooperativo assume um papel fundamental ao nível da prática docente e, por essa razão, Lopes e Silva (2009) defendem, com base nos ideais de John Dewey, que a educação deve ter como base os interesses da sociedade, focando em aspetos sociais ao longo do processo educativo.

Importa ainda referir que a aprendizagem cooperativa ainda não está sempre presente na educação, especialmente quando este tem por base um sistema mais tradicional, focando-se no ensino expositivo. Lopes e Silva (2009) afirmam que é possível compreender que os casos de insucesso escolar são mais frequentes no recurso ao ensino tradicional, contudo, acredita-se que a cooperação é a chave para o sucesso escolar, aliada

à partilha de vivências e saberes que permitirão a construção de aprendizagens significativas, mas também para formação docente.

É possível compreender ainda uma interdependência entre a aprendizagem cooperativa e a metodologia de investigação-ação, na medida em que, à luz de Thiollent, (1985), citado por Baldissera (2001), a metodologia de investigação-ação é um género de pesquisa social realizada a par e passo com uma ação ou resolução de um problema coletivo, onde os investigadores e os participantes colaboram ativamente para atingirem um objetivo comum.

## **2.2 A Metodologia de Trabalho de Projeto: traçando caminhos de saber**

A palavra projeto advém do latim “projectu” que significa “lançado” e está intimamente relacionada com o verbo latino “projetare”, isto é, lançar. Ainda assim, a raiz latina da palavra “projeto” compreende várias aceções, nomeadamente aquilo que se planeia ou que se pretende realizar, um comprometimento, um desígnio, uma intenção, um plano, etc. (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa).

Ademais, o termo “projeto” é utilizado, de forma frequente, com o objetivo de caracterizar intenções individuais ou coletivas, envolvendo previsões (Silva, 1998).

O projeto apresenta, assim, características semelhantes ao esboço de um trabalho que se pretende vir a colocar em prática, dado que pressupõe um conjunto de etapas ao longo do processo, isto é: “um ponto de partida, um problema (...) uma intensão de mudança (...); a antecipação de um ponto de chegada que explica o “para quê” (...), o sentido do seu desenvolvimento e a previsão do processo, que implica prever “como” atingir o resultado pretendido (Silva, 1998, citado por Fernandes e Pereira, 2021, p.183).

A Metodologia de Trabalho de Projeto surgiu no início do séc. XX, em escolas do 1.º ciclo dos Estados Unidos tendo como principal promotor Kilpatrick. Este baseou a sua intervenção na pedagogia de John Dewey, considerado o pioneiro do “método de projetos” e com ligação ao Movimento da *Progressive Education* nos Estados Unidos, que na Europa corresponde ao Movimento da Educação Nova (Vasconcelos, s / d).

No que concerne a Portugal, Sérgio Niza tem vindo a descrever, desde os anos 60, o trabalho por projeto como parte essencial do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), o qual possui uma estreita relação com uma perspetiva sociocultural do desenvolvimento e da própria aprendizagem (Fernandes e Pereira, 2021).

Relativamente à Educação de Infância, Vasconcelos (1998) caracteriza a Metodologia de Trabalho de Projeto como um instrumento que permite um maior suporte

à implementação das Orientações Curriculares para a Educação de Infância, reconhecendo a sua importância relativamente à metodologia, a qual é operacionalizada através da construção partilhada do conhecimento e do saber.

A MTP é também caracterizada como uma abordagem pedagógica que visa a resolução de problemas, ou ainda um estudo aprofundado de um determinado tópico (Katz & Chard, 1997).

Na ótica de Leite, Malpique e Santos (1989), citados por Fernandes e Pereira (2021), esta é uma metodologia realizada em grupo, que “pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (p. 183).

A construção partilhada do conhecimento tem por base a perspectiva socio-construtivista de Bruner (1986), na qual o conhecimento é gerado a partir da prática social, enquadrando-se de forma articulada com os instrumentos culturais e quadros conceituais disponíveis. Neste sentido, o processo de construção do conhecimento de forma conjunta apenas é possível com a colaboração de outras pessoas, nomeadamente o professor e/ou os colegas. A estes processos está inerente a negociação e o consenso, preconizados por Bruner e fundamentais ao longo da MTP.

Estamos perante uma aprendizagem ativa, a qual exige do professor a capacidade de promover competências de questionamento, bem como uma grande “sensibilidade aos interesses e motivações das crianças e dos grupos para estimular projectos (...)” (Oliveira-Formosinho, Costa e Azevedo, 2009, p.12), para que desta forma seja possível enquadrar a prática pedagógica e motivar as crianças para a aprendizagem.

Vasconcelos (s/d) afirma que ao planificar, gerir projetos e integrar as experiências e vivências ao longo da aprendizagem, as crianças e os alunos são capazes de desenvolver competências a um nível mais elevado, através da criação e comunicação, opondo-se às perspectivas escolarizantes, onde assumem um papel mais limitado.

Tomando em consideração esta linha de pensamento, a criança assume então um papel fundamental ao longo da metodologia, sendo encarada como um ser competente e capaz. Assim, a MTP confere à criança uma maior autonomia e maior capacidade de gestão do próprio processo de aprendizagem (Vasconcelos, 1998).

A Metodologia de Trabalho de Projeto apresenta quatro fases, que permitem uma maior gestão e organização da mesma, nomeadamente:

A Fase 1 diz respeito à definição do problema, onde as crianças devem colocar questões, sendo que a capacidade de saber formular o problema fará toda a diferença ao nível do espírito científico. Nesta fase é, então, formulado o problema ou as questões a investigar, e são definidas as dificuldades a resolver, assim como a questão a tratar (Vasconcelos et al, 2012).

A segunda fase da MTP tem por base a planificação e o desenvolvimento do trabalho, onde é realizada a previsão do desenvolvimento do projeto, com base em metas específicas (Vasconcelos et al, 2012).

Nesta fase do projeto as crianças devem planear o trabalho que pretendem desenvolver, isto é, por onde vão começar, como vão colocar em prática e quem fica responsável por determinadas tarefas. O adulto deve observar o grupo ao longo do processo e aconselhar, orientar e dar sugestões sempre que necessário (Fernandes e Pereira, 2021). Também é possível incluir as famílias e até diferentes membros da comunidade educativa ao longo do desenvolvimento do projeto, tornando a aprendizagem ainda mais rica e diversificada (Vasconcelos et al, 2012).

A terceira fase tem por base a execução do projeto onde, a partir do processo de pesquisa, as crianças vão preparar e organizar a sua aprendizagem. De acordo com Vasconcelos et al (2012), através de desenhos, de fotografias, de construções e ainda através da elaboração de gráficos.

Além disso, permitem que as crianças e os alunos aprofundem a informação que obtiveram e posteriormente discutam e comparem os resultados obtidos com as ideias iniciais, isto é, o que aprenderam de novo, o que já conheciam e aquilo que não era verdade, por exemplo (Vasconcelos et al, 2012).

A quarta e última fase do projeto pressupõe a divulgação e avaliação e é, essencialmente, a fase “da socialização do saber” (Fernandes e Pereira, 2021, p.185). Desta forma, tem por base a partilha dos conhecimentos obtidos, tornando a aprendizagem útil aos outros, quer através da divulgação à comunidade educativa, aos pais e encarregados de educação ou até mesmo à sala do lado.

Neste sentido, é apresentado o produto final e as conclusões obtidas ao longo da execução do projeto e esta apresentação pode ser realizada a partir de exposições na escola e/ou nos corredores, ou através de outras opções. De um modo geral, a apresentação e divulgação assumem-se como uma “celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido pelo grupo durante o projecto” (Edwards et al. 1999, citado por Vasconcelos et al, 2012, p.17).

Na ótica de Katz e Chard (2009) o trabalho de documentação dos projetos assume um papel fundamental no processo de aprendizagem, na medida em que permitem recolher dados importantes das aprendizagens realizadas pelas crianças e alunos e evidências do processo de desenvolvimento do projeto

Importa ainda reconhecer que estas fases devem ser elaboradas de forma sistémica, permitindo novas descobertas e novas aprendizagens ao longo dos tempos.

Embora reconheça a amplitude da Metodologia de Trabalho de Projeto, Cosme (2018) defender que não se trata de uma metodologia universal, na medida em que necessita recorrer a outras metodologias e estratégias que podem ser enquadradas no domínio da Pedagogia de Projeto. Estas distinguem partindo, essencialmente do grau de autonomia que se espera das crianças/alunos na execução das tarefas, da própria finalidade educativa que cada metodologia pressupõe, mas também do tipo de organização e enquadramento que é proposto às crianças/alunos para a execução das atrefas.

Tomando em consideração esta linha de pensamento, Trindade e Cosme (2017) citados por Fernandes e Pereira (2021) defendem que é cada vez mais imperativo refletir sobre os métodos pedagógicos e acrescentam que:

(...) Os métodos são instrumentos ou ferramentas que se utilizam para concretizar um determinado projeto de formação, o que significa que um mesmo método (exposição de matérias, trabalho de grupo, visitas de estudo, resolução de problemas, trabalho de investigação, etc.) pode corresponder a intenções pedagógicas distintas (...) (p.185).

Assim é possível compreender que a aprendizagem pela ação, proporcionada pela Metodologia de Trabalho de Projeto permite à criança e ao aluno “viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da ação” (Hohmann & Weikart, 2003, p.5).

Desta forma, Oliveira Formosinho, Andrade e Gambôa (2009) acrescentam que:

A mediação pedagógica retira a aprendizagem profissional do isolamento de um desenvolvimento profissional autónomo promovendo, antes, um desenvolvimento profissional cooperado. Aprender em companhia, partilhando o património pedagógico disponível, representa a participação de profissionais e crianças no desenvolvimento de uma pedagogia de participação (pp.10 e 11).

De acordo com Vasconcelos et al (2012) a Metodologia de Trabalho por Projeto assume-se como uma alternativa às perspectivas escolarizantes da escola, tendo como principais objetivos a promoção do desenvolvimento intelectual das crianças e a contribuição positiva no que concerne à otimização do desenvolvimento dos próprios educadores e professores. Neste contexto, as crianças colocam questões e procuram resolver problemas, tendo como objetivo encontrar justificações para acontecimentos e fenómenos do meio onde se inserem, desenvolvendo assim aprendizagens ricas e significativas.

Neste sentido, Vasconcelos (1998) defende que a MTP pretende, acima de tudo, fomentar e desenvolver a vida intelectual da criança e, citando Katz e Chard (1997), defende que além de englobar os conhecimentos e capacidades, compreende ainda a sensibilidade emocional das crianças.

Kartz & Chard (1989) defendem que a MTP está dirigida à “mente total e ampla da criança, à medida que ela tenta encontrar sentido para as suas experiências” (p. 3). Neste sentido, a criança é encorajada a formular questões e a resolver problemas, aumentando, deste modo, a sua consciência acerca de determinados fenómenos e permitindo, acima de tudo, uma aprendizagem autónoma.

Na ótica de Rangel e Gonçalves (2010), a metodologia de Trabalho de Projeto apresenta-se como um grande desafio no que concerne à sua adoção como prática pedagógica diária, na medida em que não segue a tradição e rompe com as convicções que estão enraizadas sobre o ensino direto e expositivo. Além disso, pressupõe que todas as decisões a tomar deverão surgir e ter com base uma constante reflexão e exige uma organização do trabalho em grupo, contrastando com a tradição da organização coletivista e uniforme do trabalho pedagógico da sala de aula.

Deste modo, a Metodologia de Trabalho de Projeto é utilizada nos mais diversos níveis do sistema educativo, em contexto escolar, mas também em ambientes não formais de aprendizagem e é, frequentemente, utilizada em situações de resolução de problemas sociais, além dos contextos educativos. Ainda assim, em todos estes momentos, apresenta características essenciais, nomeadamente: o facto de ter origem em problemas reais, sentidos como verdadeiros problemas para as crianças; a pertinência da questão problema para as crianças envolvidas no projeto; a planificação e distribuição de tarefas para recolha de dados, com vista a dar resposta às questões; a organização e tratamento dos dados recolhidos (individualmente ou em grupo), para posterior apresentação; e por fim,

a obtenção de um resultado final que expressa o enriquecimento das crianças e do grupo ao longo da execução do projeto.

Por fim, é possível compreender que a Metodologia de Trabalho de Projeto tem como objetivo responder aos interesses e necessidades das crianças, promovendo a aquisição de conhecimentos e competências. As aprendizagens têm origem nas questões formuladas e permitem assim que a aprendizagem seja motivadora e com base na participação, colaboração, partilha e interação entre todos os intervenientes do projeto, sendo capaz de promover um desenvolvimento coeso e global.

### **2.3 O Ensino Experimental das Ciências**

A partir da Instauração da Democracia, marcada pela revolução de 25 de abril de 1974, as ciências, mais especificamente as ciências experimentais, assumiram uma maior importância e visibilidade no currículo no contexto nacional português e ainda nos primeiros anos de escolaridade (Varela, 2009).

Relativamente à Educação Pré-Escolar, esta apresenta-se, como a primeira etapa do processo de educação ao longo da vida do indivíduo (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) e, por essa razão equipara-se a um período de suma importância para aprendizagens estruturantes e determinantes para o desenvolvimento da criança (Sim-Sim, 2008).

Neste contexto, as Orientações Curriculares para a Educação de Infância (OCEPE) defendem que na Área de Conhecimento do Mundo devem ser desenvolvidas atividades de sensibilização relacionadas com as ciências naturais e sociais, mas também com o mundo tecnológico (Portugal & Laevers, 2018). Assim, tendo como base a área de Conhecimento do Mundo, são propostas três grandes componentes, nomeadamente: Introdução à Metodologia Científica; Abordagem às Ciências e, por fim, Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Focando a atenção na componente da Introdução à Metodologia Científica, esta tem como principal objetivo promover e disponibilizar as bases necessárias para a organização do pensamento científico, na medida em que é fundamental favorecer a construção de atitudes de pesquisa, assente na capacidade de observar, na experimentação e na curiosidade de descobrir fenómenos, tendo por base uma atitude crítica e uma perspetiva de partilha de ideias e saberes (Portugal & Laevers, 2018).

Já no que concerne à matriz curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico, as ciências enquadram-se na componente curricular de Estudo do Meio e são, consequentemente, de natureza obrigatória (Decreto-Lei N.º 176/2014, de 12 de dezembro).

Ao debruçar um olhar atento sobre o programa curricular da componente de Estudo do Meio é possível compreender que está dividido em seis blocos, especificamente: Bloco 1- À descoberta de si mesmo; Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições; Bloco 3 – À descoberta do ambiente natural; Bloco 4 – À descoberta das inter-relações entre espaços; Bloco 5 – À descoberta dos materiais e objetos; Bloco 6 – À descoberta das inter-relações entre a Natureza e a Sociedade.

Ademais, embora a atitude experiencial esteja integrada nos seis blocos referidos, esta assume uma maior relevância no Bloco 5 – À descoberta dos materiais e objetos, dado que este pretende desenvolver nos alunos uma atitude com base na observação, medição, na formulação de problemas e hipóteses, na observação de resultados e na formulação de conclusões com base na sua experimentação (Afonso, 2008).

No que concerne ao Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória (homologado pelo despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho), este documento apresenta, através das Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio (homologadas pelo despacho n.º 6944-A, de 19 de julho de 2018), um conjunto de ações estratégicas para o 1.º ciclo do Ensino Básico, relacionadas com o Ensino Experimental das Ciências, de entre as quais destaco: (e) recorrer a processos científicos simples ao longo da realização de atividades experimentais; (f) reconhecer o papel fundamental da ciência para o aperfeiçoamento tecnológico e para a melhoria da qualidade de vida; (g) manipular, imaginar, criar ou adaptar objetos técnicos simples; (h) mobilizar conhecimentos culturais, científicos e tecnológicos para melhor compreender o mundo que o rodeia, bem como para solucionar situações e problemas do quotidiano; (i) assumir atitudes e valores que fomentem uma participação cívica de forma responsável, solidária e crítica; e por fim (j) aplicar as Tecnologias de Informação e Comunicação ao longo do processo de pesquisa e na apresentação de trabalhos;

A ciência e a tecnologia assumem, assim, um papel de elevado relevo no que concerne à evolução da sociedade e, por essa razão, o Ensino Experimental das Ciências, bem como a Educação em Ciência são fundamentais, na medida em que irão permitir que os indivíduos adquiram determinados conhecimentos, competências e valores que lhes permitirão debruçar um olhar mais atento e crítico sobre as notícias, sendo capazes de tomar decisões e expressar opiniões conscientes (Albino, Silva & Silva, 2011).

Assim, é possível afirmar que a educação científica é uma necessidade da sociedade contemporânea, dado que além do que já foi mencionado, permite alimentar a curiosidade e promover uma reflexão acerca da Ciência e Tecnologia. Além disso,

possibilita o desenvolvimento do pensamento crítico, criativo e metacognitivo e o aperfeiçoamento das capacidades de resolução de problemas. A partir da Educação Científica é ainda possível conceber novas formas científicas de pensar, dando a possibilidade de contruir conhecimento científico com significado social (Martins, et. al, 2007 citados por Albino, Silva & Silva, 2011).

Tomando em consideração esta linha de pensamento, é legítimo afirmar que o Ensino Experimental das Ciências é fundamental para o desenvolvimento das crianças, dado que permite uma melhor compreensão de conceitos científicos elementares e potencia o pensamento científico. Pires (2017) afirma ainda que além de todos estes benefícios, permite ainda que a criança e ou o aluno compreenda o mundo que a/o rodeia, experienciando novas formas de descobrir e comprovar ideias.

Tomando em consideração esta linha de pensamento, Pires (2017) afirma ainda que as crianças e os alunos têm contacto com a ciência no quotidiano, a partir de brincadeiras tão simples com objetos na banheira, por exemplo, onde alguns objetos flutuam e outros afundam. A partir desta relação causa/efeito, as crianças e os alunos fazem descobertas e chegam a várias conclusões, através da manipulação de objetos e da interação com os mesmos, permitindo que estes compreendam que a partir de determinada ação será possível obter determinado resultado.

Nesta senda, a escola assume um papel fulcral no que diz respeito à valorização dos conhecimentos e experiências das crianças e dos alunos e a componente curricular de Estudo do Meio tem por base a vivência de experiências e uma relação com o meio envolvente, permitindo um desenvolvimento de competências específicas (Caraça, 2007, citado por Pires, 2017).

Importa ainda ressaltar que, em contexto pedagógico, as TIC assumem um papel importante como recurso à educação científica, permitindo realizar experiências potencialmente perigosas, dando a possibilidade de efetuar experiências para as quais não dispomos dos recursos necessários e viabiliza a observação de fenómenos que na natureza seriam demasiado lentos ou demasiado rápidos para serem estudados de forma imediata.

Na ótica de Ponso e Crespo (1998), citados por Pires (2017), aprender e ensinar não estão limitadas a um simples processo que tem por base a repetição e a memorização de conhecimentos. Acreditam que é possível ter como base as conceções construtivistas do conhecimento, implicando a transformação da mente de quem está a aprender.

Deste modo, o professor assume, indiscutivelmente, um papel de elevado relevo relativamente à capacidade de proporcionar aos alunos aprendizagens com base na

resolução de problemas, implicando a interpretação de dados e formulação de hipóteses, mas também a previsão e a avaliação dos resultados.

Por essa razão Young (2008), citado por Domingos e Oliveira da Costa (2018), defende que uma das prioridades é a identificação do conhecimento que, a nível educacional, é válido, ao mesmo tempo que é importante identificar as diferenças entre o conhecimento do currículo, da escola ou do dia a dia, do conhecimento adquirido com base no senso comum ou ainda do adquirido na comunidade e no local de trabalho.

Na ótica de Shulman (1986), citado por Domingos e Oliveira da Costa (2018), o Conhecimento de Conteúdo (CC) pode ser distinguido em três tipos, nomeadamente: Conhecimento de Conteúdo da Matéria a Ensinar, Conhecimento de Conteúdo Pedagógico e Conhecimento do Currículo. Neste sentido, o Conhecimento Pedagógico (CP) tem por base algo mais do que apenas o Conhecimento de Conteúdo da Matéria a Ensinar, dado que pretende incluir as representações de determinado assunto.

Ademais, o Conhecimento de Conteúdo Pedagógico pretende reunir “todas as formas de representar e formular os tópicos de forma a torná-los compreensíveis para os outros” (Domingos & Oliveira da Costa, 2018, p. 56).

Numa sociedade cada vez mais pautada pela valorização do conhecimento científico, é fulcral a aposta no Ensino Experimental, com especial atenção para os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O próprio currículo prevê a implementação de práticas laboratoriais e experimentais, contudo, cabe ao professor proporcionar essas oportunidades aos alunos, produzindo, implementando e avaliando os recursos didáticos e as atividades (Martins et al, 2007).

Ainda assim, a implementação do Ensino Experimental das Ciências enfrenta diversos obstáculos dado que alguns docentes demonstram falta de confiança ou até mesmo falta de formação.

É importante que as atividades experimentais sejam detentoras de significado e sejam contextualizadas, embora possam ser encaradas como atividades lúdicas. Contudo, o trabalho desenvolvido com os alunos no âmbito do Ensino Experimental das Ciências deve fazer com que este seja capaz de apreender conceitos aceites pela comunidade científica, tendo sempre por base uma participação ativa, o que lhe permitirá uma aprendizagem coesa e eficaz (Mata, Bettencourt, Lino & Paiva, 2004).

Contudo, importa também frisar que esta aprendizagem não se limita apenas às ciências, uma vez que permite também desenvolver competências de outras áreas

curriculares, nomeadamente a leitura, o pensamento lógico-matemático e até o desenho e a escrita, por exemplo (Mata, Bettencourt, Lino & Paiva, 2004).

Aliada à interdisciplinaridade inerente à promoção do Ensino Experimental através da experimentação, é possível criar uma dinâmica de trabalho de grupo e trabalho cooperativo, criando uma atmosfera de partilha de ideias e de crescimento. Além disso, esta metodologia permite que os alunos interajam ao longo do processo de aprendizagem, tendo como objetivo não só uma melhoria do rendimento escolar mas também da interação entre os alunos, promovendo competências sociais fundamentais.

## **2.4 O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular e a Abordagem Multinível**

Os princípios orientadores do projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular rompem com os princípios da escola de antigamente, não encarando o aluno como o centro de todo o processo de aprendizagem. Nesse sentido, através da observação de diversos contextos de aprendizagem é ainda possível denotar a existência de algumas características de uma pedagogia tradicional, inspirada na Revolução Industrial, onde a prioridade passava por “escolarizar largas massas da população campestre para poder ler os manuais de instrução que punham em marcha as roldanas nas fábricas” (Palmeirão e Alves, 2017, p.7). Este método pressupõe, assim, uma ordem mecânica, repetitiva e que tinha como base o controlo.

Assim, a escola pretendia dar resposta à urgente necessidade de homogeneizar, standardizar e disciplinar as vozes e os gestos (Palmeirão e Alves, 2017). Contudo, cumpria ainda com uma função social e política de elevado relevo na altura, onde era necessário que a escola se tornasse “uma agência de socialização mais ou menos passiva, que os “cidadãos” aceitassem ser funcionários de um estado, em muitos casos emergente, e que contribuísse para a sua constituição e legitimação” (p.7).

Tomando em consideração esta linha de pensamento, a escola passou a uma ordem de produção em série, com capacidade para formar milhões de pessoas o que levou a uma revolução no método de ensino, que passou a ser coletivo, onde se ensinava a todos como se fossem um só. Tal facto permitiu um grande avanço na massificação e democratização do acesso à educação, contudo, é evidente que esta ideia de ensinar tudo a todos, estava longe das evidências empíricas (Palmeirão e Alves, 2017).

Assim, a escola que hoje em dia temos em certa parte ainda se baseia nos pressupostos da revolução industrial, caracterizada pela “separação e hierarquização dos

conhecimentos, pela divisão dos espaços, pela segmentação do tempo, pela separação dos alunos em anos e turmas, pela separação dos professores em níveis e especialidades, pela alocação rígida de professores e alunos” (Palmeirão e Alves, 2017, p.8) e acima de tudo por pressupor uma ação pedagógica coletiva e uniforme, onde se pretende ensinar o mesmo a todos, cumprindo os mesmos tempos e não olhando às necessidades de cada um.

Importa então refletir acerca da escola que queremos, quais os seus pressupostos e de que forma pode ser colocada em prática, procurando edificá-la como sendo mais flexível e variada, mas também mais sensível à vasta diversidade de ritmos, interesses e competências de cada um. Deve responder às preocupações e colocar o aluno no centro do seu processo de desenvolvimento, tendo em conta as suas preocupações e organização. Contudo, importa ainda ter em conta que tudo isto implica pensar, organizar e praticar o currículo de outro modo, conferindo aos professores alguma flexibilidade.

Deste modo, conforme o estabelecido no Decreto-Lei n.º55/2018, que visa estabelecer o currículo dos ensinos básico e secundário, o conceito de autonomia e flexibilidade curricular prende-se com a “faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base” (p.2930). Assim, o professor tem a possibilidade de ajustar o currículo de acordo com as necessidades, os conhecimentos, as atitudes e as capacidades dos alunos, de forma a garantir que estes atingem as competências elencadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

De acordo com o Decreto-Lei n.º55/2018, mais precisamente o artigo 12.º, é possível compreender que o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular permite às escolas uma gestão do currículo até 25% do total de carga horária, por ano de escolaridade e do total da carga horária ocupada pelas componentes sociocultural e científica previstas. Desta forma, é conferida a cada escola a gestão do currículo no intervalo entre 0% e 25%, dependendo da iniciativa de cada uma. Importa ainda referir que há também a hipótese de conferir às escolas uma gestão do currículo superior a 25%, caso o principal objetivo seja a inovação curricular, pedagógica ou de outro domínio, como por exemplo os percursos curriculares alternativos.

Cosme (2018) defende que o PAFC tem como objetivo incentivar as escolas e os professores a tomarem decisões curriculares que devem fomentar uma aprendizagem significativa, mas também a investirem noutra organização ao nível dos espaços e dos tempos de trabalho, “bem como a proporem um outro tipo de atividades e estratégias que

estimulem a inteligência, a autonomia solidária e a participação dos seus alunos na gestão do quotidiano da sala de aula” (p.7).

Na ótica de Palmeirão e Alves (2017), o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular confere às escolas a oportunidade de encontrar e colocar em prática opções curriculares eficientes, tendo sempre em conta o meio onde se insere. Além disso, pretende sensibilizar os agentes educativos para a construção do currículo, partindo da colaboração entre todos e salientando a interdisciplinaridade e a coordenação entre as várias áreas do currículo, alertando ainda para a necessidade de existir uma responsabilidade partilhada. Ademais, Formosinho e Machado (2009) citados por Palmeirão e Alves (2017) adiantam que o projeto implica ainda uma organização dos grupos de alunos e dos profissionais de forma mais coerente.

Os grupos de alunos devem então ser construídos com base nas características e interesses, para assim permitir uma melhor resposta às necessidades de cada um. Já no que diz respeito aos profissionais, é importante que estes recorram a práticas pedagógicas coerentes e relacionadas com as características dos alunos às quais se destinam, por forma a desenvolver um trabalho conjunto, envolvendo os docentes e todos os intervenientes no processo de aprendizagem dos alunos.

De certa forma, o PAFC pretende dar a conhecer uma nova forma de ensinar e de aprender, que correspondem a uma visão diferente e nova do que é ser aluno e do que é ser professor, mas também uma nova abordagem relativamente à condição do património cultural comum (Cosme, 2018).

Como o próprio nome indica, este é um projeto que tem como característica principal o facto de ser flexível, quer relativamente aos espaços, mas também aos horários e aos métodos a utilizar, tendo como base a diversidade dos grupos de alunos e a adaptação dos horários às tarefas e aos próprios objetivos da aprendizagem. Deste modo, o foco deste modelo assenta, essencialmente, na promoção de uma aprendizagem desafiante, com base em atividades experimentais e em trabalhos que envolvam a investigação, entre outras opções (Palmeirão e Alves, 2017).

Cosme (2009) e Trindade e Cosme (2010) citados por Cosme (2018) defendem que é fundamental compreender o papel do professor, na medida em que este deve assumir-se como um interlocutor qualificado, dado que é responsável por promover uma relação produtiva, quer do ponto de vista das aprendizagens, mas ainda do ponto de vista das competências que contamos que os alunos atinjam.

Tomando em consideração esta linha de pensamento, Cosme (2018) acredita que a escola deve assumir-se como um “espaço de socialização cultural incontornável no mundo e nas sociedades em que vivemos” (p.12) e por esse motivo, é importante que os professores contribuam de forma ativa e dinâmica para que os objetivos se concretizem.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, e com base no artigo 3.º, os Domínios de Autonomia Curricular são entendidos como áreas de convergência do trabalho interdisciplinar, ou ainda como áreas de articulação curricular, com origem na matriz-base da oferta educativa e formativa e com referência nos documentos curriculares, como consequência do exercício de autonomia e flexibilidade. Para tal, são “convocados, total ou parcialmente, os tempos destinados a componentes de currículo, áreas disciplinares e disciplinas” (Decreto-Lei n.º 55/2018, citado por Cosme, 2018, p.35).

Os DAC confrontam as escolas e os professores com alguns desafios e exigências, elencados, essencialmente, em duas dimensões: as estratégias de construção, do ponto de vista das possibilidades e do tipo de respostas a produzir, mas ainda a possibilidade de promoção de uma gestão flexível dos tempos e horários (Cosme, 2018).

Neste sentido, os princípios que norteiam a definição dos DAC devem ter por base as características da turma, a fim de que os alunos sejam capazes de prever o resultado final do seu trabalho, constituindo assim um fator de motivação para todos (Palmeirão e Alves, 2017).

Concomitantemente, o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho pretende regular os princípios e as normas que asseguram a inclusão como um “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).

Nesta senda, Pereira et al. (2018) caracterizam a abordagem multinível como “um modelo compreensivo e sistémico” (p.18) que tem como objetivo o sucesso de todos os alunos, disponibilizando um conjunto de medidas de suporte à aprendizagem, as quais devem ser colocadas em prática de acordo com a resposta do aluno em relação às mesmas. Assim, a sua designação advém do modo como são adotadas as medidas.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, mais concretamente o artigo 3.º, a abordagem multinível deve ser entendida como uma opção a nível metodológico, que “permite o acesso ao currículo ajustada às potencialidades e dificuldades dos alunos” (p.2930), partindo dos vários níveis de intervenção, recorrendo às medidas universais, às medidas seletivas e às medidas adicionais.

Tomando em consideração esta linha de pensamento, os modelos que sustentam a abordagem multinível têm em comum um conjunto específico, tanto de princípios, como de características e condições consideradas fundamentais para o desenho de toda a ação que suporta a aprendizagem. Deste modo, esta abordagem caracteriza-se por ser um “modelo de ação de todos e para todos” (Pereira et al. 2018, p.18).

Os princípios basilares da abordagem multinível englobam “uma visão compreensiva, holística e integrada; uma atuação proativa e preventiva; uma orientação para a qualidade e eficácia dos processos; uma estruturação dos processos de tomada de decisão em função dos dados” (Pereira et al. 2018, p.19).

De acordo com o autor supracitado, o objetivo de adotar uma visão compreensiva, holística e integrada prende-se com reconhecimento da complexidade e multiplicidade de fenómenos educativos, nomeadamente a aprendizagem e o comportamento. Assim, é possível tomar conhecimento das dimensões individuais e contextuais, quer dos alunos, quer dos contextos educativos onde se inserem.

Concomitantemente, no que diz respeito a uma atuação proativa e preventiva, esta deve ter como foco a “promoção de competências e desenvolvimento de aprendizagens tais como a promoção do comportamento pró-social ou de competências de literacia emergente” (Pereira et al. 2018, p.19). É, portanto, uma abordagem que foca, essencialmente, as intervenções de carácter universal, isto é, intervenções destinadas a todos e da responsabilidade de todos.

Um dos princípios base tem como foco a qualidade e eficácia das intervenções e, desta forma, a necessidade de garantia deste princípio depende também dos conhecimentos e competências científicas e pedagógicas dos próprios profissionais, mas também dos mecanismos existentes e da regulação dos processos.

De acordo com Pereira et al. (2018) esta abordagem “relaciona-se com a garantia de condições de apoio à prática (...) em especial com as oportunidades de desenvolvimento profissional docente, a organização do trabalho colaborativo e a consolidação de processos de monitorização e avaliação” (p.19).

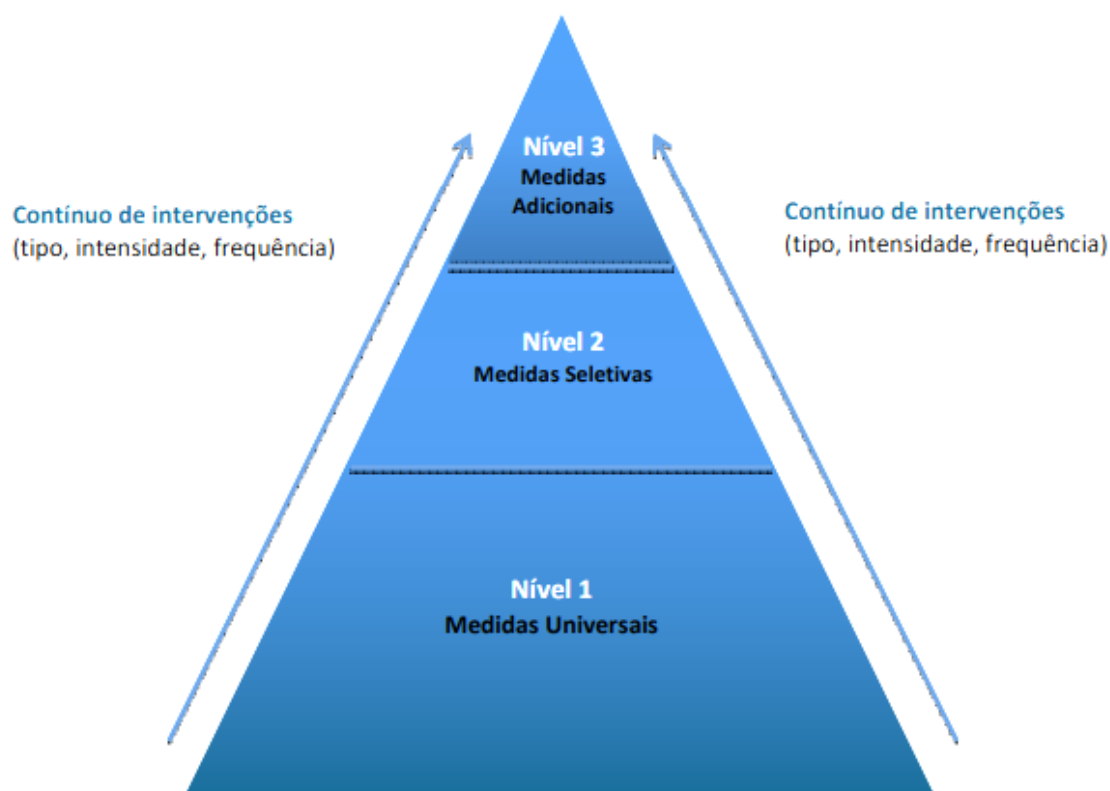
Os resultados que advêm dos processos de monitorização e avaliação vão contribuir, necessariamente, para a tomada de decisão, devendo ter como principal suporte dados relativos aos alunos, à escola e à comunidade, devendo conter também conhecimento científico que sustente as decisões tomadas (Pereira et al. 2018).

Deste modo, as principais características da abordagem multinível assentam na definição de um conjunto de medidas de suporte à aprendizagem e a organização das

mesmas em diversos níveis, mantendo o foco no currículo e na aprendizagem. Ademais, a necessidade de optar por práticas pedagógicas sustentadas, quer teórica como empiricamente e a organização dos processos sistemáticos de monitorização (Pereira et al. 2018).

Além das várias características já elencadas, este modelo organiza-se através de níveis de intervenção, variando de acordo com o tipo, intensidade e frequência das intervenções, as quais são determinadas de acordo com a resposta dos alunos. O objetivo passa então por dar a melhor resposta às necessidades, interesses e potencialidades de cada aluno ao longo do processo de aprendizagem.

A partir da **figura 2** é possível compreender que as medidas de suporte à aprendizagem têm por base um conjunto integrado de intervenções contínuas, ao serviço dos alunos.



**Figura 2 - Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão**

(Fonte: Pereira et al. 2018, p.21)

De acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, as medidas universais têm por base as respostas educativas que devem ser mobilizadas para todos os alunos. Desta forma, são consideradas medidas generalizadas dado que pretendem promover o sucesso e a aprendizagem de todos, não dependendo, de acordo com Pereira et al. (2018) da identificação de necessidades específicas de intervenção.

As medidas seletivas pretendem dar resposta às necessidades de aprendizagem que não são preenchidas pela aplicação das medidas universais e englobam as práticas pedagógicas e serviços destinados a alunos em situações de insucesso escolar ou até necessidades relativamente à resposta das medidas universais, nomeadamente “os percursos curriculares diferenciados; as adaptações curriculares não significativas; o apoio psicopedagógico; a antecipação e o reforço das aprendizagens; o apoio tutorial”. (Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, p.2921).

Ademais, Pereira et al. (2018) afirma que estas medidas podem ser identificadas através de intervenções de curta duração e levadas a cabo a partir de pequenos grupos.

Por fim, no que concerne às medidas adicionais, estas pretendem responder às dificuldades acentuadas e persistentes, quer ao nível da comunicação, como ao nível da interação, da aprendizagem ou até mesmo da cognição, sendo necessário o recurso a metodologias especializadas no apoio à aprendizagem e à inclusão (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho).

Pressupõe intervenções mais frequentes e prolongadas, organizadas de forma a dar uma melhor resposta às necessidades e potencialidades de cada aluno, podendo ser colocadas em prática de forma individual ou em pequenos grupos. Na maioria das vezes este tipo de intervenção carece de avaliação mais especializada.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, são consideradas medidas adicionais “a frequência do ano de escolaridade por disciplinas; as adaptações curriculares significativas; o plano individual de transição; o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado; o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social” (p.2922).

Contudo, importa referir que o foco da abordagem multinível não assenta na avaliação da aprendizagem, mas sim numa avaliação para a aprendizagem e, desse modo, a avaliação formativa apresenta um papel fundamental ao longo desta abordagem. Dado que a avaliação é centrada na aprendizagem, o professor tem acesso a evidências preponderantes relativamente às estratégias utilizadas, bem como ao progresso de cada aluno. Assim, com base na análise destes dados, serão determinadas as intervenções e as medidas de suporte à aprendizagem que devem ser implementadas (Pereira et al. 2018).

Na ótica de Pereira (2018) é também aceitável que a determinação das medidas de suporte à aprendizagem a utilizar seja feita com base nos contributos da literacia científica, partindo de práticas pedagógicas sustentadas de forma teórica e empírica.

Neste caso, a intervenção terá como sustento a evidência e, por esse motivo, será considerada de elevada qualidade.

Neste sentido, o mesmo autor afirma que as tanto as áreas que devem ter maior foco, os métodos a utilizar e as próprias estratégias e materiais são selecionados de acordo com os contributos da literacia científica. Deste modo, o importante é conciliar p conhecimento científico acerca da área que necessita de intervenção, com os resultados das avaliações realizadas, de forma a tomar decisões relativamente à intensidade, frequência e duração, bem como os vários tipos de medidas a implementar.

Por conseguinte, é fundamental recorrer aos processos de monitorização dos progressos dos alunos, de forma a compreender eventuais necessidades, mas, essencialmente, a evolução e o desempenho dos alunos “nas competências alvo identificadas, permitindo avaliar as intervenções desenvolvidas, a resposta dos alunos às mesmas e orientar as intervenções posteriores a implementar” (Pereira et al. 2018, p.21).

É neste sentido que esta monitorização do progresso dos alunos deve ser realizada com alguma frequência, através de medidas de curta duração e fácil aplicação, ou sustentando-se nos dados da avaliação formativa.

Deste modo, Pereira et al. (2018) apresenta um conjunto de condições necessárias à melhoria da eficácia da ação nas escolas, com o objetivo principal de promover a aprendizagem de todos os alunos. Neste sentido, de entre as várias condições elencadas, destaco a necessidade de concretização do trabalho de forma colaborativa com uma equipa educativa, uma liderança sustentada nos princípios da educação inclusiva e ainda a consolidação dos mecanismos utilizados para a monitorização e autoavaliação.

Além disso, Pereira et al. (2018) considera igualmente importante procurar garantir a realização de reuniões de forma regular, promover o estabelecimento de parcerias, organizar uma equipa multidisciplinar com o objetivo de apoiar a educação inclusiva e organizar o seu funcionamento e ainda procurar estabelecer mecanismos de avaliação e monitorização do progresso.

De forma sucinta, a abordagem multinível procura garantir a inclusão, promovendo a igualdade e evitando a discriminação. Um dos princípios orientadores assenta ainda na necessidade de valorizar a diversidade, conferindo à escola uma certa flexibilidade e capacidade de inovar e personalizar de acordo com as necessidades dos alunos. Isto permitirá organizar a abordagem junto dos alunos, permitindo dizimar alguns obstáculos e estereótipos no que diz respeito ao currículo e às próprias aprendizagens. Desta forma, esta intervenção assenta na abordagem multinível, integrando um conjunto

de medidas que visam uma melhora significativa da qualidade da intervenção, contribuindo para o sucesso de todos (Decreto-Lei n.º55/2018 de 6 de julho).

## **2.5 O Jogo: um percursor de aprendizagens**

O recurso à atividade lúdica assume um papel preponderante no desenvolvimento no indivíduo, como potencializador de aprendizagens dinâmicas e significativas. Deste modo, a criança aprende através da sua própria ação, desenvolvendo a criatividade, imaginação e ainda relações interpessoais, dado que muitas vezes são chamadas a colaborar com os seus pares.

Cabe, assim, ao educador/professor inovar a sua prática e adaptá-la ao contexto e necessidades dos alunos e da turma, recorrendo, sempre que possível, a atividade de carácter mais dinâmico e lúdico, capazes de motivar as crianças para a aprendizagem. Tal pode ser alcançado através do jogo, uma vez que, de acordo com Lúcia et. al (2015), este envolve um método de interação entre os pares, permitindo o desenvolvimento de relações sociais.

Contudo, o conceito de jogo é, de acordo com Kishimoto (1994), difícil de definir, sendo que “a busca pela sua definição poderia acabar por se limitar no seu próprio conceito” (p.4). Neste sentido, o mesmo autor identifica algumas características do jogo, nomeadamente o facto de ser considerado uma atividade voluntária, tendo por base um conjunto de regras que devem estar pré-definidas.

Ainda assim, Kishimoto (1994) defende ainda que as regras não devem ser forçadas, mas sim construídas em colaboração com a criança, conferindo-lhe responsabilidade, bem como a oportunidade de assumir um papel ativo, sem limitações.

Deste modo, o jogo educativo apresenta-se como uma estratégia fundamental à aprendizagem, dado que apresenta uma função lúdica, proporcionando momentos de diversão, mas também uma função educativa, uma vez que o jogo deve transmitir algo novo, “que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo” (Kishimoto, 1994, p.19).

Um dos grandes objetivos do docente passa pela capacidade do aluno utilizar e colocar em prática raciocínios diversificados e de forma criativa, compreendendo as regras e os conteúdos. Desta forma, cabe ao professor adaptar estratégias e delinear novos caminhos de forma a permitir atividades mais diversificadas, capazes de motivar os alunos (Lima, 2014).

Sendo a aprendizagem um processo dinâmico e ativo, que pressupõe que os indivíduos não sejam meros recetores, mas sim agentes ativos da sua própria aprendizagem, o jogo assume um papel preponderante enquanto ferramenta educativa, na medida em que permitirá motivar a criança, principalmente nas áreas onde existem maiores dificuldades, desenvolvendo momentos de aprendizagem, sem que a criança se aperceba (Lima, 2014).

Lima (2014) defende também que a aprendizagem a partir do jogo é mais significativa, conferindo a uma situação de jogo um objetivo, uma estratégia e ainda uma forma de promover a aprendizagem. Deste modo, os conceitos são assimilados e colocados em prática “por via da experiência, da prática, o que constitui a única forma de os indivíduos de qualquer idade aprenderem a compreender” (Wassermann, 1990, p. 38).

Ainda assim, Cardoso (2013) apresenta o jogo como estratégia primordial relativamente à consolidação de conteúdos, nomeadamente jogos de pergunta e resposta, com base em atividades mais dinâmicas que possibilitam a aplicação dos conhecimentos adquiridos.

De um modo geral, o jogo possibilita a aprendizagem pela ação, contrariando o ensino tradicional. Assim, o aluno está no centro da aprendizagem, assumindo um papel crítico e criativo e envolvendo-se com as dinâmicas do próprio jogo (Wassermann, 1990).

Lima (2014) afirma que o jogo permite à criança participar ativamente no seu processo de aprendizagem, o que acaba por contribuir de forma muito significativa para o desenvolvimento cognitivo da criança, fazendo que através do jogo esta seja capaz de ativar conhecimentos, fazer diversas associações, refletir e tomar decisões acerca de determinado assunto.

## **2.6 O papel das Expressões Artísticas no desenvolvimento do indivíduo**

As expressões artísticas permitem o desenvolvimento da imaginação e da criatividade nos alunos, aspetos esses que apresentam um impacto positivo na vida e nos desafios da sociedade. Assim, assumem, indubitavelmente, um papel importante no que diz respeito ao desenvolvimento de competências cognitivas e sociais, essenciais para a vivência em sociedade.

Por esse motivo, é possível afirmar que “A promoção de comportamentos e valores, essenciais na tolerância social e respeito pela diversidade, tão presente nos nossos dias, fruto da globalização, também poderão sair reforçados com os contributos da educação artística” (Santos, 2007, p.26).

De acordo com Piaget (s/d), citado por Santos (2007) a criança apresenta duas necessidades reais na sua vida, sendo elas “a necessidade de adaptação à realidade material e social e (...) a necessidade do conjunto das realidades individuais expressas pelos jogos simbólicos” (p.25). Nesta senda, a arte pode surgir como um resumo entre a expressão do eu e as formas de atividades adaptadas, tendo então como objetivo o desenvolvimento holístico do indivíduo.

À luz de Fóis (2000) citado por Santos (2007), uma das principais finalidades da educação pela arte passa por desenvolver a criatividade nos alunos, aliada ao pensamento crítico. Neste sentido, as expressões artísticas assumem um papel preponderante no desenvolvimento integral do indivíduo, na medida em que permitem o aumento das oportunidades cognitivas, expressivas e afetivas.

De acordo com Read (2007) citado por Kot-Kotecki (2013) a educação deve basear-se na arte e é através da expressão que podemos demonstrar diversas emoções, que serão expressas pelo indivíduo. A música tem o poder de levar o indivíduo a libertar sensações que muitas vezes guarda para si, com receio de se expressar.

Neste sentido, é extremamente importante promover atividades que envolvam as expressões, uma vez que estas transmitem uma certa liberdade que possibilitará à criança um melhor desenvolvimento da autonomia e da autoestima (Marques, 2013).

A partir da primeira Conferência Mundial de Educação pela Arte, organizada em Lisboa em 2006, emergiram aspetos importantes quer para os professores e educadores, como para os pais, artistas e diretores de escolas e instituições educativas, entre os quais se destacam a necessidade de promover a participação ativa das crianças possibilitando o acesso às artes como componente importante da educação e ainda possibilitar e fomentar o desenvolvimento de práticas artísticas através de meios digitais (Dias, 2001).

Cabe também ao educador de infância e ao professor do 1.º CEB planejar e proporcionar atividades diversificadas, de forma a poder desenvolver e valorizar todas a potencialidades das crianças, encarando-as como seres únicos e irrepetíveis, munidos de sentimentos e emoções. Além disso, é importante que a criança seja encorajada a superar-se, tendo em conta as suas potencialidades e os próprios receios, colocando em prática valores básicos, como por exemplo o respeito mútuo, a democracia, a livre escolha, a equidade, e o bem comum (Martins et al., 2017).

Assim, a **Expressão Dramática**, assume-se como um meio de descoberta, que permitirá à criança encontrar novas formas de se expressar e de comunicar, recorrendo ao seu próprio corpo. De acordo com Sousa (2003), a Expressão Dramática permite que a

criança estimule a sua imaginação, os seus sonhos, mas que também supere alguns medos, encontrando novas formas de se transformar.

No que concerne à **Expressão e Educação Musical**, o Ministério da Educação (2001) considera que a música assume um papel de elevada importância “na construção de outros olhares e sentidos, em relação ao saber e às competências, sempre individuais e transitórias” (p.165).

A nível pedagógico, Gordon (2000) afirma que a linguagem musical oferece, em todas as etapas do desenvolvimento infantil, várias possibilidades e benefícios a nível artístico, social, cognitivo e até emocional, através do estímulo da criatividade.

De acordo com Williems (1970), a maioria das crianças tem os primeiros contactos com as noções musicais na escola primária, contudo, este contacto deveria começar mais cedo, na medida em que “algumas crianças são mesmo capazes de cantar inúmeras canções antes da idade dos dois anos, por vezes mesmo antes de saber falar” (p.18).

À luz de Oliveira (2007), a **Expressão Plástica** assume um papel importante no desenvolvimento do indivíduo, na medida em que possibilita um conhecimento de si próprio, bem como ao meio envolvente, expressando emoções e sentimentos recorrendo a diversos meios e técnicas para o conseguir.

Oliveira (2007) defende também que a Expressão Plástica “traduz-se num meio de comunicação que se serve da manipulação de um conjunto de técnicas, materiais e suportes capazes de concretizar trabalhos plásticos” (p.68), mas também “em cultivar a sensibilidade visual e criadora através da participação no desenvolvimento do processo artístico) (p.68). Deste modo, é possível promover na criança o respeito pelas ideias, e sentimentos, desenvolvendo um espírito crítico e criativo acerca do mundo que a rodeia.

O Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória apresenta um conjunto de áreas de competência, às quais estão associadas as expressões artísticas, nomeadamente: Linguagens e Textos, Pensamento Crítico e Criativo e Sensibilidade Estética e Artística.

Relativamente à área de competência das Linguagens e Textos, no que concerne às expressões pretende-se que o aluno seja capaz de comunicar e expressar opiniões e ideias, através da modalidade oral, escrita, mas também visual ainda multimodal. No que diz respeito ao Pensamento Crítico e Criativo, é esperado que o aluno seja capaz de expressar ideias e colocá-las em prática, refletindo refletir de forma crítica acerca das mesmas, sempre com o objetivo de melhorar (Martins et al. 2017).

Já no que concerne à Sensibilidade Estética e Artística, o PA prevê que os alunos sejam capazes de “reconhecer as especificidades e as intencionalidades das diferentes manifestações culturais; experimentar processos próprios das diferentes formas de arte; apreciar criticamente as realidades artísticas, em diferentes suportes tecnológicos, pelo contacto com os diversos universos culturais;” (Martins et al. 2017, p.28), valorizando o papel das várias formas de expressão artística, bem como o património cultural.

## **2.7 A Avaliação Formativa**

O processo de avaliação assume uma extrema importância, quer para o docente como para o aluno e, deste modo, é importante encará-lo com o máximo rigor possível, visando assim uma melhoria da aprendizagem.

Lopes e Silva (2012) defendem que a avaliação é um termo polissémico, dado que apresenta múltiplas aceções, dependentes, essencialmente, das perspetivas ou até do contexto onde se insere.

A avaliação pode dividir-se em duas perspetivas, assumindo um aspeto de quantificação, onde as avaliações são medidas e quantificadas de forma mais precisa, mas ainda o aspeto qualitativo, o qual traduz a diferença entre avaliar e classificar (Lopes e Silva, 2012).

Morgado (1999), afirma que “A avaliação, através dos diferentes procedimentos e dispositivos que podem ser mobilizados, constitui-se como o principal instrumento de regulação do trabalho do professor e do trabalho dos alunos” (citado por Morgado, 2004, p.80). Por esta razão, o processo de avaliação assume um papel fundamental no que diz respeito à promoção de uma aprendizagem de qualidade, capaz de dar uma resposta positiva à diversidade e proporcionando uma vasta gama de oportunidades.

Na ótica de Stufflebeam e Webster (1980) citados por Lopes e Silva (2012) que “avaliar é ajudar a tomar decisões” (p.1), tendo por base um processo contínuo onde temos a possibilidade de identificar e interpretar informação pertinente, relevantes para julgar as decisões tomadas relativamente à educação.

Também Gómez (2006) citado por Lopes e Silva (2012) defende que a avaliação “é um indicador que permite determinar a eficácia e o grau de avanço” (p.1) do processo de aprendizagem dos alunos e, neste sentido, permite ao professor refletir sobre o seu trabalho, realizando as adaptações e correções necessárias de forma a contribuir positiva e significativamente para uma melhor aprendizagem.

Deste modo, de acordo com Lopes e Silva (2012) a avaliação contribui ainda para a reflexão e compreensão das melhores estratégias para atingir metas estabelecidas de acordo com os diferentes níveis de ensino.

Tomando em consideração esta linha de pensamento, Morgado (2004) acrescenta que é importante compreendermos a importância de atribuir autonomia aos alunos também no que diz respeito à avaliação e regulação da aprendizagem, permitindo-lhes reconhecer e identificar eventuais dificuldades e pontos fortes, para que sejam capazes de encontrar as melhores estratégias para colmatar as suas necessidades. Acima de tudo, o mesmo autor defende que os alunos, na medida do possível, devem aprender a aprender.

No que diz respeito à Educação Pré-Escolar, Silva, Marques, Mata & Rosa (2016) defendem que a avaliação surge como “uma forma de conhecimento direcionada para a ação” (p.15) e, nesse sentido, é importante que o Educador seja capaz de reconhecer os métodos de registo das observações que realiza. Deste modo, vai obter um conjunto de elementos que lhe permitirão analisar e refletir a prática pedagógica e as aprendizagens das crianças.

Também Afonso e Agostinho (2007) defendem que a avaliação tem por base a “formulação de juízos de valor e tomadas de decisões na base de informações recolhidas sistematicamente.” (p.9). Assim, os mesmos autores, mas também Correia (2002) elencam três momentos essenciais de avaliação, nomeadamente: a avaliação diagnóstica (realizada num momento inicial do processo de aprendizagem), a avaliação formativa (realizada ao longo do processo de aprendizagem) e, por fim, a avaliação sumativa (realizada após as aprendizagens).

Neste sentido, Correia (2002) defende que a avaliação formativa assume um papel preponderante no processo de aprendizagem, na medida e que constitui um elemento fundamental para a qualidade da aprendizagem.

De acordo com Gómez (2006) citado por Lopes e Silva (2012) a avaliação não se pode limitar apenas aos resultados de testes, dado que estes são, “em última instância, uma simplificação da avaliação” (p.1). Também Cohen e Fradique (2018) defendem que o que se pretende é que os alunos desenvolvam competências, com base em conhecimentos, capacidades e atitudes e tal não será atingido apenas através dos testes.

Nesta perspetiva, a avaliação formativa deriva de todo um processo avaliativo e que tem como finalidade o aperfeiçoamento do rendimento escolar dos alunos de forma progressiva e o melhoramento da oferta formativa por parte do professor, podendo este,

a partir dos feedbacks, reconhecer as principais dificuldades, perceber o que foi apreendido e, assim, ajustar a sua prática pedagógica (Lopes e Silva, 2012).

Tendo como base o carácter formativo da avaliação no que concerne ao processo de aprendizagem, é importante compreender que esta modalidade de avaliação possibilita uma educação diferenciada, que permitirá uma maior atenção ao modo como a criança/aluno aprende, os possíveis pontos a melhorar, quais as suas necessidades e motivações. Desta forma, permitirá ao docente analisar e interpretar essas informações e gerir a sua intervenção, com vista a melhorar as aprendizagens dos alunos (Correia, 2002).

“A avaliação para a aprendizagem promove a confiança e a autoestima dos alunos através da melhoria da compreensão da forma como aprendem” (Lopes e Silva, 2012, p.5). Tomando em consideração esta linha de pensamento, os mesmos autores defendem que a avaliação formativa tem como principal objetivo contribuir para o aprimoramento do rendimento escolar dos alunos e, para tal, deve apresentar-se como parte integrante do processo de aprendizagem, oferecendo *feedback* interativo aos alunos, mas também ao professor, permitindo ajustar a prática pedagógica, se necessário.

De um modo geral, a avaliação formativa permite que o professor conheça os seus alunos e planifique a sua intervenção de acordo com os diferentes ritmos e eventuais necessidades de aprendizagem. No que diz respeito aos alunos, a avaliação formativa permite que estes compreendam e reconheçam qual a melhor forma de aprenderem, procurando assim melhorar a aprendizagem, permitindo ainda que os alunos se autoavaliem e compreendam o processo de aprendizagem (Lopes e Silva, 2012).

Compreende-se, assim, que a avaliação formativa surge como parte fundamental do processo de aprendizagem, na medida em que permite ao professor reconhecer o valor e o impacto das suas práticas pedagógicas e das suas intervenções na aprendizagem dos alunos, permitindo assim uma reformulação e adequação das estratégias se assim for necessário (Lopes e Silva, 2012).

### **Capítulo III – A metodologia de Investigação-Ação**

Ao longo da formação do professor, a investigação-ação assume um papel fundamental na medida em que se apresenta como um instrumento reflexivo, permitindo a verificação de uma investigação que incide, essencialmente na identificação de uma problemática a partir da observação.

Nesta senda, o seguinte capítulo pretende dar a conhecer o processo que tem por base uma metodologia de investigação-ação e o seu envolvimento com a qualidade da educação, tendo por base o ato reflexivo por parte do docente. Nesta senda, dará a conhecer as estratégias de intervenção na prática pedagógica, bem com as várias fases do processo investigativo.

Ademais, será feita referência às várias técnicas de recolha de dados utilizadas ao longo do processo, nomeadamente, a observação participante, os diálogos informais e Entrevista etnográfica, os diários de bordo, as notas de campo, o registo multimédia e a análise documental.

#### **3.1 O processo investigativo**

Segundo Coutinho (2005:219) citado por Coutinho et al. (2009), a expressão Investigação-Ação possui um carácter ambíguo, sendo que é aplicada a contextos de investigação diversificados, o que acaba por dificultar a sua conceptualização.

Desta forma, segundo Elliot (1993) citado por Coutinho et al. (2009), Investigação-Ação pressupõe um estudo de uma situação social que tem como finalidade melhorar a qualidade da ação. Já Kemmis (1984), citado por Coutinho et al. (2009) refere-se à Investigação-Ação “como uma ciência prática e moral” (p.360) mas também como uma ciência crítica.

Também Watts (1985) citado por Coutinho et al. (2009) apresenta uma definição de Investigação-Ação, a qual pressupõe um processo de análise das práticas educativas, com recurso a técnicas de investigação.

Urge refletir acerca da importância da investigação-ação na formação profissional do docente, tendo um papel fundamental na sua formação enquanto ser crítico e reflexivo. Assim apresenta como principal objetivo a reflexão acerca da prática docente, tomando em consideração problemáticas consideradas relevantes, dando a conhecer características e necessidades do grupo de crianças ou de alunos.

Após a identificação das problemáticas, é necessário projetar a ação com as crianças/alunos e, à medida que o processo se desenvolve, debruçar um olhar atento e reflexivo sobre os resultados obtidos, para que seja possível reformular estratégias e atividades de forma a permitir uma evolução a nível dos resultados, de forma que possa solucionar a problemática que havia sido sinalizada.

Neste sentido, o principal objetivo da investigação-ação passa por melhorar a qualidade da educação e, nesse sentido, a investigação qualitativa assume um papel preponderante.

A investigação qualitativa, segundo Bogdan e Blikem (1994), agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Quanto aos dados recolhidos, estes são definidos como qualitativos, o que os definem como ricos em pormenores descritivos, relativamente a pessoas, locais e conversas.

“As estratégias mais representativas da investigação qualitativa (...) são a observação participante e a entrevista em profundidade” (Bogdan e Blikem, 1994, p.16).

No âmbito da educação, a investigação qualitativa é frequentemente denominada de naturalista, uma vez que o investigador visita os lugares onde, de forma natural, se verificam os fenómenos que têm interesse para ele, nomeadamente os dados recolhidos a partir dos comportamentos naturais das pessoas, no seu contexto real (Bogdan e Blikem, 1994).

Importa ainda referir que a Investigação-Ação pode ser relatada como “uma família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação “ou compreensão ao mesmo tempo” (Coutinho, et al. 2009, p.360). Desta forma, o mesmo autor afirma que, tendo em conta o referencial da aprendizagem é possível afirmar que a Investigação-Ação é também uma forma de ensino e não apenas uma metodologia para o estudar.

Coutinho et al. (2009) afirma ainda que o essencial na metodologia de Investigação-Ação é a reflexão que o educador faz da sua prática pedagógica, o que irá contribuir para a resolução de problemas, mas também para a planificação e introdução de alterações nessa mesma prática.

Segundo o pensamento de René Barbier (1996) citado por Coutinho et al. (2009), a Investigação Ação constitui uma forte alternativa metodológica no âmbito das ciências que estudam o homem e a sociedade. Supõe então uma conversão epistemológica, ou seja, pressupõe uma mudança de atitude do investigador relativamente às ciências humanas.

Neste sentido, é possível afirmar que a Investigação-Ação possui como principais objetivos a compreensão, melhoramento e reformulação das práticas pedagógicas (Ebbutt, 1985, citado por Coutinho et al., 2009), bem como a intervenção em pequena escala, no que concerne ao funcionamento de entidades reais e ainda à análise dos efeitos dessa mesma intervenção (Cohen & Manion, 1994, citados por Coutinho et al., 2009).

Desta forma, importa referir que realizar um projeto de Investigação-Ação implica “planear, actuar, observar e reflectir mais cuidadosamente do que aquilo que se faz no dia-a-dia, no sentido de induzir melhorias nas práticas” (Zuber-Skerrit, 1996, citado por Coutinho et al., 2009, p.363).

McKernan (1998) citado por Máximo-Esteves (2008) afirma que a Investigação-Ação se assume como um processo reflexivo, o qual “caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal” (p.20).

Por fim, Grundy e Kemmis (1998) citados por Máximo-Esteves (2008) definem Investigação-Ação como “um termo usado para descrever uma família de actividades no desenvolvimento curricular, desenvolvimento profissional, programas de aperfeiçoamento da escola, de sistemas de planificação e desenvolvimento de políticas” (p.21) e neste sentido, os participantes na ação são totalmente envolvidos em todas as actividades realizadas.

A metodologia de Investigação está dividida em várias fases, sendo que a 1.<sup>a</sup> fase pressupõe a identificação e análise do problema, e corresponde ao período onde é feito o diagnóstico, partindo essencialmente da observação *in loco*. Neste período são identificadas as necessidades e dificuldades da turma, bem como as principais características das crianças/alunos. Após a sinalização da problemática a estudar, é importante formular a questão-problema.

No que concerne à 2.<sup>a</sup> fase, esta refere-se à planificação e implementação da ação e diz respeito ao período onde é feita a intervenção, com base nas estratégias definidas na planificação. Aqui é também feita a recolha dos dados que irão ajudar a identificar e recolher conclusões.

A 3.<sup>a</sup> e última fase consiste na observação e reflexão dos efeitos da ação, e tem por base a análise e comparação dos resultados obtidos. Além disso, é através das observações feitas ao longo da 2.<sup>a</sup> fase que esta é realizada. Também são organizados os dados recolhidos, para que sigam, posteriormente, para a compreensão dos resultados. Por fim, é feita a discussão dos resultados para que sejam, mais tarde, validados.

Contudo, é igualmente importante referir que, caso não seja validada a investigação o ciclo deve ser retomado, de forma a permitir uma melhoria da ação e assim procurar solucionar a problemática sinalizada.

### **3.2 Instrumentos e técnicas de recolha de dados**

No que concerne ao processo de investigação, este pressupõe a recolha de dados, os quais visam a identificação da problemática em estudo, bem como o reconhecimento de estratégias adequadas para procurar responder de forma eficaz à problemática identificada, refletindo acerca da mesma. Deste modo, importa referir que as técnicas utilizadas nesta investigação foram a observação participante, a entrevista etnográfica, os diários de bordo, as notas de campo, o registo fotográfico e de vídeo e a análise documental.

#### **3.2.1. Observação Participante**

“A observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.87). Neste sentido, esta tem como principal função ajudar a compreender as pessoas num determinado contexto, tendo em conta os seus comportamentos e as suas interações com o outro.

De acordo com Máximo-Esteves (2008), a observação participante o contacto direto com situações num contexto real, dando a possibilidade do investigador obter informações autênticas e mais próximas à realidade.

Neste sentido, permite ainda que o investigador se envolva ao longo da investigação e uma análise contínua da ação, afirmando-se como um importante instrumento de recolha de dados numa metodologia desta natureza.

#### **3.2.2. Diálogos em forma de entrevista**

A entrevista é um dos instrumentos mais utilizados no âmbito da investigação e, de acordo com Máximo-Esteves, “é um acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos” (Máximo-Esteves, 2008, pp.92 e 93).

Os papéis a que se refere têm em conta o entrevistador e o entrevistado e são distintos, onde um faz as perguntas e o outro responde, permitindo tomar conhecimento dos pontos de vista dos entrevistados.

A entrevista também pode ser utilizada com recurso a outros instrumentos ou como instrumento único, sendo que o género da entrevista (formal ou informal) deve ter em conta a finalidade da investigação.

Tomando em consideração esta linha de pensamento, a entrevista informal assemelha-se a uma conversa normal do quotidiano, que apenas se distingue pela intencionalidade da mesma. Relativamente à entrevista formal, esta tem por base uma planificação cuidada, apresentando uma maior estruturação. Independentemente da escolha relativamente à entrevista formal ou informal, é importante realçar que este instrumento de recolha de dados é fundamental para uma melhor compreensão do ponto de vista dos investigados, permitindo uma recolha de dados pertinente e com grande validade para a investigação (Máximo-Esteves, 2008).

### **3.2.3. Diários de Bordo e Notas de Campo**

No que concerne aos diários de bordo, estes constituem um importante instrumento de recolha de dados, dado que representam o conjunto de registos descritivos sobre aquilo que ocorre na sala, a partir das notas de campo. Neste sentido, é importante que ao construir um diário de bordo se procure datar e referenciar, com o objetivo de conseguir relacionar com a data e o local ou o interveniente (Máximo-Esteves, 2008).

Os diários de bordo representam “o lado mais pessoal do trabalho de campo” (Máximo-Esteves, 2008, p.89) pois incluem emoções e sentimentos face às intervenções e a toda a prática pedagógica. É, então, muito recomendado como instrumento de recolha de dados numa intervenção, pois possuem uma elevada riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva (Máximo-Esteves, 2008).

Desta forma, Máximo-Esteves (2008) refere que os diários de bordo consistem em narrativas detalhadas dos factos que ocorrem durante o processo de investigação, enfatizando situações específicas e promovendo a reflexão crítica da ação.

Segundo Spradley (1980) citado por Máximo-Esteves (2008), as notas de campo incluem todos os registos “detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas” (p.88). Podem ainda incluir algum material reflexivo, que têm por base sentimentos, ideias e impressões decorrentes da observação, por exemplo. No que concerne ao seu registo, as notas de campo podem ser anotadas no momento em que ocorrem ou depois de ocorrerem (Máximo-Esteves, 2008).

### **3.2.4. Registo multimédia**

No que diz respeito aos registos multimédia, estes são frequentemente utilizados a partir do contexto de observação e são de suma importância, dado que registam momentos que elevado interesse para a investigação, sendo utilizados essencialmente na análise dos dados. Assim, de acordo com Máximo-Esteves (2008), os registos multimédia contêm informação visual que possibilita ao investigador rever a ação, lembrando atitudes e reorganizando o pensamento se necessário.

Quanto ao recurso ao registo fotográfico e vídeo, Máximo- Esteves (2008) afirma que este pode ter como objetivo ilustrar, demonstrar e exhibir. O recurso ao registo fotográfico e vídeo é muito comum e, hoje em dia, as novas tecnologias facilitam imenso o processo de registo.

Além disso, ao recorrer ao uso da máquina fotográfica diariamente, este objeto passa a fazer parte da rotina normal da sala, não causando qualquer constrangimento (Máximo-Esteves, 2008). Neste sentido, Sousa (2005) afirma que “A camara de vídeo pode ser considerada como um instrumento de observação, directa, objectiva e isenta, que regista e repete honestamente os acontecimentos tal como eles sucederam”.

### **3.2.5 Análise Documental**

A análise documental apresenta-se como um instrumento fundamental à investigação, na medida em que permite o acesso a documentos e informações de extrema relevância para o processo investigativo e para os objetos da investigação, permitindo a criação de estratégias de intervenção que pretendem auxiliar o investigador no que concerne à compreensão de características específicas do grupo ou turma.

Na ótica de Chaumier (1974), citado por Sousa (2005), a análise documental tem por base um conjunto de operações que pretendem representar o conteúdo de determinado documento, com a finalidade de facilitar a consulta e referenciação do mesmo, no futuro.

De acordo com Bell (2004), a análise dos documentos assume um papel complementar, podendo ainda ser utilizada como uma alternativa sempre que não seja possível o acesso direto ao objeto de estudo. Deste modo, Bell (2004) citando Johnson (1984), refere que a análise de documentos como ficheiros e registos educacionais poderá vir a ser uma fonte de dados com grande relevância à investigação.

### 3.3 Método de análise de dados

“Uma das características da investigação interpretativa é a sua natureza interactiva, concebida não como um processo linearmente sequencial, mas recorrente (Gave e Walh, 1998), isto é, presente ao longo de toda a investigação” (Máximo-Esteves, 2008, p.103). Neste sentido, o processo de análise dos dados recolhidos durante a investigação implica uma reflexão, a qual deve levar o professor-investigador a questionar-se acerca do significado dos dados que recolheu. Neste contexto, a interpretação dos dados assume-se como um processo complexo, de constantes avanços e recuos e dividido em várias fases (Máximo-Esteves, 2008).

Contudo, todo o conhecimento que advém da interpretação e análise dos dados recolhidos “não é conclusivo nem generalizável” (Máximo-Esteves, 2008, p.104), sendo que os dados recolhidos são válidos num contexto específico e possibilitam a compreensão do que acontece num determinado contexto apenas.

Ainda assim, estes têm como objetivo aumentar o conhecimento e a compreensão do professor-investigador, tendo em conta o contexto onde está a trabalhar. (Máximo-Esteves, 2008). Neste sentido, importa realizar uma triangulação dos dados, para uma maior veracidade do projeto de investigação-ação.



**Parte II**

---

**Intervenção Pedagógica – Da Teoria à Práxis**



## **Capítulo IV – Prática Pedagógica I – Estágio Pedagógico em Contexto de Pré-Escolar**

### **4.1 Contextualização**

O capítulo que se segue tem por base a descrição da intervenção pedagógica na valência de Educação Pré-Escolar, no infantário O Girassol. A minha práxis realizou-se na sala da Magia, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, e com a educadora cooperante Teresa Fernandes.

A intervenção pedagógica teve início no dia 8 de outubro de 2019 e o seu término a 12 de dezembro, uma vez que por motivos de saúde tive de faltar uma semana ao estágio e a prática pedagógica foi então prolongada uma semana, para que pudesse cumprir as horas estabelecidas. O período de estágio realizou-se, alternadamente, entre o turno da manhã e da tarde, consoante o horário da educadora cooperante e contabilizou, no tal, 135 horas.

O presente capítulo tem como objetivo dar a conhecer a intervenção pedagógica em contexto de estágio, as metodologias e estratégias utilizadas e os seus pressupostos teóricos. Será feita uma descrição do meio, bem como as características físicas e humanas da instituição. Ademais, será analisado o Projeto Educativo do infantário, bem como as características da sala de atividades e do grupo de crianças da sala da Magia.

Com base no período de observação no início do estágio, são identificadas algumas problemáticas e interesses levantados, decorrentes também dos diálogos que procurei estabelecer com as crianças e com a própria educadora. Além disso, serão apresentadas as atividades realizadas no âmbito do projeto “Como cuidar da saúde do nosso corpo?” e também o Projeto de Natal, realizado com a comunidade educativa, este último em cooperação com as colegas que se encontravam a estagiar na mesma instituição.

Para finalizar, será apresentada uma breve reflexão acerca das aprendizagens globais concretizadas pelas crianças da sala da Magia, e ainda uma reflexão final da prática pedagógica no contexto da Educação Pré-Escolar.

#### 4.1.1. O meio envolvente<sup>1</sup>

O Infantário “O Girassol” está situado na freguesia de São Martinho (**Fig.3**), no Funchal, criada a 3 de março de 1579 por alvará régio do Cardeal D. Henrique.

A Freguesia de São Martinho faz fronteira, a Oeste, com a Freguesia de Câmara de Lobos, a Leste com a Freguesia de São Pedro e a Norte com a Freguesia de Santo António. Possui uma área de 782 hectares e tendo por base os resultados provisórios dos censos de 2011 é a segunda maior freguesia do Funchal e da Região Autónoma da Madeira (RAM) com 26.482 indivíduos residentes, dos quais 15.960 se encontram na faixa etária dos 24 aos 64 anos.



**Figura 3 - Imagem de satélite do meio circundante da escola (Fonte: Google Maps)**

Ainda com base nos censos provisórios de 2011, São Martinho é a freguesia com mais famílias clássicas residentes (10.015) da RAM, e também com o maior número de alojamentos familiares. Deste modo, as famílias clássicas, no que concerne à sua dimensão, estão divididas entre 1 a 5 pessoas residentes.

A localidade onde está inserida a escola é formada pelo Bairro Social da Nazaré, a nível habitacional. Além do Bairro Social da Nazaré, existem ainda outros complexos habitacionais tais como: Virtudes, Barreiros, Pilar, entre outros.

<sup>1</sup> Dados recolhidos do PEE EB1/PE e creche da Nazaré (2016-2020)

A nível de Comércio e Indústria, a Freguesia de São Martinho apresenta vários tipos de atividade e vários recursos e instituições que podem, eventualmente, dar apoio às diversas instituições e grupos da freguesia.

Nesse sentido, no que diz respeito à **atividade hoteleira**, é na freguesia de São Martinho que se encontra grande parte da atividade hoteleira da região, sendo que nos arredores da freguesia podemos ainda encontrar a Quinta Bela Vista e o Hotel Panorâmico. Além destas atividades hoteleiras, é possível encontrar vários tipos de comércio, como supermercados, pronto-a-vestir, farmácias, restaurantes, cafés, entre outros.

No que concerne à **agricultura**, apenas uma pequena parte da população costuma dedicar-se à agricultura, produzindo produtos hortícolas, fruta e vinho. Ainda assim, a freguesia possui hortas urbanas tais como: Municipais da Azinhaga da Nazaré, Municipais do Avista Navios, Municipais de S. Martinho I e Municipais de S. Martinho II, sendo que estas hortas são utilizadas pela população da freguesia.

No que concerne aos **Recursos/Instituições** que a freguesia de São Martinho dispõe, estes estão divididos em várias categorias. Ao nível do Desporto, tem o Estádio dos Barreiros, os campos Polivalentes do Bairro da Nazaré, Associações Desportivas e Recreativas, o Clube Naval do Funchal, o Clube Amigos do Basquete, entre outras.

Ao nível da cultura tem o Grupo Folclórico de São Martinho, a Casa do Povo de São Martinho e ainda a Biblioteca “Calouste Gulbenkian”.

No que diz respeito a instituições sediadas na freguesia tem, por exemplo, o Regimento de Guarnição N.º 3, a Farmácia da Nazaré, os CTT (Correios e Telecomunicações de Portugal), o Centro de Saúde da Nazaré, a Sede do Agrupamento 420 do Corpo Nacional de Escutas, o Centro de apoio aos doentes de Alzheimer e ainda a Associação Reinventa.

Além disso, a Junta de Freguesia de São Martinho apresenta um apoio diversificado à escola, nomeadamente nas festividades referentes ao Natal, Páscoa, Dia da Criança e o ESCOLArtes, apoiando ainda na aquisição dos mais diversos materiais e na divulgação de atividades promovidas pela escola.

No que concerne a instituições religiosas tem a Igreja da Nossa Senhora da Nazaré, a Capela de Nossa Senhora do Pilar e ainda a Capela de Nossa Senhora da Nazaré.

Ao nível dos estabelecimentos de Ensino/Educação Creches e Jardim-de-infância privados tem o Jardim-escola João de Deus, o infantário Primavera, O Canto dos Reguilas I e ainda O Canto dos Reguilas II. Relativamente a escolas do Ensino Básico e

Secundário com/sem Unidades de Educação Pré-escolar públicos tem a Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, a Escola Básica com Pré-escolar de São Matinho e a Escola Básica com Pré-escolar da Ajuda.

#### 4.1.2. O Infantário “O Girassol”<sup>2</sup>

“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, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.23).

Neste sentido, a Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar e Creche da Nazaré (Fig.4), integra o regime de Escolas a Tempo Inteiro, sendo detentora do código 3103107. Este estabelecimento de educação apresenta, como oferta formativa: a Creche (dos 0 anos 3 anos), a Educação Pré-escolar (dos 3 aos 6 anos) e o 1º Ciclo do Ensino Básico (a partir dos 6 anos).

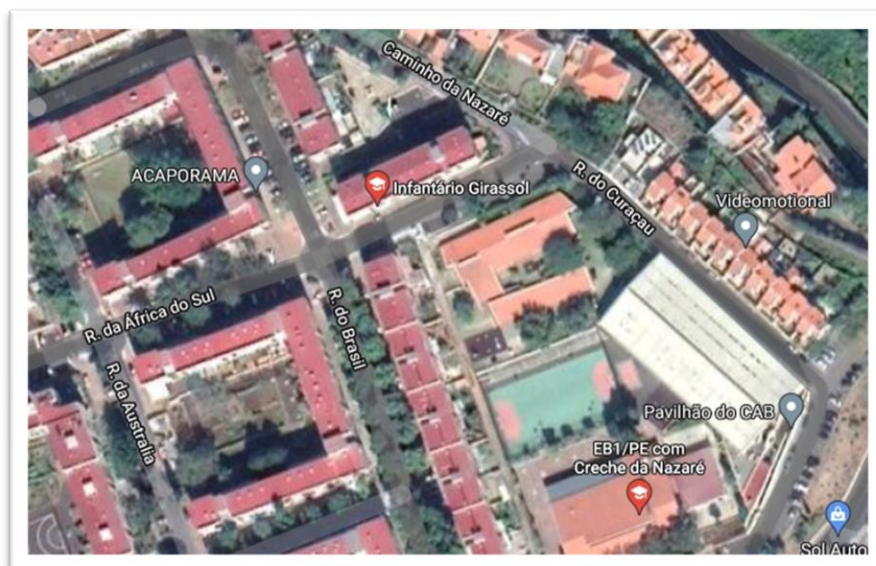


Figura 4 - Imagem de satélite do Infantário Girassol (Fonte: Google Maps)

De acordo com o Projeto Educativo de Escola 2016-2020, no edifício principal funciona uma sala do Pré-Escolar com 21 crianças e treze turmas do 1º Ciclo do Ensino Básico com o total de 232 alunos. Já no edifício Carrocel funcionam 4 salas de Creche a frequentar 45 crianças e 3 salas de pré-escolar a frequentar 59 crianças (Projeto Educativo de Escola – 2016/2020).

<sup>2</sup> Dados recolhidos do PEE EB1/PE e creche da Nazaré (2016-2020)

Por fim, no edifício Girassol funcionam 4 salas de Creche, com 42 crianças e 4 salas de Pré-escolar a frequentar 80 crianças.

Neste sentido, nas valências de Creche e Pré-Escolar, as equipas da sala são constituídas por dois educadores de infância e duas assistentes operacionais de apoio educativo. Já no que diz respeito ao 1º ciclo, cada turma possui um professor titular (Projeto Educativo de Escola – 2016/2020).

No que diz respeito às instalações do Edifício Girassol, no Interior existe uma secretaria, uma sala de educadores de infância, uma copa de leite, uma arrecadação geral, uma arrecadação de produtos alimentares, uma sala de pausa/lanches, uma arrecadação de material didático e de desgaste, uma arrecadação de produtos e materiais e limpeza, uma lavandaria, duas salas com vários cacifos disponíveis para pessoal docente e pessoal não docente e sanitários para adultos (Projeto Educativo de Escola – 2016/2020).

No que diz respeito às salas, possui quatro salas de atividades de Creche, quatro Salas de Atividades de Educação Pré-Escolar e uma Sala- Parque. Há ainda o salão polivalente, uma casa de banho para crianças no corredor e quatro sanitários no interior das salas. Dispõe ainda de um refeitório, uma cozinha/copa e uma sala de arrumos.

No que concerne ao espaço exterior (**Fig.5**), este caracteriza-se por ser um espaço amplo (que abrange uma zona pavimentada em tartan, uma zona com relva e cimento. Possui um pequeno pátio, junto às salas de creche e também um pátio semicoberto, dois parques infantis e dois jardins.

No geral é um edifício que aparenta ser antigo, contudo apresenta excelentes condições no interior e no exterior, proporcionando à criança espaços seguros e estimulantes à sua aprendizagem.



**Figura 5 - Espaço exterior do infantário**

### 4.1.3. O projeto educativo do Infantário “O Girassol”<sup>3</sup>

O Projeto Educativo de Escola apresenta-se como um documento imprescindível para a gestão e organização da escola, outorgando uma certa autonomia para que possa contribuir para o sucesso e para o desenvolvimento das crianças e dos alunos, tendo em conta as adequações necessárias ao meio e às necessidades de todos.

Assim, de acordo com Costa (1994) o Projeto Educativo de Escola deve ser concebido contando com a colaboração de toda a comunidade educativa. Desta forma, assegura a identidade de cada escola e assume-se como um instrumento de gestão, para além de ser considerado um documento orientador da ação educativa.

Neste sentido, o PEE da Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar e Creche da Nazaré tem como lema “Escola em valores: saber mais, ser melhor e viver feliz” e, tal como qualquer Projeto Educativo de Escola, tem a validade de quatro anos letivos, estando em vigor entre 2016 e 2020.

### 4.1.4. A sala da Magia

“A organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.26).

A sala da Magia caracteriza-se por ser uma sala relativamente pequena, com muita luz solar e com acesso ao pátio. Possui várias áreas (**figura 6**), nomeadamente a área da casinha, a área da biblioteca, a área dos jogos e a área do tapete. Contudo, senti uma certa dificuldade em distinguir algumas áreas, nomeadamente a área da garagem, uma vez que existia um recipiente com vários carros dentro, arrumado numa prateleira juntamente com alguns jogos de encaixe e outros materiais

No centro da sala existem três mesas com cadeiras suficientes para todas as crianças da sala. Ainda assim, tal como já referi, o pouco espaço disponível na sala dificulta, por vezes, o trabalho em grande grupo nas mesas pois falta espaço para circular.

A sala possui vários armários, o que facilita o armazenamento de materiais na sala, uma televisão, uma aparelhagem e um leitor de DVD. Apresenta ainda um placard para exposição dos trabalhos das crianças e pelo 2 no corredor, junto à entrada da sala.

---

<sup>3</sup> Dados recolhidos do PEE EB1/PE e creche da Nazaré (2016-2020)

A sala, como já mencionado anteriormente, possui saída direta para o pátio e ainda uma porta que dá acesso a uma outra sala (antigamente denominada sala de pintura) onde é guardado algum material das salas e onde existem duas casas de banho, uma banheira e duas pias.



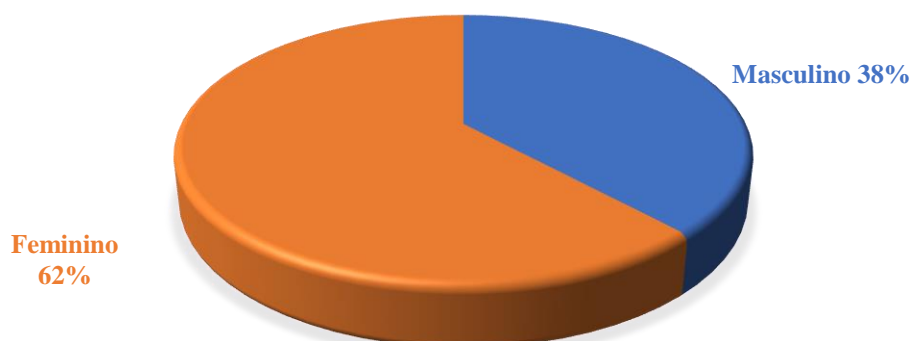
Figura 6 - Alguns espaços da sala da Magia

#### 4.1.5. O grupo de crianças da sala da Magia<sup>4</sup>

“Na educação pré-escolar, o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre crianças, crianças e adultos e entre adultos. Esta dimensão relacional constitui a base do processo educativo” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.24).

O grupo de crianças da sala da Magia é constituído por 21 crianças, 8 do género masculino e 13 do género feminino (**gráfico 1**). De acordo com a educadora é um grupo heterógeno, muito responsivo a estímulos e participativo.

Gráfico 1 - Género das crianças da Sala da Magia



<sup>4</sup> Retirado das observações in loco e dos diálogos informais com as educadoras

No grupo há ainda uma criança com Necessidades Educativas Especiais (autismo), a qual implica um frequente ajuste das atividades, para que seja possível a sua participação nas atividades. Importa também referir que a sua integração no grupo é visível e, segundo a Educadora, as restantes crianças sempre demonstraram grande carinho e afeto para com a criança em questão. No que concerne à sua adaptabilidade ao espaço, esta também é notória uma vez que a criança conhece o espaço e circula à vontade sem receios.

Há ainda uma criança que chegou este ano à sala e, portanto, apresentava-se mais tímida e receosa. Contudo, notei grande evolução ao longo dos dois meses de estágio no que concerne à sua adaptação ao grupo, à equipa e à sala.

No que concerne à faixa etária, não há grande disparidade uma vez que apenas três crianças têm 3 anos e as restantes já têm 4 anos, sendo importante referir que as três crianças com 3 anos, completam 4 anos até o final do corrente ano.

Regra geral, as crianças da sala da Magia são um grupo extrovertido, demonstrado muita afetividade com a equipa da sala (**figura 7**). No que concerne ao desenvolvimento da linguagem, a maioria das crianças comunica de forma perceptível e demonstram grande interesse em comunicar em grande e em pequeno grupo.

No que diz respeito à área das expressões, o grupo é muito empenhado e participativo em atividades neste âmbito, sendo comum recorrer a canções e a danças, algo que motiva o grupo. Há um grande interesse pelo jogo simbólico e pelas atividades de “faz-de-conta”. Ao nível da motricidade grossa, as crianças são muito desenvolvidas, demonstrando especial interesse pelos jogos ao ar livre, onde podem correr e saltar à vontade. Quanto à motricidade fina, o grupo apresenta um bom nível de desenvolvimento, tanto na produção de desenhos livres, como em atividades de pintura de desenhos.

Ainda assim notei, numa das atividades, que ao manusear o pincel, havia maior dificuldade do grupo em cumprir com o espaço estabelecido. Nesse sentido, apercebi-me de que a maioria das crianças não tinha estímulos àquele nível.

Na área da matemática, o grupo possui noções numéricas básicas e as crianças são capazes de contar até 10. São também capazes de reconhecer números e de organizar figuras tendo em conta o seu tamanho ou a sua cor. Têm algumas noções de medida e de quantidades, bem visíveis ao confecionarmos o bolo.

É igualmente importante reconhecer o meio familiar onde a criança está inserida, de forma a melhor adequarmos as nossas práticas pedagógicas às crianças e às suas necessidades.

Nesse sentido, procurei consultar o projeto curricular de grupo, mas apenas consegui consultar o do ano letivo passado (2017/2018, uma vez que à data do meu estágio, o projeto curricular de grupo do presente ano letivo (2018/2019) ainda não estava concluído.



**Figura 7 - Fotografia com o grupo da Sala da Magia**

## **4.2 Intervenção Pedagógica com as crianças da sala da Magia**

A intervenção pedagógica com as crianças da sala da Magia teve início no dia 8 de outubro de 2018 sendo que durante esta primeira semana tive oportunidade de realizar um processo de observação participante, dinamizando algumas atividades pontuais de forma a conhecer as crianças e ambientar-me ao grupo e ao espaço.

Estabeleci alguns diálogos com a educadora e as auxiliares, mas acima de tudo com as crianças, e pude compreender os seus interesses, motivações e ainda algumas dificuldades. Desse modo, procurei começar a delinear estratégias que me permitissem dar resposta às necessidades do grupo e dei início a uma Metodologia de Trabalho de Projeto, denominada “*Como cuidar da saúde do nosso corpo?*”.

### **4.2.1. Problemáticas levantadas**

Ao longo das primeiras semanas de observação e através dos diálogos informais com a educadora cooperante pude constatar que o grupo de crianças da sala da Magia caracterizava-se por ser muito participativo e interessado, mas, ainda assim, apresentava algumas lacunas relativamente à gestão de conflitos, à aquisição de valores e também

uma grande relutância ao cumprimento das regras básicas de convivência. Estes eram comportamentos normais nesta faixa etária, mas que, ainda assim, considerei que necessitavam de uma maior atenção, para fosse possível otimizar a aprendizagem das crianças, desenvolvendo também o seu pensamento crítico e criativo.

Neste sentido, e consciente da importância de estabelecer um clima positivo na sala, mas também encarando a convivência com o outro um fator preponderante para o sucesso do processo de aprendizagem, procurei adaptar as estratégias e metodologias ao grupo, de forma a dar uma resposta mais eficaz às necessidades das crianças. Desta forma estabeleci, no âmbito do meu projeto de Investigação-Ação, a questão: *Será a cooperação o caminho para a formação social e intelectual das crianças da sala da Magia?*.

#### **4.2.2. Estratégias de intervenção**

O foco no modelo interativo/construtivista determinou as opções assumidas e os processos de negociação das aprendizagens a promover, com vista ao desenvolvimento e à capacitação deste grupo de crianças. Neste sentido, delineei estratégias para procurar dar resposta à questão, mas acima de tudo às necessidades do grupo. De entre as várias estratégias e metodologias utilizadas, destaco a Metodologia de Trabalho de Projeto, a qual considerei fundamental para promover a cooperação entre os pares.

Neste sentido, numa primeira fase procurei definir o problema, onde comecei por observar o grupo e mediar diálogos informais com as crianças, de forma a ouvir as suas opiniões e necessidades. Neste sentido e após recolher vários registos de observação e diálogos, formulei a seguinte questão: *“Como cuidar da saúde do nosso corpo?”*. Uma vez que as sugestões das crianças abordavam diferentes temáticas, optei por dividir a questão em três subtemas: Alimentação Saudável, Higiene e Exercício Físico.

Partindo desta questão e dos subtemas elencados, segui para a segunda fase, referente à planificação e desenvolvimento do trabalho (**figura 8**). Através de papel cenário construí uma tabela e dividi em quatro colunas, devidamente identificadas: O que queremos aprender; Como queremos aprender; Com quem vamos partilhar o que aprendemos; Como vamos partilhar. Seguidamente, solicitei que as crianças construíssem a planificação comigo, respondendo às questões. Mais tarde e após escrevermos todas as informações na planificação, sugeri que as crianças a decorassem a seu gosto, recorrendo lápis de cor, de feltro e de cera, para depois afixarmos a planificação na sala, onde pudesse estar visível a todos.



**Figura 8 - Planificação do Projeto**

Finda a planificação do projeto, passámos à terceira fase, a Execução do Projeto, onde foram realizadas atividades tendo em conta as sugestões elencadas pelas crianças na planificação, apostando no trabalho em grupo, através de crachás coloridos, de forma a promover uma aprendizagem cooperativa. Além disso, os grupos foram variados, não sendo constituídos sempre pelos mesmos elementos, de forma a garantir que as crianças tinham oportunidade de trabalhar com outros colegas.

#### **4.2.2.1. Projeto “Como cuidar da saúde do nosso corpo?”**

- **Alimentação Saudável**

Demos início à execução do projeto através do subtema “Alimentação Saudável”, onde começámos por realizar o conto da história: “Rato Renato: Não quero comer legumes!”, de Valentina Mazzola. Importa ainda referir que apresentei várias histórias ao grupo, tendo questionado sobre a sua preferência. Numa fase posterior e após um diálogo acerca da história, tivemos ainda a oportunidade de construir os nossos pratos saudáveis (**figura 9**), através de pasta de moldar que havia sido feita pelas crianças com a educadora cooperante na semana anterior.



**Figura 9 - Construção dos pratos saudáveis**

Além disso, foi possível promover uma atividade que intitulámos “Para a minha barriguinha só vai boa comidinha” (**figura 10**). Para iniciar a atividade apresentei o papel cenário e solicitei a colaboração de uma das crianças para servir de modelo e aproveitei para questionar o grupo sobre as partes que constituem o nosso corpo. Posteriormente, a criança deitou-se de barriga para cima sobre o papel cenário e, com a colaboração de várias crianças, contornámos o corpo, de forma a obtermos a silhueta. Após obtermos a silhueta, considerámos pertinente identificar os olhos e outros órgãos e membros essenciais.



**Figura 10 - Atividade "Para a minha barriguinha, só vai boa comidinha"**

Numa fase seguinte, recorremos a folhetos e revistas e, através da técnica do recorte e colagem, identificámos os alimentos saudáveis e colámos na silhueta que havíamos desenhado.

Para finalizar o tema da alimentação saudável, propus a confeção de um bolo e apresentei várias receitas ao grupo, dando a possibilidade de escolherem o seu preferido.

Uma vez que a receita seria confeccionada no dia seguinte, dar-me-ia tempo suficiente de reunir os ingredientes necessários consoante a escolha do grupo. Questionei ainda de que forma poderíamos registar as preferências e, recorrendo a cartolina e marcadores, registámos as preferências das crianças relativamente a bolo de laranja, cenoura, iogurte ou limão.

Após uma contagem, compreendemos que o sabor mais votado foi laranja e, dessa forma, reuni todos os ingredientes e utensílios necessários para, no dia seguinte, confeccionarmos o bolo. É importante ressaltar que a cozinha do infantário não possuía forno e, por essa razão, a massa foi feita pelas crianças, contudo, o processo de cozedura foi realizado por mim. Dessa forma, na hora do lanche do dia seguinte, que coincidiu com o dia da missão pijama, todas as crianças tiveram oportunidade de provar o bolo que confeccionaram.

Ao longo da confeção da massa do bolo (**figura 11**), procurei dar a oportunidade das crianças participarem de forma ativa e apenas intervindo em situações mais complexas e que, de certa forma, pudessem oferecer perigo, como por exemplo o corte das laranjas.

Desta forma, as crianças dispuseram-se à volta da mesa e foram participando na confeção do bolo, tendo surgido algumas situações mais complexas. Exemplo disso foi, ao partir os ovos para um recipiente à parte, uma das crianças acabou por partir o ovo no chão. Neste caso em específico não foi muito problemático porque as auxiliares rapidamente se prontificaram a ajudar a limpar e tínhamos mais ovos, pelo que aquela situação não limitou o sucesso da atividade. Mais tarde, a criança voltou a partir um ovo e teve sucesso na sua atividade, pressupondo assim uma dinâmica de tentativa e erro.



**Figura 11 - Confeção do bolo**

Após a confeção do bolo, solicitei ainda a colaboração das crianças para limpar e organizar o espaço e promovemos ainda um diálogo sobre a atividade em questão. Foi possível notar um grande entusiasmo e muita expectativa relativamente ao resultado final.



**Figura 12 - Prova do bolo na hora do lanche**

Ao longo do processo de aprendizagem no jardim de infância são várias as oportunidades de recolher, organizar e interpretar dados quantitativos a partir de situações reais. Desta forma, o educador deve promover e apoiar a formulação das questões a responder, a recolha de dados e a sua organização através de tabelas ou listagens, por exemplo. A partir do apoio do educador, será possível ainda fazer com que as questões a resolver, bem como a recolha e tratamento dos dados se tornem mais complexas ao longo do tempo (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016).

- **Higiene**

É indiscutível que “Os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que os rodeia” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.85) e desta forma, a área do Conhecimento do Mundo tem uma relação direta com a curiosidade natural da criança e com o desejo de compreender o porquê. Desta forma, há uma inter-relação com a área da Formação Pessoal e Social e com a Área da Expressão e Comunicação, promovendo “o desenvolvimento de atitudes positivas na relação com os outros, nos cuidados consigo próprio, e a criação de hábitos de respeito pelo ambiente e pela cultura” (p.85).

Relativamente ao tema da Higiene, este teve início com a visita de dois médicos do Centro de Saúde do Bom Jesus no âmbito do projeto da higiene oral (**figura 13**). Simultaneamente foi feito o conto da história do Lambão e do Glutão, a qual apelava à

importância de manter uma correta higiene oral e de garantir uma visita regular ao dentista para despiste de cáries e outros problemas a nível da higiene oral. Os dois médicos promoveram então o conto da história e ainda uma pequena demonstração de como escovar os dentes corretamente, abordando questões pertinentes como a quantidade de pasta de dentes a utilizar e ainda os movimentos a realizar com a escova de dentes.

Este foi um momento que promoveu uma partilha muito rica, com o grupo a demonstrar grande entusiasmo e interesse em participar, relatando histórias relativamente a idas ao dentista, por exemplo.



**Figura 13 - Visita dos médicos do Centro de Saúde do Bom Jesus no âmbito da Higiene Oral**

Após a visita, promovi um pequeno diálogo em grande grupo abordando pontos pertinentes para, em seguida, propor a realização de um jogo relacionado com a higiene oral. Assim, o objetivo do jogo passava por retirar de um saco uma imagem de um alimento e, de seguida, identificar se este seria bom ou menos bom para os nossos dentes (**figura 14**). Considerei ainda importante realçar que podemos comer um chocolate ou um doce, desde que não seja de forma exagerada e garantindo que escovamos os dentes corretamente após a ingestão destes alimentos.

Esta foi uma atividade que não se revelou muito difícil para o grupo, contando com a colaboração e empenho de todos. À medida que surgiam dúvidas em relação a algum alimento, procurei questionar sempre o grupo e, caso nenhuma criança soubesse, eu passava a explicar.



**Figura 14 - Jogo sobre a Higiene Oral**

Posteriormente, e tendo em conta as sugestões das crianças, propus a visualização de um vídeo, baseado na história “Ruca vai ao médico”, de Marion Johnson. Para a visualização do vídeo levei o computador, colunas e um projetor, sendo que a tela branca já existia na escola. Este momento tinha como objetivo consciencializar as crianças para a importância de manter as consultas e vacinas em dia e realizar visitas frequentes ao médico.

Após a visualização do vídeo, mediei um pequeno diálogo com o grupo, de modo a compreender as ideias que haviam retido a partir da visualização do vídeo. Ao abordarmos as visitas ao médico, apresentei uma mala de médico de brincar e questionei o grupo sobre o que poderíamos encontrar no seu interior. Em seguida, explorámos a mala e os utensílios e tivemos ainda a oportunidade de esclarecer algumas dúvidas relativamente a alguns utensílios em específico (**figura 15**).

Ao longo da exploração dos utensílios, uma das crianças conseguiu, de forma espontânea, ouvir o seu coração através do estetoscópio, o que acabou por gerar grande curiosidade por parte do grupo. Assim, esta pequena descoberta deu origem a uma pequena atividade que não se encontrava planeada, mas que proporcionou um momento muito interessante a cada criança, que teve a oportunidade de explorar o estetoscópio e de ouvir o seu coração e o das restantes crianças.



**Figura 15 – Visualização do Vídeo e auscultação dos batimentos cardíacos**

Para finalizar o tema da Higiene, promovi ainda a atividade: *Vamos cuidar dos bebés?* (**figura 16**). Neste caso, as crianças, em grupos de três elementos, ficaram responsáveis por, ao longo da manhã, cuidar de bebés de brincar, num contexto de jogo de faz de conta. Deste modo, antes de iniciar a atividade, dinamizei um diálogo em grande grupo acerca dos cuidados a ter com os bebés, das roupas a vestir de acordo com a meteorologia e ainda a importância de dar comida, trocar a fralda e até brincar com os bebés.

De seguida formámos grupos de 2 a 3 crianças e passei a distribuir um bebé por cada grupo, voltando a apelar ao trabalho em equipa. Importa referir que os bebés se encontravam sem roupa, pelo que a primeira tarefa foi vestir os bebés. A partir desse momento, deixei que os grupos se organizassem no que dizia respeito à tarefa e apenas intervi quando notei alguma dificuldade.



**Figura 16 - Atividade "Vamos cuidar dos bebés"**

A atividade decorreu de forma normal e com muito entusiasmo e empenho por parte das crianças. Foi muito interessante ver o cuidado e dedicação dos grupos, empenhados em trabalhar juntos e para garantir o bem-estar dos bebés.

Deste modo, considero importante refletir acerca do facto de que a interação com os pares permite que a criança amplie e fortaleça a criatividade e a capacidade de representar, quer sejam situações sociais ou não e que, desta forma, acabam por promover uma maior consciência das reações das crianças sobre situações reais (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016).

No final da atividade estabeleci um diálogo em grande grupo, procurando compreender quais foram as maiores dificuldades sentidas pelas crianças ao longo da atividade, tendo a maioria sentido dificuldade em partilhar, contudo, do que observei não verifiquei atitudes individualistas e foi possível contemplar um esforço em cooperar com os outros. Além disso, refletimos acerca da atividade e se tinha um cariz importante para as crianças.

Desta forma, o jogo simbólico surge como uma atividade natural, que tem início num período muito precoce e onde a criança experimenta, através do próprio corpo, atividades da vida quotidiana, utilizando objetos de forma livre e conferindo-lhes significados. Assim, de acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016),

O jogo dramático ou brincar ao “faz de conta” é uma forma de jogo simbólico em que a criança assume um papel de outras pessoas, animais ou máquinas ou o vive através de um objeto (boneco, marioneta) para representar situações “reais” ou imaginárias, e exprimir as suas ideias e sentimentos (p.52).

Este tipo de jogo é fundamental no que diz respeito ao desenvolvimento da criança, quer a nível emocional e social, como na descoberta de si e do meio que a rodeia, mais ainda no que concerne ao aumento das formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão e controlo das suas emoções, assumindo-se com meio facilitador e promovendo um equilíbrio dos conflitos interiores das crianças (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016).

A partir desta atividade em particular, foi possível observar atitudes que, de certa forma, acabaram por surpreender quer as auxiliares, quer a educadora, uma vez que algumas crianças que apresentavam atitudes mais individualistas foram capazes de colaborar com o grupo e comunicar de forma clara, respeitando os colegas.

Desta forma, considero que a atividade teve um grande impacto no grupo, dado que foi possível notar uma execução correta das tarefas e ainda uma grande implicação por parte das mesmas ao longo da atividade, o que me permitiu concluir que a atividade foi muito significativa para o grupo.

- **Exercício Físico**

Os jogos que implicam regras e que, de certa forma, se vão tornando mais complexas ao longo do tempo, apresentam grande impacto no desenvolvimento da criança, na medida em que promovem a coordenação motora e de socialização, de compreensão e aceitação e cumprimento das regras, sendo ainda uma atividade com grande interesse para as crianças (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016).

Nesta senda, no que concerne ao tema do exercício físico, este foi abordado de forma recorrente ao longo de todo o projeto, no recurso ao conto de histórias e através dos diálogos informais com as crianças, em pequeno e grande grupo, mas também através da dinamização de uma pequena Gincana (**figura 17**).

Assim, as crianças puderam cumprir um percurso onde lhes foi solicitado várias tarefas, nomeadamente o contorno de obstáculos (quer a andar normalmente, aos saltinhos ou ainda a correr) delineados através de diversos materiais como cones e cadeiras. Mais à frente, as crianças, com arcos dispostos no chão, tinham de saltar para dentro de cada arco sem colocar os pés fora do mesmo. Além disso, tiveram ainda de cumprir um pequeno percurso, transportando uma bola pequena numa colher, tentando que a bola fosse ao chão o menor número de vezes.

Este foi um momento de grande entusiasmo e empenho, sendo possível notar uma grande euforia por parte do grupo, aliada a uma enorme vontade de cumprir as tarefas com sucesso. Foi uma atividade muito absorvente, e o feedback por parte das auxiliares e da própria educadora foi muito positivo, tendo contado ainda com o feedback das crianças, que classificaram a atividade como muito divertida.



**Figura 17 - Medalhas da Gincana**

Desta forma, é possível compreender que a partir das atividades no âmbito da Educação Física, temos a capacidade de contribuir para o relacionamento com os outros, motivando assim a cooperação e a gestão de comportamentos e emoções. E neste sentido, o jogo apresenta-se como um recurso educativo com grande potencial, ao ser apresentado de forma atrativa e tendo em conta os interesses e propostas das crianças (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016).

- **Atividade “Eu aprendi”**

Após a fase de execução passamos à quarta e última fase do projeto, a Avaliação e Divulgação. Deste modo, e de forma a reunir as opiniões das crianças relativamente a todo o projeto, promovi ainda a atividade “Eu aprendi”, já no último dia em que desenvolvi prática pedagógica na sala da Magia (**figura 18**).

Esta atividade teve por base papel cenário e, ao estabelecer um diálogo em grande grupo com as crianças, procurei questioná-las acerca do que haviam aprendido ao longo das últimas semanas. Começaram a surgir, de imediato, algumas respostas e, nesse sentido, apresentei o papel cenário e passei a explicar a atividade seguinte.



**Figura 18 - Atividade "Eu Aprendi ... "**

Assim, consegui que cada criança escolhesse uma cor e pintasse uma das suas mãos, para depois imprimir no papel cenário. Após esse momento, voltei a questionar cada criança sobre uma das coisas que tinha aprendido, e junto à sua mão registei a resposta. Importa referir que, uma vez que também eu aprendi muito ao longo das semanas de intervenção, também pintei a minha mão e imprimi no papel, registando o que havia aprendido (**figura 19**).

No final e depois de estar tudo seco, escrevi o título “Eu aprendi...”. Este foi um momento muito rico em partilha, que me permitiu compreender o impacto das atividades e estratégias implementadas com o grupo, e que me fez acreditar que fiz escolhas acertadas ao longo da prática pedagógica.



**Figura 19 - Mais registos da atividade "Eu Aprendi ..."**

### **4.2.3. O Processo de Avaliação global das aprendizagens concretizadas pelas crianças da sala da Magia**

Em contexto de Educação Pré-Escolar, a prática pedagógica não se rege por um currículo formal e rígido, tendo sim como documento orientador as Orientações Curriculares para a Educação de Infância (OCEPE), onde estão elencadas as orientações gerais, as quais assentam no fomento de uma intencionalidade educativa ao longo do processo educativo, que vise a intervenção do educador tendo por base diferentes etapas, que devem estar interligadas e pressupor uma evolução. Desta forma, é igualmente importante que o educador observe as crianças, focando-se no contexto onde estão inseridas, nas suas dificuldades, nos seus interesses e também nas suas motivações, para que desse modo seja possível adequar as metodologias e estratégias às necessidades, pressupondo uma intervenção de acordo com as características do grupo (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016).

É neste sentido que, após o período de observação, surge a fase de planeamento e, para tal, devem ser ponderados vários aspetos relacionados com o grupo. Após o planeamento, a concretização das atividades é um momento fulcral, na medida em que estas devem estar adaptadas e adequadas ao grupo, tendo como objetivo otimizar e tirar o máximo partido de possíveis imprevistos que possam ocorrer (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016).

Por fim, e finda a concretização das atividades, é essencial promover a avaliação das aprendizagens e do impacto que estas tiveram no grupo e em cada criança. Neste sentido, avaliar constitui uma atividade educativa para o grupo, mas também um alicerce ao educador, na medida em que permitirá que este possa refletir e repensar a prática pedagógica, adaptando-a às necessidades, quer da criança, quer do grupo. Só assim será possível visualizar uma evolução e progresso das aprendizagens e, desta forma, a avaliação é, segundo as OCEPE, um instrumento fundamental ao planeamento das atividades (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016).

Importa ainda referir que, além destas etapas já mencionadas (observação, planeamento e avaliação), a comunicação entre o educador, outros profissionais e as famílias, assume um papel fundamental em todo o processo de aprendizagem, dado que permite tomar conhecimento do contexto onde se inserem as crianças, bem como a troca de informações e pontos de vista com vista a otimizar o processo. Ademais, o envolvimento e a participação das crianças no planeamento e na avaliação requerem que

o educador seja um ouvinte atento “que toma em consideração as suas propostas e sugestões, questionando-as para perceber melhor as suas ideias e para que tomem consciência dos seus progressos.” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.19).

Associada a todo este processo está a articulação, fundamental para o sucesso escolar das crianças na medida que a intervenção do educador deve ser realizada em articulação com as famílias e ainda com outros agentes educativos de ciclos seguintes, de forma a facilitar e promover uma melhor adaptação. Desta forma, a articulação é essencial, devendo todas as etapas mencionadas anteriormente ser abordadas de forma globalizante, e não de forma separada.

A intervenção com o grupo de crianças da sala da Magia teve por base uma dinâmica de interação, onde procurei interligar as iniciativas das crianças com as minhas propostas. Neste sentido, o brincar tornou-se um meio facilitador da aprendizagem, promovendo relações entre as crianças, mas também comigo e com os adultos da sala. Tal facto facilitou o desenvolvimento de competências sociais e comunicativas, tal como um aumento do domínio da expressão oral. Neste sentido, segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), esta dinâmica de interação permite ainda que a criança tome iniciativa, faça descobertas, resolva problemas, expresse a sua opinião e colabore com outras crianças, de forma a desenvolver a criatividade e o gosto por aprender, ou seja, “aprenda a aprender” (p.11).

Ao longo da prática pedagógica, os meios que utilizei para avaliação incidiram, essencialmente, nos registos das observações diretas que realizei nos diários de bordo dos comportamentos, atitudes e do envolvimento das crianças quer em grupo, quer individualmente e ainda o recurso ao registo fotográfico.

Dado que uma das crianças do grupo apresentava um Transtorno do Espectro do Autismo, a sua avaliação acabou por ser mais descritiva, tendo foco, essencialmente, nas observações do comportamento e reações durante as atividades propostas. Concomitantemente, a criança em questão apresentava grandes alterações a nível das atitudes e comportamentos, contudo a sua condição apresentava algumas singularidades a esse nível e a presença de adultos “estranhos” na sala era, igualmente, de difícil gestão emocional para a criança.

É importante salientar que esta criança apresentava uma grande predisposição para atividades no domínio das expressões artísticas sendo aquela em que se destacava mais e onde pude notá-la mais à vontade.

No que diz respeito ao grupo no geral, foi possível denotar alguma evolução no que concerne à área de formação pessoal e social, tendo sido possível verificar uma melhor gestão de comportamentos ao nível da convivência com os pares, bem como uma maior consciência de si como aprendiz. Tal foi possível verificar através da partilha e cooperação com o grupo, tendo demonstrado capacidade de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem. Este facto surgiu aliado a uma maior autonomia e independência nas tarefas diárias que eram propostas, apresentando um aumento dos níveis de autoestima e um acréscimo da confiança nas suas capacidades.

No que concerne à área de expressão e comunicação, nos domínios da Educação Física, da Educação Artística foi possível denotar um grande empenho e entusiasmo, nas atividades propostas, principalmente no que concerne ao jogo dramático, às artes visuais e à dança. Neste sentido, importa ainda referir que a Educação Artística apresenta uma ligação com a área de Formação Pessoal e Social, bem como com a área do Conhecimento do Mundo e, desta forma, contribui para a construção da identidade pessoal, social e cultural, e ainda uma articulação com a área de Expressão e Comunicação.

Relativamente ao Domínio da Educação Física, este privilegia os momentos de exploração livre do espaço e do movimento, o que acabará por permitir à criança tirar partido da sua criatividade e imaginação relativamente a materiais e situações, contribuindo para uma maior autonomia e responsabilidade em relação a si e aos outros.

O grupo tinha uma grande predisposição para atividades neste âmbito, demonstrando especial interesse por atividades que envolvessem movimento corporal e a exploração do espaço, ao som de música ambiente. Neste sentido, pude verificar um empenho constante nas atividades propostas e uma grande vontade em fazer melhor.

No que concerne ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, o grupo de crianças da sala da Magia já apresentava uma grande capacidade comunicativa, o que me permitiu tomar partido desse facto para otimizar as atividades realizadas. Neste sentido, e consciente da importância que o desenvolvimento da linguagem oral tem na educação pré-escolar, dinamizei atividades que promovem espaços de diálogo e debate, procurando sempre valorizar as intervenções das crianças, de forma a estimular a sua participação.

Importa referir que o grupo apresentava uma forte capacidade comunicativa, no geral, à exceção de algumas crianças mais tímidas. Neste sentido, e uma vez que as atividades envolviam sempre momentos de diálogo e partilha, procurei que todos se sentissem à vontade para participar e que o fizessem de forma voluntária. Ainda assim, para garantir que conseguia níveis de participação oral mais elevados por parte das

crianças menos participativas, comecei por estabelecer diálogos individuais e a incentivá-las a partilhar com o grupo. Além disso, os reforços e feedbacks positivos à participação foram extremamente importantes para conseguir uma maior participação.

Neste sentido, e como verificado também na divulgação do projeto aos pais e familiares, foi possível denotar uma grande evolução, tanto nas crianças mais participativas, que compreenderam a importância de dar oportunidade de todos participarem e de aguardarem pela sua vez, mas também da parte das crianças mais introvertidas, que comunicaram de forma clara e confiante ao longo da divulgação.

Tudo isto foi resultado do trabalho realizado ao longo do projeto, e também do recurso à MTP, promovendo diálogos, momentos de partilha de experiências e emoções, que permitiram que todos se sentissem confiantes e capazes de comunicar e participar ativamente e, maioritariamente, de forma voluntária.

No que concerne ao domínio da matemática, foi possível denotar, no início da prática pedagógica, que relativamente à organização e tratamento de dados o contacto era quase nulo. Assim, tive a oportunidade de identificar pequenas evoluções do grupo no que dizia respeito à recolha de informação pertinente, de forma a dar resposta a questões, nomeadamente partindo da planificação do projeto, construída a partir de uma tabela simples e onde a partir da mesma pudemos interpretar e dar resposta a questões pertinentes. Ao longo do projeto, foram vários os momentos em que procurámos organizar informação recorrendo a tabelas e/ou gráficos, nomeadamente votações ou listas de preferências, por exemplo no caso da escolha do sabor do bolo, ou mesmo na identificação dos alimentos saudáveis e menos saudáveis.

Importa referir que, numa fase inicial e quando introduzi estas estratégias para recolha e tratamento de dados, havia uma certa dificuldade e relutância relativamente à interpretação da informação, contudo, foi possível compreender que, à medida que fui introduzindo e insistindo neste ponto, o grupo foi capaz de melhor interpretar a informação, sendo capazes de, numa fase final do projeto, reconhecer tabelas e listagens como um instrumento para recolha de dados pertinentes, sendo capazes de o sugerir.

Desta forma, no que diz respeito à Área do Conhecimento do Mundo, é importante ter em conta que “Os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que os rodeia” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.85).

Neste sentido, todo o projeto teve por base os interesses e sugestões das crianças, que acabaram por se relacionar com o projeto educativo do infantário. Isto permitiu que

as aprendizagens fossem mais significativas, partindo de assuntos relacionados com o meio da criança, tendo uma relação direta com os seus interesses.

Desde conhecer e cuidar do seu corpo, identificando atitudes mais ou menos perigosas, alimentos mais ou menos saudáveis até ao reconhecimento da importância de visitas regulares ao médico e da prática de atividade física regular, foi possível verificar um interesse generalizado por parte do grupo. Considero que, ao partirmos de situações reais, que acontecem no dia a dia e que acabaram por suscitar interesse por parte das crianças, tivemos a oportunidade de estimular a participação ativa acerca das várias temáticas que abordámos. Pude contar sempre com um grande nível de participação do grupo e um grande sentido crítico face às várias situações expostas, acompanhados de grande empenho e entusiasmo ao longo das atividades.

Importa referir que o grupo apresentou níveis de envolvimento muito bons ao longo do projeto, contando com uma grande participação de todas as crianças, das mais extrovertidas às mais introvertidas. Reforço ainda a vantagem no recurso à Metodologia de Trabalho por Projeto, que proporcionou aprendizagens significativas e uma partilha vasta, que beneficiou todas as crianças e todos os envolvidos no projeto.

De um modo geral, notei uma evolução nos níveis de concentração e participação das crianças, aliadas a uma maior capacidade comunicativa e uma melhor gestão de comportamentos e emoções ao longo da intervenção.

### **4.3 Intervenção com a Comunidade Educativa: descrição e divulgação dos projetos**

- **Divulgação do projeto “Como cuidar da saúde do nosso corpo?”**

De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), o envolvimento dos pais no processo educativo dos filhos é extremamente importante, dado que estes “como principais responsáveis pela educação dos filhos/as, têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico” (p.16). Neste sentido, é uma forma de enriquecer o processo educativo das crianças e promover interações que visam beneficiar o processo e, por isso, é fundamental que o educador seja capaz de “criar as condições necessárias para essa participação, encontrando as formas de comunicação e articulação mais adequadas” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.16).

Assim, após a fase de execução do projeto que denominámos “Como cuidar da saúde do nosso corpo?” passamos à quarta e última fase do projeto, a Avaliação e

Divulgação. Desta forma, e partindo das sugestões das crianças, elaborámos um vídeo com registos multimédia e convidámos os familiares e encarregados de educação a marcarem presença no infantário para divulgarmos o nosso projeto. Ainda assim, por sugestão da educadora decidimos fazer após a festa de Natal, dado que dessa forma os pais já estariam na escola e noutra dia poderia ser mais difícil contar com a presença de todos.

Desta forma, dialoguei com os pais e expus a ideia das crianças em divulgar os nossos trabalhos, informando da data e do local. O feedback foi imediatamente positivo e todos demonstraram grande interesse em testemunhar o trabalho das crianças.

Assim, elaborei um vídeo com registos fotográficos das atividades realizadas ao longo do projeto, o qual foi apresentado através do computador, colunas e projetor, aos pais e encarregados de educação (**figura 20**). Tendo notado alguma vergonha por parte das crianças, procurei colocar-lhes questões, de forma que tivessem a oportunidade de comentar o projeto e tecer um comentário, em forma de avaliação, acerca de todo o trabalho realizado.

Este foi um momento muito especial para mim, mas acima de tudo para as crianças, que com grande entusiasmo recordaram as atividades realizadas e demonstraram muito entusiasmo e orgulho ao longo da divulgação.



**Figura 20 - Divulgação do projeto**

O feedback dos pais e familiares foi, sem dúvida, muito positivo, sendo que muitos agradeceram ainda a iniciativa de divulgar as atividades realizadas.

Esta atividade ultrapassou as minhas expectativas, em primeiro lugar devido ao interesse e à afluência dos pais e familiares no momento da divulgação do projeto, demonstrando grande envolvimento no processo de aprendizagem dos seus filhos. Em

segundo lugar, por poder contar com a forte participação das crianças, na verbalização dos vários momentos e atividades realizados, destacando pormenores interessantes e demonstrando uma forte capacidade comunicativa por parte de todos.

- **Projeto “Um Natal diferente!”**

No âmbito da festividade do Natal, e em conversa com as colegas que também se encontravam a estagiar no Infantário o Girassol, planeámos e organizámos uma atividade denominada “Um Natal diferente!” (**figura 21**), que tinha como principal finalidade envolver os pais e as próprias crianças, numa recolha de brinquedos usados e em bom estado.



**Figura 21 - Convite para a divulgação do projeto de comunidade**

Neste sentido, a ideia passava por incutir um sentimento de partilha nas crianças, incentivando-as a oferecer os brinquedos que já não utilizavam às outras crianças, dando-lhes uma nova vida. Embora, na opinião dos pais, nem sempre tenha sido fácil recolher os brinquedos, dado que as crianças não se queriam desfazer dos mesmos, a iniciativa foi aplaudida, tendo sido possível notar um grande empenho na colaboração relativamente à atividade e ao processo educativo dos filhos.

Desta forma, cada sala ficou responsável por ensaiar e apresentar uma música alusiva ao Natal, com adereços característicos e as educadoras estagiárias, com a colaboração de algumas educadoras cooperantes, organizaram uma pequena

dramatização sobre o Pai Natal e a saúde (**figura 22**). A interligação deste projeto de Natal com os cuidados de saúde teve por base o projeto educativo do infantário, o qual conseguimos evocar ao longo da atividade.



**Figura 22 - Dramatização da peça de teatro no projeto com a comunidade**

No final da atividade, os pais e crianças puderam usufruir de um pequeno lanche dinamizado pelas educadoras estagiárias e tendo sempre em conta o mote pelo qual regemos a nossa atividade, uma alimentação saudável e rica em nutrientes.

No que diz respeito aos brinquedos, os mesmos foram selecionados por nós para cada sala, de acordo com a faixa etária a que se destinavam e distribuídos pelas crianças posteriormente. Cada sala teve direito a um saco com brinquedos e, após a atividade, procurámos dinamizar um pequeno diálogo com as crianças da nossa sala, lembrando a importância de partilhar e de dar nova vida aos brinquedos que já não utilizamos.

O *feed-back* dos pais, de algumas educadoras, mas principalmente das crianças foi muito positivo o que nos deixou orgulhosas de todo o trabalho e do empenho envolvido.

#### **4.4 Reflexão global da prática pedagógica em contexto de Pré-Escolar**

É cada vez mais importante encarar a criança como um ser único e irrepetível dotado de características ímpares. Neste sentido, a ideia de um currículo rígido e desajustado ao mundo da criança, bem como uma planificação desajustada devem ser abandonados, em função de um currículo mais abrangente, aberto e que permita que a criança seja construtora do seu próprio conhecimento, tomando como guia a curiosidade e os interesses próprios. Tal também será possível através da promoção de um ambiente

educativo saudável e organizado de forma que a criança seja incentivada a aprender e a explorar o meio, premiando a sua individualidade.

De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), “Planear não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (p.15).

Deste modo, acredito ainda que a planificação deve ter em conta fatores promotores de aprendizagens significativas e, nesse sentido, é fundamental que o educador seja capaz de refletir acerca do grupo de crianças, tendo em consideração os seus interesses e motivações, mas também os conhecimentos prévios, de forma a tornar a aprendizagem mais significativa e de acordo com a individualidade de cada criança.

Na minha opinião, a linha orientadora que deverá guiar o educador ao longo da sua intervenção deverá passar pelo reconhecimento de uma abordagem curricular, capaz de dar resposta às necessidades e aos interesses de cada criança, de forma a envolvê-las no processo de aprendizagem e permitindo que estas guiem o seu caminho.

Neste sentido, a aprendizagem pela ação permite que a criança possa “viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da ação – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 2003, p.5).

Ademais, o recurso à aprendizagem cooperativa proporciona uma atmosfera de partilha que será enriquecedora para todos os intervenientes, quer a nível intelectual como a nível emocional e social. Tomando em consideração esta linha de pensamento Balkcom (1992) citado por Lopes e Silva (2009) define a aprendizagem cooperativa como “uma estratégia de aprendizagem em que grupos pequenos, cada um com alunos de níveis diferentes de capacidades, usam uma variedade de actividades de aprendizagem para melhorar a compreensão de um assunto” (p.3).

Assim, de acordo com Lopes e Silva (2009), a implementação de técnicas de aprendizagem cooperativa na educação será fundamental para o sucesso do processo educativo, mas também para o futuro.

Acredito também que as crianças são seres competentes, que possuem conhecimentos e saberes, fruto das suas vivências e do meio familiar e sociocultural onde estão inseridas. Por essa razão, são capazes de realizar inferências acerca de determinados assuntos, tendo em conta que têm contacto com diversas situações no seu dia a dia. A criança é um ser perspicaz e ágil relativamente ao pensamento, o que acaba por torná-las

capazes de fazer a ligação entre os saberes já existentes e os saberes novos, integrando-os de forma relativamente fácil. São, assim, seres dotados de uma grande curiosidade relativamente a novas aprendizagens e descobertas.

Neste sentido, o ato reflexivo apresenta-se como uma estratégia fundamental, principalmente no que respeita à reflexão acerca da evolução do papel da escola ao longo dos tempos, dado que hoje em dia há uma maior preocupação relativamente a diversos fatores, nomeadamente de que forma pode a Instituição de Educação contribuir de forma positiva para o desenvolvimento da criança, potenciando o seu desenvolvimento físico e emocional.

No meu ponto de vista a estreita relação entre a escola e a família é promotora de uma dinâmica positiva para o processo de aprendizagem de cada criança, permitindo partilha de ideias e uma melhor compreensão das características individuais. Neste sentido, é cada vez mais importante procurar garantir uma ligação entre a escola e a família, tendo como objetivo principal o interesse e o bem-estar das crianças, de forma que possamos promover um desenvolvimento rico e saudável.

Com base nos pressupostos enunciados anteriormente procurei estruturar a minha intervenção com as crianças da Sala da Magia, de forma a dar resposta aos interesses e motivações das crianças e procurando envolvê-las ao longo do processo. Neste sentido, acredito que promovi um ambiente de aprendizagem saudável e positivo, desenvolvendo um espírito de cooperação entre os pares, e estimulando a criatividade o pensamento crítico das crianças.



## Capítulo V – Prática Pedagógica II – Estágio Pedagógico em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

### 5.1 Contextualização

O presente capítulo corresponde à prática pedagógica II por mim realizada em contexto do 1.º ciclo do Ensino Básico, na turma do 1.ºA da EB1/PE das Figueirinhas, no Concelho de Santa Cruz. Além disso, é possível aceder a um conjunto de informações acerca da práxis, que decorreu no período da manhã durante oito semanas, entre os meses de março, abril e maio de 2019, e ao longo de 5 horas diárias, com a professora cooperante Dina Sá.

Ao longo deste capítulo será possível compreender e tomar conhecimento da prática pedagógica realizada, com base nos pressupostos e referências metodológicas já mencionados anteriormente. Assim, é fundamental a consulta e leitura do seguinte capítulo para uma melhor compreensão da práxis na EB1/PE das Figueirinhas.

No presente capítulo é possível começar por encontrar uma descrição da sala da turma do 1.ºA, bem como uma descrição da turma, referenciando ainda as problemáticas levantadas durante o período de observação e intervenção.

À semelhança das restantes práticas pedagógicas, será possível encontrar uma descrição de uma das sequências de atividades realizada em contexto de estágio, a qual teve por base a interdisciplinaridade entre as várias áreas curriculares.

Numa fase final, será feita uma análise breve às aprendizagens concretizadas pelos alunos da turma do 1.ºA, bem como uma referência aos instrumentos utilizados. Ademais, será possível encontrar também uma descrição de atividades é feita referência à avaliação global das aprendizagens dos alunos e ainda uma descrição de atividades realizadas com comunidade educativa, nomeadamente a participação no cortejo da Festa da Cebola 2019. O capítulo termina com uma reflexão global da intervenção pedagógica na valência do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente com a turma do 1.ºA.

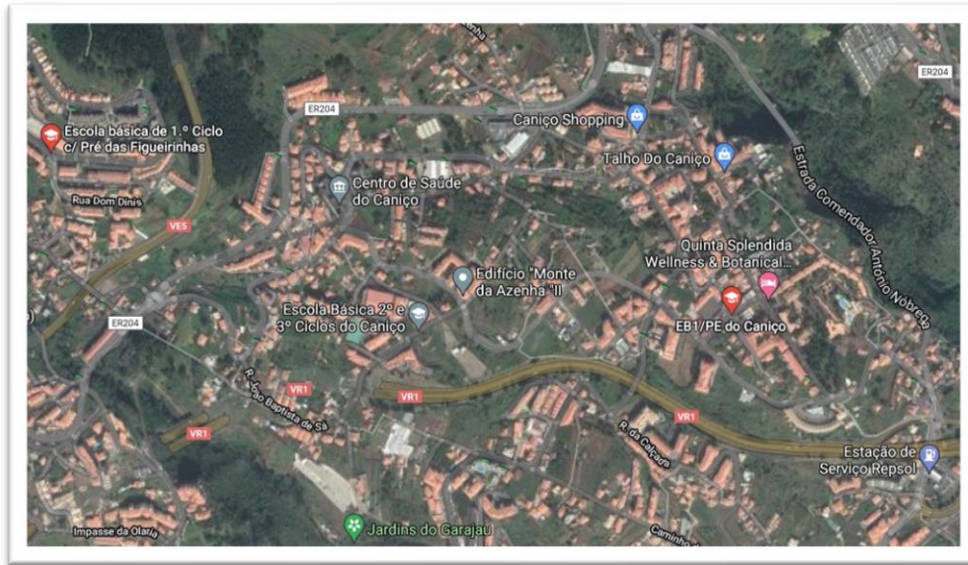
#### 5.1.1. O meio envolvente<sup>5</sup>

A cidade do Caniço (**figura 23**) possui algumas associações quer de cariz cultural (grupo musical “Reis Magos” e a Banda Filarmónica do Caniço e Eiras) quer de índole desportiva, como por exemplo o Grupo Recreativo Cruzado Canicense. Esta cidade é

---

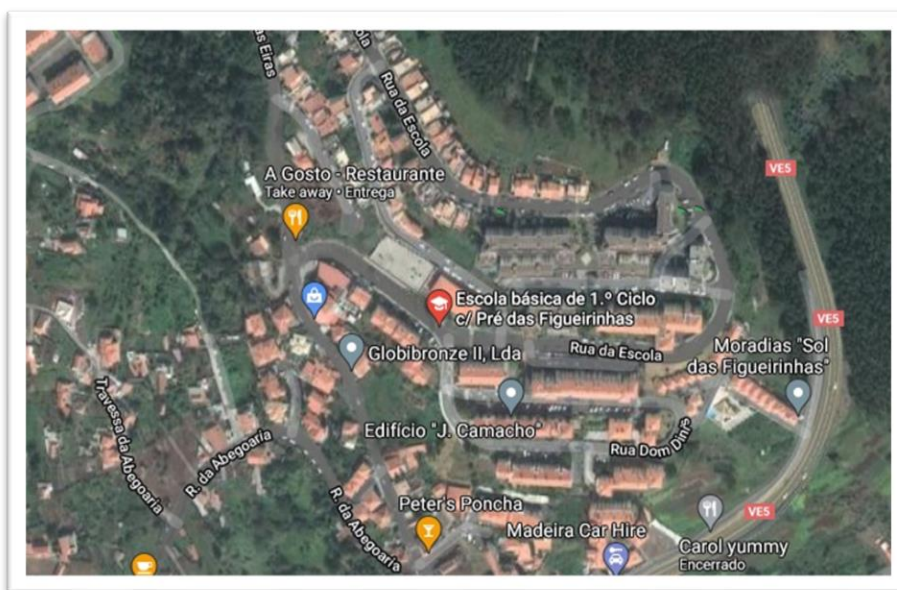
<sup>5</sup> Dados recolhidos do PEE EB1/PE das Figueirinhas (2016-2020)

também responsável pela organização de alguns eventos, tais como: Festas de verão, da Cebola; Festas religiosas (do Santíssimo e do Livramento).



**Figura 23 – Imagem de satélite do meio circundante à EB1/PE das Figueirinhas**

Assim, a EB1PE das Figueirinhas fica situada a poucos minutos do Funchal, no sítio da Abegoaria (**figura 24**), e caracteriza-se por ser um estabelecimento de ensino relativamente recente com espaços amplos. Os espaços circundantes da escola possuem prédios de habitação relativamente recentes e também moradias unifamiliares. Contudo, não existem muitas infraestruturas sociais e económicas e a rede de transportes tende a ser fraca.



**Figura 24 - Imagem de satélite da área circundante à EB1/PE das Figueirinhas**

Na sua grande maioria, a população escolar é residente na zona e possui uma situação sócio cultural característica da classe média.

Na cidade do Caniço é possível encontrar alguma atividade hoteleira, centrada principalmente no Caniço de Baixo. De entre os vários hotéis, podemos destacar o Hotel Quinta Splendida, no centro do Caniço, O Hotel RIU e o Hotel Four Views Oasis no sítio dos Reis Magos, mas também outros pequenos hotéis, centrados essencialmente no turismo alemão, por exemplo.

### **5.1.2. A Escola Básica do 1.º ciclo com Pré-Escolar das Figueirinhas<sup>6</sup>**

A EB1/PE das Figueirinhas (**figura 25**) está situada na cidade do Caniço, concelho de Santa Cruz. A povoação do Caniço foi elevada a vila, o dia 19 de abril de 2000, por meio do Decreto Legislativo Regional n.º 10/2000/M e, mais tarde, a 10 de junho de 2005, a vila do Caniço foi elevada a cidade pelo Decreto Legislativo Regional n.º 8/2005/M, que a caracterizava como um grande e importante polo de concentração de indústria e comércio regionais, bem como umas das zonas habitacionais mais procuradas.



**Figura 25 - Fachada da EB1/PE das Figueirinhas**

(Fonte: <https://delegacaosantacruz.webnode.pt/album/fotos-escolas-do-municipio-de-santa-cruz-/escola%20figueirinhas%20-%20cani%C3%A7o-jpg/>)

---

<sup>6</sup> Dados recolhidos do PEE EB1/PE das Figueirinhas (2016-2020)

A Escola Básica com Pré-Escolas das Figueirinhas apresenta uma área bruta de construção de 1110 metros quadrados. Caracteriza-se por ser um estabelecimento de ensino relativamente moderno, que pretende receber crianças e alunos desde o Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste estabelecimento ensino é possível encontrar ainda uma das Unidade de Ensino Estruturado do Concelho de Santa Cruz, para alunos com perturbações do espectro do Autismo.

No que concerne aos aspetos físicos da instituição, o edifício possui rés-do-chão e 1.º piso. Relativamente aos espaços comuns, é possível destacar a cantina, a cozinha e as casas de banho e, relativamente aos espaços desportivos a escola possui ginásio, balneários e campo de jogos.

No interior do edifício temos também acesso às salas de aula destinadas ao 1.º ciclo e também às salas do Pré-Escolar, bem como as salas de apoio. A instituição possui ainda salas específicas, como o gabinete de direção, o gabinete administrativo, a sala destinada à unidade de ensino estruturado, a sala de informática, a sala de Educação Musical e Dramática, a sala de educação especial e por fim, a sala de professores. No exterior possui ainda o espaço de recreio (que inclui baloiços e escorregas) e os espaços cobertos.

No que diz respeito aos recursos materiais disponíveis, a escola possui computadores, quadros interativos, projetores multimédia, quadros brancos, leitor de DVD e de CD e televisões. Importa ainda referir que o mobiliário é suficiente e adequado, assim como a iluminação, contudo a insonorização fica um pouco aquém das necessidades.

Regra geral a escola apresenta as condições essenciais para transmitir segurança e conforto às crianças e alunos, primando pelos espaços amplos e bem cuidados. Ainda assim, considero que é uma falha o facto da mesma não apresentar grandes alternativas para os adultos ou crianças e alunos com mobilidade reduzida, uma vez que não existem elevadores de acesso ao primeiro piso.

### **5.1.3. O projeto educativo da EB1/PE das Figueirinhas<sup>7</sup>**

Na ótica de Robalo (2004) o objetivo do Projeto Educativo de Escola passa por conceder a independência necessária às escolas no que diz respeito ao sistema formal de educação, mas, ainda assim, permitindo uma articulação com o mesmo. Além disso,

---

<sup>7</sup> Dados recolhidos do PEE EB1/PE das Figueirinhas (2016-2020)

afirma que é ainda necessário conferir a autonomia às escolas para tenham a possibilidade de desenvolver um projeto educativo próprio, adequado às suas necessidades e que tenha alguma relevância de acordo com os seus objetivos.

Com o lema “Educar para o Futuro”, o Projeto Educativo da Escola Básica do 1.º ciclo com Pré-Escolar das Figueirinhas pretende formar cidadãos autónomos, com espírito crítico de forma que, zelando pela formação integral dos indivíduos, sejam possível prepará-los para integrarem uma sociedade em constante mudança e também para a vida profissional.

Nesta senda, pretendem valorizar o sucesso académico e pessoal, mas ainda promover boas práticas e valores que irão estruturar a sua vida. O objetivo passa também por reconhecer as capacidades e competências imprescindíveis a um desempenho profissional, social e pessoal.

#### 5.1.4. O ambiente da sala do 1.º A

A sala do 1º A é uma sala ampla, com boa luminosidade e boa arrumação (**figura 26**). A sala é composta por 22 mesas, sendo mais que suficientes para os alunos. A sua disposição não era a mais comum e por vezes até um pouco confusa, mas uma vez que a sala era partilhada com outra turma no horário da tarde, a disposição das mesas também era alterada.

Desta forma, junto à janela existia uma coluna de mesas individuais, em seguida várias filas com 3 ou 4 mesas e, por fim, mais junto à porta existiam filas de duas mesas. Existe ainda uma mesa-redonda e mais quatro cadeiras, frequentemente utilizada pela professora para correção de trabalhos entre outras coisas (**figura 27**).



Figura 26 – Visão panorâmica sala da turma do 1.º A



**Figura 27 – Planta da sala da turma do 1.º A**

É possível encontrar também vários armários de arrumação no fundo da sala, um quadro branco de canetas, algumas prateleiras e vários placards para exposição dos mais diversos materiais. Como já mencionado anteriormente, esta era uma sala partilhada com uma turma de 3.º ano, sendo que no horário da manhã era ocupada pelo 1.ºA e no horário da tarde era ocupada pela turma do 3.ºA. Neste sentido, alguns dos trabalhos expostos pertenciam à turma do 3.º ano, sendo visível um equilíbrio entre ambas as turmas.

Possuía ainda uma secretária para o professor e quatro janelas, permitindo a entrada de muita luz natural. Ademais, foi possível apurar que mais tarde, após o término do estágio, foi instalado um quadro interativo na sala, uma medida que foi aplicada em todas as salas de aula.

No que concerne ao horário da turma do 1.ºA, as atividades curriculares tinham lugar no período da manhã, entre as 8h15 e as 13h15, com um intervalo de 30 minutos entre as 9h45 e as 10h15 (**tabela 1**). No período da tarde, os alunos têm a oportunidade de frequentar as atividades extracurriculares tais como o estudo, clube de jogos e brincadeiras, Língua Inglesa, Biblioteca, Expressão Plástica, TIC, Expressão Físico-Motora e Ocupação de tempos livres. Importa ainda referir que existem algumas destas atividades que estão inseridas no período curricular, nomeadamente a Educação Artística, a Educação Física, e o inglês e TIC.

Tabela 1 - Horário da turma do 1.ªA

HORAS	2ªFEIRA	SALAS	3ªFEIRA	SALAS	4ªFEIRA	SALAS	5ªFEIRA	SALAS	6ªFEIRA	SALAS
8:15 8:45	Matemática	7	Português	7	Português	7	Matemática	7	Português	7
8:45 9:45	Português	7	Matemática	7	Português		Matemática	7	Matemática	7
9:45 10:15	Apoio ao Estudo	7	Apoio ao Estudo	7	Apoio ao Estudo	7	Apoio ao Estudo	7	Português	7
10:15 11:15	Matemática	7/P	©EF	P	Matemática	7	Português	7	Estudo do Meio	7
11:15 12:15	Português	7	Matemática	7	Estudo do Meio	7	©ING	10	Estudo do Meio	7
12:15 13:15	©EA	6	Português	9	EA	7	EA	7	EA	7
13:30 14:30	ALMOÇO									
14:30 15:30	ESTUDO	5	EP	EP	ESTUDO	6	MA	6	CLUBE das Ciências/ Mãos à obra	EP
15:30 16:00	LANCHE									
16:00 17:00	TIC	9	ESTUDO	10	EFM	P	CLUBE Jogos e brincadeiras	P	Língua Inglesa	10
17:00 18:00	EP	EP	CLUBE Jogos e brincadeiras	P	BIBLIOTECA	5	ESTUDO	9	CLUBE Jogos e Brincadeiras	P
18:00 18:30	OTL	EP	OTL	EP	OTL	5	OTL	9	OTL	P

© - Aula inserida no Curricular

EA - Educação Artística

DAC - Domínio de Autonomia Curricular

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

EF - Educação Física

ING - Inglês

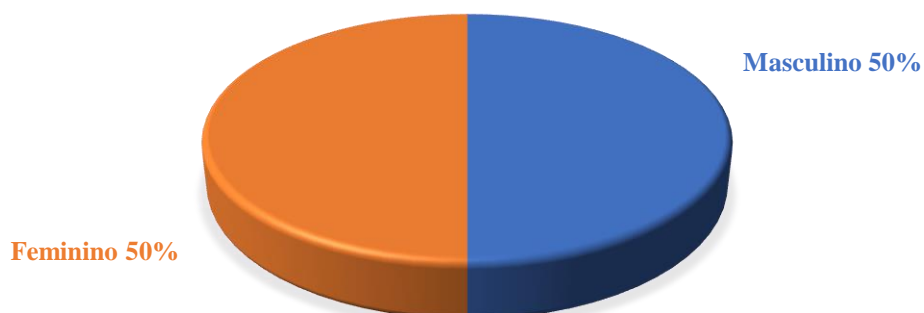
OTL - Ocupação de Tempos Livres

EP - Expressão Plástica

### 5.1.5. Os alunos da turma do 1.ªA<sup>8</sup>

A turma do 1.º A é composta por 20 alunos, sendo 10 do género feminino e 10 do género masculino (**gráfico 2**) e com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos, não havendo grande disparidade na faixa etária.

Gráfico 2 - Género dos alunos da turma do 1.º A



<sup>8</sup> Obtido a partir da observação in loco e dos diálogos informais com a professora

Com base nos diálogos informais que pude estabelecer com a professora cooperante, foi possível denotar que a turma é muito empenhada, apresentando grande curiosidade e interesse, contudo, evidenciava grandes dificuldades no que dizia respeito à participação ativa nas aulas e ainda ao estabelecimento de relações interpessoais e gestão e comportamentos.

Na turma há ainda um aluno com Necessidades Educativas Especiais (perturbação do espectro do autismo), que ainda assim apresenta uma forte adaptabilidade ao grupo, mas uma evidente dificuldade em gerir emoções quando surgem dificuldades ou obstáculos, sendo esta última uma característica comum a alguns alunos.

Ainda assim era possível compreender que havia pelos menos 3 alunos com uma maior dificuldade nas várias áreas curriculares e, por essa razão, encontravam-se nos lugares mais dianteiros, de forma que fosse mais fácil ao professor colmatar as suas necessidades.

Além destes três alunos com dificuldades mais evidentes, existiam ainda outros alunos que requeriam alguma atenção redobrada em determinados aspetos, de forma a garantir o sucesso das aprendizagens.



**Figura 28 - Turma do 1.º A**

A grande maioria da turma era capaz de gerir os comportamentos dentro e fora da sala, mas ainda assim era possível compreender que essa tarefa era mais complicada para alguns alunos. Dessa forma, a estratégia utilizada pela escola nos intervalos, denominada

“Brigada anti briga”, tinha um forte impacto nos alunos, uma vez que havia um aluno responsável por mediar possíveis conflitos no recreio e até mesmo dentro da sala.

Além disso, existia ainda um aluno que apresentava alguma relutância a nível da participação, ainda que por vezes o fizesse deliberadamente. Ademais, sempre que era solicitada alguma atividade que envolvesse desenho ou pintura, o aluno em questão não correspondia, sendo que na maioria das vezes entregava as tarefas quase em branco.

Na sua maioria, os alunos são participativos e empenhados, com alguma dificuldade em gerir o comportamento dentro da sala. Ainda assim, foi possível constatar que as atividades de carácter mais dinâmico e prático cativavam a atenção da turma. Desta forma, o nível de participação da turma, e até mesmo dos alunos mais introvertidos, na Educação Artística, Educação Física ou ainda TIC era mais evidente, o que me permitiu compreender que as estratégias a adotar deveriam ter em conta estes aspetos.

Regra geral, a turma apresenta um bom clima na sala de aula, quer com a professora titular quer com os restantes professores, existindo uma forte relação de afetividade com os pares e uma capacidade de receber bem todos os que entram na sala.

Neste contexto, procurei consultar o projeto curricular de grupo, mas apenas consegui consultar o do ano letivo passado (2017/2018), uma vez que à data do meu estágio, o projeto curricular de grupo do presente ano letivo (2018/2019) ainda não estava concluído e uma vez que recentemente havia sido feita uma substituição de professor, por motivos de saúde.

## **5.2 Intervenção Pedagógica com a turma do 1.º A**

A primeira praxis em contexto do 1º CEB teve início no dia 25 de março de 2019 com a turma do 1.º ano A, da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar das Figueirinhas, com professora cooperante Dina Sá.

As duas primeiras semanas (11 a 13 de março e 18 a 20 de março) realizaram-se em contexto de observação participante, observação essa que me permitiu analisar e compreender comportamentos e características da turma, de forma a adaptar as estratégias e metodologias às necessidades e características dos alunos. Posto isto, a intervenção pedagógica com a turma do 1.ºA decorreu ao longo de 8 semanas, no período da manhã, às 2ª, 3ª e 4ª feiras, conforme a Unidade Curricular de Prática Pedagógica II integrada no MEPEE1CEB.

Ao longo dos próximos subpontos pretendo dar a conhecer as atividades realizadas ao longo das oito semanas de intervenção, contextualizando e refletindo acerca

das mesmas. Será possível encontrar referência às problemáticas levantadas aquando da observação participante, as quais motivaram a escolha das estratégias e metodologias a adotar ao longo da minha intervenção com os alunos da turma do 1.ºA.

Por fim, pretendo expor a avaliação das aprendizagens que tive oportunidade de observar, a intervenção com a comunidade educativa no âmbito da Festa da Cebola 2019 e, ainda, uma reflexão crítica global que incidirá sobre a Prática Pedagógica desenvolvida com a turma do 1.ºA.

### **5.2.1. Problemáticas levantadas**

Como já mencionei anteriormente, a turma do 1.ºA caracterizava-se por ser muito dinâmica e empenhada nas tarefas propostas, contudo era possível denotar dificuldades relativamente à participação ativa nas aulas e ao estabelecimento de relações interpessoais. Nesta senda, e considerando a participação e as relações interpessoais, aspetos basilares e fundamentais à aprendizagem, e acreditando que o trabalho em grupo promove a interação e a troca de ideias entre os alunos, baseei a minha prática pedagógica na aprendizagem cooperativa, tendo como foco a questão *“De que forma pode a aprendizagem cooperativa contribuir para motivar e otimizar a participação dos alunos da turma do 1ºA?”*.

### **5.2.2. Estratégias de intervenção**

A escolha adequada das estratégias de aprendizagem reflete-se no sucesso das atividades e das aprendizagens dos alunos. Cada estratégia promove diferentes tipos de aprendizagem e as características dos alunos apresentam-se como fatores importantes no que diz respeito à escolha dos métodos e estratégias a implementar (Silva e Lopes, 2015). É neste sentido que o período de observação é importante, pois permite adequar as estratégias ao grupo, procurando responder da melhor forma aos interesses e necessidades da turma.

A aprendizagem cooperativa não só exige que os alunos interiorizem os conhecimentos, mas também que sejam capazes de apreender e colocar em prática relações interpessoais, fundamentais para integrar um grupo. Além disso, apresenta benefícios tanto sociais como psicológicos e académicos. A nível social, permite que os alunos desenvolvam relações interpessoais, promove a cooperação mútua, ensina os alunos a criticarem ideias ao invés de criticarem pessoas e, muito importante, permite que os alunos estejam no centro da aprendizagem, onde os professores se assumem como

facilitadores da aprendizagem. A nível psicológico, promove a autoestima dos alunos e encoraja-os a procurarem ajuda e a nível académico, promove o pensamento crítico dos alunos e cria um ambiente de aprendizagem dinâmico e ativo que envolve os alunos (Lopes e Silva, 2009).

Além da aprendizagem cooperativa procurei planificar de acordo com os interesses e motivações dos alunos onde recorri a atividades de carácter lúdico. Também considerei pertinente interligar conteúdos, para que a aprendizagem tivesse uma sequência lógica de atividades, uma vez que o recurso à interdisciplinaridade constitui uma vantagem para todo o processo de aprendizagem, pois permite interligar as várias áreas do saber e as várias disciplinas. É neste sentido que Pombo (2004) defende que a interligação de conteúdos decorre, muitas vezes, de forma espontânea, devido à necessidade de tornar o a aprendizagem mais harmoniosa. Neste sentido, é importante que o professor encare o currículo como uma harmonia, ainda que os conteúdos sejam apresentados de forma fragmentada, pois é através da interligação de conteúdos que os alunos serão capazes de integrar, de forma clara, verdadeiras competências.

#### **5.2.2.1. A busca pela interdisciplinaridade e pela flexibilização do currículo**

Considero pertinente destacar uma das sequências de atividades que realizei com a turma do 1ºA, pois acredito que através dela consegui motivar os alunos para a aprendizagem. Além disso, decorreu de forma serena e muito positiva, percebi que os alunos compreenderam conceitos de forma dinâmica, e através desta consegui promover a sua participação e o pensamento crítico acerca do seu trabalho e do trabalho dos colegas.

Relativamente à área curricular do Português, no domínio da oralidade, a atividade tinha como aprendizagens essenciais: Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades; Identificar informação essencial em textos orais sobre temas conhecidos; Pedir a palavra e falar na sua vez de forma clara e audível, com uma articulação correta e natural das palavras (Ministério da Educação, 2018).

No domínio da leitura e escrita, as aprendizagens essenciais passavam por ler palavras isoladas e pequenos textos com articulação correta e prosódia adequada, inferir o tema e resumir as ideias centrais de textos associados a diferentes finalidades e ainda escrever frases simples e textos curtos em escrita cursiva, utilizando adequadamente os sinais de pontuação (Ministério da Educação, 2018).

Já no domínio da Gramática, as aprendizagens essenciais previstas para esta atividade preveem que os alunos sejam capazes de identificar unidades da língua: palavras, sílabas, fonemas, conhecer regras de correspondência fonema-grafema e de utilização dos sinais de pontuação (frase simples) e descobrir e compreender o significado de palavras pelas múltiplas relações que podem estabelecer entre si (Ministério da Educação, 2018).

No que diz respeito à área da Matemática, no domínio da Geometria e Medida, relativamente à localização e orientação no espaço, pretende-se que os alunos possam descrever figuras planas, identificando as suas propriedades, e representá-las a partir de atributos especificados. Já no que concerne ao raciocínio matemático, é esperado que os alunos consigam exprimir, oralmente e por escrito, ideias matemáticas, e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões (Ministério da Educação, 2018).

Por fim, no que diz respeito à área do Estudo do Meio, no domínio da Natureza, pretende-se que os alunos sejam capazes de identificar situações e comportamentos de risco para a saúde e segurança individual e coletiva em diversos contextos, bem como distinguir as diferentes cores e os diferentes sons e cheiros da natureza (Ministério da Educação, 2018).

### **- “A viagem do Tangram”**

Ao iniciar a semana, procurei sempre dar oportunidade de os alunos falarem, de forma breve e voluntária, sobre os acontecimentos do fim de semana e, de seguida, preençíamos o calendário do tempo que havíamos construído nas semanas anteriores.

Após este momento de diálogo, afixei no quadro uma imagem do Tangram e questionei os alunos acerca do mesmo. Em seguida, distribuí então o texto com a história do Tangram e realizei uma leitura modelo do texto e, posteriormente, solicitei a alguns alunos que fizessem a leitura em voz alta. Ulteriormente, questionei os alunos sobre alguma palavra que não conhecessem o significado, para que pudéssemos esclarecer eventuais dúvidas e, só depois deste momento avançámos para a interpretação do texto.

Após ter sido feita a interpretação do texto, procurei questionar os alunos sobre um possível título para o mesmo e, após alguma ponderação a maioria optou por “O Tangram”. Registei o título no quadro e solicitei que os alunos preenchessem no seu caderno e, simultaneamente, anotei no quadro a última frase do texto: “Estas 7 peças chamam-se tans e quando estão juntas formam o Tangram!”.

Embora fosse questionar os alunos sobre as palavras que compunham a frase, um dos alunos disse, de imediato: *“Tem ali o Tan”* e, dessa forma, aproveitei o momento para procurar introduzir os casos de leitura. Neste sentido, reagi positivamente à intervenção do aluno e avancei evidenciando a presença dos casos de leitura “an” e “am” e questionei se existia mais algum caso semelhante, sendo que os alunos reconheceram o “un” na palavra “juntas”. Desta forma, optámos por identificar, em primeiro lugar na frase e, posteriormente, em todo o texto, os vários casos de leitura encontrados através de lápis de cor: a vermelho identificámos o caso de leitura “an, en, in, on, un” e a verde o caso de leitura “am, em, im, om, um”.

Numa fase seguinte e só, só depois de terem identificados os casos de leitura e de, em grande grupo, termos confirmado, distribuí os cadernos diários e solicitei que preenchessem a data e colassem o texto no caderno.

Mais tarde, apresentei aos alunos os *“flashcards”* referentes aos casos de leitura e solicitei a vários alunos, em primeiro lugar a leitura e, posteriormente, a divisão silábica de cada uma das palavras presentes nos cartões. Em seguida, propus a criação de 3 a 4 frases que incluíssem pelo menos 2 palavras dos cartões e dei algum tempo para que pudessem pensar. Em seguida, apelei à participação dos alunos e à vez, os alunos proferiram várias frases que registámos no quadro e no caderno diário, circulando pela sala para corrigir eventuais erros na escrita das frases.

Após o registo das frases no quadro e no caderno diário, propus à turma um jogo, onde os alunos deveriam fazer corresponder a imagem à palavra correta e, para tal, deveriam recortar as imagens e colar no lugar correspondente.

Esta atividade decorreu dentro das expectativas, uma vez que os alunos cumpriram com os objetivos. A nível da participação foi possível denotar que, quando propus a escrita das frases, eram sempre os mesmos alunos a participar, sendo que optei por recorrer à caixa com os nomes e sortear o nome dos alunos, valorizando sempre as intervenções de forma a procurar motivá-los a participar mais frequentemente, sem ter de recorrer à caixa da sorte. Ainda assim, a participação foi evidente, embora alguns alunos continuassem mais reticentes.

De um modo geral considero que os objetivos propostos aquando da planificação da atividade foram cumpridos, tendo sido necessário realizar alguns ajustes que implicaram com o sucesso da atividade.

Após o intervalo, e através do DAC introduzi o jogo “Voando com o Tangram”, dinamizado no DAC, onde os alunos estavam divididos em pequenos grupos e cada grupo

tinha um Tangram em tamanho grande. Para a construção dos grupos recorri a crachás coloridos, que foram distribuídos pelos alunos aleatoriamente, não sendo necessário realizar ajustes aos grupos.

Esta atividade estava dividida em quatro fases, onde, numa primeira fase, os alunos em fila tiveram de passar as sete peças do Tangram por cima da cabeça para o colega que estava atrás, sem nunca olhar. Nesta tarefa, ganhava o grupo de fosse mais rápido e cumprisse as regras do jogo (**figura 29**) e, para garantir que conseguia assegurar que todos os grupos cumpriam as regras e não tinham grandes dificuldades, contei com o apoio da professora cooperante e do professor que estava a dinamizar o DAC.

Esta tarefa foi executada com sucesso, tendo verificado grande entusiasmo por parte dos alunos, empenhados em transportar as peças, de forma correta e o mais rapidamente possível. Ao longo da tarefa pude ainda verificar que os alunos procuraram motivar os colegas com palavras de apoio e encorajamento e, também por esse motivo considero que a atividade decorreu de forma positiva e que os alunos conseguiram atingir o objetivo principal com êxito e cooperação, tendo como base um contexto lúdico.



**Figura 29 - Primeira fase do jogo "Voando com o Tangram"**

Num segundo momento, solicitei a construção do azulejo principal (uma vez que esta atividade vinha dar continuidade ao que já tinha sido trabalhado em contexto de sala de aula, na semana anterior). Nesta fase, voltava a ganhar o grupo de cumprisse a tarefa no menor tempo possível, cumprindo as regras estabelecidas. Além disso, cada grupo tinha uma imagem, em ponto pequeno, do azulejo do tangram completo, que poderiam utilizar como guia para completar a tarefa (**figura 30**).

À semelhança da tarefa anterior, esta foi completada com sucesso, ainda que tenha sido possível verificar algumas dificuldades que rapidamente foram colmatadas e também

atitudes menos positivas em alguns grupos. Ainda assim, apelei à participação de todos e ao trabalho cooperativo, de forma que todos tivessem oportunidade de contribuir na execução das tarefas. O objetivo da atividade foi cumprido, embora surgirem pequenas dificuldades que foram ultrapassadas em conjunto, de forma positiva.

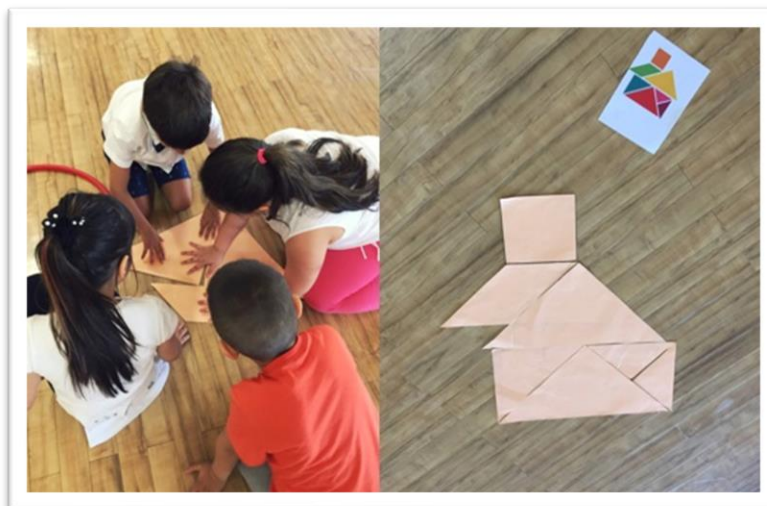


**Figura 30 - Segunda fase do jogo "Voando com o Tangram"**

Já num terceiro momento solicitei a reprodução de várias figuras aleatórias com o Tangram, sendo que os grupos poderiam utilizar algumas folhas por mim disponibilizadas como guia para a construção (**figura 31**). Alguns grupos cumpriram a tarefa com maior celeridade, sendo que tiveram a oportunidade de, à medida que terminavam uma construção, escolher outra para reproduzir.

Esta atividade revelou-se muito interessante e motivadora para os alunos, contudo continuei a identificar atitudes individualistas, que são normais e as quais procurei gerir com os alunos, de forma a promover aprendizagens significativas. Neste sentido, à medida que circulava pelos grupos, fui apelando e chamando à atenção para a importância de todos participarem, enquanto procurava colmatar algumas dificuldades.

Ainda assim, a tarefa foi completada com sucesso, tendo ainda contado com construções criativas por parte de alguns grupos, que sem folha como guião, construíram novas figuras com as peças.



**Figura 31 - Terceira fase do jogo "Voando com o Tangram"**

Por fim, num quarto momento, solicitei que cada grupo escolhesse as três maiores peças do Tangram e que com elas construísse uma nova figura à sua escolha (**figura 32**). Esta tarefa foi relativamente fácil para todos os grupos, tendo obtido figuras quase imediatamente e, na maioria das vezes, todas diferentes. Notei sempre um grande entusiasmo por parte da turma na construção de figuras e uma grande capacidade de identificar as imagens e as peças utilizadas.



**Figura 32 - Quarta fase do jogo "Voando com o Tangram"**

Após a escolha e construção, procurei questionar os alunos se todas as figuras tinham a mesma área (conceito também já abordado em aulas anteriores) e procurei

demonstrar, recorrendo aos triângulos mais pequenos, de quantos triângulos pequenos precisaríamos para construir cada figura. Sobrepondo os triângulos pequenos às figuras escolhidas por cada grupo, foi possível compreender que todas as figuras precisavam do mesmo número de triângulos e eram, por isso, figuras equivalentes. Importa referir que este conceito foi abordado novamente na sala de aula, através de novos exemplos e de vários exercícios.

De um modo geral, as atividades decorreram de forma serena e todos os grupos alcançaram o objetivo, mas denotei algumas dificuldades na execução de algumas figuras e também no trabalho em grupo, pois alguns alunos assumiram posições individualistas.

Neste sentido, ainda no pavilhão, procurei reunir o grande grupo e questionar acerca dos pontos positivos e dos pontos negativos vivenciados durante o processo de participação e realização da atividade, e ainda quais os aspetos a manter e a melhorar para atividades futuras. Foi então que tivemos oportunidade de dialogar acerca de algumas características individualistas aquando do trabalho em grupo e onde realçámos a importância de todos trabalharem para um objetivo comum.

Este breve momento de reflexão após a atividade foi preponderante para melhorar aspetos relativos ao trabalho em grupo entre os alunos do 1ºA e permitiu ainda promover o pensamento crítico dos alunos. Neste sentido, importa refletir acerca da necessidade de incentivar os alunos a avaliarem “a forma como o grupo funcionou, bem como o grau de sucesso face aos objetivos”, para que possam aperfeiçoar e melhorar essas características em trabalhos futuros (Putman, 1998, citado por Morgado, 2004, p.71).

Já no regresso à sala, medieei um breve diálogo acerca do jogo realizado no DAC, onde questionei acerca das figuras utilizadas para verificar se todas as construções tinham a mesma área.

### **- Poema “O Triângulo” e origami do barco de papel**

Procurando dar continuidade ao trabalho realizado no dia anterior, apresentei o poema “O Triângulo”, de Luísa Ducla Soares e fizemos a sua leitura e uma exploração do texto e da utilização do triângulo no nosso quotidiano, sendo que recorri ainda ao poema para voltar a abordar o caso de leitura “an, en, in, on, un” de forma mais aprofundada.

Através da exploração do poema, foi possível compreender que o triângulo tinha um desejo e, citando alguns alunos “queria ser a vela de um barco”. Questionei com que materiais podemos construir um barco e a maioria dos alunos respondeu “podemos fazer

um barco de papel”, ainda que tenhamos abordado a hipótese de também reutilizar alguns materiais para o efeito.

Neste sentido, e partindo da sugestão dos alunos, propus a construção de um barco de papel, através da técnica de origami, utilizando folhas coloridas (**figura 33**). Esta foi uma das atividades que suscitou muito interesse nos alunos e acredito que o carácter dinâmico e lúdico da mesma foi um ponto positivo e favorável ao sucesso da atividade. Embora não se tratasse de um origami fácil, senti um grande empenho por parte de toda a turma, além de que verifiquei um grande companheirismo, pois enquanto alguns alunos já tinham terminado um passo da construção procuraram ajudar alguns colegas.



**Figura 33 - Construção do origami do barco de papel**

Após a construção dos barcos de papel, questionei se todos os alunos da turma tinham o barco da mesma cor, e perguntei de que forma poderíamos saber quantos barcos de cada cor existem, ao que me responderam “podemos contar os barcos”. Após algum diálogo, propus que criássemos uma pequena tabela no quadro, que nos ajudaria a compreender melhor e a contar mais facilmente o número de barcos de cada cor.

Escrevemos então as várias cores disponíveis no quadro (vermelho, verde, amarelo e azul) e à frente de cada cor afixámos cada barquinho de papel. Imediatamente perceberam que havia mais barcos de uma cor que de outra (**figura 34**). Questionei a turma acerca da possibilidade de darmos um título à nossa tabela, para que todos conseguissem perceber qual o objetivo da mesma, e após algumas sugestões, ficou “As cores dos barcos do 1ºA”.



**Figura 34 - Pictograma com os barcos de papel**

Foi então a partir desta introdução que abordei o Pictograma, onde procurei esclarecer os alunos acerca do seu conceito. Apercebi-me de que o recurso aos barcos de papel colorido foi um facilitador da compreensão dos alunos, pois permitiu que visualizassem a construção do pictograma e analisassem o mesmo a partir de uma experiência real e concreta.

#### **- Produção escrita: “O Barco de papel”**

Partindo das atividades realizadas no dia anterior, estabeleci um diálogo com a turma de forma a rever os conceitos abordados até então. Desta forma, propus a escrita de um texto simples, tendo em conta uns dos conceitos abordados.

Neste sentido, em grande grupo optámos por escrever um texto sobre os barcos de papel elaborados no dia anterior, sendo que o título proposto pelos alunos foi “O barco de papel”. Assim, escrevemos o texto em grande grupo e procurei que todos os alunos participassem de forma ativa. Considero que o resultado foi muito positivo, tendo sido possível contar com a colaboração de toda a turma de forma criativa e dinâmica, conforme podemos ver na **figura 35**, o texto registado no quadro foi o seguinte:

“Eu fiz um barco de papel com uma folha colorida e muitas dobragens.

Se fosse um barco verdadeiro podia levar-me até ao Porto Santo. Lá podia ir à praia e comer uma deliciosa lambeca.

Seria uma viagem inesquecível no meu barco de papel.”

Após o registo do texto no quadro, distribuí os cadernos diários e solicitei o registo da data, em primeiro lugar, e o registo do texto sobre o barco de papel, sendo que fui sempre circulando pela sala e corrigindo eventuais erros.

A escrita do texto com a colaboração da turma toda foi uma estratégia que, na minha opinião, funcionou muito bem uma vez que foi possível conciliar várias ideias e obter um texto mais rico e completo. Senti grande interesse uma vez que se tratava de um tema com o qual tinham contactado diretamente, uma vez que nas várias ideias que foram surgindo, os alunos falavam das dobragens que fizeram e das dificuldades que sentiram.



**Figura 35 - Escrita do texto "O barco de papel"**

Numa fase seguinte, distribuí aos alunos os barcos de papel e relembrei o poema de Luísa Ducla Soares, sendo que questionei os alunos se havia outra possibilidade de existir outra figura que o poema abordasse. Após algum diálogo, os alunos mencionaram figuras como quadrados, círculos e retângulos e, dessa forma, questionei-os sobre qual o objeto que tinha uma forma semelhante ao círculo, e das respostas registadas, selecionei pizza e disco voador.

Ademais, questionei os alunos se conheciam algum animal com a forma semelhante a um círculo ou a uma esfera e notei que muitos deles ficaram reticentes. Desta forma, avancei e questionei se os alunos já tinham ouvido falar no peixe-balão, um peixe que quando se sente ameaçado fica inchado e a sua forma assemelha-se a uma esfera. Após esta minha intervenção, muitos deles recordaram o peixe-balão e compreenderam, mas

alguns continuaram confusos e por essa razão apresentei uma imagem de um peixe-balão, afixada no quadro.

Após uma análise das características do peixe, indaguei a turma acerca do meio onde habitava o peixe e a resposta foi unânime: “No mar!” e resolvi então completar que o peixe-balão vive no meio aquático, fazendo alusão aos vários meios (terrestre, aéreo e aquático). Além disso, procurei questionar sobre que outros animais viviam no meio aquático e fomos registando as várias respostas no quadro.

Mais tarde, questioneei a turma se sabiam em que lugar poderíamos ver os peixes ao vivo, sem ser no mar e a resposta mais proferida foi “nos aquários”. Desta forma, falei-lhes num aquário grande que existe em Lisboa, Portugal Continental, e onde poderíamos ver muitos animais aquáticos, como por exemplo tubarões, mantas, e várias espécies de peixes – o **Oceanário de Lisboa**.

Estes momentos de diálogo eram sempre muito enriquecedores, contudo a turma entusiasmava-se e por vezes senti dificuldade em gerir o tempo.

Após algum diálogo sobre o Oceanário e as várias atividades possíveis, distribuí uma situação problemática relacionada com o mesmo e também com o pictograma e, após fazer uma leitura da mesma, disponibilizei algum tempo para que os alunos resolvessem individualmente, enquanto circulava pela sala para auxiliar caso se verificassem dificuldades. Após algum tempo, optámos por corrigir o exercício no quadro e em grande grupo, esclarecendo possíveis dúvidas.

A tarefa decorreu de forma serena e sem grandes dificuldades, tendo sido possível verificar que grande maioria compreendeu os conceitos abordados. Ainda assim, ao circular pela sala denotei algumas dificuldades por parte de alguns alunos, que foram supridas após alguma atenção. A correção do exercício em grande grupo também foi benéfica e contou com a participação ativa da maioria dos alunos, tendo sido possível verificar que as dúvidas de alguns alunos haviam sido esclarecidas.

Ainda antes de seguirmos para o intervalo, mediei um diálogo breve com a turma acerca do momento que se seguia ao intervalo, onde teríamos a oportunidade de assistir a uma palestra sobre o lixo marinho, proferida pelo Instituto de Florestas e Conservação da Natureza e apelei ao bom comportamento e à participação dos alunos, de forma ordeira e responsável.

Desta forma, após o intervalo e até as 11h15 os alunos tiveram a oportunidade de assistir à palestra proferida pelo Instituto de Florestas e Conservação da Natureza,

dinamizada pela escola, em simultâneo com outra turma, como é possível verificar através da **figura 36**.



**Figura 36 - Palestra dinamizada pelo IFCN**

Posteriormente e finda a palestra, promovi um breve diálogo sobre a palestra, procurando registar numa chuva de ideias as principais afirmações dos alunos. Mias tarde, optei por lembrá-los sobre a importância de reciclar os objetos, e sobre a necessidade de fazer a separação de lixo nos devidos contentores, para que não colocássemos a vida de algumas espécies em risco, que em terra como no mar. Desta forma, voltei a mencionar a hipótese de reutilizarmos materiais como rolhas ou embalagens para construirmos o barco de papel.

Após um diálogo acerca da temática, sugeri a resolução dos exercícios da página 79 do manual de Estudo do Meio, individualmente, como forma de consolidar os conceitos e, posteriormente, fizemos a correção em grande grupo. Desta forma, procurei ler, com os alunos, as perguntas e esclarecer eventuais dúvidas antes da execução da tarefa e ao longo da mesma, voltei a circular pela sala. Assim, considero que a tarefa decorreu sem grandes dificuldades e todos os alunos cumpriram com o objetivo da mesma, tendo sido verificado na correção do exercício em grande grupo uma grande participação.

### **5.2.3. Avaliação global das aprendizagens concretizadas pelos alunos da turma do 1.º A**

A avaliação constitui um elemento fundamental à aprendizagem, na medida em que permite ao professor tomar conhecimento das aprendizagens e dificuldades dos alunos e adaptar a sua intervenção. Neste sentido, é um processo que deve ser conduzido com a máxima atenção e rigor.

De acordo com o Decreto-Lei 241/2001, cabe ao docente do 1.º Ciclo do Ensino Básico organizar, desenvolver e avaliar o processo de aprendizagem, analisando cada situação concreta. Além disso, deve ainda ter em conta os conhecimentos, capacidades, atitudes e experiências de cada aluno e valorizá-las.

Importa então referir que, quando a relação entre o professor e o aluno tem como base um vínculo de apoio e entajuda, os alunos acabam por assumir a própria aprendizagem de uma perspectiva mais positiva, sendo capazes de compreender as suas potencialidades, mas também sentindo confiança para expor preocupações ou eventuais dificuldades. Desta forma, a avaliação formativa permite que o professor possa tomar conhecimento dos dados que lhe possibilitam melhorar a sua prática pedagógica, mas também em que ponto se encontram as aprendizagens dos alunos enquanto estas ainda estão a decorrer (Lopes e Silva, 2012).

Ao longo das várias semanas de intervenção pedagógica utilizei a técnica dos copos coloridos, como técnica de avaliação formativa. Neste sentido, importa referir que é através da avaliação que o professor reconhece o valor e o impacto das suas intervenções na aprendizagem dos alunos, a qual lhe permite reformular a prática pedagógica (Lopes e Silva, 2012).

Desta forma, tendo como referência uma avaliação formativa e os pressupostos enunciados nas aprendizagens essenciais, que regulamentam o processo de aprendizagem, estabeleci várias estratégias de forma a avaliar a minha prática pedagógica e a evolução das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos da turma do 1.ºA.

Neste sentido, embora o processo de Avaliação Formativa dos copos coloridos estivesse indicada para utilização em atividades com pequenos grupos, apresenta ainda sugestões para utilização em trabalho individual. Assim, na sequência de atividades que descrevi optei por utilizá-la também durante o trabalho individual, pois notei que os alunos compreenderam o objetivo da utilização dos materiais e verifiquei atitudes conscientes, aliada a uma grande capacidade de autoavaliarem as suas aprendizagens.

De acordo com Lopes e Silva (2012) a técnica de avaliação formativa dos copos coloridos “promove a autoavaliação através do aumento da consciencialização sobre quando podem prosseguir com a tarefa sem ajuda ou quando precisam de ajuda ou feedback do professor” (p.117).

Ao longo das semanas em que realizei a observação participante tive a oportunidade de identificar as características dos alunos, quer a nível comportamental, quer relativamente às diferentes áreas curriculares. Desta forma, obtive uma caracterização geral da turma a nível das suas potencialidades, mas também a nível das suas dificuldades e maiores necessidades, o que me permitiu planificar de acordo com esses aspetos.

Ademais, pude verificar que o trabalho em grupo e a pares era praticamente inexistente em contexto de sala de aula, o que me levou a debruçar a minha atenção sobre esse fator e planificar atividades que envolvessem o trabalho cooperativo, avaliando os comportamentos e os níveis de aprendizagem dos alunos.

Desta forma, foi possível reconhecer pequenos progressos ao longo das várias semanas de intervenção com a turma, o que me fez acreditar que a continuação do trabalho acabaria por apresentar bons resultados, resultando na construção de aprendizagens significativas para os alunos, capazes de contribuir para colmatar as necessidades da turma e fomentando uma participação consciente e a motivando-os a colocar em prática relações interpessoais.

Relativamente à avaliação dos comportamentos, regra geral foi possível denotar uma evolução positiva, embora alguns alunos demonstrassem várias oscilações de comportamento ao longo do dia. Por minha iniciativa, no final de cada dia optei por mediar um diálogo reflexivo acerca do comportamento e do trabalho realizado ao longo do dia, de forma a consciencializá-los para a importância da gestão de comportamentos.

No que diz respeito à avaliação da concretização de competências nas diferentes áreas curriculares, esta teve por base as aprendizagens essenciais expostas nas planificações. Foi ainda possível compreender que alguns comportamentos considerados menos próprios tiveram alguma influência na avaliação dos alunos, registados em diversos momentos.

Contudo, de um modo geral foi possível evidenciar uma evolução positiva da turma, quer a nível da participação, mas também a nível do rendimento global. Também os alunos que apresentavam maiores dificuldades em determinadas áreas curriculares demonstraram pequenas evoluções ao longo das várias semanas.

Em jeito de conclusão, e de forma a reforçar o que já foi mencionado considero importante aludir a Morgado (2004), na medida em a “avaliação, através dos diferentes procedimentos e dispositivos que podem ser mobilizados, constitui-se como o principal instrumento de regulação do trabalho do professor e do trabalho dos alunos” (p.80).

### 5.3 Intervenção com a Comunidade Educativa: A Festa da Cebola

No que diz respeito à Intervenção com a Comunidade Educativa, eu e as colegas que também estavam a estagiar na Escola Básica do 1.º ciclo com Pré-Escolar das Figueirinhas fomos convidadas a participar no desfile da Festa da Cebola, no dia 19 de maio de 2019.

A Festa da Cebola é um evento realizado anualmente na cidade do Caniço, tendo como principal atração o cortejo e os leilões relacionados com a cebola, produto agrícola que é fortemente cultivado nesta cidade. Neste sentido, durante o cortejo as pessoas têm a oportunidade de admirar os tratores, carros e carroças devidamente ornamentados com cebolas e podem ainda usufruir de animação típica do arraial madeirense durante e após o cortejo.

Desta forma, a escola participa com entusiasmo nesta festa (**figura 37**), elaborando fatos e uma coreografia para apresentar durante o cortejo que percorre as principais ruas do centro da cidade do caniço e que conta com a participação de várias escolas e grupos desta localidade.



Figura 37 - Alguns intervenientes da EB1/PE das Figueirinhas na 22.ª edição da Festa da Cebola

Neste sentido, e uma vez que as turmas com as quais realizámos a prática pedagógica também estavam envolvidas neste projeto e o professor de Educação Física estava responsável pelos ensaios, estes foram realizados, na maioria das vezes, em parte das aulas de Educação Física. Contudo, e uma vez que as professoras estagiárias não estavam presentes em todas as aulas de Educação Física da Semana, optámos por nos deslocar à escola noutros dias para ensaiarmos e nos mantermos a par do trabalho que estava a ser realizado.

O traje utilizado foi confeccionado por uma das funcionárias da escola, e consistia numa saia e fita para o cabelo no caso das meninas e umas bermudas, um laço e um chapéu no caso dos meninos. Todos os participantes utilizaram botas de *vilhão*, típicas do traje madeirense e também umas fitas coloridas amarradas ao pulso.

Foi possível contar com um empenho e dedicação de toda a comunidade educativa, desde os alunos que participaram com grande entusiasmo nos ensaios e no cortejo, expressando as suas ideias e interagindo com os pares, à associação de pais que colaborou ao longo do cortejo e a todo o pessoal docente e não docente que preparou com toda a dedicação o cortejo.

Para nós, professoras estagiárias foi, certamente, um momento divertido e mais descontraído, que nos permitiu um maior contacto com a comunidade educativa e que nos proporcionou novas aprendizagens.

#### **5.4 Reflexão global da prática pedagógica com a turma do 1.ºA**

O ato reflexivo constitui uma ferramenta indissociável da prática pedagógica, na medida em que permite refletir acerca das metodologias adotadas e das estratégias utilizadas, de forma a melhor adequar a intervenção pedagógica, tendo em conta os objetivos e os interesses da turma. Neste sentido, toda a prática pedagógica foi um processo de contínuo crescimento e de uma aprendizagem constante, onde procurei, da melhor forma possível, ultrapassar obstáculos e superar dificuldades.

A escolha adequada das estratégias de aprendizagem reflete-se no sucesso das atividades e das aprendizagens dos alunos. Cada estratégia promove diferentes tipos de aprendizagem e, além disso, as características dos alunos são importantes no que diz respeito à escolha dos métodos e estratégias a implementar (Silva e Lopes, 2015). É neste sentido que o período de observação é importante, pois permite adequar as estratégias ao grupo, procurando responder da melhor forma aos interesses e necessidades da turma.

Ao longo do período de observação pude compreender que a turma apresentava alguma dificuldade no que dizia respeito à participação e às relações interpessoais. Neste sentido, considerando estes dois aspetos como características fundamentais ao longo da aprendizagem, acreditando que o trabalho em grupo promove a interação e a troca de ideias entre os alunos, baseei a minha prática pedagógica na aprendizagem cooperativa, no sentido de desenvolver competências adequadas.

Deste modo, foi possível compreender que a aprendizagem cooperativa não só exige que os alunos interiorizem os conhecimentos, mas também que sejam capazes de apreender e colocar em prática relações interpessoais, fundamentais para integrar um grupo (Lopes e Silva, 2012). Além disso, apresenta benefícios tanto sociais como psicológicos e académicos, promovendo a cooperação mútua, permitindo a crítica construtiva, mas acima de tudo, permite que os alunos estejam no centro da aprendizagem. Promove também a autoestima dos alunos e o pensamento crítico, estabelecendo um ambiente de aprendizagem dinâmico e ativo que procura envolver ao máximo os alunos (Lopes e Silva, 2009).

Neste sentido, o recurso ao trabalho a pares e em grupo foi uma constante ao longo da intervenção com a turma do 1.ºA, procurando assim dar resposta às necessidades e interesses das crianças, as quais pude testemunhar a partir da observação realizada.

Ainda assim, foi possível observar uma evolução ao nível do trabalho a pares em grupo, privilegiando a partilha de conhecimentos e a entreaajuda, mesmo por parte dos alunos que inicialmente apresentavam características mais individualistas.

Ainda assim, o curto espaço temporal em que decorreu a prática pedagógica e onde desenvolvi esta metodologia não permitiu a visualização de grandes resultados, ainda assim, considero que a continuação do trabalho permitiria observar grande evolução na turma e iria promover um crescimento no desempenho global dos alunos.

O foco numa aprendizagem significativa e globalizante levou a que procurasse planificar atividades de cariz mais dinâmico e lúdico, empenhando-me sempre em interligar os conteúdos, pressupondo assim uma sequência lógica de atividades. É neste sentido que o recurso à interdisciplinaridade se apresenta como uma vantagem para todo o processo de aprendizagem, dado que à luz de Pombo (2004) permite interligar as várias áreas do saber e as várias áreas de conteúdo, pressupondo assim uma interação. Acaba então por ser claro que a interdisciplinaridade faz parte do desenvolvimento curricular, quer de forma explícita, mas também de forma implícita.

Considero importante realçar que toda a prática pedagógica decorreu num ambiente positivo, onde vivi experiências enriquecedoras e motivadoras enquanto aluna e como futura docente. Além disso, contei com o apoio incondicional de vários docentes, que colaboraram comigo e me auxiliaram ao longo da prática pedagógica, permitindo a aquisição de novos conhecimentos.

A minha preocupação ao longo da prática pedagógica passou, essencialmente, por conseguir dar resposta às necessidades e interesses da turma, tendo em conta a diversidade de comportamentos e a individualidade de cada aluno. Ademais, procurei sempre respeitar os ritmos de aprendizagem de cada aluno, e desta forma, Morgado (2004) defende que a qualidade da prática pedagógica se revê nessas atitudes de respeito relativamente à individualidade de cada um.

Importa ainda referir que o percurso foi pautado por vários desafios, que são naturais ao longo do processo, mas que, procurei encarar sempre de forma positiva, contando com o apoio incansável da professora cooperante Dina Sá, que me conferiu a autonomia necessária para me fazer crescer enquanto pessoa e futura docente.

Termino citando Lopes e Silva (2010), que referem que “O que os professores fazem na sala de aula é (...) o principal factor extrínseco ao aluno que determina a sua aprendizagem e o seu sucesso” (p.VII) e neste sentido, procurei sempre promover um ambiente positivo e enriquecedor, de forma a tornar a aprendizagem significativa.

## Capítulo VI – Prática Pedagógica III – Estágio Pedagógico em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

### 6.1 Contextualização

O capítulo seguinte diz respeito à prática pedagógica III, por mim realizada em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente no 3.º ano. Aqui é possível ter acesso a uma descrição da intervenção pedagógica, que decorreu durante oito semanas, durante os meses de outubro, novembro e dezembro de 2019, ao longo de 5 horas diárias durante o período da manhã. Teve lugar na Escola Básica com Pré-Escolar do Areeiro e Lombada, mais concretamente no edifício do Areeiro, na turma do 3.º A, com a professora cooperante Teresa Silva e sob a orientação da professora Adéríta Fernandes.

O presente capítulo tem como principal objetivo dar a conhecer, de forma pormenorizada, a prática pedagógica realizada, tendo como pressupostos e referências as metodologias já referidas ao longo dos capítulos anteriores. Desta forma, a descrição que se segue é indispensável para a compreensão de toda a prática pedagógica *in loco*, desde toda a descrição da instituição escolar, do meio envolvente, mas também ao nível das infraestruturas e recursos da mesma.

Neste capítulo é possível encontrar a descrição da sala do 3.ºA e uma descrição da turma, bem como referência às problemáticas identificadas aquando do período de observação participante e intervenção, a qual foi o mote para adaptar as metodologias e estratégias às necessidades da turma e dos alunos.

Será igualmente possível encontrar a descrição de uma sequência de atividades realizada em contexto de estágio, a qual teve por base a interdisciplinaridade entre as áreas curriculares de Português, Estudo do Meio e Expressão Plástica.

Por fim, é feita referência à avaliação global das aprendizagens dos alunos e ainda uma descrição de atividades realizadas com a comunidade educativa. Ademais, no final do capítulo é feita uma reflexão sobre a prática pedagógica por mim realizada.

#### 6.1.1. O meio envolvente<sup>9</sup>

A Escola Básica com Pré-escolar do Areeiro está situada na periferia da cidade do Funchal, na freguesia de São Martinho, mais concretamente no Caminho do Areeiro (**figura 38**). A comunidade escolar é oriunda, principalmente, dos sítios do Papagaio

---

<sup>9</sup> Dados recolhidos do PEE EB1/PE do Areeiro e Lombada (2016-2020)

Verde, Praia Formosa, Areeiro e Poço Barral e a principal atividade da comunidade é a agricultura e o comércio.



**Figura 38 - Fachada da EB1/PE do Areeiro**

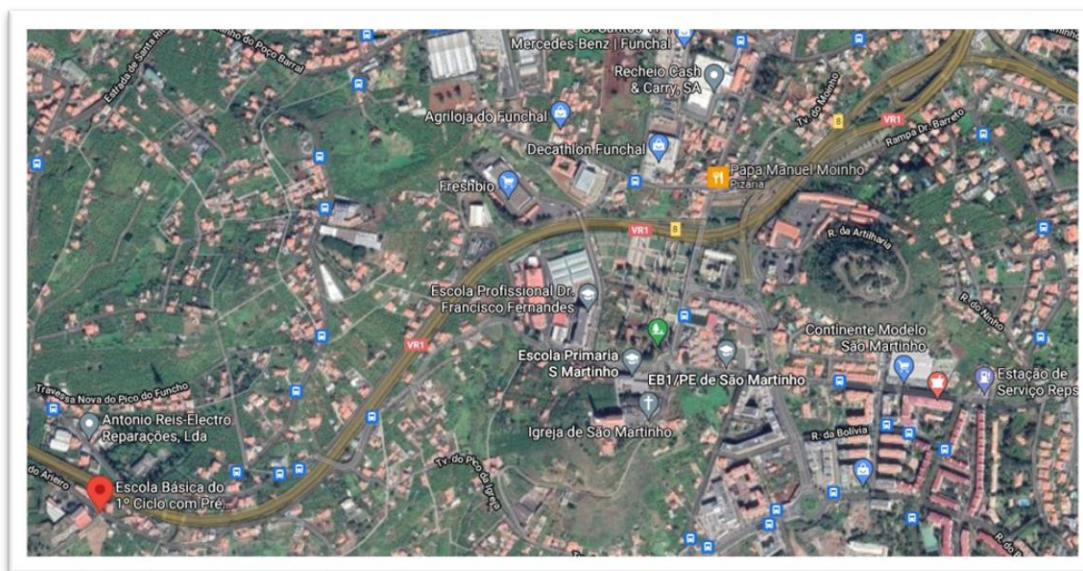
(Fonte: PEE da EB1/PE do Areeiro)

No que diz respeito à área circundante à escola, esta encontra-se pouco desenvolvida, sendo possível notar algum comércio e armazéns de construção civil, além de algumas habitações (**figura 39**). Estas habitações estão concentradas em áreas pequenas, distribuídas em habitações medias, bairros sociais e zonas urbanas ricas. Relativamente à acessibilidade, esta é boa, uma vez que há grande proximidade com a Via Rápida e, tem rede de transportes públicos e o trânsito é bastante fluido



**Figura 39 - Imagem de Satélite da área circundante da EB1/PE do Areeiro**

Relativamente à freguesia de São Martinho (**figura 40**), esta foi criada a 3 de março de 1579, e possui cerca de 25.000 habitantes, tendo sofrido um acréscimo significativo nos últimos anos, fruto do aumento do seu parque habitacional. Importa ainda destacar que a freguesia possui cinco complexos habitacionais, tais como o Bairro da Ajuda, o Bairro da Nazaré, o Parque residencial dos Piornais, o Conjunto habitacional das Virtudes e os Apartamentos Centromar.



**Figura 40 - Imagem de satélite do meio circundante à EB1/PE do Areeiro**

A freguesia de São Martinho divide-se administrativamente em 16 sítios: Ajuda, Areiro, Igreja, Nazaré, Pico de São Martinho, Piornais, Quebradas, Virtudes, Amparo, Casa Branca, Lombada, Pico do Funcho, Pilar, Poço Barral, Vargem e Vitória. A destacar ao nível do património histórico temos a Igreja de São Martinho, a igreja de Nossa Senhora do Rosário de Santa Rita e oito capelas, de entre as quais saliento a Capela de Nossa Senhora da Vitória, a Capela de Santa Rita e a Capela de Nossa Senhora da Ajuda.

A freguesia de São Martinho conta ainda com o Estádio dos Barreiros e também quatro associações desportivas: Centro de Ténis da Madeira, Centro de Atletismo da Madeira, Clube Desportivo "O Barreirense e Clube Desportivo "Alma Lusa".

Existem ainda associações de cariz cultural, de entre as quais destaco o Grupo Folclórico de São Martinho, a Casa do Povo de São Martinho, as Bibliotecas "O Jardim" e "Gulbenkian" e a Associação Cultural, Recreativa e Desportiva de São Martinho.

Ademais, relativamente às principais instituições sediadas na freguesia temos o Centro de Abastecimento de Produtos Agrícolas, a Cooperativa Agrícola do Funchal, o

Regimento de Guarnição n.º3, o Laboratório Regional de Engenharia Civil, a Escola de Hotelaria e Turismo, entre outros. Existem ainda algumas empresas com maior importância industrial e comercial na freguesia, nomeadamente a Cimentos Madeira, a Aquimadeira, a Menapeças, o Continente, entre outras.

A Sul da Freguesia encontra-se a extensa faixa costeira, caracterizada por ser a zona turística da Estrada Monumental onde se situam várias unidades hoteleiras tais como: o Hotel Reid's, o Cliff Bay, o Vida Mar, o Duas Torres, o Orca Praia, entre outros.

Urge referir que esta freguesia dispõe de uma rede escolar abrangente, que inclui algumas Creches e Jardins-de-infância, várias Escolas do 1º Ciclo e uma Escola Básica e Secundária. Além disso, a freguesia é ainda abastecida por uma rede de transportes públicos, a cargo da empresa "Horários do Funchal". No campo da saúde, São Martinho tem um Centro de Saúde ao dispor da população, situado na Nazaré e um Hospital Particular na zona da Ajuda.

#### **6.1.2. A Escola Básica do 1.º ciclo com Pré-Escolar do Areeiro<sup>10</sup>**

A Escola Básica com Pré-escolar do Areeiro é um edifício do Plano Centenário, tendo sido remodelada com o objetivo de reunir as condições necessárias a adotar o sistema de escola a tempo inteiro. Está localizada numa zona de razoável acesso automóvel e com reduzido trânsito. Em contrapartida, nas horas de entrada e saída de alunos o trânsito e o estacionamento acabam por se revelar mais difíceis, e até caóticos.

Importa ainda referir que não existem passeios para os peões, o que torna a circulação pedestre muito difícil, senão mesmo nula.

Este edifício possui 5 Salas de aula destinadas ao 1.º ciclo, 2 Salas para o Pré – Escolar, 1 Sala de Professores/Apoio, 1 Gabinete destinado à Direção da Escola, 1 Secretaria, 1 Cozinha, 1 Refeitório, 1 sala de estar com casa de banho para o pessoal não docente, 1 casa de banho para o pessoal docente, 6 casas de banho para os alunos do 1.º ciclo, 3 casas de banho para o Pré-Escolar, 2 despensas, 1 arrecadação com o material de Educação Física, 1 arrecadação para material diverso, 1 recinto desportivo (descoberto), 2 pequenos espaços exteriores para recreio (sendo que um deles é coberto).

---

<sup>10</sup> Dados recolhidos do PEE EB1/PE do Areeiro e Lombada (2016-2020)

### **6.1.3. O Projeto Educativo da EB1/PE do Areeiro<sup>11</sup>**

Tendo como base o lema “Educar para uma escola feliz. Educar com amor” o Projeto Educativo da Escola Básica do 1.º ciclo com Pré-Escolar do Areeiro pretende dar continuidade à missão que lhe foi confiada pelo Ministério da Educação, focando-se numa escola com práticas democráticas e de excelência, as quais pretendem auxiliar na transformação da realidade social onde a escola se insere, de forma que seja possível dar respostas educativas contextualizadas e satisfazer todos os intervenientes educativos.

Na ótica de Formosinho (1991) o Projeto Educativo de Escola assenta num documento “que dá um sentido útil à participação, é a corporização operativa da autonomia da escola comunidade” (p.5), afirmando ainda que este é o instrumento que permite expressar a vontade da comunidade escolar.

Desta forma, a Escola Básica do 1.º ciclo com Pré-Escolar do Areeiro pretende contribuir para uma sociedade melhor, investindo na formação de cidadãos ativos, autónomos e com espírito crítico, através da transmissão de conhecimentos, da divulgação de normas, crenças, hábitos e atitudes e ainda da estimulação da promoção integral do aluno.

Importa ainda realçar que o projeto educativo da Escola Básica com 1.º ciclo e Pré-Escolar do Areeiro tem a validade de quatro anos, estando em vigor entre os anos 2016 e 2020.

### **6.1.4. A turma do 3.º A<sup>12</sup>**

A sala do 3º A encontrava-se no primeiro andar da escola, e era composta por 23 mesas individuais, sendo que 20 estavam agrupadas em grupos de quatro mesas e as outras três estão separadas. A professora titular da turma era a professora Teresa Silva e esta sala era de uso exclusivo da turma do 3.ºA.

---

<sup>11</sup> Dados recolhidos do PEE EB1/PE do Areeiro e Lombada (2016-2020)

<sup>12</sup> Dados obtidos através da observação in loco e dos diálogos informais com a professora



**Figura 41 - Turma do 3.º A**

Os alunos trabalhavam em grupos, sendo que um dos alunos, sempre que necessário, trabalhava individualmente uma vez que apresentava Necessidades Educativas Especiais e encontrava-se ao nível do 1.º ano nas áreas de conteúdo de Português e Matemática. Ainda assim, ao nível do Estudo do Meio acompanhava a restante turma e por essa razão integrava um grupo, à semelhança do que acontecia noutras atividades.

Na sala do 3.º A era ainda possível encontrar dois quadros brancos, um deles utilizado com o projetor e o outro como quadro normal. Além disso, podíamos usufruir de vários armários e placards pela sala. Pela sala encontrávamos ainda alguns cartazes com mensagens de incentivo e motivadoras e ainda alguns trabalhos afixados.

A sala apresentava boa luminosidade, uma vez que a luz natural entrava pelas três grandes janelas da sala. Além disso e mesmo com a disposição das mesas em cinco grupos, a sala era ampla e permitia uma boa circulação dos alunos e professores.

Na **figura 42**, é possível visualizar a planta, da sala, criada por mim, com a intenção de facilitar a visualização da descrição acima realizada.



**Figura 42 - Planta da sala do 3.º A**

O horário da componente curricular letiva é das 8h15 às 13h15, havendo um intervalo de 30 minutos para o lanche e recreio das 10h15 às 10h45 (**tabela 2**).

Durante a manhã, a turma tinha ainda Expressão Musical e Dramática, Inglês, Educação Literária, TIC, e Expressão Físico-Motora. Na parte da tarde, existiam ainda a possibilidade de frequentar algumas atividades de enriquecimento curricular.

**Tabela 2 - Horário da turma do 3.ºA**

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
8h15 9h15	Atividade Curricular	Atividade Curricular	Atividade Curricular	Atividade Curricular	Atividade Curricular
9h15 10h15	<b>EMD</b>	<b>Inglês</b>	Atividade Curricular	<b>Inglês</b>	Atividade Curricular
10h15 10h45	<b>INTERVALO</b>	<b>INTERVALO</b>	<b>INTERVALO</b>	<b>INTERVALO</b>	<b>INTERVALO</b>
10h45 11h45	Atividade Curricular	Ed. Literária	Atividade Curricular	Atividade Curricular	Atividade Curricular
11h45 12h45	Atividade Curricular	TIC	Atividade Curricular	Atividade Curricular	<b>EFM</b>
12h45 13h15	Atividade Curricular	Atividade Curricular	Atividade Curricular	Atividade Curricular	Atividade Curricular
13h15 14h15	<b>ALMOÇO</b>				

**EMD** – Expressão Musical e Dramática

**TIC** – Tecnologias da Informação e Comunicação

**EFM** – Expressão Físico-Motora

### 6.1.5. Os alunos da turma do 3.ºA<sup>13</sup>

A turma do 3.ºA é composta por vinte e um alunos, com idades compreendidas entre os oito e nove anos, sendo 11 do género masculino e 10 do género feminino (**gráfico 3**). Caracteriza-se por ser uma turma muito empenhada e de acordo com a professora cooperante, com um grande espírito de entreajuda.

Gráfico 3 - Género dos alunos da turma do 3.º A



Apresentam boas relações e um bom clima entre todos, principalmente uma grande confiança e segurança entre a professora cooperante e os alunos, o que permite um ambiente mais vantajoso e propício à aprendizagem.

É importante realçar que desde cedo notei uma forte ligação da escola com os pais, na medida em que estes eram chamados a intervir no processo de aprendizagem dos seus educandos desde cedo, principalmente ao nível da avaliação das aprendizagens.

De um modo geral, o grupo caracterizava-se por ser muito participativo, curioso e interessado em atividades dinâmicas e com carácter lúdico, onde assumiam um papel ativo. Ainda assim, importa referir que o grupo apresentava algumas lacunas relativamente à gestão de comportamentos, algo que me fez debruçar sobre o tema e procurar adaptar as estratégias e metodologias.

Todos os alunos da turma são de nacionalidade portuguesa, facto que até à data havia sido favorável ao desenvolvimento e aquisição de competências ao nível da leitura e escrita. Ademais é fulcral salientar que alguns alunos ainda apresentavam incapacidade no cumprimento de regras, revelando-se este facto como um dos principais desestabilizadores e perturbadores do bom funcionamento da aula.

---

<sup>13</sup> Dados obtidos através da observação in loco e dos diálogos informais com a professora

Relativamente aos níveis de desenvolvimento global dos alunos estes apresentam de forma geral um bom desenvolvimento, denotando-se uma especial preferência por atividades de cariz dinâmico e lúdico, que envolva um papel ativo por parte dos alunos.

É importante referir que existe um aluno com Necessidades Educativas Especiais e encontrava-se ao nível do 1.º ano nas áreas de conteúdo de Português e Matemática, acompanhando a turma relativamente aos conteúdos de Estudo do Meio. Este aluno é acompanhado semanalmente por uma técnica do ensino especial e apresentava grandes dificuldades a nível da leitura e escrita, bem como a nível dos conteúdos de matemática.

Assim, de forma a permitir um acompanhamento mais detalhado, este aluno é acompanhado pela técnica de Ensino Especial às quartas-feiras, no período da manhã e o seu plano de estudo individual - PEI ainda está em construção.

Além do aluno com Necessidades Educativas Especiais, era possível denotar ainda alguns alunos com dificuldades ao nível da Matemática e do Português. Ainda assim, também é possível mencionar alunos com um desempenho acima da média e com fortes capacidades a nível das várias disciplinas.

## **6.2 Intervenção Pedagógica com a turma do 3.º A**

A segunda praxis em contexto do 1º CEB teve início no dia 14 de outubro de 2019 com a turma do 3º ano A, da EB1/PE do Areeiro e Lombada, mais concretamente no edifício do Areeiro, com a professora cooperante Teresa Silva.

Contrariamente às práticas pedagógicas anteriores, neste estágio tivemos apenas uma semana (14, 15 e 16 de outubro de 2019) em regime de observação participante, que me permitiu tomar conhecimento de algumas características dos alunos, bem como as suas necessidades, de forma a compreender quais as melhores estratégias a adotar. Nesta senda, a minha intervenção pedagógica teve início na semana de 21 de outubro, decorrendo às 2ª, 3ª e 4ª feiras.

Nos próximos pontos será possível compreender as problemáticas levantadas aquando da observação e que serviram de mote para as atividades dinamizadas no âmbito da práxis, as quais tiveram sempre como referência as metodologias e estratégias às quais me agarrei para o efeito.

No final do capítulo é ainda possível encontrar uma parte referente à avaliação das aprendizagens, atividades realizadas com a comunidade educativa e ainda uma reflexão crítica sobre toda a prática pedagógica com a turma do 3.ºA.

### **6.2.1. Problemáticas levantadas**

Através da semana de observação e dos diálogos informais que procurei estabelecer com a professora cooperante, foi possível compreender que a turma apresentava grandes potencialidades a nível do trabalho cooperativo, mas, ainda assim, apresentava dificuldades relativamente à gestão de comportamentos, demonstrando frustração e dificuldade em gerir as atitudes em determinados momentos de aprendizagem.

Considerando, assim, o comportamento como elemento fundamental ao clima positivo em sala de aula, além de constituir um componente base para a vida em sociedade, acreditei ser imperativo implementar estratégias que promovessem nos alunos uma melhor gestão dos comportamentos, quer em contexto de sala de aula, quer fora da mesma.

### **6.2.2. Estratégias de intervenção**

A minha intervenção teve como base a aprendizagem cooperativa (dando continuidade ao trabalho da professora cooperante) contudo, procurei ainda implementar estratégias com o objetivo de promover uma melhor gestão dos comportamentos, nomeadamente através da dinamização de sessões de relaxamento, do semáforo do comportamento e dos “potes da calma”, expressão utilizada ao longo da prática pedagógica.

Além disso, procurei interligar conteúdos e promover ainda atividades de cariz experimental, com o objetivo de tornar a aprendizagem mais interessante, conferindo-lhe uma dinâmica diferente e mais apelativa.

#### **6.2.2.1. Promoção de uma melhor gestão dos comportamentos em contexto de sala de aula.**

O semáforo do comportamento surgiu após as primeiras semanas de intervenção, e depois de ter compreendido que alguns alunos tinham grande dificuldade em gerir o comportamento dentro e fora da sala, considerei pertinente introduzir o semáforo na sala. Tal como um semáforo da sinalização da estrada, este semáforo era composto por três círculos, identificados com três cores: verde (bom comportamento), amarelo (o comportamento podia ser melhor), vermelho (mau comportamento, tenho de melhorar).

Cada círculo tinha uma expressão relacionada com o tipo de comportamento e para identificar em que círculo se encontrava cada aluno utilizámos molas com o nome de cada aluno escrito (**figura 43**). Ao longo da manhã, caso fosse necessário, o lugar das molas era alterado consoante o comportamento dos alunos e, no final da manhã promovíamos uma breve reflexão acerca do comportamento, do que deveríamos manter e do que poderíamos melhorar.



**Figura 43 - Semáforo do Comportamento**

Além do semáforo do comportamento, optei por introduzir ainda os “potes da calma” (**figura 44**), para depois poder dinamizar algumas sessões de relaxamento dentro da sala. Neste sentido, e uma vez que os alunos estavam distribuídos por grupos, cada grupo construiu o seu “pote da calma”.

Estes pots continham água, algum óleo e vários materiais como purpurinas, bolas, entre outras coisas. Os materiais foram disponibilizados e cada grupo teve a oportunidade de construir o seu pote, recorrendo aos materiais que quisessem.



**Figura 44 - Construção dos Potes da Calma**

Os "potes da calma" permaneciam nas mesas dos grupos durante toda a manhã, para que pudessem recorrer ao mesmo e manuseá-lo caso sentissem necessidade. Além disso, procurei dinamizar algumas sessões de relaxamento recorrendo aos "potes da calma" e a música ambiente, principalmente nos momentos em que os alunos regressavam do recreio e que os sentia mais agitados.

Deste modo, o relaxamento surgiu como ponto de transição para uma atividade de maior concentração e, por essa razão, assumiu um carácter fundamental para criar as condições de concentração do grupo. De acordo com o Ministério de Educação (2004), é através dos jogos de imaginação que devem ser "vivenciadas diferentes formas e atitudes corporais assim como maneiras pessoais de desenvolver um movimento" (p.78). Neste sentido, a partir da diversidade de sugestões ao nível do imaginário, é importante permitir a exploração das várias possibilidades expressivas do corpo, nomeadamente a partir da exploração de atitudes de tensão-relaxamento, ou contração-descontração, por exemplo. Além disso, terão ainda a possibilidade de explorar vários tipos de respiração (torácica e abdominal).

Tomando em consideração esta linha de pensamento, é seguro afirmar que o jogo dramático permite o desenvolvimento das possibilidades expressivas do corpo "unindo a intencionalidade do gesto e/ou palavra, à expressão, de um sentimento, ideia ou emoção" (Ministério da Educação, 2004, p.77), privilegiando a exploração individual, neste caso. Além do movimento corporal, é importante associar comandos de voz (com e sem entoação) e ainda algum som (música, por exemplo) procurando enquadrar as crianças no ambiente através de um processo gradual.

No que concerne ao aspeto da música no currículo, o Ministério da Educação (2001) defendeu que no âmbito da expressão e educação físico motora o aluno será

impelido a “utilizar técnicas de relaxamento e de controlo psicomotor” (p.169) quer a nível de preparação de atividades, quer relativamente a interpretações vocais e instrumentais.

#### 6.2.2.2. Envolvimento com os encarregados de educação e familiares

Numa das sessões de relaxamento dinamizadas no início de cada aula tive a oportunidade de convidar um encarregado de educação para dinamizar uma sessão de ioga na sala (**figura 45**). Esta intervenção do encarregado de educação acabou por ir ao encontro do projeto que a turma do 3.ºA tinha denominado “Ser professor por um dia” onde os encarregados de educação são convidados a dinamizar uma atividade na sala, de acordo com a sua formação, de forma a estabelecerem contacto com a turma e também com o processo de aprendizagem.



**Figura 45 - Sessão de ioga dinamizada por um dos Encarregados de Educação**

Além disso, ao longo da prática pedagógica procurei assegurar que os encarregados de educação assumiam um papel ativo no processo de aprendizagem dos seus educandos. Para tal, no final de cada semana tinha por norma distribuir uma folha de avaliação a cada aluno, que deveria ser preenchida em casa, com os encarregados de educação, conforme ilustra a **figura 46**.

Nome do Aluno:	Acerca do Sistema Excretor ...
Observações:	

**Figura 46 - Folha de avaliação do estudo em casa**

O objetivo era que os encarregados de educação registassem observações e conclusões pertinentes, obtidas através do estudo em casa, para que eu as pudesse consultar na semana seguinte e conseguisse, assim, adaptar as estratégias às necessidades dos alunos. Esta foi uma estratégia amplamente utilizada e que se revelou muito pertinente, na medida em que permitiu a participação dos encarregados de educação no processo de avaliação dos seus educandos, pressupondo assim um trabalho conjunto entre a escola e a família.

### **6.2.2.3. A busca pela interdisciplinaridade nas várias áreas do currículo**

Uma das sequências didáticas por mim planeada, com supervisão da professora cooperante, no âmbito da intervenção com a turma do 3.º A teve por base uma interligação entre as áreas do Português, Estudo do Meio, Expressão Plástica e TIC.

Neste sentido, no âmbito do Português, ao nível da Leitura e Escrita, os objetivos principais passavam por ler palavras e textos em voz alta, com articulação e entoação corretas e organizar os conhecimentos do texto, identificando o tema ou assunto do mesmo. Além disso, passava por monitorizar a compreensão de vocábulos desconhecidos e também por planificar a escrita de textos, registando ideias relacionadas com o tema e organizando-as de forma clara (Ministério da Educação, 2004).

Ainda relacionado com o domínio da Leitura e Escrita, pretendia-se que os alunos fossem capazes de redigir corretamente, respeitando as regras de ortografia e utilizando vocabulário adequado, ao mesmo tempo que empregavam uma caligrafia legível, mas também se esperava que redigissem textos expositivos/informativos, partindo de ajudas que identificassem a introdução, o desenvolvimento e a conclusão das temáticas. Também

se esperava que fossem capazes de ler pequenos textos, principalmente informativos, como notícias ou panfletos (Ministério da Educação, 2004).

Já no domínio da Gramática, os objetivos principais passavam por conhecer propriedades das palavras, mais concretamente através da identificação de nomes comuns, da identificação das três conjugações verbais e ainda explicitar aspetos fundamentais da fonologia, mais concretamente classificar as palavras quanto ao número de sílabas. Além disso, era esperado que o aluno fosse capaz de analisar e estruturar unidades sintáticas, identificando os vários tipos de frase, nomeadamente a frase do tipo declarativa, do tipo interrogativa e do tipo exclamativa (Ministério da Educação, 2004).

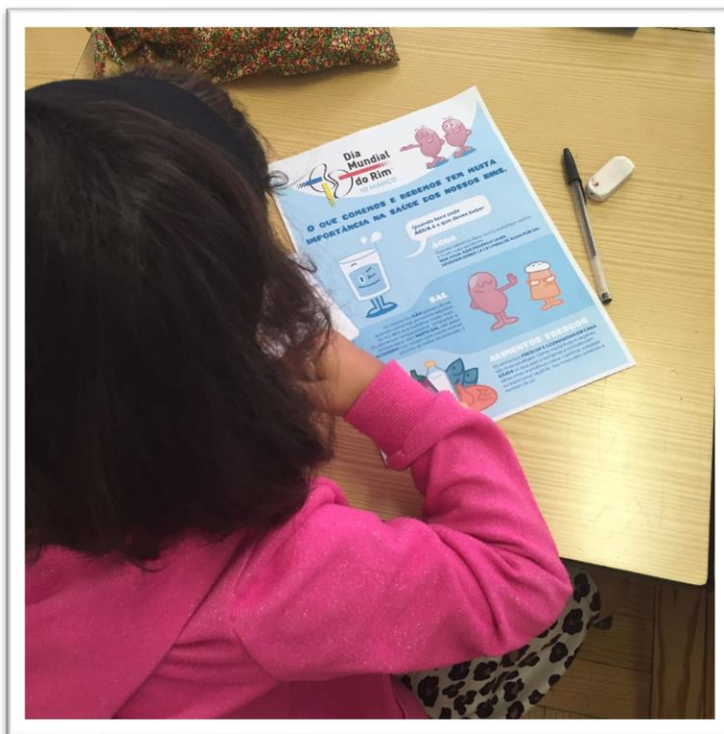
Relativamente ao Estudo do Meio, as atividades propostas incidiram sobre o bloco 1 – À descoberta de si mesmo, mais concretamente o ponto 2 “À descoberta do seu corpo”, onde o aluno deveria ser capaz de conhecer a função excretora e os órgãos do aparelho urinário. Além disso, deveria conhecer alguns órgãos dos aparelhos correspondentes e localizar esses mesmos órgãos em representações do corpo humano (Ministério da Educação, 2004).

Tendo em conta que um dos alunos se encontrava ao nível do 1.º ano no que dizia respeito ao Português, a planificação foi adaptada para ele nesse sentido, tendo incidido essencialmente no domínio da Leitura e Escrita, com o objetivo de desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas. Neste caso, o aluno deveria ser capaz de indicar desenhos ou imagens de objetos cujos nomes começavam pelo mesmo fonema e ainda identificar e distinguir o caso de leitura “lh” em várias palavras (Ministério da Educação, 2004).

Importa referir que a planificação para este aluno apenas sofria alterações ao nível da matemática e do português, dado que nas restantes componentes o aluno acompanhava a restante turma.

Desta forma, e como já vinha a ser habitual todas as manhãs, dirigi-me à sala com os alunos e estabeleci um breve diálogo acerca do fim de semana. Em seguida, introduzi na sala o semáforo do comportamento e promovi um diálogo com a turma acerca do objetivo do mesmo e de como o iríamos utilizar.

Mais tarde, passei a apresentar um panfleto sobre o Dia Mundial do Rim e distribuí um a cada aluno, para que fizessem uma leitura silenciosa (**figura 47**). Simultaneamente, solicitei que sublinhassem as palavras que desconheciam o significado e numa fase seguinte sugeri a pesquisa dessas mesmas palavras no dicionário, de forma a promover a pesquisa e identificar possíveis dificuldades.



**Figura 47 - Leitura e interpretação do panfleto relativo ao Dia Mundial do Rim**

Em seguida, propus a leitura do panfleto e mediei um diálogo acerca do mesmo, identificando as ideias principais e fazendo uma breve exploração do texto. Quando questionei a turma acerca do tipo de texto, a resposta foi imediata “É um texto informativo” e ao indagar a turma sobre o que os levava a afirmar que se tratava de um texto informativo, responderam de forma clara que o texto procurava transmitir uma informação, naquele caso em específico acerca do Dia Mundial do Rim, das suas características e dos cuidados a ter.

Importa também referir que a leitura e análise do texto decorreu de forma tranquila, pressupondo uma grande participação por parte dos alunos, o que se verificou uma constante ao longo de toda a prática pedagógica.

Assim que compreendi que a turma tinha compreendido a ideia principal, optei por explorar a gramática, através da identificação de nomes comuns e adjetivos no texto, bem como as três conjugações verbais. Uma vez que este era um assunto que já vinha a ser bem explorado há alguns dias, não notei grande dificuldade por parte da turma em cumprir esta tarefa.

Posteriormente, partindo de algumas palavras que já haviam identificado, sugeri que se fizesse a divisão silábica de algumas palavras e a respetiva classificação consoante o número de sílabas, por exemplo: rim – monossílabo; organismo – polissílabo. Esta foi

mais uma atividade que não se revelou demasiado complicada para os alunos, dado que estes eram conceitos bastante explorados e bem consolidados por parte da turma.

Com o objetivo de tornar o momento mais apelativo e dinâmico, propus a realização de um jogo denominado “Esta palavra é...”, onde os alunos, à vez, retiravam um papel de uma caixa. Em seguida, deviam ler a palavra que constava no papel e identificar a que classe pertencia (nomes próprios, nomes comuns, verbos ou adjetivos). Posteriormente deveriam fazer a divisão silábica da palavra, identificando o número de sílabas e fazendo corresponder a palavra à coluna a que pertencia: monossílabo, dissílabo, trissílabo ou polissílabo.

Importa referir que este jogo foi realizado recorrendo aos grupos de trabalho já estabelecidos, denominados de: Harmonia, Amor, Ternura, Carinho e Respeito. Foi um jogo que proporcionou um momento de partilha interessante e que permitiu rever conceitos de forma mais dinâmica. Notei grande entusiasmo por parte da turma e um trabalho cooperativo entre os grupos, tendo como objetivo garantir que todos conseguiram alcançar o sucesso e que as dificuldades eram colmatadas.

De acordo com as sugestões da professora cooperante, e tendo em conta que um dos alunos se encontrava ao nível do 1.º ano relativamente ao Português, foi necessário adaptar a planificação e, por esse motivo, as atividades para esse aluno incidiram, essencialmente, no caso de leitura “lh”. Para tal, reuni vários exercícios que envolviam a escrita de palavras e frases, pintura e recorte, todos eles relacionados com o caso de leitura em questão. Importa referir que, ao longo da minha intervenção pude contar com o apoio da professora cooperante e de uma professora no Ensino Especial que por várias vezes auxiliaram este aluno quando eu estava, em simultâneo, a esclarecer dúvidas com a restante turma.

Numa fase posterior, após o intervalo, questionei a turma acerca do texto abordado anteriormente, no âmbito do Dia Mundial do Rim, e partindo das inferências dos alunos pudemos introduzir o sistema excretor e o seu funcionamento. Questionei a turma acerca do rim e sobre o sistema a que este órgão está associado e, ao referirem o sistema urinário, procurei esclarecer que este sistema está relacionado com o sistema excretor, na medida em que tem como principal função eliminar os resíduos líquidos do nosso corpo, neste caso por meio da urina.

Além do sistema urinário, questionei que outro órgão faria parte do sistema excretor, sendo que após breves instantes concluíram que seria a pele, uma vez que através dela eliminamos os resíduos líquidos por meio da transpiração.

Concomitantemente, indaguei os alunos acerca de qual o sistema responsável por eliminar os resíduos sólidos, ao que responderam, de imediato: “O sistema digestivo, porque elimina as fezes”.

Após um debate oral onde dialogámos acerca do sistema urinário, referindo os principais órgãos e a sua função, propus ao grupo a construção de uma maquete sobre o sistema em estudo, sendo que os alunos manifestaram grande interesse e entusiasmo. Esta foi uma atividade que gerou alguma agitação, própria de atividades deste género, exigindo a minha intervenção, por várias vezes, com o objetivo de gerir os comportamentos.

Passei a apresentar uma maquete construída por mim, através de palhinhas, um funil, balões, fita cola e cartão. Com um pouco de água, foi possível representar o funcionamento do sistema urinário, sendo que ao deitar um pouco de água no funil, a mesma acabou por passar pelas palhinhas e depois pelos dois balões passando, por fim, pelas restantes palhinhas até ao último balão, sendo novamente expelida.

No seguimento desta demonstração, o entusiasmo foi notório e a turma acabou por ficar mais agitada, contudo, sugeri que também eles, tendo por base os grupos de trabalho habituais, construíssem a sua maquete (**figura 48**). Distribuí os materiais necessários à atividade a cada grupo e procurei orientar os alunos, assumindo um papel de moderador da aprendizagem, intervindo quando se verificava necessário.

Importa ainda referir que, no que concerne à construção da maquete do sistema urinário, o aluno que se encontrava ao nível do 1.º ano relativamente ao Português e à Matemática integrou o seu grupo de trabalho habitual, tendo participado na atividade demonstrando empenho e entusiasmo e compreendendo os conceitos abordados.

Ademais, é necessário realçar que esta atividade não foi concluída apenas num dia, uma vez que a dada altura comecei a verificar grande agitação por parte da turma, o que acabou por não ser favorável à aprendizagem. Por esse motivo, considerei que seria mais benéfico interromper a construção das maquetes e retomar no dia seguinte.

Deste modo, iniciei com breves questões acerca da temática em estudo, incentivando os alunos a participarem no debate e a argumentarem expondo as suas ideias. Urge referir que o contributo foi muito positivo na medida em que possibilitou uma atmosfera rica em partilha de ideias e conhecimentos.



**Figura 48 - Construção da maquete do sistema urinário**

Após a construção das maquetes e da experimentação das mesmas, procurei ainda registrar com os alunos algumas informações pertinentes, nomeadamente o que representavam as palhinhas (ureteres), os dois balões lado a lado (os dois rins) e ainda o último balão, mais abaixo (bexiga e uretra). Além disso, registámos as principais conclusões obtidas através da realização da experiência:

Esta experiência ajudou-nos a compreender melhor o sistema urinário, o seu funcionamento e os seus órgãos.

Utilizámos um funil, palhinhas, balões, fita-cola e plasticina.

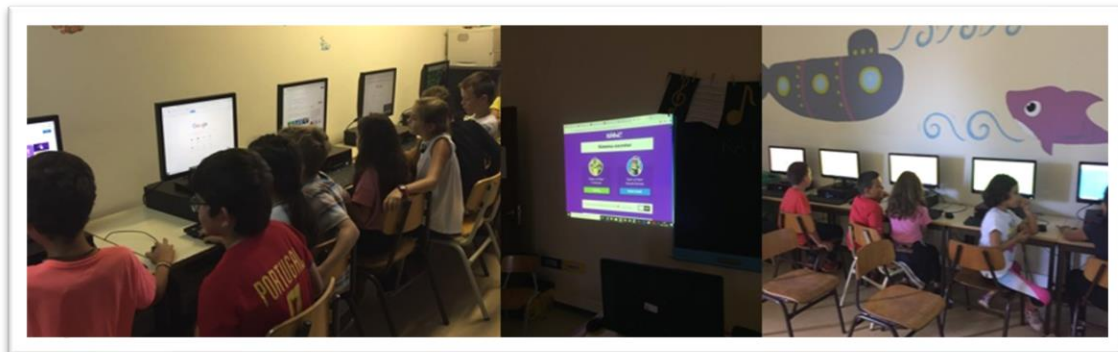
Os dois balões da mesma cor representam os rins, as palhinhas que estão ligadas aos rins representam os ureteres e o balão com cor diferente representa a bexiga e a uretra.

**(Diário de Bordo, 5/11/2019)**

Numa fase seguinte, propus ainda que os alunos avaliassem, em primeiro lugar, o trabalho do grupo, sendo que por vezes denotei algumas atitudes individualistas. Seguidamente, sugeri que oralmente, elencassem os principais benefícios de trabalharem em grupo e quais as principais dificuldades sentidas. A avaliação constitui assim uma estratégia fundamental, na medida em que permite que o professor reconheça o valor e o impacto das suas intervenções na aprendizagem dos alunos, proporcionando, no futuro, uma melhor adequação das estratégias (Lopes e Silva, 2012).

Ulteriormente, num momento da aula de TIC, propus a realização de um jogo interativo, através da plataforma online *Kahoot*, onde construí várias questões relacionadas com o sistema excretor (englobando a pele e o sistema urinário). Os alunos,

dispostos aos pares, deveriam inserir o código do jogo e responder às questões colocadas. Importa referir que existiam várias opções de resposta e que existia ainda um tempo limite para responder (**figura 49**). Deste modo, procurei ler em voz alta a pergunta e as várias opções de resposta, e os pares, no seu computador, escolhiam a opção correta.



**Figura 49 - Jogo através da plataforma online Kahoot**

O número de questões fica ao critério do professor, que ao construir o jogo pode escolher a opção de resposta escrita ou de múltiplas opções de resposta. Além disso, é também o professor que escolhe o tempo limite, o que permite adaptar o jogo aos vários níveis de ensino. O aluno visualiza no quadro o código do jogo e insere no seu computador e, posteriormente, deve identificar-se com o seu nome. Depois, passa ao jogo propriamente dito.

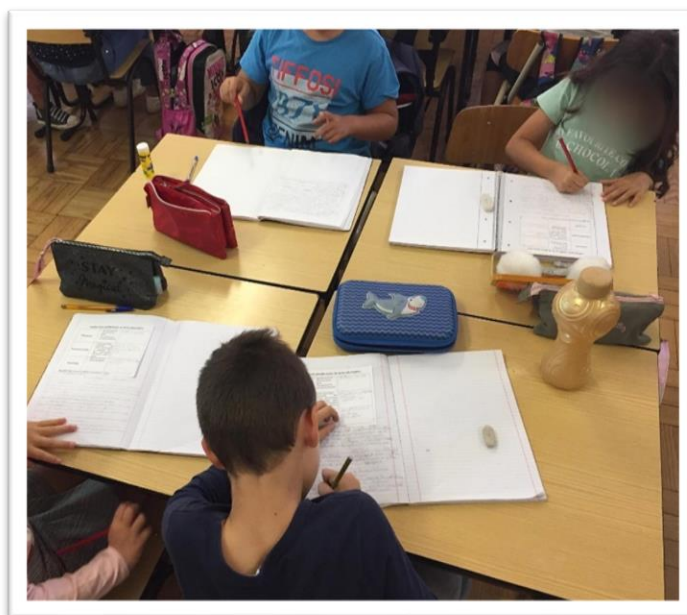
O recurso à plataforma online *Kahoot* revelou-se uma ótima forma de consolidar os conhecimentos pois verifiquei grande entusiasmo por parte do grupo na realização desta tarefa. Além do mais, tratando-se de um jogo, torna a aprendizagem mais dinâmica e lúdica e interativa.

Não denotei grande dificuldade dos alunos relativamente ao funcionamento da plataforma, visto que esta já vinha a ser utilizada pela professora de TIC, o que facilitou a adaptação ao jogo. Foi possível perceber que os alunos tinham compreendido os conceitos abordados e que a função excretora estava assimilada, bem como as funções de cada órgão.

Numa fase posterior, como forma de consolidar a temática abordada relativamente ao texto informativo e ao sistema urinário, propus à turma a escrita de um texto, onde elencássemos algumas informações pertinentes acerca do sistema urinário, para expormos juntamente com as maquetes que havíamos construído. Esta exposição surgiu de uma sugestão da subdiretora da escola, que propôs a exposição das várias maquetes que já

havíamos construído até à data, nomeadamente do sistema respiratório e do sistema urinário, podendo vir a adicionar as restantes maquetes que viéssemos a construir.

Neste sentido, realizámos uma chuva de ideias no quadro partindo das inferências dos alunos e, em grande grupo, construímos um texto informativo, tendo em conta as suas principais características (**figura 50**). Importa referir que esta era uma tarefa que, inicialmente estava planeada para ser realizada individualmente, mas considerando a sua finalidade, propus à turma que o fizéssemos em grande grupo, incluindo as ideias de todos os alunos.



**Figura 50 - Escrita do texto informativo**

Dessa forma, construímos o texto em grande grupo e registámos no quadro, sendo que os alunos registaram nos seus cadernos diários. Mais tarde, acabei por passar o texto a computador para ser exposto juntamente com as maquetes do sistema urinário.

Os ureteres são dois tubos que transportam a urina desde os rins até à bexiga. Na bexiga, a urina fica armazenada temporariamente até ser eliminada através da uretra. Para mantermos o nosso sistema urinário saudável devemos: fazer exercício físico regularmente, beber muita água, consumir alimentos frescos e evitar os alimentos com muito sal. (**Diário de Bordo, 6/10/2019**)

Mais uma vez foi necessário adaptar a planificação, ajustando a atividade ao aluno que se encontrava ao nível do 1.º ano. Neste caso específico, e uma vez que a restante

turma estava também a redigir um texto, propus a escrita de frases englobando vocábulos com o caso de leitura em estudo – “lh”. Assim, ao mesmo tempo que redigi, juntamente com a restante turma, um texto informativo, o aluno redigiu algumas frases, contando com o apoio da professora cooperante.

No final, teve ainda a oportunidade de ilustrar uma das frases que havia escrito e notei uma evolução no que concerne à escrita, dado que a intervenção da professora foi muito menor que o normal. Além disso, associar a escrita das frases à ilustração no final foi ao encontro dos interesses do aluno, tendo sido possível verificar um grande entusiasmo principalmente ao nível da ilustração.

No final da semana, entreguei a cada aluno uma folha de avaliação que deveria ser preenchida em casa com os encarregados de educação. Nesta deveriam registar as observações e conclusões através do estudo em casa, relacionado com o sistema excretor.

### **6.2.3. Avaliação global das aprendizagens concretizadas pelos alunos da turma do 3.º A**

Como já mencionado anteriormente, a avaliação constitui uma estratégia fundamental e imprescindível ao sucesso da prática pedagógica, dado que através desta conseguiremos obter feedback por parte dos alunos relativamente à sua aprendizagem, permitindo assim ajustar estratégias e metodologias para conseguir dar resposta às necessidades dos alunos.

Importa também referir que ao promovermos uma reflexão por parte do aluno relativamente à sua aprendizagem, estamos a dar espaço para que este reconheça onde pode melhorar e o que deve manter e planifique, assim, metas de aprendizagem. Neste sentido, o professor deve ainda apostar em feedback interativo, permitindo assim que os alunos repensem a aprendizagem e façam os ajustes necessários (Lopes e Silva, 2012).

Desta forma, ao longo da minha intervenção com a turma do 3.ºA procurei ter por base uma avaliação formativa, contando com o apoio imprescindível da professora cooperante, que procurou auxiliar-me neste sentido.

Assim, recorri ao uso de grelhas de registo da observação, aos registos nos diários de bordo e ainda à utilização das folhas da avaliação do estudo em casa, as quais permitiram incluir os encarregados de educação no processo e que se revelou uma estratégia importante para promover o trabalho conjunto entre a escola e a família.

Partindo dos registos realizados nessas folhas, pude compreender se os conceitos abordados estavam esclarecidos ou se deveria ainda incidir sobre algum aspeto, o que me

permitiu assim adaptar a planificação se necessário, de forma a dar resposta a estas necessidades. Além disso, o feedback obtido não foi tardio, permitindo assim que a informação estivesse bem presente e que se conseguisse esclarecer as possíveis dúvidas.

Ao longo da prática pedagógica recorri também ao registo nas grelhas de observação por mim construídas, o que me permitiu observar avanços ou recuos ao longo do processo e ainda realizar uma reflexão diária acerca de comportamentos, mas acima de tudo, das aprendizagens desenvolvidas, tendo verificado que a maioria da turma foi capaz de

Ao nível da gestão dos comportamentos foi possível notar uma evolução significativa na turma e principalmente em alguns alunos. Considero também que a minha presença nas primeiras, sendo alguém que inicialmente desconheciam, acabou por levar a alguma agitação e um certo teste por parte de alguns alunos.

Ainda assim, considero que a introdução do semáforo do comportamento foi benéfica, na medida em que permitiu que visualizassem o mesmo e verificassem onde se encontravam. Na maioria das vezes as molas mudavam de lugar durante a manhã, consoante os comportamentos, mas assim que compreendiam que poderiam melhorar os resultados começaram a ser mais positivos e a gestão dos comportamentos acabou por melhorar significativamente.

Além disso, as sessões de relaxamento revelaram ser muito benéficas no que dizia respeito a acalmar os ânimos, principalmente após os momentos que envolviam mais agitação, como o recreio. Neste sentido, notei ainda alguma agitação nas primeiras sessões, tendo verificado uma evolução significativa ao longo das semanas.

Mais uma vez considero importante referir que o curto espaço de tempo em que decorreu a prática pedagógica não permitiu grandes observações, ainda assim e no panorama geral foi possível verificar progressos ao longo das várias semanas de intervenção com a turma e, neste sentido, acredito que a continuação do trabalho e da implementação das estratégias viria a apresentar bons resultados, capazes de promover aprendizagens significativas e fomentando uma participação mais ativa e consciente.

No que diz respeito à avaliação da concretização de competências nas diferentes áreas curriculares, esta teve por base os objetivos apresentados nas planificações, tendo sido possível compreender, por vezes, alguns comportamentos registados e considerados menos próprios acabaram por influenciar a avaliação de alguns alunos.

Ainda assim, de um modo geral foi possível evidenciar uma evolução positiva da turma, quer a nível do rendimento global, mas também a nível da gestão de

comportamentos. Embora o trabalho em grupo fosse habitual na sala, foi possível compreender que, inicialmente, as competências de trabalho em grupo eram poucas e o individualismo imperava em alguns casos. Nesse sentido, a intervenção foi mais trabalhosa, mas ao longo das semanas pude verificar atitudes mais respeitadoras com os membros do grupo, permitindo a participação ativa de todos os elementos.

Importa também referir que os alunos que apresentavam maiores dificuldades em determinadas áreas curriculares demonstraram pequenas evoluções ao longo das várias semanas, tendo sido ainda verificada uma entajada dos colegas, principalmente a nível do trabalho em grupo, para que todos atingissem o objetivo.

### **6.3 Intervenções com a Comunidade Educativa da EB1/PE do Areeiro**

Ao longo da intervenção pedagógica com a turma do 3.ºA foram vários os momentos onde intervi junto da comunidade educativa, nomeadamente na construção do Projeto de Natal, mas também na partilha da experiência do tabaco, na dinamização de uma sessão de ioga com a presença de um dos encarregados de educação e ainda ao promover a visita de três médicos do Centro de Saúde do Bom Jesus à sala.

#### **- Projeto de Natal**

Neste sentido, o Projeto de Natal da escola teve por base os ensaios e a construção de uma coreografia de acordo com a temática principal: Natal no Mundo. Neste sentido, a turma do 3.ºA ficou responsável pelo Natal no *Hawaii* e, por essa razão, em grande grupo construímos uma coreografia e organizámos os trajes a utilizar (**figura 51**).

Ao longo dos ensaios tive a oportunidade de colaborar com os vários professores envolvidos, quer na construção de cenários ou ainda nos ensaios com a turma, bem como auxiliando no dia da apresentação do projeto a toda a comunidade educativa.



**Figura 51 - Registo da atuação na Festa de Natal**

### **- Partilha da Experiência sobre o Tabagismo**

Tal como já mencionado anteriormente, durante a prática pedagógica procurei introduzir nas planificações as atividades experimentais, algo que se revelou muito benéfico para a turma. Assim, ao abordar os comportamentos de risco com o nosso corpo, nomeadamente o tabagismo, apresentei à turma uma experiência relacionada com o consumo do tabaco e o estado em que ficariam os nossos pulmões. Neste sentido, e uma vez que várias pessoas acabaram por assistir, fui incentivada pela professora cooperante e pelas restantes professoras do edifício do Areeiro, a apresentar a experiência às restantes turmas, como forma de consciencializar para os perigos do tabagismo.

Neste sentido, reuni as turmas no campo e apresentei novamente a experiência, **(figura 52)** tendo este sido um momento de grande partilha entre os alunos e as turmas, o que me deixou feliz por ter aceitado o desafio que me foi lançado.



**Figura 52 - Partilha da experiência sobre o Tabagismo com as restantes turmas**

### **- Comunicação sobre Primeiros Socorros**

Ainda relacionado com a temática dos comportamentos de risco com o nosso corpo, promovi ainda a visita de três médicos do Centro de Saúde do Bom Jesus à sala da turma do 3.ºA (**figura 53**). A visita consistiu na apresentação das várias medidas a tomar quando nos magoamos, principalmente na necessidade de desinfetar feridas ou de imobilizar braços. Neste sentido, os médicos abordaram questões como: quando devemos ir ao hospital? Ou quando devemos ligar para a emergência médica? Ou ainda o que fazer em caso de queimadura ou picadas de insetos?

Após a comunicação à turma, os médicos ainda deram a oportunidade de alguns alunos exemplificarem como imobilizar um braço ou como desinfetar uma ferida, acabando por tornar o momento rico em partilha de conhecimentos.



**Figura 53 - Comunicação sobre os Primeiros Socorros, por parte dos médicos do Centro de Saúde do Bom Jesus**

#### **- Dinamização de sessão de ioga**

Por fim, e no âmbito das sessões de relaxamento que procurei dinamizar na sala, tive ainda a oportunidade de convidar um dos encarregados de Educação para dinamizar uma sessão de ioga. Este momento surgiu também no âmbito de um dos projetos criados pela turma, denominado “Ser Professor por um dia” e consistia em convidar um encarregado de educação para dinamizar uma atividade relacionada com a sua área de trabalho ou com um passatempo, por exemplo. Neste caso, optámos pela sessão de ioga, na medida em que iria ao encontro das necessidades da turma naquele momento.

Este foi também um momento muito interessante e que permitiu também uma partilha de conhecimentos entre o encarregado de educação e a turma. Além disso, permitiu ainda conciliar um projeto da turma com a minha prática pedagógica, o que me deixou muito satisfeita. Foi ainda possível contar com a disponibilidade dos encarregados de educação, o que me deixou particularmente feliz.

#### **6.4 Reflexão global da prática pedagógica com a turma do 3.ºA**

Os primeiros contactos que tive com a turma do 3.ºA permitiram tomar conhecimento de características relevantes a todo o processo de planeamento de atividades. Nesta senda, o período de observação é fundamental para adequar as estratégias ao grupo e ao conteúdo a lecionar, na medida em que permitirá o contacto com os alunos de forma direta, para que nos possamos apropriar das suas características e interesses (Silva e Lopes, 2015).

Assim, partindo da observação realizada pude compreender que a turma do 3.º A apresentava algumas dificuldades relativamente à gestão de comportamentos dentro e fora da sala. Neste sentido, e considerando o comportamento como elemento fundamental ao clima positivo em sala de aula (e não só), além de constituir um componente base para a vida em sociedade, acreditei ser imperativo implementar estratégias que promovessem nos alunos uma melhor gestão dos comportamentos.

Tomando em consideração esta linha e pensamento, baseei a minha intervenção na aprendizagem cooperativa (dando continuidade ao trabalho da professora cooperante) e procurando ainda implementar estratégias com o objetivo de promover uma melhor gestão dos comportamentos.

Nesta senda, Lopes e Silva (2009) citando Argyle (1991) defendem que cooperar passa por “actuar junto, de forma coordenada, no trabalho ou nas relações sociais para atingir metas comuns, seja pelo prazer de repartir actividades ou para obter benefícios mútuos” (p.3). Além disso, defendem também que esta é uma “metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem” auxiliando-se entre si e com o professor, com o objetivo de atingir metas e adquirir conhecimentos sobre um assunto.

Deste modo, ao longo da prática pedagógica promovi o trabalho e pares em grupo, sendo que embora essa fosse uma prática habitual, ainda existiam atitudes individualistas por parte de alguns alunos.

Além do recurso à aprendizagem cooperativa procurei realizar breves sessões de relaxamento, encarando-os como momentos facilitadores de concentração. Esta foi sem dúvida uma estratégia que funcionou de forma positiva com a turma, tendo sido verificada uma evolução ao longo das várias semanas. A utilização desta estratégia teve por base o conhecimento prático da turma com a qual trabalhei, e que foi adquirido ao longo do período de observação participante e da intervenção. Esse conhecimento permitiu-me compreender que tipo de estratégias resultavam melhor relativamente à promoção da concentração, com o objetivo de promover uma aprendizagem significativa. Assim, atendendo ao facto de que os resultados obtidos foram muito positivos e permitiram verificar uma evolução nos comportamentos, continuei a aplicar esta estratégia ao longo da minha intervenção com a turma.

Ao longo da prática pedagógica tive como pressuposto teórico a interdisciplinaridade, de forma a tornar a aprendizagem mais significativa e a basear-se numa sequência lógica de atividades.

Procurei também, ao longo de toda a prática pedagógica, incluir atividades experimentais, sendo que, inicialmente, o objetivo passava por incluir pelo menos uma atividade experimental por semana, contudo tal nem sempre foi possível. Deste modo, Pires (2017) afirma que o Ensino Experimental das Ciências permite que as crianças compreendam conceitos científicos, promovendo o seu pensamento crítico e científico e contribuindo também para a compreensão do meio envolvente, promovendo e desenvolvendo novas formas para comprovar ideias.

Relativamente ao grupo e às estratégias adotadas, foi imperativo adaptar algumas atividades ao contexto e tendo em conta as necessidades da turma. Neste sentido, um dos alunos encontrava-se ao nível do 1.º ano em determinadas áreas, o que me levou a debruçar-me com atenção e cuidado sobre esse facto, procurando adaptar as atividades às suas necessidades.

É neste sentido que Morgado (2004) defende que a diferenciação pedagógica não pode ser confundida com a individualização, devendo o professor ter em conta que todas as crianças apresentam as suas características e vivências únicas, que ao serem tidas em conta podem potenciar a aprendizagem.

Deste modo, considero importante referir que procurei ter em conta a individualidade de cada aluno e dar resposta aos seus interesses e motivações, tendo em conta as suas múltiplas personalidades, mas principalmente os diferentes ritmos de aprendizagem. Neste sentido, pude motivar os alunos partindo da diferenciação consoante as necessidades evidenciadas.

Focando ainda um ponto que considero importante e de extrema relevância na construção da identidade docente, considero que a avaliação se apresenta como um instrumento imprescindível. É, à luz de Morgado (1999) o “principal instrumento da regulação do trabalho do professor e do trabalho dos alunos” (citado por Morgado 2001, p.102) e por esse motivo procurei sempre ter em conta momentos de avaliação.

Ao longo da prática pedagógica procurei promover uma avaliação formativa, dado que permite ao professor tomar conhecimento de dados que lhe possibilitam melhorar a sua intervenção pedagógica, referindo ainda em que ponto se encontram as aprendizagens dos alunos enquanto estas ainda estão a decorrer (Lopes e Silva, 2012), tendo por base um processo dinâmico.

Uma das estratégias utilizadas passou por entregar a cada aluno uma folha de avaliação que deveria ser preenchida em casa, com os encarregados de educação. Nesta deveriam registar as observações e conclusões através do estudo em casa sobre

determinado conteúdo. Assim, promovi ainda um trabalho conjunto entre a escola e a família. Importa ainda referir que, o curto espaço temporal onde decorreu a prática pedagógica não permitiu realizar uma análise precisa, contudo acredito que a continuação do trabalho viria a apresentar resultados benéficos e positivos.

Em jeito de conclusão considero pertinente realçar que a prática pedagógica teve por base experiências únicas e ricas em aprendizagens para mim, fazendo-me refletir todos os dias acerca das estratégias utilizadas e da forma como poderia vir a melhorar. Foi, sem dúvida enriquecedor e permitiu-me adquirir conhecimentos que serão, certamente, importantes e úteis para o futuro enquanto docente.

### **Reflexão Final**

O presente relatório é o espelho de uma caminhada longa da qual me orgulho, pautada por um conjunto de aprendizagens e de grandes desafios, que me levaram a procurar ser melhor a cada obstáculo, experimentando a complexidade de ser Educadora/Professora.

Este foi um percurso longo, acompanhado de grande entusiasmo, de uma partilha de saber e de uma vontade muito grande de aprender sempre mais, contando com a colaboração e com a participação de muitas pessoas que me ajudaram a crescer enquanto pessoa e profissional.

Neste sentido, acredito que a escola assume, cada vez mais, um papel decisivo no desenvolvimento de uma sociedade participativa e consciente dos seus direitos, deveres e competências. Para tal, compreendo que é fundamental promover cooperação entre os pares, de forma a motivar uma aprendizagem global, uma maior autonomia e responsabilidade nos alunos.

Além disso, cabe também ao educador e ao professor repensar e adequar a sua prática pedagógica, de forma a planificar e promover atividades dinâmicas, de acordo com as necessidades e interesses do grupo ou da turma.

É igualmente importante refletir acerca das práticas pedagógicas, e da importância de reconhecer a mudança como um processo natural, conscientes dos desafios que lhe estão inerentes. Só assim é possível colmatar necessidades e dar uma resposta positiva face aos desafios que a sociedade atual nos coloca, em prol de uma educação e de uma aprendizagem significativa e globalizante.

Ademais, é cada vez mais imperativo reconhecer e apostar na formação inicial de professores, mas também na formação contínua no âmbito do Ensino e da Educação, na medida em que permitirá uma melhor intervenção e um desenvolvimento do currículo de forma articulada e com qualidade.

Aliada à componente cognitiva está, também, a componente afetiva, que deve ser uma constante no dia a dia do educador e do professor. Neste sentido, considero importante transmitir confiança ao grupo/turma, garantindo a qualidade das relações e estabelecendo interações positivas para o próprio ambiente da aprendizagem.

O conhecimento do grupo/turma com quem pretendemos desenvolver uma intervenção é fundamental, para melhor adequar as estratégias aos seus interesses e necessidades. Neste sentido, fiz questão de me mostrar disponível e consciente das suas necessidades, mas também das próprias potencialidades e procurei sempre incentivá-los a

se superarem. De um modo geral, baseei a minha intervenção em valores como a confiança, a comunicação e a disponibilidade, de forma que as crianças e alunos se sentissem à vontade para comunicar-me eventuais preocupações ou outro tipo de informação.

Estou consciente que esta experiência foi uma oportunidade única para crescer, enquanto pessoa e enquanto futura profissional de educação, consciente das minhas capacidades e dos pontos onde posso melhorar. Compreendi que além de todos os conhecimentos que já adquirimos, temos sempre algo novo para aprender, acima de tudo com as crianças que todos os dias nos ensinam algo novo.

Verifiquei a importância de trabalhar para um objetivo comum, unindo os esforços de todos para atingir o objetivo a que nos propomos e nesse sentido, agradeço muito aos três estabelecimentos de ensino que me receberam, às educadoras e professoras que comigo colaboraram, às crianças e aos alunos que me ensinaram tanto e a toda a comunidade escolar, que me envolveu num ambiente positivo e que tornou cada experiência muito especial e positiva.

A conclusão do MEPEE1CEB, marca o fim de um percurso exigente, mas acima de tudo enriquecedor, onde desenvolvi competências no âmbito da Educação de Infância e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ao longo do percurso tive a oportunidade de compreender as especificidades de cada valência e, acima de tudo, verificar a importância de valorizar, cada vez mais, a formação contínua. O contacto com as duas valências permitiu uma visão mais abrangente do universo da educação, proporcionando o contacto com diversas realidades e uma adaptação às diversas necessidades, trabalhando em equipa, e estabelecendo relações positivas com as educadoras e professoras cooperantes, mas também com a comunidade educativa, favorecendo um ambiente positivo, que privilegiou sempre a partilha de conhecimentos e ideias.

Termino citando Lopes e Silva (2010), os quais referem que “O que os professores fazem na sala de aula é (...) o principal factor extrínseco ao aluno que determina a sua aprendizagem e o seu sucesso” (p.VII).

### **Referências Normativas**

Lei N.º 5/97, de 10 de fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Retirado de [https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/222418/details/normal?p\\_p\\_auth=QsATR5b](https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/222418/details/normal?p_p_auth=QsATR5b).

Decreto-Lei N.º 176/2014, de 12 de dezembro. *Diário da República N.º 240 - I Série*.  
Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 240/2001, Diário da República n.º 201/2001, Série I-A, de 30 de agosto de 2001.

Decreto-Lei n.º 241/2001, Diário da República n.º 201/2001, Série I-A, de 30 de agosto de 2001.

Decreto-Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto (Lei de Bases do sistema Educativo).

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

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

Despacho n.º 6478/2017, Diário da República n.º 143/2017, Série II, de 26 de julho de 2017.

### **Referências Bibliográficas**

Afonso, M., & Agostinho, S. (2007). *Metodologia de Avaliação no Contexto Escolar*. Angola: Texto Editores.

Afonso, M. (2008). *A educação científica no 1.º CEB. Das teorias às práticas*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2010). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. (7.ª ed.). São Paulo: Cortez.

- Alarcão, I. (2013). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora
- Albino, J.; Silva, M. A. & Silva, A. P. (2011). Ensino experimental das ciências e educação em ciência no 1.º ciclo do ensino básico e no pré-escolar: um projeto de supervisão pedagógica de atividades laboratoriais e da utilização de quadros interativos e moodle. *Cadernos de investigação aplicada*, (5), 13-53.
- Baldissera, A. (25 de Agosto de 2001). *Pesquisa-ação: Uma Metodologia do "Conhecer" e do "Agir" Coletivo*. pp. 6-25.
- Bell, J. (2004). *Como Realizar Um Projeto de Investigação: Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Bento, A. & Ribeiro, M. (2013). *A liderança Escolar a Três Dimensões: Diretores, professores e alunos*. Braga: Oficinas de São Miguel.
- Bogdan, R. & Blikem, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra & Paz.
- Cohen, A. C., & Fradique, J. (2018). *Guia da autonomia e flexibilidade curricular*. Lisboa: Raiz Editora.
- Conceição, C., & Sousa, Ó. (2012). *Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências*. Revista Lusófona de Educação, 81-98.
- Correia, E. (2002). *Avaliação das Aprendizagens - O Novo Rosto*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e estratégias de ação*. Porto: Porto Editora.

- Costa, J. (1994). *Gestão Escolar-Participação, Autonomia. Projecto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (2), 355-380.
- Dias, T. N. (30 de julho de 2011). *Educação pela Arte e Campos Antropológicos de Estudo. Testemunho de uma Experiência Vivenciada*, *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 9, 95-102.
- Dicionário online, Infopédia. Dicionários Porto Editora. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/coopera%C3%A7%C3%A3o>. Acedido em 23 de março de 2021.
- Dicionário online, Infopédia. Dicionários Porto Editora. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/lideran%C3%A7a>. Acedido em 12 de maio de 2021.
- Dicionário online Priberam: Disponível em <https://dicionario.priberam.org/projeto>. Acedido em 15 de março de 2021.
- Domingos, A., & Oliveira da Costa, M. (2018). *Qual o conhecimento para implementar o ensino experimental das ciências?* *Revista de Educação, Ciências e Matemática*.
- Esteves, M. (2004). *A Investigação Enquanto Estratégia de Formação de Professores - Um Estudo*. In Nóvoa, A., Pacheco, J., Ferreira, J., Cardoso, A., Alonso, L., Lemos, M., Silva, M., Carvalho, T., Pinto, M., Bustorff, A., Esteves, M., Caetano, A., Peralta, M., Trindade, V. & Rodrigues, P. *Curriculo, Situações Educativas e Formação de Professores: Estudos em Homenagem a Albano Estrela* (pp.203-225) Lisboa: Educa.
- Fernandes, F. & Pereira, G. (2021). *A METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO NO JARDIM DE INFÂNCIA: percursos de promoção da literacia científica*. In Spínola, H. & Mateus Carreira, S. (Org.) *Literacia Científica: Ensino, Aprendizagem e Quotidiano*. (pp.179-194). UMa. Centro de Investigação em Educação.

- Fink, D. & Hargreaves, A. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (1991). "Prefácio". In J. Costa. *Gestão Escolar-Participação, Autonomia e Projecto Educativo de Escola* (pp.4-5). Lisboa: Texto Editora.
- Freitas, A. & Grave-Resendes, L. (2012). *O exercício da Liderança do presidente de escola como promotor de inovação e mudança*. In Bento, A. (Org.). *A Escola em Tempo de Crise: Oportunidades e Constrangimentos* (pp.60-71). Funchal: CIEUMa.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical – Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. &, & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jhonson, D., Jhonson, E., & Holubec. (1999). *El Aprendizaje Cooperativo en el Aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Katz, L. & Chard, S. (1989). *Engaging Children's Minds: The Project Approach*. Norwood, NJ. Ablex.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de Projeto na Educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A abordagem por Projetos na Educação de infância*. (2.<sup>a</sup> edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T.M. (1994). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Livraria Pioneira.
- Kot-Kotecki, A. M. F. F. (2013). *Modelos Curriculares na Educação de Infância: O enfoque na Expressão Dramática Da Teoria às Práticas*. Universidade da Madeira: Funchal.
- Lima, M.C.L. (2014). *O Papel do Jogo na Aprendizagem e Cooperação das Crianças na Escola: A Evolução da Educação Pré-escolar para o Ensino do 1.º Ciclo*. (Relatório de Estágio de Mestrado). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

- Lívia, C.A., André, S. M., Amarílio, F. N. & Wagner, S. (2015). Jogo e protagonismo da criança na educação infantil. In *Revista Portuguesa de Educação*. (pp. 95- 116). Brasil: Universidade Federal do Espírito Santo.
- Lopes, J., & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um Guia Prático Para o Professor*. Lisboa: LIDEL.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2010). *O Professor faz a Diferença*. Lisboa: LIDEL
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: LIDEL.
- Marques, J. M. (2013). *O Contributo da Expressão Musical nos Primeiros Anos da Educação Básica*. Universidade dos Açores: Angra do Heroísmo.
- Martins, I. P., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., & Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental. Formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação.
- Mata, P., Bettencourt, C., Lino, M. J., & Paiva, M. S. (2004). Análise Psicológica. *Cientistas de palmo e meio. Uma brincadeira muito séria*, XXII(1), pp. 169-174. Obtido em dezembro de 2019, de *Ciência Viva*: <http://www.cienciaviva.pt/projectos/pollen/grilo1.pdf>.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação Acção*. Porto: Porto Editora.
- Mendes e Sousa. (2012). *A Formação e a Prática dos Futuros Docentes: Um desafio metodológico em tempos de crise*. In A. Bento (Org.). *A escola em tempos de crise: Oportunidades e constrangimentos*. (pp.146-159). Centro de Investigação em Educação-CIE-UMa.
- Ministério da Educação. (s.d.). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais. 1.º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Mira-Luis, C., Duarte, J., Henriques, H. (2012). *Narrativas sobre a Infância e Juventude Republicana na Imprensa Portalegrense (1910 – 1926)*. Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação do Instituto Politécnico de Portalegre, acessado a partir de [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4157/1/Cristina%20Mira-Lu%C3%ADs\\_Joana%20Duarte\\_Helder%20Henriques.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4157/1/Cristina%20Mira-Lu%C3%ADs_Joana%20Duarte_Helder%20Henriques.pdf), no dia 4 de junho de 2020.
- Morgado, J. (2001). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. 1ª Edição. Lisboa: ISPA – Instituto superior da psicologia Aplicada.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação – Um Desafio para os Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Nóvoa, A. (1999). *O passado e o presente dos professores*. In A, Nóvoa (Org.) *Profissão Professor*. (pp.13-35). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. & Gâmbôa, R. (Org) (2009). *Podiam chamar-se Lenços de Amor*. Lisboa: ME – DGIDC.
- Oliveira-Formosinho, J., Costa, H. & Azevedo, A. (Org) (2009). *Limoeiros e Laranjeiras– Revelando as aprendizagens*. Lisboa: ME – DGIDC.
- Oliveira, M. (2007). A Expressão Plástica para a compreensão da Cultura Visual. Saber (e) Educar, 12, 61-78. Retirado de: [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/717/3/SeE12A\\_ExpressaoMonica.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/717/3/SeE12A_ExpressaoMonica.pdf), acessado em 18 de março de 2021.
- Palmeirão, C., & Alves, J. M. (2017). *Construir a autonomia e a flexibilização curricular. Os desafios da escola e dos professores*. Porto: Universidade Católica Editora.

- Pereira, H. (2006). *Liderança nas escolas- Comportamentos docentes e desempenho de estudantes-Um estudo empírico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Pereira, F. (Org.), Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., . . . Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Direcção-Geral de Educação.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora. Consultado em: [http://www.unige.ch/fapse/life/livres/alpha/P/Perrenoud\\_2000\\_A.html](http://www.unige.ch/fapse/life/livres/alpha/P/Perrenoud_2000_A.html) acedido em 8 de maio de 2021.
- Pires, A. (2017). *A importância do Ensino das Ciências na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: Ambições e Limites*. Viseu: Relógio d'Água.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-escolar. Sistema de Acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Projeto Educativo de Escola – PEE (2016-2020). Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar e Creche da Nazaré.
- Projeto Educativo de Escola - PEE (2016-2020). Funchal: Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar das Figueirinhas.
- Projeto Educativo de Escola – PEE (2016-2020). Funchal: Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar do Areeiro e Lombada.
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa Prática Pedagógica. *Da investigação às Práticas*, 1 (3). 21-43.
- Robalo, F. (2004). *Do Projecto Curricular de Escola ao Projecto Curricular de Turma*. Lisboa: Texto Editores.

- Santos, M.N.F.C. (2007). *AS EXPRESSÕES ARTÍSTICAS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: UMA ABORDAGEM À LUZ DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA*. Universidade da Madeira: Funchal.
- Silva, M. I. (1998). Noção de Projeto. In T. Vasconcelos (Dir.). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME.
- Silva, H. S. & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto*. Lisboa: Factor
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação.
- Sim-Sim, I. (2008). Preâmbulo. In Mata, L. *A descoberta da escrita – textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A. (2003). Educação pela arte e artes na educação – bases psicopedagógicas (Vol. 1). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Varela, P. I. (2009). *Ensino experimental das ciências no 1.º ciclo do ensino básico: construção reflexiva de significados e promoção de competências transversais*, dissertação de doutoramento em estudos da criança. Minho: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Vasconcelos, T. (s/ d). (Coord.). *Trabalho de Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: ME/DGE.
- Vasconcelos, T. (1998). *Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: Pedagogia de projecto em educação pré-escolar em Portugal*. In Departamento de Educação Básica (Org.). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp.123-158). Lisboa: DEB.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S.,

& Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.

Vilarinho, M. (2000). *Políticas de educação Pré-Escolar em Portugal. (1977-1997)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educativa

Vosniadou, S. (2001). *Como aprendem as crianças*. (Trad.). França: SADAG, Bellegarde.

Wassermann, S. (1990). *Brincadeiras sérias na escola primária*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Williems, E. (1970). *As bases psicológicas da educação musical*. Bienne: Edições ProMusica

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.



## **Índice de Anexos e Apêndices no CD-ROM**

### **Pasta A: Anexos**

Anexo 1: Vídeo “Ruca vai ao Médico”

Anexo 2: Receitas de Bolos

Anexo 3: Poema “O Triângulo” de Luísa Ducla Soares

Anexo 4: Folheto Dia Mundial do Rim

### **Pasta B: Relatório Final em formato PDF**

### **Pasta C: Apêndices decorrentes da Prática Pedagógica I (Sala da Magia)**

#### **Sub-Pasta 1 – Planificações**

Apêndice 1: Planificação semanal – 8, 9 e 10 de outubro de 2018

Apêndice 2: Planificação semanal – 15, 16 e 17 de outubro de 2018

Apêndice 3: Planificação semanal – 22, 23 e 24 de outubro de 2018

Apêndice 4: Planificação semanal – 5, 6 e 7 de novembro de 2018

Apêndice 5: Planificação semanal – 12, 13 e 14 de novembro de 2018

Apêndice 6: Planificação semanal – 19, 20 e 21 de novembro de 2018

Apêndice 7: Planificação semanal – 26, 27 e 28 de novembro de 2018

Apêndice 8: Planificação semanal – 3, 4 e 5 de dezembro de 2018

Apêndice 9: Planificação semanal – 10, 11 e 12 de dezembro de 2018

### **Sub-Pasta 2 – Diários de Bordo**

Apêndice 10: Diários de Bordo – 8, 9 e 10 de outubro de 2018

Apêndice 11: Diários de Bordo – 15, 16 e 17 de outubro de 2018

Apêndice 12: Diários de Bordo – 22, 23 e 24 de outubro de 2018

Apêndice 13: Diários de Bordo – 5, 6 e 7 de novembro de 2018

Apêndice 14: Diários de Bordo – 12, 13 e 14 de novembro de 2018

Apêndice 15: Diários de Bordo – 19, 20 e 21 de novembro de 2018

Apêndice 16: Diários de Bordo – 26, 27 e 28 de novembro de 2018

Apêndice 17: Diários de Bordo – 3, 4 e 5 de dezembro de 2018

Apêndice 18: Diários de Bordo – 10, 11 e 12 de dezembro de 2018

### **Sub-Pasta 3 – Materiais**

Apêndice 19: Crachás coloridos

### **Sub-Pasta 4 – Vídeo de Divulgação do Projeto “Como cuidar da saúde do nosso corpo?”**

Apêndice 20: Vídeo de divulgação do Projeto

### **Sub-Pasta 5 – Documentos**

Apêndice 21: Autorização para registo fotográfico (Sala da Magia)

Apêndice 22: Registos das conversas informais com as crianças

Apêndice 23: Guião do Projeto com a Comunidade

Apêndice 24: Convite para divulgação do Projeto “Como cuidar da saúde do nosso corpo?”

## **Pasta D: Apêndices decorrentes da Prática Pedagógica II (turma do 1.ºA)**

### **Sub-Pasta 6 – Planificações**

Apêndice 25: Planificação semanal - 25, 26 e 27 de março

Apêndice 26: Planificação semanal – 1, 2 e 2 de abril

Apêndice 27: Planificação semanal – 23 e 24 de abril

Apêndice 28: Planificação semanal – 29 e 30 de abril

Apêndice 29: Planificação semanal – 6, 7 e 8 de maio

Apêndice 30: Planificação semanal – 13, 14 e 15 de maio

Apêndice 31: Planificação semanal – 20, 21 e 22 de maio

Apêndice 32: Planificação semanal – 27 e 28 de maio

### **Sub-Pasta 7 – Diários de Bordo**

Apêndice 33: Diários de Bordo - 25, 26 e 27 de março

Apêndice 34: Diários de Bordo – 1, 2 e 2 de abril

Apêndice 35: Diários de Bordo – 23 e 24 de abril

Apêndice 36: Diários de Bordo – 29 e 30 de abril

Apêndice 37: Diários de Bordo – 6, 7 e 8 de maio

Apêndice 38: Diários de Bordo – 13, 14 e 15 de maio

Apêndice 39: Diários de Bordo – 20, 21 e 22 de maio

Apêndice 40: Diários de Bordo – 27 e 28 de maio

### **Sub-Pasta 8 – Tabelas de Observação**

Apêndice 41: Tabelas de Observação – 1, 2 e 2 de abril

Apêndice 42: Tabelas de Observação – 23 e 24 de abril

Apêndice 43: Tabelas de Observação – 29 e 30 de abril

Apêndice 44: Tabelas de Observação – 6, 7 e 8 de maio

Apêndice 45: Tabelas de Observação – 13, 14 e 15 de maio

### **Sub-Pasta 9 – Materiais**

Apêndice 46: Crachás para formar grupos

### **Sub-Pasta 10 – Documentos**

Apêndice 47: Autorização para registro fotográfico (1.ºA)

## **Pasta E: Apêndices decorrentes da Prática Pedagógica III (turma do 3.ºA)**

### **Sub-Pasta 11 – Planificações**

Apêndice 48: Planificação semanal – 28, 29 e 30 de outubro de 2019

Apêndice 49: Planificação semanal – 4, 5 e 6 de novembro de 2019

Apêndice 50: Planificação semanal – 11, 12 e 13 de novembro de 2019

Apêndice 51: Planificação semanal – 18, 19 e 20 de novembro de 2019

Apêndice 52: Planificação semanal – 25, 26 e 27 de novembro de 2019

Apêndice 53: Planificação semanal – 2, 3 e 4 de dezembro de 2019

Apêndice 54: Planificação semanal – 9, 10 e 11 de dezembro de 2019

### **Sub-Pasta 12 – Diários de Bordo**

Apêndice 55: Diário de Bordo – 14, 15 e 16 de outubro de 2019

Apêndice 56: Diário de Bordo – 28, 29 e 30 de outubro de 2019

Apêndice 57: Diário de Bordo – 4, 5 e 6 de novembro de 2019

Apêndice 58: Diário de Bordo – 11, 12 e 13 de novembro de 2019

Apêndice 59: Diário de Bordo – 18, 19 e 20 de novembro de 2019

Apêndice 60: Diário de Bordo – 25, 26 e 27 de novembro de 2019

Apêndice 61: Diário de Bordo – 2, 3 e 4 de dezembro de 2019

Apêndice 62: Diário de Bordo – 9, 10 e 11 de dezembro de 2019

### **Sub-Pasta 13 – Tabelas de Observação**

Apêndice 63: Tabelas de Observação – 28, 29 e 30 de outubro de 2019

Apêndice 64: Tabelas de Observação – 4, 5 e 6 de novembro de 2019

Apêndice 65: Tabelas de Observação – 11, 12 e 13 de novembro de 2019

Apêndice 66: Tabelas de Observação – 18, 19 e 20 de novembro de 2019

Apêndice 67: Tabelas de Observação – 25, 26 e 27 de novembro de 2019

Apêndice 68: Tabelas de Observação – 2, 3 e 4 de dezembro de 2019

Apêndice 69: Tabela de Observação – Educação Literária

**Sub-Pasta 14 – Materiais**

Apêndice 70: Experiência – Pulmões de um fumador

Apêndice 71: Tabela de avaliação do estudo em casa (exemplar)

Apêndice 72: Informações sobre texto informativo

Apêndice 73: Tabela para planificação do texto informativo

**Sub-Pasta 15 – Documentos**

Apêndice 74: Autorização para registo fotográfico (3.ºA)

Apêndice 75: Recado para livro de receitas

