

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Cláudia Patrícia Lemos Moniz

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | 2024

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Cláudia Patrícia Lemos Moniz
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTAÇÃO
Ana Isabel de Gouveia



Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

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

Ano letivo 2023/2024

Cláudia Patrícia Lemos Moniz

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

Orientadora: Professora Doutora Ana Isabel de Gouveia

Funchal e UMa, setembro de 2024

Ser professor/educador...

O professor é, naturalmente, um artista, mas ser um artista não significa que ele ou ela consiga formar o perfil, possa moldar os alunos. O que um educador faz no ensino é tornar possível que os estudantes se tornem eles mesmos.

Paulo Freire

Dedicatória

A essência da vida consiste no sonho, no amor e na determinação!

Às pessoas mais importantes da minha vida,
que me fizeram acreditar que é possível realizar um Sonho:

Mãe, Pai e Pedro.

Agradecimentos

*A gratidão é uma bênção da vida, e só é digno dela,
quem abre o coração e oferece um Sorriso,
consciente de que sozinho não é ninguém,
sendo na relação com o outro, que se faz e refaz como pessoa.*

Ana Isabel de Gouveia

Ao longo dos cinco anos do meu percurso académico, a presença, o apoio e o carinho de algumas pessoas foram essenciais para concluir esta etapa significativa da minha vida. Estou muito grata e feliz com a realização deste sonho.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais, pois sem eles não conseguiria realizar o sonho de ser profissional de educação. Pela paciência e compreensão nos momentos de ausência e de stress. Por sempre me colocarem em primeiro lugar, estarem sempre presentes e sempre me apoiarem, para não desistir do meu sonho. Agradeço-lhes todo o esforço, toda a preocupação, todo o apoio e todo o Amor.

Ao meu namorado, Pedro, pelo companheirismo, amizade, atenção, compreensão e pelo Amor incondicional. Por todo o apoio e disponibilidade em ouvir os meus desabafos, por me consolar com o seu carinho e por me transmitir segurança e confiança.

À minha avó Lurdes, minha rainha. Por todo o seu Amor, felicidade que me transmite e por todo o orgulho que sente por mim.

À minha avó Rosa, que se juntou às minhas outras duas estrelinhas, avô Manuel e avô Francisco. Acredito que sempre me acompanharam ao longo deste percurso.

À minha Pipoca, minha companheira de quatro patas, quem me resgatou de muitos momentos de ansiedade.

Às minhas colegas, em especial à Luísa, companheira de viagens, por todas as partilhas, desabafos e apoio.

À Dona Sandra, por todo o apoio, atenção e pelas partilhas que me disponibilizou.

À minha Orientadora, Professora Doutora Ana Isabel de Gouveia, por toda a orientação, atenção, disponibilidade e por todas as partilhas.

A todos os docentes, pelos conhecimentos e partilhas e, em especial, aos meus orientadores científicos das práticas pedagógicas: Professora Doutora Guida Mendes e Professor Doutor Arnaldo Fonseca.

À educadora cooperante, pela receção, pelas partilhas dos seus conhecimentos e pelo apoio. Às professoras cooperantes do 1.º CEB, que, de igual forma, me receberam muito bem e por me disponibilizarem apoio e auxílio.

Por fim, um agradecimento especial a todas as crianças e alunos que se cruzaram no meu caminho. A quem tive muito gosto por ter contribuído nas suas aprendizagens e com quem aprendi muito também. Por me terem recebido tão bem e por todo o carinho.

A todos e a cada um individual, o meu Muito Obrigada!

Resumo

O presente relatório de estágio aborda de forma reflexiva, crítica e fundamentada o trabalho realizado nas três práticas pedagógicas, e ainda, aprofunda os conhecimentos e competências adquiridas ao longo do meu percurso acadêmico.

O relatório encontra-se dividido em duas partes. A primeira parte diz respeito ao enquadramento teórico onde é realizada uma abordagem teórica acerca de conceitos, estratégias, métodos e documentação, que foram tidos em conta e que são essenciais ao longo da ação pedagógica. A segunda parte faz referência ao enquadramento das práticas pedagógicas onde se efetiva uma contextualização e descrição das instituições em que foram realizadas as minhas três práticas pedagógicas. Além disso, é realizada uma descrição e reflexão de alguns momentos de aprendizagem.

A primeira prática pedagógica foi realizada na valência da Educação Pré-Escolar, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos. As duas práticas pedagógicas seguintes, foram realizadas no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, com uma turma de 2.º ano e uma de 3.º ano de escolaridade, por esta ordem. As duas primeiras práticas pedagógicas foram realizadas na mesma instituição educativa, localizada em Machico. A última prática pedagógica foi realizada numa instituição localizada no Funchal. Na prática pedagógica desenvolvida na Pré-Escolar, as atividades foram planificadas conforme os temas propostos pela educadora cooperante. Além disso, foi desenvolvido um projeto de Investigação-Ação, que teve como finalidade consciencializar as crianças para as regras da sala. Quanto às intervenções pedagógicas desenvolvidas no 1.º Ciclo, foram proporcionadas estratégias pedagógicas baseadas nos conteúdos atribuídos pelas professoras cooperantes e tiveram em atenção as características dos alunos e da turma, os seus interesses e necessidades. Em todas as práticas pedagógicas foi realizada uma atividade com a comunidade educativa.

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

Abstract

This internship report takes a reflective, critical and well-founded look at the work carried out in the three pedagogical practices, and deepens the knowledge and skills acquired throughout my academic career.

The report is divided into two parts. The first part refers to the theoretical framework, where a theoretical approach is taken to the concepts, strategies, methods and documentation that were considered and that are essential throughout the pedagogical action. The second part refers to the framework of the teaching practices, which contextualises and describes the institutions in which my three teaching practices took place. There is also a description and reflection of some learning moments.

The first pedagogical practice was carried out in a pre-school setting, with a group of children aged between four and five. The next two pedagogical practices were carried out in the context of the 1st Cycle of Basic Education, with a 2nd year class and a 3rd year class, in that order. The first two pedagogical practices were carried out in the same educational institution, located in Machico. The last pedagogical practice was carried out in an institution located in Funchal. In the teaching practice carried out at the pre-school, the activities were planned according to the themes proposed by the co-operating teacher. In addition, an Action Research project was developed, the aim of which was to promote children's awareness of classroom rules. As for the pedagogical interventions developed in the 1st Cycle, pedagogical strategies were provided based on the content assigned by the cooperating teachers and considered the characteristics of the students and the class, their interests and needs. In all the pedagogical practices, an activity was carried out with the educational community.

Keywords: Preschool Education; 1st Cycle of Basic Education; Curriculum; Pedagogical Practices; Action Research; Teaching-Learning.

Índice

Agradecimentos	VI
Resumo	IX
Abstract	XI
Índice de Figuras	XV
Índice de Tabelas	XVII
Lista de Siglas	XVIII
Índice de Apêndices no CD-ROM	XIX
Introdução	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
Capítulo I – O Planeamento do Currículo	3
1.1 A Lei de Bases do Sistema Educativo	3
1.2 O currículo	4
1.3 As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	6
1.4 A Organização Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico	9
1.4.1 Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	12
1.4.2 Aprendizagens Essenciais	14
Capítulo II – A profissionalidade docente na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico	17
2.1 O perfil do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	17
2.2 A relação educador/professor - crianças para um clima positivo	20
2.3 A reflexão como ação para agir	21
2.4 A planificação para prever, antecipar, gerir e agir	22
2.5 A Avaliação como processo regulador do ensino e da aprendizagem	24
Capítulo III – A ação pedagógica na Educação Pré-Escolar	27
3.1 A organização do espaço educativo formal – a sala	27
3.2 Os materiais pedagógicos no sucesso das atividades	28
3.3 O papel ativo das crianças	29
3.4 O brincar como momento de aprendizagem e desenvolvimento.....	30
3.5 A Educação Pré-Escolar na transição para o 1.º Ciclo do Ensino Básico	32
Capítulo IV – A intencionalidade pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico	35
4.1 O jogo como facilitador de aprendizagens	35
4.2 A interdisciplinaridade.....	37
4.3 Os materiais didáticos.....	38
4.4 As atividades experimentais	39

4.5 O contributo das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem	40
4.6 A aprendizagem ativa para uma aprendizagem significativa.....	41
4.7 O trabalho cooperativo	43
Capítulo V – Metodologia de Investigação-Ação	46
5.1 Abordagem à Investigação-Ação.....	46
5.2 Fases da Investigação-Ação.....	48
5.3 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	49
5.3.1 Observação Participante	50
5.3.2 Análise documental.....	50
5.3.3 Entrevistas.....	51
5.3.4 Diários de Bordo/ Notas de Campo	51
5.3.5 Registos Fotográficos	52
5.4 Método de Análise de Dados	53
PARTE II – ENQUADRAMENTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	54
Capítulo VI – Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar	54
6.1 O Meio Envolvente.....	54
6.2 Caracterização da Instituição.....	55
6.3 Projeto Educativo de Escola.....	56
6.4 A Sala da Pré Rosa.....	56
6.4.1 Caracterização do Grupo	56
6.4.2 Organização dos Espaços.....	58
6.4.3 A Equipa Educativa e a Rotina Diária.....	59
6.5 Prática Pedagógica I	61
6.5.1 Projeto de Investigação-Ação	61
6.5.1.1 Enquadramento do problema	63
6.5.1.2 Questão de Investigação-Ação	64
6.5.1.3 Estratégias de Intervenção.....	65
6.5.1.4 Avaliação do projeto.....	72
6.6 Momentos de Aprendizagem	72
6.6.1 Alimentação - Batido de Frutas.....	73
6.6.2 Tesouro da Leitura e Escrita.....	75
6.6.3 Jogo das castanhas	78
6.7 Atividade com a Comunidade Educativa.....	79
6.8 Considerações Finais da Prática Pedagógica I	81
Capítulo VII – Prática Pedagógica no 2.º Ano de 1.º Ciclo do Ensino Básico	85

7.1 A Sala do 2.º Ano	85
7.1.1 Caracterização da Turma	85
7.1.2 Organização dos Espaços.....	86
7.1.3 A Docente da Turma e o Horário Semanal	88
7.2 Prática Pedagógica II	89
7.2.1 Momentos de Aprendizagem	89
7.2.1.1 Escrita Criativa	90
7.2.1.2 “Jogo do descobre as figuras”	93
7.2.1.3 As Propriedades dos Materiais	94
7.3 Atividade com a Comunidade Educativa.....	100
7.4 Considerações Finais da Prática Pedagógica II	103
Capítulo VIII – Prática Pedagógica no 3.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	106
8.1 O Meio Envolvente.....	106
8.2 Caracterização da Instituição.....	107
8.3 Projeto Educativo de Escola.....	107
8.4 A Sala do 3.º Ano	108
8.4.1 Caracterização da Turma	108
8.4.2 Organização dos Espaços.....	109
8.4.3 A Docente da Turma e o Horário Semanal	111
8.5 Prática Pedagógica III.....	112
8.5.1 Momentos de Aprendizagem	113
8.5.1.1 Igualdade de género com o robô mTiny.....	113
8.5.1.2 A Formação da Ilha da Madeira	115
8.5.1.3 Que horas são?	118
8.6 Atividade com a Comunidade Educativa.....	121
8.7 Considerações Finais da Prática Pedagógica III	125
Considerações Finais	127
Referências Bibliográficas.....	129
Referências Normativas	137

Índice de Figuras

Figura 1 – Organização das OCEPE	7
Figura 2 – Matriz curricular-base do 1.º CEB	10
Figura 3 – Esquema concetual do PASEO	12
Figura 4 – Esquema concetual de competências	13
Figura 5 – Esquema das áreas de competências	14
Figura 6 – Fases da Investigação-Ação	48
Figura 7 – Planta da Sala Pré Rosa.....	59
Figura 8 – Organização da Sala Pré Rosa	59
Figura 9 – “Jogo da Caça ao fruto”	68
Figura 10 – Partilha dos frutos	68
Figura 11 – “Jogo das castanhas”	69
Figura 12 – Elaboração de uma história	70
Figura 13 – Jogo da associação de imagens	71
Figura 14 – Jogo de tabuleiro	71
Figura 15 – Visita a um supermercado	73
Figura 16 – Jogo da separação dos alimentos	74
Figura 17 – Confeção dos batidos de frutas	74
Figura 18 – Carimbagem dos legumes	75
Figura 19 – Atividades de registos e identificação de letras	76
Figura 20 – Elaboração da história “Os heróis somos nós – A nossa história”	77
Figura 21 – Construção do baú do Tesouro da leitura e escrita.....	77
Figura 22 – Atividade do magusto na sala	78
Figura 23 – Realização do “Jogo das castanhas”	79
Figura 24 – Conto da história “Gosto de ti (quase sempre)”	80
Figura 25 – Percurso de jogos	80
Figura 26 – Exemplos de cartões realizados pelas crianças	81
Figura 27 – A sala do 2.º ano.....	88
Figura 28 – Dramatização do texto descritivo sobre o leão	91
Figura 29 – Imagem utilizada para a escrita criativa com a temática da primavera	91
Figura 30 – Leitura da escrita criativa sobre um material	92
Figura 31 – Realização do “Jogo do descobre as figuras”	94
Figura 32 – Exemplo de uma tabela de previsões das propriedades dos materiais.....	95
Figura 33 – Alunos a manipular os materiais.....	96
Figura 34 – Exemplo de uma tabela de verificação das propriedades dos materiais	96
Figura 35 – Exemplo de uma tabela com as propriedades de cada material manipulado	96
Figura 36 – Exemplo de uma tabela com os registos da experiência da flutuabilidade	97
Figura 37 – Realização da experiência da flutuabilidade.....	98
Figura 38 – Exemplo de uma tabela com os registos da experiência da solubilidade...	99
Figura 39 – Realização da experiência da solubilidade	99
Figura 40 – Leitura da história “O novelo de emoções” de Elizabete Neves.....	101
Figura 41 – Realização do Jogo da Exploração das Emoções	101
Figura 42 – Exemplo de uma avaliação acerca da atividade com a comunidade.....	102
Figura 43 – Raspadinhas realizadas pelos alunos.....	103
Figura 44 – A sala do 3.º ano.....	110

Figura 45 – A sala do futuro/ biblioteca	111
Figura 46 – Chuva de ideias acerca da igualdade de género	113
Figura 47 – Atividade da igualdade de género com o robô mTiny	115
Figura 48 – Realização da experiência do vulcanismo	116
Figura 49 – Alunos a observar e manipular as rochas na compreensão da erosão.....	116
Figura 50 – Alunos a raspar as raspadinhas	117
Figura 51 – Cartaz com as raspadinhas da História local da nossa ilha	118
Figura 52 – Representação das horas no cartaz “Que horas são?”	118
Figura 53 – Realização “Jogo Está na hora”	119
Figura 54 – Exemplo de um horário elaborado por um grupo	119
Figura 55 – O horário realizado em grande grupo	120
Figura 56 – Lanche na Câmara Municipal do Funchal	122
Figura 57 – Alunos a analisar os mapas para continuar o circuito	123
Figura 58 – Visita à Igreja da Sé do Funchal.....	123
Figura 59 – Finalização do circuito na estátua de João Gonçalves Zarco.....	124

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Rotina diária da Sala Pré Rosa	60
Tabela 2 – Cronograma do projeto de Investigação-Ação.....	62
Tabela 3 – Horário semanal da turma do 2.º ano	89
Tabela 4 – Cronograma da atividade realizada com a comunidade na PP II.....	100
Tabela 5 – Horário semanal da turma do 3.º ano	112
Tabela 6 – Cronograma da atividade com a comunidade educativa na PP III.....	121

Lista de Siglas

PEE – Projeto Educativo de Escola

NEE – Necessidades Educativas Especiais

CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

MSAI – Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão

EPE – Educação Pré-Escolar

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

IA – Investigação-Ação

AE – Aprendizagens Essenciais

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PCG – Projeto Curricular de Grupo

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

DL – Decreto-Lei

PP – Práticas Pedagógicas

PP I – Prática Pedagógica I

PP II – Prática Pedagógica II

PP III – Prática Pedagógica III

TAS – Teoria da Aprendizagem Significativa

Índice de Apêndices no CD-ROM

Pasta A – Relatório de Estágio de Mestrado

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

Pasta B – Prática Pedagógica I → Educação Pré-Escolar

Apêndice 1 – Planificações

Apêndice 2 – Diários de bordo

Pasta C – Prática Pedagógica II → 2.º ano do 1.º CEB

Apêndice 1 – Planificações

Apêndice 2 – Diários de bordo

Pasta D – Prática Pedagógica III → 3.º ano do 1.º CEB

Apêndice 1 – Planificações

Apêndice 2 – Diários de bordo

Introdução

O presente relatório de estágio surge no âmbito da realização do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Universidade da Madeira e tem como finalidade a obtenção do grau de mestre. Em relação à estrutura, o relatório está dividido em duas grandes partes. A Parte I destina-se ao Enquadramento Teórico e a Parte II ao Enquadramento das Práticas Pedagógicas.

No que concerne ao Enquadramento Teórico, este está dividido em cinco capítulos, de forma a integrar a fundamentação teórica utilizada durante o decorrer das práticas pedagógicas (PP). Assim, o primeiro capítulo diz respeito ao Planeamento do currículo, onde é abordado a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), o conceito de currículo, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e os documentos essenciais na Organização Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). No segundo capítulo é abordada a profissionalidade docente na EPE e no 1.º CEB, nomeadamente, o perfil do educador de infância e do professor do 1.º CEB. Além disso, são abordadas algumas competências essenciais, de modo a obter qualidade e sucesso no processo de ensino-aprendizagem. No terceiro capítulo são abordadas algumas estratégias de intervenção na ação pedagógica na EPE, de maneira a atingir sucesso nas aprendizagens. No quarto capítulo são referidas algumas estratégias de intervenção no 1.º CEB, essenciais para promover um ensino-aprendizagem de qualidade. Por fim, no quinto capítulo, é feita uma abordagem à metodologia de IA, nomeadamente, as respetivas fases, técnicas e instrumentos de recolha de dados e método de análise de dados.

Em relação ao Enquadramento das Práticas Pedagógicas, está dividido em três capítulos, dando seguimento aos anteriores mencionados. O capítulo VI diz respeito à prática realizada na valência da EPE, onde é feita uma breve contextualização acerca do meio envolvente e da instituição de ensino, da sala e do grupo em que foi realizada. Além disso, é apresentado o projeto de IA desenvolvido, três momentos de aprendizagem, a atividade realizada com a comunidade educativa e as considerações finais da Prática Pedagógica I (PP I). No capítulo VII é abordada a Prática Pedagógica II (PP II), que foi realizada numa turma de 2.º ano. Como foi realizada na mesma instituição que a PP I, não é repetida a contextualização do meio envolvente e da instituição, seguindo-se para a caracterização da sala e da turma. Além disso, são apresentados três momentos de aprendizagem, a atividade realizada com a comunidade e as considerações finais acerca da PP II. No capítulo VIII é abordada a Prática Pedagógica III (PP III), também realizada

no contexto de 1.º CEB, numa turma de 3.º ano, numa instituição diferente. À semelhança dos capítulos anteriores, é feita uma breve contextualização acerca do meio envolvente e da instituição de ensino, a caracterização da sala e da turma. Ainda são apresentados três momentos de aprendizagem, a atividade realizada com a comunidade e as considerações finais acerca da PP III.

O relatório termina com as considerações finais, onde é realizada uma conclusão acerca dos aspetos mais relevantes ao longo da minha formação académica. Posteriormente, são apresentadas as referências bibliográficas e normativas, utilizadas na fundamentação.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I – O Planeamento do Currículo

No currículo encontram-se estabelecidos os conteúdos e objetivos a proporcionar às crianças e alunos, bem como existe um conjunto de normativos e documentação que os docentes devem ter em atenção, para cumprir com o que está estabelecido. É de salientar a importância da atualização, por parte dos docentes, acerca desses mesmos normativos.

Assim sendo, no presente capítulo realizo, em primeiro lugar, um enquadramento do Sistema Educativo Português e do conceito de currículo. Em seguida, realizo uma abordagem ao currículo da EPE e do 1.º CEB, aludindo aos normativos a ter em atenção na planificação e atuação docente.

1.1 A Lei de Bases do Sistema Educativo

À luz de Lima (2018) a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) deu fim a um processo anterior de reforma da educação, através da Revolução de abril de 1974. Com esta Revolução foi necessária a elaboração e publicação de uma nova Constituição, tendo surgido a Constituição de 1976. Deste modo, de acordo com Lima (2018), a lei que estava em vigor, Lei N.º 5/73, foi considerada inapropriada, havendo a necessidade de ser substituída. Assim, a 14 de outubro de 1986 foi publicada em Diário da República a Lei N.º 46/86, intitulada por Lei de Bases do Sistema Educativo, tendo permanecido sempre em vigor, até atualmente. Esta lei “estabelece o quadro geral do sistema educativo” (Lei N.º 46/1986, de 14 de outubro, p.4).

Neste seguimento, é fundamental conhecer em que consiste o sistema educativo. O sistema educativo diz respeito a um “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei N.º 46/1986, de 14 de outubro, p.4).

A LBSE “constitui o diploma estruturante do sistema educativo português para todos os níveis e graus de escolaridade” (Silva & Fraga, 2022, p. 113). O principal

objetivo da LBSE é garantir o direito à educação, com caráter obrigatório e gratuito. Um outro objetivo fundamental é a transmissão do dever da educação, em promover o espírito crítico e criativo, por meio de espaço aberto ao diálogo e à troca de opiniões, de modo a formar cidadãos com pensamento crítico, criativos e autónomos (Lei N.º 46/1986, de 14 de outubro).

Relativamente à sua estrutura, contém um total de 67 artigos, dispostos por nove capítulos. No diploma está evidenciada a organização de todo o Sistema Educativo Português, assim como os objetivos para cada grau de ensino e a respetiva organização curricular. Nesta lei constam a Educação Pré-Escolar (Secção I); a Educação Escolar (Secção II), na qual se encontram subsecções, nomeadamente, o Ensino Básico, o Ensino Secundário, o Ensino Superior e as Modalidades especiais de Educação Escolar; e a Educação Extra-Escolar (Secção III). Além disso, o documento engloba os apoios e complementos educativos (Capítulo III), os recursos humanos (Capítulo IV), os recursos materiais (Capítulo V), a administração do sistema educativo (Capítulo VI), o desenvolvimento e avaliação do sistema educativo (Capítulo VII), o ensino particular e cooperativo (Capítulo VIII) e, por fim, as disposições finais e transitórias (Capítulo IX).

Em suma, dos graus de ensino acima mencionados, saliento dois: a educação pré-escolar, que é a base do percurso escolar de uma criança, sendo “complementar e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação” (Lei N.º 46/1986, p.4); e a educação escolar, que engloba os ensinos básico, secundário e superior, integrando modalidades especiais e atividades de ocupação dos tempos livres.

1.2 O currículo

O termo “currículo” provém do latim da palavra *curriculum* e do verbo *currere*, significando um caminho ou um percurso a percorrer. Segundo o Decreto-Lei (DL) que atualmente se encontra em vigor, o DL N.º 55/2018, de 6 de julho, o currículo é o conjunto de conteúdos que “visa garantir que todos os alunos, independentemente da oferta educativa e formativa que frequentam, alcançam as competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (p. 2931).

Na EPE, não existe um programa a cumprir, mas sim um documento orientador para apoiar a ação pedagógica dos educadores de infância, as Orientações Curriculares

para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Deste modo, a construção e gestão do currículo na EPE, segundo as OCEPE (2016) requer:

um conhecimento do meio e das crianças, que é atualizado, através da recolha de diferentes tipos de informação, tais como observações registadas pelo/a educador/a, documentos produzidos no dia a dia do jardim de infância e elementos obtidos através do contacto com as famílias e outros membros da comunidade (p. 13).

De acordo com Ribeiro (1992) existem várias definições para “currículo”, o que revela incerteza acerca da natureza e âmbito deste termo. Na perspetiva do mesmo autor, o currículo é definido como “o elenco e sequência de matérias ou disciplinas propostas para todo o sistema escolar, um ciclo de estudos, um nível de escolaridade ou um curso, visando a graduação dos alunos nesse sistema, ciclo, nível ou curso” (p. 1). Sousa (2018) refere que o currículo tem uma dimensão mais abrangente, definindo-o como “currículo-como-vida”. Para esta autora, este conceito advém da interligação entre o currículo e a cidadania, ou seja:

o currículo entendido como tudo o que o aluno aprende na escola, aliado ao tempo em que ele aí se encontra, que justificam uma outra abordagem curricular que não perca o norte do grande desígnio da educação, que é o da formação do cidadão, na sua plenitude: um cidadão culto, crítico, participativo, consciente dos seus direitos e deveres na sociedade, o que, em nossa opinião, só é possível através de um currículo-como-vida. (p. 88).

À luz de Morgado (2018) o currículo é visto como um “instrumento de escolarização, que a sociedade define que tipo de homem pretende formar e que saberes e valores devem ser apropriados pelas gerações mais novas” (p. 77). Segundo este autor, o principal objetivo do currículo consiste na formação de futuros cidadãos, com base num espaço integrador e, que atende à diferenciação, defendendo a construção de aprendizagens e valores através da diversidade.

De acordo com Kelly (1981) existem alguns tipos de currículo, de maneira a haver uma melhor compreensão da definição do mesmo. Este autor defende a existência de seis tipos de currículo, nomeadamente, currículo oculto, currículo expreso, currículo oficial, currículo real, currículo formal e currículo informal. Além disso, Kelly (1981) propõe, também, a definição de currículo total. Segundo este autor, o currículo oculto consiste no conjunto de aprendizagens que surgem em momentos informais, incidindo sobre valores e atitudes. Deste modo, não são aprendizagens planeadas no currículo. O currículo expreso diz respeito às aprendizagens planeadas e definidas pelos docentes, transmitidas de forma intencional. O currículo oficial é composto pelas aprendizagens definidas pelo Ministério da Educação, originando os programas e documentação escrita. O currículo real remete para as aprendizagens que são adquiridas, realmente, na prática. Pois, devido à falta de tempo e/ou às estratégias utilizadas na prática, nem sempre é possível abordar todos os conteúdos que constam no programa. O currículo formal consiste nas atividades planeadas e programadas para serem realizadas na escola, num respetivo horário definido. O currículo informal diz respeito às atividades realizadas fora do horário escolar, ou seja, as atividades de enriquecimento curricular. Por fim, o currículo total é o conjunto total das aprendizagens adquiridas na escola, proporcionadas pela instituição educativa.

Em suma, tal como referido por Roldão (1999) “o currículo é, contudo, e principalmente, aquilo que os professores fizerem dele” (p. 8). Deste modo, o currículo é essencial para o docente, uma vez que é um recurso útil para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Pelo que deve ser flexível e atender às individualidades dos alunos, nomeadamente as suas necessidades e especificidades.

1.3 As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

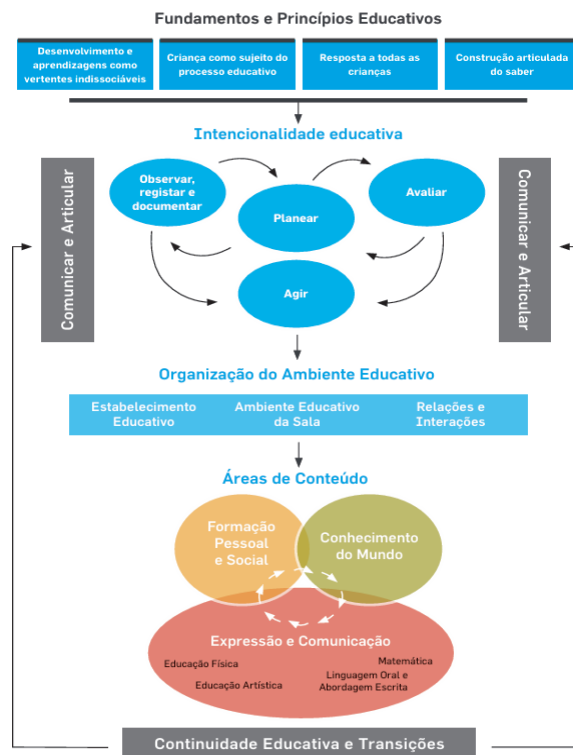
A EPE é o primeiro nível de ensino no sistema educativo português desde a promulgação da Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei N.º 5/97, de 10 de fevereiro) e compreende crianças desde os três anos até à ingressão no 1.º CEB. De acordo com a referida lei, a EPE é o primeiro passo da educação básica, ao longo da vida de uma criança, “sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei N.º 5/97, de 10 de fevereiro, p. 2).

Em Portugal, o desenvolvimento curricular na EPE é realizado com base nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Este é um documento orientador para os educadores de infância, elaborado pelo Ministério da Educação (ME) em 1997, no qual constam os princípios gerais e orientações para auxiliar a ação pedagógica na EPE (Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto). No entanto, ao longo do tempo houve a necessidade de reajustar as orientações, sendo que em 2016, foi publicada uma nova versão das OCEPE, entrando em vigor no ano letivo 2016/2017. Assim, as OCEPE “não constituem um programa a cumprir, mas sim uma referência para construir e gerir o currículo” (Silva et al., 2016, p.13). Ou seja, partindo deste guia, os educadores de infância têm a liberdade de criação de momentos de aprendizagem, com o objetivo de desenvolver as competências estabelecidas para a EPE.

A estrutura das OCEPE contempla três secções: Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições. Esta organização está representada na figura abaixo.

Figura 1

Organização das OCEPE



Nota: Em Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (p. 7), de Silva et al., 2016.

No que diz respeito à primeira secção, o Enquadramento Geral, este é composto por três tópicos, nomeadamente, Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância; Intencionalidade educativa – construir e gerir o currículo e Organização do ambiente educativo. O primeiro tópico, fundamentos e princípios, consiste na abordagem de “como as crianças se desenvolvem e aprendem, sendo de destacar, neste processo, a qualidade do clima relacional em que cuidar e educar estão intimamente interligados” (Silva et al., p. 8). No qual se salienta que o processo de desenvolvimento da criança é uma construção articulada e holística. O segundo tópico, intencionalidade educativa, salienta que a intencionalidade educativa é o que permite atribuir sentido e significado à ação do educador, por meio da sua reflexão. Ou seja, reconhecer o propósito das suas estratégias e quais os objetivos pretende alcançar. Além disso, a intencionalidade educativa requer que o educador estabeleça articulação entre observar, registar, documentar, planear, agir e avaliar. O último tópico, organização do ambiente educativo, faz uma abordagem à importância da organização do estabelecimento educativo, assim como da relação com o meio para o desenvolvimento humano.

Relativamente à segunda secção, nesta estão presentes as Áreas de Conteúdo, nomeadamente, a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo. Estas áreas são consideradas como “âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer” (Silva et al., 2016, p. 31).

A Área de Formação Pessoal e Social “incide no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permitam às crianças continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários” (Silva et al., 2016, p. 6). Contudo, é considerada uma área transversal, pois está presente durante todo o trabalho educativo, apesar de possuir objetivos e conteúdos próprios (Silva et al., 2016).

A Área de Expressão e Comunicação é definida como uma área básica, pois contém diversas formas de linguagem fundamentais para as crianças interagirem com os outros e atribuírem significado e sentido ao mundo que as rodeia. Esta área comporta quatro domínios, nomeadamente, o Domínio da Educação Física, que consiste numa abordagem ao desenvolvimento das capacidades motoras das crianças; o Domínio da Educação Artística, que diz respeito às diversas possibilidades de manifestação artística das crianças, que compreende os subdomínios das Artes Visuais, do Jogo

Dramático/Teatro, da Música, da Dança; o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita que consiste no desenvolvimento das competências linguísticas, fundamental para a expressão e comunicação das crianças, sendo fundamental o contacto e utilização da leitura e da escrita; e, por fim, o Domínio da Matemática que diz respeito ao desenvolvimento das noções básicas da matemática, para a estruturação do pensamento (Silva et al., 2016).

A Área do Conhecimento do Mundo refere-se à articulação das diversas ciências, por meio de um processo de questionamento e procura do conhecimento. Ou seja, é caracterizada pela curiosidade natural das crianças, possibilitando-lhes uma melhor compreensão do mundo que as rodeia (Silva et al., 2016).

Por último, a secção da Continuidade Educativa e Transições, diz respeito à importância da contextualização do percurso de uma criança, no processo da sua transição, quer seja do ambiente familiar para a EPE, quer seja da EPE para o 1.º CEB. Uma vez que o desenvolvimento das potencialidades, através dessa contextualização, “criará condições para que tenha sucesso na transição para o 1.º ciclo” (Silva et al., 2016, p. 6).

Para concluir, destaco a importância das OCEPE na realização da minha PP I, pois foram essenciais na elaboração das planificações e na implementação das mesmas. Este documento é um guia de orientação que facilita o planeamento dos momentos de aprendizagem e a execução de estratégias.

1.4 A Organização Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O ensino básico é o segundo nível de ensino no sistema educativo português, no qual, em geral, as crianças ingressam aos seis anos de idade. Este nível é abrangido por três ciclos, sendo o primeiro de quatro anos, o segundo de dois anos e o terceiro de três anos (Lei N.º 46/1986, de 14 de outubro). De acordo com a LBSE, o ensino básico é obrigatório e gratuito de modo a assegurar a educação a todas as crianças. No 1.º CEB, “o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (Lei N.º 46/1986, de 14 de outubro, p.8).

No 1.º CEB estão distribuídos para cada ano de escolaridade, conteúdos e competências essenciais, que os alunos devem adquirir. Essa distribuição é apresentada

nas matrizes curriculares-base. Abaixo segue a matriz curricular-base do 1.º CEB. De acordo com o DL N.º 55/2018, de 6 de julho, as mesmas dizem respeito ao:

conjunto de componentes de currículo, áreas disciplinares e disciplinas, que integram os planos curriculares de âmbito nacional, por ciclo e ano de escolaridade ou por ciclo de formação, bem como a carga horária prevista para cada um deles, que serve de suporte ao desenvolvimento do currículo concretizado nos instrumentos de planeamento curricular, ao nível da escola e da turma ou grupo de alunos (p. 2930).

Figura 2

Matriz Curricular-base do 1.º CEB

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

Nota: Em Decreto-Lei N.º 55/2018 de 6 de julho (p. 2940), de Diário da República, 1.ª série – N.º 129, 2018.

No entanto, em 2017, surgiu um projeto-piloto, o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular nos ensinos básico e secundário, publicado no Despacho N.º 5908/2017, de 5 de julho, através do qual “as escolas podem gerir até 25 % da carga horária semanal inscrita nas matrizes curriculares-base, por ano de escolaridade” (p. 13883). No entanto, a Portaria N.º 181/2019, de 11 de junho, atribuiu às escolas uma maior possibilidade de gestão, superior a 25% das matrizes curriculares-base. De acordo

com o Despacho N.º 5908/2017, de 5 de julho, entende-se por Autonomia e Flexibilidade Curricular:

a faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário e a organização das matrizes curriculares base, ao nível das áreas disciplinares e disciplinas e da sua carga horária, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no «Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória» (p. 13882).

Esta autonomia e flexibilidade curricular permite outro papel ao professor, não o de assegurar as “aprendizagens dos alunos, mas sim, a sua participação ativa na gestão do processo de comunicação, que por sua vez criam condições para que ocorram as aprendizagens.” (Gouveia, 2021, p. 105). O que nos leva a dizer que o professor assume diversos papéis, tal como afirmam Trindade e Cosme (2010)

protagonizando quer ações de apoio direto aos seus alunos, através de aulas expositivas ou tutoriais, quer através de propostas de organização de vida e do trabalho de sala de aula, de forma distinta daquela que se propõe por via do modo de ensino simultâneo, quer finalmente através de criação das condições que potenciem a auto e a heterorreflexão dos alunos sobre os seus desempenhos académicos, relacionais, sociais ou éticos. (Cosme, 2018, p.11)

Digamos que a sala de aula como comunidade de aprendizagens proporciona autonomia aos alunos e atividades diferenciadas, assentes na organização curricular no 1.º CEB. O Despacho n.º 6605 – A/2021, de 6 de julho, contempla os seguintes documentos: o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), as Aprendizagens Essenciais (AE), a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), assim como os perfis profissionais/referenciais de competência, que serão abordados, individualmente, nos pontos a seguir.

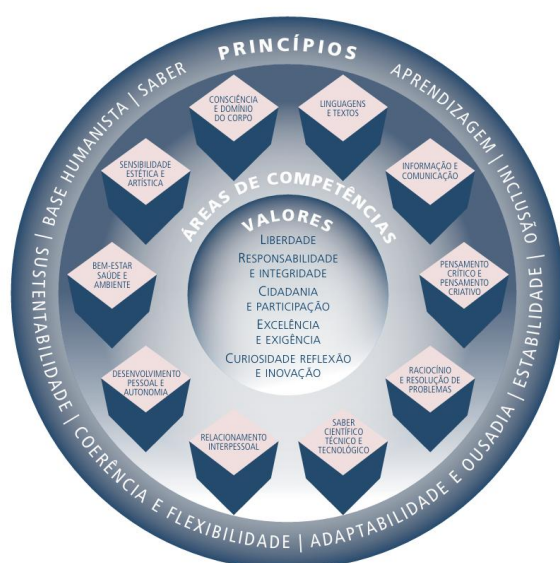
1.4.1 Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

O PASEO foi publicado pelo Ministério da Educação (ME), no Despacho N.º 6478/2017, de 26 de julho. O respetivo documento orientador “apresenta-se estruturado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências” (Martins et al., 2017, p. 9) e consiste num “documento de referência para a organização de todo o sistema educativo e para o trabalho das escolas, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (Despacho n.º 6478/2017, p.15484). A figura três permite visualizar a estrutura do PASEO num esquema. De acordo com o referido despacho, o objetivo do PASEO é:

garantir, a todos os jovens que concluem a escolaridade obrigatória, independentemente do percurso formativo adotado, o conjunto de competências, entendidas como uma interligação entre conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, que os torna aptos a investir permanentemente, ao longo da vida, na sua educação e a agir de forma livre, porque informada e consciente, perante os desafios sociais, económicos e tecnológicos do mundo atual (p. 15484).

Figura 3

Esquema concetual do PASEO



Nota: Em Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (p. 11), de Martins et al., 2017.

No que concerne aos Princípios, segundo Martins et al. (2017) estes têm como objetivo orientar, justificar e atribuir sentido ao PASEO. Estes são: Aprendizagem, Inclusão, Estabilidade, Adaptabilidade e Ousadia, Coerência e Flexibilidade, Sustentabilidade, Base Humanista e Saber.

Em relação à Visão, esta “visa a qualificação individual e a cidadania democrática” (Martins et al., 2017, p. 15). Além disso, evidencia o que se pretende dos jovens, como cidadãos, à saída da escolaridade obrigatória.

No que diz respeito aos valores, correspondem às “orientações segundo as quais determinadas crenças, comportamentos e ações são definidos como adequados e desejáveis” (Martins et al., 2017, p.9). Isto é, são as atitudes e comportamentos considerados mais corretos, nomeadamente, Responsabilidade e Integridade; Excelência e Exigência; Curiosidade, Reflexão e Inovação; Cidadania e Participação e a Liberdade.

Por fim, as Áreas de Competência estabelecem relação entre os conhecimentos, as capacidades e as atitudes, tal como demonstra a figura quatro, que são fundamentais desenvolver nos alunos.

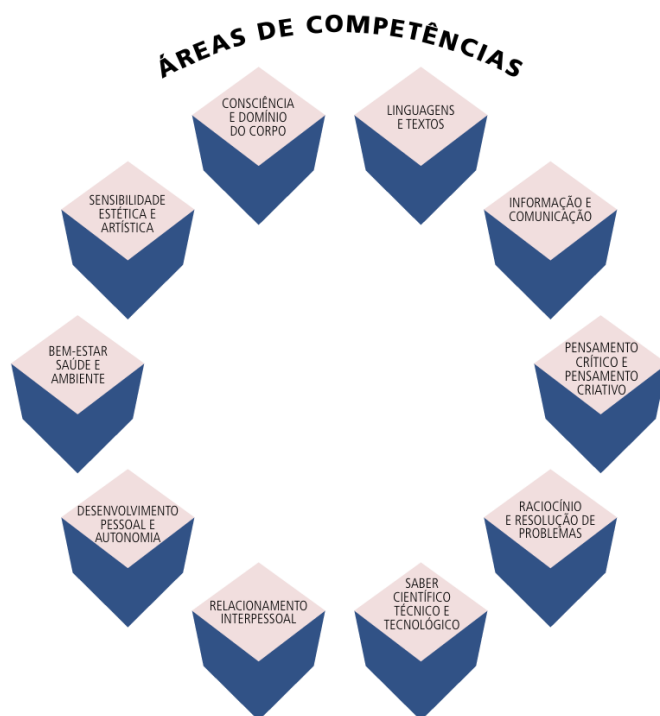
Figura 4

Esquema concetual de Competências



Nota: Em Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (p. 19), de Martins et al., 2017.

O PASEO considera dez áreas de competências (Figura 5) que devem ser desenvolvidas nas diversas áreas curriculares. As áreas de competências “são de natureza diversa: cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática” (Martins et al., 2017, p.9).

Figura 5*Esquema das áreas de competências*

Nota: Em Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (p. 20), de Martins et al., 2017.

Em suma, o PASEO é fundamental para o desenvolvimento curricular, pois “respeita o caráter inclusivo e multifacetado da escola, assegurando que, independentemente dos percursos escolares realizados, todos os saberes são orientados por princípios, por valores e por uma visão explícitos, resultantes de consenso social” (Martins, et al., 2017, p. 8). Deste modo, o PASEO é um documento orientador para os professores, uma vez que auxilia na planificação, de modo que os alunos adquiram conhecimentos, capacidades, atitudes e valores essenciais. A salientar que nas planificações das minhas PP II e III, tive em atenção o PASEO, sendo que nas AE para cada conteúdo estão as respetivas áreas de competências. Além disso, procurei promover os princípios e valores nas planificações e durante as aprendizagens.

1.4.2 Aprendizagens Essenciais

As AE foram homologadas pelo Despacho N.º 6944 – A/2018, de 19 de julho. Em análise ao referido despacho, este profere que para haver um ensino-aprendizagem de

qualidade é necessário existirem aprendizagens significativas, por meio da consolidação dos conteúdos e da aquisição de competências. No mesmo despacho é reconhecido que o currículo continha uma excessiva quantidade de conteúdos e que tal não permitia a qualidade do ensino-aprendizagem, pois não havia espaço para a consolidação das aprendizagens, nem possibilitava a diferenciação pedagógica. Assim, foi necessária uma “reorganização curricular”, que estabelece ligação com o PASEO, na qual “foram identificadas aprendizagens essenciais, que permitissem uma efetiva flexibilização e gestão curriculares por parte das escolas e dos docentes” (Despacho N.º 6944 – A/2018, p. 19734-(2)).

É com esta intenção que são decretadas as AE, documentos curriculares muito importantes para a prática docente, sendo a base das planificações, uma vez que apresentam os conhecimentos, capacidades e atitudes que os alunos devem adquirir em cada ano de escolaridade. Além disso, para cada conteúdo a desenvolver existem ações estratégicas de ensino orientadas para o PASEO. As ações estratégicas permitem auxiliar e facilitar a ação pedagógica, indo ao encontro das áreas de competências previstas no PASEO. De acordo com o DL N.º 55/2018, de 6 de julho as AE consistem num conjunto de:

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

Neste seguimento, as aprendizagens que os alunos obtêm durante o seu percurso escolar, por meio do currículo, tem como principal objetivo que “adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (DL N.º 55/2018, de 6 de julho, p. 2929).

Em suma, saliento a importância das AE na realização das minhas PP realizadas no 1.º CEB, uma vez que foram indispensáveis na elaboração das planificações. Pelo que

foram um recurso na definição de estratégias em cada área de ensino de modo a garantir competências nos alunos.

Capítulo II – A profissionalidade docente na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A profissionalidade docente é definida como aquilo que “é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (Sacristán Gimeno, 1985, citado por Morgado, 2011, p. 798).

Estrela (2001) (citada por Mesquita, 2013) define que a profissão docente é “uma atividade remunerada e socialmente reconhecida, assente num conjunto articulado de saberes, saberes-fazer e atitudes que exigem uma formação profissional longa e certificada” (p. 21), que possibilita alguma autonomia no desempenho docente.

Durante a prática docente é essencial que os docentes integrem capacidades e competências, com o intuito de proporcionar um ensino-aprendizagem positivo. Deste modo, no presente capítulo, realizo uma abordagem ao perfil do educador de infância e do professor do 1.º CEB. Em seguida, saliento a importância da relação positiva entre o docente e as crianças; a importância da reflexão para a acção docente; a planificação como orientação da prática, devendo esta ser flexível e a avaliação no processo de ensino-aprendizagem.

2.1 O perfil do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Os educadores de infância e os professores do 1.º CEB desempenham um papel crucial na vida das crianças, pois são os primeiros profissionais de educação com os quais estabelecem contacto. Assim, a prática dos docentes caracteriza-se numa missão muito complexa, determinante e de grande responsabilidade.

O papel dos educadores de infância não se limita ao cuidar e supervisionar as crianças. Estes têm a função de orientar as aprendizagens das crianças, por meio de um ambiente de aprendizagem adequado e motivador de modo a proporcionar o desenvolvimento das mesmas (Zabalza, 1998). Na perspectiva de Roldão (2003) os educadores de infância desempenham a função de “alguém a quem a sociedade confia a tarefa de criar contextos de desenvolvimento humano que envolvem o educando na

multiplicidade e interatividade das suas dimensões: cognitiva, afetiva, psicomotora, linguística, relacional, comunicacional, ética” (p.16).

Neste seguimento, de acordo com as OCEPE (2016), cuidar e educar estão relacionados, “pois ser responsável por um grupo de crianças exige competências profissionais que se traduzem, nomeadamente, por prestar atenção ao seu bem-estar emocional e físico e dar resposta às suas solicitações” (Silva et al., 2016, p. 24). Deste modo, esse cuidar requer a construção de um ambiente de qualidade promovendo o bem-estar de todas as crianças. Assim, para construir e gerir o currículo é necessário que os educadores conheçam os interesses, necessidades e o meio das crianças. Para tal conhecimento, implica que recolham informações de diversas formas, tais como observação, registos, produções das crianças e “contacto com as famílias e outros membros da comunidade” (Silva et al., 2016, p. 13).

O papel do professor do 1.º CEB, não se limita à mera transmissão de conteúdos, mas sim à criação de momentos em que os alunos construam o seu próprio conhecimento (Freire, 2009). Ou seja, o docente tem o papel de desenvolver as aprendizagens essenciais, por meio de estratégias pedagógicas que permitam um papel ativo dos alunos. Tal como sustenta Roldão (2008) o papel do professor “reside sim no ensinar, mas ensinar entendido como uma actividade transitiva, traduzida na competência de fazer com que os outros aprendam” (p. 41).

Na mesma linha de pensamento, Moreira e Valadares (2009) afirmam que o professor deve ter em atenção os interesses e necessidades dos alunos, no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Peterson (2003) durante a prática, o docente deve fazer articulação entre os conteúdos, os objetivos da aprendizagem, as estratégias pedagógicas, a avaliação e a gestão dos recursos disponíveis.

Deste modo, para além de se orientarem pela LBSE e pelos documentos curriculares, de maneira que os docentes desenvolvam uma prática de qualidade é essencial que correspondam ao perfil específico dos educadores/professores, estabelecido nos DL N.º 240/2001 e DL N.º 241/2001, ambos de 30 de agosto.

Relativamente ao DL N.º 240/2001, de 30 de agosto, este aprova o perfil geral do desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundários, “evidenciando as exigências para a organização dos projectos da respectiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes” (p. 5570). A

organização deste DL está realizada em quatro dimensões, nomeadamente: Dimensão profissional, social e ética; Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; e, Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Para cada dimensão está explícito o que é esperado que o docente realize durante a sua prática.

Em relação ao DL N.º 241/2001, de 30 de agosto, este aborda o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB. Nessa abordagem, o perfil específico do educador de infância assim como o do professor, é realizado com base em dois temas, nomeadamente, a conceção e desenvolvimento do currículo e a integração do currículo.

No que concerne ao perfil específico do educador de infância, relativamente à conceção e desenvolvimento do currículo, a elaboração e gestão do mesmo são da responsabilidade do educador, “através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (DL N.º 241/2001, de 30 de agosto, p. 5572). Em relação à integração do currículo, o educador promove as competências necessárias para desenvolver um currículo integrado, nas áreas da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo.

No que diz respeito ao perfil específico do professor do 1.º CEB, relativamente à conceção e desenvolvimento do currículo, este deve desenvolver o currículo, de acordo com o contexto de uma escola inclusiva e promover aprendizagens aos alunos através da interligação dos conhecimentos nas várias áreas. Em relação à integração do currículo, o professor proporciona aprendizagens de modo a promover uma cidadania ativa e responsável.

Em suma, o papel dos educadores consiste em criar um ambiente educativo adequado, de modo a promover aprendizagens que contribuam para o desenvolvimento harmonioso das crianças. E assumem-se como moderadores no processo de ensino aprendizagem, cuja criança é tida com agência e construtora dos seus conhecimentos. Os professores têm igualmente a responsabilidade de proporcionar aprendizagens, promover competências e valores, contudo a sua ação pedagógica tem em conta documentos curriculares, emanados pelo Ministério da Educação com um programa a cumprir. Aqui destaque-se as palavras-chave: didática e matemática, valorizando-se a forma como o

professor ensina os alunos e o modo como estes aprendem. Assim sendo, os papéis do educador e do professor são essenciais para o desenvolvimento e formação de futuros cidadãos.

2.2 A relação educador/professor - crianças para um clima positivo

A relação positiva entre o docente e as crianças, assim como entre as crianças é fundamental para um clima positivo, promotor de sucesso nas aprendizagens e desenvolvimento das crianças. Segundo as OCEPE (2016) a dimensão relacional, ou seja, a relação entre crianças, crianças e adultos e entre adultos, é a base do processo educativo. Quando as crianças e os adultos partilham um clima positivo, de parceria e compreensão, este torna-se num “ambiente de aprendizagem pela ação, sustentado num clima de apoio interpessoal, as crianças sentem-se motivadas a prosseguir e a levar a bom porto as suas intenções e motivações” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 75).

A relação entre o educador e as crianças, de acordo com as OCEPE (2016) é abrangida por diversas formas, que devem ser pensadas e adaptadas a cada situação. Para facilitar a relação e interação com as crianças há que observá-las e escutá-las, de modo a “perceber os seus interesses e ter em conta as suas propostas para negociar com elas o que será possível fazer, ou para se decidir em conjunto o que é de continuar ou o que está terminado” (Silva et al., 2016, p. 24).

Ao longo do processo relacional, segundo as OCEPE (2016), o educador deve apoiar as crianças nas atividades escolhidas; valorizar os trabalhos que realizam, as suas descobertas e dificuldades; estimular as crianças que têm mais dificuldades em partilhar o que pensam; promover momentos de negociação e propor ideias com o intuito de motivar as crianças a melhorar os seus trabalhos. As interações estabelecidas têm consequências no processo de aprendizagem das crianças, pois promovem o respeito por cada criança e sentimento de pertença a um grupo; o trabalho cooperado e o entendimento da perspetiva do outro (Silva et al., 2016)

A salientar que o docente, para além de ter a competência de compreender e apoiar as crianças, por meio de uma boa relação, deve ter a capacidade de gerir essa relação, equilibrando-a. Isto é, agir de forma a respeitar as crianças, ouvi-las e apoiá-las, mas ter o cuidado de não gerar dependências.

No que diz respeito à relação específica professor-aluno, segundo Sanches (2001) é fundamental investir numa relação de proximidade e ativa, com o intuito de promover um clima positivo. Tal passa por ouvir os alunos e compreendê-los; motivá-los nas suas aprendizagens e valorizá-las; e utilizar a diferenciação pedagógica, de maneira que sintam que há preocupação com todos, atendendo a cada situação.

Em suma, dada a importância de uma boa relação entre o educador/professor e as crianças, relativamente às minhas PP, as minhas interações com as crianças tiveram como propósitos: promover uma relação de proximidade, afeto e confiança; promover autonomia e responsabilidade; proporcionar aprendizagens ativas e a participação das crianças e promover o trabalho cooperativo e a resolução de problemas.

2.3 A reflexão como ação para agir

Uma das competências fundamentais dos docentes consiste na “prontidão para analisar a situação como um investigador e elaborar conclusões e decisões para actuar ou mudar algo numa dada situação” (Niemi, 2008, p. 56). Ou seja, segundo a mesma autora, para desenvolver uma prática de qualidade o docente deve ter capacidade de reflexão e de pensamento crítico.

Nesta perspetiva, no decorrer da prática, o docente deve refletir acerca da sua ação, uma vez que é fundamental para conhecer as suas fragilidades, de modo a corrigi-las, adotando novas estratégias. Tal como afirmam Alarcão e Roldão (2008), a reflexão da prática docente é essencial para a formação da sua identidade. Uma vez que a reflexão é “promotora do conhecimento profissional, porque radica numa atitude de questionamento permanente – de si mesmo e das suas práticas – em que a reflexão vai surgindo como instrumento de auto-avaliação reguladora do desempenho e geradora de novas questões” (Alarcão e Roldão, 2008, p. 30).

Segundo as OCEPE (2016) é através da intencionalidade do educador que permite atribuir sentido à sua ação. Para tal é necessário a reflexão acerca da sua prática, sobre o “papel profissional, imagem da criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem” (Silva et al., 2016, p. 13). Portanto, é a partir da reflexão que o educador reconhece a sua ação e o propósito da mesma.

A reflexão “pode ser feita em acção ou sobre a acção”, pois durante a prática surgem situações que necessitam de tomadas de decisão, rapidamente (Nieme, 2008, p. 57). Assim, a “reflexão e a experimentação, portanto, são elementos fundamentais na atuação docente, capazes de proporcionar uma conquista progressiva de autonomia e descoberta de potencialidades” (Fávero & Fontana, 2013, p. 4).

Em suma, saliento que ao longo das minhas PP, a reflexão esteve sempre presente, tanto na própria ação, como após a ação. Isto porque, em determinadas situações, na prática, houve a necessidade de repensar a planificação e reformulá-la, adotando outra estratégia. Além disso, ao efetuar os registos nos diários de bordo estava, automaticamente, a refletir acerca dos momentos de aprendizagem e, conseqüentemente, a repensar em formas de melhorar a minha prática.

2.4 A planificação para prever, antecipar, gerir e agir

*“Sem um plano, o que é fácil torna-se difícil;
com um plano, o difícil torna-se fácil.”*

(Textos Judaicos, citado por Silva & Lopes, 2015, p. 3)

Durante a prática docente é imprescindível a elaboração de planificações, com o objetivo de organizar os momentos de aprendizagem, de acordo com a intenção e os respetivos objetivos. Uma vez que “a planificação ocupa um lugar essencial no ensino, dado que permite ao professor estabelecer a relação entre o programa da sua disciplina e os alunos” (Lusignan & Goupil, 1993, referidos por Silva & Lopes, 2015, p. 3), isto é, permite ao docente contextualizar e adequar os conteúdos e as aprendizagens ao seu grupo de discentes. Digamos que a planificação serve para orientar o docente naquilo que tenciona fazer e como pretende executar o mesmo, de modo que os alunos adquiram as aprendizagens e as competências.

Segundo Cortesão (1993) a planificação é um processo que necessita de dedicação, estudo e capacidade para articular e refletir. A mesma autora afirma que a planificação pretende definir os objetivos a atingir, as estratégias para os atingir, assim como os recursos adequados.

De acordo com as OCEPE (2016) a planificação “implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações

e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização” (p. 15). No entanto, a planificação permite muito mais do que apenas antecipar, permite agir. Uma vez que o docente, deve “estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (Silva et al., 2016, p.15). A isto se caracteriza uma planificação flexível. Ou seja, dependendo dos interesses e necessidades dos discentes e de possíveis imprevistos, o docente deve ter a capacidade de gerir a planificação e repensar as suas estratégias, reformulando a mesma.

Neste sentido, ao elaborar uma planificação o docente está a estruturar as aprendizagens que pretende promover, assim como está a prever e antecipar o seguimento das mesmas, precavendo-se em relação às estratégias, recursos e materiais que irá utilizar. Além disso, a planificação constitui-se como um recurso de consulta durante a prática, de modo que o docente proporcione as aprendizagens que estruturou, pois têm, certamente, um fio condutor. Tal como menciona Zabalza (2001) a planificação deve conter os conteúdos, a sequência das atividades e a avaliação de todo o processo.

Na perspetiva de Silva e Lopes (2015) na elaboração de uma planificação há três questões fundamentais: “*O que é importante que os alunos aprendam?*”; “*Que atividades devo proporcionar para que aprendam?*” e “*Como posso verificar se aprenderam o pretendido?*”. Assim sendo, segundo os mesmos autores, deverão estar presentes na planificação os objetivos da aprendizagem; as atividades de ensino-aprendizagem e as respetivas estratégias para alcançar os objetivos; os métodos de avaliação; e, por fim, atividades previstas para colmatar as dificuldades dos alunos.

No contexto de sala de aula existem três tipos de planificação: a longo prazo, a médio prazo e a curto prazo. A planificação a longo prazo é onde o docente define os conteúdos que terá de abordar no decorrer do ano letivo, sendo que os distribui pelos três períodos ou semestres. Essa distribuição é realizada tendo em consideração os tempos das avaliações, assim como de outras atividades (por exemplo, visitas de estudo), de maneira que o programa seja cumprido. A planificação a médio prazo é mais detalhada e diz respeito à decisão do processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, é onde o professor define os objetivos que os alunos devem atingir, as estratégias e as aprendizagens, os recursos que irá utilizar e as técnicas de avaliação, para um determinado período, tendo em atenção a planificação a longo prazo. Por último, a planificação a curto prazo corresponde à planificação de uma aula. Esta é mais pormenorizada e contém as

aprendizagens e as respectivas estratégias de intervenção e atividades, assim como o tempo determinado para cada atividade (Silva & Lopes, 2015).

Em suma, a planificação tem como finalidade orientar os docentes durante a sua prática, sendo esta realizada com muito cuidado e de acordo com os conteúdos e aprendizagens a promover, na qual se estabelecem os objetivos a atingir, as estratégias, as atividades, os recursos a utilizar e a avaliação. No entanto, é fundamental que as planificações sejam flexíveis, pois devido a imprevistos, nem sempre é possível realizar todas as atividades planificadas.

2.5 A Avaliação como processo regulador do ensino e da aprendizagem

A avaliação das aprendizagens é essencial no processo de ensino-aprendizagem, pois é a partir da avaliação que o docente acompanha o desenvolvimento individual das crianças, analisa a aquisição das aprendizagens e das competências e identifica as dificuldades. No entanto, é importante salientar que a avaliação não se deve focar apenas num resultado, mas sim ter em atenção todo o processo de progressão.

À luz de Lopes e Silva (2020) existe uma polissemia da palavra “avaliação”, sendo os significados mais comuns: “verificar; interpretar; medir; entender; aprender; comparar; emitir juízos de valor; julgar; compreender; apreciar” (p. 1). Neste sentido, segundo os mesmos autores, os significados mencionados conduzem a duas perspetivas distintas: avaliação e classificação.

A função da avaliação é “regular o processo de ensino-aprendizagem” (Lopes & Silva, 2020, p. 2). Ou seja, é através da avaliação que os docentes averiguam se estão a ocorrer os progressos pretendidos nos alunos e alteram as estratégias para atingir os objetivos. Já a classificação “tem uma intenção seletiva” (Lopes & Silva, 2020, p. 2). Isto é, os alunos são classificados, através de uma posição numa determinada escala. Deste modo, a avaliação promove aprendizagem, “ou seja, avaliamos porque queremos conhecer alguma coisa” (Lopes & Silva, 2020, p. 2). Por outro lado, “classificamos quando procuramos apenas confirmar saberes adquiridos” (Lopes & Silva, 2020, p. 2), sendo que este processo envolve pouca aprendizagem.

De acordo com as OCEPE (2016) avaliar “remete para a atribuição de um valor, por isso a avaliação é muitas vezes entendida como a classificação da aprendizagem” (p.

15). Na EPE, a avaliação não envolve uma classificação da aprendizagem da criança, “centrando-se na documentação do processo e na descrição da sua aprendizagem, de modo a valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos” (Silva et al., 2016, p. 15). Sendo que a avaliação do progresso da criança resulta na comparação de cada criança, consigo própria, no sentido de analisar a evolução das suas aprendizagens. Neste sentido, é fundamental que o educador reflita acerca dos progressos das crianças e acerca do valor que atribui às experiências de aprendizagem, uma vez que lhe permite “tomar consciência das concepções subjacentes à sua intervenção pedagógica e o modo como estas se concretizam na ação” (Silva et al., 2016, p. 15). Além disso, segundo as OCEPE (2016), essa reflexão é crucial para que o educador explicita e fundamente a sua intencionalidade educativa, a outros intervenientes no processo educativo, nomeadamente, outros profissionais e aos pais/famílias.

Neste sentido, na EPE a avaliação “é reinvestida na ação educativa, sendo uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 15). É importante salientar a relevância de envolver a criança na avaliação, estimulando-a a descrever o que fez, como e com quem e a refletir acerca de como poderia continuar, melhorar ou fazer de outra forma, de modo que obtenha “consciência dos seus progressos e de como vai ultrapassando as suas dificuldades” (Silva et al., 2016, p. 16). Além disso, é essencial a participação de outros profissionais, que trabalham com o mesmo grupo de crianças, no planeamento e avaliação, de maneira a garantir que o currículo é coerente e ter outras perceções acerca das aprendizagens das crianças. Assim como, a participação dos pais/famílias, uma vez que são os principais responsáveis pela educação das crianças, não devem apenas ser informados acerca do seu desenvolvimento, como também ter o direito de “dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa” (Silva et al., 2016, p. 16).

No 1.º CEB a avaliação pode ser realizada em três formas distintas: diagnóstica, sumativa e formativa. A avaliação diagnóstica, segundo Ferreira (2007), é utilizada no sentido de entender os conhecimentos prévios dos alunos, antes de introduzir outras aprendizagens. Já os resultados da avaliação sumativa “são usados para fazer algum tipo de julgamento, tal como para determinar a classificação que um aluno receberá” (Lopes & Silva, 2020, p. 6). Esta é utilizada no final do processo de ensino-aprendizagem ou de uma unidade de ensino e é o tipo de avaliação que está mais associado ao método de ensino tradicional. Por fim, a avaliação formativa “fornece informações durante o decurso

do processo de ensino, antes da avaliação sumativa” (Lopes & Silva, 2020, p. 6). Ou seja, é um processo de avaliação contínua, onde é valorizado tudo o que os alunos realizam no processo de ensino-aprendizagem, com o intuito de “melhorar qualitativamente a aprendizagem dos alunos e não quantificar essa aprendizagem” (Lopes & Silva, 2020, p. 13). De acordo com os mesmos autores, a avaliação formativa utiliza diversos instrumentos, tais como, questionários, grelhas de observação, escalas de apreciação, fichas de autoavaliação e técnicas de avaliação formativa (TAF). No DL N.º 55/2018, de 6 de julho, é feita a referência à avaliação formativa, onde é mencionado que esta deve ser a principal forma de avaliação no processo de ensino-aprendizagem.

Para concluir, a avaliação não deve ser implementada para apenas classificar os alunos, mas sim para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. No sentido em que estimula e envolve os alunos e crianças nas suas aprendizagens. De salientar que nas minhas PP realizadas em contexto de 1.º CEB recorri a TAF, nomeadamente, bilhetes à entrada e à saída, cartões semáforo, grelhas de avaliação, entre outras. Essa utilização foi muito benéfica para verificar as aprendizagens dos alunos e refletir acerca do decorrer dos momentos de aprendizagem, no sentido de melhorar a minha prática.

Capítulo III – A ação pedagógica na Educação Pré-Escolar

Na EPE, como referido anteriormente, o educador é responsável por construir e gerir o currículo, tomando como referência as OCEPE (2016), de modo a proporcionar o desenvolvimento e aprendizagens às crianças. Para tal, é fundamental uma ação pedagógica, para que as aprendizagens sejam bem-sucedidas.

Deste modo, no presente capítulo faço alusão a alguns aspetos essenciais na ação pedagógica do educador, na EPE. Estes referem-se à importância da organização do espaço da sala; à pertinência dos materiais; ao papel ativo das crianças; e o brincar como aprendizagem e desenvolvimento.

Por fim, uma vez que a minha PP I foi realizada com um grupo finalista da EPE, faço uma abordagem à transição para o 1.º CEB, destacando alguns aspetos essenciais, facilitadores dessa transição.

3.1 A organização do espaço educativo formal – a sala

Um bom ambiente de aprendizagem requer de uma boa organização do espaço, pois as áreas diversas com os respetivos materiais permitem “uma organização do espaço que facilita a coconstrução de aprendizagens significativas” (Formosinho & Formosinho, 2013, p. 25). O espaço é definido, pelos mesmos autores, como:

um lugar de bem-estar, alegria e prazer, um espaço aberto às experiências plurais e interesses das crianças e das comunidades (...) aberto à natureza que se caracteriza pelo poder comunicativo da estética, o poder ético de respeito por cada identidade pessoal e social, refúgio seguro e amigável, aberto ao brincar e aprender, garante da aprendizagem cultural (p. 25).

A organização da sala na EPE, segundo as OCEPE (1016), é a transparência das intenções do educador e da dinâmica do grupo, sendo fundamental a reflexão permanente acerca da função da organização do espaço, das finalidades e da utilização, de maneira que o educador planeie as aprendizagens e consiga fundamentar a objetivo da organização. Essa reflexão constante acerca da adequação dos espaços permite que o educador vá modificando a organização, de modo a atender às necessidades e à evolução

do grupo, evitando espaços que já não contribuem para o desenvolvimento das crianças e criando espaços mais desafiadores.

Um aspeto fundamental na organização dos espaços da sala na EPE, de acordo com as OCEPE (2016), é o conhecimento da organização dos mesmos e das respetivas utilizações, por parte das crianças, de modo a desenvolver a independência e a autonomia das mesmas e participar na organização, sugerindo mudanças. Além disso, esse conhecimento possibilita escolhas por parte das crianças e utilização dos materiais de diversas formas, desenvolvendo a criatividade.

Na perspetiva de David e Weinstein citados por Carvalho e Rubiano (2001), os ambientes de aprendizagem construídos para as crianças deveriam compreender cinco funções, de modo a promover: “identidade pessoal, desenvolvimento de competência, oportunidades para crescimento, sensação de segurança e confiança, bem como oportunidades para contato social e privacidade.” (p. 109).

Em síntese, a organização do espaço da sala na EPE é fundamental para promover a motivação e o desenvolvimento das crianças. Se o espaço não despertar interesse nas crianças, irá se revelar em insatisfação nas mesmas e, conseqüentemente, prejudicará as suas aprendizagens e desenvolvimento.

3.2 Os materiais pedagógicos no sucesso das atividades

Os materiais pedagógicos são principais captadores de atenção das crianças, sendo essencial a sua presença nos momentos de aprendizagem, pois “são um pilar central para a mediação pedagógica do educador junto da criança” (Formosinho & Formosinho, 2013, p. 26). Essa captação é sentida, especialmente, em crianças mais novas. O educador deve promover a utilização de materiais motivadores, de modo a criar oportunidades para que as crianças possam construir as suas aprendizagens.

De acordo com as OCEPE (2016) os materiais são essenciais na aprendizagem das crianças. Formosinho e Formosinho (2013) dizem-nos que os materiais “são fundamentais para promover o brincar e o jogar, o aprender com bem-estar” (p. 26). Porém, requerem de maior cuidado por parte do educador, no definir das prioridades, indo ao encontro das necessidades das crianças, interesses e do projeto curricular de grupo. Os mesmos autores defendem que “a seleção, disponibilização e utilização dos materiais é

pensada a montante e a jusante” (p. 27). A montante, de acordo com os objetivos que o educador pretende que as crianças atinjam; e a jusante, baseado na reflexão avaliativa acerca da utilização dos materiais.

A escolha dos materiais deve ter em consideração alguns critérios, tais como: “qualidade; variedade; funcionalidade; versatilidade; durabilidade; segurança e valor estético” (Silva et al., 2016, p. 26). Além disso, tal como mencionam as OCEPE (2016), é de salientar a importância dos materiais reutilizáveis, tais como, caixas, cartão, tecidos, tampas, entre outros; assim como materiais naturais, nomeadamente, pedras, folhas, sementes, paus, entre outros. Estes materiais possibilitam “proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica e facilitando a colaboração com os pais/famílias e a comunidade” (Silva et al., 2016, p. 26).

Em suma, na minha PP I, e defensora da importância dos materiais na construção do conhecimento pela criança, ao longo dos momentos de aprendizagem, procurei diversificar os materiais utilizados, no sentido de despertar o interesse das crianças. Recorri a materiais reutilizáveis e naturais, sendo que se revelaram numa mais-valia para as aprendizagens das crianças, enriquecendo as mesmas.

3.3 O papel ativo das crianças

Na EPE, dada a faixa etária das crianças, de modo a motivá-las e despertar o interesse, promovendo o sucesso nas aprendizagens é fundamental que tenham um papel ativo, quando possível. Uma vez que “o desenvolvimento e aprendizagem da criança ocorrem num contexto de interação social, em que a criança desempenha um papel dinâmico” (Silva et al., 2016, p. 9).

A aprendizagem ativa pode ser caracterizada como a “aprendizagem em que a criança, ao atuar com objetos e interagir com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos. Mais ninguém pode ter experiências ou construir conhecimento pela criança (...) as crianças têm de o fazer por elas próprias” (Epstein & Hohmann, 2019, p.17). Na aprendizagem ativa as crianças decidem acerca das experiências que querem vivenciar e é através dessas decisões e das vivências que constroem os seus conhecimentos.

Neste seguimento, de acordo com as OCEPE (2016) é importante reconhecer a capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, reconhecendo-a como sujeito e agente do processo educativo. Ou seja, “partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (Silva et al., 2016, p. 9). O papel ativo das crianças, segundo as OCEPE (2016), advém também dos direitos da cidadania, reconhecidos pela Convenção dos Direitos da Criança (1989), tais como: “o direito de ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado.” (p. 9). Assim, garantir às crianças a prática destes direitos é considerá-las os principais agentes das suas aprendizagens, “dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros.” (Silva et al., 2016, p. 9).

Em suma, é fundamental que o educador apoie e estimule o desenvolvimento da aprendizagem ativa, de modo que as decisões e opiniões de cada criança seja ouvida, valorizada e debatida. Assim, de forma progressiva, as crianças aprendem a defender as suas ideias e a respeitar as dos outros, resultando no desenvolvimento e aprendizagem de todos (crianças e educador). Durante a minha prática pedagógica na EPE, saliento que procurei atribuir um papel ativo às crianças, concretizado por meio de momentos em que as crianças eram as autoras das suas aprendizagens, brincadeiras e atividades, assim como em momentos de escuta das crianças, dos seus interesses e opiniões.

3.4 O brincar como momento de aprendizagem e desenvolvimento

O brincar muitas vezes é desvalorizado e encarado como um passatempo para as crianças. No entanto, o brincar é muito mais do que um mero entretenimento. É um momento de aprendizagem e desenvolvimento que deve ser valorizado e alvo de atenção por parte do educador.

As brincadeiras são fundamentais na infância, sendo o direito a brincar um dos pontos promovidos pela Convenção dos Direitos da Criança, inserido no Artigo 31º. De acordo com Moyles (2002) “o brincar é realizado por puro prazer e diversão e cria uma

atitude alegre em relação à vida e à aprendizagem. Isso certamente é uma razão suficiente para valorizar o brincar." (p. 21).

Na perspectiva de Vygotsky (1991) ao brincar, as crianças adquirem noções espaciais, aprendem, desenvolvem o seu cérebro para capacidades como falar, andar, sentir e a interagir com outras crianças e adultos. Através das brincadeiras de situações imaginárias, estas ensinam as crianças a “dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação” (Vygotsky, 1991, p. 65).

À luz das OCEPE (2016) “ao brincar, a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades” (Silva et al., 2016, p. 11). Segundo os mesmos autores, brincar promove as interações entre as crianças e entre as crianças e o educador, desenvolvendo as competências sociais e comunicacionais. Além disso, de acordo com as OCEPE (2016), o brincar permite:

ter iniciativas, fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender, que atravessam todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem na educação de infância, constituindo condições essenciais para que a criança aprenda com sucesso, isto é, “aprenda a aprender” (p. 11).

De salientar que, quando uma criança não brinca ou interage pouco com os outros, poderá ser um sinal de alerta, por exemplo de que não está bem. Assim, é fundamental que o educador observe e se envolva nas brincadeiras das crianças, de maneira a “conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas” (Silva et al., 2016, p. 11). Isto é, ser um mediador das suas brincadeiras e aprendizagens. Além disso, essa observação e envolvência permite-lhe planejar momentos de aprendizagem que vão ao encontro dos interesses das crianças e que estabeleçam ligação com as aprendizagens adquiridas por meio das brincadeiras.

Em suma, o brincar faz parte da vida das crianças e deve ser valorizado, tendo em atenção os inúmeros benefícios para o desenvolvimento integral das mesmas. Durante a minha prática pedagógica em contexto de EPE, apesar de planear sempre os momentos de aprendizagem com atividades a realizar, procurei que as crianças tivessem tempo de brincadeiras livres. Observava e envolvia-me nas brincadeiras assumindo o papel de mediadora e enriquecendo as aprendizagens das crianças.

3.5 A Educação Pré-Escolar na transição para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

A transição consiste na separação de algo que era conhecido e, em simultâneo, na integração num novo contexto que é desconhecido. Segundo as OCEPE (2016) as transições consistem em “mudanças dos ambientes sociais imediatos de vida, que determinam ajustamentos no comportamento, pois correspondem a papéis, interações, relações e atividades diferentes” (p. 97).

A transição de um ciclo para outro é sempre uma etapa muito significativa na vida de uma criança, em especial a entrada para o 1.º CEB. Deste modo, há um conjunto de cuidados a ter, de maneira a facilitar esse processo e promover o sucesso escolar dos alunos.

Em Portugal, de acordo com a Lei N.º 85/2009 de 27 de agosto, a creche e a EPE são facultativas. Pelo que é fundamental a cooperação com os encarregados de educação/pais, de modo a conhecer o processo de desenvolvimento das crianças que não frequentaram essas valências.

No caso das crianças que transitam da EPE para o 1.º CEB é fundamental haver também a cooperação com os encarregados de educação/pais e, sobretudo, a cooperação entre os docentes, promovendo a articulação entre as etapas. Em geral, as crianças que transitam para o 1.º CEB encaram essa passagem de forma positiva, pois sentem-se “crescidos” e entusiasmados com as novas aprendizagens. No entanto, pelo facto de ser algo desconhecido, sentem alguma ansiedade e desconforto.

Neste seguimento, é importante prestar uma atenção especial às crianças nas fases de transição, transmitindo positivismo e tranquilidade. Sendo “necessário proporcionar à criança, uma passagem harmoniosa e de qualidade para a fase seguinte, que assente numa articulação curricular e num trabalho conjunto entre todos os intervenientes neste

processo, nomeadamente, educadores, professores, crianças e famílias” (Oliveira, 2016, p.118).

As OCEPE (2016), também evidenciam a importância de apoiar as crianças nos momentos de transição, mostrando ser algo positivo, “como uma oportunidade de crescer, de realizar novas aprendizagens, de conhecer outras pessoas e contextos, de iniciar um novo ciclo” de forma a sentir confiança nas suas capacidades para dar resposta aos desafios que se lhe colocam” (p. 97). O apoio é essencial, pois poderá influenciar a atitude das crianças em futuras transições. Além disso, para que as transições sejam positivas, segundo as OCEPE (2016) é importante que haja um equilíbrio entre o que as crianças já conhecem e as novas aprendizagens, de modo que sejam contextualizadas.

Contudo, de acordo com as OCEPE (2016), apoiar a transição não significa antecipar os métodos e estratégias de aprendizagem próprias da fase seguinte, por exemplo, no caso da EPE, não se trata de realizar atividades próprias do 1.º CEB. Mas sim, de “proporcionar, em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte” (p. 97).

A transição para o 1.º CEB está sujeita a uma diversidade de situações que comprometem a mesma. À luz das OCEPE (2016), a diversidade tem a ver com: as características próprias das crianças e os seus contextos familiares; a passagem pela creche ou não; a frequência do jardim de infância (um ano, dois ou três); mudanças de instituição educativa; e, por fim, os seis anos completos ou cinco, não assegurando o ingresso no 1.º CEB.

Daí as OCEPE (2016), defenderem um conjunto de estratégias que facilitam a transição para o 1.º CEB, tais como: a articulação entre docentes, ou seja, refletir, em equipa de educadores, as estratégias que facilitarão a transição das crianças, bem como comunicar e debater entre educadores e professores do 1.º CEB, acerca dos processos e aprendizagens desenvolvidos na EPE, promovendo a articulação com as aprendizagens do 1.º CEB; o envolvimento das crianças, isto é, conversar com as crianças acerca da transição e familiarizá-las com a escola do 1.º CEB, por exemplo, visitando a mesma; facilitar a transição a nível organizacional, ou seja, definir estratégias do estabelecimento de ensino, para apoiar a transição; e, por fim, a participação dos pais/famílias, pois os

mesmos são os principais responsáveis pela educação das crianças, pelo que é fundamental uma relação de parceria entre os educadores e os professores do 1.º CEB.

Em suma, na minha prática pedagógica na valência da EPE, uma vez que era um grupo que iria transitar no ano letivo seguinte para o 1.º CEB, procurei utilizar estratégias que facilitassem essa transição: nomeadamente, a realização de atividades em grande grupo, nas quais as crianças tinham de estar sentadas no tapete, em silêncio, para ouvirem e participarem nos momentos de aprendizagem, respeitar a vez dos colegas e saber esperar a sua vez para participar. Saliento que as atividades relativas à leitura e à escrita, surgiram do interesse das crianças pelas letras e em escrever, e não no sentido de introduzir o contacto precoce com as letras “preparando-as” para o 1.º CEB. Contudo, considerei pertinente, pois era um assunto de grande interesse por parte das crianças e pelo facto de transitarem em breve para o 1.º CEB.

Capítulo IV – A intencionalidade pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico

No 1.º CEB, tal como mencionado anteriormente, o professor tem a responsabilidade de planificar, desenvolver e orientar momentos de aprendizagem através de atividades, seguindo as AE do referente ano de escolaridade, de modo que os respetivos conteúdos sejam adquiridos e consolidados pelos alunos. Ao longo desse percurso, a avaliação formativa deverá estar sempre presente, com o intuito de valorar todo o processo de aprendizagem. Deste modo, a intencionalidade educativa do professor irá determinar o processo de aprendizagem, pelo que este deverá desenvolver uma série de estratégias facilitadoras e promotoras do sucesso escolar dos alunos.

Neste seguimento, no presente capítulo abordo algumas estratégias que considero pertinentes que os professores de 1.º CEB incluam na sua prática. Nomeadamente, a relevância dos jogos como promotores de aprendizagens; a interdisciplinaridade; a utilização de materiais didáticos; a realização de atividades experimentais; a articulação com as tecnologias; a aprendizagem ativa para uma aprendizagem significativa; e o trabalho cooperativo.

4.1 O jogo como facilitador de aprendizagens

Os jogos são fundamentais para apoiar a aquisição dos conteúdos, permitindo uma aprendizagem mais significativa e lúdica para os alunos. Estes são ferramentas pedagógicas, que promovem os interesses e motivações das crianças/alunos (Silva et al., 2016).

Os jogos têm uma função muito importante, pois estimulam os alunos durante o processo de aprendizagem. Isto é, ao “brincarem” e ao divertirem-se com os jogos, os alunos estão ao mesmo tempo a desenvolver capacidades a nível físico, psicológico e social e moral (Leite & Rodrigues, 2001). Cunha (2001) é da mesma opinião, afirmando que o aluno ao brincar, por meio de um jogo, tem a possibilidade de construir conhecimentos de forma espontânea e agradável, desenvolvendo autonomia e a socialização.

Neto e Lopes (2018), afirmam que o jogo é uma ferramenta fundamental para a aprendizagem das crianças/alunos, porque permite adaptar a situações inesperáveis tanto no âmbito motor e emocional como no âmbito social. Referem ainda que o jogo além da

vertente lúdica, é uma ferramenta que possibilita a participação livre das crianças em atividades significativas.

Segundo Kishimoto (1994) os jogos têm um caráter educativo, pois possuem uma intencionalidade pedagógica. Assim, a utilização de jogos em contexto educativo “é o meio através do qual os conteúdos curriculares são aprendidos de forma inteligente e refletida, e, uma vez que o jogo envolve sempre desafios ao pensamento dos alunos” (Wassermann, 1990, p. 41). Digamos que “o jogo pode ser utilizado como um meio de utilização pedagógica com uma linguagem universal e um poder robusto de significação nas estratégias de ensino-aprendizagem” (Formosinho & Formosinho, 2013, p. 18).

Piaget (1990) defende a utilização de jogos como um recurso para o desenvolvimento intelectual das crianças, sendo que à medida que crescem, torna-se cada vez mais significativo. Para Piaget (1990) os jogos são fundamentais para o desenvolvimento integral, pois afirma que o lúdico é o berço das atividades intelectuais e por essa razão, são imprescindíveis à prática pedagógica.

Vygotsky também considera essencial a utilização de jogos na prática pedagógica, referindo que o jogo “contribui para o desenvolvimento intelectual, social e moral, isto é, para o desenvolvimento integral da criança” (1989, p.11). Para Vygotsky (1989) a brincadeira é um ato intrínseco do ser humano, através da qual a imaginação, a fantasia e a realidade produzem socializações e novas aprendizagens.

Para concluir, os autores acima mencionados corroboram que os jogos são essenciais para um ensino-aprendizagem de qualidade, sendo que promovem aprendizagens significativas nas crianças e nos alunos, além de ter uma vertente lúdica fundamental à predisposição para o aprender. Durante as minhas PP, desenvolvi alguns jogos como estratégias de aprendizagem. Na vertente de EPE, o principal objetivo foi promover o respeito pelas regras e pelos valores de convivência, indo ao encontro do projeto de IA. Já no contexto de 1.º CEB, o objetivo foi despertar o interesse dos alunos e motivá-los, uma vez que os jogos têm a vantagem de todos os alunos terem a oportunidade de participar e de construir os seus próprios conhecimentos.

4.2 A interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade é uma forma de ensino inovadora, que tem sido privilegiada pelo facto de “admitir a articulação entre disciplinas, pela capacidade de se criarem novas estruturas curriculares” (Faria, 1984, p.164). Esta torna possível que os docentes melhorem o seu desempenho profissional, assim como resulta em aprendizagens mais significativas, melhorando o sucesso escolar dos alunos.

Neste sentido, a interdisciplinaridade fornece um “novo sentido ao ensino propondo que este trabalhe em sintonia e tendo, no centro de todo o processo, o aluno, como um indivíduo particular e único” (Oliveira, 2017, p. 5). Esta estratégia permite dar resposta às especificidades dos alunos, assim como, é um meio de reflexão e de inovação para os docentes.

Segundo Piaget (1972, citado por Pombo et al., 1994) a interdisciplinaridade consiste no “intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias ciências” (p. 93). Nesta mesma linha de pensamento, Leite (2012) menciona a interdisciplinaridade como um conjunto de disciplinas que se inter-relacionam. De acordo com Pacheco (2001) a interdisciplinaridade aborda conteúdos de diferentes áreas curriculares por meio de uma visão global das diversas disciplinas. É uma abordagem que auxilia o docente na sua prática e permite uma aprendizagem significativa aos alunos, ou melhor dizendo,

O trabalho interdisciplinar é uma necessidade quando o objetivo é promover a aprendizagem, pois sem a integração de saberes e competências torna-se improvável que os conteúdos desenvolvidos nas escolas ganhem um significado capaz de motivar os alunos à reflexão e ao conhecimento. (Rocha Filho et al., 2007, p.125)

Percebe-se assim que “na interdisciplinaridade, as disciplinas interagem umas com as outras, confrontando e discutindo os respetivos pontos de vista. Há trocas mútuas, recíprocas e interativas entre elas.” (Cohen & Fradique, 2018. p. 52), sendo que o professor pode trabalhar com os seus alunos conteúdos de diferentes áreas disciplinares.

Em suma, dada a relevância da interdisciplinaridade, durante as minhas PP procurei desenvolver momentos de aprendizagem interdisciplinares. Esses momentos

foram muito positivos, pois verifiquei que ocorreram aprendizagens mais significativas, sendo que despertavam um maior interesse nos alunos.

4.3 Os materiais didáticos

A presença e utilização dos materiais didáticos, contextualizados e úteis, é essencial no processo de ensino-aprendizagem, pois facilitam a compreensão e assimilação dos conteúdos. A visualização e manipulação de os materiais permite estimular os alunos e despertar o interesse por aquilo que irá ser realizado, contribuindo para a qualidade das aprendizagens.

Na perspectiva de Cardoso (2019) “os recursos didáticos são todos os elementos utilizados no processo de ensino com vista a melhor atingir o objetivo” (p. 96). Isto é, ao invés de o docente debitar os conteúdos, os alunos têm a possibilidade de os aprender de outras formas, através dos recursos didáticos, que tornam esses mesmos conteúdos em algo concreto. Digamos, e corroborando com Caldeira (2009) a utilização de materiais didáticos não consiste num “meio que facilita o ensino, [mas]é o ensino em si mesmo.” (p.17), ou seja, o docente ao promover a utilização de materiais didáticos tendo em conta os objetivos a atingir, está a proporcionar momentos de aprendizagem. E entenda-se por materiais didáticos, todos os materiais que são manipuláveis e trabalhados pelos alunos, de forma a permitir-lhes alcançar resultados no âmbito da atividade trabalhada em contexto de sala de aula.

Para uma melhor perceção do conteúdo dos materiais didáticos, Botas e Moreira (2012) classificam-nos em três categorias: materiais convencionais; materiais audiovisuais e novas tecnologias. Quanto aos materiais convencionais consistem em livros, revistas, fotocópias, documentos escritos, jogos didáticos, materiais manipuláveis ou materiais de laboratório. Os materiais audiovisuais constam em filmes, diapositivos, transparências, rádios, *CDs*, *DVD*, vídeos ou cassetes. Por fim, as novas tecnologias, tal como o nome indica, são materiais tecnológicos como computadores, programas informativos, *Internet* ou televisão interativa.

Conclua-se a importância da seleção dos materiais didáticos a utilizar, sendo que estes devem ser adaptados às necessidades e especificidades dos alunos, e aos conteúdos a desenvolver. Neste sentido, os materiais didáticos apresentam diversas funções, dependendo do objetivo que se pretende alcançar.

Por fim, nas minhas PP valorizei os materiais didáticos na implementação dos momentos de aprendizagem, com o intuito de promover aprendizagens mais significativas e prazerosas para as crianças/alunos. Na EPE procurei que os materiais fossem mais práticos, contextualizados com as aprendizagens que pretendia que as crianças adquirissem e alvos de manipulação por parte das mesmas, nomeadamente, elementos naturais, materiais reutilizáveis, jogos, livros, objetos construídos por mim. No 1.º CEB, os materiais, também eram práticos e manipuláveis. Porém, na grande maioria, eram cartazes de consolidação, algumas fichas e sínteses para consolidar os conteúdos, livros e objetos para exemplificar e/ou dinamizar as aulas. Também utilizei as tecnologias e materiais audiovisuais, nomeadamente computador, vídeos interativos, filmes e jogos educativos.

4.4 As atividades experimentais

As atividades experimentais, desde cedo, são cruciais para estimular a motivação dos alunos e concretizar os conteúdos abordados. Tal facilita a compreensão dos conteúdos ao longo do processo de ensino-aprendizagem, pois a “experiência cria laços entre a criança e o mundo (pessoas e objetos), tornando-os um *continuum*” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 18). De acordo com o Despacho n.º 701/2009, de 9 de janeiro:

A educação científica de base assume um papel fundamental na promoção da literacia científica, potenciando o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício de uma cidadania interveniente e informada e à inserção numa vida profissional qualificada. Entre os fatores que contribuem de forma decisiva para o desenvolvimento destas competências, salienta-se a importância de iniciar nos primeiros anos de escolaridade o ensino das ciências de base experimental de forma a estimular a curiosidade e o interesse das crianças pela ciência, bem como proporcionar aprendizagens próprias deste nível etário. (p. 878)

Neste seguimento, segundo Martins et al. (2007), citados por Libório (2020), o Ensino Experimental das Ciências tem inúmeras vantagens, nomeadamente: O despertar

da curiosidade das crianças, permitindo que estas se sintam motivadas e interessadas pela área das ciências, conduzindo para uma aprendizagem mais significativa; O fomentar do pensamento criativo e crítico, que posteriormente será notório nas diferentes áreas do currículo e durante toda a vida do estudante; Promover a melhoria da qualidade das interações que são feitas entre o meio social e o natural; Conduzir ao desenvolvimento integral do aluno, que leva ao desenvolvimento de diversas capacidades, tal como o pensamento científico do aprendente.

Relativamente à matriz curricular do 1.º CEB, as Ciências estão inseridas na componente curricular do Estudo do Meio, sendo de carácter obrigatório. De acordo com Sá (2002) a aprendizagem das Ciências no 1.º CEB deve ocorrer num processo de ensino experimental e reflexivo, partindo de situações contextualizadas e significativas para os alunos. Deverá ainda, ser realizada no sentido de estimular a comunicação e a cooperação.

Por fim, saliento que durante as minhas PP no 1.º CEB procurei realizar atividades experimentais com os alunos, de modo a despertar-lhes mais motivação e promover aprendizagens significativas. Desta forma criei dinâmicas de trabalho de grupo, onde os alunos puderam observar, experimentar, analisar e avaliar fenómenos que enriqueceram os seus saberes. Certifiquei que os alunos tinham grande interesse pelas mesmas e adquiriam de forma aprazível os conteúdos abordados.

4.5 O contributo das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem

Na última metade do século XX houve um grande progresso científico e tecnológico. Atualmente, as tecnologias estão presentes no nosso quotidiano, sendo que, desde cedo, as crianças contactam com as mesmas. Cabe aos docentes saber utilizá-las, para obter benefícios significativos nas aprendizagens dos alunos.

Certo é que a utilização das tecnologias é uma mais-valia no processo de ensino-aprendizagem, porque desafiam os docentes e alunos, trazem mais motivação para a sala de aula e dinamizam a mesma. É um facto que as tecnologias proporcionam diversos ambientes virtuais originando novas formas de comunicar na escola, com os professores e os alunos.

Nesta ordem de ideias, e alinhada ao pensamento de Pereira (2018), as tecnologias permitem estabelecer novos espaços e possibilidades de aprendizagem, sendo que os

benefícios irão depender da forma como serão aplicadas. Fino (2006) refere que “a tecnologia pode ser um auxiliar poderoso, uma vez que ela pode ajudar a criar e testar ambientes diferentes, novas descentralizações e novas acessibilidades, novas maneiras de imaginar o diálogo intersocial que conduz à cognição” (p. 14). Digamos que as tecnologias são um outro meio para os alunos construírem os seus conhecimentos porque, e citando Silva (2001), têm um grande potencial para renovar a estrutura escolar e curricular, sendo uma outra forma de fazer chegar conhecimento aos alunos.

Neste seguimento, de acordo com Pereira (2018) as tecnologias possibilitam “a adoção de uma nova definição de tempo escolar, flexível na adaptação às necessidades dos aprendizes e às mudanças da planificação e da programação” (p.4). Isto é, através das tecnologias é possível atender aos interesses e necessidades de cada aluno, por meio da diferenciação pedagógica, desmistificando a ideia de todos os alunos terem de realizar a mesma tarefa, ao mesmo tempo, no mesmo sítio e da mesma maneira. Deste modo, segundo a mesma autora, as tecnologias não são apenas instrumentos que facilitam a emissão dos conteúdos. Contribuem sim, para favorecer e estruturar as relações e interações entre os alunos e os docentes, num grande momento de aprendizagem, em que há partilha de conhecimentos.

Para concluir, as tecnologias são um potencial para a educação. Ao trazê-las para a sala de aula, o docente oferece aos alunos a possibilidade de construírem os seus conhecimentos e de os partilharem, de uma forma inovadora. Nas minhas PP no 1.º CEB, procurei desenvolver momentos de aprendizagem que envolvessem a utilização de tecnologias, em especial na PP III, pelo facto de ter tido mais possibilidades em utilizar as tecnologias na sala de aula. Essas atividades passaram pela utilização de diversas ferramentas tecnológicas, que foram, sem sombra de dúvida, grandes aliadas para o sucesso das aprendizagens dos alunos, assim como do despertar do interesse e motivação dos mesmos.

4.6 A aprendizagem ativa para uma aprendizagem significativa

A Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), foi desenvolvida em 1963 pelo psicólogo e pedagogo David Ausubel, através da publicação do seu trabalho “*The psychology of Meaningful Verbal Learning*”. Esta teoria permite uma abordagem inovadora no ensino-aprendizagem. Nega a abordagem tradicional da memorização dos

conteúdos pelos alunos e defende que a aprendizagem requer da interligação dos novos conteúdos com os conhecimentos prévios dos alunos, colocando um papel ativo na construção das suas aprendizagens.

Para Ausubel, a TAS é definida como “um processo pelo qual uma nova informação se relaciona, de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura cognitiva do indivíduo” (Moreira, 2006, p. 14). Por outras palavras, a aprendizagem só é significativa para os alunos, quando é relacionada com os seus conhecimentos prévios. Valadares e Moreira (2009) afirmam que a aprendizagem significativa “consiste na captação/ aquisição/ construção de significado” (p. 57), ou seja, é caracterizada pela forma como cada aluno constrói o seu conhecimento.

Segundo Roldão (2017) “aprender significa apropriar-se dos sentidos daquilo que se aprende, atribuir um significado a alguma coisa e inserir cada nova aquisição num processo interativo que se constrói a partir do quadro prévio em que o sujeito se situa” (p.21). Isto é, tal como defendido por Ausubel, a aprendizagem significativa requer da interligação com os conhecimentos prévios e da atribuição de significados ao que é aprendido.

Além da importância de interligar os novos conteúdos com os conhecimentos prévios dos alunos é importante que o docente tenha em consideração que cada aluno aprende de forma diferente. O que vem dar sentido ao desempenho da didática e da matemática no processo de ensino-aprendizagem. Pelo que deve ser um moderador das aprendizagens dos alunos, contextualizando-as e reconhecendo que cada aluno tem a sua individualidade. Tal como afirmam Valadares e Moreira (2009), cada aluno aprende segundo “o que é, o que sabe e o que pensa, atribuindo significados não totalmente coincidentes com os seus colegas acerca dos assuntos que estudam”. Isto é, cada aluno tem os seus próprios interesses e necessidades.

Neste seguimento, a aprendizagem significativa pressupõe que os alunos desempenhem um papel ativo nas suas aprendizagens. Sendo que o papel do professor deixa de ser de mero transmissor e “ditador” dos conhecimentos, mas sim de promotor de momentos em que os alunos adquiram aprendizagens de forma ativa. Uma vez que o aluno, ao ter um papel ativo nas suas aprendizagens, irá adquirir os conhecimentos com maior facilidade, com mais motivação e interesse.

A aprendizagem ativa, segundo Brickman e Taylor (1991), não significa os alunos terem apenas o papel de manipular os materiais, mas sim é uma abordagem que lhes

permita a utilização das competências que despertam. Neste sentido, a aprendizagem ativa é o processo em que a criança alarga os seus conhecimentos, por meio das suas próprias experiências e vivências, pois “as crianças são agentes activos que constroem o seu próprio conhecimento do mundo enquanto transformam as suas ideias e interações em sequências lógicas e intuitivas de pensamento e ação” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 22).

Neste sentido, quando as crianças pesquisam e constroem os seus próprios conhecimentos, tendo um papel ativo, desencadeia aprendizagens significativas. Deste modo, a exploração, experiência e a manipulação de materiais e de atividades é fundamental para estimular o papel ativo e as interações. Uma vez que “a experiência é o ponto de interação existencial entre o Homem e o mundo (Oliveira Formosinho, 2011, p. 51).

Em suma, ao longo das minhas PP realizadas no 1.º CEB procurei contextualizar os novos conteúdos com as aprendizagens que os alunos já tinham adquirido relacionando com os conhecimentos prévios, para que desta forma as suas aprendizagens fossem significativas, tendo sempre em conta os interesses e necessidades de cada um. Além disso, tive a preocupação de atribuir papéis ativos aos alunos, com o intuito de lhes proporcionar aprendizagens ativas, e conseqüentemente serem os construtores dos seus conhecimentos. Tal foi concretizável em momentos como atividades de pesquisa de informação; realização de experiências; realização de jogos e atividades digitais.

4.7 O trabalho cooperativo

A investigação acerca da aprendizagem cooperativa e a sua aplicação no contexto escolar surgiu no século XX, a partir dos anos setenta. Esta estratégia de aprendizagem vem contrariar o individualismo que ainda está patente nas escolas atuais. Burden (citado por Lopes & Silva, 2009) reforça esta ideia, defendendo a cooperação como a “convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos” (p. 3).

A aprendizagem cooperativa é definida como “um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos estruturados de tal forma que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos seus colegas” (Lopes & Silva, 2011, p.142). Isto é, o trabalho cooperativo é realizado em grupos, onde os alunos aprendem e contribuem para a aprendizagem dos colegas. Segundo Leitão (2006) a

aprendizagem cooperativa é “uma estratégia de ensino centrada no aluno e no trabalho colaborativo em pequenos grupos, grupos que se organizam na base das diferenças dos seus membros – a diferença como um valor” (p. 8). Bessa e Fontaine (2002), perfilham a mesma opinião, afirmando que a aprendizagem cooperativa deve ser desenvolvida após a “divisão da turma em grupos de 4 a 5 elementos, constituídos de forma a existir uma heterogeneidade de competências no seu interior” (p. 44). Ou seja, o facto de existirem grupos heterogêneos é uma mais-valia para a aprendizagem dos alunos, pois promove a participação dos alunos e a partilha dos conhecimentos. Além disso, de acordo com Lopes e Silva (2009), a aprendizagem cooperativa solidifica os princípios da inclusão, ao possibilitar a entreajuda entre os alunos no processo de aprendizagem.

Neste seguimento, a aprendizagem cooperativa proporciona “o desenvolvimento de competências sociais que os alunos poderão usar ao longo da sua vida” (Cardoso, 2013, p. 167). Para além disso, de acordo com Moreira (2019) a aprendizagem cooperativa vai ao encontro do estabelecido nos DL n.º 54 e n.º 55/2018, de 6 de julho, “garantindo o direito à aprendizagem e ao sucesso educativo de todos os alunos, preparando-os para empregos que ainda não existem, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem e para tecnologias que ainda não foram inventadas” (p. 2).

Os alunos usufruem de diversos benefícios ao aprenderem por meio da aprendizagem cooperativa, nomeadamente: interações mais positivas com os professores e colegas; mais apoio social; maior gosto pela escola; promoção de atitudes colaborativas; maior respeito pelas diferenças entre os colegas; melhoria da comunicação e compreensão; maior sucesso escolar; aumento da retenção das aprendizagens e da motivação e, por fim, redução de ansiedade e aumento da autoconfiança. (Moreira, 2019) Isto é, a aprendizagem cooperativa é uma mais-valia para os alunos, pois permite-lhes significativas vantagens no que concerne ao seu desenvolvimento social, cognitivo e pessoal, contribuindo para um maior aproveitamento escolar.

Neste sentido, é fundamental que os docentes se certifiquem de que todos os elementos do grupo estão a ter um papel ativo no desempenho das tarefas, de modo a evitar a dependência entre os colegas e/ou o desrespeito entre os alunos. É igualmente importante que todos os alunos do grupo compreendam a trabalho a realizar e que cada um desempenhe a sua tarefa, para que os benefícios da aprendizagem cooperativa sejam obtidos por todos os alunos. Neste cenário, o docente é a “principal fonte de assistência, reforço e apoio” (Lopes & Silva, 2011, p. 149).

Segundo a ótica de Lopes e Silva (2009), a aprendizagem cooperativa é composta por três fases: a pré-implementação, a implementação e a pós-implementação. Na primeira fase, o docente tem o papel principal, pois define os objetivos a ser atingidos, decide o número de alunos por grupo, distribui as tarefas, organiza o espaço da sala, define os materiais e estabelece os critérios de avaliação. Na segunda fase, é o momento em que os alunos questionam e registam a evolução do trabalho e as tarefas individuais. Cabe ao docente supervisionar os alunos e intervir quando necessário. Conforme a progressão do trabalho é fundamental que o docente dê reforço positivo aos alunos. Por fim, a terceira fase consiste na apresentação dos trabalhos realizados. O docente deverá analisar e avaliar os trabalhos, assim como o empenho de cada aluno, transmitindo feedback acerca da evolução do trabalho. Pelo que é fundamental que o docente indique os aspetos positivos e negativos de cada aluno, de maneira que cada um reflita acerca do seu desempenho no trabalho, contribuindo para melhorar.

Para concluir, promover a aprendizagem cooperativa é contribuir para o sucesso dos alunos, pelo que é fundamental que os docentes transmitam bem os objetivos a serem atingidos. Assim como, é essencial que os alunos compreendam esses objetivos que só irão ter sucesso se os mesmos forem alcançados. Para que isto aconteça, todos os elementos do grupo deverão ter um papel ativo. Saliento que nas minhas PP, sobretudo no 1.º CEB, recorri à aprendizagem cooperativa, porque considero que ao aprender cooperativamente os alunos adquiram aprendizagens significativas de forma ativa. Além disso, contribuí, também, para a aquisição de competências e valores estabelecidos no PASEO.

Capítulo V – Metodologia de Investigação-Ação

Na educação, de modo a desempenhar um ensino de qualidade em prol do sucesso das aprendizagens dos alunos, é fundamental que o docente recorra à metodologia de IA nas suas práticas pedagógicas. A IA deve ser realizada de forma cuidadosa e rigorosa, com o objetivo de planear as estratégias adequadas e agir de forma correta, a fim de solucionar ou atenuar as fragilidades. A aplicabilidade desta metodologia leva o docente a assumir o papel de investigador, ao longo da sua vida profissional.

Assim sendo, no presente capítulo realizo uma breve abordagem à IA, nomeadamente, indico as respetivas fases, as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados na minha prática pedagógica e, por fim, o método de análise de dados.

5.1 Abordagem à Investigação-Ação

De acordo com Tripp (2005) não há certezas registadas quanto à origem da IA. No entanto, Fonseca (2012) enuncia que a criação do processo é atribuída por muitos autores a Kurt Lewin, dando “identidade à IA ao tentar estabelecer como uma forma de investigação que não se limita apenas aos livros, mas que integrasse na ação social, na experimentação científica” (Gouveia, 2012, p. 73).

Para desenvolver um projeto de qualidade é essencial compreender o conceito de IA. Contudo, importa salientar que a definição, assim como a designação deste conceito, varia consoante os autores. Fonseca (2012), refere que dependendo dos casos, a IA pode surgir como “Ação-Investigação”, “Investigação na e/ou para a Ação”, “Pesquisa-Ação”, entre outros. Contudo, nestes diferentes termos, os conceitos são idênticos, sendo que “pode ser entendida como uma forma de pesquisa social com base empírica que tem como associação a teoria (pesquisa) e a prática (ação)” (Fonseca, 2012, p. 16).

No pensamento de Coutinho (2011) a investigação é um “processo sistemático, flexível e objectivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais” (p. 7) que contribui para a reflexão e formulação de questões-problema oriundas da prática, provoca debates e possibilita a implementação de ideias inovadoras. Segundo Máximo-Esteves (2008) uma das definições de IA mais utilizadas é a de John Elliott, que no campo específico da formação de professores, define IA “como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela

decorre” (John Elliott, 1991, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.18). Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a “investigação-acção consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” (p. 292).

Segundo Altrichter et al. (1996) mencionados por Máximo-Esteves (2008) a IA deve servir para apoiar os docentes a lidar com os imprevistos e problemas que surgem na prática, adotando estratégias inovadoras para os solucionar, pois através da investigação que os docentes realizam, não só contribuem para melhorar o trabalho nas suas escolas, como também alargam os seus conhecimentos e melhoram a sua competência profissional. Para Máximo-Esteves (2008), a problemática da IA surge “como sendo um recurso apropriado para a melhoria da educação e o desenvolvimento dos seus profissionais” (p. 19). Watts (1985) referido por Coutinho (2011) define a IA como um processo através do qual os participantes têm a oportunidade de analisar as suas próprias práticas utilizando técnicas de investigação. Digamos que o mais importante na IA é a reflexão que o professor faz acerca da sua prática, o seu contributo na resolução de problemas e, sobretudo, no planificar e alterar a sua prática, de forma a melhorá-la.

De acordo com Rapoport (1970) referido por Máximo-Esteves (2008) é fundamental associar o tema de uma IA nas ciências sociais com as necessidades em concreto, de quem está envolvido no problema. Pelo que Máximo-Esteves (2008) especifica que é importante haver colaboração dos intervenientes de uma IA, de modo a articular a teoria e a prática, onde afirma que a “investigação-acção surge num quadro em que se podem articular as duas vertentes na mesma investigação, através da participação conjunta dos cientistas e das pessoas directamente envolvidas numa situação concreta” (p. 19). Além disso, a mesma autora salienta que “a investigação-acção não lida apenas com teorias e conceitos, mas sobretudo com problemas reais e pessoas concretas” (p. 19), e destaca a necessidade de haver ética na IA.

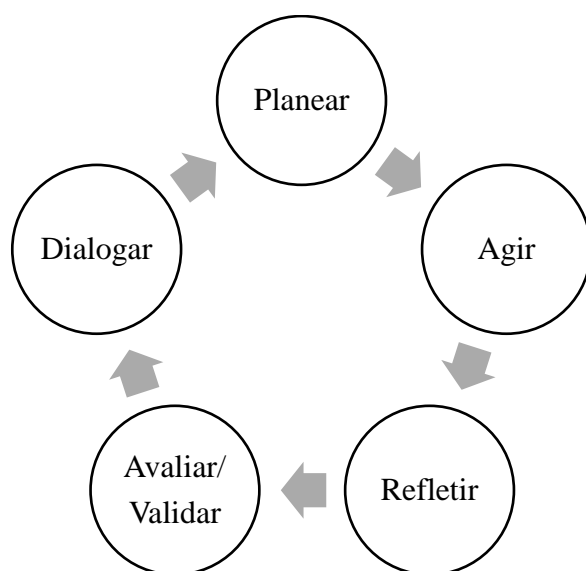
A IA caracteriza-se por ser situacional, pois aponta o diagnóstico e a solução de um problema social concreto; interventiva, no sentido em que não se limita em descrever um problema social, mas a intervir, pois a acção deve estar ligada à mudança; participativa, uma vez que todos os intervenientes participam na pesquisa e, por fim, auto-avaliativa, pois as alterações são sempre avaliadas, com o intuito de conceber novos conhecimentos e alterar a prática (Elliott, 1991; Simões, 1990; Cohen & Manion, 1994; MacTaggart, 1994; Cortesão, 1998, consultados por Coutinho, 2011).

5.2 Fases da Investigação-Ação

No que concerne às fases da IA, estas desenvolvem-se num “ciclo em espiral em que teoria e prática se mesclam a interligam permanentemente” (Coutinho, 2011, p. 315). De igual forma Coutinho (2011) menciona que a IA é um processo dinâmico, interativo e flexível, uma vez que está aberto a possíveis e necessárias alterações na prática, devido às reflexões. Deste modo, Fischer (2001) citado por Máximo-Esteves (2008) defende cinco fases no processo de IA, como representado na figura abaixo.

Figura 6

Fases da Investigação-Ação



Nota: Em Visão Panorâmica da Investigação-Ação (adaptado), de Máximo Esteves, 2008.

No que concerne ao planear, esta é iniciada a partir das primeiras questões. Esta fase requer reflexão do professor-investigador, acerca da sua experiência, a observação dos seus alunos, a avaliação da sua ação pedagógica e a decisão acerca de quais as estratégias que mantém e de quais as que altera.

Relativamente à fase de agir, nesta são realizadas todas as ações em terreno, no qual decorre a investigação, nomeadamente, pesquisas, observações e registos. É a partir destas ações que se vão desenvolvendo as estratégias a desenvolver para solucionar a problemática detetada.

A reflexão consiste numa análise crítica acerca de todas as ações realizadas na fase anterior. Nesta fase é fundamental o diálogo com colegas ou autores de trabalhos publicados, por exemplo, de forma a auxiliar o caminho para a análise.

Em relação a avaliar/validar, esta é uma fase fundamental da investigação. Nesta é realizada uma análise e interpretação mais pormenorizada de todos os dados que foram recolhidos ao longo do processo da investigação, de modo a verificar se os objetivos definidos inicialmente foram atingidos e se as estratégias e atividades desenvolvidas foram adequadas para solucionar o problema.

Por fim, a fase de dialogar consiste na partilha com colegas, de todo o processo de investigação e dos pontos de vista acerca do mesmo, de modo a melhorar as qualidades docentes. Por conseguinte, é fundamental o trabalho colaborativo entre os docentes, para que o projeto de IA seja bem-sucedido.

5.3 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Durante uma IA, após os objetivos estarem estabelecidos e a problemática de investigação definida, tal como referido por Coutinho (2011) é fundamental que o docente-investigador estabeleça as técnicas e instrumentos que irá utilizar para a recolha dos dados, de modo a obter as respostas que irá solucionar o problema.

Segundo Latorre (2003) as técnicas de recolha de dados são muito variadas, sendo que geralmente os investigadores optam pela utilização de umas ou de outras, atendendo ao contexto e à interação entre o investigador e a realidade. O mesmo autor agrupa um conjunto de técnicas e instrumentos de recolha de dados em três categorias, nomeadamente, técnicas baseadas na observação, técnicas baseadas na conversação e a análise de documentos. As técnicas baseadas na observação, tal como o nome indica, estão centradas na perspetiva do investigador, de acordo com a sua observação direta e presencial. Relativamente às técnicas baseadas na conversação, estas estão centradas na perspetiva dos participantes e surgem através das interações entre o investigador e os mesmos. A análise de documentos busca também a perspetiva do investigador, mas requer de pesquisa e leitura documentais, de modo a obter fontes de informação acerca da problemática em estudo. No entanto, os docentes-investigadores, segundo Máximo-Esteves (2008), utilizam mais frequentemente a observação, notas de campo, os registos nos diários de bordo, as entrevistas e a recolha de imagens e vídeos. Deste modo, passo a

apresentar, algumas das técnicas e instrumentos de recolha de dados que utilizei durante a realização do meu projeto de IA, na valência da EPE.

5.3.1 Observação Participante

A observação é fundamental durante uma investigação, pois “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Para a mesma autora, através da observação o investigador tem a possibilidade de compreender os contextos, analisar os participantes e as respetivas interações, uma vez que é através da interação direta com os indivíduos e com os acontecimentos que o investigador consegue observar a realidade envolvente e analisá-la de melhor forma. Com a mesma linha de pensamento, Bogdan e Biklen (1994) analisam a observação participante como sendo um período de interações sociais entre os participantes e o investigador. Assim, ao longo de uma investigação, a observação participante é crucial, possibilitando a interação direta com todos os elementos envolvidos na investigação. Como tal, Coutinho (2011) diz-nos ser necessário que o investigador mantenha a concentração e atenção na problemática em estudo e nos objetivos definidos, ao longo das suas observações.

Relativamente ao projeto de IA desenvolvido na minha PPI, saliento que foi fundamental a observação participante, no sentido em que permitiu conhecer o grupo, estabelecer interações com as crianças e detetar a problemática a desenvolver. Para além disso, através da observação, foi possível estabelecer as estratégias a desenvolver e adequadas ao grupo de crianças, considerando as suas especificidades.

5.3.2 Análise documental

A análise de documentos é um dos instrumentos que permite ao investigador ter mais informações acerca dos participantes envolvidos na investigação. Além disso, durante a investigação, surgem acontecimentos que são necessários compreender, de modo a obter mais informações e caminhar para a solução da problemática. Para tal, não é suficiente limitar-se à observação, é necessário recorrer à leitura e análise de documentação, uma vez que, “recolher dados através de documentos segue a mesma linha

de pensamento que observar ou entrevistar. É preciso termos a mente organizada e, no entanto, aberta a pistas inesperadas” (Stake, 2009, p.84).

No decorrer do meu projeto de IA foi fundamental analisar documentação acerca da problemática de investigação, de modo a obter mais conhecimento acerca da mesma, auxiliando o desenvolvimento das estratégias.

5.3.3 Entrevistas

A entrevista, de acordo com Máximo-Esteves (2008) é uma das estratégias que os docentes-investigadores mais utilizam, e consiste no “acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde” (p. 92), sendo utilizada para conhecer outros pontos de vista.

As entrevistas podem ser formais ou informais. As entrevistas informais “aproximam-se da conversação do quotidiano, distinguindo-se desta pela sua intencionalidade, uma vez que são usadas para obter informações que completam os dados de observação” (Máximo-Esteves, 2008, p. 93). Quanto às entrevistas formais, de acordo com Máximo-Esteves (2008), estas são realizadas com base num guião e estrutura, previamente definidos e podem ser o único instrumento para recolher os dados de uma investigação.

Durante a realização do meu projeto de IA recorri à realização de conversas informais e entrevistas informais à educadora cooperante e à técnica de ação educativa, com o objetivo de recolher informações do grupo.

5.3.4 Diários de Bordo/ Notas de Campo

No decorrer da investigação é essencial que o investigador registre as suas notas e reflexões acerca daquilo que observa, de modo que, ao longo do tempo, os vá analisando e refletindo, com o intuito de reformular as estratégias e adquirir as informações para solucionar a problemática.

Os diários de bordo são “um dos recursos metodológicos mais recomendado, pela sua potencial riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva” (Máximo-Esteves, 2008, p. 89). Segundo Brazão (2007) os registos nos diários de bordo são “acontecimentos e eventos quotidianos, ordinários e extraordinários, construídos a partir da observação participante dos diaristas, integrados na vida social dos grupos em estudo” (p. 293). Estes registos, de acordo com o mesmo autor, devem ser realizados diariamente.

As notas de campo consistem no “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 150). E têm o objetivo de registar de forma detalhada os acontecimentos, no momento, oriundos da observação e das interações com os participantes. Para Máximo-Esteves (2008), as notas de campo são registos detalhados, descritivos e reflexivos, ou seja, são “notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação” (p. 88). Assim, de acordo com a mesma autora, este recurso é utilizado para analisar os dados obtidos, devido à sua riqueza descritiva, explicativa e reflexiva.

5.3.5 Registos Fotográficos

A evolução da tecnologia tem vindo a ser um recurso facilitador na ação pedagógica dos docentes. Os registos fotográficos, na visão de Máximo-Esteves (2008), são documentos que contém “informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário” (p. 91). Deste modo, os registos fotográficos realizados pelos docentes são muito úteis, no sentido em que permitem ilustrar, rever e demonstrar o decorrer das atividades realizadas. Através do registo fotográfico é possível analisar o sucesso ou insucesso das atividades porque fornecem ao investigador “dados descritivos sendo muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e sendo frequentemente analisadas indutivamente” (Bogdan & Biklen, 1994, p.183).

Durante a realização do meu projeto de IA, saliento que este foi um dos instrumentos que mais utilizei. Ao longo das semanas, fui revendo as atividades realizadas, analisando e refletindo acerca das mesmas. É importante salientar que os

encarregados de educação autorizaram a captação de fotografias, através da assinatura de um documento.

5.4 Método de Análise de Dados

Na IA, após os dados estarem recolhidos, é fundamental analisar e avaliar toda a informação obtida pelas técnicas e instrumentos, utilizados para registar a mesma. De acordo com Bogdan e Biklen (1994) a análise de dados é um processo de síntese e de organização de todas as informações recolhidas ao longo da investigação, “com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos matérias e de permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (p. 205). Na perspectiva de Bento (2011) a análise de dados é um processo que permite ao investigador “visualizar, classificar, descrever e interpretar os dados recolhidos” (p. 51).

Segundo Kvale (1996) mencionado por Máximo-Esteves (2008) a fase da análise e interpretação dos dados implica a passagem por um conjunto de procedimentos, nomeadamente, a condensação, a categorização, a estruturação narrativa e a construção de significados *ad hoc*. A condensação consiste no “processo que procura sintetizar os significados essenciais contidos nas notas de campo, nos diários, ou na narrativa proveniente das entrevistas em profundidade” (Máximo-Esteves, 2008, p.104). A categorização diz respeito ao processo de organização dos dados em categorias, de modo a reduzir o texto em tabelas ou quadros. Quanto à estrutura narrativa esta consiste na “organização temporal e social dos significados dispersos ao longo do texto das entrevistas” (Máximo-Esteves, 2008, p.105). Por fim, a construção de significados *ad hoc* diz respeito à utilização livre de técnicas e abordagens.

Em suma, são fundamentais o rigor e a ética no processo de análise dos dados. Numa investigação educacional, quando o docente analisa os dados recolhidos, permite a reflexão crítica sobre a sua ação pedagógica, o reconhecimento dos objetivos atingidos e a identificação dos aspetos a melhorar.

PARTE II – ENQUADRAMENTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Capítulo VI – Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar

A PP I decorreu numa escola situada em Machico, sob a orientação científica da Professora Doutora Guida Mendes e da educadora cooperante. A intervenção pedagógica decorreu na sala Pré Rosa, ao longo de nove semanas, tendo iniciado no dia 10 de outubro de 2022 e terminado no dia 7 de dezembro de 2022, durante três dias semanais (segundas, terças e quartas), sendo que a primeira semana consistiu em observação participante.

Quanto ao horário, era rotativo, ou seja, uma semana era no turno da manhã e na semana seguinte, era no turno da tarde. No que concerne às planificações estas eram semanais. Os diários de bordo foram fundamentais para a análise e reflexão sobre as práticas. Estes documentos encontram-se nos apêndices.

No presente capítulo, apresento a caracterização da instituição, assim como o meio envolvente e o respetivo Projeto Educativo de Escola (PEE). Seguidamente, caracterizo a sala onde foram vivenciados os momentos de aprendizagem, o grupo de crianças, os espaços da sala, a equipa educativa e a rotina diária.

Relativamente à PP I, apresento alguns momentos de aprendizagem que considero mais relevantes e o projeto de IA, nomeadamente, a questão de investigação e as estratégias implementadas. Em seguida, faço referência à atividade realizada com a comunidade educativa, finalizando com algumas considerações relativas à PP I.

6.1 O Meio Envolvente

A instituição onde realizei a minha PP I está inserida na cidade de Machico e tem valor histórico relevante para a Ilha da Madeira, porque foi onde desembarcaram os descobridores da Ilha. Na freguesia de Machico são possíveis encontrar várias instituições de diferentes áreas, tais como educacionais, desportivas, de socorro, de saúde, culturais, económicas, históricas e de bens essenciais, que servem a população de Machico e arredores.

A escola onde foi realizada a minha PP I está inserida num meio social, onde encontram-se estabelecimentos de diferentes áreas, com as quais é possível estabelecer interações com os diversos membros da sociedade. Na perspetiva de Cole e Wertsch (1996) mencionados por Fino (2004), e alinhados ao pensamento de Vygotsky, o indivíduo constrói o seu conhecimento a partir das interações com o meio e com os outros, o que lhe possibilita ter um papel ativo na sua aprendizagem. Por esta razão, é importante caracterizar o meio da escola, uma vez que as interações com este são fundamentais para que haja aprendizagem nos alunos.

6.2 Caraterização da Instituição

O estabelecimento em que foi realizada a PP I é de carácter público, constituído por diferentes valências, sendo algumas em edifícios separados. O edifício sede é dedicado às valências da EPE e do 1.º CEB.

O anexo 1, o Infantário, está localizado relativamente perto da escola, estando disponível para receber crianças até aos três anos de idade. O edifício sede, ao contrário do anexo 1, é uma construção recente, tendo sido construído no ano de 2005, enquanto o Infantário tem mais de 30 anos.

O edifício principal, onde o estágio foi realizado, apresenta diferentes espaços de aprendizagem. No rés do chão encontram-se as salas de EPE, o refeitório, a cozinha, a secretaria, uma sala destinada aos alunos com necessidades educativas especiais (NEE), um gabinete de atendimento aos encarregados de educação, um gabinete médico e um espaço exterior. No primeiro piso encontram-se as salas de primeiro ciclo, o ginásio, a sala da direção, a sala de materiais e impressão e a sala dedicada ao Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA). Já o segundo piso engloba salas de diferentes atividades (inglês, TIC, música, ludoteca, salas de estudo e de apoio, expressão plástica), como também o bar dos professores.

Em relação aos espaços exteriores do edifício sede, estes são compostos por dois campos, um parque infantil e dois pátios cobertos. Ainda no espaço exterior tem um jardim e uma pequena horta, que os alunos podem explorar.

6.3 Projeto Educativo de Escola

Segundo o DL N.º 137/2012, de 2 de julho, o PEE é um:

documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa. (p. 21)

O PEE é fundamental para apoiar a atividade dos docentes, assim como auxiliar os encarregados de educação na tarefa de seleção da instituição para os seus educandos. É de salientar que a elaboração do PEE deve ser construído por meio de uma reflexão conjunta da escola, de modo a determinar as suas dificuldades e necessidades, estabelecer fins a atingir e estipular as estratégias (Casanova, 2014).

O PEE desta instituição encontra-se em vigor entre os anos letivos 2021/2025 e tem como lema a palavra “Supera-te”. A sua missão é promover o desenvolvimento de conhecimentos, hábitos e atitudes saudáveis e de bem-estar nos alunos. É pretendido que estes conhecimentos, hábitos e atitudes contribuam para a formação de cidadãos responsáveis, autónomos, sustentáveis, com pensamento crítico e reflexivo e participativos na sociedade. Para além disto, a escola é um dos locais onde os alunos passam mais tempo e por isso devem enriquecer as suas competências sociais, privilegiando as interações sociais aluno-aluno e aluno-professor.

6.4 A Sala da Pré Rosa

6.4.1 Caracterização do Grupo

De modo que o educador desenvolva uma prática pedagógica de qualidade, é fundamental que conheça os interesses, necessidades e dificuldades das crianças, para conhecer os seus estilos e ritmos de aprendizagem. Assim, foi essencial realizar uma caracterização do grupo de crianças da minha PP I, a fim de perceber os seus interesses, necessidades e dificuldades.

Quanto à composição do grupo, este era constituído por vinte e duas crianças, sendo dez do género masculino e doze do género feminino, com idades compreendidas

entre os três e os cinco anos. Neste grupo, uma criança estava diagnosticada com autismo e apresentava dificuldade na compreensão e na comunicação. Esta criança era acompanhada por uma educadora de educação especial, que lhe proporcionava atividades específicas e ajustadas às suas necessidades.

No que diz respeito à nacionalidade das crianças, apenas existia uma criança de nacionalidade inglesa, sendo as restantes de nacionalidade portuguesa. Esta apresentava dificuldades em comunicar na língua portuguesa.

No que concerne à Área da Formação Pessoal e Social, a maior parte das crianças eram autónomas em relação às refeições e à higiene pessoal. No entanto, algumas crianças necessitavam de apoio e estímulo dos adultos, sobretudo quanto à higiene pessoal.

Era notável uma relação de grande proximidade das crianças com os adultos, e ainda demonstravam uma boa adaptação ao grupo. Observou-se que algumas crianças revelavam fragilidades quanto à partilha e ao cumprimento de determinadas regras. No geral, as crianças gostavam de realizar tarefas para ajudar os adultos, principalmente quando desempenhavam o papel de “chefe”.

No que concerne à área da Expressão e Comunicação, eram crianças muito interessadas, comunicativas e participativas e revelam iniciativa na realização de atividades. No geral, realizavam as atividades propostas e revelavam entusiasmo na execução das mesmas, assim como na comunicação. No entanto, é de destacar que uma criança pelo facto de revelar-se muito tímida, raramente comunicava e tinha pouca iniciativa em participar nas atividades, necessitando de muito estímulo por parte dos adultos.

No que diz respeito à área do Conhecimento do Mundo, as crianças revelaram muita participação e iniciativa em explorar os materiais. A maioria das crianças já tinha conhecimentos acerca do tempo, dias da semana, assim como meses, sobretudo os que têm festividades mais relevantes. No geral, eram crianças muito curiosas, observadoras e com vontade de aprender mais.

6.4.2 Organização dos Espaços

A organização dos espaços da sala reflete a intencionalidade pedagógica do educador de infância, sendo que estes deverão ser organizados de acordo com a faixa etária das crianças, as suas necessidades e interesses proporcionando momentos lúdicos e de aprendizagens. À luz de Formosinho e Formosinho (2013) o espaço é “visto como um lugar de bem-estar, alegria e prazer, um espaço aberto às experiências plurais e interesses das crianças e das comunidades. Um espaço pedagógico (...) aberto ao brincar e aprender, garante da aprendizagem cultural” (p. 25).

A sala da PP I era utilizada apenas pelas crianças da sala Pré Rosa, sendo que estava organizada de modo a corresponder aos interesses e necessidades das crianças, podendo ser alterada conforme a evolução das crianças.

A sala era ampla e tinha uma boa iluminação. Quanto ao material existente, era variado e estimulante, encontrando-se bem organizado e arrumado. É de salientar os materiais que ao encontrarem-se ao dispor e alcance das crianças, permitia-lhes desenvolver a sua autonomia. No entanto, alguns dos materiais, como livros e jogos educativos, estavam arrumados em prateleiras fora do alcance das crianças, necessitando da ajuda do adulto para poderem utilizá-los. Existiam mesas centrais para a realização de atividades de grupo e placares para expor os trabalhos das crianças. Na entrada da sala, estavam os cacifos das crianças.

Quanto às áreas de interesse, esta sala possuía: a área da casinha, a área da biblioteca, a área dos carrinhos/garagem e área dos jogos, sendo que, com a minha prática pedagógica, foi acrescentada à sala, uma nova área, área da leitura e escrita. Existia ainda um espaço dedicado à criança com autismo, no qual havia um pequeno colchão, jogos e livros. No decorrer do estágio, esse espaço foi substituído por uma mesa e cadeira. Saliente-se a pertinência destas áreas porque possibilitam o desenvolvimento de imaginação, criatividade, socialização, autonomia e responsabilidade. As crianças após utilizarem as áreas, eram responsáveis pela arrumação das mesmas e dos respetivos materiais.

Quanto aos interesses das crianças nas áreas, era notável que as meninas tinham preferência pela área da casinha e os meninos pela área dos carrinhos e jogos. No entanto, existia a preocupação do adulto em motivar as crianças para a exploração de todas as

áreas. Para uma melhor organização das crianças pelas áreas foram realizadas regras, tais como: não poderiam estar mais do que três crianças na mesma área e tinham de assinalar o nome numa tabela nas áreas de interesse. Este registo ajudava a perceber se as crianças brincavam em todas as áreas.

Figura 7

Planta da Sala Pré Rosa

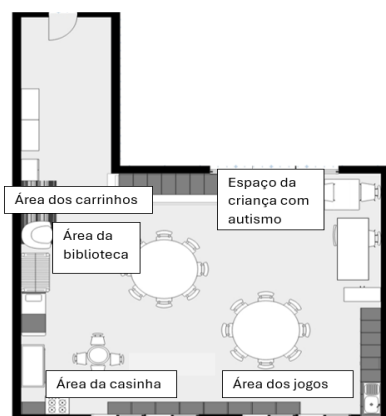
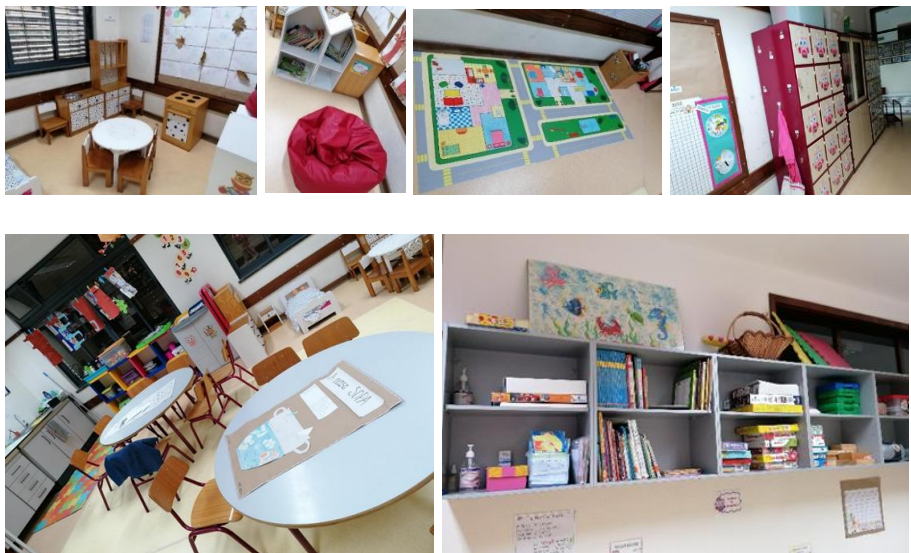


Figura 8

Organização da Sala Pré Rosa



6.4.3 A Equipa Educativa e a Rotina Diária

Na sala Pré Rosa, existem duas Educadoras de Infância titulares com horários rotativos, ou seja, numa semana o turno da manhã e na semana seguinte o turno da tarde, sendo que o horário de cada turno é das 8h30 às 13h30 e das 13h30 às 18h30. No entanto, uma vez que o acolhimento das crianças se inicia às 7h30, até à hora de entrada das

educadoras, as crianças ficavam ao cuidado das Técnicas de Apoio à Infância. A complementar a equipa educativa, existem duas Educadoras de Infância de apoio e substituição, uma professora de Educação Física, um professor de Expressão Musical, um professor de Inglês, um professor de TIC, uma Educadora Especializada e uma Técnica de Apoio à Infância fixa.

De acordo com Formosinho e Formosinho (2013) “os tempos pedagógicos organizam o dia e a semana com ritmo, uma rotina diária respeitadora das preferências e das motivações das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (p. 27). A rotina diária é incluída nos tempos pedagógicos que, segundo as OCEPE (2016) “a vivência destas diferentes unidades de tempo permite que a criança se vá, progressivamente, apropriando de referências temporais que são securizantes e servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente e futuro.” (p. 30). A rotina é fundamental para as crianças, pois permite-lhes a consciencialização das regras necessárias para uma vida em sociedade. É de salientar que a rotina pedagógica deverá ser flexível, sendo que se deve adaptar às necessidades e interesses das crianças.

No quadro em baixo é possível analisar a rotina diária da Sala Pré Rosa.

Tabela 1

Rotina diária da Sala Pré Rosa

Horário	Rotina
Turno da manhã	
07h30 – 08h00	Acolhimento
08h00 – 09h20	Atividades livres e/ou orientadas
09h20 – 09h30	Higienização
09h30 – 09h50	Lanche da manhã
09h50 – 11h00	Atividades orientadas
11h00 – 11h30	Recreio
11h30 – 11h40	Higienização
11h40 – 12h10	Almoço
12h10 – 12h15	Higienização
12h15 - 13h30	Atividades livres e/ou orientadas
Turno da tarde	Rotina
13h30 – 14h30	Atividades livres e/ou orientadas
14h30 – 14h40	Higienização
14h40 – 15h00	Lanche
15h00 – 16h00	Atividades orientadas
16h00 – 16h30	Recreio
16h30 – 16h40	Higienização
16h40 – 18h30	Atividades livres e/ou orientadas e início da saída da escola
Terça-feira: Educação Musical → 12h30 - 13h30	
Quarta-feira: Educação Física → 9h40 - 11h00	
Quarta-feira: Tecnologias de Informação e Comunicação → 12h05 -12h30	

6.5 Prática Pedagógica I

Ao longo da PP I foi desenvolvido um projeto de IA, com o intuito de solucionar um problema evidenciado a partir da observação. Após detetar essa fragilidade, os momentos de aprendizagem foram pensados e complementados com as estratégias utilizadas para solucionar o problema observado no grupo. As atividades implementadas para cada semana tiveram em consideração os temas distribuídos pela Educadora Cooperante e as orientações da orientadora científica. A base da minha intervenção pedagógica consistiu nas OCEPE, considerando os interesses, as necessidades e capacidades das crianças.

Deste modo, passo a descrever o projeto de IA e, seguidamente, alguns momentos de aprendizagem implementados. Faço ainda referência à atividade realizada com a comunidade e, por fim, as considerações finais acerca da PP I.

6.5.1 Projeto de Investigação-Ação

No âmbito da Unidade Curricular de Investigação-Ação, introduzida no plano curricular do 1.º ano de Mestrado, foi proposto pelo docente que lecionava a mesma a realização de um projeto de IA, no decorrer da PP I. A primeira semana, que consistiu em observação participante, foi fundamental para observar o grupo, identificar e registar algumas situações problemáticas para, no decorrer das semanas, selecionar a fragilidade mais evidente.

A partir da problemática identificada, foi formulada uma questão e através da mesma foi desenvolvido o projeto com o grupo de crianças. Ao longo da investigação, a observação, registos e reflexão crítica estiveram sempre presentes no desenrolar das estratégias implementadas. Saliento que a investigação, além de pretender solucionar o problema, veio contribuir na construção da minha profissionalidade enquanto futura docente.

O presente projeto de IA foi realizado em diferentes fases, ao longo das semanas da PPI. Abaixo está representado o cronograma do projeto, organizado pelas três fases e respetivos procedimentos e pelas semanas de cada mês em que foi realizada a PPI.

Tabela 2*Cronograma do projeto de Investigação-Ação*

Fases	Procedimentos	Duração									
		Outubro			Novembro					Dezembro	
		2. ^a	3. ^a	4. ^a	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	1. ^a	
Planeamento	Observação participante										
	Problemas detetados										
	Seleção do problema										
	Revisão da literatura										
	Planeamento de estratégias e atividades										
Ação	Implementação das estratégias e atividades										
Reflexão	Recolha de dados e reflexão										
	Avaliação do projeto										

Na primeira fase, designada por planeamento, foi realizada a observação participante e reconhecido e selecionado o problema. Seguidamente, foi realizada uma revisão de literatura acerca da problemática e planeadas as estratégias e atividades com o intuito de solucionar o problema.

Na segunda fase, e concernente à ação, foram implementadas as atividades e estratégias planeadas. As estratégias foram operacionalizadas até à última semana da PP I.

Na última fase, referente à reflexão, foram efetuadas recolhas de dados e reflexão, ao longo de toda a intervenção na prática pedagógica, com o intuito de conhecer as crianças e verificar se as estratégias estavam a ir ao encontro do que era pretendido. Posteriormente, após os dados estarem organizados, fiz uma análise e reflexão mais cuidadosas acerca da minha PP I, com o objetivo de verificar se os objetivos estabelecidos foram atingidos.

6.5.1.1 Enquadramento do problema

Na fase inicial da minha PP I, após a semana de observação participante, os problemas que, a meu ver, se destacaram foram o não cumprimento das regras e as relações entre as crianças, pois quando ocorria uma situação problemática entre as mesmas, necessitavam da presença de um adulto para resolver a situação. Por exemplo, foram vários os momentos em que sentados no tapete criavam conflitos, dificultando a atenção às atividades desenvolvidas pela educadora. Não respeitavam algumas ordens, como por exemplo, a nível de utilização de alguns objetos, jogos e arrumação dos mesmos. Ainda, tinham dificuldade em respeitar os colegas, uma vez que a maioria não partilhava os objetos, discutiam por outras crianças estarem no mesmo espaço de brincadeira e mostravam-se impacientes em relação ao tempo de espera pela sua vez na realização de atividades e/ou brincadeiras. Isto, no meu entender, revela que ainda não estão consciencializados do ato de partilhar, da sua importância e valor, assim como do respeito pelos outros e do aguardar pela sua vez.

Na faixa etária das crianças em questão, é normal que ainda não tivessem possuído muito conhecimento acerca dos valores e das regras e da respetiva importância. Deste modo, o educador tem um papel importante e deve observar para agir corretamente, pois se não houver qualquer tipo de chamada de atenção, perante um determinado comportamento, as crianças irão crescer com a ideia de que não existem consequências das suas ações não positivas. Silva et al. (2016) dizem-nos que é fundamental as crianças desenvolverem competências neste domínio, estas competências incidem “no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permitam às crianças continuar a aprender com sucesso e tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários” (p. 6). Nesta linha de pensamento, considero que os valores devem estar presentes desde cedo na educação das crianças, assim como o cumprimento das regras.

Partindo das fragilidades detetadas, o projeto de IA incidiu na importância das regras, promovendo os valores, temática esta que foi validada através de um diálogo com a educadora cooperante. Concluiu-se a importância e necessidade de consciencializar as crianças para as regras, assim como promover os valores. Associada a esta preocupação era o facto de este ser o último ano na valência de EPE daquele grupo de crianças, uma vez que segundo a educadora cooperante a consciencialização das regras na EPE, por parte das crianças facilita este processo de transição. Certo é que são aquisições em

incremento, e não, estanques. Significa que estão em constante aprendizagem e consolidação dos mesmos. É neste sentido que por vezes a EPE é criticada por alguns autores, aquando referida como sendo a preparação para o 1.º CEB. Porque, e à luz de Cardona (2008), pode “significar uma excessiva centralidade na preparação para a escola” (p. 17). Nesta linha de pensamento, a educação pré-escolar não consiste na preparação para a escolaridade obrigatória. A meu ver, esta consciencialização e a aquisição dos valores acima mencionados, são relevantes para que as crianças tenham mais sucesso na etapa seguinte, assim como, para a aprendizagem das mesmas pela sua vida fora. Uma vez que, de acordo com as OCEPE, a transição da EPE para o 1.º CEB “trata-se antes de proporcionar, em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte” (Silva, et al, 2016, p. 97).

Deste modo, apesar de ser comum que as crianças, nesta faixa etária, sejam por vezes egocêntricas, a fragilidade detetada era, realmente, uma situação a atuar. Assim, com a concordância da educadora cooperante o meu projeto de IA foi desenvolvido tendo em conta as problemáticas mencionadas.

6.5.1.2 Questão de Investigação-Ação

Uma vez identificadas as fragilidades do grupo, iniciei a IA. O problema selecionado consistiu no não cumprimento das regras, promovendo os valores. Deste modo, sobretudo durante a observação participante, a recolha de dados acerca das vivências e das características das crianças foi fundamental para decidir as estratégias que iria implementar.

À luz das OCEPE, a fragilidade detetada enquadra-se na Área de Formação Pessoal e Social, sendo que esta “assenta, tal como as outras, no reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, cuja identidade única se constrói em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia” (Silva, et al, 2016, p. 33).

Na IA o investigador deve ser capaz de formular questões pertinentes no contexto da sua prática. Somente após determinar as questões, o investigador pode nomear os

objetivos, estratégias e metodologias para atingir os mesmos. Assim sendo, seguindo este raciocínio e tendo em conta o contexto da minha PP I, formulei a seguinte questão para obter resposta ao problema do projeto de IA:

“Como promover a cooperação das crianças na elaboração/consciencialização das regras da sala?”.

As regras são importantes na medida em que permitem às crianças a exploração do ambiente que as rodeia, dentro dos limites, respeitando a liberdade que lhes é oferecida, para as manter em segurança e para que tenham um desenvolvimento saudável. No entanto, é de salientar que apesar das regras serem imprescindíveis, o seu excesso irá surtir o efeito contrário, uma vez que a prevenção e proteção demasiadas não são sinónimo de um bom desenvolvimento das crianças. Deste modo, a implementação das regras deve ser uma tarefa valorizada, junto das crianças, pois leva as mesmas a aprenderem a viver de forma cooperativa, de maneira a desenvolver a capacidade de distinguir o certo do errado, uma vez que, segundo Silva et al. (2016):

a participação das crianças na vida do grupo permite-lhes tomar iniciativas e assumir responsabilidades, exprimir as suas opiniões e confrontá-las com as dos outros, numa primeira tomada de consciência de perspetivas e valores diferentes, que facilitam a compreensão do ponto de vista do outro e promovem atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença. (p. 39).

6.5.1.3 Estratégias de Intervenção

Uma vez formulada a questão de IA, houve a necessidade de pensar nas estratégias para obter resposta a essa mesma questão, de modo a solucionar o problema. De acordo com Vieira e Vieira (2005) uma estratégia de aprendizagem é “uma organização, ou arranjo sequencial de ações ou atividades de ensino que são utilizados durante um intervalo de tempo e com a finalidade de levar os alunos a realizarem determinadas aprendizagens” (p. 16).

Na minha PP I, optei por desenvolver algumas atividades do grupo e/ou individuais, como principal estratégia, através da aplicação de negociações e de

consequências, com o objetivo de fazer com que as crianças refletissem e adequassem os seus comportamentos e atitudes. É importante salientar que, sempre que as crianças tinham comportamentos desadequados, chamava-as à atenção, conversando de forma individual, levando-as a refletir acerca das suas atitudes e dando-lhes reforço positivo. Também o silêncio foi utilizado como uma estratégia, pois, sobretudo no grande grupo, quando as crianças não prestavam atenção, ao fazer silêncio, despertava a atenção das mesmas.

Assim sendo, proporcionei atividades lúdicas e jogos com o intuito de realçar as regras dos mesmos, interligando com as regras da sala. Os jogos são muito enriquecedores para as crianças e podem ser utilizados pelo educador de infância “como um meio de utilização pedagógica com uma linguagem universal e um poder robusto de significação nas estratégias de ensino-aprendizagem” (Neto, s.d., p. 4), nos quais “o papel do adulto é criar espaço para que a criança se escute a si própria e comunique a escuta de si” (Formosinho & Formosinho, 2013, p. 29). Uma estratégia consistiu na construção de regras para um jogo, pelas crianças. Esta tarefa pretendeu que as atribuíssem maior significado às regras, pois quando as constroem, mais facilmente as conseguem cumprir.

Estratégia I – “Negociações” e/ou “Consequências”

“A vida em grupo implica confronto de opiniões e necessidade de resolver conflitos que suscitarão a necessidade de debate e de negociação, de modo a encontrar uma resolução mutuamente aceite pelos intervenientes” (OCEPE, 2016, p. 39). Alinhada a este pensamento, o educador de infância não deve culpar a criança, mas sim responsabilizá-la pelas suas ações, transmitir confiança e nunca medo, pois essa é a maneira de a criança refletir e compreender como alterar as suas atitudes.

Uma das estratégias que utilizei ao longo da minha PP I para tentar solucionar a minha questão de IA foi a utilização de “negociações” e/ou “consequências”. Entenda-se por negociação o saber dar e o saber receber, isto é, “trata-se da participação guiada da classe na codefinição da planificação curricular” (Formosinho & Formosinho, 2013, p. 30). As negociações, na minha PP I, aconteciam em situações em que as crianças revelavam falta de interesse em realizar determinadas atividades, pois tinham comportamentos desadequados, não realizando as mesmas. Ao observar tais situações e

tendo em conta que essas atividades não tinham, necessariamente, que ser realizadas naquele momento, comunicava com as crianças, de maneira a negociar a atividade ou tarefa que iriam realizar, salientando que, posteriormente, tinham de terminar a atividade iniciada, e assim inculcar-lhes essa responsabilidade.

Quanto às consequências, tinham como objetivo levar as crianças a refletir sobre as suas atitudes mais desadequadas, nomeadamente, quando não cumpriam o que os adultos mencionavam, ou quando faltavam ao respeito de outras crianças, como por exemplo, não partilhar os materiais e/ou espaços. Estas consequências consistiam em, por exemplo, após uma conversa individual com a criança, indicar que a mesma se sentasse durante um determinado tempo, de maneira que refletisse acerca da sua atitude. Além disso, isto permitia alertar as restantes crianças, pois nenhuma criança gosta de ficar inibida das brincadeiras ou das atividades. Quando ocorriam comportamentos desadequados nas brincadeiras livres nas áreas de interesse das crianças, solicitava às crianças responsáveis pelos respetivos comportamentos desadequados, para saírem da área, conversando com as mesmas acerca do comportamento. Só depois de um pedido de desculpas poderiam regressar à área de interesse. Uma outra estratégia foi o reforço positivo e a atribuição de recompensas sempre que as crianças revelavam um bom comportamento e/ou uma boa ação, como por exemplo ajudar as outras crianças e/ou os adultos, executar as tarefas solicitadas pelos adultos e cumprir as regras da sala. Estas recompensas passavam por elogios, negociações de mais tempo em brincadeiras e momentos de surpresas para as crianças, tal como objetos e contos de histórias.

Estratégia II – Realização de Jogos

Ao longo das semanas da PP I planeei jogos com o intuito de trabalhar as regras, de modo a promover a boa convivência entre as crianças, uma vez que, em alguns jogos, tinham a oportunidade de escolher e decidir como os realizar, assim como discutir com os colegas as estratégias. As OCEPE defendem, “a participação das crianças no processo educativo através de oportunidades de decisão em comum, de regras coletivas indispensáveis à vida social e à distribuição de tarefas necessárias à organização do grupo constituem experiências de vida democrática que permitem tomar consciência dos seus direitos e deveres” (OCEPE, 2016, p. 25). É importante salientar que, tentei realizar pelo

menos um jogo por semana, de modo a observar a evolução das crianças. E aqui entenda-se a importância do observar que segundo Oliveira-Formosinho (2013) “é um processo contínuo que requer o conhecimento de cada criança individual no seu processo de aprendizagem” (p. 49).

O primeiro jogo que realizei foi “Jogo Caça ao fruto”, que surgiu no âmbito da comemoração do Pão-por-Deus. Para a realização deste jogo, optei por dividir o grande grupo em dois grupos, sendo que um grupo escondeu os frutos na sala, enquanto o outro grupo aguardava no corredor. Como regras, estabeleci que cada criança só podia esconder um fruto e sentava-se no tapete, assim como, posteriormente, só podia encontrar um fruto. Inicialmente, com o primeiro grupo, deixei as crianças esconderem os frutos ao mesmo tempo, mas surgiu alguma confusão, pois, apesar de ter dito para cada criança esconder apenas um fruto e depois voltar para o tapete, algumas crianças escondiam mais frutos e depois não se iam sentar, o que dificultava a minha orientação. Esta situação levou-me a tomar outra atitude com o segundo grupo. Primeiramente as crianças sentavam-se no tapete, e à vez, a criança ia esconder o fruto dado pelo adulto. Através deste jogo consegui observar que a maioria das crianças não cumpriu as regras estabelecidas, somente após a alteração da regra, já com o segundo grupo, é que verifiquei um melhor resultado. Após o jogo, as crianças realizaram a partilha dos frutos.

Figura 9

“Jogo da Caça ao fruto”



Figura 10

Partilha dos frutos



O segundo jogo foi o “Jogo das castanhas”, realizado no âmbito da comemoração do São Martinho. Para este jogo, levei um caixa que continha cartões com números e também um recipiente com castanhas e quatro copos de plástico. Em vez de começar por explicar o jogo e as regras, optei por mostrar às crianças os materiais que tinha levado, com o intuito de motivar a curiosidade de como seria este jogo. Questionei as crianças da seguinte forma: “*o que será que vamos fazer com os cartões com números, as castanhas e os copinhos?*”. Ao que uma menina respondeu: “*vamos tirar um cartão com um número e depois vamos colocar as castanhas no copinho*”, revelando ter a perceção de como seria o jogo. Em seguida, organizei as crianças em quatro grupos e expliquei o jogo, dizendo que, no fim, o grupo que tivesse mais castanhas, ganhava. Este jogo, a meu ver, correu bem, visível no cumprimento das regras pela maioria das crianças.

Figura 11

"Jogo das castanhas"



Uma outra atividade realizada foi a elaboração de uma história, que apesar de não ser um jogo, implicou, também, a existência de regras, de modo que todas as crianças tivessem oportunidade de participar na construção da história. Para a elaboração da mesma, levei um livro que continha indicações de como construir a história, apresentando várias possibilidades de personagens, cenários, objetos, entre outros. Assim sendo, optei por realizar esta atividade com grupos pequenos de crianças, para que todos tivessem oportunidade de participar. O principal objetivo desta atividade foi promover o respeito pelos outros, pois tinham de aceitar as escolhas feitas pelos colegas, assim como saber esperar pela sua vez, sensibilizando-as para as regras. Isto porque, e corroborando com Silva et al. (2016):

O trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum, alarga

as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem das outras. (p. 25).

Figura 12

Elaboração de uma história



Outra atividade foi o “Jogo de associação de imagens”, no qual, primeiramente, mostrei algumas imagens que levei, de objetos e animais e os respectivos nomes. Depois solicitei às crianças para se reunirem nas mesas e distribuí as imagens pelas mesas. Seguidamente, perguntei: *“o que será que vamos fazer com estas imagens e nomes?”*, pelo que as crianças começaram logo a tentar associar as imagens aos nomes. Então procedi com a explicação das regras do jogo, sendo que cada criança de cada mesa, tinha de escolher uma imagem e procurar o nome que a designava. depois trocavam a imagem com a criança que estava no seu lado direito, baralhavam os nomes no centro da mesa e procuravam, novamente, o nome. Ao observar a realização desta atividade, verifiquei que algumas crianças discutiam pelo facto de quererem a mesma imagem, ou por não quererem trocar, revelando não querer partilhar. É de salientar que, nestas situações, deixava sempre as crianças resolverem estes pequenos desentendimentos, caso não acontecesse, intervinha. Constatei que algumas crianças, que queriam as mesmas imagens, acabavam por resolver o problema, concluindo que depois iriam trocar. Estes conflitos e de acordo com Hohmann e Keikart (1997) são “ocorrências naturais” e devem ser olhados como “oportunidades para as crianças desenvolverem competências no domínio da resolução de problemas interpessoais”. (p. 89)

Figura 13*"Jogo de associação de imagens"*

Por fim, realizei um jogo de tabuleiro, com o intuito de serem as crianças a estabelecer as regras deste jogo. Apresentei às crianças os materiais que consistiam numa mesa de tabuleiro, num dado e bonecos. De seguida, expliquei o jogo e deixei que as crianças o explorassem. Desta forma tive a possibilidade de verificar o modo como jogavam e se sentiam necessidade de estabelecer regras. Observei que algumas crianças revelaram impaciência, não aguardando a sua vez e não queriam partilhar os materiais do jogo. Foi interessante verificar que algumas crianças estavam mais consciencializadas da importância das regras do jogo, pois chamavam à atenção dos colegas com algumas expressões, tais como: *“mas não pode ser assim, tens de respeitar”*; *“têm de esperar a vossa vez”*. Assim, sugeri às crianças, tal como tinha planeado, previamente, relembrar as regras deste jogo e conforme as suas respostas, eu ia registando.

Figura 14*Jogo de tabuleiro*

6.5.1.4 Avaliação do projeto

A avaliação na educação deverá ser um trabalho contínuo que permita o educador de infância refletir acerca da sua prática e sobre as aprendizagens das crianças, porque, e de acordo com Cardona et al (2021), “a avaliação atém-se à missão primordial de ajudar a desenvolver o currículo de forma flexível e adequada e de ajudar o educando ou a educanda a aprender e a desenvolver-se” (p. 15). Após a finalização da minha PP I, realizei uma análise reflexiva acerca da evolução das crianças, a fim de aferir se a questão de IA foi solucionada. Para tal, recorri às minhas observações e registos nos diários de bordo e aos diálogos informais com a educadora cooperante. Apesar de ter verificado alguma evolução nas crianças, os objetivos definidos, previamente, não foram totalmente cumpridos. Conclui que deveria ter tido mais tempo para implementar e desenvolver mais estratégias com as crianças pois, a questão dos valores e das regras é um tema que deve ser desenvolvido no decorrer de todo o ano letivo.

No que concerne às estratégias/atividades desenvolvidas para solucionar a problemática, a elaboração da história e o jogo de tabuleiro destacaram-se como as mais eficazes porque foi mais evidente a cooperação das crianças, o respeito entre as mesmas e a partilha.

Nas nove semanas da PP I verifiquei que não foi possível solucionar a fragilidade mencionada, mais concretamente, na consciencialização das crianças para a importância da cooperação, do respeito e da partilha. Contudo verifiquei uma evolução muito positiva nas mesmas no que diz respeito ao cumprimento das regras e à consciência da importância dos valores como a partilha e o respeito pelos outros.

6.6 Momentos de Aprendizagem

Neste ponto irei descrever alguns momentos de aprendizagem realizados durante a PP I, sendo que optei por apresentar apenas três desses momentos.

6.6.1 Alimentação - Batido de Frutas

No âmbito da comemoração do Dia da Alimentação, surgiu a ideia e o interesse de realizar um batido de frutas. Num primeiro momento, fizemos uma visita a um supermercado próximo da escola, para que as crianças pudessem comprar as suas frutas e/ou legumes. Além disso, a ida ao supermercado foi fundamental para que o processo desta atividade se tornasse mais significativo para as crianças.

Figura 15

Visita a um supermercado



Num segundo momento, na sala, foi realizado o “Jogo de separação dos alimentos”, com o principal objetivo de as crianças conhecerem as características dos frutos e legumes. As crianças, cada uma à vez, apresentaram a fruta ou legume que tinham comprado, dizendo o seu nome, cor, nome da árvore do fruto de que tinha provindo, onde o podia comer e uma curiosidade. Depois de o apresentarem, tinham de colocá-lo no cesto correto, A se era uma fruta, ou B se era um legume. Os cestos estavam identificados com as letras e com os nomes “Frutas” e “Legumes” para que fosse mais fácil as crianças identificarem e, além disso, para irem interiorizando as letras. Nesta atividade, as crianças foram muito participativas e verifiquei que já tinham aprendizagens quanto às frutas e legumes, sendo que apenas necessitaram de mais ajuda para indicar as árvores de fruto de alguns frutos.

Figura 16

Jogo da separação dos alimentos



Num momento seguinte, procedemos com a confeção de batidos de fruta, sendo que o principal objetivo era consciencializar as crianças para a importância de consumirmos frutas. Esta atividade contribuiu para o desenvolvimento de competências sensoriais (conhecer as texturas, cheiros e sabores dos frutos). A pares, as crianças cheiraram os frutos e colocaram-nos nas liquidificadoras com ajuda dos adultos. Finalizada a tarefa, dirigimo-nos para a cantina, onde as crianças puderam deliciar-se com os batidos confeccionados na sala.

Figura 17

Confeção dos batidos de frutas



Foi realizada outra atividade, feita com os legumes comprados, designada por “Carimbagem dos legumes”. Esta atividade pretendia estimular a criatividade e imaginação das crianças. Com os legumes cortados ao meio, uma folha branca e tintas,

as crianças criaram um desenho a partir das carimbagens dos legumes. É de salientar que as crianças deram asas à sua imaginação pois surgiram trabalhos muito criativos.

Figura 18

Carimbagem dos legumes



Montessori (1987) defende que as crianças dos três aos seis anos estão numa fase crucial de formação, pelo que é fundamental orientar o desenvolvimento dos seus sentidos. Assim sendo, com esta sequência de atividades, desde a confeção dos batidos de frutas, à degustação dos mesmos e da realização da carimbagem com os legumes, as crianças tiveram a possibilidade de observar os frutos e legumes e de os reconhecer. Além disso, também exploraram outros sentidos, nomeadamente o tato, ao sentirem as diversas texturas e o paladar, ao saborearem os batidos.

6.6.2 Tesouro da Leitura e Escrita

Sabendo que o grupo tinha muito interesse pelas letras e palavras, e iria transitar para o 1.º CEB no ano letivo seguinte, foi criada uma área na sala, o Tesouro da leitura e escrita. Este título advém de um projeto que a educadora cooperante da sala Rosa aderiu, “Piratas dos sonhos”, inserido no projeto “Educação para o Empreendedorismo e a Cidadania”, onde teriam de construir um tesouro na sala. Esta nova área consistia num “baú de tesouro”, realizado com as crianças, que continha materiais no seu interior, alusivos à escrita, nomeadamente, livros, régua de letras, letras, um jogo sobre letras, um quadro magnético, imagens e palavras com a respetiva identificação das imagens.

Numa primeira fase, de modo a contextualizar a criação desta nova área, conversei com as crianças acerca da importância da escrita, de modo a verificar o que conheciam

acerca da mesma. De seguida, foram realizadas atividades diversificadas, relativamente à escrita, com o objetivo de as crianças registarem as letras que já conheciam, identificarem as palavras e a imagem correspondente e conhecerem novas letras. Estas atividades consistiam em registos dos seus nomes e/ou outras letras, utilização de uma régua de letras, representação dos seus nomes e de outras palavras com plasticina e elaboração de uma história, através de um livro. As crianças tinham de escolher, a partir do livro, as personagens, os sítios, os acontecimentos e os objetos.

Figura 19

Atividades de registos e identificação de letras



As atividades foram realizadas em grupos, sendo que, após as crianças realizarem as tarefas, passavam à realização das outras atividades. Com estas atividades verifiquei que apenas duas meninas tinham dificuldade em escrever o seu nome, pedindo ajuda. A meu ver este tipo de atividades é fundamental nesta faixa etária porque as crianças vão familiarizando-se com as letras e promove o desenvolvimento da motricidade fina. Já a criação da história, teve como principal objetivo, as crianças compreenderem o sentido da escrita e a sua importância, atribuindo-lhe significado, e ainda, estimular e desenvolver a imaginação e a criatividade das crianças.

Figura 20

Elaboração da história "Os heróis somos nós - A nossa história"



Numa fase seguinte, foi construído o baú do tesouro. Para a construção do baú organizei as crianças em grupos, de modo que todas tivessem o seu contributo, uma vez que as atividades plásticas são importantes para as crianças. Primeiramente, as crianças recortaram tiras de um material que levei, e colaram na caixa de modo a parecer as madeiras do baú. Assim que estavam coladas, o baú foi pintado pelas crianças. Num outro dia, após a tinta já ter secado, as crianças colaram as letras no baú.

Figura 21

Construção do baú do Tesouro da leitura e escrita



Assim que o baú do tesouro ficou concluído, foi colocado junto à área da biblioteca, e foram colocados no seu interior diversos materiais alusivos à escrita, de

modo a estarem acessíveis às crianças. Considero que esta nova área foi vantajosa para as crianças, pois atribuíram significado e importância à leitura e escrita, sendo uma maneira de promover o gosto pela aprendizagem da leitura e escrita, de modo a facilitar a transição para o 1.º CEB.

6.6.3 Jogo das castanhas

No âmbito da comemoração do São Martinho, considerei pertinente mostrar às crianças as tradições da mesma. Realizei um pequeno magusto com castanhas, nozes para que as crianças entendessem o verdadeiro significado desta tradição. As crianças tiveram a oportunidade em explorar os frutos e posteriormente, de os saborear. Esta atividade fomentou a convivência entre as crianças, promovendo as regras de convivência. Acrescento que esta atividade foi idealizada para se realizar no exterior, pois teria sido mais estimulante e enriquecedora para as crianças, porém, não foi possível, devido às condições meteorológicas.

Figura 22

Atividade do magusto na sala



Após a simulação do magusto na sala, foi realizado um jogo com as crianças, “Jogo das castanhas”. O jogo foi realizado em equipas, sendo que cada equipa tinha um copo de plástico e o objetivo era, à vez, uma criança de cada equipa tinha de retirar de uma caixa, um cartão com um número, para depois colocar no copo da equipa o número de castanhas, correspondente ao número que saiu no cartão. A equipa vencedora era a que tivesse mais castanhas no seu copo, no final do jogo. Este jogo tinha como objetivo desenvolver um dos objetivos do projeto de IA: promover o respeito entre as crianças e o saber aguardar a sua vez. Paralelamente foram trabalhados conteúdos de matemática, uma

área cujo grupo mostrava dificuldades, mais concretamente a nível do conhecimento dos números, quantidade e contagem.

Figura 23

Realização do "Jogo das castanhas"



6.7 Atividade com a Comunidade Educativa

A atividade com a comunidade educativa da PP I, foi elaborada em conjunto com as colegas das salas da Pré Verde e da Pré Amarela, uma vez que realizaram a PP I na mesma instituição educativa. O principal objetivo desta atividade foi sensibilizar as crianças quanto à importância dos valores, nomeadamente, partilha, respeito pelos outros, interajuda, interações positivas, entre outros, pelo que a denominámos por “De mãos dadas com os valores”. Esta atividade foi também pertinente para tentar solucionar a minha questão de IA.

Um aspeto a destacar é a importância da realização de atividades com a comunidade educativa, pois tal como nos dizem Silva et al. (2016) “o estabelecimento educativo deverá também favorecer as relações, e o trabalho em equipa, entre profissionais que têm um papel na educação das crianças” (p. 29), sendo estas relações e parcerias uma mais-valia para o sucesso do trabalho educativo, resultando em situações de aprendizagem mais enriquecedoras.

Com este propósito, a atividade foi desenvolvida em dois momentos, sendo o primeiro o conto de uma história, narrada por uma técnica da Biblioteca Municipal Francisco Álvares de Nóbrega. Num segundo momento, ocorreu um percurso de jogos, que em conjunto com as minhas colegas de estágio, organizámos os espaços onde iriam decorrer as atividades, nomeadamente, a sala de estudo da ludoteca da escola e o ginásio da escola.

Após o conto da história “Gosto de ti (quase sempre)” pela técnica da Biblioteca Municipal, dirigimo-nos para o ginásio com as crianças a fim de realizar o percurso de jogos. Este percurso de jogos ao ser realizado em equipas e em pares, teve como principal objetivo estimular as crianças para a cooperação e para os valores, como a partilha, o respeito pelos outros, a interajuda e a promoção de interações positivas.

Figura 24

Conto da história "Gosto de ti (quase sempre)"



Figura 25

Percurso de jogos



Posteriormente, na sala, explorei com as crianças, a história contada ouvida. Em seguida elaboraram em cartões um desenho sobre o que vivenciaram nas duas atividades. Disseram uma frase alusiva ao desenho realizado que anotei no cartão, sendo que esta estratégia facilitava o conhecimento que as crianças retiveram das atividades realizadas.

Figura 26

Exemplos de cartões realizados pelas crianças



6.8 Considerações Finais da Prática Pedagógica I

A reflexão é uma ferramenta fundamental na profissão docente, porque é a partir desta que conseguimos nos autoavaliar, pensar sobre as nossas ações, aprender com o que fazemos menos bem, em prol de melhoria. Durante a minha PP I foram vários os momentos de reflexão, com o intuito de combater as minhas dificuldades e melhorar a minha ação, priorizando sempre as crianças.

No início da minha prática pedagógica tive três dias de observação que foram importantes para conhecer o grupo, a equipa educativa, a ação pedagógica da educadora cooperante, a organização da sala e as rotinas, estes elementos fundamentais para planear e realizar as atividades. Iniciei a PP I com alguns receios, sendo os meus objetivos estabelecer relações positivas com as crianças; conseguir adaptar-me o mais acertadamente possível, a todas as normas, rotinas, regras e organização, tanto da sala como da escola, corresponder o mais positivo possível às expectativas e sugestões da educadora cooperante e da minha orientadora, adquirir experiência profissional, novos conhecimentos e estratégias pedagógicas.

Atingida a meta final, e de uma maneira geral, considero que as atividades desenvolvidas foram bem-sucedidas, dado o feedback da educadora cooperante e as manifestações positivas das crianças.

Quanto à minha relação com as crianças, sinto que consegui relacionar-me positivamente com as mesmas, tratando-as sempre com respeito e carinho. Da parte das crianças também senti muito carinho e, a maioria, demonstrava respeito. Em algumas situações de conflito entre as crianças senti alguma dificuldade em controlar a situação, pelo que a educadora cooperante intervinha, sendo para mim, uma aprendizagem.

No que diz respeito à equipa pedagógica da sala onde realizei a PP I, senti-me integrada. Toda a informação relevante acerca da organização do espaço e dos materiais, das rotinas, das atividades desenvolvidas nos dias em que eu não estava presente, foi compartilhada, tanto pelas educadoras da sala como pela técnica de apoio à infância, o que facilitava o planeamento de outras atividades.

A planificação, segundo as OCEPE (2016), “implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo”. No entanto, planear não deve ser, somente, “prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente”, mas sim ser flexível, tendo em atenção os interesses das crianças (p.15). Assim sendo, em todas as minhas planificações tive em atenção as aprendizagens que as crianças já possuíam e as que estavam por adquirir. Além disso, tive em conta os interesses das crianças, tentando promover aprendizagens lúdicas e dinâmicas e indo ao encontro de atividades que gostavam de realizar. Ao longo deste processo surgiram algumas dificuldades, nomeadamente, em planear estratégias para solucionar a questão-problema. Estas dificuldades tinham a ver com o facto de ser um grupo muito dinâmico, dada a fragilidade detetada. Assim, ao longo das atividades, fui reconhecendo que para algumas atividades resultarem de melhor forma, teriam de ser realizadas em pequenos grupos. As reuniões sistemáticas com a educadora cooperante permitiam-me uma reflexão acerca da minha prática. As OCEPE foram um guia fundamental para o planeamento das minhas atividades, porque, na minha prática pedagógica prevaleci uma abordagem conjunta das áreas de conteúdo.

Considerando a importância de as crianças puderem usufruir da “multiplicidade de materiais e instrumentos” (OCEPE, 2016, p. 53), com o intuito de despertar o seu interesse e a curiosidade, tentei diversificar as minhas estratégias/atividades e os materiais, associadas na grande maioria das vezes, à surpresa. Quanto às propostas de atividades, procurei valorizar as características, necessidades e especificidades de cada criança, promovendo aprendizagens significativas.

Ao preparar as atividades orientadas tive sempre em conta a importância do brincar, permitindo que as crianças tivessem tempo para o mesmo. Durante os momentos de aprendizagem, observei que as crianças, no turno da tarde, preferiam brincar livremente não investindo com tanto entusiasmo nas atividades propostas.

Neste sentido, optei por realizar trabalhos em pequenos grupos, dando oportunidade a que as outras crianças pudessem usufruir de brincadeiras livres, nas áreas, explicando-lhes que quando um grupo terminasse, seriam as próximas. Ou seja, negociava com as crianças, de maneira que não perdessem a motivação para os seus bons desempenhos nas atividades, uma vez que também valorizo a importância das brincadeiras, dadas as diversas vantagens para o desenvolvimento das crianças. Por vezes, ao final do dia, algumas crianças preferiam brincar nas áreas de interesse e não demonstravam prazer em finalizar alguns trabalhos, como por exemplo pintar um desenho, situação esta que eu respeitava. Contudo, indicava que no dia seguinte teriam de concluir, sendo fundamental negociar com as crianças no processo de aprendizagens atribuindo-lhes consideração, porque “o respeito pela criança competente e participativa inicia-se na negociação do que aprender, como aprender, como avaliar” (Formosinho & Formosinho, 2013, p. 20). Também procurei desenvolver atividades, ou momentos de brincadeira em que as crianças interagissem mais umas com as outras, pois notei que havia alguma dificuldade em partilhar os materiais.

No que concerne aos aspetos menos positivos saliento a minha dificuldade em gerir comportamentos em grande grupo. Mas ao longo do estágio, sinto que consegui contornar essa dificuldade, através da adoção de estratégias que estimulassem o interesse das crianças e/ou privilegiando atividades com grupos mais pequenos, o que facilitou. Relativamente à criança diagnosticada com autismo, senti dificuldade em arranjar estratégias adequadas à sua especificidade, integrando-a no grupo. Contudo, esta criança era acompanhada pela educadora de educação especial.

Em relação aos pais/famílias, e de acordo com as OCEPE (2016), estes “têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, não só sendo informados do que se passa no jardim de infância” (p. 16), como devem participar no planeamento e atividades das crianças. Na minha PP I não tive a oportunidade de observar ou projetar uma atividade que envolvesse os pais/famílias, situação que se deveu a uma regra instituída pela escola desde o surto da Covid19, interditando a entrada dos pais às salas da Pré-Escolar.

Em suma, a PP I realizada em contexto de EPE, apesar de, inicialmente, estar insegura e receosa, revelou-se numa experiência positiva, recheada de boas memórias, terminando com uma grande satisfação e orgulho, com a certeza de que esta experiência foi uma mais-valia para o meu futuro profissional. A realização desta prática pedagógica proporcionou-me ainda um maior interesse e entusiasmo, garantindo-me, sem dúvida, o desejo de exercer esta profissão.

Capítulo VII – Prática Pedagógica no 2.º Ano de 1.º Ciclo do Ensino Básico

A PP II decorreu sob a orientação científica do Professor Doutor Arnaldo Fonseca e da professora cooperante, que era a professora titular da turma. A intervenção pedagógica decorreu ao longo de onze semanas, tendo iniciado no dia 27 de fevereiro de 2023 e terminado no dia 24 de maio de 2023 durante três dias semanais (segundas, terças e quartas), sendo que a primeira semana consistiu em observação participante.

A Prática Pedagógica II foi realizada com uma turma de 2.º ano. Quanto ao horário, o estágio decorreu na parte da manhã, desde as 8h30 às 13h30. As planificações assim como os diários de bordo encontram-se nos apêndices.

As PP I e II foram realizadas na mesma instituição educativa, pelo que, como no capítulo anterior já caracterizei a instituição, o respetivo meio envolvente e o PEE, não irei voltar a repetir no presente capítulo. Deste modo, irei proceder com a caracterização da turma, dos espaços da sala, da docente da turma e do horário semanal.

Relativamente à minha PP II, apresento alguns momentos de aprendizagem que considero mais relevantes. Em seguida, faço referência à atividade realizada com a comunidade educativa e, por fim, as minhas considerações finais acerca da PP II.

7.1 A Sala do 2.º Ano

7.1.1 Caracterização da Turma

Quanto à constituição da turma, esta era composta por 21 alunos, sendo 14 do género masculino e sete do género feminino. Nesta turma, havia uma aluna no CAA e quatro alunos com Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI), sendo acompanhados por uma professora de Educação Especial.

Relativamente à nacionalidade das crianças, a maioria tinha nacionalidade portuguesa, apenas um aluno tinha nacionalidade brasileira e um aluno tinha nacionalidade venezuelana. Saliento que o aluno com nacionalidade brasileira era o que mais participava nas aulas, revelando um grande conhecimento e cultura geral. Já o aluno com nacionalidade venezuelana, foi o aluno com quem eu senti mais dificuldade em estabelecer uma relação de proximidade e de comunicar, pois tinha dificuldade em comunicar na língua portuguesa e em entender algumas palavras.

No que concerne à faixa etária dos alunos, esta variava entre os sete e os nove anos, sendo que a maioria dos alunos tinha oito anos. À exceção do aluno natural do Brasil, todos os alunos já estavam com a docente cooperante, deste o ano anterior, o 1.º ano de escolaridade. Saliento que a maioria dos alunos se encontrava, sensivelmente, no mesmo patamar de aprendizagem. No entanto, quatro alunos destacavam-se de forma muito positiva, dados os seus valiosos conhecimentos. De forma menos positiva, destacavam-se dois alunos, que apresentavam dificuldades na concentração e falta de empenho nas aulas, pelo que era fundamental o reforço positivo, apoio, incentivo e estímulo.

No que diz respeito à área do Português, a docente da turma tinha uma rotina com os alunos, que consistia na escrita criativa. Assim, todas as quartas-feiras, partindo de determinado tema ou situação, os alunos eram desafiados a redigir um texto de forma criativa, sendo que o objetivo era, numa fase posterior, seleccionar um texto e, em turma, realizar o melhoramento do mesmo. Os alunos mostravam grande entusiasmo e empenho, resultando textos muito criativos. Quanto à leitura, alguns alunos revelaram leituras mais fluentes, enquanto outros alunos necessitavam de apoio nas suas leituras.

Quanto à área da Matemática, a turma tinha grande interesse pela resolução de problemas, assim como pela execução de jogos matemáticos, sendo que esta era a área favorita da maioria dos alunos.

Relativamente à área do Estudo do Meio, verifiquei que era a área em que os alunos tinham mais dificuldade. Contudo, era a área em que demonstravam mais curiosidade, querendo aprender sempre mais.

De uma maneira geral, esta turma era homogénea, em relação ao comportamento e às relações interpessoais, uma vez que a maior parte dos alunos demonstrava bom comportamento e respeito pelos outros. Porém, era uma turma heterogénea quanto aos ritmos de aprendizagem. Esta turma era muito respeitadora, carinhosa e trabalhadora.

7.1.2 Organização dos Espaços

A sala de atividades onde realizei o meu estágio apresentava recursos materiais adequados e de fácil acesso aos alunos. Em relação à organização da sala, as mesas

encontravam-se dispostas em três colunas verticais. Uma coluna junto à janela, apenas com mesas individuais, uma coluna no centro da sala, agrupada em quatro filas de quatro mesas e uma outra coluna, também com mesas individuais, junto à parede da sala. Ao fundo da sala estavam armários com materiais dos alunos e um lavatório.

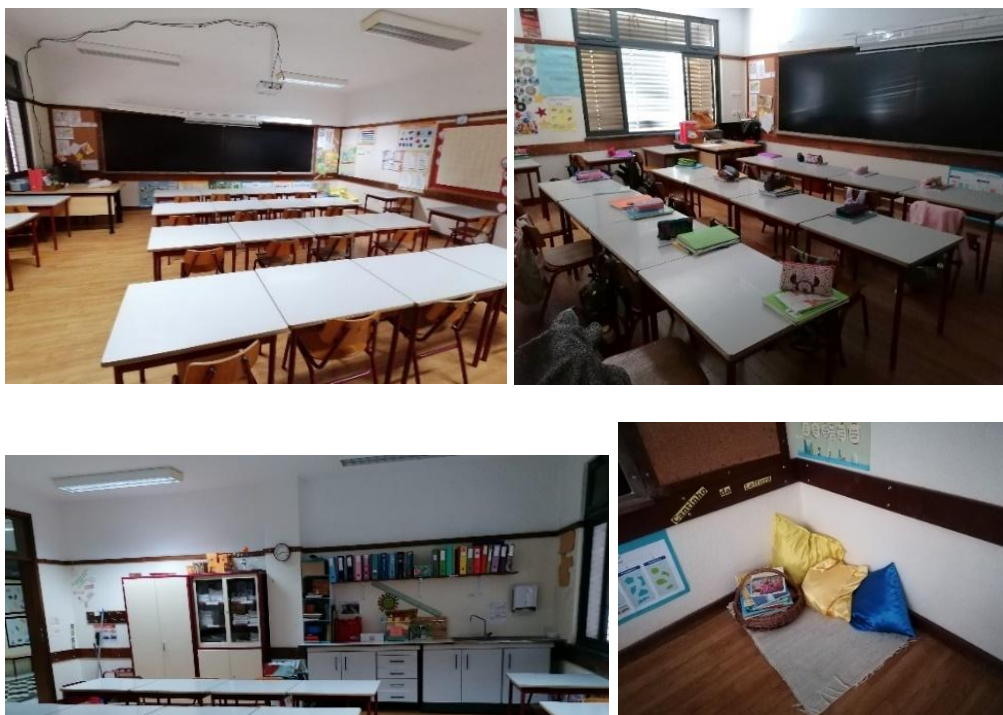
A existência de um computador na sala e de um projetor foram fundamentais para enriquecer as atividades desenvolvidas, apresentações de vídeos educativos, com jogos e atividades interativas, nomeadamente com as ferramentas *Kahoot*, *Wordwall*, *Mathigon* e *Geoboard*.

As paredes eram decoradas com cartazes que remetiam para os conteúdos que estavam a ser abordados, no momento, com os alunos. Estava organizado na sala um cantinho da leitura, onde os alunos podiam se sentar em almofadas e explorar livros do seu interesse, sempre que terminavam as tarefas destinadas pela professora, cumprindo as regras de limite de alunos nesse espaço. A meu ver, esta área da sala era pertinente, uma vez que se tratava de uma turma de 2.º ano, os alunos ainda estavam na fase inicial de leitura, pelo que recorri à mesma, nos momentos em que os alunos terminavam determinadas atividades. Além disso, os alunos que terminavam mais rápido as atividades, solicitava que ajudassem os colegas, após a verificação do trabalho realizado. Assim, era uma forma de mantê-los empenhados, valorizados e ao mesmo tempo estavam a ajudar os colegas, uma vez que a “aprendizagem cooperativa (...) permite que os alunos executem tarefas em conjunto e obtenham melhores resultados.” (Freitas; Freitas, 2003 como citado em Pereira, 2018, p. 17).

Todos os dias, após a entrada na sala, havia um momento de partilha de histórias e/ou vivências, entre os alunos. Este momento de diálogo facilitava posteriormente a concentração na aula. Ao mesmo tempo era promovido o respeito pelos outros, criando o bem-estar e propiciando um ambiente acolhedor na sala de aula.

Figura 27

A sala do 2.º ano

**7.1.3 A Docente da Turma e o Horário Semanal**

A turma do 2.º ano era lecionada pela professora cooperante, existindo outros docentes de apoio, ensino especial e de outras áreas de conteúdo. A docente acompanhava a turma desde o 1.º ano, sendo que era notável a boa adaptação da turma, assim como os laços de afeto existentes com a docente.

O horário semanal da turma do 2.º ano era das 8h30 às 13h30, sendo que alguns alunos permaneciam na escola para as atividades extracurriculares, que decorriam até às 18h30.

No quadro seguinte é possível analisar o horário semanal da turma do 2.º ano.

Tabela 3*Horário semanal da turma do 2.º ano*

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
08h30 – 09h00	Estudo do Meio/ C.D.	Português	Português	Português	Apoio ao Estudo
09h00 – 09h30		Educação Artística		Educação Física	
09h30 – 10h00					
10h00 – 10h30					
10h30 – 11h00	Intervalo				
11h00 – 11h30	Matemática	Inglês	Estudo do Meio - TIC	Português	Português/Artes Visuais
11h30 – 12h00	Introdução à Educação Literária	Inglês			
12h00 – 12h30		Matemática	Matemática	Matemática	Matemática
12h30 – 13h00	Matemática				
13h – 13h30	Projetos				

7.2 Prática Pedagógica II

As planificações realizadas para cada semana tiveram em consideração os conteúdos atribuídos pela Professora Cooperante e as orientações do orientador científico. Para tal, foi fundamental a utilização das AE, de maneira a cumprir com os conteúdos que deveriam ser abordados, assim como foram tidos em atenção os interesses, necessidades e capacidades dos alunos.

Nas PP II e III não foi proposto a realização de um projeto de IA. Deste modo, passo a descrever alguns momentos de aprendizagem implementados.

7.2.1 Momentos de Aprendizagem

Neste ponto irei descrever alguns momentos de aprendizagem realizados durante a PP II, sendo que optei por apresentar apenas três desses momentos.

7.2.1.1 Escrita Criativa

Durante a minha PP II, tal como já mencionei anteriormente, optei por continuar uma das atividades que a professora cooperante realizava com os alunos, os momentos de escrita criativa. Estes momentos eram realizados às terças-feiras, na hora de português, para que no dia a seguir, às quartas-feiras, também na hora de português, fosse realizado o melhoramento de um texto, em conjunto com os alunos, quando assim pertinente. De salientar que era colocada uma música ambiente, com o intuito de promover a concentração nos alunos, desenvolvendo assim a sua criatividade, pois “a música favorece o impulso da vida interior e apela para as principais faculdades humanas: vontade, sensibilidade, amor, inteligência e imaginação criadora.” (Willems, 1970, p. 11).

De entre os vários momentos de escrita criativa, irei destacar três. O primeiro foi realizado como complemento à temática dos animais, introduzida numa aula de estudo do meio, na qual cada aluno elaborou um bilhete de identidade de um animal. Assim, na escrita criativa dessa semana, desafiei os alunos a redigirem um texto a pares, no qual teriam de utilizar as informações dos animais, presentes nos bilhetes de identidade que elaboraram, com o objetivo de consolidarem esses conteúdos. No dia seguinte, destinado à tarefa do melhoramento de um texto, solicitei a dois pares de alunos para lerem o seu texto, com o intuito de analisar as características desses textos, em conjunto com os alunos. O primeiro par redigiu um texto narrativo que foi explorado com os alunos, nomeadamente, quanto às personagens do texto, como eram, o que aconteceu, onde aconteceu, quando aconteceu e as características do texto narrativo. O segundo par redigiu um texto descritivo, sendo que questionei os alunos quanto às características do texto descritivo, quem estava a ser descrito e como foi descrito. Posteriormente, registei parte de um texto de um par de alunos, para que identificassem os erros e o analisassem. Em seguida, prosseguimos com o melhoramento do texto. Uma vez que se tratava de um texto descritivo, acerca do leão, elaborámos um novo texto igualmente descritivo sobre o mesmo tema. Questionei os alunos quanto às características do leão, de modo a verificar se sabiam os conteúdos explorados no estudo do meio (como se caracteriza quanto ao ambiente em que vive, à sua deslocação, à sua alimentação, à sua reprodução e ao seu revestimento). É benéfico, sempre que possível, o docente recorrer à interdisciplinaridade, contribuindo para que as aprendizagens sejam mais sustentadas e significativas para os alunos, sabendo que a interdisciplinaridade fornece um “novo

sentido ao ensino propondo que este trabalhe em sintonia e tendo, no centro de todo o processo, o aluno, como um indivíduo particular e único” (Oliveira, 2017, p. 5). Assim que o melhoramento do texto foi concluído, solicitei aos alunos o registo deste no caderno. Finalizada a tarefa, alguns alunos dramatizaram o texto elaborado. Para o personagem que representava o leão, utilizei um acessório que tinha na sala, lã laranja, como símbolo da juba do leão.

Figura 28

Dramatização do texto descritivo sobre o leão



No âmbito do início de uma nova estação do ano, a primavera e da comemoração do Dia da Árvore, para a realização de outro momento de escrita criativa, foi utilizada a imagem de uma paisagem. Após um diálogo com os alunos acerca das características da primavera, afixei a imagem no quadro, para que todos os alunos a conseguissem visualizar. Em seguida questionei os alunos, individualmente, acerca do que conseguiam observar na imagem, fazendo assim a descrição oralmente. Requei aos alunos que na escrita criativa daquele dia, tinham de elaborar um texto narrativo através da observação daquela imagem, onde teriam de utilizar a imaginação. (imaginar que estavam naquele sítio, imaginar quem eram, o que estava à sua volta e o que iria acontecer). Para a realização desse texto, distribuí os planos de escrita aos alunos, como auxílio.

Figura 29

Imagem utilizada para a escrita criativa com a temática da primavera



Num outro momento de escrita criativa, foi proposto aos alunos a redação de um texto descritivo, com o objetivo de consolidar o texto descritivo. Como no dia anterior tinham sido realizadas experiências no Estudo do Meio, abordando as propriedades dos materiais, indiquei aos alunos que a escrita criativa desse dia seria acerca de um material explorado no dia anterior. Assim, os alunos tiveram de escolher um material explorado, descrevê-lo em relação às suas propriedades e imaginar o que esse material gosta de fazer e onde vive. É de salientar que, de maneira a auxiliar os alunos na redação do texto e, ao mesmo tempo consolidar os conteúdos abordados, promovi um diálogo com os mesmos, acerca das propriedades dos materiais explorados no dia anterior. Após os alunos terem terminado os seus textos, solicitei a alguns alunos para os lerem e aos restantes alunos para o interpretarem. Isto é, tendo em conta o material que os alunos descreviam nos seus textos, questionava aos restantes alunos, quais as propriedades desse material. Assim, esta atividade foi uma mais-valia, no sentido em que foi possível conciliar o momento de escrita criativa e a consolidação de um conteúdo abordado em Estudo do Meio.

Figura 30

Leituras da escrita criativa sobre um material



Os momentos de escrita criativa assim como os melhoramentos de texto foram fundamentais para os alunos, pois permitiram a compreensão e consolidação dos elementos que um texto deve ter e as respetivas características, tendo em conta o tipo de texto. Quanto ao melhoramento do texto, em grande grupo, foi uma mais-valia, pois os alunos identificavam erros ortográficos, os parágrafos, a acentuação, a colocação das vírgulas e a importância da pontuação, a escrita das palavras, assim como as regras da presença de letra maiúscula ou minúscula. Também permitiu estimular a imaginação e a criatividade, promovendo o gosto pela escrita, pois à luz do pensamento de Antunes e

Macedo (2020) a criatividade é uma mais-valia para o desenvolvimento sociopsicológico dos alunos e para uma melhor adaptação aos diversos contextos.

7.2.1.2 “Jogo do descobre as figuras”

No âmbito da realização de revisões de conteúdos para a tarefa avaliativa de matemática, propostas pela professora cooperante, foram realizados jogos com os alunos, com o objetivo de relembrar os conteúdos de uma forma mais apelativa, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa. Entre esses jogos, destaco a realização do “Jogo do descobre as figuras”, que foi um complemento a um outro jogo realizado, o “Jogo da adivinha”. Em relação ao “Jogo da adivinha”, era pretendido que alguns alunos, à sua vez, escolhessem um sólido geométrico, estando os restantes alunos de olhos fechados e, de seguida, o apresentasse. Para essa apresentação, teriam de ser criativos, no sentido em que tinham de inventar um nome para o sólido geométrico, pois não podiam mencionar o nome verdadeiro, o sítio onde vive, o que gosta de fazer e indicar o número de vértices, arestas e faces que o mesmo tem, para que os restantes alunos adivinhassem o sólido geométrico caracterizado, e ao mesmo tempo consolidavam-se saberes acerca dos sólidos geométricos.

Numa fase posterior, foi realizado no exterior o “Jogo do descobre as figuras”. O objetivo deste jogo era que cada aluno, após escolher um sólido geométrico, caracterizasse o mesmo, indicando o respetivo nome, o número de vértices, arestas, faces e as figuras geométricas presentes nas faces. De seguida, realizaram um percurso, através de várias imagens de figuras geométricas, colocadas no chão, e apenas podiam pisar as figuras geométricas que estavam presentes nas faces do sólido. Em relação às folhas que estavam em branco, sem nenhuma figura geométrica, significava que era uma superfície curva, portanto apenas podiam ser pisadas pelos alunos que escolhessem o cone, a esfera ou o cilindro.

A realização de revisões de maneira a consolidar os conteúdos abordados podem ser realizadas de diversas maneiras, nomeadamente, fichas de consolidação, exercícios disponíveis nos manuais dos alunos, que são também fundamentais. No entanto, a realização de atividades com recurso a jogos didáticos, torna-as mais apelativas e significativas para os alunos. Tal deve-se ao facto de os jogos permitirem assimilar, de

uma melhor forma, os conteúdos, pois têm um papel significativo contribuindo de forma benéfica no processo de aprendizagem (Kishimoto, 1994), uma vez que transformam a aprendizagem mais concreta e prática.

Figura 31

Realização do "Jogo do descobre as figuras"



7.2.1.3 As Propriedades dos Materiais

De maneira a introduzir um novo conteúdo em Estudo do Meio, nomeadamente, as propriedades dos materiais, foram realizadas algumas experiências, em dias diferentes, onde os alunos tiveram oportunidade em manipular os materiais e compreender as suas características quanto à flexibilidade, dureza, fluviabilidade e solubilidade. A realização de experiências permitiu uma melhor compreensão e atribuição de sentido aos conteúdos abordados, ou seja, é “através da sua interação com os objectos, a criança aprende que «se fizer isto acontece aquilo» e, portanto, «para acontecer aquilo tem de se fazer assim»” (Martins et al., 2009, p. 12). Antes de realizar as experiências, questionei os alunos acerca do que já conheciam acerca das propriedades dos materiais e de como os podemos caracterizar, considerando as atividades a serem realizadas e com o intuito de estabelecer a ligação com os seus conhecimentos prévios. Castorina et al. (1997) mencionados por Silva (2014), defendem os conhecimentos prévios como sendo essenciais para a aprendizagem das crianças, pois possibilitam construir novos significados, tornando

constante a aprendizagem. E que os conhecimentos prévios são “como modificações que podem consistir em reconstruções sucessivas que evocam reorganizações, construções de novos significados, com diferenças e integrações sobre o novo saber a aprender” (Castorina et al., 1997, p. 23).

Na primeira experiência era pretendido que os alunos caracterizassem alguns objetos (rolha de cortiça, uma caneta, uma borracha, um lápis de cera, uma pedra, uma esponja, um pedaço de plasticina e um pau de giz) quanto à sua flexibilidade e dureza, utilizando os respectivos adjetivos associados às suas propriedades, nomeadamente, moldável, resistente, frágil ou flexível. Para isso, comecei por mostrar os materiais aos alunos e questioná-los em relação ao que aconteceria se os tentássemos dobrar ou riscar com a unha. Após esse diálogo, foi distribuído aos alunos uma tabela para que assinalassem as suas previsões em relação ao que aconteceria aos materiais se os tentássemos dobrar ou riscar com a unha. Preenchidas as tabelas de previsões, distribuí uma nova tabela, para que preenchessem segundo o que iriam verificar, através da manipulação dos materiais. De modo a auxiliar os alunos e para que ficassem com os registos corretos, registei uma tabela idêntica no quadro que foi preenchida em conjunto com os alunos. No preenchimento dessa tabela, promovi um diálogo com os alunos, de maneira a atingir um outro objetivo da experiência: o conhecimento das propriedades dos materiais e os respetivos termos corretos (flexível, não flexível, duro, moldável, resistente, frágil), que seriam necessários para a atividade seguinte. Foi distribuída uma nova tabela, cujos alunos completaram segundo as propriedades de cada material manipulado, resultando na consolidação do conteúdo.

Figura 32

Exemplo de uma tabela de previsão das propriedades dos materiais

Materiais	O que prevejo que aconteça		
	Dobra sem esforço?	Fica riscado com a unha?	Parte quando dobra com mais força?
Borracha	x	x	y
Lápis de cera	x	x	x
Pedra			
Esponja	x		x
Caneta			
Plasticina	x	x	x
Giz		x	x
Rolha de cortiça			

Figura 33

Alunos a manipular os materiais

**Figura 34**

Exemplo de uma tabela de verificação das propriedades dos materiais

Material	Dobra sem esforço?	Fica riscado com a unha?	Parte quando dobra com mais força?
Borracha	maleável/flexível ^x	x	x
Barro de cera		x	x
Bata		x	
Esponja	x		
Caneta			x
Plasticina	x	x	x
Giz		x	x
Polpa de cortiça		x	

Figura 35

Exemplo de uma tabela com as propriedades de cada material manipulado

Material	Flexível	Não flexível	Duro	Moldável	Resistente	Frágil
Borracha	x			x		x
Barro de cera		x	x		x	
Bata		x	x		x	
Esponja	x			x		x
Caneta		x	x			
Plasticina	x			x		x
Giz		x			x	
Polpa de cortiça		x	x		x	

Num outro dia, ainda na abordagem das propriedades dos materiais, foram realizadas experiências com outros materiais acerca da fluabilidade e da solubilidade.

De maneira a introduzir a aula de uma forma diferente e com o objetivo de despertar o interesse aos alunos, coloquei um som de cascata no computador e promovi um diálogo a partir desse som, questionando o porquê de o ter colocado. É de salientar a importância da introdução de uma aula, pois uma introdução mais apelativa, irá despertar mais interesse por parte dos alunos, permitindo-lhes uma aprendizagem mais significativa. Através desse diálogo um aluno concluiu que o som da cascata estava relacionado com a realização de experiências com água, naquele dia. De seguida, foi realizado o “Jogo da força”, algo que os alunos já haviam mencionado que gostavam de jogar, pois já o tinham feito com um outro professor. Considerei pertinente ter em atenção os interesses dos alunos. O jogo serviu, para atribuir pistas aos alunos, acerca das experiências que iríamos realizar, uma vez que as palavras do jogo seriam os objetos que iríamos utilizar nas experiências. Deste modo, o jogo permitiu que os alunos refletissem acerca do que iria ser realizado naquela aula. Seguidamente, realizámos a experiência da flutuabilidade, pelo que os alunos já tinham concluído que a iríamos realizar. À semelhança das experiências anteriores, após mostrar aos alunos os objetos que iríamos utilizar, distribuí uma tabela aos alunos, de modo que registassem as suas previsões em relação aos objetos, ou seja, teriam de assinalar se os mesmos flutuam ou não, na água. Posteriormente, solicitei a alguns alunos, à vez, para colocar os objetos dentro de um recipiente com água, para verificarmos se flutuam ou não. Durante esta experiência os alunos demonstraram entusiasmo e interesse. Apurei ainda que a maioria das previsões dos alunos estavam corretas, o que revela que já tinham conhecimentos prévios. Consoante verificávamos cada objeto, solicitava aos alunos para o preenchimento da tabela, assinalando, na coluna à direita, o que estávamos a conferir.

Figura 36

Exemplo de uma tabela com os registos da experiência da flutuabilidade

	Experiência			
	Todos os materiais flutuam na água?			
	Antes da experiência		Depois da experiência	
	Previsão que...		Verifiquei que...	
	Flutua na água	Não flutua na água	Flutua na água	Não flutua na água
Rolha	X		X	
Pedra		X		X
Madeira		X	X	
Prego		X		X
Maçã		X	X	
Moeda		X		X
Esfervite		X	X	

Figura 37*Realização da experiência da flutuabilidade*

Uma vez que a experiência da flutuabilidade estava concluída, prosseguimos para a experiência da solubilidade. Através de um diálogo com os alunos, de maneira a verificar os seus conhecimentos prévios acerca do que acontece quando adicionamos açúcar, por exemplo, na água, verifiquei que os mesmos já conheciam que o açúcar não iria ser visível, ao responderem que desaparece, revelando não conhecer os termos corretos “dissolve”. Utilizando o mesmo procedimento das experiências anteriores, foi distribuído aos alunos, tabelas de previsões para que assinalassem as suas previsões acerca da dissolução de alguns materiais, na água. Assim que todos tinham preenchido, solicitei a alguns alunos para colocarem um material num recipiente com água, e verificarem se dissolvia ou não na água. Os alunos iam preenchendo a tabela, assinalando o que verificavam. Nesta experiência, concluí que os alunos tiveram dificuldade em concluir se a terra dissolve ou não na água, sendo que depois concluíram que não dissolve pois houve pedaços de terra que flutuaram na água. Após a experiência, promovi um diálogo com os alunos, de modo a relembrar o que observámos nas experiências, registei uma síntese no quadro, acerca das mesmas e solicitei aos alunos para a redigirem no caderno, uma vez que é fundamental sintetizar os conteúdos abordados, facilitando o estudo autónomo dos alunos.

Figura 38

Exemplo de uma tabela com os registos da experiência da solubilidade

Experiência			
Todos os materiais se dissolvem na água?			
Antes da experiência Penso que...		Depois da experiência Verifiquei que...	
	Dissolve na água	Não dissolve na água	
Açúcar	 		
Sal	 		
Areia		 	
Terra	 		

Figura 39

Realização da experiência da solubilidade



A realização de experiências, sobretudo na área do Estudo do Meio, é fundamental para a aprendizagem dos alunos, uma vez que tornam os conteúdos mais concretos e contextualizados. Além disso, o facto de os alunos estarem envolvidos, ativamente, durante todo o processo das experiências é crucial para que mantenham o interesse pelo que está a ser realizado, contribuindo assim para uma aprendizagem mais significativa.

7.3 Atividade com a Comunidade Educativa

A atividade com a comunidade educativa da PP II foi realizada no âmbito das comemorações do Dia da Família e consistiu numa visita à Biblioteca Municipal de Machico Francisco Álvares de Nóbrega, para a audição da história “O novelo de emoções” de Elizabete Neves e para a realização de uma atividade lúdica acerca da mesma. O principal objetivo da realização desta atividade foi promover o contacto entre os alunos e a Biblioteca, de modo a estimular nos alunos o contacto com livros, promovendo o gosto pela leitura e escrita. Tal deve-se ao facto de a Biblioteca Municipal ser vista como uma parceira educacional com a finalidade de promover a leitura, o que, por sua vez, implica a “colaboração entre as duas instituições com vista a potenciar e diversificar as possibilidades de leitura” (Sabino, 2008, p. 7). Além disso, com a leitura da história e com a execução da atividade era pretendido sensibilizar os alunos para a importância da família. Abaixo segue o cronograma da realização da atividade.

Tabela 4

Cronograma da atividade realizada com a comunidade na PP II

	Hora de saída da escola	Chegada à Biblioteca	Audição da história “O novelo de emoções” de Elizabete Neves	Jogo de Exploração das emoções/ Família (no jardim em frente ao Fórum Machico)	Piquenique no jardim/lanche/ brincadeiras livres	Saída do jardim	Chegada à escola
9h10							
9h25							
9h30							
9h50							
10h05							
10h45							
11h							

A audição da história “O novelo de emoções” tinha como objetivo estabelecer ligação com os sentimentos e emoções que os alunos sentiam em determinadas situações com as suas famílias, de modo que compreendessem melhor o significado de cada uma e como lidar com as mesmas. Para os alunos é fundamental o contacto com os livros e a audição e leitura de histórias, de maneira que desenvolvam o gosto pela escrita e leitura assim como as suas competências em relação às mesmas. Em relação ao jogo realizado,

os alunos colocados em círculo, tinham de passar uma bola pelos colegas e quem a recebia tinha de escolher uma emoção e descrever um acontecimento em que tivesse sentido essa emoção. Considero que o jogo foi uma mais-valia, pois os alunos expressaram algumas das suas emoções.

Figura 40

Leitura da história "O novelo de emoções" de Elizabete Neves



Figura 41

Realização do Jogo da Exploração das Emoções



De regresso à escola, na sala, realizei em conjunto com os alunos um diálogo e uma chuva de ideias acerca da visita à Biblioteca, para que ficassem com um registo acerca da atividade realizada. Seguidamente, solicitei aos alunos o preenchimento de uma tabela de avaliação da visita.

Figura 42

Exemplo de uma avaliação acerca da atividade com a comunidade

Nome: _____		
Data: 15/5/22		
Relatório de avaliação da visita à Biblioteca Municipal Francisco Álvares de Nobrega de Machico		
A visita correspondeu às expectativas?	Mais ou menos, porque as expectativas mais colocadas e a história.	Sugestões: Estão abertas das 8:00 às 22:00 todos os dias.
O que mais gostei	O que mais gostei foi de jogar que nos obriga a pensar nos bons e nos seus momentos.	
O que menos gostei	O que menos gostei foi de não termos tempo para mim.	

Para complementar a atividade realizada com a comunidade, num outro dia, no momento de escrita criativa, os alunos redigiram um texto acerca da visita à Biblioteca, no qual registaram onde fomos, o que fizemos, o que mais gostaram, entre outros aspetos. No dia seguinte, solicitei aos alunos que lessem, à vez, o texto que tinham redigido no dia anterior, sobre a visita de estudo. Para esta leitura, lancei um desafio aos alunos, tornando mais dinâmica a atividade. Tinham de escolher uma forma para ler, por exemplo a soluçar, a rir, a tossir, com um olho fechado, com apenas um pé no chão, a dançar, ou outra situação. De modo a incentivar os alunos, exemplifiquei a leitura de parte de um texto a soluçar e a rir, sendo que os alunos aderiram positivamente, tendo-se revelado um momento muito engraçado. Foi uma atividade que contribuiu para estimular as competências de leitura dos alunos, a criatividade e combater a timidez de alguns alunos, na leitura em voz alta. Nesse mesmo dia, foi realizada a atividade final, de complemento à atividade realizada com a comunidade e interligada com os conteúdos abordados em Estudo do Meio, nomeadamente, as propriedades dos materiais. Esta atividade consistiu na elaboração de raspadinhas, que, inicialmente, seriam com o registo de um acróstico da palavra família. Porém, como os alunos já o tinham feito com a professora cooperante, indiquei aos alunos que tinham de registar o acróstico de uma emoção, por exemplo, feliz ou triste, desenhar o emoji que a representa e escrever uma frase que descrevesse uma situação em que se sentissem assim. O objetivo desta raspadinha era que depois os alunos a raspassem em casa, junto dos seus familiares, partilhando o que sentem. Posteriormente,

solicitei que lessem as suas frases. Assim que todos já tinham as suas cartolinas escritas e plastificadas, solicitei que arrumassem a mesa, de modo a terem espaço para pintar e distribuí os materiais necessários (papel para forrar a mesa, pratos, tintas, sabão e os pincéis). De seguida, colocámos as raspadinhas a secar e no final do dia os alunos levaram as raspadinhas para casa.

Figura 43

Raspadinhas realizadas pelos alunos



7.4 Considerações Finais da Prática Pedagógica II

Sabendo que a “reflexão e a experimentação, portanto, são elementos fundamentais na atuação docente, capazes de proporcionar uma conquista progressiva de autonomia e descoberta de potencialidades” (Fontana & Fávero, 2013, p. 4), após concluída a PP II, destaco os aspetos positivos, as dificuldades e os aspetos a melhorar, resultantes da minha reflexão.

A PP II foi uma experiência muito desafiante, pois existiam conteúdos a cumprir e era necessário haver uma boa gestão do tempo, o que nem sempre foi possível. Em relação à PP I, considero que a PP II foi uma grande mudança, no sentido em que o ambiente e a organização são completamente diferentes. Isto é, na EPE, o facto de termos as OCEPE como documento orientador e não currículo “imposto” pelo Ministério da Educação, permite maior liberdade na organização e exploração dos temas/assuntos, flexibilidade na organização e gestão do tempo e dos espaços. Contrariamente, no 1.º CEB, existe um currículo com um programa a cumprir, transformando a organização e a gestão do tempo num desafio constante ao professor.

No início da PP II tive três dias de observação, que foram fundamentais para conhecer a turma, nomeadamente os interesses dos alunos e as maiores dificuldades, a

organização da sala e algumas estratégias utilizadas pela professora cooperante. Durante o período de observação, fui interagindo com os alunos e auxiliando-os na realização das tarefas, de maneira que se sentissem seguros com a minha presença. Através da observação verifiquei que era uma turma muito pacífica e respeitadora.

Na segunda semana, iniciei a minha intervenção, através da realização de planificações semanais, tendo como base os conteúdos estipulados pela professora cooperante. Os momentos de aprendizagem desenvolvidos tiveram as AE como referência, assim como o PASEO.

Ao longo das minhas intervenções, existiram vários momentos de reflexão, resultaram aspetos que necessitavam ser melhorados, pensando sempre nos alunos e no sucesso das suas aprendizagens. Deste modo, procurei atribuir aos alunos um papel ativo nas suas aprendizagens, assim como proporcionar-lhes atividades diversas e com estratégias também diversificadas. No geral, considero que as atividades implementadas foram bem-sucedidas. Porém, na fase inicial desta prática pedagógica, senti dificuldade em planear momentos de aprendizagem que fossem mais significativos para os alunos e que lhes trouxessem sucesso escolar. Esta dificuldade foi sendo ultrapassada ao longo das minhas intervenções e das aprendizagens que fui retendo, através das situações que corriam bem e também das que corriam menos bem. Em relação à gestão do tempo, senti igualmente alguma dificuldade, pois em alguns momentos não conseguia implementar as atividades planificadas, realizando-as em outro dia. Contrariamente, em outros momentos sobrou tempo, porque ao planificar considerei que as atividades realizadas iriam se alongar. Esta situação levou à necessidade de improvisar, criando outras atividades. Certo é, que aos poucos com a experiência e reflexão, ao planificar, procurei ter um maior cuidado quanto à gestão do tempo, recorrendo sempre que necessário a uma atividade âncora que interligasse com os conteúdos que estavam a ser abordados. Entenda-se assim a importância da flexibilidade curricular na prática docente, cuja planificação deverá ser flexível, de modo a poder ser reajustada conforme os possíveis imprevistos.

Quanto à minha relação com os alunos, considero que consegui relacionar-me positivamente com os mesmos, existindo respeito e afeto mútuos. Em algumas situações senti dificuldade em motivar os alunos para a participação nos diálogos sobretudo nas introduções de conteúdos, sendo que eram, na maioria das vezes, os mesmos alunos a querer participar nas aulas. Posto isto, procurei promover a participação de todos os alunos, utilizando a estratégia da questão direta para cada aluno.

Em suma, considero que a minha primeira experiência em contexto de 1.º CEB foi muito enriquecedora porque adquiri aprendizagens e competências fundamentais à construção da minha profissionalidade docente. Os diários de bordo foram uma ferramenta fundamental na reflexão sobre as minhas práticas, pois, e em consonância com Máximo-Esteves (2008), permitiram melhorar a minha prática diária e desenvolver o meu pensamento crítico.

A ansiedade sentida no início da PP II foi esbatendo-se ao conquistar maior confiança e adquirindo mais conhecimento acerca da exigência envolvida nesta vertente. Apesar de ter sido uma experiência muito desafiante, dada a exigência e responsabilidade do ensino no 1.º CEB, procurei dar o meu melhor, com o objetivo de proporcionar o sucesso das aprendizagens nos alunos. Deste modo, considero ter sido uma experiência muito benévola para o meu crescimento pessoal e profissional.

Capítulo VIII – Prática Pedagógica no 3.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A PP III decorreu sob a orientação científica do Professor Doutor Arnaldo Fonseca e da professora cooperante, que era a professora titular da turma. A intervenção pedagógica decorreu ao longo de dez semanas, tendo iniciado no dia dois de outubro de 2023 e terminado no dia quatro de dezembro de 2023, durante três dias semanais (segundas, terças e quartas), sendo que a primeira semana consistiu em observação participante.

A PP III foi realizada com uma turma de 3.º ano. Quanto ao horário, o estágio decorreu na parte da tarde, desde as 13h30 às 18h30. As planificações realizadas semanalmente e os diários de bordo encontram-se nos apêndices.

No presente capítulo irei caracterizar a instituição educativa onde foi realizada a PP III, o respetivo meio envolvente e o PEE da instituição. Passo a fazer a caracterização da turma, dos espaços da sala, da docente da turma e do horário semanal.

Relativamente à minha PP III, exponho alguns momentos de aprendizagem que considero mais relevantes. Faço ainda referência à atividade realizada com a comunidade educativa e, por fim, as considerações finais acerca da PP III.

8.1 O Meio Envolvente

A escola onde foi realizada a PP III, situa-se na freguesia da Sé, no concelho do Funchal. A instituição está inserida na cidade, rodeada por vários serviços de diferentes naturezas: segurança pública, comerciais, saúde pública, educativos e legislativos.

No Funchal é onde se concentra a maior parte da população, uma vez que este dispõe de uma variedade de organismos e instituições que satisfazem as necessidades da população residente e que promovem várias atividades sociais, culturais, recreativas e desportivas. O facto de consistir num meio urbano, rico em serviços e instituições mais próximas, promove o contacto com os mesmos.

8.2 Caracterização da Instituição

A instituição educativa, na qual realizei a PP III, é de caráter público, constituída por cerca de 250 alunos com idades compreendidas entre os três e os 11 anos distribuídos pela EPE e pelo 1.º CEB. Na valência da EPE existem dois grupos de crianças. A vertente do 1.º CEB é composta por oito turmas, sendo quatro a funcionar no turno da manhã (anos de escolaridade do 1.º e 2.º ano) e quatro a funcionar no turno da tarde (anos de escolaridade do 3.º e 4.º ano), uma vez que as salas são partilhadas por dois anos de escolaridade, cada uma. Durante todo o dia decorrem atividades extracurriculares consoante os turnos curriculares.

A escola apresenta dois pisos, contando com o rés do chão. No piso 0, estão as duas salas de EPE; uma sala de Expressão Plástica; uma cantina, casas de banho para crianças e professores; uma sala de professores e arrecadações e balneários. Já no piso 1, encontram-se as quatro salas para o 1.º CEB; uma sala de biblioteca, que é também a sala do futuro; uma sala de Expressão Musical e Dramática; uma sala de informática; uma secretaria e um gabinete destinado à Direção da Escola. No exterior contém um campo; espaços recreativos, nomeadamente, um parque infantil e um pequeno recinto coberto para as atividades desportivas e recreativas nos dias de chuva.

8.3 Projeto Educativo de Escola

O PEE desta instituição encontra-se em vigor entre os anos letivos 2019/2023 e tem como lema “Por uma escola intercultural”. A sua missão é promover um ensino de qualidade para todos e cada um dos alunos, de forma a contribuir para que todos possam adquirir as aprendizagens essenciais, estando articuladas com as competências exigidas no PASEO e conseqüentemente o sucesso escolar.

Além disso, no PEE é reforçada a importância em criar ambientes onde os alunos se sintam felizes, com vontade de aprender, descobrir e criar.

8.4 A Sala do 3.º Ano

8.4.1 Caracterização da Turma

No que concerne à constituição da turma, esta era composta por 22 alunos, sendo 13 do género feminino e nove do género masculino. Nesta turma havia uma aluna com MSAI, um aluno estava diagnosticado com dislexia, outro aluno com paralisia cerebral e ainda um outro, com défice de atenção.

Quanto à nacionalidade das crianças, a maioria tinha nacionalidade portuguesa, exceto uma aluna que tinha nacionalidade angolana e um aluno com nacionalidade inglesa, porém, comunicavam muito bem na língua portuguesa.

Relativamente à faixa etária dos alunos, esta variava entre os oito e os nove anos. A maioria dos alunos encontravam-se no mesmo patamar de aprendizagem e com ritmos e estilos de aprendizagem idênticos. No entanto, uma aluna destacava-se pela sua falta de empenho ao realizar as tarefas, sendo que era necessário maior incentivo para que a mesma concluísse as tarefas.

No que diz respeito à área do Português, verifiquei que era a área em que a maioria dos alunos revelou ter mais dificuldades, mais concretamente na escrita de algumas palavras. Quanto à leitura, apesar da falta de interesse, os alunos tinham uma leitura fluente.

Relativamente à área da Matemática, a maioria dos alunos revelou ter mais competências, sendo que tinham muito interesse pelos desafios e pelos jogos matemáticos. Apesar de considerarem que alguns conteúdos eram mais complexos, revelando mais dificuldades na resolução dos exercícios, tinham gosto pelas tarefas.

O Estudo do Meio era a área em que os alunos revelavam maior interesse, sobretudo quando se tratava de temas novos.

Os alunos manifestaram boas interações, pois mostravam interesse em ajudar os colegas e respeitavam-se. Eram também muito dinâmicos, sociáveis e muito curiosos, porém facilmente se distraíam.

Por fim, saliento que esta turma demonstrava grande interesse pelas atividades práticas, experiências e jogos, pelo seu cariz lúdico.

8.4.2 Organização dos Espaços

A sala em que foi realizada a PP III estava equipada com variados recursos materiais adequados e acessíveis aos alunos. As mesas estavam organizadas em grupos de quatro e de cinco alunos. Semanalmente havia uma troca da disposição dos alunos pelas mesas entre os grupos, com o objetivo de trabalharem com outros colegas e, também, a evitar as conversas entre os alunos mais chegados. Considero que esta organização das mesas é uma mais-valia para os alunos, pois promove o trabalho de grupo, trazendo um clima mais tranquilo e de harmonia para a sala de aula. Com esta organização foi muito mais prático realizar trabalhos de grupo com os alunos, pois os mesmos já estavam familiarizados com aquela organização. Os trabalhos de grupo, por meio da aprendizagem cooperativa, permitem uma série de benefícios no processo de ensino-aprendizagem, no qual os alunos assumem diferentes papéis e aprendem a partilhar entre si os conhecimentos e as tarefas (Johnson, Johnson & Stanne, 2000, citado em Moreira, 2019, p. 1).

A sala estava equipada com um lavatório, o que foi fundamental para a realização de algumas atividades. Continha armários com recursos materiais para os alunos e estantes com os manuais escolares e os cadernos, sendo que cada semana, seguindo a ordem dos alunos, dois alunos eram responsáveis pela distribuição dos materiais e, posteriormente, pela sua recolha e arrumação, o que considero fundamental para desenvolver as competências de responsabilidade, autonomia e respeito pelos colegas. As paredes eram decoradas com cartazes que remetiam para os conteúdos que estavam a ser abordados. É importante referir que no corredor entre as salas de aula, existiam estantes com materiais que os professores, no decorrer das aulas, poderiam utilizar, tais como: ábacos, sólidos geométricos, geoplanos, entre outros.

Figura 44

A sala do 3.º ano



A existência de um computador na sala e de um projetor foram fundamentais para enriquecer as atividades desenvolvidas, na apresentação de vídeos educativos, na realização de jogos e atividades interativas, nomeadamente com as ferramentas *Kahoot*, *Wordwall*, *Mathigon*, *Geoboard* e *Mentimeter*. Além disso, nesta instituição, cada turma tinha a possibilidade de utilizar a sala do futuro uma vez por semana, num determinado tempo, sendo que na turma onde realizei o estágio, poderia ser utilizada à segunda-feira. Esta sala era bivalente pois além de funcionar como sala do futuro era igualmente a biblioteca da escola. Consistia num espaço com boas condições para os alunos realizarem atividades com tecnologias. Encontrava-se equipada com um quadro interativo, um armário com vários tablets, um armário com robôs, nomeadamente *mTiny*, *Cody rocky*, *Spike essential*, *Spike prime*, entre outros. No centro estavam as mesas e as cadeiras, organizadas em grupos e com a possibilidade de ser movidas.

Figura 45

A sala do futuro/ biblioteca



8.4.3 A Docente da Turma e o Horário Semanal

A turma do 3.º ano era lecionada pela professora cooperante, existindo outros docentes de apoio, ensino especial e de outras áreas de conteúdo. É importante salientar que, todos os dias, em determinados horários, professoras de apoio e de ensino especial, estavam presentes na sala, de modo a apoiar os alunos com mais dificuldades e com MSAI, o que foi uma mais-valia para a conclusão e o sucesso das atividades desenvolvidas. O trabalho colaborativo entre os docentes é muito benéfico tanto para os alunos como para os próprios docentes, uma vez que permite uma série de vantagens para ambos. Entre elas saliento, o facto de permitir que o professor ensine mais e melhor, pois ao trabalhar colaborativamente, cada docente tem o seu contributo a dar. (Roldão, 2007)

A docente da turma acompanhava a turma desde o 1.º ano, sendo notável a boa adaptação e transição da turma, assim como os laços de afeto existentes com a docente e entre os alunos.

O horário semanal da turma do 3.º ano era das 13h30 às 18h30, sendo que alguns alunos frequentavam as atividades extracurriculares, que iniciavam às 8h30. Na tabela seguinte é possível analisar o horário semanal da turma do 3.º ano.

Tabela 5

Horário semanal da turma do 3.º ano

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
13h30 – 14h30	TIC/CD	Educação Artística	Matemática	DAC Artes Visuais/Estudo do Meio	Português
14h30 – 15h30	Educação Física	Português		Inglês	
15h30 – 16h00	Intervalo				
16h00 – 17h00	Português /Educação Literária	Matemática	Português	Português	Matemática
17h00 – 18h00	Estudo do Meio/CD	Inglês		Matemática/ AE	
18h00 – 18h30	Matemática	Estudo do Meio	Estudo do Meio	AE	Estudo do Meio

8.5 Prática Pedagógica III

As planificações realizadas para cada semana tiveram em consideração os conteúdos atribuídos pela Professora Cooperante e as orientações do orientador científico. Para tal, foi fundamental a utilização das AE, de maneira a cumprir com os conteúdos que deveriam ser abordados, assim como foram tidos em atenção os interesses, necessidades e capacidades dos alunos. Ainda foram tidos em atenção outros dois documentos de referência, nomeadamente, o PASEO e a ENEC.

Assim sendo, passo a descrever alguns momentos de aprendizagem implementados.

8.5.1 Momentos de Aprendizagem

Neste ponto irei descrever alguns momentos de aprendizagem realizados durante a PP III, sendo que optei por apresentar apenas três desses momentos.

8.5.1.1 Igualdade de género com o robô mTiny

De maneira a introduzir um novo tema de Cidadania e Desenvolvimento, a igualdade de género, comecei por solicitar aos alunos a realização de uma chuva de ideias (*brainstorming*), na aula de TIC, através da ferramenta *Mentimeter*, com o objetivo de averiguar os conhecimentos prévios dos alunos e de os interligar com as atividades seguintes. Deste modo, apurei que a maioria dos alunos não sabia o que significava a igualdade de género. Também constatei que não conheciam o *Mentimeter* e ficaram entusiasmados com o facto de estar a ser projetado o que escreviam. Após isso, os alunos realizaram uma pesquisa, a pares, de modo a tentarem perceber em que consiste a igualdade de género. Após a aula de TIC, o objetivo foi partir das pesquisas dos alunos, para abordar essa nova temática.

Figura 46

Chuva de ideias acerca da igualdade de género



Assim sendo, após a aula de TIC, como ia iniciar um novo conteúdo em matemática, a orientação espacial, proporcionei uma atividade interdisciplinar entre as áreas de estudo do meio e matemática, ou seja, com os conteúdos da igualdade de género e da orientação espacial. Para a introdução da orientação espacial utilizei o google earth,

através do painel interativo, de maneira que os alunos visualizassem o meio envolvente da escola, assim como diferentes opções de percursos. De seguida, para fazer essa interligação, proporcionei uma atividade utilizando o robô mTiny. Nesta atividade, cada grupo programou uma parte do percurso do robô, através de um tapete onde o mesmo se deslocou. No tapete estavam presentes sinais de trânsito e uma passadeira com um peão, sendo que os alunos tinham de ter em atenção os sinais de STOP e ao peão que se encontrava na passadeira. Esta atividade pretendia alertar para os cuidados a ter, no que diz respeito à segurança rodoviária. Ao longo do percurso, para cada quadrado colorido, havia um envelope com uma curiosidade acerca do tema da igualdade de género. Quando o robô chegava aos quadrados que estavam coloridos, os alunos tinham de abrir o envelope e ler a respetiva curiosidade, para prosseguir o percurso. Para os alunos realizarem o trajeto, tinham de seguir um guião, no qual estavam presentes as coordenadas que deveriam seguir para realizar o percurso.

A atividade com a utilização do robô mTiny foi muito dinâmica, os alunos ficaram muito entusiasmados e estavam a trabalhar diversos conteúdos ao mesmo tempo, nomeadamente, a orientação espacial, através do percurso, o pensamento computacional, a igualdade de género, através das curiosidades que estavam em cada casa do percurso e, também, o treino da leitura. Atualmente, cada vez mais os alunos têm acesso às tecnologias, e a utilização de robôs, pode ser vista “como uma ferramenta pedagógica motivadora para os alunos, nomeadamente nas aulas de matemática” (Martins & Fernandes, 2015, p. 335). No entanto, a utilização desta ferramenta vai muito mais além do que motivar os alunos. O robô na sala de aula permite transformar a experiência da aprendizagem dos conteúdos, de uma forma interdisciplinar, assim como altera “a maneira como os alunos veem a aula de matemática e como se posicionam em relação ao que é estar em uma aula de matemática” (Fernandes, 2013, mencionada por Martins & Fernandes, 2015, p. 354). Deste modo, ocorreu a interdisciplinaridade entre matemática, no que concerne à orientação espacial e ao pensamento computacional e entre dois dos domínios da Educação para a Cidadania, estabelecidos na ENEC, nomeadamente a igualdade de género e a segurança rodoviária.

Figura 47

Atividade da igualdade de gênero com o robô mTiny



8.5.1.2 A Formação da Ilha da Madeira

No âmbito da continuação do conteúdo acerca do passado do meio local, foram realizadas uma experiência e uma sequência de atividades, dando a conhecer aos alunos a formação da Ilha da Madeira e a respetiva história. De forma a contextualizar a experiência e a atividade que íamos realizar, promovi um diálogo com os alunos, relembrando os conteúdos abordados no dia anterior, acerca do passado local de Guimarães. De seguida, mencionei aos alunos que íamos conhecer o passado local da nossa ilha, sendo que os alunos ficaram muito entusiasmados. Primeiramente, esclareci os alunos de que a nossa ilha antes de ser povoada, e de ter lendas históricas, ocorreu a sua formação. Em seguida, questionei aos alunos acerca de como será que surgiu a nossa ilha, sendo que a maioria respondeu logo que foi através de um vulcão, revelando já ter conhecimentos acerca da origem da ilha. Para avaliar esta atividade foi utilizada a TAF Bilhetes à entrada e Bilhetes à saída. Esta TAF é uma mais-valia para o professor, uma vez que os bilhetes à entrada “disponibilizam aos professores informações sobre os conhecimentos prévios dos alunos e sobre os seus níveis atuais de compreensão” (Lopes & Silva, 2020, p. 53) e os bilhetes à saída “são uma técnica rápida de avaliação para os professores ficarem com um melhor conhecimento do que foi aprendido pelos alunos” (Lopes & Silva, 2020, p. 53). Além disso, segundo os mesmos autores, a TAF também se revela importante para os alunos, pois permite a partilha e o diálogo acerca das respostas dadas nos bilhetes à entrada e à saída, contribuindo para que se consciencializem acerca dos seus conhecimentos prévios, das suas aprendizagens, o respetivo percurso e

autoavaliação. Após preencherem os bilhetes à entrada, indiquei aos alunos que íamos realizar uma experiência acerca da formação da nossa ilha, ao que facilmente concluíram que era a experiência do vulcão. Após distribuir os protocolos pelos alunos, explorámos em conjunto, quais os materiais que eram necessários, assim como os procedimentos. Expliquei aos grupos que tinham de seguir os passos que eu ia indicando, ao todos os alunos respeitaram, como também, a vez dos colegas que realizava determinado procedimento da experiência. A visualização das “erupções”, despoletou entusiasmo e admiração aos alunos.

Figura 48

Realização da experiência do vulcanismo



Esta experiência foi consolidada com um vídeo sobre os vulcões. Elucidei os alunos que a nossa ilha se formou através de várias erupções explosivas, daí ter um relevo montanhoso. Para isso, levei pequenas rochas para que os alunos compreendessem que a lava do vulcão, conforme foi secando, formou rochas e que, com o passar do tempo, foram ficando mais pequenas, devido à erosão. A fim de verificar a aprendizagem dos alunos, solicitei-lhes o preenchimento dos bilhetes à saída. A maioria dos alunos registou que a nossa ilha se formou através de várias erupções explosivas, mostrando ter compreendido a experiência e a atividade acerca da formação da nossa ilha.

Figura 49

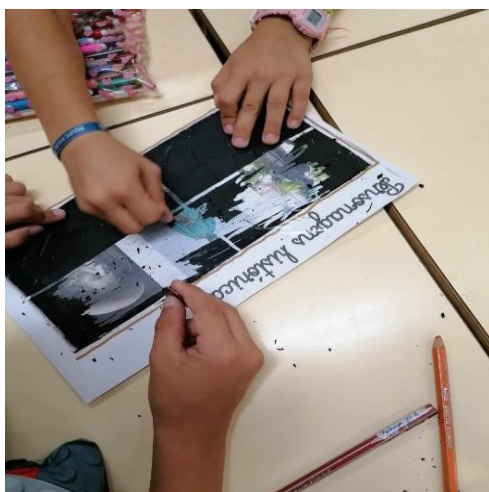
Alunos a observar e manipular as rochas na compreensão da erosão



Na abordagem da história do passado local da nossa região, expliquei que ia distribuir uma raspadinha a cada grupo, com informações acerca da nossa ilha (um com a origem da população, um com personagens históricas, um com um feriado municipal e dois grupos, cada um com uma lenda da nossa Região), para que a raspassem e fossem “descobrir” a história local da nossa ilha. Um aluno de cada grupo leu a informação que continha na respectiva raspadinha. O diálogo com os alunos sobre as informações partilhadas permitiu-me apurar o que consideraram mais interessante na história da nossa ilha.

Figura 50

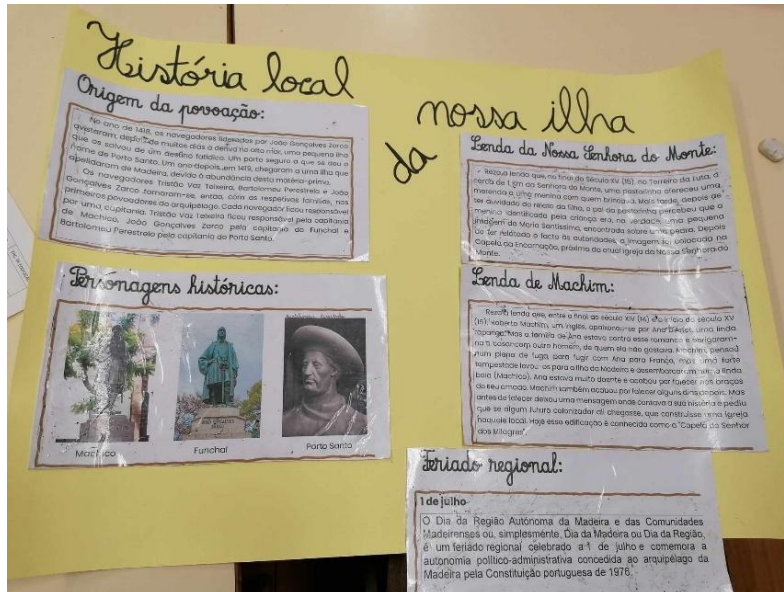
Alunos a raspar as raspadinhas



Por fim, passei por cada grupo, para que colassem a sua raspadinha numa cartolina, e assim, elaborarmos um cartaz acerca da história local da nossa ilha. A construção de cartazes didáticos, por parte dos alunos, é fundamental, pois, e em conformidade com Matos (2006), promove uma participação ativa, dirigindo a uma experiência significativa no seu processo de aprendizagem. A afixação do cartaz numa parede da sala permitiu que os alunos ao longo do tempo, fossem consolidando a temática abordada. Isto porque, a utilização dos cartazes didáticos não serve apenas para abordar um conteúdo numa só aula, mas “alarga-se a todos os momentos da vivência dos seus intervenientes e, quase de forma imprevisível, ele “assalta” o olhar de quem o vê e, de uma forma quase natural, vai cumprindo a sua função pedagógica” (Matos, 2006, p. 97). Em suma, considerei esta aula muito dinâmica e rica em aprendizagens significativas para os alunos.

Figura 51

Cartaz com as raspadinhas da História local da nossa ilha



8.5.1.3 Que horas são?

De modo a introduzir um novo conteúdo de matemática, mais concretamente as horas, promovi um diálogo com os alunos, a fim de analisar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do mesmo. Verifiquei que a maioria dos alunos não sabia ver as horas. Através de um cartaz, elaborado por mim, com a representação de um relógio analógico, explorei com os alunos diversas maneiras de ver as horas, indicando os quartos de hora, as meias horas, três quartos de hora e quatro quartos de hora.

Figura 52

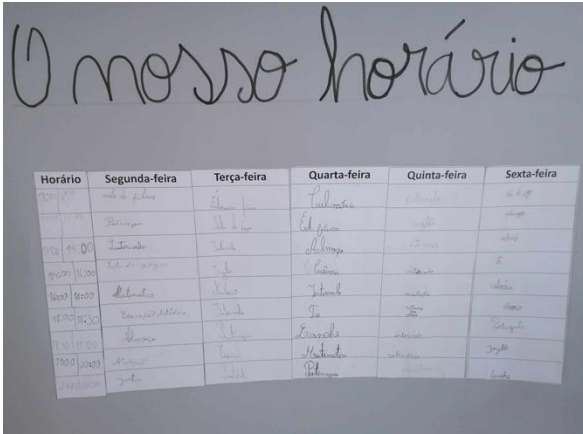
Representação das horas no cartaz "Que horas são?"



Num outro dia, distribuí a cada grupo os horários que tinham elaborado, para os apresentarem aos colegas e depois realizarmos um, em turma, sendo que cada grupo ficaria responsável por um dia da semana, uma vez que eram cinco grupos. Nas apresentações, os grupos escolheram o porta-voz, explicando que eram um grupo e que tinham de saber gerir e decidir. Este desafio não foi fácil para alguns. Os alunos demoraram mais tempo nas apresentações do que o previsto, porque coloquei questões acerca dos horários. Refira-se que devido à gestão do tempo, optei por ser eu a decidir os dias destinados a cada grupo, ao invés de serem os alunos a votarem e escolherem as aulas que mais gostavam de ter. Posteriormente, os alunos apenas votaram no horário do grupo que mais gostaram, para registarmos no horário da turma.

Figura 55

O horário realizado em grande grupo



The image shows a handwritten title "O nosso horário" in black ink on a light background. Below the title is a printed table with a grid structure. The columns are labeled "Segunda-feira", "Terça-feira", "Quarta-feira", "Quinta-feira", and "Sexta-feira". The rows represent time slots, with some containing handwritten text in blue ink. The table is partially obscured by a dark border at the bottom.

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
08:00-09:00					
09:00-10:00					
10:00-11:00					
11:00-12:00					
12:00-13:00					
13:00-14:00					
14:00-15:00					
15:00-16:00					
16:00-17:00					
17:00-18:00					
18:00-19:00					

Em suma, quanto às atividades e materiais considero que foi muito positivo pela dinâmica, entusiasmo e aprendizagens concebidas pelos alunos relativamente à compreensão das horas. Note-se que o trabalho em grupo é uma mais-valia para os alunos, pois o facto de estarem a aprender juntos possibilita a aquisição de “uma aprendizagem mais intuitiva, dinâmica e envolvente, fomentando a responsabilidade individual e grupal” (Moreira, 2011, mencionada por Moreira, 2019, p. 3). Foi igualmente fundamental a elaboração de um horário, pois serviu para que os alunos colocassem os conteúdos aprendidos, em prática, calculando as horas de cada aula, de cada dia e estimulando, ainda, a criatividade, na criação das aulas à escolha.

8.6 Atividade com a Comunidade Educativa

A atividade com a comunidade educativa surgiu no âmbito dos conteúdos abordados em Estudo do Meio, o passado do meio local. Também foi importante para consolidar a orientação espacial, abordada em Matemática. Assim sendo, a atividade consistiu na realização do “Circuito Pedestre pelos Núcleos Históricos do Funchal”, promovido pela Câmara Municipal do Funchal.

É certo que a realização de atividades que promovam o contacto com o meio envolvente da escola e dos alunos é fundamental para estes porque contribui para complementar as suas aprendizagens e acrescentar outras, pois como nos dizem Gouveia e Pereira (2023) “o estabelecimento de parcerias entre os atores sociais é determinante para o sucesso académico e uma educação de qualidade” (p. 255).

Na tabela abaixo encontra-se o cronograma da realização da atividade. O principal objetivo da atividade pretendeu dar a conhecer aos alunos alguns Núcleos Históricos do Funchal, de modo a complementar e consolidar os conteúdos abordados em Estudo do Meio, acerca do Passado local da nossa ilha.

Tabela 6

Cronograma da atividade com a comunidade educativa na PP III

	Hora de saída da escola	Chegada à Igreja de São Pedro	Início do Circuito Pedestre pelos Núcleos Históricos do Funchal	Fim do Circuito Pedestre pelos Núcleos Históricos do Funchal	Piquenique/lanche na Avenida Arriaga	Saída da Avenida Arriaga	Chegada à escola
13h45							
14h15							
14h20							
16h20							
16h25							
16h40							
17h10							

Na sala, houve uma preparação prévia com os alunos, na qual apresentei a atividade que íamos realizar e os monumentos que iríamos visitar. Conversamos sobre os cuidados a ter durante a visita, nomeadamente, não se afastar do grupo nem do par com o qual se deslocam.

Assim que chegámos à Igreja de São Pedro, local de início do percurso, o Técnico que nos guiou durante o circuito, fez uma introdução à atividade que iria ser realizada. Nesta introdução, fez uma abordagem à origem da Ilha da Madeira, os seus descobridores, assim como as primeiras povoações e respetivas atividades que realizavam para sobrevivência dando, assim, início à abordagem dos monumentos. Além disso, distribuiu pelos alunos, uma bolsinha em cartão, que continha um mapa do percurso pelos monumentos, assim como folhas com atividades. Prosseguimos para a Rua das Pretas, onde o Técnico questionou os alunos sobre os edifícios mais antigos e quais os mais recentes que visualizavam, sendo que durante o percurso tinham de observar mais monumentos. Esta atividade despertou o interesse dos alunos, pois durante o percurso, dialogavam com os colegas acerca dos monumentos e do que estavam a observar, de forma a justificar o porquê de ser mais antigo ou recente. Este exercício de visualização dos diversos monumentos é fundamental para as crianças porque promove o desenvolvimento do pensamento crítico e o espírito de observação.

Ao chegar à Câmara Municipal do Funchal, o Técnico realizou uma abordagem acerca da mesma, assim como do brasão de armas da cidade do Funchal. Os alunos tiveram, também, oportunidade de visitar a Câmara Municipal do Funchal e lancharam no interior da mesma. Achei interessante o facto de alguns alunos retirarem os mapas e visualizarem no mesmo, o sítio onde estavam, assim como os sítios que faltavam passar, pelo que estavam a colocar em prática e a consolidar a orientação espacial.

Figura 56

Lanche na Câmara Municipal do Funchal



Figura 57

Alunos a analisar os mapas para continuar o circuito



De seguida, visitámos a Sé do Funchal, onde os alunos ficaram a conhecer, um pouco da história da mesma. Além disso, chamei à atenção para o relógio presente na mesma, pois é diferente dos que tínhamos visualizado na sala, cujos números estão representados em numeração romana.

Figura 58

Visita à Igreja da Sé do Funchal



Seguidamente, os alunos analisaram o exterior da Assembleia Legislativa do Funchal, onde ficaram a conhecer que era a antiga alfândega do Funchal. Ao passarmos na Fortaleza de São Lourenço, o Técnico esclareceu que fora construída para proteger a população de ataques de piratas. O último monumento que visualizaram foi a estátua de João Gonçalves Zarco, cujos alunos recordaram que estava presente numa das raspadinhas que levei numa aula ao abordar a história da ilha da Madeira. Aqui ficaram a conhecer que foi Francisco Franco o escultor desta estátua, assim como as representações

que o mesmo realizou, relacionados com os descobrimentos, nomeadamente, povoamento, conquista, evangelização e sabedoria.

Figura 59

Finalização do circuito na estátua de João Gonçalves Zarco



De uma maneira geral, considero que esta atividade foi bem-sucedida, porque foi ao encontro dos conteúdos trabalhados na sala de aula, relativamente à origem da Ilha da Madeira. Existiu uma ótima interação entre o Técnico e os alunos, provocando-lhes a curiosidade e o interesse e colocando questões pertinentes.

De volta à escola, na sala, comecei por realizar um diálogo com os alunos acerca do circuito, quais os monumentos que observaram e o que se recordavam acerca dos mesmos. De seguida, e fazendo mais sentido, distribui aos alunos as tabelas para avaliarem a visita, apesar de ter planificado que seria depois do preenchimento das informações do manual e da descrição de um monumento. Como os alunos demoraram, mais do que o previsto no preenchimento das informações quanto aos vestígios do passado local da nossa ilha e a descrição do monumento que mais acharam interessante, optei por solicitar que a fizessem oralmente. Esta opção acabou por ser mais dinâmica porque íamos discutindo em grande grupo e acrescentando ideias.

8.7 Considerações Finais da Prática Pedagógica III

Uma vez concluída a última prática pedagógica é importante refletir acerca de todo o processo desenvolvido ao longo das minhas intervenções pedagógicas, destacando os aspectos positivos e menos positivos, as dificuldades e os aspectos a melhorar.

Destaco a boa recepção do corpo docente e não docente da escola onde realizei a PP III. Quanto aos alunos, tive uma receptividade muito calorosa, e criaram-se laços afetivos.

No início da PP III, tal como nas PP anteriores, tive três dias de observação, que foram fundamentais para conhecer a turma, nomeadamente os interesses dos alunos, as maiores dificuldades e individualidades e a organização da sala. Durante o período de observação, interagi com os alunos, auxiliando-os na realização das tarefas, de maneira a conhecê-los melhor e a criar uma boa relação. Através da observação verifiquei que era uma turma muito participadora, um pouco agitada e com alunos muito curiosos e interessados. A observação durante a prática pedagógica, e em consonância com Reis (2011), tem um papel crucial para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, sendo um estímulo para ocorrer mudança na escola.

Na segunda semana, iniciei a minha intervenção, através da realização de planificações semanais, tendo por base os conteúdos estipulados pela professora cooperante. Os momentos de aprendizagem desenvolvidos tiveram as AE como referência, assim como o PASEO. As planificações, assim como nas práticas anteriores, eram flexíveis, uma vez que, em algumas situações, era necessário alterá-las ou reajustá-las.

Ao longo das minhas intervenções, subsistiram momentos de reflexão, com o intuito em aperfeiçoar a minha prática e inovar estratégias, pensando sempre nos alunos e no sucesso das suas aprendizagens. Nesta prática pedagógica, tive mais liberdade para desenvolver atividades de grupo, que são fundamentais, uma vez que as próprias mesas da sala já estavam agrupadas. Foi igualmente possível a realização de mais atividades interdisciplinares e com recurso a diversas ferramentas pedagógicas, nomeadamente tecnológicas, que se revelaram muito positivas para a aprendizagem dos alunos, como o painel interativo e o computador com projeção. Atribuí um papel ativo aos alunos, durante as suas aprendizagens, e proporcionei-lhes atividades com estratégias diversas. Considero

fundamental para os alunos, o registo da informação acerca do que foi abordado, de modo a haver uma consolidação, pois “o registo possibilita os alunos desenvolverem competências de escrita e de organização do seu raciocínio” (Correia, 2014, p. 117).

Durante a PP III, uma das dificuldades foi encontrar uma forma apelativa para iniciar um novo tema, com o objetivo de despertar e manter o interesse dos alunos, ao longo dos momentos de aprendizagem. No que concerne à gestão do tempo, também senti alguma dificuldade, porque em alguns momentos planificava atividades diárias a mais, pelo que acabava por não as conseguir implementar, ou então eram realizadas em um outro dia.

Quanto à minha relação com os alunos, foram criados laços afetuosos, o que não implicava a necessidade em impor-me perante algumas situações, de maneira a obter mais respeito por parte dos alunos, situação esta que inicialmente, tive dificuldade. Uma das estratégias utilizadas para que os alunos reconhecessem que estavam a desrespeitar, perturbando a turma, era recorrer ao silêncio, ou seja, parava de falar e de explicar determinado conteúdo. Assim, os alunos refletiam acerca dos seus comportamentos e ficavam atentos ao que estava a ser realizado.

Em suma, considero que a minha última prática pedagógica foi muito enriquecedora a nível pessoal e profissional. Novamente, saliento a importância da realização dos diários de bordo, que foram uma mais-valia para os meus momentos de reflexão, com o objetivo de melhorar a minha prática pedagógica. Tendo por base a PP II, em que me senti muito insegura e receosa, considero que, com a conclusão da PP III e analisando todo o percurso entre as PP I, II e III, adquiri inúmeras aprendizagens e conhecimentos que contribuíram para fortalecer sobretudo a minha confiança e estimular ainda mais, o meu gosto de ensinar e de aprender, consciente de que o ato de educar e ensinar é uma constante aprendizagem. É certo que esta profissão exige muita responsabilidade e competências, mas é sem dúvida uma profissão muito gratificante.

Considerações Finais

Há cinco anos, quando ingressei no curso de Educação Básica, iniciei a realização de um sonho, que era desejado desde muito cedo. Essa iniciação deu-se com muito entusiasmo e com muitos receios, por desconhecer aquilo que me esperava. Antes de ingressar no curso, várias pessoas mencionavam que a área da educação era arriscada e que muito provavelmente não iria ter possibilidades de exercer, após a conclusão do curso. No entanto, decidi lutar e seguir o meu sonho, pois não me iria sentir realizada ao desempenhar outra profissão.

É uma profissão muito gratificante, pois observamos e colaboramos no desenvolvimento das crianças e na progressão das suas aprendizagens, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis. No entanto, para desempenhar uma prática de qualidade é essencial que o docente tenha paixão por aquilo que faz.

Após a conclusão da minha formação académica, sinto-me realizada e muito feliz pelo percurso que fiz, superei muitos desafios que se transformaram em aprendizagens profícuas, contribuindo para o meu crescimento a nível pessoal e profissional.

Ao longo dos três anos de licenciatura em Educação Básica adquiri diversos conceitos teóricos, fundamentais para compreender determinados métodos e estratégias pedagógicas que interliguei nas minhas práticas pedagógicas. Deste modo, durante o Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB, as PP foram os momentos mais marcantes e desafiantes de todo o meu percurso académico. Estas foram fundamentais para a minha formação, pois tive a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos na licenciatura e no mestrado, assim como vivenciar o que realmente decorre na prática.

O início das PP foi marcado por inseguranças e receios, pois apesar de ter o apoio dos orientadores científicos e das docentes cooperantes, era a responsável por planificar os momentos de aprendizagem, por meio de estratégias diversificadas, para que as crianças e os alunos adquirissem aprendizagens significativas e competências. Ao longo das práticas, a realização dos diários de bordo foram grandes alicerces para melhorar a minha intervenção, pois o facto de registar e refletir sobre a mesma, contribuía para repensar algumas estratégias.

De salientar, também, que durante as PP surgiram diversos obstáculos e imprevistos na implementação de algumas atividades, que no momento foram difíceis de contornar. Porém, considero que foram essenciais para compreender a importância da flexibilidade da gestão do currículo e de ter capacidade de improvisar. Esses obstáculos e imprevistos por vezes levavam à falta de tempo para realizar outras atividades que tinha planejado ou à sobra do mesmo, sendo que avançava para as atividades âncora.

Durante as PP, destaco a importância da observação participante como técnica de recolha de dados que possibilitou-me conhecer as cooperantes, as suas metodologias e estratégias adotadas, a dinâmica das aulas e as rotinas. Assim como, as crianças e os alunos, nomeadamente, os seus interesses e necessidades. Também saliento como vantagem, ter realizado as PP em diferentes instituições educativas, pois assim tive a oportunidade de conhecer uma outra realidade, outros profissionais e outras formas de ensinar e de aprender.

A PP I proporcionou uma maior flexibilidade na concretização das atividades comparativamente às PP II e III porque não existia um currículo a cumprir, mas sim orientações curriculares que norteavam a ação pedagógica. Os momentos de aprendizagem desenvolvidos na EPE decorriam em torno das festividades e de temas propostos que eram desenvolvidos com as crianças. Já no 1.º CEB, há um currículo a ser seguido, com determinados conteúdos e aprendizagens a ser adquiridas pelos alunos. Durante as práticas neste contexto, tive a oportunidade de observar duas metodologias distintas, uma em que a utilização dos manuais era praticamente nula, e outra em que os mesmos tinham de estar constantemente presentes. Pelo que considero que foi essencial para compreender que os manuais e cadernos de fichas são úteis para consolidar os conteúdos adquiridos, e não como o único recurso pedagógico.

Concluo a minha formação académica com uma enorme satisfação pelas aprendizagens adquiridas e ciente que muito mais tenho a aprender. Ao longo da minha prática pretendo fazer a diferença na vida das crianças com as quais irei cruzar, ensinando, indicando caminhos e mediando com o coração, para que tenham recordações felizes das suas primeiras aprendizagens e que estas sejam significativas para a sua formação como cidadãos. É com este propósito que acredito que “um Professor é uma espécie de mágico que tem o poder de transformar os pequenos acontecimentos e experiências das crianças em alicerces de felicidade” (Moreira, 2008, p.15).

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. & Roldão, M.C. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. (2.^a ed.). Edições Pedagogo.
- Bento, A. (2011). *As Etapas do processo de Investigação: Do Título às Referências Bibliográficas*. Universidade da Madeira. Coleção Ideias em Prática.
- Bessa, N. & Fontaine, A. M. (2002). *Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Edições ASA.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Investigação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Botas, D. & Moreira, D. (2012). *A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática – Um estudo no 1o Ciclo*. Revista Portuguesa de Educação. https://www.researchgate.net/publication/262439039_A_utilizacao_dos_materiais_didaticos_nas_aulas_de_Matematica_Um_estudo_no_1_Ciclo.
- Brazão, P. (2007). *O diário do diário etnográfico electrónico*. In J. Sousa., & Fino, C. (orgs). *A escola sob suspeita* (pp. 289-307). Asa Editores.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a Matemática de uma forma lúdica*. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Cardona, M. J. (2008). *Para uma Pedagogia da Educação Pré-Escolar: Fundamentos e Conceitos*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.
- Cardona, M., Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro: valorizar os professores, melhorar a educação*. Guerra e Paz.
- Cardoso, J. R. (2019). *Uma Nova Escola para Portugal*. Guerra e Paz Editores.

- Carvalho, M.C. & Rubiano, M. R. B. (2001). Organização dos Espaços em Instituições Pré-Escolares. In: OLIVEIRA, Zilma Morais. (org.) *Educação Infantil: muitos olhares*. 5. ed.
- Casanova, M. P. (2014). Construção do Projeto Educativo de Escola. In Teresa Estrela (ed.) (2014). *Educação, Economia e Território – O papel da educação no desenvolvimento*. EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE.
- Cohen, A. & Fradique, J. (2018). *Guia da autonomia e flexibilidade curricular*. Raiz Editora.
- Correia, S. (2014). *Relatório de Estágio realizado na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré*. Universidade da Madeira.
- Cortesão, L. (1993). *A avaliação formativa – que desafios? Cadernos Pedagógicos*. Edições ASA.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e Estratégias de Ação*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Grupo Almedina.
- Epstein, A., & Hohmann, M. (2019). *O Currículo pré-escolar HihScope*. Caulouste Gulbenkian.
- Faria. (1984). *A interdisciplinaridade*. In Separata da Revista da Faculdade de Letras. 5.^a Série, nº 2. Faculdade de Letras.
- Fávero, A. & Fontana, M. (2013). *Professor Reflexivo: Uma integração entre teoria e prática*.
- Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto Editora.
- Fino, C. (2004). *Convergência entre a teoria de Vygotsky e o construtivismo/construcionismo* (draft). Universidade da Madeira.
https://people.web.uma.pt/carlosfino/Documents/Draft_Convergencia_Vygotsky_y_construtivismo_construcionismo.pdf.

- Fino, C. (2006). *Inovação e Invariante (Cultural)*. In Atas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga: Universidade do Minho.
- Fonseca, K. (2012). *Investigação – ação: uma metodologia para prática e reflexão docente*. Revista Onis Ciência, v.1, n.º 2, pp.16-31.
- Formosinho & Formosinho. (2013). *Pedagogia em Participação: A perspetiva educativa da associação criança*. Porto Editora.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (39.^a ed). Editora Paz e Terra.
- Gouveia, A. I. (2012). *A Dimensão Artística na (Des)construção do Projeto Educativo de Estabelecimento: As expressões como instrumento na construção da cidadania*. [Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira].
- Gouveia, A. I. (2021). *Dos Casulos à Metamorfose Pedagógica Que cenários para a transformação pedagógica do Centro de Estudos Criativos da Criança - Bicho da Seda?*. [Tese de Doutoramento, Universidade da Madeira]. <http://hdl.handle.net/10400.13/3399>. Repositório Científico Digital da Universidade da Madeira.
- Gouveia, F. & Pereira, G. (2023). *Escola e comunidade: uma parceria essencial a uma educação de qualidade*. Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE – Uma).
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2007). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D.P. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. (1994). *O jogo e educação infantil*. Livraria Pioneira Editora.
- Kelly, A. (1981). *O currículo: Teoria e Prática*. Harbra.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Editorial Graó.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Ramos Leitão.

- Leite, C. (2012). *A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares*. In Educação Unisinos, (vol. 16, n.º 1, pp. 87-92).
- Libório, V. A. D. V. (2020). *Atividades práticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico: a(s) voz(es) dos alunos* [Dissertação de mestrado]. Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Lima, L. C. (2018). *Lei de Bases do Sistema Educativo (1986): Ruturas, continuidades, apropriações seletivas*. Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula*. Um Guia Prático para o Professor. Lidel.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2011). *O Professor faz a Diferença: na aprendizagem dos alunos, na realização escolar dos alunos, no sucesso dos alunos*. Lidel.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2020). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Pactor.
- Macedo, A. C.; Antunes, A. P. (2020). *Avaliação da criatividade verbal: estudo exploratório com tarefas criativas* = Assessment of verbal creativity: an exploratory study of creative tasks. Talinorea, nº 6 (12), pp. 32-43.
- Martins, I. P. et al. (2009). *Despertar para a Ciência – Atividades dos 3 aos 6 anos*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, S. M. P. C., & Fernandes, E. M. D. S. (2015). *Robots como ferramenta pedagógica nos primeiros anos*. Revista Brasileira de Educação, 20 (61), 333-358.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação: Direção-Geral da Educação.
- Matos, J. (2006). *Cartaz Didáctico*. ESSE de Paula Frassinetti.
http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/892/2/Cad4_CartazJoaoMatos.pdf.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.

- Mesquita, E. (2013). *Competências do Professor*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M. J., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L. M., Araújo, H. C., Santos, S. A., Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.
- Montessori, M. (1987). *Mente Absorvente*. Nórdica.
- Moreira, M. (2006). *A teoria da aprendizagem significativa e a sua implementação em sala de aula*. Editora Universidade de Brasília.
- Moreira, M. & Valadares, J. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa – sua fundamentação e implementação*. Edições Almedina.
- Moreira, P. (2008). *Ser professor: Competências Básicas*. Porto Editora.
- Moreira, S. et al. (2019). *Cooperar para o Sucesso com Autonomia e Flexibilidade Curricular*. PACTOR.
- Morgado, J. C. (2011). *Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades*. Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação, v.19, p. 793-812.
- Morgado, J. (2018). Políticas, Contextos e Currículo: desafios para o Século XXI. In J. Morgado, J. Sousa, A. F. Moreira & A. Vieira (Org.) *Currículo, Formação e Internacionalização: desafios contemporâneos* (pp.72-83). Universidade do Minho.
- Moyles, J. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Neto, C. (2001) *A criança e o jogo: Perspectivas de Investigação*. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.
- Neto, C & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. Câmara Municipal de Cascais: Associação de Profissionais de Educação de Infância. ISBN: 978-989-98072-5-9.
- Niemi, H. (2008). *O Processo de Bolonha e o Currículo na Formação de Professores*. In: Poortugal. Ministério da Educação. Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação (Org). Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia:

desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. p.51-62.

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

Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. (4.a Ed.). Porto: Porto Editora.

Oliveira, J. (2017). *Interdisciplinaridade como Estratégia de Ensino Aprendizagem no 1.º CEB e em Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto.

Oliveira, M. (2016). *Entre o jardim de infância e a escola do 1.º CEB – Estratégias de transição para a escolaridade obrigatória*, Investigação Qualitativa em Educação. Volume 1, pp. 118-127.

Pacheco, J.A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto Editora.

Pereira, G. (2018). *A aprendizagem colaborativa, porquê?* In Série-Estudos-Periódico Do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB.

Pereira, G. (2018). *As TIC e a aprendizagem numa proposta de Percurso Curricular Alternativo (PCA) = ICT and learning for a proposed Alternative Curriculum Track (ACT)*. Saber & Educar, (25).

Peterson, P. (2003). *O professor do Ensino Básico: perfil e formação*. Horizontes Pedagógicos.

Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência* (2.ª ed.). Texto Editora.

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Ribeiro, A. C. (1992). *Currículo: Natureza e Âmbito*. Texto Editora.

Roldão, M. C. (2003) *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As Questões dos Professores*. Editorial Presença.

Roldão, M.C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo: Perspetivas e Práticas em Análise*. Porto Editora.

- Roldão, M. C. (2007c). *Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Revista Noesis nº71.
- Roldão, M.C. (2008). *Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva*. In: Portugal. Ministério da Educação. Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação (Org). Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. p. 40-49.
- Roldão, M.C. (2017). Currículo e aprendizagem efetiva e significativa. Eixos da investigação curricular dos nossos dias. In C. Palmeirão, & J. M. Alves (Eds.) *Construir a autonomia e flexibilização curricular* (pp. 15-24). Universidade Católica Editora.
- Sá, J. (2002). *Renovar as Práticas no 1.º Ciclo pela Via das Ciências da Natureza* (2.ª ed.). Porto Editora.
- Sabino, M. M. C. (2008). *Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção*. Revista Iberoamericana de Educación.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Silva, C. (2014). *O contributo dos conhecimentos prévios para a construção do conhecimento*. Universidade do Minho.
- Silva, D. (2001). *As Tecnologias de Informação e Comunicação nas reformas educativas em Portugal*. Revista Portuguesa de Educação, Vol. 14 (2), 111-153.
- Silva, H. S. & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto: 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação*. Pactor.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, S. & Fraga, N. (2022). *O regime de autonomia e administração das escolas: do plano das intenções declaradas ao plano das ações. O caso da Região Autónoma da Madeira*. Revista Lusófona de Educação, 55, 109-125.

- Sousa, J. M. (2018). Currículo e Cidadania. In L. Rodrigues & N. Fraga (Orgs.). *Europa, Educação, Cidadania* (pp. 87-96). Funchal: CIE-UMa.
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Edição: Fundação Calouste Gulbenkian. 2.^a Edição.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Educar e Aprender na Escola. Questões, desafios e respostas pedagógicas*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Tripp, D. (2005). *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. (v. 31, n.º 3, pp. 443-466). Educação e Pesquisa.
- Vieira, R. & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem*. Horizontes Pedagógicos.
- Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Willems, E. (1970). *As bases psicológicas da educação musical*. Fundação Calouste Gulbenkian. Consultado em: <https://pt.scribd.com/document/586304689/Willems-Edgar-As-Bases-Psicologicas-Da-Educacao-Musical>.
- Zabalza, M. (1998). *Didáctica da educação infantil*. Edições Asa.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (6.^a ed.). Edições ASA.

Referências Normativas

Decreto-Lei N.º 240/2001, de 30 de agosto. Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Diário da República, N.º 201/2001 – I Série – A. Ministério da Educação.

Decreto-Lei N.º 241/2001, de 30 de agosto. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Diário da República, N.º 201/2001 – II Série – A. Ministério da Educação.

Decreto-Lei N.º 137/2012, de 2 de julho. Aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Diário da República, N.º 126/2012 – I Série. Ministério da Educação.

Decreto-Lei N.º 54/2018, de 6 de julho. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República, N.º 129/2018 – I Série. Ministério da Educação.

Decreto-Lei N.º 55/2018, de 6 de julho. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Diário da República, N.º 129/2018 – I Série. Ministério da Educação.

Despacho N.º 5220/97, de 4 de agosto. Define as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Diário da República, N.º 178/1997, Série II.

Despacho N.º 701/2009, de 9 de janeiro. Dá continuidade ao Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências para Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Diário da República, N.º 6/2009, Série II.

Despacho N.º 6173/2016, de 10 de maio. Cria o Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, que tem a missão de conceber uma Estratégia de Educação para a Cidadania, a implementar nas escolas do ensino público, com o objetivo de incluir nas saídas curriculares, em todos os graus de ensino, um conjunto de competências e conhecimentos em matéria de cidadania. Diário da República, N.º 90, Série II.

Despacho N.º 5908/2017, de 5 de julho. Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018. Diário da República, N.º 128/2017, II Série. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Despacho N.º 6478/2017, de 26 de julho. Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Diário da República, N.º 143 - II Série. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Despacho N.º 6944 – A/2018, de 19 de julho. Homologação das Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico. Diário da República, N.º 138, Série II.

Despacho N.º 6605 – A/2021, de 6 de julho. Procede à definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa. Diário da República, N.º 129/2021, 1.º Suplemento, Série II.

Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República N.º 237/1986 – I Série. Assembleia da República.

Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Diário da República N.º 34/1997 - I Série – A. Assembleia da República.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. 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. Diário da República N.º 166/2009 – I Série. Assembleia da República.

Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho. Define os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25 % das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário. Diário da República N.º 111/2019 – Série I.