



Perceções dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico em torno do currículo.

Rita Daniela da Silva Dinis

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professora Doutora Ana Paula Cardoso e coorientação da Professora Doutora

Carla Lacerda.



Rita Daniela da Silva Dinis

**Relatório Final de Estágio**

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico

Perceções dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico em torno do currículo.

## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Rita Daniela da Silva Dinis, n.º 12731 do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, declara, sob compromisso de honra, que o Projeto Final é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 12/11/2023

A aluna, Rita Dinis

“Só um currículo planeado em parte na escola pelo professor, opcional, flexível e aberto e com objetivos em si mesmo pode ser adequado à variedade de alunos da escola unificada” (Formosinho, 1985, p. 267).

## **Agradecimentos**

Durante todo o meu percurso tive pessoas que me ajudaram e fizeram com que conseguisse dar o meu melhor. Como se costuma dizer, sozinho vai-se mais rápido, mas acompanhado vai-se mais longe. Aprendi com este trabalho que a colaboração e a entejuda são o caminho para o sucesso.

Desde logo, tenho de agradecer à Professora Doutora Carla Lacerda, que despertou em mim a paixão pelo currículo, com ela aprendi e descobri que é possível que a nossa fala seja a nossa prática, tal como refere Paulo Freire (2003) “é preciso diminuir a distância entre o que diz e o que se faz, até que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática” (p. 61). Muito obrigada pela sua paixão ao ensino, por se dedicar aos seus alunos e não se preocupar apenas com a avaliação final, mas com o conhecimento que conseguimos construir ao longo da nossa formação, por despertar em nós o poder e a responsabilidade que um(a) professor(a) tem na sociedade. Grata por não olhar para os seus alunos(as) como mais um número, por ter em conta todas as nossas características individuais e, essencialmente, por nos escutar, sempre!

Tenho de realçar a orientação, ajuda e atenção que a Professora Doutora Ana Paula Cardoso deu sempre ao longo deste trabalho e desde o primeiro momento em que fui sua aluna. Ela, que ensina com brilho no olhar, está sempre disponível para os seus alunos, faz muito mais do que as suas “obrigações”, escuta as nossas preocupações e tenta resolvê-las. Teve um papel preponderante na realização deste trabalho, estando disposta a colaborar e como sempre com um sorriso no rosto, independentemente do que se estivesse a acontecer! Grata pela sua compreensão, empatia e alegria ao ensinar.

À minha família devo um muito obrigada por todas as minhas conquistas, que sem eles nada seria possível, são a minha força.

Ao meu namorado pela sua paciência, compreensão e companheirismo.

E, não poderia acabar sem agradecer, a todos aqueles que se cruzaram no meu caminho, porque através deles aprendi e descobri. A todas as crianças que levaram um pouco de mim e deixaram um pouco de si.

Grata por ter tido esta oportunidade de estudar na Escola Superior de Educação de Viseu, onde não somos vistos como um número, mas como um ser único, pronto para aprender com os melhores professores.

## Resumo

O presente estudo tem como principal objetivo conhecer as percepções dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) em torno do currículo, para o efeito realizámos uma investigação de carácter descritivo, de natureza quantitativa, tendo como técnica privilegiada de recolha de dados o inquérito por questionário.

Deste modo, procurámos saber quais as percepções curriculares dos professores do 1.º CEB, pois a forma como cada professor percebe o currículo pode dar-nos a conhecer, por exemplo, o que este mais valoriza na sua prática pedagógica, como percebe o ensino, e qual a sua conceção de escola.

O currículo é um elemento fundamental de qualquer sistema educativo e, cada vez mais, tem sido alvo de estudo. Importa destacar que diferentes autores apresentam diferentes percepções do que é o currículo. No entanto, existe sempre a coexistência de dois planos de conceptualização de currículo: o plano das intenções e o plano real (Viana & Peralta, 2020).

Destacamos que o trabalho está dividido em duas partes fundamentais, a primeira parte diz respeito à reflexão crítica sobre as práticas em contexto no 1.º CEB e na Educação Pré-Escolar (EPE) e a segunda parte refere-se ao trabalho de investigação, tendo como questão-problema “Quais as percepções dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico em torno do currículo?”. Sendo que os principais objetivos desta investigação são: conhecer as percepções de currículo dos professores tendo subjacente as diversas teorias curriculares; analisar como é que as manifestações do currículo estão presentes nas práticas pedagógicas dos professores, tendo em conta as suas perspetivas; aferir a relevância que o currículo oculto assume nas práticas curriculares dos professores; e analisar que práticas do currículo oculto os professores mais valorizam.

Dos resultados obtidos nesta investigação, podemos destacar que os diferentes professores inquiridos identificam-se e posicionam-se de diversas formas quanto à conceção de currículo, porém identificam-se mais com as teorias tradicionais. Importa salientar a necessidade de um professor ser crítico e não apenas um transmissor de conhecimento.

**Palavras-chave:** Estudos curriculares; currículo; gestão curricular; currículo oculto.

## **Abstract**

The main objective of this study is to find out about the perceptions of primary education teachers regarding the curriculum. To this end, we carried out a descriptive, quantitative investigation, using a questionnaire survey as the main data collection technique.

In this way, we tried to find out about the curriculum perceptions of primary education teachers, because the way each teacher perceives the curriculum can tell us, for example, what they value most in their pedagogical practice, how they perceive teaching, and what their conception of school is.

The curriculum is a fundamental element of any educational system and is increasingly being studied. It is important to note that different authors have different perceptions of what the curriculum is. However, two levels of curriculum conceptualization always coexist: the level of intentions and the real level (Viana & Peralta, 2020).

We would like to point out that the work is divided into two fundamental parts: the first part concerns critical reflection on practices in the context of the primary education and Pre-School Education and the second part refers to the research work, with the problem question "What are the perceptions of primary education teachers about the curriculum?". The main objectives of this research are: to understand teachers' perceptions of the curriculum, based on the various curriculum theories; to analyze how the manifestations of the curriculum are present in teachers' pedagogical practices, taking into account their perceptions; to assess the relevance of the hidden curriculum in teachers' curricular practices; and to analyze which practices of the hidden curriculum teachers value the most.

From the results obtained in this research, we can highlight that the different teachers surveyed identify and position themselves in different ways in terms of their conception of the curriculum, but they identify more with traditional theories. It is important to emphasize the need for a teacher to be critical and not just a transmitter of knowledge.

keywords: curriculum studies; curriculum; curricular management; hidden curriculum.

## Índice

Introdução .....	1
Parte I - Reflexão crítica sobre as práticas em contexto .....	3
Nota introdutória.....	4
1. Contextualização dos estágios desenvolvidos.....	5
1.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	5
1.2. Educação Pré-Escolar.....	8
2. Apreciação crítica dos estágios desenvolvidos.....	13
2.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	13
2.2. Educação Pré-Escolar.....	18
Síntese global .....	29
Parte II – Trabalho de investigação .....	32
Nota introdutória.....	33
1. Enquadramento teórico .....	35
1.1. Clarificação do conceito currículo.....	35
1.2. Teorias do currículo .....	36
1.3. Manifestações do currículo .....	40
1.4. Práticas de gestão curricular dos professores.....	42
2. Metodologia .....	51
2.1. Tipo de investigação .....	51
2.2. Amostra e sua caracterização .....	51
2.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	55
2.4. Procedimento.....	57
2.5. Técnicas de tratamento e análise de dados .....	57
3. Apresentação de dados .....	59
4. Discussão dos dados .....	66
Conclusão .....	73

Referências Bibliográficas .....	76
Anexos .....	83

## **Índice de Figuras**

<b>Figura 1:</b> Planta da sala de atividades.....	12
<b>Figura 2:</b> Teorias do currículo.....	36
<b>Figura 3:</b> Distribuição dos professores por sexo.....	52
<b>Figura 4:</b> Distribuição dos professores por idades.....	52
<b>Figura 5:</b> Distribuição dos professores por habilitações académicas.....	53
<b>Figura 6:</b> Distribuição dos professores por tempo de serviço .....	54
<b>Figura 7:</b> Distribuição dos professores por situação profissional .....	54
<b>Figura 8:</b> Resultados obtidos sobre as práticas do currículo oculto que os professores mais valorizam .....	65
<b>Figura 9:</b> Resultados obtidos sobre o que os professores mais valorizam na sua prática pedagógica .....	65

## **Índice de Tabelas**

<b>Tabela 1:</b> Caracterização da turma (género).....	7
<b>Tabela 2:</b> Caracterização do grupo de crianças (idade de género) .....	9
<b>Tabela 3:</b> Organização do tempo nesse jardim de infância.....	11
<b>Tabela 4:</b> Resultados obtidos em relação às afirmações sobre as perceções .....	60
<b>Tabela 5:</b> Resultados obtidos à escolha da afirmação sobre o currículo.....	62
<b>Tabela 6:</b> Resultados obtidos relacionados com as manifestações do currículo .....	63

## **Lista de Siglas e Abreviaturas**

**1.º CEB** – 1.º Ciclo do Ensino Básico

**CAA** – Centro de Apoio à Aprendizagem

**DAC** – Domínios de Autonomia Curricular

**DGE** – Direção-Geral da Educação

**DUA** – Desenho Universal para a Aprendizagem

**EaD** – Ensino a Distância

**EPE** – Educação Pré-Escolar

**ESEV** – Escola Superior de Educação de Viseu

**IPP** – Iniciação à Prática Profissional

**NSE** – Necessidades de Saúde Especiais

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

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

**PEA** – Perturbação do Espectro do Autismo

**PES** – Prática de Ensino Supervisionada

**PES1CEB** – Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico

**PESEPE** – Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar

**RFE** – Relatório Final de Estágio

**TIC** – Tecnologias de Informação e Comunicação

**UC** – Unidade Curricular

## Introdução

O presente Relatório Final de Estágio (RFE), intitulado de *Percepções dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico em torno do currículo*, foi realizado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de *Seminário de Investigação sobre as Práticas*, permitindo, dessa forma, a obtenção do grau de mestre.

A conceção deste trabalho permite refletir sobre o percurso realizado ao longo dos diferentes estágios, assim como realizar um trabalho de investigação. A estrutura deste trabalho tem duas partes principais: na primeira parte a reflexão crítica sobre as práticas no 1.º CEB e na EPE, que inclui as caracterizações dos/das alunos/crianças, dos contextos, a análise das práticas pedagógicas, tendo como referência as quatro dimensões presentes nos *Padrões de Desempenho Docente* que são apresentadas no Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro; a segunda parte diz respeito ao trabalho de investigação de uma problemática que se evidenciou ao longo do nosso percurso de formação que, neste caso, se trata de uma investigação sobre as percepções dos professores do 1.º CEB em torno do currículo.

Relativamente à reflexão crítica sobre as práticas, podemos destacar algumas diferenças sentidas nos diferentes contextos, ou seja, no 1.º CEB e na EPE. No 1.º CEB a experiência não correu como estávamos à espera, uma vez que durante um período de tempo estivemos em Ensino a Distância (EaD), o que permitiu desenvolver outras competências e estratégias de ensino, como por exemplo utilizar mais as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e ter mais tempo para refletir através da análise crítica das aulas do *Estudo em Casa*. No entanto, o ensino presencial permitiu-nos compreender, ainda mais, que é preciso ter um amplo conhecimento de conteúdo e é de extrema importância criar uma boa relação com os alunos, escutá-los e respeitar o ritmo de aprendizagem de cada um deles. Na EPE a experiência foi bastante enriquecedora, uma vez que senti que as crianças eram muito curiosas, onde tínhamos a possibilidade de planear de acordo com o que elas desejavam aprender, onde estas eram (co)aprendizes. Destacamos que os diferentes estágios se complementam, apesar de serem em diferentes contextos.

No que concerne ao trabalho de investigação, a questão-problema é “Quais as percepções dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico em torno do currículo?”, sendo que os principais objetivos são: conhecer as percepções de currículo dos professores tendo subjacente as diversas teorias curriculares; analisar como é que as manifestações do currículo estão presentes nas práticas pedagógicas dos professores, tendo em conta

as suas perspetivas; aferir a relevância que o currículo oculto assume nas práticas curriculares dos professores; e analisar que práticas do currículo oculto os professores mais valorizam.

Ainda relativamente à segunda parte, podemos referir que, primeiramente, apresentamos uma breve nota introdutória, de forma a clarificar o termo currículo, de seguida identificamos a problemática, assim como os principais objetivos da investigação. Posteriormente, surge o enquadramento teórico tendo como base diferentes autores, também é apresentada a metodologia: o tipo de investigação, a amostra e a sua caracterização, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, as técnicas de tratamento e análise de dados. Para finalizar, surge a apresentação e a discussão dos dados obtidos.

No que concerne ao enquadramento teórico, primeiramente é explorado o termo currículo e são apresentadas as teorias curriculares, assim como as diferentes manifestações do currículo, tendo subjacente autores de referência, como por exemplo: Maria do Céu Roldão e José Augusto Pacheco. De seguida, surge uma abordagem à gestão curricular, tendo como referência diferentes documentos, no entanto, podemos destacar o Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho, e o Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

Relativamente à recolha de dados a técnica privilegiada foi o inquérito por questionário, em que as perguntas assumem a forma de questões fechadas, de forma a facilitar a análise dos dados recolhidos.

No final deste RFE, apresenta-se uma conclusão geral que tem como finalidade refletir acerca das aprendizagens conseguidas ao longo do percurso de formação.

## **Parte I - Reflexão crítica sobre as práticas em contexto**

## **Nota introdutória**

Na primeira parte do presente RFE são apresentados os contextos de estágio no âmbito das Unidades Curriculares de *Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (PES1CEB) e *Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar* (PESEPE), assim como uma apreciação crítica dos estágios desenvolvidos no 1.º CEB e na EPE.

Importa referir que ao longo dos estágios desenvolvidos, sempre tivemos a oportunidade de refletir, o que permitiu analisar o trabalho desenvolvido e, conseqüentemente, compreender o que poderíamos melhorar. Posto isto, a prática deve estar sempre associada à reflexão, como afirma Freire (1991), “a gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (p. 58).

Deste modo, na primeira parte deste RFE são apresentados, de forma breve, os contextos de estágio, bem como uma apreciação crítica sobre as práticas nos respetivos níveis de ensino, tendo em consideração as dimensões estabelecidas nos *Padrões de Desempenho Docente* que são apresentadas no Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro, sendo estas: a vertente profissional, social e ética; o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a participação na escola e na relação com a comunidade educativa; o desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

## 1. Contextualização dos estágios desenvolvidos

O Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB, permitiu-nos o contacto com a realidade educativa e, por sua vez, uma reflexão crítica sobre a prática, pois tal como afirma Pimenta (2002) a formação de professores não se constrói apenas com conhecimentos e técnicas, pelo contrário deve existir um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas.

### 1.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico

Nas Unidades Curriculares de PES1CEB I e II, tivemos a oportunidade de observar a realidade do 1.º CEB e, posteriormente, de lecionar numa turma do segundo ano de escolaridade.

Porém, devido à situação pandémica do país estivemos em regime de EaD, durante esse período foi-nos proposta a realização de materiais, a análise crítica das aulas de *Estudo Em Casa*, bem como a conceção de planos de aula. A orientadora cooperante, também, nos propôs uma ação didática que consistisse na interdisciplinaridade. É proveitoso referir que a interdisciplinaridade “funciona através do diálogo entre disciplinas, um mecanismo de ligação entre diferentes linguagens, métodos e práticas que permite a sua integração para melhor reflectir as complexidades do mundo. Porque o conhecimento não está contido nos limites disciplinares” (Reis, 2020, p. 66), ou seja, não existe barreiras entre as áreas disciplinares, nem se dividem estas por “gavetas”, é um processo de (re)construção de conhecimento ativo e fluído.

Ainda, relativamente ao EaD é importante referir que este “funciona através de uma plataforma digital, constituída por salas de aula virtuais, organizadas por público-alvo, ano e ciclo de escolaridade, com recurso a formas de trabalho síncronas e assíncronas” (Direção-Geral da Educação, 2020). Este pode ser enriquecido com atividades para decorrer em modo síncrono ou modo assíncrono. Segundo o Ministério da Educação (2021):

modo síncrono (atividades realizadas em direto ou em tempo real e em que todos os participantes se encontram e reúnem em simultâneo), ou em modo assíncrono (atividades realizadas ao longo de um período temporal previamente definido, mas que não obriga a uma presença síncrona, ou seja, cada interveniente escolhe o momento em que participa e realiza a atividade, fazendo-o em diferido) (p. 4).

Na UC de PES1CEB II, referente ao segundo semestre, já tivemos a

oportunidade de realizá-la em contexto presencial, sendo que os diversos materiais foram desenvolvidos em grupo constituído por dois elementos. Posto isto, foram diversas as tarefas desenvolvidas ao longo da respetiva *Prática de Ensino Supervisionada* (PES), nomeadamente: planificações; relatórios semanais; momentos de intervenção; implementação de uma Estratégia de Ensino (*Viagem no Tempo*); conceção de um Relatório Final. Neste sentido, é importante clarificar o conceito de Estratégia de Ensino, segundo as palavras de Roldão (2009):

A acção de ensinar é pois em si mesma uma acção estratégica, finalizada, orientada e regulada face ao desiderato da consecução da aprendizagem pretendida no outro. Não se trata assim, para o professor, de se perguntar: “Como é que vou organizar a apresentação deste conteúdo de modo a ser claro e perceptível?” – mas sim “Como é que vou conceber e realizar uma linha de actuação (que pode incluir a apresentação do conteúdo, estrategicamente organizada e articulada com outros dispositivos), com que tarefas, com que recursos, com que passos, para conseguir estes alunos em concreto aprendam o conteúdo que pretendo ensinar?” (p. 56).

É importante destacar que devido à situação pandémica não iam os dois elementos do grupo lecionar ao mesmo tempo (cf. Anexo 1).

Relativamente à PES1CEB II foi realizada no mesmo contexto, isto é, numa turma do 2.º ano de escolaridade, pertencente a uma escola localizada na zona centro de Viseu. Assim, tivemos a oportunidade de lecionar numa turma constituída por 19 alunos, na Tabela 1 podemos observar a distribuição destes por género. Existia um aluno com Necessidades de Saúde Especiais (NSE), que frequentava a terapia da fala, tinha apoio psicológico e uma professora de apoio que o acompanhava. Maioritariamente, conseguia realizar todas as tarefas propostas, mas não na sua totalidade, devido, por exemplo, ao défice de atenção e ao baixo nível cognitivo respetivo à sua faixa etária.

**Tabela 1**  
*Caracterização da turma (género)*

<b>Género</b>	<b>Total</b>
<b>Masculino</b>	7
<b>Feminino</b>	12
<b>Total</b>	19

A turma caracterizava-se pela intervenção recorrente ao longo da aula, uma vez que todos os alunos participavam bastante. É importante destacarmos que falava sempre uma pessoa de cada vez, respeitando o colega que estava a falar. Durante a aula, estes falavam sobre os conteúdos que lhes eram explicados, retiravam dúvidas e partilhavam experiências pessoais, quando realizavam tarefas permaneciam em silêncio.

Os alunos demonstravam-se interessados e motivados para aprender, ajudavam-se uns aos outros e existia um clima de tranquilidade, de respeito, de partilha e de valorização pelo que o colega, professora titular e estagiária diziam, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem. A relação dos alunos era muito boa, nunca deixavam nenhum colega isolado do restante grupo, caracterizavam-se por serem muito compreensivos e unidos entre si, tanto na sala de aula como durante o recreio. Quando surgia alguma dúvida aquando da resolução de uma tarefa, estes, muitas das vezes, ajudavam-se entre si, mas também colocavam o dedo no ar ou chamavam pela estagiária ou pela professora titular. Importa destacar que este trabalho de cooperação é fundamental, como aponta Nóvoa (2007):

Se não houver o trabalho de cooperação entre os alunos mais e menos avançados, entre os alunos que têm maior predisposição para certas disciplinas e os que têm para outras, enfim, se não houver a possibilidade do professor não ser o único ensinante dentro da sala de aula, é impossível conseguir práticas de diferenciação pedagógica (p. 9).

Quando existia um conflito no recreio os alunos contavam, imediatamente, à professora titular ou à estagiária e existia uma discussão coletiva de forma a resolvê-lo. Para concluir, a turma demonstrava-se curiosa, interessada e muito empenhada em todas as tarefas propostas.

## 1.2. Educação Pré-Escolar

As Unidades Curriculares de PESEPE I e II desenvolveram-se na EPE, num jardim de infância localizado na zona centro de Viseu.

Primeiramente, importa destacarmos que a EPE é a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, Artigo n.º 2). Posto isto, este contexto educativo é imprescindível para o desenvolvimento da criança a vários níveis, assim como a sua inserção na sociedade como ser autónomo, crítico, resiliente, solidário, responsável, livre, entre outros valores importantes para a vida presente e futura desta.

Neste sentido, a EPE é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, esta tem uma grande relevância para a construção da atual e futura sociedade. É importante mencionar que se agirmos desde cedo podemos garantir uma sociedade em que todos têm as mesmas oportunidades, como está referido nas *Orientações para Educação Pré-Escolar* (OCEPE) “as crianças [...] são chamadas a desenvolver competências de nível mais elevado, comunicando e criando. Vale a pena pensar como podemos deixar esta experiência enriquecedora contaminar outros níveis educativos” (Ministério da Educação, 2016, p. 4).

No que diz respeito à duração do estágio, este iniciou, no primeiro semestre, no dia 18 de outubro de 2021 e terminou a 18 de janeiro de 2022, relativamente ao estágio do segundo semestre iniciou no dia 14 de março e terminou no dia 22 de junho de 2022 (cf. Anexo 2), ressalvo que terminei neste dia pois tive de compensar alguns dias devido a problemas de saúde.

Destaco que tivemos a oportunidade de ter dias de observação, no entanto, esta deve ser constante, uma vez que “observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação” (Ministério da Educação, 2016, p. 13), sendo assim, o/a educador/a não se pode limitar às primeiras impressões daquilo que observa, para isso deve registar e documentar o que observou, de forma a que mais tarde tenha a possibilidade de refletir.

De acordo com o explanado anteriormente, durante o estágio observámos as crianças, por exemplo, durante o brincar livre, uma vez que permitiu-nos conhecer melhor os seus interesses e encorajá-las e colocar-lhes desafios às suas descobertas e explorações. Deste modo, a partir da observação do brincar a educadora pode “planear propostas que partindo dos interesses das crianças, os alarguem e

aprofundem” (Ministério da Educação, 2016, p. 11).

Relativamente ao estágio desenvolvido, podemos referir que realizámos múltiplas tarefas, como por exemplo: planificações, relatórios semanais, planeamento, implementação e avaliação do projeto de envolvimento da família, tarefas relacionadas com a avaliação e a colaboração com a orientadora cooperante em projetos do jardim de infância, na elaboração do Projeto Curricular de Turma e na realização e na análise de testes sociométricos.

No que diz respeito à constituição do grupo, este é constituído por 19 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Na Tabela 2 podemos observar a distribuição por idades e géneros.

**Tabela 2**  
*Caracterização do grupo de crianças (idade e género)*

<b>Género</b>	<b>3 anos</b>	<b>4 anos</b>	<b>5 anos</b>	<b>6 anos</b>	<b>Total</b>
<b>Masculino</b>	2	2	4	3	11
<b>Feminino</b>	5	2	0	1	8
<b>Total</b>	7	4	4	4	19

Destacamos que das 19 crianças duas do género masculino têm Perturbação do Espectro do Autismo (PEA).

Relativamente ao contexto socioeconómico, pudemos verificar que o nível do contexto socioprofissional dos encarregados de educação é muito diversificado, como por exemplo: uns são licenciados e mestres, outros têm habilitações literárias equivalentes ao 3.º CEB, por outro lado, alguns possuem níveis baixos de escolaridade, no entanto, a maioria destes encontra-se empregado à exceção de 4.

No que diz respeito à relação família-escola, o estágio desenvolvido fez-nos ter uma maior consciência do que se passa na realidade, em que e para estabelecer esta parceria é necessário um processo contínuo e que exige muito esforço por parte de todos os elementos. Importa destacar que esta relação deve ter como objetivo o bem-estar da criança, deste modo é fundamental

a interacção, a comunicação e colaboração entre a família e o serviço de atendimento promovem ganhos desenvolvimentais das crianças mais significativos e contribuem para a compreensão da identidade e da competência

da criança e sua realização. Contribuem ainda para a diminuição do stress familiar e para o desenvolvimento profissional dos cuidadores/educadores (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 76).

Relativamente às crianças podemos afirmar que, maioritariamente, eram autónomas e autorregulavam-se, como por exemplo: quando se organizavam pelas áreas da sala na atividade livre, tomavam decisões e resolviam os seus conflitos. Ao longo do estágio, estas demonstraram e apresentaram diferentes curiosidades acerca de diversos tópicos. Outro dos aspetos que achamos pertinente referir é que estas tinham uma boa relação entre os pares, com a educadora e com a assistente operacional, que se refletia no dia-a-dia.

De acordo com o explanado anteriormente, podemos constatar que durante as atividades propostas as crianças demonstravam sempre muito empenho e dedicação, pois, por exemplo, participavam ativamente nos diálogos coletivos e gostavam de partilhar os seus interesses e experiências.

Neste sentido, a relação que eu e a minha colega de estágio estabelecemos com as crianças ao longo do estágio foi pautada, por exemplo, por as orientar, motivá-las a serem mais autónomas, a entreatajudarem-se e a cooperarem. Desta forma, tentámos fazer com que estas percebessem que não detínhamos todo o conhecimento e que tínhamos muito a aprender com elas, com a orientadora cooperante e a assistente operacional.

No que diz respeito à organização do tempo, este já estava definido quando iniciámos o estágio. Importa destacar que a sua gestão deve de ser flexível e permitir à criança desenvolver diversas competências (sociais, cognitivas, atitudinais entre outras). Como está referido nas OCEPE o, tempo educativo deve ser flexível, no entanto, é importante que exista momentos que se repitam com uma certa periodicidade. Deste forma,

a sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações. Nem todos os dias são iguais, as propostas do/a educador/a ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual

(Ministério da Educação, 2016, p. 27).

**Tabela 3**  
*Organização do tempo nesse jardim de infância*

<b>Horário</b>	<b>Rotina</b>	<b>Espaço</b>
<b>09H00-09H30</b>	Atividade livre	Sala
<b>09H30-09H45</b>	Higiene pessoal	Casas de banho
<b>09H45-10H00</b>	Lanche	Sala
<b>10H00-10H30</b>	Recreio	Espaço exterior/interior
<b>10H30-11H35</b>	Atividade orientada	Espaço exterior/interior
<b>11H35-11H50</b>	Higiene pessoal	Casas de banho
<b>11H50-13H50</b>	Almoço	Refeitório
<b>13H50-14H00</b>	Higiene pessoal	Casas de banho
<b>14H00-14H30</b>	Atividade livre	Sala
<b>14H30-15H20</b>	Atividade orientada	Espaço exterior/interior
<b>15H20-15H30</b>	Avaliação do dia	Sala
<b>15H30-15H45</b>	Higiene pessoal	Casas de banho
<b>15H45-16H00</b>	Lanche	Sala

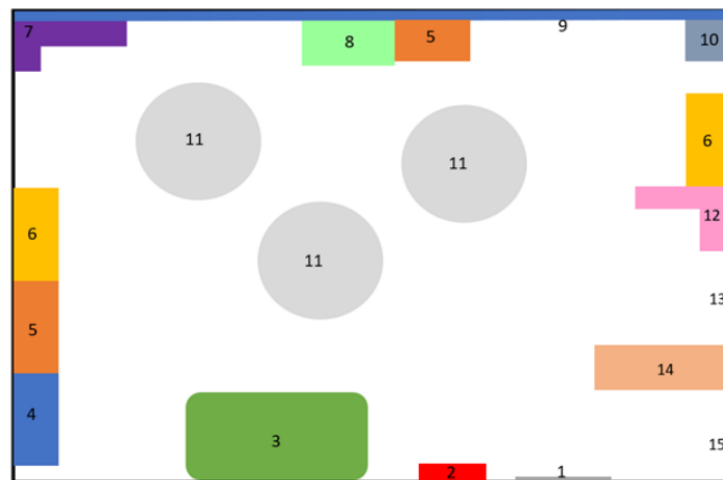
Em relação às atividades livres as crianças tinham acesso aos jogos na manta e nas mesas, ao desenho, à pintura, à plasticina e ao recorte (cf. Anexo 3). Estas decidiam para qual atividade livre queriam ir colocando o cartão de identificação no quadro de regulação das atividades livres, em cada uma delas existia um número máximo de crianças que podiam lá estar.

Relativamente à organização do espaço já estava definida, porém podemos caracterizar o espaço exterior como amplo, onde se encontravam presentes 2 caixas de areia, e as crianças tinham a possibilidade de levar para o exterior: pás, baldes, carrinhos, entre outros. Em relação ao espaço interior, a sala tinha cantinhos, porém por causa da *covid-19* só o da biblioteca é que se encontrava disponível, nas paredes existiam instrumentos de regulação (como por exemplo: das atividades livres, das presenças e das regras), existiam três mesas redondas, uma manta, diversos armários para arrumação e relativamente à luminosidade era muito boa graças às janelas, que não estavam ao alcance das crianças. Os brinquedos/materiais disponíveis para estas utilizarem eram: puzzles, legos, animais de plástico, plasticina, bonecos que

representam as profissões, tesouras, materiais de escrita (lápiz, marcadores, lápis de cera, etc.), tangram, entre outros. É importante referir que existia um quadro para cada criança com PEA, composto por fotografias dos vários momentos do dia, estes permitiam que a criança soubesse o que ia acontecer no momento seguinte, entre outros aspetos.

Na imagem seguinte temos a planta da sala do respetivo jardim de infância, de forma a simplificar a descrição realizada acima.

**Figura 1**  
*Planta da sala de atividades*



*Nota.* Legenda: 1- porta; 2- instrumentos de regulação; 3- manta (espaço de grande grupo); 4- armário dos portfólios; 5- armário dos jogos; 6- armário de arrumos; 7- cantinho do jogo simbólico e do jogo dramático; 8- armário do material de expressão plástica; 9- janelas; 10- lavatório; 11- mesas; 12- cantinho da biblioteca; 13- quadro negro; 14- secretária/computador; 15- quadro de projeção.

Importa que as crianças conheçam e compreendam como o espaço da sala está organizado e como podem utilizá-lo, deste modo devem participar na sua organização e nas mudanças que podem ser realizadas. Nesta sala, era notório que as crianças conheciam bem o espaço e apropriavam-se dele, o que lhes permitia fazer escolhas e decidiram de que forma queriam utilizar os materiais disponíveis (Ministério da Educação, 2016).

Em suma, consideramos este local de estágio e o grupo de crianças muito desafiante, mas só assim conseguimos construir múltiplas aprendizagens e superar desafios todos os dias, proporcionou-nos a oportunidade de errar, refletir, agir e mudar, tendo sempre como objetivo o bem-estar e a segurança de cada criança.

## **2. Apreciação crítica dos estágios desenvolvidos**

### **2.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A apreciação crítica das competências desenvolvidas na PES1CEB serão abordadas tendo como ponto de referência os *Padrões de Desempenho Docente* no que diz respeito às dimensões presentes no Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro.

Assume-se como relevante salientar que Shulman e Shulman (2004) defendem que “If the accomplished teacher were merely capable of vision, motivation, understanding, and practice, he or she would still lack the capacity for learning from experience and, thus, the capacity for purposeful change” (p. 264). Neste sentido, o professor deve ter a capacidade de aprender com a experiência, isto é, refletir sobre a sua prática pedagógica.

Dessa forma, as dimensões fundamentais mencionadas no Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro são: profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade educativa; desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. Estas dimensões são cruciais para orientar as práticas docentes, pois permitem refletir criticamente acerca das mesmas. Como está referido no Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro:

a definição de padrões de desempenho docente consagrada neste diploma poderá contribuir para orientar a acção dos docentes, para estimular a respectiva auto-reflexão, para articular a avaliação do seu desempenho e para catalisar um debate construtivo e enriquecedor sobre a profissionalidade docente.

Nesta linha de pensamento, os padrões de desempenho são um elemento de referência para a avaliação do desempenho docente e permitem (re)orientar a prática dos professores.

No que reporta à dimensão “vertente profissional, social e ética”, existem indicadores que estiveram presentes ao longo das nossas práticas, tanta na PES1CEB I como na PES1CEB II, nomeadamente, o indicador “reconhecimento de que o saber próprio da profissão se sustenta em investigação actualizada” e “reflexão crítica sobre as suas práticas profissionais”, pois todas as semanas realizávamos reflexões escritas, que tinham como objetivo a reflexão crítica sobre a prática letiva (cf. Anexo 4), isto referente à PES1CEB II. Por outro lado, na PES1CEB I refletimos criticamente sobre o *Estudo em Casa* (cf. Anexo 5), tanto para a PES1CEB I como para a PES1CEB II lemos

e investigámos autores de referência.

Ao longo da PES1CEB tivemos reuniões com os professores supervisores da Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV) e com a orientadora cooperante, de forma a darem o seu *feedback* e as suas sugestões. É proveitoso mencionar que segundo Garcia (s/d) o *feedback*

É a capacidade de dar e receber opiniões, críticas e sugestões sobre as nossas atitudes, comportamentos e/ou desempenhos, com o objectivo de reorientar e/ou estimular uma determinada acção individual ou grupal. É como se nos olhássemos ao espelho e assim como o espelho poderá contribuir para que melhoremos a nossa imagem, também o *feedback* poderá ajudar a melhorar as nossas atitudes e comportamentos (p. 1)

Deste modo, o *feedback* é uma ferramenta muito importante, porque permite incentivar, reforçar a um melhor desempenho e direccionar as pessoas para um melhor trajeto.

Relativamente ao indicador “atitude informada e participativa face às políticas educativas”, consideramos que tivemos como preocupação a investigação, de forma a estarmos atualizadas e informadas face às políticas educativas, especificadamente, em relação às *Aprendizagens Essenciais*, planos de turma, projetos educativos, entre outras. A consulta destes documentos permitiu-nos orientar as intervenções, tendo sempre em atenção a turma, bem como as características de cada aluno.

No que concerne aos tópicos “reconhecimento da responsabilidade profissional na promoção e sucesso das aprendizagens”, “reconhecimento do dever e de promoção do desenvolvimento integral de cada aluno” e “responsabilidade na promoção de ambientes de trabalhos seguros, exigentes e estimulantes”, tivemos sempre em conta as características individuais de cada aluno, para que as aprendizagens fossem significativas e adequadas, sempre que algum deles apresentava dúvidas ou dificuldades, nós esclarecíamos-las e dávamos apoio.

É proveitoso destacarmos que promovemos o trabalho de grupo entre os alunos (cf. Anexo 6) como aponta Slavin (1995, cit. por Pereira et al., 2015):

O trabalho de grupo proporciona ótimos benefícios para os participantes deste, na medida em que permite que os alunos que não estão tão à vontade se libertem e desinibam, socializando com os restantes elementos. Os alunos

aprendem, também, a aceitar e/ou respeitar a opinião dos colegas, enriquecendo o trabalho com as diversas perspetivas, aproveitando os talentos de cada um, onde o interesse pela investigação/pesquisa é estimulado (p. 227).

No que concerne ao indicador “responsabilidade na valorização dos diferentes saberes e culturas dos alunos”, tentámos criar um ambiente estimulante, tranquilo, onde existia partilha de experiências pessoais (cf. Anexo 7). De acordo com Zabalza (1992), é crucial criar um ambiente de partilha, rico, estimulante e que potencie o desenvolvimento global de cada criança, no qual estas tenham oportunidade de partilhar as suas vivências e se sintam valorizadas.

Relativamente ao indicador “reconhecimento da relevância do trabalho colaborativo na sua prática profissional”, durante a PES1CEB I e II desenvolvemos esta tendo como princípio o trabalho colaborativo, pois torna a aprendizagem rica e proporciona momentos de partilha e discussão de opiniões. Como aponta Lima (2002) “a colaboração não se justifica por si própria: ela é um meio para se atingir um fim mais nobre: uma aprendizagem mais rica e mais significativa dos alunos” (p. 8).

Na dimensão “desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, relativamente ao indicador “conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à disciplina/área disciplinar”, para lecionar as aulas, pesquisávamos, investigávamos e líamos sobre determinado conteúdo e tentávamos prever quais poderiam ser as dúvidas e dificuldades dos alunos.

No que concerne ao indicador “planificação do ensino de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo e rentabilização dos meios e recursos disponíveis” procurámos organizar e realizar as atividades letivas de forma adequada e planeada, a partir da conceção dos planos de aula. No que respeita à planificação, Zabalza (1992) refere que esta pode ser entendida como “uma previsão do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimentos que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e de, alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo” (p. 48).

A maior dificuldade na conceção dos planos de aula foi relativamente à avaliação, esta foi superada graças ao apoio e sugestões dos supervisores da ESEV, conseguindo a “planificação integrada e coerente dos vários tipos de avaliação” (cf. Anexo 8). Posto isto, compreendemos assim a necessidade e importância da definição de critérios de êxito, estes que nos ajudam a perceber as dificuldades dos alunos. No que diz respeito à avaliação é proveitoso mencionar que, sem esta não existe progresso

na educação, não se conseguia identificar como se pode ajudar o aluno e como adotar outras estratégias de ensino e métodos, como refere Ribeiro (1997) “sem avaliação seria um ensino pouco empenhado na melhoria da qualidade da educação” (p. 22).

Ao nível dos indicadores “integração da planificação no quadro dos vários níveis e âmbitos da decisão curricular, tendo em conta a articulação vertical e horizontal, em conjunto com os pares”, tivemos sempre a preocupação de articular as diferentes áreas disciplinares, isso é visível em diferentes planificações (cf. Anexo 9).

Na conceção dos planos de aula tivemos em consideração as especificidades de cada aluno e as características da turma, podemos relacionar com o indicador “concepção e planificação de estratégias adequadas aos diferentes alunos e contextos”.

No que diz respeito ao indicador “organização e gestão das estratégias de ensino face à diversidade dos alunos e aos meios e recursos disponíveis”, procurámos sempre dinamizar tarefas que fossem ao encontro das dificuldades dos alunos, de modo a ajudá-los a superá-las. Deste modo, a nossa principal preocupação era sempre o aluno, ou seja, todas as atividades eram pensadas neles, porém tendo sempre em conta os materiais disponíveis. Destacamos que quando era necessário consolidar um conteúdo, por exemplo, optávamos por realizar jogos didáticos e discussões coletivas, bem como a visualização e exploração de diferentes vídeos (cf. Anexo 10).

Ao nível do indicador “comunicação com rigor e sentido do interlocutor”, utilizámos sempre linguagem adequada face à faixa etária da turma. Deste modo, consideramos que os objetivos previstos foram conseguidos.

Em relação ao indicador “promoção e gestão de processos de comunicação e interação entre os alunos”, promovemos sempre o diálogo coletivo ao longo das aulas e foram proporcionados trabalhos de grupo, que permitiam uma maior interação entre os alunos.

Relativamente ao indicador “desenvolvimento de actividades de avaliação das aprendizagens para efeitos de diagnóstico, regulação do processo de ensino e avaliação e certificação de resultados” é importante destacar que, no âmbito da UC PES1CEB II, o grupo de estágio realizou a avaliação de três alunos/as, tendo como base uma grelha, com critérios pré-definidos, fornecida pelos docentes da respetiva UC (cf. Anexo 11). Importa destacar que desenvolvíamos igualmente práticas de avaliação diagnóstica durante as aulas, de maneira a conhecermos as concepções que os alunos tinham sobre determinado conteúdo, como por exemplo: através de jogos didáticos e de discussões coletivas.

No que concerne ao indicador “reorientação da planificação e do

desenvolvimento do ensino de acordo com a apreciação realizada” é relevante referir que ao longo da prática letiva realizávamos ajustes da planificação consoante as necessidades dos alunos. Destacamos que entregávamos previamente as planificações ao orientador cooperante e aos supervisores da ESEV, o que permitia uma reflexão conjunta e ajustes na mesma.

A terceira dimensão “participação na escola e relação com a comunidade educativa”, nomeadamente, o indicador “envolvimento em projetos e atividades da escola que visam o desenvolvimento da comunidade”, importa referir que não participámos em nenhum projeto educativo, nem atividades, um fator que influenciou foi a situação pandémica do país.

Ao nível do indicador “envolvimento em ações que visam a participação de pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade no desenvolvimento da escola” desenvolvemos uma pequena atividade em prol da nossa Estratégia de Ensino (*Viagem no Tempo*) em que os alunos tinham de perguntar aos familiares as brincadeiras que estes realizavam quando tinham a idade deles (cf. Anexo 12). De acordo com as palavras de Pereira (2008) “as relações escola-família não podem ser vistas em termos de poder/competência, mas apenas numa perspetiva de colaboração mais profunda, a parceria. O envolvimento dos pais converte-se, assim, numa variável importante na melhoria da qualidade de ensino” (p. 252).

No que diz respeito à quarta dimensão “desenvolvimento e Formação Profissional ao Longo da Vida”, relativamente ao indicador “desenvolvimento de estratégias de aquisição e de atualização de conhecimento profissional (científico, pedagógico e didático)”, ressaltamos a importância da formação contínua na profissão docente. Como aponta Freire (1996) “O mundo não é. O mundo está sendo” (p. 46), deste modo o/a professor/a deve estar sempre motivado/a para saber mais, “como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (p. 52). Neste sentido, é crucial a participação em palestras, seminários, formações, entre outros.

Ao nível do indicador “análise crítica da sua ação, resultando em conhecimento profissional que mobiliza para a melhoria das suas práticas”, analisámos e refletimos criticamente sobre as práticas letivas, de maneira a melhorar o nosso desempenho.

No que diz respeito ao indicador “desenvolvimento de conhecimento profissional a partir do trabalho colaborativo com pares e nos órgãos da escola”, recebíamos várias sugestões da orientadora cooperante e partilhávamos ideias sobre os diferentes conteúdos e a sua abordagem. No tempo de recreio também dialogávamos com as

assistentes operacionais, estas que têm um papel muito importante na comunidade educativa, de forma a conhecer melhor a turma e a escola. Salientamos que o ambiente entre os diferentes órgãos da escola era de colaboração e cooperação.

Salientamos que a partir de cada reflexão crítica sobre cada dimensão, presentes no Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro, refletimos sobre o nosso percurso e o que devemos melhorar na nossa prática letiva, o que contribuiu bastante para o nosso percurso de formação/aprendizagem, pois permitiu-nos perceber que ainda temos de melhorar relativamente a certos indicadores, como por exemplo: “envolvimento em projetos e atividades da escola que visam o desenvolvimento da comunidade”. Por outro lado, conseguimos analisar que alguns aspetos foram conseguidos, como por exemplo: “promoção e gestão de processos de comunicação e interação entre os alunos”, “conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à disciplina/área disciplinar” e “reorientação da planificação e do desenvolvimento do ensino de acordo com a apreciação realizada”.

## **2.2. Educação Pré-Escolar**

De seguida, faremos uma apreciação crítica das competências desenvolvidas na EPE, tendo como referência os *Padrões de Desempenho Docente* em relação às dimensões presentes no Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro.

Importa salientarmos que os *Padrões De Desempenho Docente* que se apresentam neste despacho não chegam para avaliar o desempenho de um/a docente, ou seja, não existe nenhum elenco de padrões de desempenho que antecipe todos os contextos e situações possíveis, que se aplique de maneira universal sem a interpretação do/a docente. Posto isto, “enquanto elemento de referência nacional, o documento dos padrões de desempenho deve ser lido em contexto, isto é, de acordo com o projecto e características de cada escola e com as especificidades da comunidade em que se insere” (Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro).

Relativamente à dimensão “vertente profissional, social e ética”, é relevante salientarmos que esta evidencia o compromisso com o desempenho profissional, ou seja, o reconhecimento da responsabilidade individual pelo cumprimento da missão social, como está referido no Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro “daqui decorre a assunção da responsabilidade pela construção e uso do conhecimento profissional, assim como pela promoção da qualidade do ensino e da escola”.

No que reporta aos indicadores “reconhecimento de que o saber próprio da profissão se sustenta em investigação actualizada” e “reflexão crítica sobre as práticas profissionais”, ao longo de todas as semanas eu e a minha colega de estágio refletíamos

com a orientadora cooperante ao final do dia e realizávamos relatórios semanais, que permitiram uma constante reflexão sobre a prática pedagógica (cf. Anexo 13).

Ao longo do estágio, também, tivemos sempre o apoio dos tutores e dos docentes da ESEV, que permitiu discussões coletivas muito enriquecedoras e a partilha de saberes e de experiências dos diferentes locais de estágio. Através das discussões coletivas conseguimos ultrapassar muitos desafios, como refere Silva (2002) “a probabilidade de se resolver com sucesso um problema em cooperação é muito maior do que individualmente, pois ocorre partilha de conhecimentos e especialidades durante esta interação e a articulação de diferentes propostas promove uma solução mais adequada” (p. 30).

Realço ainda que assistimos a conferências/formações (cf. Anexo 14) de forma a mantermo-nos atualizadas, uma vez que o/a profissional de educação deve reconhecer que a constante formação é imprescindível. Estas permitiram-nos ampliar os nossos conhecimentos, pois devemos estar em constante formação, só assim conseguimos melhorar. Importa referirmos que as conferências/formações por si só não são suficientes, a utilidade do conhecimento que construímos durante estas está no valor para discernir e agir.

Destacamos que o conhecimento não tem um carácter fixo e definitivo, este está sempre a ser (re)construído, ou seja, a base de conhecimento deve ser sempre pensada, refletida e aperfeiçoada, pois à medida que mais se reflete e investiga mais sabemos sobre determinado conteúdo (Shulman, 2005).

Conforme o explanado anteriormente, é fundamental referir que “o professor não é só quem conhece determinado conteúdo, mas quem conhece os caminhos do conhecimento, ou seja, os mecanismos e processos pelos quais novos conhecimentos são construídos” (Streck, 2012, p. 15), deste modo, o educador não deve ser transmissor de conhecimento e a única fonte de informação, pelo contrário, como profissional de educação tem a responsabilidade de estimular e dar oportunidade às crianças para que construam as suas aprendizagens, de forma a que estas se tornem agentes ativos no seu processo educativo. Durante o estágio reconhecemos que por vezes poderíamos ter proporcionado mais oportunidades às crianças para investigarem e não recorrerem apenas aos adultos como fonte de informação, no entanto, realçamos que o trabalho por projeto implementado no local de estágio permitiu-nos perceber, ainda mais, que devemos ser “co-aprendizes”, isto é, investigar e aprender com as crianças.

No que concerne ao indicador “atitude informada e participativa face às políticas

educativas”, consideramos este como uma constante prioridade uma vez que tivemos como preocupação a constante investigação. Destacamos que a UC *Políticas Atuais de Educação Básica* ampliou bastante os nossos conhecimentos no que diz respeito às políticas educativas.

Em relação ao indicador “responsabilização pelo seu desenvolvimento profissional” consultávamos os recursos que eram disponibilizados, assim como pesquisávamos sobre assuntos/conteúdos que tínhamos de planificar para a semana seguinte de estágio (cf. Anexo 15), de forma a conseguir corresponder às necessidades das crianças. Destacamos, como referido anteriormente, que assistimos a conferências/formações e, dessa forma, assumimos responsabilidade pelo nosso desenvolvimento profissional (cf. Anexo 14).

No que respeita ao indicador “reconhecimento da responsabilidade profissional na promoção e sucesso das aprendizagens”, temos consciência de que para ser educador/a é necessário ter muita responsabilidade. Uma dessas responsabilidades está relacionada com o indicador “reconhecimento do dever como promoção do desenvolvimento integral de cada aluno”, ou seja, como educador/a temos a responsabilidade de promover o desenvolvimento integral de cada criança. De acordo com a Direção-Geral da Educação (DGE) (2018) “pretende-se que a educação seja um direito efetivo de todos e não um privilégio de alguns. Isso implica vontades, práticas e aprendizagem cooperativa, porque uma escola só o é quando garante as melhores aprendizagens para todos os alunos” (p. 4).

Relativamente a este indicador, podemos ainda destacar que tentámos sempre garantir o desenvolvimento integral de cada criança, apesar de sentirmos que isso é um constante desafio, nomeadamente, com as crianças que têm PEA, pois com o passar do tempo conseguimos criar oportunidades para estas desenvolverem as suas competências.

De acordo com o referido anteriormente, importa destacar que a orientadora cooperante foi fundamental neste processo, de forma a conseguirmos garantir o desenvolvimento integral de cada criança, assim como a professora de Educação Especial e a assistente operacional que estabeleciam diálogos comigo e com a minha colega de estágio demonstrando diferentes perspetivas, de forma a alargarem o nosso conhecimento e, conseqüentemente, as nossas estratégias educativas depois de refletirmos criticamente sobre o que foi dito.

No que concerne ao indicador “responsabilidade na promoção de ambientes de trabalho seguros, exigentes e estimulantes”, poderíamos ter-lhe dado mais atenção,

uma vez que, por exemplo, devíamos ter disponibilizado mais objetos/materiais para as crianças explorarem e, dessa forma, fazermos com que o ambiente fosse mais estimulante. No exterior também poderíamos ter realizado uma intervenção no recreio, se fosse possível, de forma a promovermos um ambiente que convidasse a criança a brincar com outros objetos, fazer outros jogos e a ter novas interações umas com as outras.

Relativamente ao indicador “responsabilidade na valorização dos diferentes saberes e culturas dos alunos”, como está referido nas OCEPE o/a educador/a deve apoiar e respeitar a cultura de cada criança e da sua família (Ministério da Educação, 2016). Ao longo do nosso percurso como estagiárias, esforçamo-nos sempre por criar um ambiente educativo em que se valorizasse as experiências, saberes e culturas de cada criança, como por exemplo: no âmbito do projeto de envolvimento da família, um menino indiano trouxe uma receita tradicional da sua cultura, sendo explorada e, conseqüentemente, estabeleceu-se diálogo coletivo muito enriquecedor (cf. Anexo 16).

Destacamos que fizemos sempre o esforço para ter em consideração a individualidade de cada criança, de forma a que as estratégias didáticas fossem adequadas e significativas para cada uma delas. No entanto, reconhecemos que é um desafio a ser superado todos os dias, contudo ao longo do tempo e com os diversos diálogos estabelecidos com a orientadora cooperante, assim como a partir da observação, conseguimos conhecer melhor as crianças e, conseqüentemente, adotar estratégias para proporcionar momentos significativos, de maneira a desenvolver diversas competências. Ao longo das planificações é visível que tivemos em consideração os conhecimentos prévios, as características e interesses das crianças (cf. Anexo 17).

No que concerne ao indicador “reconhecimento da relevância do trabalho colaborativo na sua prática profissional”, durante todo o estágio tivemos consciência que o trabalho colaborativo é imprescindível para a prática profissional, uma vez que “a colaboração dos pais/famílias, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (Ministério da Educação, 2016, p. 30).

Destacamos um exemplo de colaboração com as famílias das crianças, a partir da elaboração e implementação do projeto de envolvimento da família *Receitas e Aqui moro eu*, que tiveram como principais objetivos: alargar a participação das famílias no processo educativo e incentivar os familiares a cooperarem com as crianças, entre

outros (cf. Anexo 18). Salientamos que de acordo com as palavras de Portugal et al. (2016) “o trabalho conjunto de diferentes agentes e especialistas contribui para uma visão holística do desenvolvimento e bem-estar da criança e para a concretização de respostas mais adequadas às necessidades de cada uma” (p. 16). Ressalvamos que ao longo de todo o percurso de estágio desde as planificações, relatórios semanais, entre outras tarefas foram realizadas em grupo, numa constante partilha de saberes, conhecimentos e pontos de vista.

Importa evidenciarmos que ao longo do trabalho por projeto, denominado *Pequenos Bichos* (cf. Anexo 19), conseguimos, ainda mais, perceber que a competência de saber trabalhar em equipa é imprescindível, sendo que o/a educador/a deve formar equipa com as crianças e com a comunidade. Sublinhamos que durante o estágio soubemos trabalhar em equipa tanto com as crianças, como com a orientadora cooperante e com a assistente operacional. Porém, destacamos que devíamos de envolver a comunidade, o que não aconteceu, devido à *covid-19*.

No que concerne à dimensão “desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, relativamente ao indicador “conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à disciplina/área disciplinar”, desde as primeiras planificações eu e a minha colega de estágio fomos alertadas pela orientadora cooperante para a importância do conhecimento científico (cf. Anexo 20). Neste sentido, antes de planear qualquer atividade orientada líamos, investigávamos e aprendíamos sobre o que íamos falar, porém, como era esperado, fomos surpreendidas com algumas curiosidades das crianças, como por exemplo: “o porquê de os caracóis deixarem rasto?” e o “porquê dos ouriços terem espinhos?”. Como está referido no Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro, a planificação “orientação estratégica da acção, a coerência e articulação das acções planeadas a sua adequação à diversidade dos alunos, tendo em conta as suas características, necessidades e contextos”.

É importante destacarmos que o educador não tem de saber tudo, deve estar em constante formação. O trabalho por projeto, denominado *Pequenos Bichos* (cf. Anexo 19), desenvolvido no local de estágio permitiu-nos compreender, ainda mais, que uma das competências-chave que devemos ter é não ser a fonte de toda a informação. Ao longo do trabalho por projeto disponibilizamos livros, enciclopédias e a pesquisa na internet a partir do computador, de forma que as crianças investigassem e aprendessem mais (cf. Anexo 21), neste caso relativamente aos animais. Ressalvamos, que ao longo do estágio, poderíamos ter proporcionado mais vezes estes momentos.

Conforme o explanado anteriormente, podemos relacionar esta competência

com o fundamento e princípio da pedagogia para a infância o “reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo”, pois o/a educador/a não pode ser fonte de todo o conhecimento, desta forma, reconhece a criança como sujeito e agente do processo educativo. O educador deve ter o papel de estimular e apoiar o desenvolvimento da criança partindo das suas experiências e dos seus saberes, deste modo “cada criança aprende a defender as suas ideias, a respeitar as dos outros e, simultaneamente, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de todos (crianças e educador/a)” (Ministério da Educação, 2016, p. 9).

Importa ainda destacarmos em relação a este indicador que segundo as palavras de Figueiredo (2013) atualmente reconhece-se a importância do conhecimento de conteúdo na EPE, em dois principais níveis: ao nível do conhecimento sustentado pelos adultos, de forma a apoiar as iniciativas das crianças, pois para assegurar atividades curriculares diárias, os educadores precisam de compreender em profundidade os conceitos, as estratégias (entre outros) e ao nível do conhecimento com que as crianças lidam no dia a dia no seu contexto educativo e com que constroem as suas aprendizagens.

No que se refere à “planificação do ensino de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo e rentabilização dos meios e recursos disponíveis” tivemos em consideração planificar de acordo com as OCEPE (cf. Anexo 22). Em concordância com o Ministério da Educação (2016) “planear permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas” (p. 15).

Na perspetiva de Cortesão (1993), as qualidades que contribuem para a definição de uma boa planificação são “a coerência, a sequência, a adequação, a flexibilidade, a continuidade, a precisão e a riqueza” (p. 94). Posto isto, podemos referir que ao longo do estágio fomos melhorando as nossas planificações, como por exemplo: tornando-as mais adequadas ao grupo de crianças.

Importa destacarmos que uma das dificuldades que superamos ao longo do estágio diz respeito ao nosso conhecimento sobre a avaliação, pois sem esta não existe progresso na educação. Destacamos que ao longo do estágio realizámos diversas grelhas de avaliação, para as diferentes atividades orientadas (cf. Anexo 23) e para o quadro de regulação sobre as atividades livres (cf. Anexo 24), assim como constava, sempre, na planificação uma coluna sobre as modalidades e instrumentos de avaliação (cf. Anexo 25) e, também, durante o estágio eu e a minha colega fizemos a avaliação

do projeto de envolvimento da família (cf. Anexo 26).

Deste modo, é de extrema importância avaliar na EPE, uma vez que a avaliação na educação pré-escolar é reinvestida na ação educativa, sendo uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem. É, assim, uma avaliação formativa por vezes também designada como “formadora”, pois refere-se a uma construção participada de sentido, que é, simultaneamente, uma estratégia de formação das crianças, do/a educador/a e, ainda, de outros intervenientes no processo educativo (Ministério da Educação, 2016, p. 16).

Em relação ao indicador “integração da planificação no quadro dos vários níveis e âmbitos da decisão curricular, tendo em conta a articulação vertical e horizontal, em conjunto com os pares”, podemos referir que demos o devido valor à construção articulada do saber, o que é notório em algumas das planificações (cf. Anexo 27), nomeadamente em relação às atividades propostas. Desta forma, podemos relacionar esta postura com o princípio e fundamento da Educação de Infância a “construção articulada do saber”.

Conforme o exposto anteriormente, o desenvolvimento da criança envolve várias dimensões (cognitivas, culturais, sociais, físicas e emocionais) que se interligam e processam como um todo (Ministério da Educação, 2016). Neste sentido, torna-se tão crucial a articulação entre as diferentes áreas de desenvolvimento e de aprendizagem, conforme está referido nas OCEPE as crianças realizam a sua própria aprendizagem “assumindo uma configuração holística, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade” (Ministério da Educação, 2016, p. 10).

No entanto, reconhecemos que, por vezes, restringimo-nos apenas ao conhecimento do tópico, realçamos que é algo que temos de melhorar, de forma a conseguirmos uma melhor abordagem das diferentes áreas de forma globalizante e integrada.

Ao longo da elaboração das planificações demos importância aos interesses e os contextos das crianças, dessa forma tivemos em consideração o indicador “concepção e planificação de estratégias adequadas aos diferentes alunos e contextos”.

No que diz respeito ao indicador “organização e gestão das estratégias de ensino face à diversidade dos alunos e aos meios e recursos disponíveis” demos o nosso melhor nas atividades orientadas propostas, de forma a responder às necessidades de

todas as crianças, porém reconhecemos que é um processo desafiante (cf. Anexo 28).

Realçamos que para conseguirmos organizar estratégias de ensino face à diversidade das crianças, dos meios e recursos disponíveis é necessário ter conhecimento pedagógico de conteúdo, ou seja, é a interligação entre a pedagogia e o conteúdo, implica a transformação dos dois num só que é observável na ação que decorre posteriormente junto das crianças. Como aponta Shulman (1987)

from being able to comprehend subject matter for themselves, to becoming able to elucidate subject matter in new ways, reorganize and partition it, clothe it in activities and emotions, in metaphors and exercises, and in examples and demonstrations, so that it can be grasped by students (p. 13).

Em relação ao indicador “promoção do desenvolvimento cognitivo e da criatividade dos alunos e incorporação dos seus contributos”, todas as atividades orientadas tinham diversos contributos das crianças, desde quando as questionávamos sobre o que gostavam de aprender e de fazer, assim como as pesquisas e investigações que faziam. Evidenciamos ainda que tentámos em todas as planificações desenvolver a criatividade destas, sendo que é algo intrínseco às mesmas. Ao longo do estágio, em diversos momentos, tivemos consciência de que ser educador/a passa por promover o desenvolvimento cognitivo e proporcionar às crianças momentos em que elas investiguem e vejam as coisas pela primeira vez, construam conhecimento a partir das suas descobertas.

Relativamente ao indicador “comunicação com rigor e sentido do interlocutor”, dialogámos de forma clara e com rigor, tivemos em consideração o grupo de crianças, como por exemplo quando tinham uma atividade orientada explicávamos ou quando era um jogo didático questionávamos as crianças se já tinham jogado e se sabiam explicá-lo aos colegas. Destacamos que quando alguma criança não percebia as orientações, expunha a sua dúvida e em grande grupo era esclarecida. Ressalvamos ainda que tínhamos como objetivo alargar o léxico das crianças (cf. Anexo 29).

Em relação ao indicador “promoção e gestão de processos de comunicação e interacção entre os alunos” promovemos a maior parte das vezes diálogos coletivos na manta, em que partilhávamos conhecimentos, saberes e experiências (cf. Anexo 30), a partir destas interações enriquecedores muitas vezes surgiam outros tópicos bastantes importantes para serem discutidos.

No que concerne ao indicador “desenvolvimento de atividades de avaliação das aprendizagens para efeitos de diagnóstico, regulação do processo de ensino e avaliação

e certificação de resultados”, as crianças tiveram oportunidade de fazer a autoavaliação e heteroavaliação das regras (cf. Anexo 31).

Importa referirmos que a avaliação é um processo complexo, contínuo e que espelha a criança, ou seja, as suas evoluções, conquistas, características individuais, entre outros aspetos. Como aponta Vinha (1999) “as regras são necessárias para organizar os trabalhos, para formar os cidadãos do futuro e não por medo da criança de ficar sem recreio ou receber uma punição ou uma recompensa do professor” (p. 17), as crianças devem fazer parte de todo processo. Posto isto, podemos relacionar com o indicador “promoção de processos de auto-regulação nos alunos que lhes permitam apreciar e melhorar os seus desempenhos”.

No que diz respeito à “reorientação da planificação e do desenvolvimento do ensino de acordo com a apreciação realizada” tivemos como objetivo melhorar a nossa prática pedagógica, de acordo com as apreciações críticas que faziam do nosso trabalho enquanto estagiárias, quer seja pela orientadora cooperante ou pelos professores da ESEV.

A terceira dimensão é “participação na escola e relação com a comunidade educativa”, esta considera as vertentes da ação docente em relação à concretização da missão da escola, assim como da sua organização e da sua relação com a comunidade. Como está referido no Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro,

O docente, como profissional, integra a organização da escola e é por isso coresponsável pela sua orientação educativa e curricular e pela visibilidade do serviço público que presta à sociedade, tendo em conta o trabalho colaborativo com os colegas e a actuação relativamente à comunidade educativa e à sociedade em geral.

No que diz respeito aos indicadores “participação em projectos de investigação e de inovação no quadro do projecto de escola” e “envolvimento em projectos e actividades da escola que visam o desenvolvimento da comunidade” reconhecemos que foi uma limitação nossa e que temos de melhorar no futuro, com isto devemos estar mais atentas a estes indicadores, uma vez que é crucial a nossa participação e envolvimento em projetos e atividades da escola que visam o desenvolvimento da comunidade.

Relativamente ao indicador “envolvimento em acções que visam a participação de pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade no desenvolvimento da escola” como já expusemos anteriormente foi implementado o

projeto de envolvimento da família *Receitas* (cf. Anexo 18).

Como já referimos anteriormente, os projetos e/ou as atividades não devem “ficar” na sala de atividades, devem ser partilhados com os membros da comunidade escolar, pois a escola é uma organização ampla e não se restringe apenas à sala de atividades.

Importa reforçar a ideia de que as relações que se estabelecem com a comunidade, assim como a participação desta no processo educativo das crianças são cruciais, sendo que é fundamental que o/a educador/a estabeleça uma relação de parceria com a família e outros membros da comunidade, de forma a estes darem contribuições de conhecimentos, saberes e experiências, sendo que, posteriormente, deve partilhar os processos e os resultados realizados pelas crianças a partir dessas contribuições.

A quarta dimensão diz respeito ao “desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida”, como está referido no Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro, entende-se por conhecimento profissional “o conjunto articulado de elementos necessários ao desempenho da ação, que envolve saberes e competências no âmbito do currículo e da didática, dos conteúdos, dos processos de ensino e da sua adequação aos diferentes contextos e necessidades dos alunos”. Esta dimensão tem como domínio a “formação contínua e desenvolvimento profissional”.

Relativamente ao indicador “análise crítica da sua ação, resultando em conhecimento profissional que mobiliza para a melhoria das suas práticas”, destacamos que ao longo de todas as semanas realizámos relatórios semanais, de acordo com o *feedback* da orientadora cooperante (cf. Anexo 13). A partir das sugestões conseguimos melhorar as nossas atitudes e comportamentos, deste modo, compreendemos que, também, é necessário dar *feedback* às crianças, segundo o Ministério da Educação (2016):

a investigação aponta para que o feedback positivo, centrado nos esforços que a criança faz para conseguir o que pretende ou nas estratégias que utiliza para atingir as finalidades que se propõe, parece ser particularmente eficaz para estimular a sua aprendizagem (p. 107).

No que diz respeito ao indicador “desenvolvimento de conhecimento profissional a partir do trabalho colaborativo com pares e nos órgãos da escola”, podemos mencionar que a orientadora cooperante partilhava connosco a sua experiência profissional e alguns materiais que elaborou, desta forma conseguimos estar mais

despertas e atentas ao que é a EPE e o que envolve ser educadora de infância. A assistente operacional, também, demonstrou-se sempre muito receptiva para dialogar connosco sobre as crianças.

Por último, relativamente ao indicador “desenvolvimento de estratégias de aquisição e de actualização de conhecimento profissional (científico, pedagógico e didáctico)” ao longo de todas as semanas realizámos pesquisas, de forma a alargar o nosso conhecimento sobre o tópico a ser explorado, assim como leituras sobre as trajetórias de aprendizagem ou as etapas de desenvolvimento e participámos em algumas palestras e conferências (cf. Anexo 14), como já referimos anteriormente, maioritariamente pela plataforma do Facebook, do Youtube e/ou pelo Zoom em formato assíncrono.

## Síntese global

Para concluir e tendo em consideração tudo o que foi referido anteriormente, tivemos a oportunidade de analisar e refletir criticamente sobre diversos aspetos que são essenciais para o nosso futuro profissional.

Relativamente ao percurso proporcionado pela prática pedagógica no 1.º CEB conseguimos construir conhecimentos, como por exemplo: a importância da linguagem utilizada para com os alunos; a partilha de ideias com a orientadora cooperante e com os docentes da ESEV; da escolha dos materiais e das tarefas propostas, entre outros.

Foram muitas as aprendizagens contruídas ao longo deste percurso, por essa razão tornou-se muito gratificante e importante para a nossa formação docente.

Salientamos a importância da relação professor/aluno para o sucesso escolar, como apontam Lopes e Silva (2011) “os investigadores sugerem que a melhoria das relações entre professores e alunos pode ser um caminho poderoso e menos dispendioso para melhorar o sucesso dos alunos” (p. 63).

No que concerne à PES1CEB I, durante o EaD com a realização das tarefas que nos foram propostas, nomeadamente, as análises do *Estudo em Casa* e da conceção dos materiais para a orientadora cooperante, proporcionou-nos uma reflexão sobre estratégias e métodos, o que permitiu novas aprendizagens.

Em relação à PES1CEB II esta proporcionou-nos muitas aprendizagens e a possibilidade de estar no contexto presencial a lecionar, sendo que foi um grande desafio que enriqueceu todo o percurso construído até aqui.

Neste sentido, as PES1CEB I e II tivemos a possibilidade de contactar com duas realidades (ensino presencial e ensino a distância) e refletir acerca das mesmas, estas exigem diferentes maneiras de planear, agir e refletir.

Durante o contexto da EPE tivemos a oportunidade de reforçar a ideia de que para termos um bom desempenho é necessário estarmos disponíveis para aprender. As crianças ensinam-nos muito, alargam os nossos horizontes e levam-nos sempre mais além, através do seu espírito curioso e das suas questões inesperadas. A partilha de saberes, quer com a orientadora cooperante, com os professores da ESEV e com as colegas de turma é fundamental para enriquecer a nossa formação profissional.

Consideramos cinco aspetos fundamentais, enquanto profissionais de educação, que são: observar, escutar, avaliar, refletir e discernir. Neste sentido, ao observar principalmente as crianças no brincar livre, podemos conhecê-las melhor, assim como os seus interesses, a forma como percecionam o mundo e se relacionam entre si. Ao escutar, quer as crianças, a orientadora cooperante, os professores da

ESEV, bem como as colegas de turma, conseguimos ter um maior conhecimento das diferentes realidades dos jardins de infância, adotar estratégias adequadas ao grupo de crianças e, dessa forma, alargar o nosso conhecimento. A avaliar, tendo como suporte as grelhas de bem-estar emocional e implicação, assim como as grelhas que podemos eventualmente elaborar, conseguimos compreender o que as ofertas educativas ou as condições ambientais provocavam na criança, sendo dessa maneira uma avaliação para a aprendizagem. Para alargar o nosso conhecimento e aprender necessitamos de refletir, sem o ato de reflexão não conseguimos melhorar, no entanto, se refletirmos e não agirmos, nem mudarmos nada na nossa prática pedagógica, de pouco serve este processo.

Importa destacar que Donald Schön (2000) defende três momentos de reflexão que podem ajudar o professor na sua prática letiva: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação. A reflexão na ação acontece quando o professor reflete no decorrer da própria ação, de forma a ajustá-la. A reflexão sobre a ação acontece quando o professor revê mentalmente o que aconteceu de forma a analisar a sua prática, como por exemplo: como resolveu os imprevistos. A reflexão sobre a reflexão-na-ação é um processo que promove a autorreflexão, faz com que o professor desenvolva novos métodos, novas formas de pensar e de agir, o que promove a sua evolução profissional.

Segundo Idália Sá-Chaves (2011) é necessário que o profissional em formação possa “fazer experiências, cometer erros, mas também tomar consciência deles e tentar ultrapassá-los de modo a aceder a um saber-fazer que conduza à sua progressiva autonomia pedagógica” (p. 75). A reflexão sobre a prática permite a construção e reconstrução de saberes profissionais, assim como de competências e atitudes (Sá-Chaves, 2011).

É importante referir que ao longo de todo o percurso profissional o conhecimento deve de ser reconstruído, tanto o conhecimento de conteúdo como o conhecimento pedagógico de conteúdo, pois estes refletem-se na ação educativa.

Segundo Shulman (2005) o conhecimento de conteúdo é a compreensão e as habilidades que os professores devem construir, sendo que existem duas bases: a bibliografia e os estudos em cada disciplina e o conhecimento académico, histórico e filosófico sobre a natureza do conhecimento. O conhecimento de conteúdo implica necessariamente que o professor deva conhecer a “fundo” todos os conteúdos da disciplina que ensina, mas igualmente ter uma ampla formação. Estes têm uma grande responsabilidade, na medida que são a principal fonte de compreensão dos alunos, ou

seja, devem estar preparados para questões, ter um amplo conhecimento daquilo que vão abordar e uma compreensão flexível e multifacetada, que lhes permita dar explicações alternativas dos conteúdos (Shulman, 2005).

O conhecimento pedagógico de conteúdo representa uma mistura entre a disciplina e a didática. Segundo Ponte (1999), este conhecimento dá um contributo e fornece orientações, porém não deve ser visto com “certezas”, pois “fornece um quadro geral onde se evidenciam diversas propostas abertas, cuja concretização precisa sempre de ser cuidadosamente estudada em função das condições concretas, para além de proporcionar um conjunto de ferramentas conceptuais para analisar o processo de ensino-aprendizagem” (p. 13).

Neste sentido, o conhecimento pedagógico de conteúdo trata-se de fazer compreender, aprender, tornar acessível ao outro, sendo que não existe apenas uma forma de representar e explicar o conteúdo de uma determinada maneira. Este inclui a compreensão dos conteúdos em termos de “como” se ensina, quais as estratégias a adotar para dar sentido a determinado conteúdo para alunos de diferentes idades e contextos.

Ressalvamos que Shulman (2005) aponta categorias (mínimas) de conhecimento que sustentam a compreensão de que o professor necessita para promover a aprendizagem pelos alunos, como por exemplo: conhecimento de conteúdo, conhecimento pedagógico de conteúdo, conhecimento das características dos alunos e das suas características e conhecimento didático.

Salientamos que consideramos um dos maiores desafios na EPE o conseguir corresponder às curiosidades das crianças e ao seu espírito crítico. Ao longo do tempo aprendemos com estas que devemos interrogar-nos sobre coisas que damos como verdades indubitáveis.

Realçamos que ao longo dos estágios tivemos a oportunidade de ter a experiência em articular a investigação, a prática e a reflexão.

Em suma, ao realizarmos esta apreciação dos estágios desenvolvidos permitiu-nos avaliar/refletir e, conseqüentemente, contribuiu para o nosso futuro académico e profissional. Ressalvamos que também despertou a nossa atenção para alguns aspetos fundamentais que devemos ter mais em consideração, como por exemplo: a importância da participação da comunidade educativa nas atividades e das relações que se estabelecem com a mesma, a participação em formações, de modo a complementar as aprendizagens conseguidas, o conhecimento de cada aluno/criança de maneira a adequar as planificações às suas necessidades e características.

## **Parte II – Trabalho de investigação**

## Nota introdutória

O presente trabalho de investigação surge no âmbito do RFE para a obtenção do grau de mestre em EPE e Ensino do 1.º CEB, importa destacar que como futuros professores temos de estar em constante investigação, como pude constatar através da reflexão crítica sobre as práticas em contexto. Tendo a oportunidade de escolher a problemática para esta investigação, senti necessidade de investigar sobre as perceções curriculares dos professores do 1.º CEB, uma vez que desde que tive a UC *Desenvolvimento e Gestão Curricular*, fiquei curiosa para ler e investigar sobre esta temática, pois no contexto escolar é inevitável referirmos o termo currículo e tudo o que este envolve. No parecer de Sacristán (2013), etimologicamente, o termo currículo deriva

da palavra latina *curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*) (...). Em sua origem currículo significava o território demarcado e regrado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centro de educação deveria cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem) (p. 16).

Neste sentido, durante as diversas observações na Licenciatura de Educação Básica, da UC IPP, podemos observar as diferentes manifestações do currículo e como estas influenciavam a relação professor/aluno/alunos, assim como o processo de ensino-aprendizagem. Aquando da lecionação no 1.º CEB tivemos oportunidade de compreender a importância que têm as questões curriculares no dia a dia da vida escolar. Nomeadamente a importância que tem o currículo oculto, pois como afirmam Melo et al. (2016) “tal postura permite analisar valores, comportamentos, conceitos, pré-conceitos que são compartilhados entre os sujeitos escolares e que terão grande participação na formação da subjetividade e identidade dos estudantes” (p. 200).

Podemos afirmar que o currículo “é o meio pelo qual a escola se organiza, propõe os seus caminhos e a orientação sobre o que, quando e como ensinar e sobre o que, quando e como avaliar” (Melo et al., 2016, p. 199).

O significado de currículo é dado pelo próprio contexto em que se insere, isto é, político, social, económico, histórico e o contexto de aula. De acordo com as palavras de Melo et al. (2016) “toda a prática pedagógica gravita em torno do currículo, pois ele é o cruzamento de práticas diferentes e multicontextualizadas dentro e fora da escola”

(p. 200).

Perante este cenário, achamos pertinente que a nossa investigação científica tivesse como foco principal conhecer as percepções curriculares dos professores do 1.º CEB, tendo como base o inquérito por questionário.

Desta forma, como numa investigação científica é necessário o levantamento de um problema, tomamos como questão-problema:

- “Quais as percepções dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em torno do currículo?”.

Para a elaboração de um trabalho investigativo a definição dos objetivos é uma etapa crucial, depois de formulada a questão problema, uma vez que permitem organizar e orientar todo o processo de investigação. Tendo em consideração o problema enunciado anteriormente, constituem-se como objetivos desta investigação:

- Conhecer as percepções de currículo dos professores tendo subjacente as diversas teorias curriculares.
- Analisar como é que as manifestações do currículo estão presentes nas práticas pedagógicas dos professores, tendo em conta as suas perspetivas.
- Aferir a relevância que o currículo oculto assume nas práticas curriculares dos professores.
- Analisar que práticas do currículo oculto os professores mais valorizam.

Importa referir que com esta investigação pretendemos saber quais as percepções curriculares dos professores. Posteriormente, quando a investigação estiver concluída, os dados do estudo e as respetivas conclusões poderão contribuir para sensibilizar os professores, os órgãos diretivos e os futuros leitores, relativamente às percepções do currículo, de forma a alargar o conhecimento por parte da comunidade docente.

## **1. Enquadramento teórico**

Importa iniciar a segunda parte deste trabalho por refletir acerca de questões relacionadas com o currículo, que irão servir como um suporte teórico à investigação. Alguns dos aspetos a serem explorados são: a clarificação do conceito currículo, as teorias subjacentes ao currículo, as manifestações curriculares e a gestão curricular. Deste modo, começamos por apresentar algumas definições sobre o currículo, segundo diversos autores.

### **1.1. Clarificação do conceito currículo**

Em primeira instância é necessário clarificar o conceito de currículo, este que provavelmente aparece pela primeira vez como objeto de estudo nos Estados Unidos, como refere Silva (2000):

em conexão com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios, que intensificavam a massificação da escolarização, houve um impulso, por parte de pessoas ligadas sobretudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos (pp. 11-12).

Posto isto, no discurso curricular de Bobbitt o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, em que os estudantes devem ser processados como um produto fabril, ou seja, o currículo é supostamente “a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (Silva, 2000, p. 11).

Referente à definição de currículo Melo et al. (2016) afirmam que este, muitas vezes, é compreendido como programa de conteúdos, no entanto, esta definição deve ser discutida, pois “tal termo possui um significado mais complexo e amplo do que como comumente é conhecido e debatido. Se verificarmos a palavra ‘curriculum’, que deu origem ao termo currículo, temos ‘curso, rota, caminho’” (p. 197).

A respeito disto, Pacheco (2000) define o currículo como “uma intenção e uma realidade que ocorrem num contexto determinado, e que são resultado de decisões tomadas em vários contextos” (p. 7).

Vale a pena destacarmos que segundo Lopes (2003) a existência de um currículo formal engloba várias disciplinas, no entanto, atualmente o currículo é entendido como muito mais do que um conjunto de conhecimentos. Posto isto, podemos encontrar múltiplas definições para currículo, porém segundo Roldão (1999) “o currículo

escolar é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto cabe à escola garantir e organizar” (p. 24).

Segundo as palavras de Pacheco (2009) “o currículo, enquanto conteúdo de aprendizagem, estrutura e molda o sistema educativo, definindo quer a selecção e organização do conhecimento quer os itinerários de aprendizagem dos alunos em contextos de educação e formação formal, não formal e informal” (p. 124).

Podemos compreender que as diferentes ideias trazidas por diversos autores acerca do currículo envolvem não só elementos pedagógicos, mas também elementos sociais, políticos, culturais e económicos, que mais tarde se irão refletir na sociedade (Melo et al., 2016).

Ressalvamos que não existe apenas uma única definição para o termo currículo, por outro lado, a partir de diferentes autores existem diferentes definições e abordagens do que é o currículo, daí ser importante abordar as diferentes teorias subjacentes ao mesmo.

## 1.2. Teorias do currículo

É importante destacarmos as teorias do currículo: a teoria técnica, a teoria prática e a teoria crítica.

**Figura 2**  
*Teorias do currículo*



Segundo Silva (2000), uma teoria representa, reflete e espelha uma realidade, ou seja, existe uma correspondência entre a “teoria” e a “realidade”. Uma teoria do currículo, como aponta Silva (2000) “começaria por supor que existe, ‘lá fora’, esperando para ser descoberta, descrita e explícita, uma coisa chamada “currículo”. O currículo seria um objecto que precederia a teoria, a qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo, explicá-lo” (p. 9).

Sendo assim, uma teoria caracteriza-se pelos conceitos que utiliza para entender, organizar e estruturar a nossa forma de ver a realidade. Uma definição de currículo não revela o que este é, pelo contrário revela-nos o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é.

A teoria técnica percebe o currículo como produto ou conteúdos organizados em disciplinas, como um meio tecnológico ou plano para a aprendizagem. A teoria prática percebe o currículo como processo, ou seja, o modo como o ensino decorre. Estas duas perspectivas são teorias tradicionais do currículo.

Desta forma, entendia-se o currículo “como um conjunto de objectivos e conteúdos previamente especificados que os professores deviam aplicar, utilizando os mediadores curriculares disponíveis, nomeadamente os manuais, o que implica, necessariamente, uma visão restrita da profissionalidade docente” (Pacheco, 2000, p. 151). Com isto, percebemos que os professores eram vistos como “consumidores” do currículo, ou seja, meros executores.

De acordo com o referido anteriormente, no nosso ponto de vista os professores deviam de ir mais longe, isto é, tomar decisões e participar na organização do ensino. Importa destacar que estes têm a responsabilidade de formar alunos com iniciativa, com consciência dos problemas atuais e com capacidade de lidar com a constante mudança, estes não devem apostar na passividade dos alunos, pelo contrário, devem contribuir para a formação de cidadãos críticos (Lopes, 2003).

Ainda de acordo com a teoria técnica, Silva (2000) refere que Bobbitt defendia que o sistema educacional tinha de ser tão eficiente como qualquer outra empresa industrial, este “queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados” (p. 19). O currículo era percebido como uma questão de mecânica, sendo uma questão de organização.

O modelo curricular de Bobbitt encontrou a sua consolidação definitiva num livro de Tyler, que foi publicado em 1949. Com a publicação deste livro os estudos sobre o currículo foram estabelecidos tendo em conta a ideia de organização e desenvolvimento (Silva, 2000).

Na visão de Tyler a organização e o desenvolvimento do currículo devem responder a quatro questões: “que objectivos educacionais deve a escola procurar atingir?”, “que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?”, “como organizar eficientemente essas experiências educacionais?” e “como podemos ter a certeza de que esses objectivos estão sendo alcançados?” (Silva, 2000, p. 22). Este, também, refere que existem três fontes para estabelecer os objetivos da educação, sendo estas: “estudos sobre os próprios aprendizes”, “estudos sobre a vida contemporânea fora da educação” e

“sugestões de especialistas das diferentes disciplinas” (p. 22).

Deste modo, é habitual associar o currículo a um conjunto de conhecimentos que devem de ser ensinados, porém esta é uma visão muito redutora do que este é.

Sublinhamos que nos modelos tradicionais o conhecimento existente é tomado como dado, ou seja, se eventualmente existe algum questionamento não vai além de critérios de verdade e falsidade, limitando-se à questão de “como” o currículo se organiza (Silva, 2000).

Por outro lado, existem as teorias críticas do currículo, que são o controverso das teorias tradicionais. Como pudemos perceber, por exemplo, a teoria de Tyler não tinha como preocupação fazer qualquer tipo de questionamento, isto é, “os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de como fazer o currículo” (Silva, 2000, p. 27).

As teorias críticas sobre o currículo percebem este como praxis, ação argumentativa e resultado de professores críticos segundo interesses críticos. De acordo com as palavras de Silva (2000),

as teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz (p. 27).

Silva (2000) destaca marcos fundamentais da teoria educacional crítica mais gerais, assim como da teoria crítica sobre o currículo, um dos autores enumerados é Michael Apple, com a obra *Ideología y currículo*, de 1979.

Os autores Althusser e Bourdieu estabeleceram as bases de uma crítica à educação liberal, porém não tinham como centro de preocupação o questionamento do currículo e o conhecimento escolar. Michael Apple a partir dessas críticas e de outras da teorização social crítica mais ampla, elabora uma análise crítica do currículo (Silva, 2000).

De acordo com a análise de Apple, uma das suas preocupações é o porquê daqueles conhecimentos em detrimento de outros, de forma a evitar que esta questão seja respondida com critérios de verdade e falsidade, este aponta as seguintes questões: “trata-se do conhecimento de quem?”, “que interesses guiaram a seleção desse conhecimento particular?” e “quais as relações de poder envolvidas no processo de seleção que resultou nesse currículo particular?” (Silva, 2000, p. 47).

Portanto, na ótica de Michael Apple algumas das questões fundamentais são: “como é que as formas de divisão da sociedade afetam o currículo?”, “como é que a forma como o currículo processa o conhecimento e as pessoas contribui, por sua vez, para reproduzir aquela divisão?”, “que conhecimento – de quem – é privilegiado no currículo?”, “que grupos são beneficiados e quais os grupos que são prejudicados pela forma como o currículo está organizado?” e “como se formam resistências e oposições ao currículo oficial?” (Silva, 2000, p. 50).

Importa referir que para Apple (1986) “la escuela no es un espejo passivo, sino una fuerza activa, la cual sirve también para legitimar las ideologías y formas económicas y sociales que tan íntimamente están relacionadas com ella” (p. 61).

Segundo Melo et al. (2016) mais do que encontrar uma definição de currículo é crucial alguns questionamentos, como por exemplo: “de quem são os significados reunidos e distribuídos através dos currículos declarados e ocultos nas escolas? O que são os currículos declarados e ocultos?” (p. 196). Desta forma, compreendemos que é preciso conhecer o real significado do currículo, assim como o poder que o currículo oculto exerce na prática pedagógica.

Com isto, podemos compreender que após as teorias críticas e pós-críticas do currículo, não podemos apenas perspetivar o currículo através de conceitos técnicos, como refere Silva (2000) “num cenário pós-crítico, o currículo pode ser todas essas coisas, pois é também aquilo que dele se faz (...)” (p. 152).

Segundo as palavras de Silva (2000) depois das teorias críticas e pós-críticas o currículo é um

lugar, espaço, território. O currículo é uma relação de poder. O currículo é trajectória, viagem, percurso. O currículo é a autobiografia, a nossa vida, o curriculum vitae: no currículo forja-se a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (p. 155).

Importa realçar que as teorias pós-críticas do currículo dão ênfase às preocupações com as relações saber-poder, o multiculturalismo, as diferenças culturais, entre outras. Posto isto, não é uma questão de superação da teoria crítica, de acordo com as palavras de Silva (2007), a teoria pós-crítica “deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos” (p. 147).

A teoria pós-crítica deve ser vista como um complemento e não como uma coisa distinta das teorias críticas, como aponta Pacheco (2001) “a teoria crítica é um espaço

de contestação, uma outra forma de olhar a realidade e um compromisso político com o que pensamos e o que fazemos” (p. 51). Tal como aponta Silva (2007) “ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder” (p. 147).

Neste sentido, podemos perceber os professores como os principais executores práticos do currículo e, conseqüentemente, têm a responsabilidade das situações de aprendizagem escolares. Segundo as palavras de Cachapuz et al. (2000) “faz todo o sentido dizer que os bons professores podem recuperar o pior currículo, informando-o de componentes essenciais para o vivificar, para revelar a humanização e a cultura científica, os valores éticos e morais, para dar sentido a novas atitudes sobre o sentir e o pensar” (p. 77). Posto isto, podemos afirmar que os professores devem fazer um trabalho conjunto e interpretar e (re)construir o currículo.

### **1.3. Manifestações do currículo**

Para além das teorias curriculares que nos apresentam diferentes visões e preocupações no que ao currículo diz respeito, também podemos identificar diferentes formas de manifestação curricular (formal, informal, oculto e real). O conceito de currículo é um termo polissémico, mas sendo certo que ao mesmo sempre se associam dois significados, aquilo que passa, a passagem de alguma coisa a alguém, o percurso, a unidade que o constrói e que ele é capaz de construir no sujeito (Roldão, 1999), podemos encontrar nesse percurso diferentes formas de manifestação curricular.

A manifestação de currículo formal designa o plano de ensino-aprendizagem, ou seja, os objetivos, os conteúdos e as atividades, as quais o professor deve implementar e traduz-se no horário letivo dos alunos e/ou dos professores, bem como do cumprimento dos programas estabelecidos. De acordo com as palavras Melo et al. (2016) entendemos por currículo formal “tudo aquilo que foi contemplado no plano de ensino e aprendizagem, seus objetivos, seus conteúdos e atividades. Tudo aquilo que foi definido com fins de promoção da aprendizagem” (p. 198).

Relativamente ao currículo informal este pode entender-se como toda a atividade estruturada ou não estruturada que faça parte da vida escolar, como por exemplo: atividades culturais e desportivas.

No que diz respeito ao currículo oculto, embora não constitua uma teoria, como aponta Silva (2000), “a noção de ‘currículo oculto’ exerceu uma forte e estranha atracção em quase todas as perspetivas críticas iniciais do currículo” (p. 81).

Podemos referir que o currículo oculto é “constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem de

forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (Silva, 2000, p. 82).

Neste sentido, compreendemos que o currículo oculto não aparece de forma prescrita no currículo formal, como afirma Silva (2004, cit. por Melo et al., 2016, p. 200) o currículo oculto é “um poderoso instrumento de formação de identidades dos alunos e os valores nele estabelecidos são transmitidos através dos gestos, olhares, inclusão, valoração, atributos baseados em binarismos como bom/mau, belo/feio, legítimo/ilegítimo etc”.

Libâneo et al. (2012) referem que o currículo oculto exerce uma influência na educação “embora recôndito, atua de forma poderosa nos modos de funcionar das escolas e na prática dos professores. Tanto isso é verdade, que os mesmos professores tendem a agir de forma diferente em cada escola em que trabalham” (p. 44).

É importante destacar que o currículo oculto funciona de maneira implícita, por exemplo, por meio dos conteúdos culturais, das interações e dos hábitos, não surge a partir de uma planificação. Como aponta Santomé (1998) “no existe ningún tipo de evidencia acerca de la existencia de un curriculum oculto planificado intencionalmente para ser desarrollado en las escuelas; algo que intente tácitamente enseñar normas y valores al colectivo estudiantil” (p. 113).

Posto isto, o currículo oculto resulta como um subproduto do currículo formal e manifesta-se na relação que o professor estabelece com os seus alunos e na relação que estes estabelecem entre eles e o professor. É o que acontece e não está programado, pode ter efeitos positivos ou negativos para o processo de ensino-aprendizagem.

Em síntese, o currículo oculto manifesta-se através de atitudes e práticas não planeadas e conscientes, como por exemplo: o reforço positivo, a relação de confiança, a empatia, o respeito (ou falta dele) e os padrões de autoridade. Como aponta Araújo (2018):

Isso significa que no currículo oculto se aprende fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas injustas e antidemocráticas da sociedade capitalista ao aprenderem o conformismo, a obediência e o individualismo (p. 33).

Com isto, o currículo oculto pode ser compreendido como um trabalho pedagógico que envolve três dimensões: identidade, poder e cultura. Segundo Melo et al. (2016) “essas três dimensões constroem as relações sociais e pedagógicas na e da

escola. A realidade cultural de uma escola tem muito a ver com a significação e ao tratamento dado aos conteúdos explícitos ou não nos currículos escolares” (p. 201).

Por outro lado, o currículo real corresponde à aprendizagem que o aluno efetivamente foi capaz de alcançar.

Sublinhamos que independentemente dos entendimentos que cada um faz sobre o conceito de currículo, segundo Viana e Peralta (2020) importa referir a coexistência de dois planos de conceptualização de currículo:

no plano das intenções, encontra-se o currículo promulgado, intencional e oficial, e o currículo interpretado e planeado; no plano do real, regista-se o currículo implementado, o currículo aprendido (e o que é ensinado). Não está escrito necessariamente, mas é aprendido pelos alunos (p. 141).

Deste modo, importa conhecer como os professores fazem a gestão do currículo e analisar o que acontece no “plano real”, ou seja, como o currículo é implementado e o que é verdadeiramente aprendido pelos alunos.

#### **1.4. Práticas de gestão curricular dos professores**

Relativamente à noção de gestão curricular, segundo Roldão e Almeida (2018) “nada tem de novo. Novo será talvez só o uso – e até abuso – linguístico que dela se faz hoje no discurso educativo” (p. 8), pois desde sempre se teve de gerir, ou seja, tomar decisões sobre o que ensinar e o porquê, com que meios, com que organização e com que resultados, entre outros aspetos. No entanto, essas decisões estão distantes dos professores e da escola, limitando, dessa forma, “a gestão curricular – as decisões – dos professores, no plano coletivo, à distribuição dos conteúdos pelos trimestres e à atribuição das classificações, e, no plano individual, à planificação das suas aulas quotidianas” (Roldão & Almeida, 2018, p. 9).

No que diz respeito à gestão do currículo podemos referir que o/a professor(a) poderia ter mais autonomia, como aponta Lopes (2003) “a autonomia que se pretende desenvolver nas escolas portuguesas relaciona-se com a descentralização da gestão curricular” (p. 26). Conferir autonomia aos professores não significa “abandoná-los”, por outro lado, significa dar-lhes orientação, conselhos e espaço para ajustar o currículo.

Neste sentido, não se pretende que os professores tenham total responsabilidade para gerir de maneira flexível o currículo, isto é, apesar de estes serem os principais “executores” não devem fazê-lo sozinhos, como por exemplo: têm os profissionais de outras áreas de educação e os investigadores (Lopes, 2003).

Importa referir que o mundo está em constante mudança e a educação deve de

acompanhar essa evolução, como apontam Torres et al. (2022) “num mundo marcado pela rapidez da evolução dos saberes e dos artefactos da ciência e da tecnologia, a mudança e a inovação tornam-se uma espécie de status quo em detrimento da estabilidade outrora plasmada nos *curricula* e na educação” (pp. 405-406).

Deste modo, os professores devem de acompanhar a mudança e exige-se a estes muito mais que o conhecimento científico, de acordo com Torres et al. (2022) espera-se que

explore as dimensões relacionais e afetivas do próprio ato educativo, essenciais para garantir flexibilidade mental e equilíbrio emocional, o que só é possível se ele conseguir “reinventar” as suas práticas e transformar a sala de aula num espaço de aprendizagem comum, dinâmico e inclusivo (p. 406).

É neste âmbito que os professores devem estar em constante formação, como já referimos anteriormente, de maneira a conseguirem acompanhar, reformular, atualizar e questionar as suas práticas de ensino, sendo que devem ter como principal objetivo a melhoria da qualidade educativa.

Assim, conseguimos perceber que os documentos curriculares são como guias da ação curricular da escola, orientam o trabalho dos professores e, frequentemente, estes preocupam-se mais com o “como fazer” do que com o “porquê de se fazer de tal forma”.

Salienta-se que os professores devem estar predispostos para inovarem as suas práticas curriculares, desenvolverem o pensamento crítico para a melhoria das competências dos seus educandos, assim como o desenvolvimento de comportamentos e atitudes, de maneira a contribuir para o futuro da sociedade. Realçamos que o aluno deve de estar no centro do currículo e a educação deve de ter qualidade, pois só assim podemos ter cidadãos com poder de decisão (Torres et al., 2022).

De acordo com as palavras de Torres et al. (2022) o currículo deve de ser “inovador, contextualizado, articulado e flexível, um lugar da autonomia das escolas, promotor da cidadania, do desenvolvimento e da autonomia dos estudantes” (p. 411).

Ainda referente à gestão curricular, podemos afirmar que é um processo contínuo de tomada de decisão que acontece em diversos níveis, sendo estes: o nível central, o nível institucional, o nível grupal e o nível individual. De facto, para que exista eficácia da ação educativa deve de acontecer a articulação entre todos os níveis (Roldão & Almeida, 2018).

Relativamente ao nível central, podemos afirmar que estabelece o currículo

nacional, que se concretiza nas aprendizagens comuns que devem acontecer nas escolas. O nível institucional é referente à adaptação do currículo nacional nas escolas, que se traduz por exemplo: no projeto educativo e no projeto curricular. No que diz respeito, ao nível grupal relaciona-se com a adaptação do projeto curricular para o projeto de desenvolvimento curricular para cada turma, que é formulado pelo grupo de professores, ou seja, o conselho de turma ou a equipa educativa. O nível individual são as opções tomadas na sala de aula, ou seja, relaciona-se com o dia a dia da ação educativa (Roldão & Almeida, 2018).

De acordo com o referido anteriormente, podemos afirmar que os professores têm autonomia em relação à adaptação do projeto curricular ao projeto de desenvolvimento curricular para cada turma e, principalmente, a nível individual, uma vez que este se relaciona com o dia a dia da ação educativa e com as opções, estratégias e métodos que os professores adotam, no entanto, têm de ter como referência os níveis anteriores, como por exemplo: o nível central.

Contudo, na nossa perspetiva o grande desafio dos professores é conseguirem, perante a autonomia e poder de decisão que lhes é dado, adotar as melhores práticas, serem críticos e terem como principal preocupação a formação dos alunos e prepará-los para a vida futura, enquanto cidadãos.

Importa fazer alusão ao decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho e, conseqüentemente, à aposta numa escola inclusiva, “onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social”.

Para tal acontecer, no centro da atividade da escola devem de estar os alunos, assim como o currículo e as aprendizagens destes. Neste sentido, o decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho, tem como princípio orientador cada escola reconhecer e valorizar a diversidade dos alunos, assim como adequar os processos de ensino-aprendizagem às características individuais de cada um. Desta forma, os professores devem apostar na diversidade de estratégias, de maneira a que todos os alunos tenham acesso ao currículo e às aprendizagens.

É neste âmbito, que é importante apostar na autonomia das escolas e dos profissionais, como por exemplo, “através do reforço da intervenção dos docentes de educação especial, enquanto parte ativa das equipas educativas na definição de estratégias e no acompanhamento da diversificação curricular” (decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Neste sentido, as opções metodológicas implícitas no decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho, têm a sua base no princípio do *Desenho Universal para a Aprendizagem* (DUA) e na abordagem multinível de acesso ao currículo. Como está referido neste decreto-lei, esta abordagem baseia-se, por exemplo, em modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento contínuo das intervenções implementadas, assim como no constante diálogo dos professores com os encarregados de educação.

Com isto, pretende-se “garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados, os quais permitem a cada um progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo” (decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Relativamente às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, são organizadas em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais. Deste modo, devem de ser definidas em função das potencialidades e necessidades dos alunos.

No que diz respeito às medidas universais, estas “correspondem às respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos com o objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens” (decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho). Podemos considerar essas medidas: a diferenciação pedagógica, as acomodações curriculares, o enriquecimento curricular, a intervenção em pequenos grupos e a promoção de comportamento pró-social (decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

No âmbito das medidas seletivas, estas “visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais” (decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho). Podemos considerar medidas seletivas: os percursos curriculares diferenciados, as adaptações curriculares não significativas, o apoio psicopedagógico, a antecipação e o reforço das aprendizagens, assim como o apoio tutorial (decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Em relação às medidas adicionais “visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão” (decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho). As medidas que se consideram adicionais são: a frequência do ano de escolaridade por disciplinas, as adaptações curriculares significativas, o plano individual de transição, o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado, o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social (decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Importa destacar que em cada escola existe uma Equipe Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, que é constituída por elementos permanentes e por elementos variáveis. Os elementos permanentes são, por exemplo, um docente que coadjuva o diretor, um docente de educação especial e um psicólogo. Os elementos variáveis são, por exemplo, o docente titular de turma ou o diretor de turma do aluno (decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Algumas das competências da equipa multidisciplinar são, por exemplo, sensibilizar a comunidade educativa para a Educação Inclusiva, propor as medidas de suporte à aprendizagem a mobilizar, elaborar o Relatório Técnico-Pedagógico e, se aplicável, o Programa Educacional Individual e o Programa Individual de Transição previstos, assim como acompanhar o funcionamento do Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) (decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

O CAA, segundo o decreto-lei n.º 54/2018 de 6 de julho, “é uma estrutura de apoio agregadora dos recursos humanos e materiais, dos saberes e competências da escola”. Os seus objetivos gerais são: apoiar a inclusão das crianças e jovens no grupo/turma e nas rotinas e atividades da escola, promover e apoiar o acesso à formação, ao ensino superior e à integração na vida pós-escolar e apoiar o acesso ao lazer, à participação social e à vida autónoma.

De acordo com as palavras de Vasconcelos (2020) para criar um ambiente inclusivo e amigável os professores devem compreender que é necessário estarem em formação constante e específica. Estes devem ter em consideração os contextos da criança e do jovem, da família e da sociedade, para que “os processos de inclusão sejam compreendidos por todos os atores que intervêm no processo de ensino-aprendizagem” (p. 31).

Com isto, conseguimos perceber que o papel dos professores é preponderante para acontecer esta mudança, pois devem de ter conhecimentos, capacidades e competências para aplicarem na prática. Como refere Freire (2003), “é preciso diminuir a distância entre o que diz e o que se faz, até que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática” (p. 61).

Neste sentido, é “fundamental que o currículo seja equacionado como um instrumento que as escolas podem gerir e desenvolver localmente de modo que todos os alunos alcancem as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

No que concerne ao *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PA), importa destacar que “estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de

competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo” (decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho). Neste sentido, para que os alunos consigam desenvolver competências que lhes permitam “questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho) é necessário que seja dada às escolas autonomia e flexibilidade, de forma a adequarem a realidade educativa às necessidades dos seus alunos.

De acordo com o documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, o perfil dos alunos “configura o que se pretende que os jovens alcancem no final da escolaridade obrigatória, sendo, para tal, determinante o compromisso da escola e de todos os que lá trabalham” (Martins et al., 2017, p. 9), ou seja, aqueles que de uma forma ou de outra interferem na vida escolar, como por exemplo: a família dos alunos e os professores.

Os princípios que orientam o PA são: base humanista, a escola prepara os alunos com saberes e valores para uma sociedade mais justa; saber, é o centro do processo educativo; aprendizagem, estas são essenciais em todo o processo educativo; inclusão, todos os alunos têm o direito ao acesso e à participação em todos os contextos educativos; coerência e flexibilidade, de modo a garantir o acesso à aprendizagem e à participação dos alunos no seu processo de formação é necessário existir flexibilidade e coerência na ação educativa; adaptabilidade e ousadia, conseguir adaptar a novos contextos e estar preparado para atualizar os conhecimentos; sustentabilidade, formar nos alunos a consciência de sustentabilidade; estabilidade, de forma a que o sistema se adeque e produza efeitos (Martins et al., 2017).

Relativamente às áreas de competências, presentes no PA, podemos referir que são “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes, são centrais no perfil dos alunos, na escolaridade obrigatória” (Martins et al., 2017, p. 19). Importa salientar que as áreas de competências são complementares, sendo estas: linguagens e textos; informação e comunicação; raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e pensamento criativo; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar, saúde e ambiente; sensibilidade estética e artística; saber científico, técnico e tecnológico, consciência e domínio do corpo (Martins et al., 2017).

Os valores pelos quais a escola se deve pautar, de acordo com o PA, são: responsabilidade e integridade; excelência e exigência; curiosidade, reflexão e inovação; cidadania e participação; liberdade (Martins et al., 2017).

Destacamos que o decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho, desafia as escolas, pois

confere-lhes autonomia para poderem, por exemplo, “dispor de maior flexibilidade na gestão curricular, com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as *Aprendizagens Essenciais*”, “adotar diferentes formas de organização do trabalho escolar, designadamente através da constituição de equipas educativas que permitam rentabilizar o trabalho docente e centrá-lo nos alunos” e “fomentar nos alunos o desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da sua autoestima e bem-estar” (decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Importa clarificar que as *Aprendizagens Essenciais*, segundo o decreto-lei n.º 55/2018, 6 de julho, é o

o conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação;

Os princípios orientadores presentes no decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho, são por exemplo: o exercício efetivo de autonomia curricular; a garantia de uma escola inclusiva; o reconhecimento dos professores enquanto agentes principais do desenvolvimento do currículo, tendo um papel preponderante na sua avaliação e reflexão, ou seja, nas opções que deve tomar, na sua exequibilidade e a adequação ao respetivo contexto escolar; o envolvimento dos alunos e dos encarregados de educação na definição de opções curriculares; o trabalho colaborativo no planeamento, na realização e na avaliação das aprendizagens (decreto-lei 55/2018, de 6 de julho).

O currículo visa garantir que todos os alunos alcancem as competências definidas no PA, deste modo à conceção do currículo subjazem alguns princípios, como por exemplo: acesso ao currículo por todos os alunos, onde todos têm as mesmas oportunidades, sequencialidade e coerência das aprendizagens, oferta a todos os alunos da componente de Cidadania e Desenvolvimento e a oferta de Atividades de Enriquecimento Curricular no Ensino Básico.

Relativamente à componente de Cidadania e Desenvolvimento no 1.º Ciclo é uma área transversal e objeto de avaliação, no 2.º e 3.º Ciclos é uma disciplina

autónoma e objeto de avaliação e no Ensino Secundário cada escola decide a forma como implementa, sendo que pode adotar, por exemplo: oferta como disciplina autónoma ou a abordagem de temas e projetos sob a coordenação de um dos professores.

Nesta linha de pensamento, o documento *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* integra um conjunto de deveres e direitos que devem estar presentes na formação dos alunos, de forma a tornarem-se cidadãos que privilegiam “a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática” (República Portuguesa, 2017, p. 1). Deste modo, a componente Cidadania e Desenvolvimento assume-se “como um espaço curricular privilegiado para o desenvolvimento de aprendizagens com impacto tridimensional na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural” (República Portuguesa, 2017, p. 3).

De acordo com o decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho, os Domínios de Autonomia Curricular (DAC) são

áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e ou de articulação curricular, desenvolvidas a partir da matriz curricular - base de uma oferta educativa e formativa, tendo por referência os documentos curriculares, em resultado do exercício de autonomia e flexibilidade, sendo, para o efeito, convocados, total ou parcialmente, os tempos destinados a componentes de currículo, áreas disciplinares e disciplinas;

Neste sentido, os DAC proporcionam uma articulação entre as diferentes disciplinas ou áreas disciplinares, onde são exploradas opções didáticas, é privilegiado o trabalho prático ou experimental e o desenvolvimento de diferentes capacidades, como por exemplo: pesquisa e análise (Sousa, 2021).

A conceção, a operacionalização e a avaliação dos DAC deve pressupor uma reflexão coletiva de todos os intervenientes, como por exemplo: quais as áreas de confluência curricular, a definição de objetivos, quais as competências a desenvolver inscritas no PA e quais os conteúdos a serem selecionados, tendo como base as *Aprendizagens Essenciais* e as estratégias a adotar (Sousa, 2021).

De acordo com o decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho, a sociedade enfrenta atualmente novos desafios, decorrentes de uma globalização e desenvolvimento tecnológico em aceleração, tendo a escola de

preparar os alunos, que serão jovens e adultos em 2030, para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem.

Depreendemos, assim, que a escola deve preparar os alunos para o futuro, para isso é necessário desenvolverem competências que lhes permitam desenvolver o sentido crítico, comunicar eficazmente, assim como resolver problemas complexos.

Posto isto, torna-se necessário investigar sobre as concepções que os professores têm relativamente ao currículo, este deve ser reinterpretado e reorganizado pelos agentes educativos, de forma a atribuir um maior significado e a favorecer as aprendizagens, de acordo com cada aluno.

## **2. Metodologia**

Neste tópico, iremos descrever a metodologia utilizada durante a investigação, começando por referir o tipo de investigação, de seguida a amostra e a sua caracterização, bem como as técnicas e os instrumentos para recolher os dados, o procedimento e as técnicas de tratamento e análise de dados.

### **2.1. Tipo de investigação**

Nesta investigação pretendemos conhecer as perceções dos professores do 1.º CEB, em torno do currículo. Como apontam Lima e Pacheco (2006) “a investigação é hoje uma forma de aprender, de conhecer e, até, de intervir na realidade” (p. 7). Para o efeito, iremos realizar uma investigação de carácter descritivo, de natureza quantitativa, tendo como técnica privilegiada de recolha de dados o inquérito por questionário.

De acordo com Fortin (2003), uma investigação de carácter descritivo apresenta como objetivo principal “discriminar os fatores determinantes ou conceitos que, eventualmente, possam estar relacionados com o fenómeno em estudo” (p. 162).

Relativamente à investigação quantitativa, algumas das características da técnica de recolha de dados são: os dados são codificados e descritos estatisticamente, as conclusões são retiradas com base nos procedimentos estatísticos utilizados e os dados são apresentados principalmente sob a forma numérica. Relativamente ao papel do investigador podemos referir que este procura se separar do objeto de estudo para evitar o enviesamento, dá ênfase ao instrumento utilizado. Deste modo, implica que o investigador “antes de iniciar o trabalho elabore um plano de investigação estruturado, no qual os objetivos e os procedimentos de investigação estejam indicados pormenorizadamente. A elaboração do plano deverá ser precedida de uma revisão de literatura pertinente” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 178).

Posto isto, Fortin (1996) considera que o método de investigação quantitativo é “um processo sistemático de colheita de dados observáveis e quantificáveis. Baseia-se na observação de factos objetivos, de acontecimentos e de fenómenos que existem independentemente do investigador” (p. 22).

### **2.2. Amostra e sua caracterização**

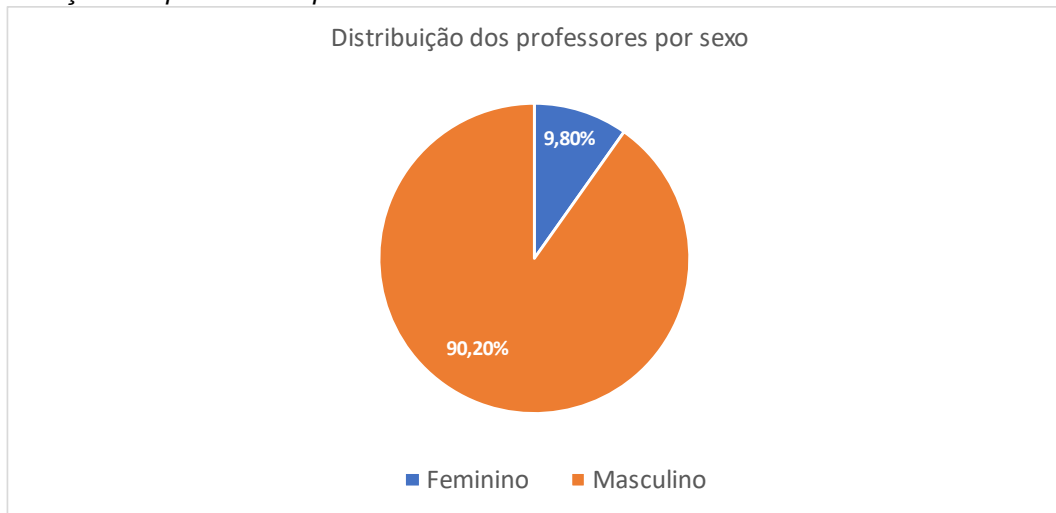
A amostragem é um processo de seleção das pessoas que participam num determinado estudo (Coutinho, 2019). Nesta investigação, a definição da amostra irá decorrer da técnica de amostragem não probabilística por conveniência, ou seja, à a escolha deliberada dos elementos que vão compor a amostra e seleciona-se aqueles que estão mais acessíveis (Shiffman & Kanuk, 2000).

Neste sentido, este estudo tem como população-alvo (ou população de estudo)

os professores do 1.º CEB. Contudo, iremos analisar apenas uma parte ou amostra desta população, deste modo, os questionários foram enviados via e-mail a 85 professores do 1.º CEB, no entanto, apenas 61 responderam.

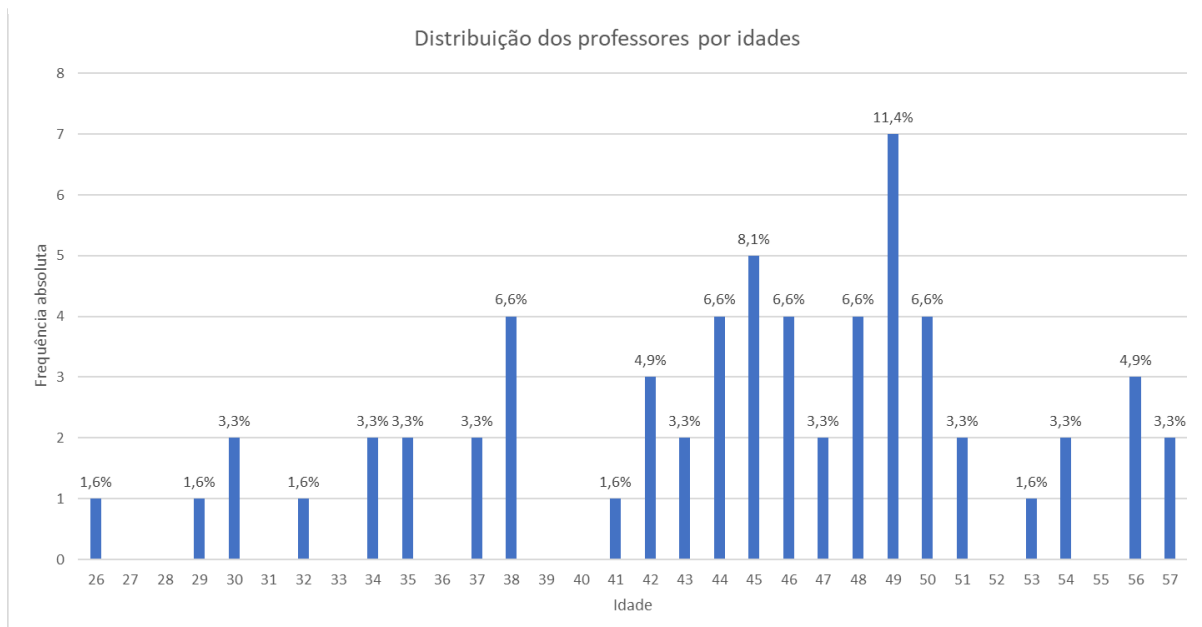
Dos professores do 1.º CEB inquiridos, no que concerne ao sexo, verificou-se que responderam 6 do sexo masculino, que corresponde a 9,8% dos inquiridos, 55 do sexo feminino, que corresponde a 90,2% dos inquiridos.

**Figura 3**  
*Distribuição dos professores por sexo*



A faixa etária dos professores inquiridos situa-se entre os 26 e os 57 anos.

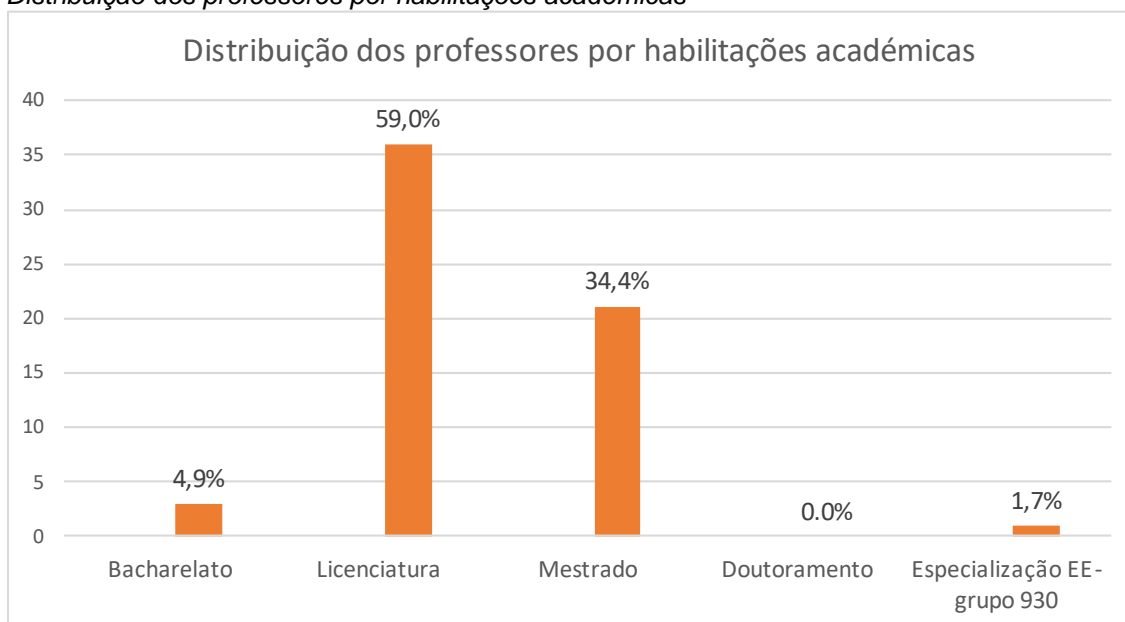
**Figura 4**  
*Distribuição dos professores por idades*



No que se refere a habilitações académicas, a maioria dos professores possui licenciatura, que corresponde a 59,0% (36 inquiridos).

**Figura 5**

*Distribuição dos professores por habilitações académicas*

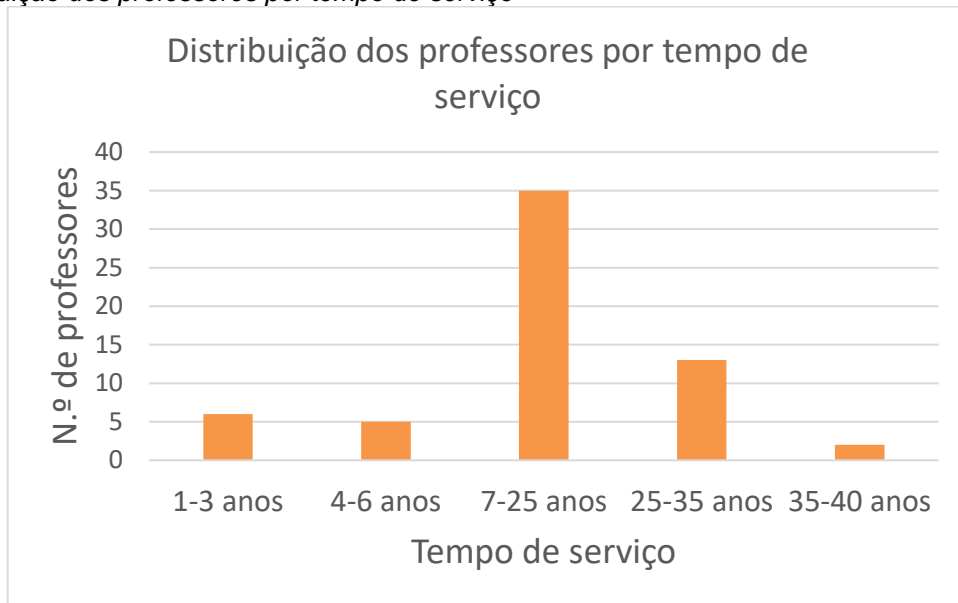


Quanto ao tempo de serviço dos professores inquiridos varia entre 1 a 36 anos. É pertinente referir que segundo Michael Huberman (1992), podemos identificar as seguintes fases da carreira de um professor: a entrada na carreira (1 – 3 anos de carreira), a estabilização (4 – 6 anos de carreira), a diversificação (7 – 25 anos de carreira), a serenidade (25 - 35 anos de carreira) e o desinvestimento (35 – 40 anos de carreira).

Neste sentido, de acordo com Huberman (1992), a maioria dos professores inquiridos encontram-se na fase de diversificação. Nesta fase os professores “adquirem uma consolidação pedagógica, que lhes permite desafiar-se a si próprios. Eles tornam-se mais inovadores, diversificam as suas metodologias de trabalho, os recursos didáticos, a forma de avaliação, a análise das suas práticas, entre outras” (Cau, 2017, p. 150).

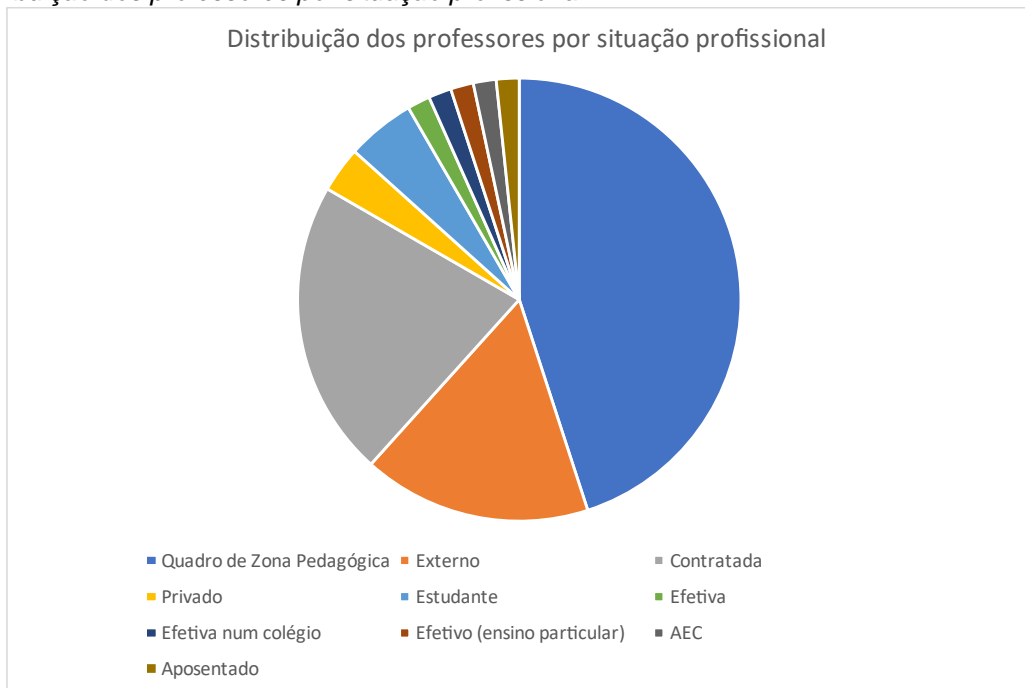
A fase de diversificação trata-se de uma fase de carreira em que os muitos dos professores procuram ter novos desafios e assumir outras responsabilidades.

**Figura 6**  
*Distribuição dos professores por tempo de serviço*



No que tange à situação profissional, a maioria dos inquiridos pertence ao Quadro de Agrupamento de Escolas/ Quadro de Escola, mais especificamente 27 destes.

**Figura 7**  
*Distribuição dos professores por situação profissional*



### **2.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

As técnicas de recolha de dados são uma parte fundamental do trabalho de investigação, uma vez que são instrumentos de trabalho que viabilizam a realização de uma pesquisa, de forma a obter-se resultados para analisar.

De acordo com os objetivos desta investigação, a técnica de recolha de dados é o inquérito por questionário (cf. Anexo 32), uma vez que se distingue do inquérito por entrevista pelo facto de o investigador e dos inquiridos não interagirem em situação presencial. No entanto, é importante referir que ambos os tipos de inquérito devem definir rigorosamente os seus objetivos; formular hipóteses e questões orientadas; identificar as variáveis relevantes; selecionar a amostra adequada de inquiridos e elaborar o instrumento em si.

Tal como apontam Almeida e Pinto (1995) algumas das vantagens desta técnica de recolha de dados são: garantir o anonimato das respostas, permitir que as pessoas respondam quando lhes é mais adequado e a possibilidade de atingir um maior número de pessoas.

Neste sentido, escolhemos este instrumento de recolha de dados, pois adequa-se à intenção deste estudo, ou seja, recolher dados/opiniões dos professores do 1.º CEB sobre as suas perceções em torno do currículo.

Um questionário consiste em colocar, a um conjunto de inquiridos, múltiplas perguntas relativas à sua situação profissional, social, às suas atitudes, opções, expectativas, entre outras (Quivy & Campenhoudt, 2008). Este deve de ser elaborado de forma a minimizar os erros nas respostas (Vieira, 2009). De acordo com Pardal e Lopes (2011), um questionário pode apresentar diferentes tipos de perguntas, tendo em consideração o interesse face ao objeto de estudo e as potencialidades de recolha de informação, entre outros aspetos.

No que diz respeito ao conteúdo das perguntas, um questionário poderá contemplar diversos tipos de perguntas: de identificação, de informação, referentes a razões e de descanso. As perguntas de identificação destinam-se a identificar o inquirido, como por exemplo: referenciando as suas habilitações académicas e a sua idade. As perguntas de informação pretendem recolher dados sobre a opinião do inquirido. Relativamente às perguntas referentes a razões têm como objetivo descobrir os porquês e, por fim, as perguntas de descanso servem, por exemplo, para intencionalmente introduzir uma pausa e mudar de assunto (Carmo & Ferreira, 2008).

Este instrumento de recolha de dados apresenta algumas vantagens, como garantir a confidencialidade das respostas, o que pode fazer com que os inquiridos se

sintam mais à vontade para responderem, e permitir evitar a influência do investigador nas respostas do participante.

A partir do inquérito por questionário conseguimos recolher respostas mediante as afirmações previamente elaboradas, iguais para todos os inquiridos, bem como “quantificar uma grande variedade de dados, e em consequência, permitir fazer análises percentuais e de correlação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49).

Neste estudo, como já referimos anteriormente, a técnica de recolha de dados é o inquérito por questionário. Este é constituído por perguntas de carácter fechado, ou seja é apresentado ao inquirido uma lista de respostas possíveis, em que este seleciona aquela que melhor corresponde à sua opinião.

Na formulação das questões tivemos a preocupação de que estas fossem claras e objetivas, de forma a reduzir dúvidas na interpretação e a ambiguidade, bem como o questionário não fosse demasiado extenso, para não provocar cansaço ou aborrecimento.

Ressalvamos que foi realizado um pré-teste a 8 professores do 1.º CEB, onde não encontraram erros, nem surgiram dificuldades na escolha das respostas e na compreensão das questões, referindo também que o questionário não era demasiado longo. Importa referir que esses professores não participaram, posteriormente, na investigação. De acordo com Fortin (1996), o pré-teste é definido como um ensaio de um instrumento de recolha de dados antes da sua utilização em maior escala, este deve ser aplicado a uma pequena população, tal como aconteceu.

Salientamos que para a construção do questionário, foi necessário definir objetivos de investigação que nos permitiriam encontrar as questões que importavam colocar no questionário.

Relativamente à constituição do questionário está dividido em quatro partes. Na primeira parte são recolhidos dados de caracterização sobre os inquiridos, nomeadamente: o seu sexo, a sua idade, as suas habilitações académicas, entre outros aspetos. Na segunda parte, intitulada de “perceções sobre o currículo”, são apresentadas onze afirmações, de forma a que os inquiridos descrevessem melhor as suas opiniões utilizámos a escala de Likert: (1) discordo totalmente; (2) discordo; (3) não concordo, nem discordo; (4) concordo; (5) concordo totalmente. Também é pedido aos inquiridos que selecionem de todas as afirmações aquela que melhor se enquadra com a sua conceção de currículo. A terceira parte, nomeada de “práticas pedagógicas”, é constituída por nove afirmações (onde usámos novamente a escala de Likert) relacionadas com as manifestações do currículo, a fim de conseguirmos analisar como

é que as manifestações do currículo estão presentes nas práticas pedagógicas dos professores, tendo em conta as suas perspetivas, bem como a relevância que o currículo oculto assume nas práticas curriculares destes. Relativamente à quarta parte, intitulada de “valorização das práticas pedagógicas”, podemos afirmar que o inquirido tem de selecionar dentro das opções aquela que mais valoriza na sua prática pedagógica, desta maneira pretendemos conhecer que práticas do currículo oculto os professores mais valorizam.

Destacamos que o questionário foi elaborado através da aplicação *Google Forms*.

#### **2.4. Procedimento**

Após o inquérito por questionário ter a sua versão final, procedeu-se à sua distribuição online tendo sido divulgado por diferentes vias, particularmente através do envio por e-mail (ver exemplo da mensagem-tipo no anexo 33), através da publicação e do apelo à resposta no perfil pessoal da rede social *Facebook*. Foram inclusivamente realizados pedidos de divulgação do questionário junto de professores do 1.º CEB, dos quais tive oportunidade de ter contacto durante o meu percurso de formação.

A distribuição do questionário aconteceu em diferentes momentos, sendo que primeiro priorizamos o envio por via e-mail e, posteriormente, a divulgação através da rede social *Facebook*.

Relativamente ao processo de distribuição e divulgação do questionário podemos referir que não sabemos quantificar quantas pessoas partilharam o questionário com colegas do 1.º CEB, nem sabemos quais as razões de algumas optarem por não responder, nem divulgar.

No que concerne à confidencialidade e ao anonimato dos participantes este foi salvaguardado, sendo que foi desde logo referido que não existiam respostas certas nem erradas, mas sim que o inquirido desse a sua opinião franca, salientando que o questionário era anónimo e confidencial e que os dados obtidos se destinavam apenas a fins académicos.

#### **2.5. Técnicas de tratamento e análise de dados**

No que diz respeito às técnicas de tratamento e análise de dados, uma vez que os dados foram recolhidos através de um inquérito por questionário, pudemos traduzir esses dados em números. Posto isto, socorreu-se à estatística descritiva, nomeadamente, ao cálculo de frequências absolutas e relativas.

De acordo com as palavras de Ferreira (2005), a estatística descritiva tem como objetivo

a descrição dos dados, sejam eles de uma amostra ou de uma população. Pode incluir: verificação da representatividade ou da falta de dados; ordenação dos dados; compilação dos dados em tabela; criação de gráficos com os dados (p. 7).

Como refere Fortin (1996) a análise de dados é um conjunto de métodos estatísticos que permitem visualizar, classificar, descrever e interpretar os dados recolhidos junto dos participantes. Posto isto, ao longo da análise dos dados, recolhidos através do inquérito por questionário, procurámos relacionar estes com os objetivos delineados inicialmente.

### 3. Apresentação de dados

Nesta secção iremos apresentar os dados recolhidos através da implementação do inquérito por questionário, tendo em consideração a organização deste. Segundo Fortin (1996), a apresentação e análise de dados consiste em apresentar os resultados, através de tabelas e figuras, bem como interpretá-los, tendo em consideração os objetivos formulados.

Posto isto, na Tabela 4 podemos observar as respostas dadas pelos professores do 1.º CEB inquiridos, em relação às perceções do currículo, onde lhes foram apresentadas onze afirmações, e tiveram de utilizar a escala de Likert, de maneira a descreverem as suas opiniões.

Deste modo, conseguimos observar a partir da Tabela 4 que 22 (36,1%) dos inquiridos concordam com a afirmação “O currículo é a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser mensurados de forma precisa”. No que diz respeito à afirmação “O currículo é uma intenção e uma realidade que ocorre num contexto determinado, e que é resultado de decisões tomadas em vários contextos” 25 (41,0%) dos inquiridos concordam com a afirmação. Relativamente à afirmação “O currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, em que os estudantes devem ser processados como um produto fabril” 28 (45,9%) dos inquiridos discordam totalmente. Em relação à afirmação “O currículo representa um conjunto de saberes considerados socialmente válidos a fazer passar às novas gerações” 29 (47,5%) dos inquiridos concordam com a afirmação. No que concerne à afirmação “O currículo é o programa educacional da escola e descreve o conteúdo, o método e a ordem do ensino. O quê, como e quando se ensina” 22 (36,1%) dos inquiridos concordam com a afirmação. No que diz respeito à afirmação “O currículo representa um conjunto de processos de ensino e de aprendizagem que se têm em vista pelos planos e programas de ensino” 27 (44,3%) dos inquiridos concordam com esta afirmação. Destacamos que 14 (23,0%) dos inquiridos discordam com a afirmação “O currículo pode ser percecionado como uma ação argumentativa e reflexiva desenvolvida por professores críticos”, no entanto, igualmente, 14 (23,0%) dos inquiridos concordam com esta afirmação. Relativamente à afirmação “O currículo refere-se a efeitos educativos que a educação escolar parece favorecer, como uma espécie de subproduto da implementação de um programa” 23 (37,7%) dos inquiridos nem concordam nem discordam com a afirmação. Em relação à afirmação “O currículo diz sobretudo respeito à aquisição de valores, atitudes perante a escola e processos de

socialização” 18 (29,5%) dos inquiridos não concordam nem discordam. Realçamos que 24 (39,3%) dos inquiridos não concordam nem discordam com a afirmação “O currículo representa os resultados de aprendizagem que os alunos adquirem na escola”. Ao que se refere à afirmação “O currículo restringe-se à atividade técnica de como fazer o currículo” 25 (41,0%) dos inquiridos discordam totalmente desta afirmação.

**Tabela 4**

*Resultados obtidos em relação às afirmações sobre as percepções do currículo*

Afirmações	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não respond eu
O currículo é a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser mensurados de forma precisa.	5 (8,2%)	8 (13,1%)	16 (26,2%)	22 (36,1%)	10 (16,4%)	0 (0,0%)
O currículo é uma intenção e uma realidade que ocorre num contexto determinado, e que é resultado de decisões tomadas em vários contextos.	4 (6,5%)	5 (8,2%)	15 (24,6%)	25 (41,0%)	12 (19,7%)	0 (0,0%)
O currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, em que os estudantes devem ser processados como um produto fabril.	28 (45,9%)	8 (13,1%)	12 (19,7%)	10 (16,4%)	3 (4,9%)	0 (0,0%)
O currículo representa um conjunto de saberes considerados socialmente válidos a fazer passar às novas gerações.	2 (3,3%)	2 (3,3%)	17 (27,9%)	29 (47,5%)	10 (16,4%)	1 (1,6%)
O currículo é o programa educacional da escola e descreve o conteúdo, o método e a ordem do ensino. O quê, como e quando se ensina.	6 (9,8%)	10 (16,4%)	17 (27,9%)	22 (36,1%)	6 (9,8%)	0 (0,0%)
O currículo representa um conjunto de processos de ensino e de aprendizagem que se têm em vista pelos planos e programas de ensino.	1 (1,6%)	2 (3,3%)	20 (32,8%)	27 (44,3%)	11 (18%)	0 (0,0%)
O currículo pode ser percecionado como uma ação argumentativa e reflexiva desenvolvida por professores críticos.	8 (13,1%)	14 (23,0%)	13 (21,3%)	14 (23,0%)	12 (19,6%)	0 (0,0%)
O currículo refere-se a efeitos educativos que a educação						

<b>escolar parece favorecer, como uma espécie de subproduto da implementação de um programa.</b>	3 (4,9%)	11 (18,0%)	23 (37,7%)	19 (31,2%)	5 (8,2%)	0 (0,0%)
<b>O currículo diz sobretudo respeito à aquisição de valores, atitudes perante a escola e processos de socialização.</b>	7 (11,4%)	17 (27,9%)	18 (29,5%)	14 (23,0%)	5 (8,2%)	0 (0,0%)
<b>O currículo representa os resultados de aprendizagem que os alunos adquirem na escola.</b>	4 (6,6%)	16 (26,2%)	24 (39,3%)	13 (21,3%)	4 (6,6%)	0 (0,0%)
<b>O currículo restringe-se à atividade técnica de como fazer o currículo.</b>	25 (41,0%)	13 (21,3%)	17 (27,9%)	5 (8,2%)	1 (1,6%)	0 (0,0%)

No que tange às afirmações sobre o currículo que mais vão ao encontro da concepção dos professores do 1.º CEB inquiridos, podemos verificar através da Tabela 5 que escolheram mais a afirmação: “O currículo é o programa educacional da escola e descreve o conteúdo, o método e a ordem do ensino. O quê, como e quando se ensina”. Por outro lado, escolheram menos as afirmações: “O currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, em que os estudantes devem ser processados como um produto fabril” e “O currículo representa um conjunto de saberes considerados socialmente válidos a fazer passar às novas gerações”.

**Tabela 5**

Resultados obtidos à escolha da afirmação sobre o currículo

Afirmações	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
O currículo é a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser mensurados de forma precisa.	5	8,2%
O currículo é uma intenção e uma realidade que ocorre num contexto determinado, e que é resultado de decisões tomadas em vários contextos.	8	13,1%
O currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, em que os estudantes devem ser processados como um produto fabril.	2	3,3%
O currículo representa um conjunto de saberes considerados socialmente válidos a fazer passar às novas gerações.	2	3,3%
O currículo é o programa educacional da escola e descreve o conteúdo, o método e a ordem do ensino. O quê, como e quando se ensina.	15	24,5%
O currículo representa um conjunto de processos de ensino e de aprendizagem que se têm em vista pelos planos e programas de ensino.	10	16,4%
O currículo pode ser percecionado como uma ação argumentativa e reflexiva desenvolvida por professores críticos.	4	6,6%
O currículo refere-se a efeitos educativos que a educação escolar parece favorecer, como uma espécie de subproduto da implementação de um programa.	4	6,6%
O currículo diz sobretudo respeito à aquisição de valores, atitudes perante a escola e processos de socialização.	3	4,9%
O currículo representa os resultados de aprendizagem que os alunos adquirem na escola.	3	4,9%
O currículo restringe-se à atividade técnica de como fazer o currículo.	5	8,2%
<b>Total</b>	<b>61</b>	<b>100%</b>

Como podemos observar na Tabela 6, no que concerne aos resultados obtidos relacionados com as manifestações do currículo, que estão presentes nas práticas pedagógicas dos professores do 1.º CEB inquiridos, podemos afirmar que relativamente à afirmação “O professor só tem de se preocupar e promover as *Aprendizagens Essenciais* definidas pelo Ministério da Educação” 33 (54,1%) dos inquiridos discordam totalmente. A maioria dos professores questionados (65,6%) discordam totalmente com

a afirmação “O professor não tem de se preocupar com as aprendizagens que as suas atitudes e práticas podem fomentar no aluno”. No que diz respeito, à afirmação “A função do professor é desenvolver nos alunos os conhecimentos, competências e atitudes que socialmente se consideram relevantes” 26 (42,6%) dos inquiridos responderam que concordam com a afirmação. Sublinhamos que 33 (54,1%) dos professores questionados reponderam que discordam totalmente com a afirmação “O professor só tem de se preocupar com o que está programado, planeado, o que está previsto acontecer”. Relativamente à afirmação “O professor não tem de se preocupar com a forma como o aluno constrói a sua formação pessoal e social, essa é responsabilidade da família” 27 (44,3%) dos inquiridos discordam totalmente com esta afirmação. Salientamos que 49 (80,3%) dos professores concordam totalmente com a afirmação “O professor deve estabelecer uma relação de cooperação e respeito com os seus alunos”. No que concerne à afirmação “O professor deve sobretudo preocupar-se com as suas práticas de ensino” podemos apontar que 22 (36,1%) dos inquiridos concordam com esta afirmação. Destacamos que 25 (41%) dos professores referem que concordam com a afirmação “As práticas dos professores são mais determinantes para a aprendizagem do que os conteúdos visados por planos e programas de ensino”. No que diz respeito à afirmação “As expectativas dos professores condicionam fortemente os resultados escolares” 25 (41%) dos professores concordam com esta afirmação.

**Tabela 6**

*Resultados obtidos relacionados com as manifestações do currículo*

Afirmações	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não respondeu
O professor só tem de se preocupar e promover as aprendizagens essenciais definidas pelo ministério da educação.	33 (54,1%)	16 (26,2%)	5 (8,2%)	5 (8,2%)	2 (3,3%)	0 (0,0%)
O professor não tem de se preocupar com as aprendizagens que as suas atitudes e práticas podem fomentar no aluno.	40 (65,6%)	15 (24,6%)	3 (5,0%)	1 (1,6%)	1 (1,6%)	1 (1,6%)
A função do professor é desenvolver nos alunos os conhecimentos, competências e atitudes que socialmente se consideram relevantes.	2 (3,3%)	4 (6,5%)	14 (23,0%)	26 (42,6%)	15 (24,6%)	0 (0,0%)

O professor só tem de se preocupar com o que está programado, planeado, o que está previsto acontecer.	33 (54,1%)	18 (29,5%)	6 (9,8%)	3 (4,9%)	1 (1,7%)	0 (0,0%)
O professor não tem de se preocupar com a forma como o aluno constrói a sua formação pessoal e social, essa é responsabilidade da família.	27 (44,3%)	15 (24,6%)	10 (16,4%)	3 (4,9%)	6 (9,8%)	0 (0,0%)
O professor deve estabelecer uma relação de cooperação e respeito com os seus alunos.	0 (0%)	0 (0%)	2 (3,3%)	10 (16,4%)	49 (80,3%)	0 (0,0%)
O professor deve sobretudo preocupar-se com as suas práticas de ensino.	1 (1,6%)	16 (26,2%)	9 (14,8%)	22 (36,1%)	13 (21,3%)	0 (0,0%)
As práticas dos professores são mais determinantes para a aprendizagem do que os conteúdos visados por planos e programas de ensino.	1 (1,6%)	5 (8,2%)	12 (19,7%)	25 (41%)	18 (29,5%)	0 (0,0%)
As expectativas dos professores condicionam fortemente os resultados escolares.	1 (1,6%)	5 (8,2%)	21 (34,4%)	25 (41%)	9 (14,8%)	0 (0,0%)

No que tange aos resultados obtidos, na quarta parte do questionário intitulada de “valorização das práticas pedagógicas”, sobre as práticas do currículo oculto que os professores mais valorizam, podemos afirmar que relativamente à valorização do reforço positivo um dos inquiridos não respondeu, ou seja, obtivemos 60 respostas. Posto isto, 48 dos professores inquiridos consideram muito importante o reforço positivo, 10 deles consideram importante, 1 considera razoavelmente importante e 1 escolheu a opção pouco importante.

No que diz respeito à valorização da empatia entre professor/aluno/alunos, tal como aconteceu anteriormente, um dos inquiridos não respondeu, sendo assim, obtivemos 60 respostas. Deste modo, 46 dos inquiridos consideram muito importante, 10 consideram importante, 3 responderam que é razoavelmente importante e 1 escolheu a opção sem importância.

Relativamente à valorização da cooperação entre professor/aluno/alunos, obtivemos 60 respostas. Posto isto, 50 dos professores consideram muito importante, 6 escolheram a opção importante, 2 referiram que é razoavelmente importante e 2

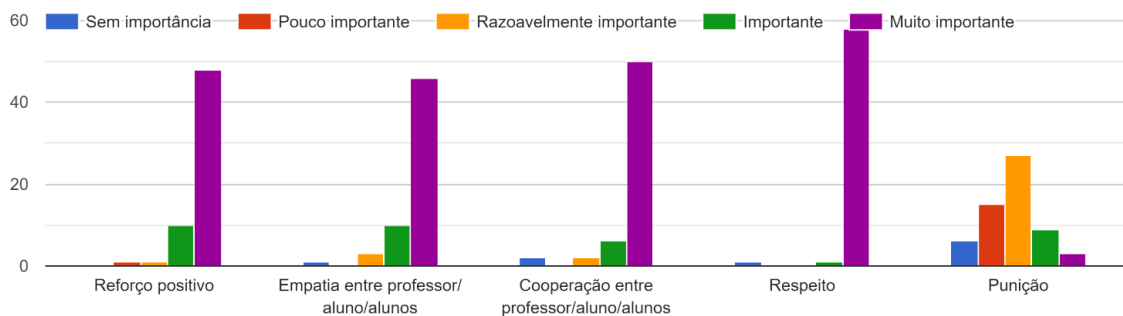
apontaram que não tem importância.

De acordo com os inquiridos 58 referem que é muito importante o respeito, 1 escolheu a opção importante e 1 refere que não tem importância. Destacamos que 1 dos inquiridos não respondeu, deste modo tivemos 60 respostas dadas.

Realçamos que 27 dos professores inquiridos referiram que a punição é razoavelmente importante, 15 apontaram como pouco importante, 9 referiram que é importante, 6 consideram sem importância e 3 apontaram como muito importante.

**Figura 8**

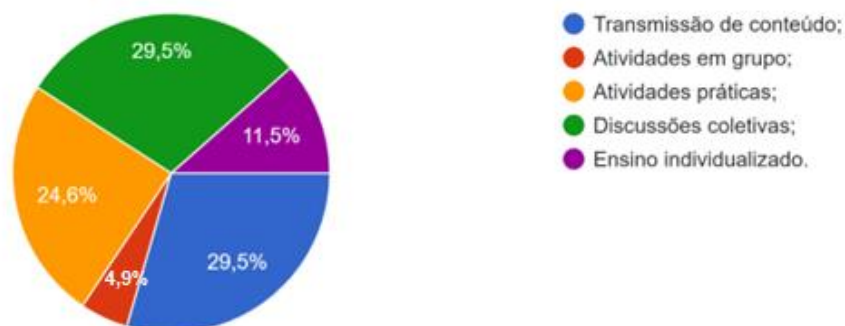
*Resultados obtidos sobre as práticas do currículo oculto que os professores mais valorizam*



Em relação aos resultados obtidos, no qual os professores inquiridos tinham de selecionar entre diferentes opções aquela que mais valorizam na sua prática pedagógica, podemos referir que 18 (29,5%) escolheram a opção transmissão de conteúdo, 18 (29,5%) optaram pela opção discussões coletivas, 15 (24,6%) apontaram a opção atividades práticas, 7 (11,5%) escolheram a opção ensino individualizado e 3 (4,9%) decidiram escolher a opção atividades em grupo. Destacamos que todos os professores inquiridos responderam, tendo 61 respostas.

**Figura 9**

*Resultados obtidos sobre o que os professores mais valorizam na sua prática pedagógica*



#### 4. Discussão dos dados

Nesta secção iremos analisar os dados recolhidos e apresentados anteriormente. Deste modo, a partir da análise de resultados, verifica-se que os inquiridos se relacionam com diferentes concepções de currículo, existindo divergências de como o percebem, como refere Pacheco (2001) à medida que o currículo se tornou mais relevante na educação, também “originou uma grande confusão terminologia que acentuou as divergências existentes no pensamento curricular” (p. 15).

Tal como aponta Roldão (1999) o currículo trata-se de “um conceito que admite uma multiplicidade de interpretações e teorizações quanto ao seu processo de construção e mudança” (pp. 43-44).

No entanto, através da análise de dados, conseguimos concluir que os professores inquiridos não percebem os alunos como recetores de conhecimento que têm de ser ensinados. Tal como podemos verificar quando os inquiridos escolheram menos e discordaram totalmente com a afirmação: “O currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, em que os estudantes devem ser processados como um produto fabril”. Através deste resultado, conseguimos analisar que os inquiridos na sua maioria ao discordarem totalmente com esta afirmação não se identificam com a teoria técnica do currículo.

Por outro lado, 23% dos inquiridos discordam com a afirmação “O currículo pode ser percebido como uma ação argumentativa e reflexiva desenvolvida por professores críticos”, assim como 23% dos inquiridos concordam com esta afirmação. Podemos verificar que existe uma divergência relativamente ao grau de concordância sobre esta concepção do currículo, que se enquadra na teoria crítica do currículo.

Nesta linha de pensamento, importa destacar que o professor é um dos elementos principais do processo educativo, porém é apenas o último executor de todo o plano que é partilhado por outros intervenientes (Pacheco, 2001). No entanto, realçamos que este tem um papel preponderante, deve ser crítico, organizar, concretizar e adequar o currículo aos seus alunos, pois é importante lembrar que são os professores que operacionalizam o currículo. Tal como aponta Flores (2000, p. 96) “é consensual a ideia de que o professor desempenha um papel decisivo no processo de desenvolvimento curricular” e a operacionalização do currículo dentro da sala de aula “constitui a última etapa de todo um processo que implica várias fases e vários intervenientes” (p. 96).

Realçamos que quando os inquiridos tiveram de escolher apenas uma das afirmações que mais ia ao encontro da sua concepção curricular estes escolheram

maioritariamente (24,6%) a afirmação: “O currículo é o programa educacional da escola e descreve o conteúdo, o método e a ordem do ensino. O quê, como e quando se ensina”, o que demonstra que se enquadram nas teorias tradicionais, que se descrevem por serem teorias de aceitação, ajuste e adaptação. No nosso ponto de vista deixa um pouco a desejar, pois os professores deviam ser mais críticos quanto ao currículo, apesar de “o papel dos professores está, de alguma forma, prefigurado pela margem de atuação que lhes é deixada pela política e pelo marco no qual o currículo se regula administrativamente, sejam quais forem os seus esquemas dominantes” (Gimeno, 1998, p. 36). É crucial que o professor tenha claro que não existe a concretização do currículo sem a sua ação.

Destacamos que alguns professores inquiridos, quando tiveram a oportunidade de escolher uma das concepções que mais se identificasse sobre o currículo, escolheram aquelas que se relacionam com a teoria técnica e prática. Como por exemplo, 10 (16,4%) dos 61 professores inquiridos escolheram a afirmação “O currículo representa um conjunto de processos de ensino e de aprendizagem que se têm em vista pelos planos e programas de ensino” e “O currículo é a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser mensurados de forma precisa” 5 (8,2%) dos 61 inquiridos escolheram esta afirmação, seguindo-se com 5 dos 61 inquiridos que optaram pela afirmação “O currículo restringe-se à atividade técnica de como fazer o currículo”.

Na nossa perspetiva isto é algo preocupante, uma vez que ainda associam muito o currículo apenas à atividade técnica. Sendo que ao longo dos anos muitos são os textos a criticar os professores que se consideram meros consumidores e cumpridores de currículo.

Nesta linha de pensamento, importa relembrar o artigo “O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único”, que foi escrito por João Formosinho, em 1985, e que faz parte de um conjunto de onze artigos publicados por docentes da área de análise social e organizacional da educação da Universidade do Minho. Este artigo já referia em 1985 a existência de um currículo uniforme, que “arrasta uma pedagogia uniforme. A transmissão do uniformismo do currículo às pedagogias, dos gabinetes centrais à sala de aula, faz-se por diversos mecanismos, que são elementos pedagógicos uniformizantes inerentes ao currículo único” (Formosinho, 1985, p. 265).

Realçamos que com a implementação das *Aprendizagens Essenciais*, já estamos num bom caminho para deixar de lado a ideia de um currículo único, uma vez que são documentos de orientação curricular que já dão outra autonomia aos

professores, no entanto, ainda existe um longo caminho a percorrer.

Neste sentido, Zabalza (1991, pp. 33-34, cit. por Diogo, 2013) defende que para responder às exigências da sociedade atual, um currículo deve ser centrado na escola. A um currículo centralizado, decidido pelos órgãos políticos e administrativos, segue-se uma operação de reelaboração curricular (programação) que é descentralizada, levada a cabo ao nível de cada escola. Esta operação de reelaboração implica a adequação dos programas nacionais às condições sociais específicas da comunidade que a escola serve (p. 21).

No que tange às manifestações do currículo, podemos identificar diferentes formas de manifestação: formal, informar, oculto e real. De acordo com as respostas dos inquiridos, as que estão mais presentes nas suas práticas pedagógicas, tendo em conta as suas perspetivas, são as de currículo oculto, uma vez que estes maioritariamente concordaram com as seguintes afirmações: “A função do professor é desenvolver nos alunos os conhecimentos, competências e atitudes que socialmente se consideram relevantes”; “O professor deve estabelecer uma relação de cooperação e respeito com os seus alunos”; “As expectativas dos professores condicionam fortemente os resultados escolares”.

Por outro lado, os professores não valorizam tanto a manifestação do currículo formal, como podemos verificar quando estes discordam totalmente com as seguintes afirmações: “O professor só tem de se preocupar com o que está programado, planeado, o que está previsto acontecer” e “O professor só tem de se preocupar e promover as aprendizagens essenciais definidas pelo Ministério da Educação”.

A partir destes dados recolhidos podemos deduzir que os professores sabem que têm um papel preponderante para os alunos, uma vez que é importante estabelecer uma relação de cooperação e respeito, ter em consideração que as suas expectativas condicionam os resultados escolares e que não têm apenas de se preocupar em promover as *Aprendizagens Essenciais*. Tal como aponta Pacheco (2001), o professor “por um lado, um ator curricular que tem a tarefa curricular da implementação e da execução de decisões prescritas e, por outro, goza de uma autonomia funcional que lhe advém da existência (ou inexistência) de instrumentos de controlo curricular” (p. 101).

Realço que relativamente à afirmação “O professor não tem de se preocupar com a forma como o aluno constrói a sua formação pessoal e social, essa é

responsabilidade da família”, a maioria dos professores discordaram totalmente com esta afirmação, o que demonstra que estes se preocupam em formar os seus alunos como cidadãos e não apenas em obter sucesso escolar. Como está referido no documento “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (2017)

Os alunos, à saída do ensino obrigatório, deterão, assim, um conhecimento essencial, indispensável e aprofundado do conteúdo das disciplinas integradoras do currículo, um conjunto de capacidades específicas determinantes da aquisição e uso desse conhecimento e um conjunto de competências e capacidades mais gerais que contribuirão para definir o seu perfil como cidadãos (pp.10-11).

De facto, a escola deve educar o aluno “para a vida”, o que requer que o professor adote um conjunto de estratégias, de forma a garantir a formação dos alunos enquanto cidadãos. Nesta linha de pensamento, como sustenta Sousa (2021), o currículo demonstra “por um lado, o conjunto de orientações pré-estabelecidas pelas autoridades educativas, e, por outro lado, associa-se ao modo como o professor orienta e organiza o processo de ensino-aprendizagem, e as tarefas que propõe aos seus alunos” (p. 39).

Destacamos a ideia de que os professores devem estabelecer uma relação com a família, que também têm de se preocupar em como o aluno constrói a sua formação pessoal e social. É crucial que os professores tenham em consideração que “as escolas e as famílias devem ser consideradas dois trilhos que se encontram para percorrer o mesmo caminho, tendo ambas um papel preponderante na formação da criança” (Marques, 2017, p. 20). Reforçamos a ideia de que o “mundo” da escola e o “mundo” da família devem ser um só, em que existe cooperação e esforço para o bem de todos, como aponta Pereira (2008) “as relações escola-família não podem ser vistas em termos de poder/competência, mas apenas numa perspetiva de colaboração mais profunda, a parceria. O envolvimento dos pais converte-se, assim, numa variável importante na melhoria da qualidade de ensino” (p. 252).

Neste sentido, de acordo com as palavras de Almeida e Chará (2022) o professor tem influência sobre a formação da personalidade e do carácter dos alunos, pelo que o seu modo de se relacionar, quer com cada aluno quer com a turma, lhes transmite muito mais do que conteúdos académicos, deixando junto deles

marcas para a vida, umas positivas, outras negativas (p. 5).

No que reporta às práticas do currículo oculto que os professores mais valorizam, apontamos que relativamente ao reforço positivo a maioria dos professores o considera muito importante, o que na nossa perspectiva é muito bom, porque “um comportamento, uma atitude ou um desempenho, quando enaltecido positivamente reveste-se de uma importância extrema no contexto escolar, no sucesso dos alunos e, por conseguinte, no processo de aprendizagem e evolução escolar” (Cabeleira, 2013, p. 15).

Relativamente à valorização da empatia entre professor/aluno/alunos, a maioria dos inquiridos consideram muito importante. A empatia que é muito mais que simpatizar e compreender o problema do outro, “é a capacidade para a comunicação atenta do que o outro nos traz, entrando no mundo percetivo da outra pessoa e sentirmos as suas vivências, medos e angústias com as suas lentes” (Almeida & Chará, 2022, p. 11). Muitas das vezes o professor é um modelo significativo e impactante na formação do eu do aluno.

Brolezzi (2014) aponta que “de modo geral, assim, penso que é preciso humildade intelectual de ambos os lados, para haver comunicação pedagógica. Isso traduz ao fato de que, para haver empatia, é preciso haver certa sintonia, certa sincronia mesmo entre as pessoas” (s/p). Realçamos que a postura dos professores deve ser colocar-se diante dos alunos de mente aberta e deixar-se conhecer por eles. Às vezes, eles precisam mais conhecer você do que você precisa conhecê-los. A tarefa da escola seria mais ligada à promoção do interesse e das condições dos alunos em transcenderem seu universo e ir além, adentrando o mundo exterior da cultura (Brolezzi, 2014, s/p).

No que diz respeito, à valorização da cooperação entre professor/aluno/alunos, a maioria dos professores consideram muito importante. Esta valorização por parte dos professores inquiridos revela que estes, provavelmente, nas suas práticas pedagógicas optam por uma aprendizagem cooperativa, que segundo Jonhson et al. (1991, cit. por Lima, 2012) é “uma forma estruturada de trabalho em pequenos grupos, baseada na interdependência, responsabilidade, habilidades sociais e processamento do grupo, onde os alunos trabalham juntos para alcançar um objetivo comum”, com isto os alunos “maximizam a sua própria aprendizagem e sobretudo a dos demais” (p. 42).

O recurso à cooperação entre professores/aluno/alunos e não apenas entre

professor e alunos é crucial, de acordo com as palavras de Lourenço e Machado (2017) “contribui para que cada educando aprenda a estudar em grupo, seja introduzido em trabalhos autônomos e desenvolva a autoconfiança” (p. 126).

Em relação ao respeito a maioria dos inquiridos referem que é muito importante. Este facto demonstra que para os professores inquiridos o respeito é muito valorizado, este que é um fator crucial para um bom ambiente na sala de aula, como aponta Amado (2000) existem três qualidades para um ambiente que favoreça a aprendizagem: a existência de regras de trabalho, um clima de abertura entre professor/aluno e uma relação de respeito entre o professor e os alunos.

No que tange à valorização da punição, a maioria dos professores inquiridos consideram que é razoavelmente importante. O que revela que estes não valorizam de igual forma a punição como o reforço positivo, de acordo Richard Sprinthall e Norman Sprinthall (1997),

Skinner é contra o uso da punição na sala de aula, não porque não controle o comportamento – porque o controla – mas porque pode produzir uma série de reações emocionais negativas. As reações emocionais negativas, condicionadas através do uso da punição, podem impedir aprendizagens futuras e até a frequência escolar futura. A punição leva sempre a tentativas de fuga da situação escolar e, quando as crianças a evitam a aprendizagem formal na sala de aula é obviamente impossível” (p. 260).

No entanto, Aubert (s/d) refere que a punição “consiste em fazermos com que um comportamento inadequado tenha uma consequência desagradável ou resulte na retirada de um reforço positivo, de forma a enfraquecermos ou suprimirmos esse mesmo comportamento” (p. 240).

Importa destacar que quando os professores inquiridos foram confrontados com um conjunto de diferentes opções e tiveram de escolher aquela que mais valorizavam, estes optaram pela transmissão de conteúdo e pelas discussões coletivas e em minoria a opção do ensino individualizado (como podemos verificar na secção “Apresentação de dados”).

Relativamente à transmissão de conteúdo é necessário referir que diversos estudos já têm vindo referir que as aprendizagens significativas “não são feitas através da mera transmissão de informação sem qualquer significado para os alunos, mas sim pelo desejo, interesse e utilidade que estas constituem no dia-a-dia dos alunos” (Mateus,

2020, p. 51).

Na nossa perspectiva, é crucial que o ensino não se baseie apenas na transmissão de conteúdos, onde os alunos são meros recetores, estes devem envolverem-se em todo o processo de ensino-aprendizagem (Oliveira, 2016).

O professor deve deixar de ser um transmissor de conteúdos, e passar a ser um facilitador e orientador da aprendizagem. Segundo Lopes (2014), o professor “não é nem pode ser um agente isolado e solitário na construção do conhecimento, em virtude do processo de ensino-aprendizagem construtivista ser coletivo, orientado e, fundamentalmente, de se basear nos valores da partilha e da interajuda” (p. 27).

Salientamos que as discussões coletivas permitem que os conteúdos não sejam meramente transmitidos, esta que foi uma das opções também mais escolhida. De acordo com Miguel (2012), as discussões coletivas são “uma oportunidade de partilha e construção de ideias, concepções, resultados e estratégias. Neste tipo de actividade os alunos são incentivados a comunicar, seja para explicar e justificar os seus raciocínios ou para exporem as suas dificuldades” (p. 10). O que não acontece quando se transmite apenas os conhecimentos, em que o professor é o detentor da verdade e o principal orador.

De forma a finalizar a discussão de dados realçamos a ideia de que o currículo pode ter múltiplos significados, porém devemos sempre questionar onde, como, porquê, com que meios e quais os resultados que este pode ter nos alunos e na futura sociedade. Corroborando Sousa (2021) afirma que “cabe a todos os atores educativos e não se limita apenas aos professores a sua mera execução, mas a decisão de como se ensina e porquê” (p. 1).

## Conclusão

O percurso no Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB permitiu-nos construir muitas aprendizagens que irão influenciar o nosso percurso profissional. Todas as UC foram imprescindíveis para nos formar enquanto professores e educadores. Porém, destacamos toda a Prática de Ensino Supervisionada que nos permitiu o contacto com a realidade e, deste modo, colocar em prática toda aprendizagem construída ao longo das restantes UC, como também refletir criticamente sobre os nossos erros e o que poderíamos melhorar, contando sempre com os professores da ESEV e as professoras cooperantes.

Realçamos que com a elaboração deste trabalho conseguimos compreender o quanto foi compensador o trabalho desenvolvido e todas as aprendizagens que serão necessárias num futuro próximo.

No que diz respeito ao percurso proporcionado pela prática pedagógica no 1.º CEB e na EPE conseguimos construir conhecimentos importantes para a nossa formação profissional, como por exemplo: valorizarmos os conhecimentos prévios dos alunos, construirmos relações com a comunidade educativa, a importância e a diferença que faz estabelecermos uma relação professor/aluno, a necessidade de refletirmos criticamente, de modo a melhorarmos a nossa prática pedagógica.

Destacamos que devido à pandemia e a estarmos em EaD pudemos adotar diferentes estratégias, o que nos exigiu agir de outra forma. Assim como, tivemos mais momentos de reflexão.

Durante este percurso foi notório que é necessário estarmos disponíveis para aprender, quer seja com os orientadores cooperantes, os professores da ESEV, as assistentes operacionais, os encarregados de educação e as crianças. Estas que nos têm tanto a ensinar, temos de as escutar, de forma a adequar as nossas estratégias de ensino e a respeitar as individualidades e o contexto familiar e social de cada uma delas.

Com este trabalho investigativo conseguimos compreender que ainda existe um longo caminho a percorrer no Ensino, que como futuros professores/educadores temos de estar conscientes que são muitos os desafios a ser ultrapassados, porém não podemos apenas cumprir ordens e orientações, devemos ir ao encontro dos interesses dos alunos. Como afirma Formosinho (1985), “só um currículo planeado em parte na escola pelo professor, opcional, flexível e aberto e com objetivos em si mesmo pode ser adequado à variedade de alunos da escola unificada” (p. 267).

Esta investigação deu-nos muito gosto de realizá-la, uma vez que diz tanto sobre

o trabalho pedagógico dos professores e pudemos, igualmente, lermos e investigarmos mais sobre um tema que nos motiva e desperta curiosidade.

Realçamos que o currículo é cada vez mais uma temática alvo de inúmeras reflexões por parte dos investigadores, deste modo aquando da redação da revisão da literatura existiram algumas dificuldades de selecionar as reflexões que eram pertinentes para o nosso objetivo, de forma a sustentar a nossa investigação. Sendo assim, pretendemos que a revisão da literatura fosse abrangente, mas que não se desviasse dos objetivos definidos para a nossa investigação.

Tendo em consideração que a questão-problema era “Quais as perceções dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em torno do currículo?” e os objetivos desta investigação eram: conhecer as perceções de currículo dos professores tendo subjacente as diversas teorias curriculares; analisar como é que as manifestações do currículo estão presentes nas práticas pedagógicas dos professores, tendo em conta as suas perspetivas; aferir a relevância que o currículo oculto assume nas práticas curriculares dos professores; e analisar que práticas do currículo oculto os professores mais valorizam. Podemos afirmar que os principais resultados indicam que os professores inquiridos ainda se posicionam e identificam com as teorias tradicionais, porém conseguimos concluir que os estes não percecionam os seus alunos como meros recetores de conhecimento.

No que diz respeito às afirmações que se enquadram na teoria critica do currículo existe muita divergência relativamente ao grau de concordância, os professores inquiridos ainda associam o currículo apenas à atividade técnica e identificam-se mais com as teorias tradicionais.

No que concerne às manifestações do currículo, podemos referir que de acordo com as respostas dos inquiridos, as que estão mais presentes nas suas práticas pedagógicas são as de currículo oculto, por outro lado, estes não valorizam tanto a manifestação do currículo formal. Através da análise de dados, verificámos que os professores sabem que têm um papel preponderante para a formação dos alunos, e que as suas expetativas condicionam os resultados escolares.

Através das respostas dos inquiridos, dentro das opções dadas, podemos afirmar que estes priorizam a transmissão de conteúdo e as discussões coletivas, valorizam bastante as relações entre os professor/aluno/alunos e reconhecem que a sua postura influencia o percurso do aluno, assim como a sua formação enquanto cidadão, que isso não é apenas missão da família e que deve ser feito um trabalho conjunto.

Este estudo veio reforçar a ideia de que o currículo assume diferentes significados para diferentes indivíduos, porém todos devem interrogar-se e assumir uma postura crítica, de forma a não debitar apenas os conteúdos aos alunos, por outro lado, criar um espaço de discussão e partilha de conhecimento, no qual os professores não são os únicos ensinantes na sala de aula.

Importa referirmos que algumas das limitações do estudo foram: não obter resposta ao questionário por parte de todos os professores; alguns avançarem questões e não responderem; não estar junto dos inquiridos devido a ser um inquirido por questionário e não estar cara a cara o que pode levar a diferentes interpretações das questões, o que pode levar a um errado entendimento.

Ainda existe um longo caminho a percorrer na Educação e cada vez mais devem-se fazer estudos, de forma a perceber se as mudanças no Ensino estão a surtir efeito, como por exemplo, qual o impacto das *Aprendizagens Essenciais*, desde que entraram em vigor. Outro dos estudos que pode advir desta investigação, tendo como ponto de partida a mesma questão-problema, e utilizando outra técnica de recolha de dados, como por exemplo a observação direta, privilegiando a pesquisa de campo. Deste modo, pode originar novos resultados e podemos comparar com as conclusões deste estudo, sendo que pode originar os mesmos resultados ou analisar que o que os professores inquiridos responderam pode ser o que não acontece realmente na prática pedagógica.

Realçamos a ideia de que a escola não é um mero edifício. Na escola formam-se cidadãos e criam-se vínculos, deve ser um espaço seguro, cuidador e de apoio ao desenvolvimento e bem-estar dos alunos e de toda a comunidade educativa.

## Referências Bibliográficas

- Almeida, J. F., & Pinto, J. M. (1995). *A investigação nas Ciências Sociais* (5.ª ed.). Editorial Presença.
- Almeida, T., & Chará, B. (2022). *Empatia o lugar do outro: Manual sobre os Comportamentos em Sala de Aula*. Associação Nacional de professores.
- Amado, J. (2000). *A construção da disciplina na escola*. Edições ASA.
- Apple, M. (1986). *Ideologia y currículo*. Akal.
- Araújo, V. (2018). O conceito de currículo oculto e a formação docente. *Revista de Estudos Aplicados em Educação*, 3(6), 29-39.
- Aubert, N. (s/d). *Personalidade e comportamento*. Em N. Aubert et al. Management I. Rés, 175-258.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Brolezzi, A. (2014). Empatia na relação aluno/professor/conhecimento. *Revista de Psicologia*, 17(27). <https://www.passeidireto.com/arquivo/119567025/empatia>
- Cabeleira, J. (2013). *Reforço positivo e aprendizagem cooperativa: estratégias facilitadoras do sucesso de alunos desmotivados* [Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias]. Repositório Científico Lusófona. <http://hdl.handle.net/10437/7377>
- Cachapuz, A., Praia, J., & Jorge, M. (2000). Reflexo em torno de perspectivas do ensino das ciências: contributos para uma nova orientação curricular: ensino por pesquisa. *Revista de Educação*, 9(1), 69-79.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem* (2.ª ed.). Universidade Aberta.
- Cau, M. (2017). *Motivações, experiências e oportunidades de desenvolvimento profissional de professores* [Tese de Doutoramento, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias]. Repositório Científico Lusófona. <https://recil.ensinulusofona.pt/bitstream/10437/8313/1/Moises%20M%20Cau%20-%20tese%20FINAL%20COM%20J%C3%9ARI.pdf%202.pdf>
- Cortês, L. (1993). A avaliação formativa – que desafios?. *Cadernos Pedagógicos*. ASA.
- Coutinho, C. (2019). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.ª ed.). Edições Almedina.
- Diogo, F. (2013). *Desenvolvimento curricular*. Porto Editora.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de apoio à*

- prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual\\_de\\_apoio\\_a\\_pratic\\_a.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratic_a.pdf)
- Direção-Geral da Educação. (2020). *Ensino a distância*. <http://www.dge.mec.pt/ensino-distancia-0>
- Ferreira, L. P. (2005). *Estatística descritiva e inferencial*. Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra. <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/9961/1/AP200501.pdf>
- Figueiredo, M. P. (2013). *Práticas de produção de conhecimento: a investigação na formação inicial de educadores de infância* [Tese de Doutoramento em Educação, Universidade de Aveiro]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viseu. <http://hdl.handle.net/10400.19/2095>
- Flores, M. A. (2000). *A indução no ensino. Desafios e constrangimentos* (1.ª ed.). Instituto de Inovação Educacional.
- Formosinho, J. (1985). *O currículo uniforme, pronto-a-vestir de tamanho único*. Em *O insucesso escolar em questão*, Universidade do Minho, 41-50.
- Fortin, M. (1996). *A investigação científica: Da conceção à realização*. Lusociência.
- Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: Da conceção à realização* (3.ª ed.). Lusociência.
- Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*. Cortez Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Garcia, C. (s/d). *Saber dar e receber Feedback*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. <https://www.utad.pt/tutoria/wpcontent/uploads/sites/40/2017/docs/Feedback.pdf>
- Gimeno, J. (1998). *O Currículo, uma reflexão sobre a prática* (3.ª ed.). Artmed.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. Em A. Nóvoa (Eds.), *Vidas de professores* (2.ª ed.) (31-61). Porto Editora.
- Libâneo, J., Oliveira, J., & Toschi, M. (2012). *Educação escolar: Políticas, estrutura e organização* (10.ª ed.). Cortez.
- Lima, J. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas*. Porto Editora.
- Lima, J. (2012). *Aprendizagem cooperativa: Um experimento no ensino de Contabilidade* [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca

Digital da Universidade de São Paulo. <https://doi.org/10.11606/D.12.2012.tde-14022013-131422>

- Lima, J., & Pacheco, J. (2006). *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto Editora.
- Lopes, A. (2003). *Projeto de gestão flexível do currículo: os professores num processo de mudança*. Ministério da Educação.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2011). *O professor faz a diferença*. Lidel.
- Lopes, P. (2014). *A Metodologia de Trabalho de Projeto como estratégia para a melhoria do desempenho escolar dos alunos do ensino profissional* [Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/17856>
- Lourenço, M., & Machado, J. (2017). Aprender Juntos: Projeto de Apoio Curricular entre Pares. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 17, 124-145. <https://orcid.org/0000-0003-1875-9640>
- Marques, M. (2017). *Os pais e o seu papel na educação dos filhos: perspetivas – um estudo caso* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Jean Piaget]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/22844/1/Margarida%20Sommer.pdf>
- 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*. Direção-Geral da Educação. [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Mateus, A. (2020). *Metodologia de trabalho de projeto: potencialidades e desafios* [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/35459/1/Ana%20Catarina%20Mateus.pdf>
- Melo, F., Oliveira, M., & Veríssimo, M. (2016). Quais são as vozes do currículo oculto. *Evidência*, 12(12), 195-203.
- Miguel, J. (2012). *A comunicação do professor em momentos de discussão coletiva, na aula de Matemática* [Relatório Final de Estágio, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/8346>
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.

- Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2021). *Contributos para a implementação do ensino a distância nas escolas*. Ministério da Educação. [https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/202102/Contributos\\_para\\_a\\_implementacao\\_de\\_EaD.pdf](https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/202102/Contributos_para_a_implementacao_de_EaD.pdf)
- Nóvoa, A. (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Sindicato dos professores de São Paulo.
- Oliveira, R. (2016). *O trabalho de projeto e o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos na área curricular de Estudo do meio: um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/17311>
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). Educação das crianças até aos 3 anos: algumas lições da investigação. Em Conselho Nacional de Educação (Eds.), *Seminário educação das crianças dos 0 aos 3 anos* (61-91). Conselho Nacional de Educação.
- Pacheco, J. (2000). *Políticas de Integração Curricular*. Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis* (3.ª ed.). Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). Teoria curricular crítica: os dilemas e (contradições) dos educadores críticos. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 49-71. <https://hdl.handle.net/1822/542>
- Pacheco, J. (2009). Processos e práticas de educação e formação: para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(1), 105-143. <https://hdl.handle.net/1822/10434>
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal.
- Pereira, C., Cardoso, A. P., & Rocha, J. (2015). O trabalho de grupo como fator potenciador da integração curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Em J. L. Gonçalves (Eds.), *Perspetivas Didáticas e Metodológicas no Ensino Básico* (pp. 224-233). Saber & Educar. <http://hdl.handle.net/10400.19/2809>
- Pereira, M. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Universidade de Málaga.
- Pimenta, S. (2002). *Professor reflexivo no Brasil, gênese e crítica de um conceito* (2.ª ed.). Cortez.
- Ponte, J. P. (1999). *Didáticas específicas e construção do conhecimento profissional*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

<http://hdl.handle.net/10451/2984>

- Portugal, G., Carvalho, C., & Bento, G. (2016). *Orientações Pedagógicas para o trabalho com crianças entre 0 e 3 anos de idade*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (4.ª ed.). Gradiva.
- Reis, J. (2020). *Palavras para lá da pandemia: cem lados de uma crise*. Centro de Estudos Sociais Universidade de Coimbra.
- República Portuguesa. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. República Portuguesa.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos\\_Curriculares/Aprendizagens\\_Essenciais/estrategia\\_cidadania\\_original.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf)
- Ribeiro, L. C. (1997). *Avaliação da aprendizagem* (6.ª ed.). Texto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular Fundamentos e Práticas*. Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e agir do professor*. Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro\\_gestao\\_curricular.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf)
- Sá-Chaves, I. (2011). *Formação, conhecimento e supervisão* (3.ª ed.). Universidade de Aveiro.
- Sacristán, J. G. (2013). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Penso.
- Santomé, J. T. (1998). *El curriculum oculto* (6.ª ed.). Morata.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed Editora.
- Shiffman, L., & Kanuk, L. (2000). *Comportamento do consumidor*. LTC Editora.
- Shulman, J. H., & Shulman, L. S. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *J. Curriculum Studies*, 36(2), 257-271.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–21.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9(2), 1-30.  
<https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>

- Silva, J. (2002). *Cooperação entre Professores: Realidade(s) e Desafios* [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada]. Repositório do Instituto Superior de Psicologia Aplicada. <http://hdl.handle.net/10400.12/935>
- Silva, T. (2000). *Teorias do Currículo: Uma introdução crítica*. Porto Editora.
- Silva, T. (2007). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* (2.<sup>a</sup> ed.). Autêntica.
- Sousa, A. I. (2021). *O Decreto-Lei n.º 55/2018: um estudo de caso no 1.º ciclo do ensino básico* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico do Porto]. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/19879>
- Sousa, C. (2021). *O papel do professor no desenvolvimento do currículo em Angola: um estudo exploratório* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Instituto de Educação]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/77204>
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1997). *Psicologia Educacional*. MacGraw-Hill.
- Streck, D. R. (2012). Qual o conhecimento que importa? Desafios para o currículo. *Currículo sem Fronteiras*, 12(3), 8-24.
- Torres, A., Mouraz, A., & Monteiro, A. (2022). Desafios da inovação curricular: perspectivas de professores veteranos. *Revista Portuguesa de Educação*, 35(1), 405-427. <https://doi.org/10.21814/rpe.23263>
- Vasconcelos, P. (2020). *O impacto do Decreto-Lei 54/2018: política e ambiente escolar e a formação específica dos professores na educação inclusiva* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Fafe]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/35813>
- Viana, J., & Peralta, H. (2020). Aprender na era digital: do currículo para todas ao currículo de cada um. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(1), 137-157. <https://doi.org/10.21814/rpe.18500>
- Vieira, S. (2009). *Como Elaborar Questionários*. Atlas.
- Vinha, T. (1999). O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. *Revista do Cogei*, 8(14), 15-38. <https://www.metodista.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/506/459>
- Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. ASA.

## **Legislação**

Decreto-lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República: I Série, n.º 129. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-lei/2018-115654476>

Decreto-lei n.º 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República: I Série, n.º 129. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Despacho n.º 16034/2010 do Ministério da Educação. (2010). Diário da República: II Série, n.º 206. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/16034-2010-3235729>

Lei n.º 5/97 da Assembleia da República. (1997). Diário da República: I Série A, n.º 34. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/5-1997-561219>

## Anexos

Anexo 1: Calendário previsto estágio no 1.º CEB.

### 2.º semestre 2020/21

data		atividades estágio	172,5
mar	22 a 24	interv individual A1	15
abr	05 a 07	interv individual B1	15
	12 a 14	interv individual A2	15
	19 a 21	interv individual B2	15
	26 a 28	interv individual A3	15
mai	03 a 05	interv individual A4	15
	10 a 12	interv individual B3	15
	17 a 19	interv individual B4	15
	24 a 26	interv individual A5	15
jun	30 a 02	interv individual B5	15
	07 a 09	interv individual A6	15
	14 a 16	interv individual B6	15

Anexo 2: Calendário previsto estágio na EPE (1.º e 2.º semestre).

		tarefas do estágio ao longo das semanas						
		planificações		projeto	avaliaç	visita	relat	
dia	Estágio	semana	crianças	família	crianças	outras	semana	
outubro	11 – 12	(preparação)						
	18 – 19	Obser Gr.						
	25 – 26	Obser Gr.						
novembro	1 – 2	Grupo	x			BEE e I	x	
	8 – 9	Indiv. A1	x			BEE e I	x	
	15 - 16	Indiv. B1	x			BEE e I	x	
	22 – 23	Indiv. A2	x	x	limite	BEE e I	x	
	29 – 30	Indiv. B2	x	x	x	áreas	x	x
dez	6 – 7	Indiv. A3	x	x	x	áreas	x	x
	13 – 14	Grupo	x	x	x	áreas	x	x
jan	3 – 4	Indiv. B3	x	x	x	áreas	x	x
	10 – 11	Indiv. A4	x	x	x	áreas	x	x
	17 – 18	Indiv. B4	x	x	x	áreas		x

		Estágio
março	14 a 16	<b>Observação/Grupo</b>
	21 a 23	<b>Individual A1</b>
	28 a 30	<b>Individual B1</b>
abril	4 a 6	Páscoa
	11 a 13	Páscoa
	19 a 20	<b>Individual A2</b>
	26 a 27	<b>Individual B2</b>
maio	2 a 4	<b>Individual A3</b>
	9 a 11	<b>Individual B3</b>
	16 a 20	<b>Individual A4</b>
	23 a 27	<b>Individual B4+B5</b>
	30 a 3	<b>Individual A5+A6</b>
junho	6 a 8	<b>Individual B6</b>
	13 a 15	avaliação das crianças e reflexão final
	20 a 22	dossier de estágio
	27 a 29	reuniões de avaliação
	4 a 6	reflexão crítica de estágio (com orientador/a)
julho	11 a 13	finalização do RFE
	15	entrega do RFE

**Anexo 3:** Imagens das atividades livres, na EPE.



## Anexo 4: Exemplo de uma reflexão crítica, do estágio do 1.º CEB.



### Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB II - Relatório Semanal

A primeira semana de Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB II decorreu do dia 12 ao dia 14 de abril.

Durante os três dias da Prática de Ensino Supervisionada, os alunos mostraram-se sempre muito participativos e recordavam-se sempre dos conhecimentos lecionados no dia anterior. Todas as propostas de tarefas, tiveram um retorno positivo, pois os alunos mostraram-se sempre motivados e predispostos para as realizar.

O desempenho das crianças foi bastante notório, uma vez que até solicitaram para voltarem a realizar algumas das tarefas propostas. Como por exemplo, no caso de Expressões Artísticas (Artes Visuais), os alunos puderam escolher entre elaborarem uma abelha ou uma joaninha, depois de realizarem esta tarefa, alguns deles pediram para levar para casa o molde do animal que não tinham feito. Também durante o recreio, os alunos solicitaram para jogar com eles novamente ao "Cola e Descola", este que tinha sido realizado no dia anterior.

para que as janelas de aprendizagem se convertam em oportunidades reais de crescimento e aprendizagem, a criança – e o sujeito psicológico, em geral – terá de apelar, incontestavelmente à criatividade. (...) Neste sentido, serão de equacionar todas as potencialidades inerentes à conjugação da arte com a educação ( Coimbra & Valquaresma, 2013, p. 136)

Posto isto, podemos constatar que é crucial que se promovam atividades de Expressões Artísticas, principalmente articulando as mesmas com outras áreas disciplinares, visto que estas implicam criatividade, e esta, por sua vez, promove aprendizagens significativas. Por essa razão, procurámos sempre promover atividades que permitam aos alunos terem espaço para a criatividade e imaginação.

Em relação às opções de organização do ambiente educativo relevantes para as planificações com a turma, decidimos afixar um cartaz sobre os sonhos (im)possíveis dos alunos, que decorreu de uma atividade realizada. É de realçar que também estivemos a continuar a realização do painel de primavera. A organização do espaço, bem como aquilo que está exposto na sala "possui um papel determinante, isto porque, permite a estruturação de todos os elementos que diretamente influenciam a aprendizagem dos alunos. Pretende-se, assim, que o espaço da sala de aula seja organizado de forma a regular a atitude educativa" (Neves, 2014, p. 6).

Relativamente às opções didáticas, destacamos o manuseamento dos sólidos geométricos em madeira, aquando explicação dos mesmos, bem como se eram poliedros ou não poliedros. Para consolidar o respetivo conteúdo, os alunos contruíram os seus sólidos geométricos e à medida destes, identificavam e registavam as suas características numa tabela entregue por nós. Outras das opções didáticas que

achamos importante realçar e que resultou muito bem com a turma, foi o facto de recorrermos ao livro *A vaca que subiu a uma árvore*, de Gemma Merino, para realizarmos um ditado de um excerto da obra, para posteriormente os alunos imaginarem um final para o mesmo, esta tarefa permitiu, de acordo com o documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017, p. 24), “desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem..”.

Também com esta atividade, pretendíamos motivar os alunos para a leitura, pois “Fazer da leitura um gosto e um hábito para a vida e encontrar nos livros motivação para ler e continuar a aprender dependem de experiências gratificantes de leitura, a desenvolver a partir de recursos e estratégias diversificados, (...)” (Ministério da Educação, 2018, p. 3).

Para finalizar, os alunos tinham de escrever um bilhete sobre o seu sonho (im)possível, que depois ficaram afixadas num cartaz (como podemos ver no Anexo 1), o que na nossa opinião, foi muito gratificante esta atividade, pois permitiu perceber as aspirações dos alunos e os seus desejos, ficamos a conhecê-los melhor.

Em relação ao nosso desempenho achamos que foi positivo, pois conseguimos responder e explicar algumas das dúvidas dos alunos, nomeadamente ao conteúdo poliedros e não poliedros. Neste sentido, utilizamos uma estratégia, explicando que os poliedros rolam quando deixamos cair ao chão e que os não poliedros não rolam. A partir dessa explicação, os alunos demonstraram não se confundir, pois usavam sempre este raciocínio para classificar os sólidos geométricos.

Um desafio futuro, e que na nossa opinião vai estar sempre presente, é os alunos terem sempre ritmos de realização de tarefas muito diferentes, sendo que uns acabam muito rápido e outros demoram mais tempo, em relação a isso temos adotado algumas estratégias. Na tarefa de escrita criativa, na qual, em pares, era proposto aos alunos que escrevessem um final para a história, dando asas à sua imaginação, visto que “A escrita criativa constitui uma das melhores formas de estimular os processos de pensamento, imaginação e divergência. A imaginação das crianças deve ser treinada, atizada, para que surjam ideias e, atrás delas, surja uma história”(Carnaz, 2013, p. 29). De modo a alimentar ainda mais esta criatividade e, à medida que os alunos terminavam a proposta de escrita criativa, propusemos que estes ilustrassem, também, o final que redigiram, como se tratasse da contracapa do livro.

Achamos importante destacar que os alunos se demonstram sempre muita curiosidade pelos conteúdos dos quais ainda não têm conhecimento, e fazem questões

quando estão com dúvidas, o que na nossa perspetiva é uma característica muito importante, pois conseguimos ajudá-los e revela interesse e atenção.

Outro aspeto que queríamos destacar foi o facto de termos planeado realizar flores com os alunos, porém estes já tinham estado a fazer com a professora titular. Decidimos, então, numa conversa com a mesma, mudar a tarefa e realizar joaninhas e abelhas (Anexo 2).

É importante, igualmente destacar, que ao abordarmos o texto "O vento", existiu um diálogo professora estagiária/aluno/alunos, sobre a importância das energias renováveis, este que se enquadra nas "competências associadas a Bem-estar, saúde e ambiente implicam que os alunos sejam capazes de: (...) manifestar consciência e responsabilidade ambiental e social, trabalhando colaborativamente para o bem comum, com vista à construção de um futuro sustentável" ( Direção Geral da Educação, 2017, p. 27). No documento *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (2017), esta atividade enquadra-se no primeiro grupo "Educação Ambiental" (p.7).

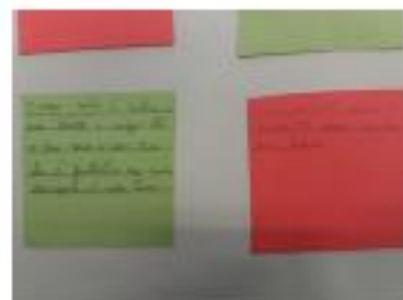
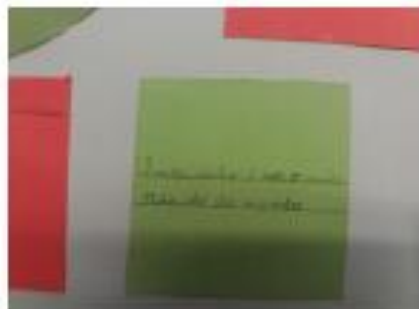
#### Referências Bibliográficas

- Carnaz, M., E. (2013). *Da Criatividade à Escrita Criativa* (Dissertação de mestrado em Didática da Língua Portuguesa). Retirado de: [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12238/1/ELIZABETE\\_CARNAZ.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12238/1/ELIZABETE_CARNAZ.pdf)
- Coimbra, J., L., & Valqueresma, A. (2013). CRIATIVIDADE E EDUCAÇÃO A educação artística como o caminho do futuro? *Educação, Sociedade & Culturas*, (40), 136. Retirado de: [https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC40\\_A\\_Valqueresma\\_J\\_Coimbra.pdf](https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC40_A_Valqueresma_J_Coimbra.pdf)
- Direção Geral da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Retirado de [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Ministério da Educação. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Retirado de: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos\\_Curriculares/Aprendizagens\\_Essenciais/estrategia\\_cidadania\\_original.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf)

- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais. Português*. Retirado de: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curiculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/portugues\\_1c\\_2a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curiculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_2a_ff.pdf)
- Neves, M. (2014). *Organização do espaço educativo: "Quebrar a rotina"* [Relatório Final, Escola Superior de Educação Jean Piaget /Arcozelo]. Repositório Comum. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.26/24091>

## Anexos

### Anexo 1:



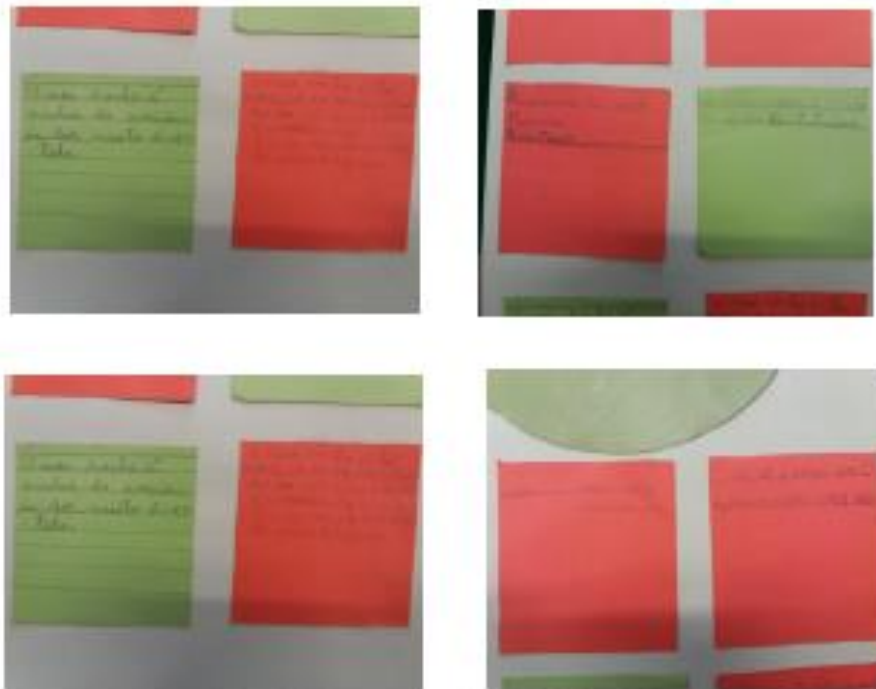


Figura 1: Cartaz e exemplos dos desenhos (im)possíveis.

**Anexo 2:**



Figura 2: Exemplos de Joaninhas e de Abelhas.

Trabalho realizado por:  
Luana Ferreira, n.º 12741;  
Rita Dinis, n.º 12731.

## Anexo 5: Exemplo de uma reflexão crítica sobre o Estudo em Casa.



### Descrição da aula EstudoEmCasa

A aula semanal do EstudoEmCasa (2020-2021) observada no dia vinte e três de fevereiro, das dez horas às dez e meia, é relativa ao segundo ano de escolaridade e da área disciplinar de Matemática, o conteúdo matemático é Geometria e Medida, mais propriamente Medida de massa, as aprendizagens essenciais são: "Conceber e aplicar estratégias na resolução de problemas envolvendo a visualização e a medida em contextos matemáticos e não matemáticos, e avaliar a plausibilidade dos resultados", sendo que os alunos devem ser capazes de "Utilizar unidades de medida não convencionais e convencionais (metro, centímetro, litro e quilograma) em contextos variados e utilizar unidades de tempo na descrição de acontecimentos quotidianos" (Direção – Geral da Educação, 2018, p. 10).

A professora iniciou a aula com uma breve contextualização da mesma, que consistiu na apresentação do plano da aula, no entanto, esta não recordou os conteúdos abordados anteriormente.

Ao dar início à aula a docente recorreu ao humor para apresentar o conceito de massa, fazendo alusão à massa como alimento, utilizando este como estratégia de motivação. Outra estratégia para motivar os alunos foi a apresentação de vídeos, um deles era relativo a produtos no supermercado e outro acerca de uma receita de mousse de chocolate, incidindo assim em situações do quotidiano onde está presente este conteúdo da Matemática.

A docente interage ao longo da aula com os alunos, questionando-os relativamente à resolução dos exercícios propostos e implicando que estes tenham um papel ativo na sua aprendizagem. De seguida, esta dá feedback, dando reforço positivo aos alunos e ao trabalho destes, como por exemplo dizendo "muito bem", "exatamente" e "isso mesmo".

A única estratégia de diferenciação identificada foi o facto de estar presente uma tradutora de língua gestual, no canto inferior direito da tela.

Uma estratégia pedagógica e didática adotada pela professora foi apresentar o conceito através de um problema, sendo que os alunos ao resolvê-lo iam chegar ao mesmo. Outra estratégia utilizada foi a apresentação de um vídeo com a preparação de uma mousse de chocolate, sendo que a mesma iria ficar no site para posteriormente ser realizada pelos alunos, demonstrando que os conteúdos matemáticos têm utilidade em atividades do dia a dia. Assim, a professora fomentava o trabalho autónomo, pois apesar

de terem a supervisão de um adulto, teriam de realizar a receita, recorrendo a cálculos e, conseqüentemente, à aplicação das competências previstas para esta aula.

Verificamos nesta aula que a estruturação dos saberes acontece do mais fácil para o mais difícil e a professora iniciou a aula com um problema para chegar ao conceito pretendido (massa), esta apresentou uma receita para apenas seis pessoas, sendo solicitado aos alunos que adaptassem esta, isto é a massa dos ingredientes, para um número mais elevado de pessoas, nomeadamente o dobro e o quádruplo, relacionando assim com conteúdos que já tinham sido lecionados, promovendo assim competências relacionadas com conteúdos anteriores e novos conteúdos. Porém, não existiu nenhum momento de articulação com outras áreas disciplinares.

A docente refletiu sobre a atualidade quando apresentou os tipos de balança, através de imagens, como por exemplo uma balança digital e uma balança de pratos, referindo que a balança de pratos era mais utilizada antigamente e a balança digital é mais usada atualmente, sendo mais prática.

No final da aula esta propôs um quiz com algumas questões relativas ao conteúdo abordado, para que os alunos consolidassem e dominassem o mesmo, ou seja, quanto mais questões respondiam corretamente, maior era o domínio acerca deste conteúdo. Este quiz permitiu também uma avaliação formativa, uma vez que os exercícios refletiam o conhecimento que os alunos contruíram ou não durante a aula, pelo contrário não se verificou indícios de avaliação sumativa.

A comunicação verbal foi clara e simples, tanto nas definições dos conceitos, como nas propostas dos exercícios e problemas, explicando-os passo a passo, demonstrando assim um domínio dos conteúdos. A comunicação não verbal foi visível quando a professora exemplificou com gestos o equilíbrio de uma balança de pratos. No decorrer da aula, não ocorreram interrupções nem desvios.

#### **Reflexão da aula EstudoEmCasa**

De acordo com o documento de *Aprendizagens Essenciais de Matemática do segundo ano do primeiro ciclo do Ensino Básico*, esta aula incidiu no conteúdo matemático relativo a Geometria e Medida, mais propriamente Medida de massa. Os objetivos essenciais de aprendizagem conhecimentos, capacidades e atitudes relativos a este bloco temático são: "Conceber e aplicar estratégias na resolução de problemas envolvendo a visualização e a medida em contextos matemáticos e não matemáticos, e avaliar a plausibilidade dos resultados", sendo que os alunos devem ser capazes de

"Utilizar unidades de medida não convencionais e convencionais (metro, centímetro, litro e quilograma) em contextos variados e utilizar unidades de tempo na descrição de acontecimentos quotidianos" (Direção – Geral da Educação, 2018, p. 10).

A área de competência, *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, presente nesta aula foi raciocínio e resolução de problemas. O documento do Ministério da Educação intitulado *Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania* (2017, p. 14) afirma que um docente "Deve saber criar situações de aprendizagem para os/as alunos/as desenvolverem pensamento crítico, trabalho colaborativo e resolução de problemas", apesar de a professora ter procurado propor tarefas de resolução de problemas, verificamos que o tempo de resposta era muito reduzido, não permitindo aos alunos terem tempo suficiente para raciocinar e chegar à resposta correta.

A professora ao iniciar a aula recorreu ao humor, como foi descrito acima. Como referem Flores, Menezes e Viseu (2019) "O humor é um tipo de ação comunicativa, que combina elementos de natureza cognitiva e afetiva (...) pode desempenhar diversas funções, das quais destacamos: a cognitiva, a afetiva e a comunicativa" (pp. 1903-1904).

O humor na Matemática é crucial, pois gere um clima agradável e motivador, no campo educativo, a função afetiva "cumpre-se na criação de um clima agradável, motivador e propício à aprendizagem" (Flores et al., 2019, p. 1904). Este permite uma boa disposição da turma, dessa forma ficam mais motivados e dispostos para aprender.

Nesta aula observada os conteúdos lecionados foram relacionados com situações do quotidiano, muitas das vezes os alunos têm dificuldades em encontrar conexões entre a Matemática e situações do dia a dia, daí a importância da professora estabelecer esta relação, facilitando assim o processo de ensino/aprendizagem. Uma prática docente que é determinante para o desenvolvimento do Perfil do Aluno é "abordar os conteúdos de cada área do saber, associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno" (Direção-Geral da Educação, 2017, p. 13). A professora ao utilizar uma receita e exemplos do quotidiano para lecionar as medidas de massa, conseguiu cumprir com esta prática determinante, como afirmam Bispo, Henriques e Ramalho (2008) "O uso de contextos reais pode também conduzir a um aumento na motivação e interesse pela matemática (...) inspirar a criatividade dos alunos e assim aumentar o comprometimento do aluno na resolução do problema" (p. 6).

A professora começou por apresentar um problema para os alunos chegarem ao conceito pretendido, esta também liga estes a materiais do quotidiano, de modo a torná-

los menos abstratos, assim podemos dizer que esta aula teve características exploratórias, uma vez que a docente “apresenta tarefas desafiantes aos alunos, associadas a materiais que têm boas condições de representar conceitos matemáticos” (Ferreira, Guerreiro, Martinho & Menezes, 2014, p. 155).

Os materiais que são apresentados pela professora têm muita importância, pois estes “devem ajudar no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, dar atenção a que os materiais sejam diversificados e ao longo do tempo desafiantes, aliando isto às necessidades/dificuldades e individualidade de cada criança” (Borges, 2019, p. 38). Relativamente ao ensino não presencial, mais especificamente EstudoEmCasa, a utilização de materiais didáticos torna-se bastante difícil, sendo que nem todos os alunos poderão ter acesso aos mesmos, por esta razão os docentes podem optar por utilizar materiais não estruturados, como é o caso da balança.

Outras características exploratórias são “A construção de ambientes comunicativos ricos na sala de aula de Matemática requer que os professores conheçam e compreendam o pensamento dos alunos e sejam capazes de apoiar o desenvolvimento das suas aprendizagens matemáticas.” (Ferreira et al., 2014, p. 152), no entanto, as aulas de EstudoEmCasa não permitem que os docentes das mesmas conheçam os alunos e os seus pensamentos, para que compreendam as dificuldades, características e experiências de cada um.

As tarefas que a professora propõe leva-nos a uma avaliação formativa e esta tem como objetivo “a conscientização, por parte do aluno, da dinâmica do processo de aprendizagem (objectivos, dificuldades e critérios)... a luta contra a passividade” (Abrecht, 1994, p. 18).

O EstudoEmCasa, no nosso ponto de vista, compromete o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, tendo como base e como exemplo a aula observada, um dos valores que se compromete é: “Pretende-se que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão (...) capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação” (Direção-Geral da Educação, 2017, p. 15). Com o EstudoEmCasa, perde-se um pouco o espírito crítico, pois não existe tempo para o diálogo, nem para uma partilha e discussão de conhecimentos, todas as perguntas colocadas pelo aluno são “perdidas”, se eventualmente este não tiver um adulto ao lado disposto e com conhecimento para as responder. Como referem Pirie e Schwarzenberg (1988, citado por Ferreira et al., 2014, p. 153) “uma discussão matemática é uma conversa com

propósito, sobre um assunto matemático, na qual os alunos dão contributos genuínos e interagem entre eles e o professor”, esta discussão e interação entre professor-aluno/alunos torna-se impossível no EstudoEmCasa, uma vez que não existe a troca de ideias, a cooperação, a construção de conhecimento em conjunto, o que torna as aprendizagens menos significativas.

Um dos princípios que orientam o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* é “Adaptabilidade e ousadia – Educar no século XXI exige a perceção de que é fundamental conseguir adaptar-se a novos contextos e novas estruturas, mobilizando as competências, mas também estando preparado para atualizar conhecimento e desempenhar novas funções” (Direção-Geral da Educação, 2017, p. 13). Este princípio faz bastante sentido para a situação atual, pois aquela professora que observamos, e como muitas outras, tiveram de adaptar estratégias e mobilizar competências para conseguir lecionar à distância e para muitos alunos de diferentes pontos do país, o que demonstra uma grande capacidade de adaptabilidade e ousadia. Para além disto, os docentes têm de ter em consideração que devem continuar a preparar os alunos para a transição do ensino online para o ensino presencial.

#### Referências Bibliográficas

- Abrecht, R. (1994). *A Avaliação Formativa*. Porto: Edições ASA.
- Borges, J. F. (2019). *A importância da organização do ambiente educativo na aprendizagem das crianças*, 38. Retirado de: <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/2682/1/Relat%c3%b3rio%20Joana%20Borges%20Vers%c3%a3o%20Final.pdf>
- Bispo, R., Henriques, N., & Ramalho, G. (2008). Tarefas matemáticas e desenvolvimento do conhecimento matemático no 5.º ano de escolaridade. *Análise Psicológica*, 26 (1), 6.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Matemática do 2.º ano do 1.ºCiclo do Ensino Básico*, 10. Retirado de: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/matematica\\_1c\\_2a\\_ff\\_18julho\\_rev.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/matematica_1c_2a_ff_18julho_rev.pdf)
- Direção Geral da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Retirado de

[https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

Flores, P., Menezes, L., & Viseu, F. (2019). *XV Congresso Internacional Gallego-Português de Psicopedagogia: Olhares dos professores sobre o valor pedagógico do humor para ensinar Matemática*. Espanha: Universidade da Coruña. Retirado de: <http://hdl.handle.net/1822/67379>

Menezes, L., Tomás Ferreira, R., Martinho, M. H., & Guerreiro, A. (2014). *Comunicação nas práticas letivas dos professores de Matemática*, 152-155. Retirado de: [http://elearning1920.esev.ipv.pt/pluginfile.php/12016/mod\\_resource/content/2/menezes%20e%20outros.pdf](http://elearning1920.esev.ipv.pt/pluginfile.php/12016/mod_resource/content/2/menezes%20e%20outros.pdf)

Ministério da Educação. (2017). *Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania*, 14. Retirado de: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos\\_Curriculares/Aprendizagens\\_Essenciais/estrategia\\_cidadania\\_original.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf)

Trabalho realizado por:

Luana Ferreira, N.º 12741

Rita Dinis, N.º 12731

## Anexo 6: Realização de um trabalho em grupo, no estágio do 1.º CEB.

- Interpretação e Comunicação  Português - Oralidade	- Expressar o seu discurso oral, de forma clara e audível;	- Apresentação em voz alta, por parte dos alunos, do seu texto narrativo à turma, um de cada vez;	forma criativa e incluindo os aspetos principais do texto; - Análise se os alunos leem o texto corretamente: se respeitam as pausas, se leem de forma clara e audível e se não interrompem os colegas;	borracha e lápis de cor;  - Ficha de proposta de escrita impressa;	09:55h
Português - Leitura e Escrita	- Escrever textos curtos com diversas finalidades (narrar), cooperando com um colega;	- Escrita de um texto narrativo, por pares formados pela professora estagiária, baseando-se numa imagem apresentada pela mesma, sendo que era uma diferente para cada par (Anexo 2);	- Observação se os alunos escrevem o texto corretamente: se cooperam com o colega, se partilham ideias, se seguem o plano e estrutura de um texto narrativo e se são criativos;	- Ficha de proposta de escrita impressa, lápis de carvão e borracha;	10:15h
Português/ Educação Artística (Artes Visuais) - Leitura e Escrita - Interpretação e Comunicação	- Ilustrar o seu texto narrativo, de forma criativa, criando uma capa para a mesma;	- Ilustração do texto narrativo realizado por cada par, criando a capa do mesmo, que incluía os aspetos principais deste;	- Observação se os alunos ilustram o seu texto narrativo: de forma criativa e incluindo os aspetos principais do texto;	- Ficha de proposta de escrita impressa; - Ficha de proposta de escrita impressa, lápis de carvão, lápis de cor e borracha;	10:30h INT 11:00h
Português - Oralidade	- Expressar o seu discurso oral, de forma clara e audível;	- Apresentação em voz alta, por parte de cada par, do seu texto narrativo à turma, um de cada vez;	- Análise se os alunos leem o texto corretamente: se	- Ficha de proposta de escrita impressa;	11:35h

## Anexo 7: Evidência de que os alunos partilhavam experiências pessoais, no estágio do 1.º CEB.

Instituto Politécnico de Viseu / ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE VISEU  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB  
Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB II  
2020/2021

Agrupamento de Escolas Grão Vasco  
Escola São Miguel  
Isabel Maria Cabral Ferreira  
1.º CEB/2.º Ano

Plano de Aula n.º 21

Data 24/05/2021

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/Materiais	Tempo	
Português - Oralidade - Educação Literária - Gramática	- Comunicar, de forma clara, articulando de modo adequado as palavras, situações vividas;	-Diálogo professora estagiária/aluno/alunos sobre as vivências dos alunos durante o fim de semana, questionando se estes viram durante muito tempo televisão, de forma a dar início ao texto "O rapaz que vivia dentro da televisão";	- Observação se os alunos conseguem dialogar com clareza as experiências vividas durante o fim de semana;	- Manual de Português;	08:50h	
	-Compreender narrativas literárias;	- Exploração estagiária/aluno/alunos do título e da ilustração, do texto da página 150 do manual de Português, questionando os alunos acerca se era possível o rapaz viver dentro da televisão e se eles veem muito tempo televisão;	- Questionamento se os alunos compreendem o que o título do texto quer dizer: se respondem corretamente às questões de pré-leitura;		09:10h	
	- Depreender o significado de palavras;		- Leitura silenciosa, realizada por cada aluno, do texto "O rapaz que vivia dentro da televisão" da página 150 do manual de Português;	- Observação se os alunos leem silenciosamente o texto: se não conversam com o colega do lado e se leem no tempo previsto;	- Manual de Português;	09:15h
			- Leitura em voz alta, da professora estagiária, do texto "O rapaz que vivia dentro da televisão"; - Diálogo sobre as histórias e heróis que são apresentados no texto "O rapaz que vivia dentro da televisão"; - Apresentação das palavras "locutora", "noticiário", "matulão" e "íntimos", pela professora estagiária, questionando acerca do seu significado;	- Análise se os alunos estão atentos à leitura (se estes seguem a leitura ou não), se sabem o significado das	- Manual de Português;	09:20h

## Anexo 8: Evidência da coluna de avaliação na planificação para uma turma do 1.º CEB.

- Escrever corretamente palavras com utilização correta dos acentos gráficos e do til;	- Realização dos exercícios de gramática, presentes na ficha de trabalho: os alunos têm de colocar os acentos gráficos e o til corretamente nas palavras, identificar a classe de palavras: verbo e adjetivo, adequar a forma verbal à frase e escrever frases com os adjetivos qualificativos indicados;	interpretação presentes na ficha de trabalho;	- Ficha de trabalho impressa, lápis e borracha;	14:15h
- Identificar a classe das palavras: o adjetivo e verbo;		- Análise se os alunos utilizam corretamente os acentos gráficos e o til: se colocam ou não os mesmos nas palavras, bem como conseguem ou não identificar corretamente o verbo e o adjetivo, isto é, se resolvem corretamente os exercícios;		
- Escrever textos curtos com diversas finalidades (narrar);	- Escrita de uma texto narrativo: os alunos têm de imaginar o que terá acontecido depois da Princesa Catarina ter partido, planejar a história e escrever esta de acordo com o plano (este exercício de escrita também está presente na ficha de trabalho entregue anteriormente);	- Aferição se os alunos conseguem elaborar um texto narrativo: se escrevem este de acordo com o plano e dão uma continuidade à história;	- Ficha de trabalho impressa, lápis e borracha;	14:20h
- Usar a palavra na sua vez e empregar formas de tratamento adequadas na interação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e cortesia;	- Correção oral com registo no quadro pela professora estagiária/aluno/alunos da ficha de trabalho;	- Observação se os alunos respeitam o colega quando este está a falar e se colocam o dedo no ar antes de falar;	- Ficha de trabalho impressa, lápis, borracha, quadro, apagador e giz;	14:35h
- Escrever corretamente	- Cópia para o caderno diário de Português do texto "A Princesa Baixinha", de Beatrice Masini, presente na ficha	- Observação se os alunos copiam	- Ficha de trabalho, caderno	14:45h

**Anexo 9: Evidência de uma planificação em que continha a articulação de diferentes áreas do saber.**

Português/Cidadania e Desenvolvimento - Leitura e Escrita/ Bem-estar animal	- Escrever textos curtos com diversas finalidades (narrar);	- Entrega da ficha de trabalho de Português (Anexo 3); - Elaboração de um texto narrativo, de acordo com o plano realizado por cada aluno, tendo como base a observação de imagens sobre o abandono e bem-estar animal;	na sua vez; - Análise se os alunos elaboram o texto narrativo de acordo com as imagens apresentadas, se identificam o abandono do animal e futuramente o acolhimento do	- Ficha de trabalho de Português impressa, lápis de carvão e borracha;	11:10h
---	---	--	--	--	--------

2

Português/ Expressões Artísticas (Artes Visuais) - Leitura e Escrita/ Experimentação e Criação	- Ilustrar o texto narrativo;	- Ilustração do texto narrativo, realizado na ficha de trabalho anterior;	família; - Ilustrar de acordo com a história que escreveu: identificando os elementos principais da sua história;	- Ficha de trabalho de Português impressa, lápis de cor e borracha;	11:35h
Português - Leitura e Escrita	- Ler com articulação correta, entoação e velocidade adequadas ao sentido dos textos;	- Leitura em voz alta, de cada texto narrativo, por cada aluno (um de cada vez); - Realização de questões sobre a história que o colega leu, aos alunos que a escutam;	- Aferição se os alunos estão atentos à leitura do colega: se sabem ou não responder às questões quando lhe são colocadas;		11:50h INT 14:00h
Matemática/Estudo do Meio - Geometria e Medida/ Sociedade/ Natureza/ Tecnologia	- Identificar o meio de transporte mais rápido, a partir do tempo que cada um demora a percorrer o mesmo percurso;	- Entrega da ficha de trabalho de Estudo do Meio "Os meios de transporte" (Anexo 4); - Resolução do primeiro exercício a ficha de trabalho de Estudo do Meio, na qual os alunos têm de identificar o meio de transporte mais rápido, a partir do tempo que cada um demora a percorrer o mesmo percurso; - Correção oral, e em conjunto, do primeiro exercício da ficha de trabalho de Estudo do Meio;	- Questionamento aos alunos de qual o meio de transporte mais rápido, através do tempo que cada um demora a percorrer a mesma distância e se participam na sua vez;	- Ficha de trabalho de Estudo do Meio "Os meios de transporte" impressa, lápis de carvão e borracha;	14:25h
Estudo do Meio/ Cidadania e Desenvolvimento - Sociedade/ Natureza/ Tecnologia/ Educação Ambiental	- Relembrar os meios de transporte e as suas características, quais causam menos poluição;	- Exploração da primeira parte da apresentação do Bloco temático "Os meios de comunicação e transporte" (Anexo 5), ou seja, apenas a parte relativa aos meios de transporte, da Escola Virtual, de forma a relembrar os mesmos; - Diálogo professora estagiária/aluno/alunos acerca da poluição derivada dos meios de transporte e quais deles devemos utilizar com mais frequência para combater a mesma;	- Observação se os alunos se relembram dos meios de transporte e as suas características, quais poluem menos, e se ouvem	- Computador, projetor e colunas;	14:40h

## Anexo 10: Exemplo da realização de um jogo didático Bingo, no estágio do 1.º CEB.

Instituto Politécnico de Viseu / ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE VISEU  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB  
Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB II  
2020/2021

Agrupamento de Escolas Grão Vasco  
Escola São Miguel  
Isabel Maria Cabral Ferreira  
1.º CEB/2.º Ano

Plano de Aula n.º 28

Data 08/06/2021

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/Materiais	Tempo
Português/ Matemática - Oralidade/ Geometria e Medida	- Comunicar, de forma clara, articulando de modo adequado as palavras, situações de passagem do tempo;	- Diálogo professora estagiária/aluno/alunos sobre os conteúdos lecionados no dia anterior, nomeadamente a medida de tempo, questionando sobre de que forma sentiram o tempo passar no dia anterior;	- Observação se os alunos conseguem dialogar com clareza as experiências vividas no dia anterior, a forma como o tempo passou, relembrando a medida de tempo;		08:50h
Matemática - Geometria e Medida	- Reconhecer e relacionar entre si intervalos de tempo: hora e dia;	- Exploração da página 160 do manual de Matemática, que incide na medição do tempo: um dia, uma hora, um quarto de hora, dois quartos de hora e meia hora;	- Aferição da capacidade de os alunos reconhecerem intervalos de tempo e de relacionar os mesmos entre si;	- Manual de Matemática;	09:10h
	- Identificar a medida de tempo apresentada num relógio de ponteiros, em horas, meias horas e quartos de hora;	- Realização de o jogo do <i>Bingo das Horas</i> (Anexo 1), em que a professora estagiária retira de um saco horas ao acaso e diz as mesmas aos alunos, estes nos cartões de bingo entregues, um diferente a cada um, têm de assinalar, com feijões, a qual relógio de ponteiros se referem;	- Análise se os alunos identificam corretamente as horas: se correspondem corretamente a hora ao relógio de ponteiros, se dizem linha e bingo no tempo certo e se não	- Cartões do Bingo das Horas impressos, feijões, saco e papéis com as horas aleatórias;	09:30h

Luana Ferreira n.º 12741, Rita Dinis n.º 912731

1

## Anexo 11: Grelha de avaliação de três alunos, no estágio do 1.º CEB.

GUIÃO DE APOIO À AVALIAÇÃO DOS ALUNOS (três alunos)	
	I S B MB
Interesse pelo estudo	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Atenção/concentração	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Participação na aula	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Hábitos de trabalho	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Métodos de trabalho	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Organização	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/> Trabalhos de casa	
<input type="checkbox"/> Ausência de material escolar	
<input checked="" type="checkbox"/> Assiduidade e/ou pontualidade	
Expressão escrita	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Expressão oral	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Leitura	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Domínio de vocabulário fundamental	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Domínio de regras gramaticais	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Ausência de determinados pré-requisitos	
Aquisição e relação de conhecimentos	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Compreensão/interpretação de ideias	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Aplicação de conhecimentos	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	I S B MB
Raciocínio lógico e/ou abstrato	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Análise/Síntese/Avaliação de situações	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Iniciativa	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Criatividade	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Espírito de observação	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Espírito crítico	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Curiosidade científica	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Pesquisa/seleção e tratamento da informação	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Relacionamento com os colegas e/ou adultos	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
Respeito pelos outros	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
Consciência cívica e moral	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
Autonomia	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Falta de confiança em si próprio	
<input type="checkbox"/> Carências afetivas/materiais	
Desenvolvimento físico e motor	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/> Interesses divergentes dos escolares	
<input type="checkbox"/> Falta de aspirações sociais, culturais e/ou profissionais	
Interesse geral	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

**Anexo 12:** Estratégia de Ensino, implementada no estágio do 1.º CEB.

“O terceiro momento enquadra-se com as áreas disciplinares de Matemática, Estudo do Meio e Expressão e Educação Plástica, irá ser solicitado, na semana anterior, aos alunos a recolha de informação junto de familiares mais velhos, sobre quais as brincadeiras que faziam na sua época, sendo que os registos podem ser recolhidos, através de desenhos, vídeos ou por escrito. Esses depoimentos serão apresentados à turma, de modo a todos partilharem experiências passadas dos seus familiares.”



**Anexo 13:** Exemplos de relatórios semanais, no estágio da EPE.

Exemplo 1:



INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU  
Escola Superior de Educação de Viseu

**Prática de Ensino Supervisionada na EPE**  
**Relatório Semanal**  
**(do dia 28 ao dia 30 de março)**

**Orientadora cooperante:** Helena Lopes  
**Supervisores:** Maria Figueiredo e Luís Menezes  
**Grupo:** Luana Ferreira e Rita Dinis

Viseu, 2022

---

A segunda semana de Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar II decorreu do dia vinte e oito ao dia trinta de março.

Esta semana demos continuidade ao tema da semana anterior, sendo este os monumentos e pontos de interesse da cidade de Viseu, no entanto procurámos explorar pontos de interesse distintos, relacionando-os com outras aprendizagens, de modo a ampliar os conhecimentos e as aprendizagens das crianças.

No decorrer destes três dias o desempenho das crianças foi bastante positivo, uma vez que, estiveram muito envolvidas nas atividades, principalmente nas atividades orientadas mais dinâmicas, nomeadamente os jogos lúdicos. Foi notório que, na semana anterior, as crianças construíram conhecimento e aprendizagens significativas sobre este tema, dado que, em todos os diálogos coletivos desta semana, as crianças mostraram-se muito participativas e com vontade de aprender mais sobre diferentes pontos de interesse da cidade.

Uma das opções de organização do ambiente educativo desta semana foi solicitar às crianças que jogassem ao "Conta e identifica as diferentes representações" e ao "Nomeia os pontos de interesse da nossa cidade" divididos pelas três mesas de trabalho por grupos assimétricos em faixa etária, de forma a que, no caso das crianças mais novas sentissem dificuldades a realizar o jogo, as mais velhas pudessem auxiliá-las, pois "Trabalhar em grupos constituídos por crianças com diversas idades ou em momentos diferentes de desenvolvimento permite que as ideias de uns influenciem as dos outros" (Ministério da Educação, 2016, p. 25).

Uma das opções didáticas desta semana diz respeito aos jogos lúdicos que foram explorados, uma vez que, estes apresentaram-se como o elo de ligação entre os diversos pontos de interesse de Viseu e as áreas e domínios de conteúdo, como por exemplo o jogo "Conta e identifica as diferentes representações", que ligou os vários monumentos com o domínio da Matemática, mais propriamente na componente de Números e Operações, como está presente nas seguintes imagens:

**Figura 1**

*Jogo "Conta e identifica as diferentes representações"*



Com este jogo, conseguimos verificar que a maioria das crianças já é capaz de conhecer a sequência numérica, recorrer à contagem para identificar quantidades, corresponder a cada elemento um e só um termo da contagem, não repetir a contagem do mesmo elemento, compreender que o último termo dito corresponde ao número total de elementos contados e identificar quantidades de diferentes formas de representação, no entanto, as crianças mais novas não conseguiam reconhecer os algarismos. Deste modo, a orientadora cooperante alertou-nos para essa dificuldade e sugeriu-nos levar cartões diferentes, ou seja, levar cartões com os algarismos para as crianças mais velhas e cartões com pontos para as crianças mais novas.

Outro exemplo desta conexão entre o tema da semana e as áreas e domínios de conteúdo é o jogo "Nomeia os pontos de interesse da nossa cidade" ligou os mesmos a área de conteúdo de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, como podemos verificar nas imagens seguintes:

**Figura 2**

*Jogo "Nomeia os pontos de interesse da nossa cidade"*



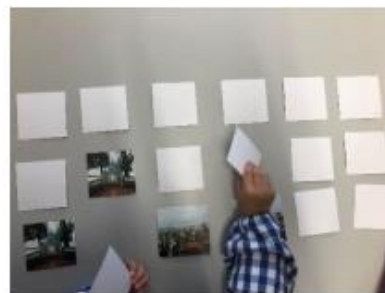
Outra opção didática desta semana diz respeito ao "Jogo da Memória: conhecer Viseu", este que não foi realizado na semana anterior, porém, como as crianças gostam tanto deste jogo, decidimos incluí-lo nesta semana, de modo a corresponder aos seus interesses. Como este jogo tinha como principal objetivo que as crianças aprendessem a nomear os monumentos e a conhecê-los, optámos por ser realizado na segunda-feira de manhã, dado que, só após as crianças conhecerem e saberem nomear os monumentos, fazia sentido a dinamização das restantes atividades.

No que diz respeito ao meu desempenho, acho que foi positivo, uma vez que as crianças conseguiram perceber qual era o objetivo de cada atividade orientada e conseguimos o que pretendíamos com cada jogo lúdico, ou seja, a partir do brincar e do jogar as crianças

desenvolveram diversas competências, em diferentes áreas como por exemplo: Matemática e Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (LOAE).

**Figura 3**

*"Jogo da Memória: conhecer Viseu"*



As oportunidades de aprendizagem nas atividades orientadas foram as seguintes:

Em Formação Pessoal e Social:

- Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam (Consciência de si como aprendente);
- Cooperar com os outros no processo de aprendizagem (Consciência de si como aprendente);
- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social (Convivência democrática e cidadania);

- Conhecer e valorizar manifestações do património natural e cultural, reconhecendo a necessidade da sua preservação (Convivência democrática e cidadania);

Em Expressão e Comunicação:

- Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras (Educação Física – Jogo);
- Inventar e representar personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização (Educação Artística - Jogo Dramático/Teatro);
- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas (Educação Artística – Artes Visuais);
- Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual, tanto na produção e apreciação das suas produções, como em imagens que observa (Educação Artística – Artes Visuais);
- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação (LOAE – Comunicação oral);
- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade) (LOAE – Comunicação oral);
- Identificar funções no uso da leitura e da escrita (LOAE - Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto);
- Reconhecer letras e aperceber -se da sua organização em palavras (LOAE - Identificação de convenções da escrita);
- Aperceber -se do sentido direcional da escrita (LOAE - Identificação de convenções da escrita);
- Estabelecer relação entre a escrita e a mensagem oral (LOAE - Identificação de convenções da escrita);
- Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação (LOAE – Prazer e motivação para ler e escrever);
- Identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, estimativa, etc.) (Matemática – Números e Operações);
- Reconhecer e operar com formas geométricas e figuras, descobrindo e referindo propriedades e identificando padrões (Matemática – Geometria e Medida (Medida));

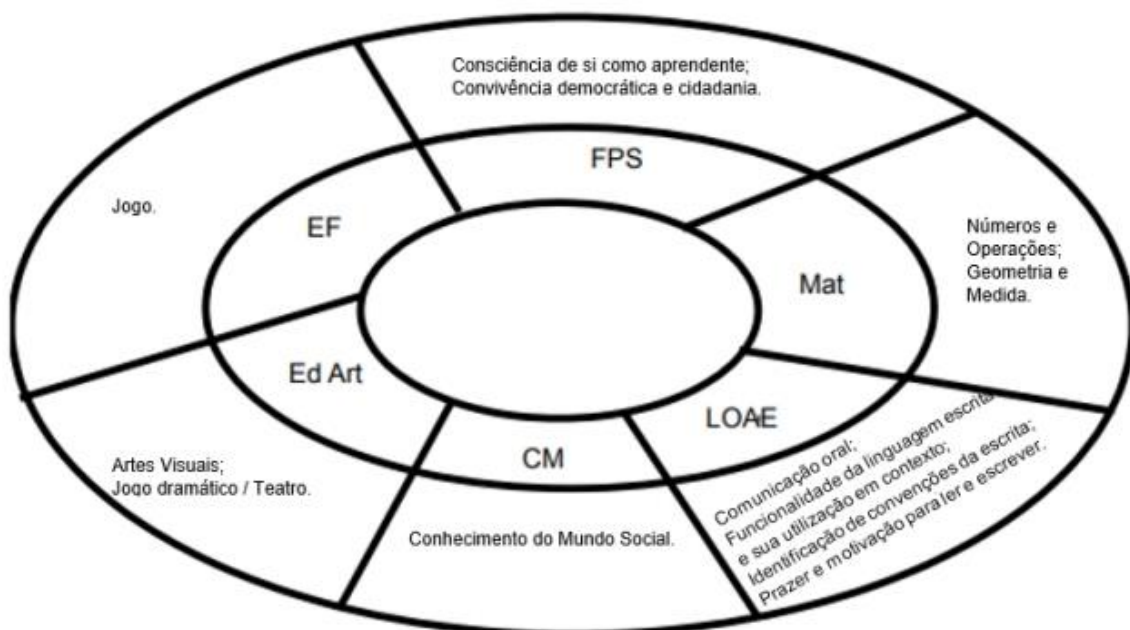
Em Conhecimento do Mundo:

- Tomar consciência da sua identidade e pertença a diferentes grupos do meio social próximo (ex. família, jardim de infância, amigos, vizinhança). Identificar pontos de reconhecimento de locais e usar mapas simples (Abordagem às ciências – Conhecimento do Mundo Social).

(Lopes *et al.*, 2016)

Figura 4

Oportunidades de aprendizagem nas atividades orientadas.



**Referências Bibliográficas:**

Ministério da Educação. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*.  
Ministério da Educação.

## Ficha 4g

### Fase 1 – Avaliação geral do grupo

Data: 28/03/2022

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de implicação						Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
*Nomes													
1. Mateus				X						X			
2. Leonel				X					X				
3. Ruby					X						X		
4. Pierre					X					X			
5. Lucas					X						X		
6. Diogo				X						X			
7. Joel				X							X		
8. Maria Eduarda					X				X				
9. Natália				X					X				
10. José Pedro				X					X				
11. Benjamim				X							X		
12. Esmeralda				X					X				
13. Lara					X						X		
14. Constança					X						X		
15. Maria Luísa				X						X			
16. Inês				X							X		
17. Ana Francisca				X							X		

\*Colorir ou assinalar os nomes das crianças, na coluna da esquerda, de acordo com o seguinte:

- **Vermelho:** assinala as crianças que suscitam preocupação em termos de bem-estar ou implicação (níveis baixos)

## Ficha 5g

### Fase 1 – Avaliação geral do grupo

Data: 29/03/2022

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de implicação						Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
*Nomes													
1. Mateus				X						X			
2. Leonel				X					X				
3. Ruby					X						X		
4. Pierre					X					X			
5. Lucas					X						X		
6. Diogo					X					X			
7. Joel					X						X		
8. Maria Eduarda				X					X				
9. Natália				X						X			
10. Benjamim				X							X		
11. Lara					X						X		
12. Constança					X						X		
13. Maria Luísa				X						X			
14. Inês				X							X		

\*Colorir ou assinalar os nomes das crianças, na coluna da esquerda, de acordo com o seguinte:

- **Vermelho:** assinala as crianças que suscitam preocupação em termos de bem-estar ou implicação (níveis baixos)
- **Laranja:** assinala as crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas
- **Verde:** Assinala as crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no jardim-de-infância (níveis altos)

## Anexos

### Anexo 1: Grelha de avaliação sobre a utilização dos quadros de regulamentação (28/03/2022)

	Identifica as crianças que estão presentes nesse dia	Identifica quantas crianças ainda não chegaram ou quantas estão a faltar	Reconhece quantas crianças podem ir para cada atividade livre ou se está cheia	Espera pela sua vez para colocar o seu cartão no quadro de regulamentação, na distribuição dos cartões
1. Mateus	X	X	X	X
2. Leonel*				X
3. Ruby	X	X	X	X
4. Pierre*				X
5. Lucas	X	X	X	X
6. Diogo	X		X	X
7. Joel	X	X	X	X
8. Maria Eduarda	X		X	X
9. Natália	X		X	X
10. José Pedro	X		X	X
11. Benjamim	X	X	X	X
12. Esmeralda	X		X	X
13. Lara	X		X	X
14. Constança	X		X	X
15. Maria Luísa	X		X	X
16. Inês	X		X	X
17. Ana Francisca	X		X	X

Nota: \* Criança com Perturbação do Espectro do Autismo.

### Anexo 2: Grelha de avaliação sobre a utilização dos quadros de regulamentação (29/03/2022)

	Identifica as crianças que estão presentes nesse dia	Identifica quantas crianças ainda não chegaram ou quantas estão a faltar	Reconhece quantas crianças podem ir para cada atividade livre ou se está cheia	Espera pela sua vez para colocar o seu cartão no quadro de regulamentação, na distribuição dos cartões
1. Mateus	X	X	X	X
2. Leonel*				X
3. Ruby	X	X	X	X
4. Pierre*				X
5. Lucas	X	X	X	X
6. Diogo	X		X	X
7. Joel	X	X	X	X
8. Maria Eduarda	X		X	X
9. Natália				
10. Benjamim	X	X	X	X
11. Lara	X		X	X
12. Constança	X		X	X
13. Maria Luísa	X		X	X
14. Inês	X		X	X

Nota: \* Criança com Perturbação do Espectro do Autismo.

**Anexo 3: Grelha de avaliação sobre a utilização dos quadros de regulamentação (30/03/2022)**

	Identifica as crianças que estão presentes nesse dia	Identifica quantas crianças ainda não chegaram ou quantas estão a faltar	Reconhece quantas crianças podem ir para cada atividade livre ou se está cheia	Espera pela sua vez para colocar o seu cartão no quadro de regulamentação, na distribuição dos cartões
1. Mateus	X	X	X	X
2. Leonel*				X
3. Ruby	X	X	X	X
4. Pierre*				X
5. Lucas	X	X	X	X
6. Diogo	X		X	X
7. Joel	X	X	X	X
8. Maria Eduarda	X		X	X
9. Natália				
10. Benjamim	X	X	X	X
11. Lara	X		X	X
12. Maria Luísa	X		X	X
13. Inês	X		X	X

Nota: \* Criança com Perturbação do Espectro do Autismo.

Exemplo 2:



POLITÉCNICO DE VISEU  
Escola Superior de Educação de Viseu

**Prática de Ensino Supervisionada na EPE**  
**Relatório Semanal**  
**(dos dias 19 e 20 de abril)**

**Orientadora cooperante:** Helena Lopes  
**Supervisores:** Maria Figueiredo e Luís Menezes  
**Grupo:** Luana Ferreira e Rita Dinis

Viseu, 2022

A quarta semana de Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar II decorreu durante os dias 19 e 20 de abril.

Durante estes dois dias alguns dos temas que explorámos com as crianças foram: o desabrochar das flores, o cantar dos pássaros na primavera e a germinação.

No que diz respeito ao desempenho das crianças, durante as atividades orientadas, este foi muito bom. No dia 19 de abril (terça-feira) as crianças demonstraram muita curiosidade relativamente à atividade experimental "O que acontece às flores na primavera?", foi notório que as crianças tinham alguns conhecimentos prévios, pois referiram que as flores abrem na primavera" e, quando questionadas, afirmaram que "as flores abrem com o sol e precisam de água". Algumas das crianças começaram a utilizar o termo "desabrochar", pois referimos e realçámos este termo para a explicação da atividade orientada e ao longo do diálogo coletivo.

**Figura 1**

*Atividade experimental: "O que acontece às flores na primavera?"*



Durante a atividade orientada, denominada de "Cantar dos Pássaros", as crianças primeiramente foram questionadas se achavam que o cantar dos pássaros eram todos iguais, algumas destas referiram que sim. A partir da exploração dos vídeos perceberam que o cantar de cada pássaro é diferente.

Realçamos que durante a exploração dos vídeos, as crianças demonstram-se muito implicadas, referindo até que já tinham escutado alguns sons dos pássaros na rua. No final da atividade orientada algumas das crianças a partir do cantar souberam referir qual dos pássaros era. Destacámos que, apesar de não estar planeado, surgiu um diálogo sobre os pássaros estarem presos nas gaiolas e da importância de estes estarem livres, tendo em conta aqueles que estivemos a visualizar no vídeo.

Para finalizar, as crianças fizeram um registo gráfico do seu pássaro favorito, dos quais estivemos a observar a partir dos vídeos, destacámos que o desenho não estava planeado, porém as crianças demonstraram vontade para tal.

**Figura 2**

*Desenhos sobre os pássaros favoritos*



Durante o dia 20 de abril (segunda-feira), as crianças estiveram a escutar a história "A história da Papoila", de Luísa Ducla Soares. Primeiramente, fizemos questões de pré-leitura e, de seguida, as crianças demonstram muito interesse para saber de que flor estava na capa e o que se passava durante a história. Posteriormente, depois das crianças escutarem a história foram desafiadas a responder a algumas questões que a orientadora cooperante fez, estas que foram respondidas e que, principalmente as crianças mais velhas, conseguiram referir as personagens e o que aconteceu à papoila, desta forma recontarem a história escutada.

Relativamente à atividade orientada "Germinação" as crianças conseguiram identificar o que era necessário para a semente germinar, como por exemplo: "é preciso regar" e "é preciso sol". Perceberam facilmente o procedimento da atividade experimental e demonstraram muita predisposição para realizá-la.

**Figura 3**

*Atividade experimental: "Germinação"*



As opções de organização do ambiente educativo foi, primeiramente, realizarmos em conjunto as atividades experimentais e só depois individual. Para tal, estivemos todos sentados na manta e noutra juntamos as duas messas e as crianças colocaram-se à volta.

Em relação às opções didáticas desta semana decidimos optar pela realização de atividade experimentais e de acordo com as palavras de Santos (2018) "a educação para a literacia científica deve efetuar-se antes dos primeiros anos de escolaridade obrigatória, ou

seja, deve efetuar-se durante os anos da pré-escolarização, pois é nos primeiros anos que se desenvolve a curiosidade natural das crianças" (p. 3).

No documento das "Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar" refere que

Interrogar-se sobre a realidade, definir o problema, para decidir o que se quer saber e procurar a solução, constitui a base da metodologia científica. O desenvolvimento da área do Conhecimento do Mundo assenta no contacto com a metodologia própria das ciências para fomentar nas crianças uma atitude científica e investigativa. Esta atitude significa seguir o processo de descoberta fundamentada que caracteriza a investigação científica (p. 86).

Outro aspeto que queremos realçar foi a escolha do livro, aconselhada pela orientadora cooperante, o que permitiu que as crianças percebessem o crescimento das papoilas, assim como outros valores relacionados com a história.

No que diz respeito à planificação individualizada a criança demonstrou interesse em realizar a "pega" correta da tesoura, assim como motivada para realizar mais recortes e colagens.

Relativamente ao meu desempenho este foi positivo, pois acho que juntamente com as crianças surgiram diálogos coletivos muito interessantes, dando assim voz à criança, respeitando o ritmo de cada uma e a sua vontade de querer partilhar experiências. Como aponta o Ministério da Educação (2016):

A capacidade de o/a educador/a escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada uma e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada uma fale, e a fomentar o diálogo, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar (p. 61).

Durante as atividades livres, penso que dei o apoio necessário. Destaco que relativamente à experiência "O que acontece às flores na primavera?" não aconteceu como previsto, pois devia ter pensado anteriormente e avisado as crianças para não optarem pelo marcador e não carregarem muito ao pintar, pois dessa forma a flor não desabrochou totalmente. Porém, a partir daí e como sugeriu a orientadora cooperante colocamos as flores numa folha, como se pode ver na seguinte figura.

**Figura 4**

*Flores realizadas a partir da atividade experimental*



Para ser mais perceptível o desabrochar das flores, aquando da experiência voltamos a repetir na parte da tarde, pois as crianças demonstraram vontade e predisposição para tal. Dessa forma, estas foram desafiadas a pintar a flor em duplas e um grupo foi constituído por três crianças, devido ao número destas presentes nesse dia.

**Figura 5**

*Pintura das flores em trabalho colaborativo*



Um desafio futuro, que acho que é para toda a vida é conseguir corresponder às curiosidades e imaginação das crianças, aprendo sempre com elas e com as suas questões.

As oportunidades de aprendizagem nas atividades orientadas foram as seguintes:

Em Formação Pessoal e Social:

- Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros (Independência e autonomia);
- Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam (Consciência de si como aprendiz);
- Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem (Consciência de si como aprendiz);
- Cooperar com os outros no processo de aprendizagem (Consciência de si como aprendiz);
- Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia (Convivência democrática e cidadania);

Em Expressão e Comunicação:

- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas (Educação Artística – Artes Visuais);
- Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual, tanto na produção e apreciação das suas produções, como em imagens que observa (Educação Artística – Artes Visuais);
- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação (LOAE – Comunicação oral);
- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade) (LOAE – Comunicação oral);
- Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação (LOAE – Prazer e motivação para ler e escrever);
- Identificar e descrever os sons que ouve (fenómenos sonoros/música) quanto às suas características rítmicas, melódicas, dinâmicas, tímbricas e formais (Educação Artística - Música);

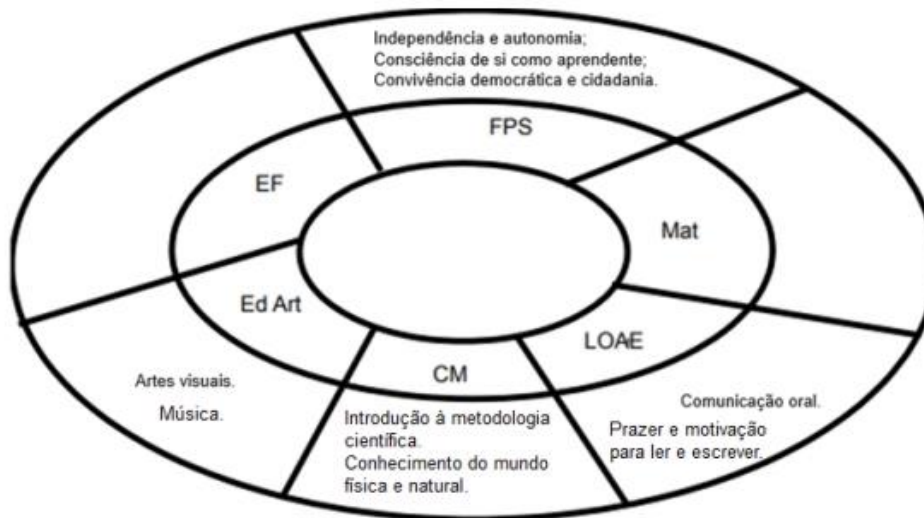
Em Conhecimento do Mundo:

- Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las (Introdução à metodologia científica);
- Identificar, descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural (Conhecimento do mundo físico e natural);
- Compreender e identificar características distintivas dos seres vivos e identificar diferenças e semelhanças entre: animais e plantas (Conhecimento do mundo físico e natural);

(Ministério da Educação, 2016)

Figura 6

*Oportunidades de aprendizagem nas atividades orientadas*



## Ficha 9g

### Fase 1 – Avaliação geral do grupo

Data: 19/04/2022

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de implicação						Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
*Nomes													
Leonel				X						X			
Pierre				X						X			
Lucas					X						X		
Ruby					X						X		
Diogo				X						X			
Maria Eduarda					X				X				
Joel				X						X			
Natália					X						X		
José Pedro				X						X			
Benjamim				X							X		
Lara					X						X		
Constança					X						X		
Maria Luísa				X						X			
Manuel				X							X		
Ana Francisca				X							X		

\*Colorir ou assinalar os nomes das crianças, na coluna da esquerda, de acordo com o seguinte:

- **Vermelho:** assinala as crianças que suscitam preocupação em termos de bem-estar ou implicação (níveis baixos)
- **Laranja:** assinala as crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas
- **Verde:** Assinala as crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no jardim-de-infância (níveis altos)

## Ficha 10g

### Fase 1 – Avaliação geral do grupo

Data: 20/04/2022

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de implicação						Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
*Nomes													
Mateus				X						X			
Leonel				X						X			
Ruby					X						X		
Pierre				X						X			
Lucas					X					X			
Joel					X						X		
Maria Eduarda				X					X				
Natália				X						X			
José Pedro				X						X			
Benjamim				X							X		
Lara					X					X			
Constança					X						X		
Maria Luísa				X						X			
Manuel					X						X		
Ana Francisca				X						X			

\*Colorir ou assinalar os nomes das crianças, na coluna da esquerda, de acordo com o seguinte:

- **Vermelho:** assinala as crianças que suscitam preocupação em termos de bem-estar ou implicação (níveis baixos)
- **Laranja:** assinala as crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas
- **Verde:** Assinala as crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no jardim-de-infância (níveis altos)

**Anexos**

**Anexo 1: Grelha de avaliação sobre a utilização dos quadros de regulamentação (19/04/2022)**

	Identifica as crianças que estão presentes nesse dia	Identifica quantas crianças ainda não chegaram ou quantas estão a faltar	Reconhece quantas crianças podem ir para cada atividade livre ou se está cheia	Espera pela sua vez para colocar o seu cartão no quadro de regulamentação, na distribuição dos cartões
2. Leonel*				X
3. Pierre*				X
4. Lucas	X	X	X	X
5. Diogo	X		X	X
6. Maria Eduarda	X		X	X
7. Natália	X		X	X
8. José Pedro	X		X	X
9. Benjamim	X	X	X	X
10. Lara	X		X	X
11. Constança	X		X	X
12. Maria Luísa	X		X	X
13. Manuel	X		X	X
17. Ana Francisca	X		X	X

Nota: \* Criança com Perturbação do Espectro do Autismo.

**Anexo 2: Grelha de avaliação sobre o diálogo**

	Intervém ou coloca questões acerca do tema abordado	A atenção da criança encontra-se orientada para a atividade e nada parece poder distraí-la	Reage com rapidez a estímulos, ou seja, às questões, imagens e vídeos explorados, mostrando-se motivados e entusiasmados	Não abandona facilmente a atividade e quer continuar	A expressão facial e postura revela alta concentração
Leonel*					
Ruby	X	X	X	X	X
Pierre*					
Lucas	X	X	X	X	X
Diogo	X		X	X	
Joel	X	X	X	X	X
Maria Eduarda			X		
Natália	X		X		
José Pedro	X		X		
Benjamim	X	X	X	X	X
Lara	X		X	X	X
Constança	X		X	X	X
Maria Luísa			X		
Manuel	X	X	X	X	X
Ana Francisca	X		X		

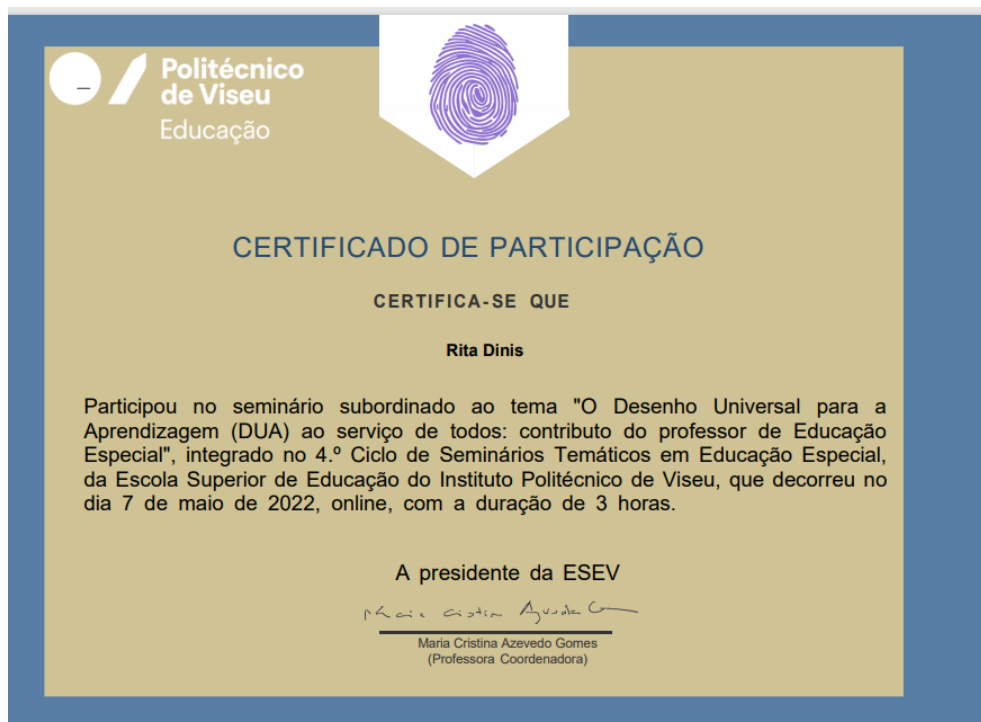
Nota: \* Criança com Perturbação do Espectro do Autismo.

**Anexo 4: Grelha de avaliação relativa à atividade experimental "Germinação"**

	Coloca questões sobre o que observa	Coloca hipóteses	Prevê para encontrar respostas	Experimenta e recolhe informação
Mateus	X	X	X	X
Leonel*				X
Ruby	X	X	X	X
Pierre*	X			X
Lucas	X	X	X	X
Joel	X	X	X	X
Maria Eduarda				X
Natália				X
José Pedro				X
Benjamim		X	X	X
Lara	X	X	X	X
Constança	X	X	X	X
Maria Luísa	X			X
Manuel	X		X	X
Inês	X			X
Ana Francisca	X	X	X	X

Nota: \* Criança com Perturbação do Espectro do Autismo.

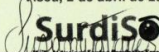
**Anexo 14: Exemplos de certificados de participação em palestras.**



## CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

Certificamos que Rita Dinis frequentou o *workshop* "Comunidade surda: identidade, cultura e língua", promovido pelo núcleo de estudantes de Educação Social e pela SurdiSol, no dia 2 de abril de 2022, através da plataforma ZOOM, com a duração de 4 horas.

Viseu, 2 de abril de 2022

  
**SurdiSol**  
Presidente da Direção da SurdiSol

**Anexo 15:** Exemplos de pesquisas realizadas, para alargar o nosso conhecimento referente ao tópico a ser explorado durante a semana de estágio.

### *Sé de Viseu*

A Sé de Viseu começou a ganhar "forma" no século XII, no reinado de D. Afonso Henriques, o primeiro rei de Portugal. A construção tem, por exemplo, estilo romântico. As obras prolongaram-se por muito anos e sofreu uma grande renovação no século XIII durante o reinado de D. Dinis.

Esta construção integra elementos de diversas épocas, uma vez que se prolongou por vários anos.

Fontes:

<https://www.visitportugal.com/pl-pt/content/se-catedral-de-viseu>

[https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A9\\_de\\_Viseu](https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A9_de_Viseu)

### *Museu Grão Vasco*

O Museu Grão Vasco está localizado no antigo palácio dos bispos, do século XVI, ao lado da catedral.

Foi fundado a 16 de Março de 1916, tendo como finalidade de preservar e valorizar os valiosos quadros existentes na Sé de Viseu, como outros além doutros objetos de valor artístico ou histórico.

Fontes:

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Museu\\_Nacional\\_Gr%C3%A3o\\_Vasco](https://pt.wikipedia.org/wiki/Museu_Nacional_Gr%C3%A3o_Vasco)

<http://www.museunacionalgraovasco.gov.pt/#>

Atividades relacionadas com o Museu Grão Vasco:

[http://www.patrimoniocultural.gov.pt/static/data/museus\\_e\\_monumentos/servicos\\_educativos\\_-\\_recursos\\_2016-2017/se\\_visitaomuseu\\_email.pdf](http://www.patrimoniocultural.gov.pt/static/data/museus_e_monumentos/servicos_educativos_-_recursos_2016-2017/se_visitaomuseu_email.pdf)

### *Igreja da Misericórdia*

A igreja da misericórdia começou a ser edificada em 1775, pelo mestre pedreiro António da Costa Faro o responsável pela obra. Destaca-se o grupo escultórico a Visitação, do escultor viseense José Monteiro Nelas e as telas Visitação e Nossa Senhora das Dores (1885), do pintor também da mesma cidade, António José Pereira (1821-1895).

### *Estátua do Viriato*

Viriato foi associado à Cava, muitas pessoas referem-se a Viseu como sendo a "cidade de Viriato" ou a "terra de Viriato". Em 1914 surgiu uma primeira proposta oficial da parte de José Coelho numa sessão da câmara (arqueólogo e vereador), a proposta foi aprovada, no entanto, não foi logo realizada nos anos seguintes.

A Câmara Municipal de Viseu decidiu também pedir o apoio das autoridades centrais para a concretização do projeto, associando a futura inauguração do monumento às Comemorações do Duplo Centenário de 1940. O monumento a Viriato em Viseu, da autoria de Mariano Benlliure, um dos ícones mais emblemáticos da cidade, pode ser considerado um lugar de memória.

Fonte:

<https://visitviseu.pt/cidade-de-viriato-interior.php?item=32>

### *Estátua Aquilino Ribeiro*

Aquilino Ribeiro é considerado por muitas pessoas um dos maiores escritores do século XX português. A sua estátua está na rua Formosa, em frente ao antigo mercado de Viseu. A escultura é feita de bronze e da autoria de Joaquim Correia. Esta escultura pode motivar ainda mais a leitura da sua vasta obra pelas gerações atuais e futuras.

Fonte:

<https://www.faroldanossaterra.net/2013/09/20/aquilino-ribeiro-em-viseu/>

### *Painel de azulejos (Rossio)*

O Painel de Azulejos do Rossio constitui hoje, e desde há muito, um dos mais importantes ícones de Viseu. Assinada por um dos mais reputados nomes da primeira geração de artistas modernistas portugueses, o pintor português Joaquim Lopes, a obra configura a criação de maior dimensão do seu autor, uma das mais marcantes e notáveis criações de arte pública em mural azulejar do seu período e, simultaneamente, um património que testemunha um momento histórico de reforma urbanística e estética de Viseu cidade moderna, mas também uma consciência à época de um discurso de

autorrepresentação, inspirada por um nome maior da história local: o Capitão Almeida Moreira, fundador e diretor do Museu Grão Vasco.

Este painel de azulejos retrata trajes típicos da região, personagens e cenas da vida quotidiana tradicional, bem como 5 representações de uma torre de um castelo. A parte inferior do painel está preenchida por um friso que representa repetidamente duas plumas. Destacam-se várias figuras enquadradas por molduras decoradas com motivos florais.

Vídeo para exploração:

<https://www.youtube.com/watch?v=a3qOH3hmTI>

Fontes:

<https://www.cm-viseu.pt/pt/noticias/painel-de-azulejos-do-rossio-de-interesse-municipal/>

<https://www.allaboutportugal.pt/pt/viseu/monumentos/painel-de-azulejos-do-rossio>

## Abelhas

As abelhas são animais invertebrados que vivem em sociedades bem organizadas, chamadas colmeias, que é um abrigo construído por elas, em buracos de árvores, em rochas ou solo. As abelhas utilizam a colmeia para se abrigar, criar e fazer o mel. No entanto, também existem abelhas solitárias.

Nestas podemos encontrar as abelhas operárias, o zangão e a rainha.

As abelhas operárias são fêmeas estéreis, ou seja, não têm a capacidade de se reproduzir. Elas são as únicas abelhas da sociedade que possuem boca e patas especializadas na colheita de pólen e, por esse motivo, são as únicas que trabalham, a colher o pólen e néctar das flores.

Os zangões são os únicos machos da colmeia, e eles têm a função de reproduzir com a rainha. Os zangões não possuem ferrão e nem estruturas que lhes permitem trabalhar e após esta reprodução com a rainha os zangões morrem.

As abelhas rainhas são fêmeas férteis, e a sua função é ser reproduzir dando origem às outras abelhas da colmeia. As abelhas rainhas têm a capacidade de colocar até 3000 ovos em apenas um dia. Se nascem duas ou mais rainhas ao mesmo tempo, elas lutam até que sobre apenas uma rainha. A abelha-rainha vive até 5 anos, enquanto as operárias vivem de 28 a 48 dias. As rainhas desenvolvem-se a partir de larvas criadas em células especiais, construídas pelas operárias

Elas alimentam-se de néctar e pólen, o primeiro principalmente como uma fonte de energia e os últimos principalmente pelas proteínas e outros nutrientes.

As abelhas, como grande parte dos insetos, têm cinco olhos. Três são pequenos, no topo da cabeça, os chamados "olhos simples" ou ocelos, que apenas detetam mudanças de intensidade da luz, os dois olhos compostos, maiores, com milhares de lentes minúsculas, estão na parte frontal da cabeça e detetam luz polarizada.

A abelha tem seis pernas e utiliza-as para limpar as antenas, protegendo-as da poeira, apoiar o seu corpo e mover o pólen.

A língua absorve o néctar da flor como uma esponja.

Antenas: Órgãos do olfato e do tato são extremamente sensíveis.

Somente as operárias o utilizam o ferrão para defesa ou ataques. A rainha possui uma espécie de ferrão que é utilizado para manipular os ovos na postura ou duelar com outra rainha, e os zangões não possuem ferrão. A operária, ao ferroar um humano, deixa

o ferrão na vítima, pois o mesmo é disposto de pequenos espinhos no sentido oposto, como se fossem uma seta, daí fica preso à pele. E junto ao ferrão, fica o intestino da operária, que com sua perda morrerá em seguida.

Uma abelha visita dez flores por minuto em busca de pólen e do néctar. Ela faz, em média, quarenta voos diários, tocando em 40 mil flores.

As abelhas são insetos polinizadores que produzem o mel, um alimento muito importante para a humanidade.

Para fazer o mel as abelhas dividem tarefas: umas, chamadas carreiras, transportam o mel, primeiro vão buscar o pólen, que é um pó que existe nas flores e pousam nelas, com a língua recolhem o pólen e levam-no para as colmeias; nas colmeias, estarão as abelhas obreiras que transformam o pólen em mel.

Na apicultura, quando os favos, que são feitos a partir de cera, estão cheios de mel, é utilizada uma máquina que retira o mel dos favos e dá tempo para descansar, retirando as impurezas. Quando o mel já não tem impurezas, é colocado em recipientes.

O mel é um alimento, geralmente encontrado em estado líquido viscoso e açucarado, que sempre foi utilizado como alimento pelo homem, obtido inicialmente de forma extrativa e, muitas vezes, de maneira danosa às colmeias.

A sua cor e sabor estão diretamente relacionadas com a predominância da florada utilizada para a sua produção. No que diz respeito ao néctar, pode provir de uma única flor ou de várias.

A função principal, ou mais explorada, das abelhas é a da polinização, que é a transferência do grão de pólen da parte masculina de uma flor para a parte feminina e pode ocorrer em uma mesma flor ou entre flores diferentes. O pólen fica preso nas abelhas operárias e, enquanto estão a ir buscar pólen para comer, alguma parte cai para o solo e esta é a polinização importante para as flores e alguma plantas dependem das abelhas para crescer.

Sem abelhas não haveria frutos silvestres, tomates, abacates, couves, maçãs, amêndoas, laranjas, entre muitos outros alimentos. Deste modo, o desaparecimento das abelhas traria enormes dificuldades em produzir comida para toda a população do mundo e não haverá alimentos para grande parte dos pássaros, insetos e outros animais, toda a cadeia alimentar sofre, os animais morrem.

Fontes:

<https://escolakids.uol.com.br/ciencias/sociedade-das-abelhas.htm>

<https://www.natgeo.pt/animais/2018/08/importancia-das-abelhas-e-porque-precisamos-delas>

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Abelha>

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Mel>

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Apicultura>

## Anexo 16: Projeto da família, exemplo da receita tradicional indiana.

Incorpore a gelatina derretida e bata por 1 a 2 minutos para misturar bem.  
Distribua em taças individuais e leve à geladeira por 4 a 6 horas ou até ficar consistente.  
Sirva com a calda.

### Naan (Pão Indiano)

#### Ingredientes:

1 Xícara de chá ou 140 gramas de farinha de trigo  
Um quarto de colher de chá de sal  
Um quarto de colher de chá de açúcar  
Um quarto de colher de chá de bicarbonato de sódio  
Um quarto de xícara de chá ou 65 gramas de iogurte natural  
1 Colher e meia de sopa ou 23 mililitros de azeite  
3 Colheres de sopa ou 45 mililitros de água morna  
Manteiga em temperatura ambiente a gosto

#### Preparação:

Em uma tigela coloque 1 xícara de chá de farinha de trigo, um quarto de colher de chá de sal, um quarto de colher de chá de açúcar, um quarto de colher de chá de bicarbonato de sódio, um quarto de xícara de chá de iogurte natural, 1 colher e meia de sopa de azeite, 3 colheres de sopa de água morna e misture bem com as mãos até ficar uma massa lisa e homogênea. Cubra a tigela com plástico filme e deixe a massa descansar por 2 horas. Depois desse tempo, divida a massa em 6 porções, faça bolinhas e deixe descansar por 10 minutos cobertas com um pano. Com um rolo de massa abra as bolinhas em disco finos e leve ao fogo baixo sobre uma grade e deixe dourar. Vire e doure do outro lado. Retire do fogo, pincele manteiga em temperatura ambiente e sirva em seguida.

#### Ruby

		<p>interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;</li> <li>- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade);</li> <li>- Conhecer elementos centrais da sua comunidade, realçando aspetos físicos, sociais e culturais e identificando algumas semelhanças e diferenças com outras comunidades;</li> </ul>	<p>anteriormente (Anexo 4). Será proposto que as crianças, em grande grupo, identifiquem a regra representada e o local onde a regra cujo cartão que a educadora estagiária levantou se impõe;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Por fim, irá decorrer um diálogo coletivo sobre as regras de diferentes culturas, sendo que será proposto que as crianças partilhem o que conhecem de outras culturas (Anexo 5);</li> </ul>		<p>as diferentes opiniões;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar se as crianças esperam pela sua vez de falar, colocando o dedo no ar;</li> <li>- Observar se as crianças respeitam a diversidade e se estas se solidarizam com os outros, demonstrando uma atitude crítica, nomeadamente no momento de dialogar sobre as regras das diferentes culturas;</li> <li>- Verificar se compreendem as mensagens orais e se comunicam eficazmente de modo adequado;</li> <li>- Aferir se conhecem elementos centrais da sua comunidade, neste caso as regras da mesma, identificando semelhanças e</li> </ul>	
--	--	---	---	--	---	--

**Anexo 17:** Evidências de que tínhamos consideração as características, interesses e curiosidades das crianças.

Exemplo 1:

## **2. Justificação das opções empreendidas para a semana**

Esta semana o tema principal é novamente os insetos, uma vez que as crianças demonstraram muito interesse em saber mais sobre os mesmos e referiram bastantes curiosidades, como por exemplo sobre as joaninhas e as abelhas.

Na segunda-feira, dia nove de maio, na parte da manhã, a atividade orientada tem o nome “Como são as joaninhas?”, uma vez que, esta tem como finalidade que as crianças conheçam melhor este inseto do qual demonstraram tanto interesse.

Inicialmente, irá ocorrer um diálogo coletivo acerca das joaninhas e das partes do seu corpo, de modo a ser-nos possível verificar os seus conhecimentos prévios sobre este inseto e iremos solicitar às crianças que preencham, em conjunto, a primeira parte do quadro relativo às partes do corpo da joaninha, em que as crianças serão questionadas sobre a quantidade dessas partes: as antenas, os olhos, as asas e as patas. De seguida, com o mesmo objetivo de conhecer os conhecimentos prévios das crianças, ser-lhes-á proposto que realizem um desenho de uma joaninha, tal como a conhecem.

Exemplo 2:

Na parte da tarde de quarta-feira, as crianças irão conhecer melhor as estátuas do Viriato, de Aquilino Ribeiro e do Rei D. Duarte, sendo que, inicialmente, serão questionadas se já as visitaram e serão desafiadas a partilhar os conhecimentos prévios sobre as mesmas. De seguida, serão exploradas imagens destas, de modo a recordá-las e a incentivar as crianças que ainda não as visitaram a visitá-las no futuro.

No final desta atividade orientada, iremos deslocar-nos ao espaço exterior para jogar ao jogo da estátua, sendo que este espaço, de acordo com o Ministério de Educação (2016), “é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior” (p. 27). Para além disso, este é também um espaço no qual as crianças gostam muito de estar, dessa forma interligámos as potencialidades deste espaço com os interesses das crianças.

Exemplo 3:

## 2. Justificação das opções empreendidas para a semana

Esta semana iremos continuar a dinamizar o trabalho de projeto, sendo que o tema principal são os insetos, **uma vez que as crianças demonstraram muito interesse em saber mais sobre os mesmos e referiram bastantes curiosidades.** Na semana anterior algumas das atividades orientadas não foram realizadas, deste modo, iremos implementá-las esta semana, assim como explorar novos insetos, tendo em conta os interesses das crianças, como é o caso das borboletas e das aranhas. A razão pela qual as atividades orientadas não foram realizadas foi devido a uma visita ao parque do Fontelo e durante uma manhã estiveram no espaço exterior.

Na segunda-feira durante a parte da manhã iremos descobrir mais sobre borboletas, **sendo que algumas das curiosidades das crianças são por exemplo: "O que é uma borboleta monarca?", "Quero ver borboletas de outras cores!" e "Porque as borboletas têm pintas pretas?"**

## Anexo 18: Projeto de envolvimento da família: *As receitas*



INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU  
Escola Superior de Educação de Viseu

Mestrado em e Ensino do 1.º CEB (2.º ano e 2.º semestre)

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar II

### Projeto de envolvimento da família:

#### ***As receitas***

Agrupamento de Escolas Grão Vasco

Escola Básica da Ribeira

Sala 3

Estagiárias: Luana Ferreira e Rita Dinis

Orientadora cooperante: Helena Lopes

Tutores: Maria Figueiredo e Luís Menezes

Viseu, 2021/2022

## Índice

1. A importância da relação família escola .....	2
2. Caracterização das iniciativas e da participação no local de estágio .....	3
3. Intervenção do projeto envolvimento da família .....	3
Referências Bibliográficas.....	6

## Índice de Tabelas

Tabela 1: Caracterização do grupo de crianças (idade e gênero).....	4
---	---

## 1. A importância da relação família escola

A família é onde começa a vida humana, todos nascemos numa família, num contexto temporal, físico, social e político, o que irá influenciar a construção da nossa identidade e as nossas vivências (Sousa, 2011, p. 7). Posto isto, a família pode ser considerada como um sistema que faz parte de um todo, esta é o principal ambiente de aprendizagem e da construção de valores, sendo o primeiro núcleo de convívio e de partilha de experiências, isto é, o núcleo central do desenvolvimento a vários níveis.

Como aponta Magalhães (2007), "as famílias constituem o elemento fundamental no desenvolvimento de crianças saudáveis, competentes e responsáveis" (p. 63). Estas constituem, de facto, o primeiro ambiente em que cada indivíduo desperta como pessoa, portanto, é um espaço educativo por excelência, podendo considerar-se o núcleo central do desenvolvimento da criança. É no seio familiar que se aprende a viver, a ser e a estar. É também na família que se aprende a respeitar os outros e a colaborar com eles ou, pelo contrário, a ignorá-los. Não podemos esquecer que é na família que se processam as primeiras aprendizagens, que se constroem os primeiros conhecimentos e que se começam a moldar os primeiros hábitos (Bernardes, 2004, p. 23).

Na nossa perspetiva, a família está em constante interação com a criança, tornando-se o princípio dos estímulos e aprendizagens da mesma, onde se criam as primeiras relações sociais. Todas as famílias são diferentes, todas são influenciadas por um determinado contexto, pelo que existe uma grande variedade e diversidade familiar, muitas crianças vivem na família biológica, outras na de acolhimento ou em instituições.

Alguns dos benefícios que advêm da relação escola-família são por exemplo: em relação à família esta melhora a comunicação com os educandos, aumenta a confiança e autoestima e o compromisso social e comunitário, com esta relação, o jardim de infância também aumenta a ligação com as famílias e com a comunidade, os educadores ficam mais satisfeitos e empenhados, tendo como principal preocupação a criança.

É fundamental existir, cada vez mais, uma maior consistência no relacionamento família-escola, quando existe um maior envolvimento parental são notórias as diferenças, bem como o desenvolvimento de uma atitude positiva face à escola pelos encarregados de educação e pelas crianças.

Considerámos pertinente reforçar a ideia de que o "mundo" da escola e o "mundo" da família devem ser um só, em que existe cooperação e esforço para o bem de todos. Como aponta Pereira (2008) "as relações escola-família não podem ser vistas em termos de poder/competência, mas apenas numa perspetiva de colaboração mais profunda, a parceria. O envolvimento dos pais converte-se, assim, numa variável importante na melhoria da qualidade de ensino" (p. 252).

O documento das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* [OCEPE] dá ênfase para a importância da relação família/escola, uma vez que os pais/familiares são responsáveis pela educação da criança e devem participar no desenvolvimento do seu percurso na Educação Pré-Escolar, não basta apenas serem informados do que se passa ao longo do dia-a-dia com a criança no jardim de infância, pelo contrário, devem ter a oportunidade de participar (Ministério da Educação, 2016).

Em suma, como referem Mata e Pedro (2021) "quando profissionais e pais comunicam eficazmente, é mais fácil desenvolver relações de confiança, pois existe maior proximidade e uma melhor compreensão de dificuldades, papéis e objetivos mútuos" (p. 34).

## **2. Caracterização das iniciativas e da participação no local de estágio**

Relativamente às iniciativas promovidas pela escola no nosso local de estágio, devido à covid-19 este ano não aconteceram, no entanto, sabemos que em anos anteriores os familiares, por vezes, iam ao jardim de infância e era possível participarem em alguma atividade proposta.

Tivemos oportunidade de saber que todas as atividades nas quais os familiares participaram foram em formato assíncrono, isto é, enviavam um trabalho realizado em conjunto com a criança. Destacámos que alguns dos projetos, que podem ou não envolver a família, são publicados no blogue, *Biblioteca da Escola da Ribeira*, que tem como propósito divulgar as atividades da biblioteca da Escola Básica da Ribeira.

Pudemos ao longo do estágio ficar a saber que as comunicações e interações que a orientadora cooperante estabelece com as famílias é a partir da via correio eletrónico, como por exemplo: para enviar as avaliações do período, apesar de que no terceiro período estas já serão entregues em formato presencial. Sempre que a orientadora cooperante tinha alguma informação pertinente para partilhar com os familiares estabelecia contacto via telefónica ou quando estes viessem buscar as crianças ao jardim de infância.

### 3. Intervenção do projeto envolvimento da família

O nosso projeto de envolvimento da família, denominado "As receitas", será implementado no jardim de infância da Ribeira, que pertence ao agrupamento de escolas Grão Vasco, na sala três que é constituída por dezanove crianças, onze crianças do género masculino e oito do género feminino, havendo um equilíbrio relativamente ao género, sendo este maioritariamente do género masculino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, sendo que sete delas têm 3 anos, quatro têm 4 anos, quatro têm 5 anos e quatro têm 6 anos. Neste grupo estão inseridas duas crianças do género masculino, uma delas com 5 e outra com 6 anos, com Perturbação do Espectro do Autismo.

**Tabela 1**

*Caracterização do grupo de crianças (idade e género)*

	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	Total
Masculino	2	2	4	3	11
Feminino	5	2	0	1	8
Total	7	4	4	4	19

Relativamente ao contexto socioeconómico, podemos verificar que o nível do contexto socioprofissional dos encarregados de educação é muito diversificado, como por exemplo: uns são licenciados e mestres, outros têm habilitações literárias equivalentes ao 3.º Ciclo do Ensino Básico, por outro lado, alguns possuem níveis baixos de escolaridade, no entanto, a maioria dos encarregados de educação encontra-se empregados à exceção de quatro.

Este projeto tem como intuito a colaboração das famílias, sendo que vai ser solicitado a cada familiar para enviar via email uma receita, que costumava realizar com as crianças. Sendo que, anteriormente, iremos ter um diálogo com as crianças, de forma a perceber qual receita sabiam e o que costumam (ou não) cozinhar com os familiares.

À medida que as receitas chegam por via email serão exploradas com as crianças e estas serão desafiadas a dialogarem como a fazem e com quem.

Pretendemos com estas receitas criar um livro de receitas, "Livro de receitas da turma 3", que será oferecido no Dia da Mãe, assim como realizar juntamente com as crianças algumas das receitas que estas trouxeram, tendo como critério de seleção as mais fáceis de fazer e as que necessitam de menos ingredientes.

Em relação aos objetivos que pretendemos alcançar com este projeto de envolvimento da família, estes são:

- Alargar a participação das famílias no processo educativo;
- Incentivar os familiares a cooperarem com as crianças;
- Perceber se as crianças têm momentos em família, neste caso, se ajudam os familiares a fazer receitas;
- Se sabem identificar os ingredientes necessários para a sua receita;
- Se sabem os passos necessários para a receita que costumam fazer com os familiares.

Devido à experiência no semestre passado, achámos que algumas das famílias não irão participar, porém ainda temos expectativas que algumas destas participem, pois alguns dos familiares, sem serem as mães das crianças, serão informados que é importante a participação pois faz parte da prenda para o "Dia da Mãe".

#### Referências Bibliográficas

- Bernardes, C. (2004). *A relação escola-família no 1.º Ciclo: Do envolvimento à participação parental o sentido e o significado das práticas em tempos de mudança* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. [https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub\\_geral.pub\\_view?pi\\_pub\\_base\\_id=29684](https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=29684)
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – construção de parcerias em contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>
- Magalhães, G. M. (2007). *Modelo de Colaboração: Jardim-de-Infância/Família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/orientacoes-curriculares-para-educacao-pre-escolar>
- Pereira, M. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Universidade de Málaga.
- Sousa, S. I. (2011). *Perspectivas/Preocupações dos pais de crianças com paralisia cerebral: um estudo qualitativo* [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Científico IPVC. <http://hdl.handle.net/10400.26/10739>

**Anexo 19:** Fases do trabalho por projeto, *Pequeno Bichos*, implementado durante o estágio da EPE.

#### 1.º fase: Definição do problema

Como refere Katz e Chard (2009) alguns dos projetos de investigação “começam quando uma ou mais crianças de um grupo mostram interesse por alguma coisa que lhes despertou curiosidade” (p. 102), neste caso as crianças demonstraram interesse em saber mais sobre besouros, por terem escutado “A história da Papoila”, que dá ênfase à cor dourada das asas do besouro. Afirmaram, também, que gostavam de saber mais sobre minhocas e algumas das curiosidades expostas pelas crianças foram escritas no caderno, como é habitual, sendo estas:

- “Como são as asas dos besouros dourados?”;
- “Só as asas são douradas?”;
- “Como “caminha” o besouro?”;
- “Onde moram os besouros dourados?”;
- “Como “caminha” a minhoca?”;
- “Onde moram as minhocas?”;
- “Onde posso encontrar minhocas?”.

Durante este diálogo, questionámos as crianças se queriam saber mais sobre animais, assim como as suas características, estas afirmaram que sim e referiram mais alguns, como por exemplo: aranhas, abelhas, joaninhas, escaravelhos, escorpiões e borboletas. Algumas das curiosidades e afirmações referidas pelas crianças foram:

- “O que é uma borboleta monarca?”;
- “Quero ver borboletas de outras cores!”;
- “Quero ver joaninhas a voar!”;
- “Queria encontrar uma joaninha!”;
- “As joaninhas são vermelhas e de pintas pretas.”;
- “As abelhas picam!”;
- “Como é que as aranhas fazem as teias?”.

Durante a primeira fase percebemos que as crianças pensavam que nós, educadoras estagiárias, já sabíamos tudo sobre os “pequenos bichos” e algumas queriam respostas imediatas. Desta forma, explicámos que tínhamos de pesquisar para saber mais, mas que elas também tinham o papel de explorar para alargar o seu conhecimento.

Neste sentido, na primeira fase o nosso papel, enquanto educadoras estagiárias,

passou pela pesquisa e construção de conhecimentos relativos ao tópico, uma vez que, sabemos que as curiosidades das crianças são imprevisíveis e específicas, desta forma, conseguimos ir mais preparadas para orientar as aprendizagens destas. Para orientar esta pesquisa elaborámos uma teia de ideias, que foi sofrendo alterações ao longo do tempo, tal como o trabalho de projeto. A criação desta teia permitiu-nos, também, uma constante organização dos conhecimentos e da representação das relações entre estes.

Para além disso, o nosso papel foi, também, questionar as crianças acerca dos seus interesses e curiosidades, tendo como preocupação que todas as crianças participassem e partilhassem as suas curiosidades. Neste momento, verificámos que o tema sobre os “Pequenos bichos” era comum a todas as crianças, sendo que tinham curiosidades de diferentes bichos.

Assim sendo, mesmo após a seleção do tópico, as crianças tiveram sempre oportunidade de colocar as suas questões e expor as suas curiosidades sobre este tópico, sendo que o nosso papel era ajudar “as crianças a construir uma perspectiva comum sobre o tema e a formularem um conjunto de questões que serão o fio condutor da sua investigação” (Katz & Chard, 2009, p. 102).

## 2.ª fase: Desenvolvimento de projeto

A segunda fase, desenvolvimento do projeto, iniciou-se com a investigação sobre minhocas.

Desta forma, começámos por questionar as crianças sobre os seus conhecimentos prévios, como por exemplo: “Onde acham que podemos encontrar minhocas?” e “Será que as minhocas têm asas?”. Depois desta discussão coletiva, desafiámos as crianças para sabermos como poderíamos saber mais sobre minhocas, estas referiram que podíamos pesquisar vídeos e imagens no computador, deste modo, à medida que as curiosidades surgiam foram explorados vídeos e imagens sobre as minhocas, a partir da pesquisa na internet.

Como sabíamos que uma das curiosidades das crianças era saber como as minhocas “caminhavam”, planificámos uma experiência denominada de “Minhocas Mágicas”, de maneira a explorarmos a locomoção das minhocas, de forma lúdica e dinâmica e como referem Couceiro et al. (2009), as crianças devem ter oportunidade de experienciar “situações diversificadas de aprendizagem, para exploração de questões e fenómenos que lhes são familiares, aumentando a sua compreensão do real” (p. 17). Quando propusemos a realização da experiência com as crianças, elas demonstraram uma grande vontade de perceber o que ia acontecer.

A experiência primeiro foi exemplificada por nós, educadoras estagiárias,

seguidamente foi proposto que se realizasse em grande grupo, em que se iniciou com o recorte de papel de cozinha em pequenos quadrados, nesses foi proposto que realizassem um desenho de uma minhoca, de seguida, enrolaram esse quadrado em volta de um lápis e empurraram o papel para o centro deste, por fim, colocaram as “minhocas” num tabuleiro e inseriram um pouco de água, com uma colher, por cima das mesmas. Assim, as crianças observaram as “minhocas” a moverem-se.

Posto isto, foram confrontadas as suas previsões sobre o que ia acontecer na experiência e como achavam que as minhocas se moviam, com o que realmente aconteceu. De seguida, desafiámos as crianças a realizarem um desenho sobre as aprendizagens que construíram sobre as minhocas.

Após este desenho, as crianças foram desafiadas a pesquisar, também através da internet, vídeos e imagens sobre os besouros, sendo que, algumas das crianças já sabiam bastante informação sobre estes.

Posteriormente à pesquisa e investigação, as crianças foram desafiadas a realizar um registo gráfico em trabalho colaborativo sobre as aprendizagens que construíram sobre os besouros. Para este dia levámos diversos materiais que as crianças utilizaram, como por exemplo: folhas de árvore, papel celofane e cartolinas de várias cores.

O trabalho colaborativo demonstrou ser um grande desafio para algumas das crianças, sendo que os pares foram formados com o critério de juntar as mais novas com as mais velhas, isto é, em díades assimétricas em termos de faixa etária. Algumas das crianças mais velhas referiram que as mais novas só sabiam fazer “risalhada”, esta afirmação permitiu um diálogo de que todas as pessoas já fizeram “risalhada”. De forma que as crianças nos compreendessem melhor, foram explorados alguns dos desenhos das crianças mais velhas, de quando iniciaram o seu percurso na Educação Pré-Escolar. Realçando o facto de que basta perguntar para saber o que a outra criança fez e é necessário dialogar com o colega para saberem o que vão fazer no desenho.

No dia seguinte, tínhamos planeado uma atividade em torno da história “A lagartinha muito comilona”, de Eric Carle, assim como, irmos para o espaço exterior procurar “pequenos bichos”. Porém, apesar de estar planeada a atividade “A lagartinha comilona”, as crianças demonstraram mais vontade e interesse a passaram mais tempo no recreio, à procura dos “pequenos bichos” no espaço exterior.

À medida que as crianças encontravam um pequeno bicho, nós colocávamos questões acerca deste, como apontam Couceiro et al. (2009) “na interação criança-adulto que ocorre durante a actividade devem privilegiar-se as respostas através de

questões que vão sendo colocadas às crianças e não de respostas que lhes são fornecidas pelos adultos” (p. 20).

O outro “pequeno bicho” que as crianças tiveram interesse em saber mais foi a joaninha. De forma a perceber os seus conhecimentos prévios foi-lhes solicitado que preenchessem, em conjunto, um quadro sobre as partes do corpo da joaninha: as antenas, os olhos, as asas e as patas, desse modo conseguimos perceber os seus conhecimentos prévios.

De seguida, observámos em conjunto uma joaninha que levámos, visto que “é durante as observações que realiza nas acções que desenvolve, acompanhada ou autonomamente, que começa a formar as suas próprias ideias sobre os fenómenos que a rodeiam, sejam eles naturais ou induzidos” (Couceiro et al., 2009, p. 12). Para além disso, as crianças exploraram através de uma enciclopédia, de vídeos e imagens as características da joaninha.

Após a investigação, as crianças foram desafiadas a preencher novamente o quadro sobre as características da joaninha, após terem explorado e observado uma. Aceitaram o desafio e puderam, em grande grupo na manta, confrontar as suas previsões com a realidade.

As crianças realizaram, como fizeram para os outros “pequenos bichos”, um desenho com as aprendizagens que construíram, de modo a organizar o conhecimento e a aplicar o que aprenderam. À medida que estes desenhos foram realizados começaram a ser colocados no “Diário dos Pequenos Bichos”.

Como sabíamos, por atividades anteriores ao trabalho de projeto, que as crianças gostavam bastante de jogar dominó foram desafiadas a elaborar o “dominó joaninha”, em que consistia em entregar peças do dominó tradicional às crianças para que estas, através delas, conseguissem contar as pintas que tinham de desenhar na peça que lhes foi entregue e, também, para termos a certeza de que todas as peças do dominó eram realizadas para que se pudesse jogar mais tarde. No entanto, três das crianças mais novas enganaram-se a pintar o número de pintas corretas na sua peça, neste sentido, em vez de levarmos as peças que faltavam já feitas, desafiámos as crianças a encontrarem as peças que faltavam. Optámos que este desafio fosse realizado em grande grupo, para que as crianças com maiores dificuldades pudessem ser ajudadas pelas outras crianças.

Posto isto, a estratégia que as crianças adotaram para a resolução deste problema foi retirar do dominó tradicional uma peça de cada vez e encontrar a peça igual no dominó das joaninhas, colocando as duas juntas para saberem que essas já

não faltavam.

As crianças demonstraram diversas curiosidades sobre borboletas, tal como já referimos na primeira fase, dessa forma a atividade teve início com um diálogo coletivo, pois assim conseguimos perceber os conhecimentos prévios das crianças. Estas foram desafiadas a preencher, em conjunto, um quadro referente à quantidade: das partes do corpo, das asas, das antenas, dos olhos e das patas da borboleta. De seguida, para conseguirem construir conhecimento explorámos vídeos, imagens e livros sobre as borboletas. A discussão coletiva foi direcionada para as fases da vida da borboleta, questionando as crianças sobre, por exemplo, “Será que as borboletas sempre foram assim?”.

Como as crianças demonstraram bastante interesse e motivação durante a experiência “Minhocas Mágicas”, pediram para fazer outras experiências, assim, realizaram uma para as borboletas. Foi notório o interesse, por parte das crianças, em realizar a experiência sobre as fases da vida da borboleta e, dessa forma, procedemos à experiência, em que estas, inicialmente, foram questionadas sobre o que achavam que ia acontecer.

De seguida a experiência “Fases da vida da borboleta”, que se realizou em grande grupo na manta, procedeu-se da seguinte maneira: começámos por desenhar uma borboleta com as asas afastadas do corpo. Posteriormente, colocámos um pouco de vinagre num recipiente de plástico vazio e, com a ajuda de um funil, colocámos três colheres de bicarbonato de sódio no balão, de seguida, prendemos o balão ao recipiente de plástico com vinagre, com cuidado para não derramar bicarbonato de sódio dentro do recipiente. Quando o balão foi pendurado o lado que ficou virado para as crianças foi o do desenho da lagarta. Ao levantar o balão da lagarta, permitiu que o bicarbonato de sódio enchesse o recipiente, desta forma as crianças verificaram que o balão se encheu com os gases libertados da reação química entre o vinagre e o bicarbonato de sódio. Na fase final da experiência as crianças já observaram o desenho da borboleta.

Desta forma lúdica e dinâmica as crianças conseguiram compreender as fases de vida da borboleta, assim como foi notório o quanto gostaram desta experiência, referindo que iriam fazê-la em casa com a família.

No que diz respeito às abelhas, mais uma vez, começámos por registar os conhecimentos prévios que as crianças tinham em relação a este “pequeno bicho”, através do preenchimento do quadro. Posteriormente, pesquisámos em conjunto vídeos, imagens e livros sobre abelhas, assim como as suas características, abordando, temas como a polinização, o ciclo do mel e os apicultores. Depois da informação

recolhida as crianças voltaram a preencher o quadro, de forma a confrontar as suas previsões com a realidade.

De forma a alargar, ainda mais, os conhecimentos sobre as abelhas levámos o livro “A Joaninha Salva as Abelhas”, escrita por Catherine Jacob e ilustrada por Lucy Fleming, que aborda a importância das abelhas e o que acontecia se elas não existissem. As crianças demonstraram interesse em saber o que se passava no livro, por essa razão, começámos a explorar os elementos paratextuais, a partir de questões colocadas às crianças, como por exemplo: sobre o título, a capa, a contracapa e as ilustrações, de maneira a preverem o que ia acontecer durante a história. Algumas das crianças referiram que a história se tratava de uma joaninha e de uma abelha, associando o nome da personagem principal a um inseto e que este ia salvar todas as abelhas.

De seguida, as crianças tiveram oportunidade de ver as ilustrações do livro, assim como, foram desafiadas a recontarem a história. Fizemos algumas questões de forma a orientar as crianças que estavam com dificuldades a recontar a mesma, como por exemplo: “A joaninha era um inseto ou uma menina?” e “Qual a importância das abelhas?”. Como sugestão da orientadora cooperante, o processo de polinização foi explorado através de uma flor.

Posteriormente, estas foram desafiadas, a partir do registo gráfico, a representarem o que aprenderam sobre as abelhas, o que permitiu perceber os conhecimentos que contruíram.

Durante a história lida existe uma parte em que as personagens criam um “Hotel para os insetos”, e as crianças referiram que queriam criar um também, deste modo, atendemos a esta sugestão e passámos à construção do “Hotel dos pequenos bichos”. A sua estrutura foi levada por nós, uma vez que, envolveu procedimentos perigosos, no entanto, todas as crianças participaram na sua construção, pois colocaram outros elementos, como por exemplo as canas de bambu.

O outro “pequeno bicho” que as crianças tiveram curiosidade, devido ao momento em que andaram no exterior à procura de pequenos bichos e observaram bastantes, foram as aranhas. Desta forma, fomos descobrir mais sobre aranhas, sendo que uma das principais curiosidades das crianças era a razão pela qual estas fazem teias, como as fazem e o porquê de não ficarem lá presas.

Posto isto, as crianças foram desafiadas a preencherem o quadro sobre as características da aranha, de forma a verificar os conhecimentos prévios destas. De seguida, foram explorados vídeos, imagens e livros sobre as características da aranha.

Para verificar se as crianças perceberam as características das aranhas, foi-lhes solicitado que a partir do desenho, fizessem uma aranha, a partir das aprendizagens e investigações que realizaram, assim como preenchessem novamente o quadro sobre as características deste animal, para confrontar as suas previsões com a realidade.

Dado que as crianças se implicaram bastante no jogo do “dominó joaninha”, decidimos propor que jogassem o jogo “Conta com a aranha”, em que cada aranha tinha diferentes Algarismos e o objetivo era que associassem as molas com pintas ao Algarismo correto. Depois de todas as molas colocadas ficaram formadas as aranhas, ou seja, cada aranha com as oito molas, que faziam de patas.

Durante o jogo, foi notória a entreatajuda das crianças e a sua implicação e foi-nos possível verificar que a maioria destas realizou o jogo corretamente, sendo capaz de corresponder corretamente o Algarismo presente na aranha ao número de pintas presentes nas molas.

O grupo de crianças ficou muito interessado em saber mais sobre escaravelhos e escorpiões, que surgiu a partir da exploração e pesquisa, tanto no livro “A Joaninha Salva as Abelhas”, em que referiu, por exemplo: “Alguns escaravelhos alimentam-se do cocó dos outros animais!”, como em enciclopédias.

As crianças começaram por preencher, como já era habitual, o quadro sobre as características destes pequenos bichos e foram explorados vídeos e imagens sobre estes, deste modo, as crianças confrontaram as suas previsões sobre este com a realidade, respondendo às suas curiosidades. Por último, realizaram um desenho, recorrendo às aprendizagens que construíram, para colocar no “Diário dos Pequenos Bichos” e aplicar o que aprenderam.

De modo a relembrar todos os pequenos bichos realizámos o jogo “Encontra as letras dos pequenos bichos” e o jogo “Organiza os pequenos bichos”.

Nesta fase, o nosso papel passou por dar oportunidade e criar condições às crianças para que construísem aprendizagens e conhecimentos sobre o tópico, promovendo momentos de exploração de imagens, vídeos, livros e enciclopédias acerca deste, assim, as crianças não se tornaram apenas recetoras do conhecimento, pois estavam diretamente envolvidas no processo.

Para além disso, no decorrer desta fase, promovemos diversos diálogos coletivos, com a finalidade das crianças partilharem as suas experiências e conhecimentos que iam construindo, fazerem previsões sobre a realidade e confrontarem, após a construção de conhecimentos, essas previsões com a realidade.

### 3.ª fase: Reflexão e conclusão

Na terceira fase, reflexão e conclusão, o nosso papel foi o de promover atividades e tarefas que permitissem às crianças consolidar todos os conhecimentos e aprendizagens que construíram no decorrer de todo o trabalho de projeto. Estas tarefas consistiram, maioritariamente, em jogos lúdicos, como é o exemplo do “Bingo dos pequenos bichos”.

O jogo “Bingo dos pequenos bichos” tinha como objetivo avaliar os conhecimentos construídos pelas crianças ao longo deste projeto sobre insetos, pois ao jogá-lo, as crianças teriam de reconhecê-lo, através das suas características, e nomeá-los.

Relativamente à avaliação, o nosso papel passou por ser auxiliar as crianças a avaliar o seu trabalho ao longo de todo o processo, bem como o das outras crianças.

O “Diário dos Pequenos Bichos” tornou-se, também, o meio de avaliação das aprendizagens das crianças, uma vez que, todos estes registos permitiram “recolher todas as evidências do processo de desenvolvimento de um projecto e, simultaneamente, devolve-nos, em espelho, o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças” (p. 17). Este diário, também, se tornou o meio de divulgação deste trabalho de projeto, no qual estão presentes todos os registos de pesquisa e desenhos que as crianças foram realizando ao longo deste.

De forma a verificar o que foi mais significativo para as crianças deste trabalho de projeto, colocámos a questão do que mais gostaram, e elas referiram os vários jogos lúdicos e as atividades experimentais, que, posteriormente, representaram através desenho.

## **Anexo 20:** Exemplos de pesquisa científica, que aconteceu durante o estágio na EPE.

### **4. Planificação para uma criança**

A planificação individualizada desta semana será destinada a uma criança do sexo masculino com cinco anos. Decidimos escolher esta criança, uma vez que quando fazemos atividades experimentais ou atividades orientadas que implicam prever o que vai acontecer esta não refere nenhuma previsão, nem coloca hipóteses. **Como está referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) é importante a previsão de hipóteses, de forma que depois possam confirma a partir da experiência se coincide com o que achavam inicialmente, ou seja, a partir de uma atividade experimental:**

**as crianças terão oportunidade de propor explicações, de desenvolver conjecturas e de confrontar entre si as suas “teorias” e perspetivas sobre a realidade. A partir de uma melhor definição do problema, decide-se se é necessário verificar esses conhecimentos e/ou recolher mais informações e como o fazer. Importa depois que as crianças verifiquem as “hipóteses” elaboradas, através de procedimentos que podem ser diversos, consoante a situação (experiência, observação, recolha de informação) (p.86).**

Desta forma, a planificação individualizada desta semana ocorrerá na atividade orientada “Borboletas”, durante a atividade experimental “Conhece as fases de vida da borboleta”, visto que esta atividade implica que a criança faça previsões e coloque hipóteses sobre o que vai acontecer. Neste sentido, durante esta atividade iremos desafiar, ainda mais, esta criança a colocar hipóteses e a prever o que vai acontecer, sem receio de não acontecer o que ela pensou depois de realizada a atividade.

Idade	Desenvolvimento fonológico	Desenvolvimento semântico/sintático	Desenvolvimento pragmático
0 ↓ 6 meses	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reacção à voz humana</li> <li>- Reconhecimento da voz materna</li> <li>- Reacção ao próprio nome</li> <li>- Reacções diferentes a entoações de carinho ou de zanga</li> <li>- Vocalizações (patreio, lalação) com entoação</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tomada de vez em processos de vocalização</li> </ul>
12 meses	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção de alguns fonemas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreensão de frases simples, particularmente instruções</li> <li>- Produção de palavras isoladas (holofrase)</li> </ul>	Produções vocálicas para: <ul style="list-style-type: none"> <li>- fazer pedidos</li> <li>- dar ordens</li> <li>- perguntar</li> <li>- negar</li> <li>- exclamar</li> </ul>
18 meses	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção de muitos fonemas</li> <li>- Utilização de variações entoacionais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cumprimento de ordens simples</li> <li>- Compreensão de algumas dezenas de palavras</li> <li>- Produção de discurso telegráfico (2/3 palavras por frase)</li> </ul>	Uso de palavras e embriões de frase para: <ul style="list-style-type: none"> <li>- fazer pedidos</li> <li>- dar ordens</li> <li>- perguntar</li> <li>- negar</li> <li>- exclamar</li> </ul>
2 anos ↓ 3 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção de muitos fonemas</li> <li>- Melhoria no controlo do volume, ritmo e intensidade da voz</li> <li>- Reconhecimento de todos os sons da língua materna</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreensão de centenas de palavras</li> <li>- Grande expansão lexical</li> <li>- Produção de frases</li> <li>- Utilização de pronomes</li> <li>- Utilização de flexões nominais e verbais</li> <li>- Respeito pelas regras básicas de concordância</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de frases para realizar muitos actos de fala (pedidos, ordens, perguntas, chantagens, mentiras)</li> </ul>
4/5 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Completo domínio articulatorio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimento passivo de cerca de 25 000 palavras</li> <li>- Vocabulário activo de cerca de 2 500 palavras</li> <li>- Compreensão e produção de muitos tipos de frases simples e complexas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Melhoria na eficácia das interacções conversacionais (formas de delicadeza e de subtilidade)</li> </ul>
Até à puberdade		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Domínio das estruturas gramaticais complexas</li> <li>- Enriquecimento lexical</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Domínio das regras pragmáticas do(s) ambiente(s) onde convive</li> </ul>

**Anexo 21:** Exemplos, nos quais, as crianças investigavam sobre o tema.

Enciclopédia disponibilizada para a criança, de forma a esta ser investigadora e sujeito e agente do seu processo educativo:



Outro exemplo da criança a explorar no exterior para saber mais sobre animais:



**Anexo 22:** Evidência de que nas planificações existiam 2 colunas, de acordo com as áreas de conteúdo e as aprendizagens a promover, tendo como base as OCEPE.

Instituto Politécnico de Viseu / ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE VISEU  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB  
Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar II  
2021/2022

Agrupamento de Escolas Grão Vasco  
Jardim de Infância da Ribeira  
Educadora Helena Lopes  
Sala 3

Plano de Aula n.º 30

Data: Segunda-feira, 20 de junho de 2022

Tempo	Áreas e componente de conteúdo	Aprendizagens a promover	Estratégias de adequação	População alvo e tipo de atividade	Crítérios	Modalidades e instrumentos de avaliação	Materiais e espaço
09h00 - 09h30	<p><b>Formação Pessoal e Social:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Independência e autonomia;</li> <li>- Consciência de si como aprendiz;</li> <li>- Convivência democrática e cidadania;</li> </ul> <p><b>Expressão e Comunicação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (comunicação oral);</li> <li>- Matemática (números e operações);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar;</li> <li>- Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros;</li> <li>- Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem;</li> <li>- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social;</li> <li>- Compreender mensagens orais em situações diversas de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ao chegarem à sala as crianças colocam o seu cartão no quadro de presenças;</li> <li>- Estas depois de colocarem a presença, colocam o cartão no quadro de atividades livres, demonstrando o que pretendem fazer, sendo assim uma escolha democrática e que proporciona muita autonomia às mesmas;</li> <li>- As crianças serão questionadas acerca de quantas crianças estão presentes e quantas estão a faltar, identificando-as;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grande grupo/pequeno grupo e/ou individual;</li> <li>- <b>Atividade livre;</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar se espera pela sua vez para colocar o seu cartão no quadro de regulamentação, na distribuição dos cartões;</li> <li>- Verificar se a criança identifica as crianças que estão presentes nesse dia, recorrendo à contagem;</li> <li>- Analisar se identifica quantas crianças ainda não chegaram ou quantas estão a faltar, recorrendo à contagem;</li> <li>- Aferir se reconhece quantas crianças podem ir para cada atividade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliação formativa;</li> <li>- Grelha de avaliação sobre a utilização dos quadros de regulamentação (Anexo 1);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Espaço: sala de atividades;</li> <li>- Quadros de regulamentação (presenças e atividades livres) e cartões de identificação;</li> </ul>

**Anexo 23:** Exemplos de algumas grelhas de avaliação, elaboradas por mim e pela minha colega de estágio, para servir de suporte à avaliação das atividades orientadoras.

**Grelha de avaliação da elaboração e apresentação dos registos gráficos**

	Desenvolve capacidades expressivas e criativas, utilizando os diferentes materiais que tem à sua disponibilidade;	Reconhece e mobiliza os conhecimentos, que tem em relação aos besouros, para realizar o registo gráfico;	Coopera com os colegas, respeitando a sua opinião e adota uma postura de partilha, como por exemplo: aceita as sugestões dos colegas para a elaboração do registo gráfico;	Aprecia os diferentes trabalhos elaborados dos colegas, aquando da sua apresentação, expressando a sua opinião e leitura crítica.
1. Mateus				
2. Jénifer				
3. Leonel				
4. Ruby				
5. Pierre				
6. Lucas				
7. Diogo				
8. Joel				
9. Maria Eduarda				
10. Natália				
11. José Pedro				
12. Benjamim				
13. Esmeralda				
14. Lara				
15. Constança				
16. Enzo				
17. Maria Luísa				
18. Manuel				
19. Inês				
20. Ana Francisca				

**Grelha de avaliação relativa aos dois jogos**

	Reconhece os algarismos	Conhece a sequência numérica	Recorre à contagem para identificar quantidades	Corresponde a cada elemento um e um só termo da contagem	Não repete a contagem do mesmo elemento	Compreende que último termo dito corresponde ao número total de elementos contados	Identifica quantidades de diferentes formas de representação	Identifica o padrão e completa de forma correta a sequência
1. Mateus								
2. Jénifer								
3. Leonel								
4. Ruby								
5. Pierre								
6. Lucas								
7. Diogo								
8. Joel								
9. Maria Eduarda								
10. Natália								
11. José Pedro								
12. Benjamim								
13. Esmeralda								
14. Lara								
15. Constança								
16. Enzo								
17. Maria Luísa								
18. Manuel								
19. Inês								
20. Ana Francisca								

**Grelha de avaliação relativa à atividade experimental “Germinação”**

	Coloca questões sobre o que observa	Coloca hipóteses	Prevê para encontrar respostas	Experimenta e recolhe informação	Organiza e analisa a informação, para elaborar o registo gráfico, a partir do desenho
1. Mateus					
2. Jénifer					
3. Leonel					
4. Ruby					
5. Pierre					
6. Lucas					
7. Diogo					
8. Joel					
9. Maria Eduarda					
10. Natália					
11. José Pedro					
12. Benjamim					
13. Esmeralda					
14. Lara					
15. Constança					
16. Enzo					
17. Maria Luísa					
18. Manuel					
19. Inês					
20. Ana Francisca					

**Anexo 24:** Grelha de avaliação sobre a utilização dos quadros de regulamentação.

	Identifica as crianças que estão presentes nesse dia	Identifica quantas crianças ainda não chegaram ou quantas estão a faltar	Reconhece quantas crianças podem ir para cada atividade livre ou se está cheia	Espera pela sua vez para colocar o seu cartão no quadro de regulamentação, na distribuição dos cartões
1. Mateus				
2. Jénifer				
3. Leonel				
4. Ruby				
5. Pierre				
6. Lucas				
7. Diogo				
8. Joel				
9. Maria Eduarda				
10. Natália				
11. José Pedro				
12. Benjamim				
13. Esmeralda				
14. Lara				
15. Constança				
16. Enzo				
17. Maria Luísa				
18. Manuel				
19. Inês				
20. Ana Francisca				

**Anexo 25:** Evidência de que em todas as planificações existiam 2 colunas sobre a avaliação: critérios e modalidades e instrumentos de avaliação.

Instituto Politécnico de Viseu / ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE VISEU  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB  
Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar II  
2021/2022

Agrupamento de Escolas Grão Vasco  
Jardim de Infância da Ribeira  
Educadora Helena Lopes  
Sala 3

Plano de Aula n.º 4

Data: Segunda-feira, 28 de março de 2022

Tempo	Áreas e componente de conteúdo	Aprendizagens a promover	Estratégias de adequação	População alvo e tipo de atividade	Critérios	Modalidades e instrumentos de avaliação	Materiais e espaço
09h00 - 09h30	<p><b>Formação Pessoal e Social:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Independência e autonomia;</li> <li>- Consciência de si como aprendente;</li> <li>- Convivência democrática e cidadania;</li> </ul> <p><b>Expressão e Comunicação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (comunicação oral);</li> <li>- Matemática (números e operações);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar;</li> <li>- Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros;</li> <li>- Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem;</li> <li>- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social;</li> <li>- Compreender mensagens orais em situações diversas de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ao chegarem à sala as crianças colocam o seu cartão no quadro de presenças;</li> <li>- Estas depois de colocarem a presença, colocam o cartão no quadro de atividades livres, demonstrando o que pretendem fazer, sendo assim uma escolha democrática e que proporciona muita autonomia às mesmas;</li> <li>- As crianças serão questionadas acerca de quantas crianças estão presentes e quantas estão a faltar, identificando-as;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grande grupo/pequeno grupo e/ou individual;</li> <li>- <b>Atividade livre;</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar se espera pela sua vez para colocar o seu cartão no quadro de regulamentação, na distribuição dos cartões;</li> <li>- Verificar se a criança identifica as crianças que estão presentes nesse dia, recorrendo à contagem;</li> <li>- Analisar se identifica quantas crianças ainda não chegaram ou quantas estão a faltar, recorrendo à contagem;</li> <li>- Aferir se reconhece quantas crianças podem ir para cada atividade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliação formativa;</li> <li>- Grelha de avaliação sobre a utilização dos quadros de regulamentação (Anexo 1);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Espaço: sala de atividades;</li> <li>- Quadros de regulamentação (presenças e atividades livres) e cartões de identificação;</li> </ul>

**Anexo 26:** Avaliação do projeto de envolvimento da família, *Receitas*.

### **1. Avaliação do projeto de envolvimento da família: As receitas**

É crucial avaliar o projeto de envolvimento da família, de forma a perceber o que correu como esperado, quais os desafios ultrapassados e quais as limitações e constrangimentos. Só assim enquanto futuras educadoras conseguimos melhorar a nossa prática, a partir da avaliação e reflexão conseguimos perceber quais estratégias poderíamos adotar.

No que diz respeito, ao primeiro momento que era pedir a colaboração das famílias para enviarem via email uma receita que fizessem com as crianças teve bastante colaboração, apesar de que a orientadora cooperante teve de pedir bastantes vezes a alguns familiares.

A partir do diálogo com as crianças e depois com as receitas que foram enviadas percebemos que algumas não costumavam ajudar os familiares na confeção das receitas, principalmente algumas das crianças mais novas não sabiam os ingredientes, mas principalmente os passos a seguir da receita.

Felizmente, conseguimos ter as receitas a tempo para criarmos o "Livro de receitas da turma 3", que foi oferecido no Dia da Mãe. Ficámos a saber que alguns dos familiares referiram que agora compreendiam os tempos que eram necessários para cumprir com o envio da receita via email, assim como era importante a sua colaboração.

Como as restantes turmas aderiram também a esta prenda do Dia da Mãe, foi sugerido que criássemos um livro de receitas de todas as turmas do Jardim de Infância da escola da Ribeira.

Apesar de termos planeado realizar, pelo menos, uma das receitas que os familiares tinham enviado, não foi possível pois tivemos constrangimentos por causa da covid-19 e não nos foi permitido realizar.

Em relação, aos objetivos que alcançamos com este projeto de envolvimento da família foram:

- Alargar a participação das famílias no processo educativo;
- Incentivar os familiares a cooperarem com as crianças;
- Perceber se as crianças têm momentos em família, neste caso, se ajudam os familiares a fazer receitas;
- Se sabem identificar os ingredientes necessários para a sua receita;
- Se sabem os passos necessários para a receita que costumam fazer com os familiares.

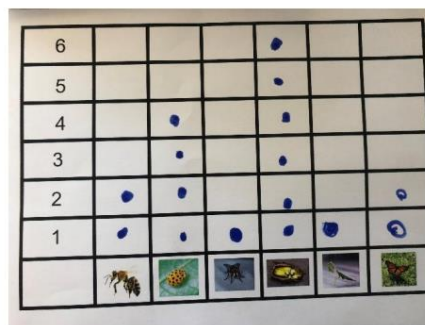
Perante este cenário decidimos propor outro projeto, que surgiu no Dia da Criança, quando uma das crianças colocou as questões: "Como se festejava o Dia da Criança antes?" e "Como é que os meus pais brincavam?". Por essa razão pedimos às crianças para realizarem um desenho ou uma pintura sobre o que os familiares mais velhos brincavam, juntamente com a família em casa.

Infelizmente, apenas uma das crianças trouxe os desenhos que foram apresentados ao restante grupo, outras das crianças disseram que conversaram com os familiares e referiram para as restantes crianças o que eles disseram.

Com este projeto de envolvimento da família, *Gerações*, os objetivos pretendidos e que foram cumpridos:

- Reconhecer brincadeiras de outras gerações;
- Tomar consciência da sua identidade e pertença a diferentes grupos do meio social próximo (amigos, vizinhança);
- Estabelecer relações entre o presente e o passado da sua família e comunidade, associando-as a objetos, situações de vida e práticas culturais.

**Anexo 27:** Exemplos de atividades orientadas que proporcionavam a construção articulada do saber.





**Anexo 28:** Estratégias adotadas para as crianças construírem conhecimento sobre as joaninhas e os caracóis.





**Anexo 29:** Exemplo do aumento do léxico das crianças.

A quarta semana de Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar II decorreu durante os dias 19 e 20 de abril.

Durante estes dois dias alguns dos temas que explorámos com as crianças foram: o desabrochar das flores, o cantar dos pássaros na primavera e a germinação.

No que diz respeito ao desempenho das crianças, durante as atividades orientadas, este foi muito bom. No dia 19 de abril (terça-feira) as crianças demonstraram muita curiosidade relativamente à atividade experimental "O que acontece às flores na primavera?", foi notório que as crianças tinham alguns conhecimentos prévios, pois referiram que as flores abrem na primavera" e, quando questionadas, afirmaram que "as flores abrem com o sol e precisam de água". **Algumas das crianças começaram a utilizar o termo "desabrochar", pois referimos e realçámos este termo para a explicação da atividade orientada e ao longo do diálogo coletivo.**

**Figura 1**

*Atividade experimental: "O que acontece às flores na primavera?"*











**Anexo 30:** Exemplo de um dos momentos em que, eu e a minha colega de estágio, proporcionámos diálogos coletivos.

10h30 - 11h35	<p><b>Formação Pessoal e Social:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Consciência de si como aprendiz;</li> <li>- Convivência democrática e cidadania;</li> <li>- <b>Expressão e comunicação:</b></li> <li>- Educação Artística (artes visuais);</li> <li>- Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (comunicação oral);</li> <li>- Matemática (organização e tratamento de dados);</li> <li>- <b>Conhecimento do mundo:</b></li> <li>- Introdução à metodologia científica;</li> <li>- Abordagem às</li> </ul>	<p>solidarizar-se com os outros;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam;</li> <li>- Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem;</li> <li>- Cooperar com os outros no processo de aprendizagem;</li> <li>- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social;</li> <li>- Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo</li> </ul>	<p>- <b>Esta atividade orientada iniciar-se-á com um diálogo coletivo</b> acerca das joaninhas e das partes do seu corpo, de modo a ser-nos possível verificar os conhecimentos prévios das crianças sobre este inseto e preenchendo a primeira parte do quadro relativo às partes do corpo da joaninha (Anexo 2), em que as crianças serão questionadas sobre a quantidade dessas partes: as antenas, os olhos, as asas e as patas;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De seguida, com o mesmo objetivo de conhecer os conhecimentos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grande grupo e individual;</li> <li>- <b>Atividade orientada;</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar se a criança é capaz de resolver problemas/desafios que lhes são colocados, ensaiando diferentes estratégias;</li> <li>- Verificar se é capaz de participar nas decisões do seu processo de aprendizagem;</li> <li>- Observar se cooperar com outros no processo de aprendizagem e se desenvolve o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliação formativa;</li> <li>- Grelha de avaliação sobre o diálogo e exploração de imagens e vídeos (Anexo 4);</li> <li>- Observação naturalista durante a atividade orientada;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Espaço: sala de atividades;</li> <li>- Folhas brancas, lápis de cor ou marcadores, joaninha, lupas, computador, internet, projetor e quadro das partes do corpo da joaninha;</li> </ul>
---------------	---	---	--	---	---	--	--









**Anexo 31:** Grelha de auto e heteroavaliação das regras.

**Autoavaliação das regras**  
Ano letivo: 2021/2022

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Regras:	Data:	Data:	Data:
			
			
			
			
			
			
			
			



#### Anexo 32: Inquérito por questionário.

## Perceções dos professores do 1.º CEB sobre as práticas curriculares.

O questionário integra um trabalho final no âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação de Viseu. O principal objetivo é conhecer as perceções dos professores do 1.º CEB sobre as práticas curriculares.

A sua participação neste questionário é fundamental para a realização bem-sucedida deste estudo. Não existem respostas certas nem erradas, o que importa é a sua opinião franca em relação às questões colocadas.

Salientamos, desde já, que o questionário é anónimo e confidencial e que os dados obtidos se destinam apenas a fins académicos.

Para responder basta assinalar com um X a(s) resposta(s) que considera adequadas, ou especificar o seu ponto de vista quando tal for solicitado.

Muito obrigada pela sua colaboração e disponibilidade.

## 1.ª Parte: Dados de caracterização sociodemográfica

Sexo \*

- Feminino
- Masculino

Idade (anos)

A sua resposta \_\_\_\_\_

Habilitações académicas \*

- Bacharelato
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento
- Outra: \_\_\_\_\_

Tempo de serviço (anos) \*

A sua resposta \_\_\_\_\_

Situação profissional \*

- Quadro de Agrupamento de Escolas/ Quadro de Escola
- Quadro de Zona Pedagógica
- Externo
- Outra: \_\_\_\_\_

## 2.ª Parte: Percepções sobre o currículo

As afirmações apresentadas relacionam-se com o currículo.

Por favor, responda em que medida cada afirmação corresponde com as suas percepções sobre o currículo, tendo em atenção a seguinte escala de 1 a 5, em que: 1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo, nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.

1. O currículo é a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser mensurados de forma precisa.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

2. O currículo é uma intenção e uma realidade que ocorre num contexto determinado, e que é resultado de decisões tomadas em vários contextos.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

3. O currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, em que os estudantes devem ser processados como um produto fabril.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

4. O currículo representa um conjunto de saberes considerados socialmente válidos a fazer passar às novas gerações.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

5. O currículo é o programa educacional da escola e descreve o conteúdo, o método e a ordem do ensino. O quê, como e quando se ensina.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

6. O currículo representa um conjunto de processos de ensino e de aprendizagem que se têm em vista pelos planos e programas de ensino.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

7. O currículo pode ser percecionado como uma ação argumentativa e reflexiva desenvolvida por professores críticos.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

8. O currículo refere-se a efeitos educativos que a educação escolar parece favorecer, como uma espécie de subproduto da implementação de um programa.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

9. O currículo diz sobretudo respeito à aquisição de valores, atitudes perante a escola e processos de socialização.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

10. O currículo representa os resultados de aprendizagem que os alunos adquirem na escola.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

11. O currículo restringe-se à atividade técnica de como fazer o currículo.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

De todas as afirmações sobre o currículo selecione aquela que mais vai ao encontro da sua conceção.

- 1. O currículo é a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser mensurados de forma precisa.
- 2. O currículo é uma intenção e uma realidade que ocorre num contexto determinado, e que é resultado de decisões tomadas em vários contextos.
- 3. O currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, em que os estudantes devem ser processados como um produto fabril.
- 4. O currículo representa um conjunto de saberes considerados socialmente válidos a fazer passar às novas gerações.
- 5. O currículo é o programa educacional da escola e descreve o conteúdo, o método e a ordem do ensino. O quê, como e quando se ensina.

- 6. O currículo representa um conjunto de processos de ensino e de aprendizagem que se têm em vista pelos planos e programas de ensino.6
- 7. O currículo pode ser percecionado como uma ação argumentativa e reflexiva desenvolvida por professores críticos.
- 8. O currículo refere-se a efeitos educativos que a educação escolar parece favorecer, como uma espécie de subproduto da implementação de um programa.
- 9. O currículo diz sobretudo respeito à aquisição de valores, atitudes perante a escola e processos de socialização.
- 10. O currículo representa os resultados de aprendizagem que os alunos adquirem na escola.
- 11. O currículo restringe-se à atividade técnica de como fazer o currículo.

[Anterior](#)

[Seguinte](#)

[Limpar formulário](#)

### 3.ª Parte: Práticas Pedagógicas

Das seguintes afirmações relacionadas com as práticas pedagógicas dos professores, por favor, refira em que medida concorda com as mesmas.

1. O professor só tem de se preocupar e promover as aprendizagens essenciais definidas pelo Ministério da Educação.

1      2      3      4      5

Discordo totalmente                        Concordo totalmente

2. O professor não tem de se preocupar com as aprendizagens que as suas atitudes e práticas podem fomentar no aluno.

1      2      3      4      5

Discordo totalmente                        Concordo totalmente

3. A função do professor é desenvolver nos alunos os conhecimentos, competências e atitudes que socialmente se consideram relevantes.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

---

4. O professor só tem de se preocupar com o que está programado, planeado, o que está previsto acontecer.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

5. O professor não tem de se preocupar com a forma como o aluno constrói a sua formação pessoal e social, essa é responsabilidade da família.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

---

6. O professor deve estabelecer uma relação de cooperação e respeito com os seus alunos.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

7. O professor deve sobretudo preocupar-se com as suas práticas de ensino.

1      2      3      4      5

Discordo totalmente                  Concordo totalmente

8. As práticas dos professores são mais determinantes para a aprendizagem do que os conteúdos visados por planos e programas de ensino.

1      2      3      4      5

Discordo totalmente                  Concordo totalmente

9. As expectativas dos professores condicionam fortemente os resultados escolares.

1      2      3      4      5

Discordo totalmente                  Concordo totalmente

[Anterior](#)

[Seguinte](#)

[Limpar formulário](#)

#### 4.ª Parte: Valorização das diferentes práticas

Refira, por favor, o grau de importância que atribui a cada um dos seguintes aspetos relativos à sua prática pedagógica.

	Sem importância	Pouco importante	Razoavelmente importante	Importante	Muito importante
Reforço positivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empatia entre professor/aluno/alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cooperação entre professor/aluno/alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Respeito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Punição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

◀ ▶

Das seguintes opções seleccione aquela que mais valoriza na sua prática pedagógica.

- Transmissão de conteúdo;
- Atividades em grupo;
- Atividades práticas;
- Discussões coletivas;
- Ensino individualizado.


Anterior

Enviar

Limpar formulário

## Anexo 33: Mensagem-tipo enviada por e-mail aos professores.

Pedido de colaboração para responder ao questionário: Perceções dos professores do 1.º CEB sobre as práticas curriculares.

 Rita Dinis

Para: [Redacted]

sex, 27/01/2023 18:09

Boa tarde, professora [Redacted]


Espero que se encontre bem.

Eu, Rita Dinis, estudante do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, na Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV), venho por este meio solicitar a vossa excelência a colaboração para responder a um questionário, que tem como principal objetivo saber quais são as perceções curriculares dos professores do 1.º CEB. Realço que o questionário é anónimo e confidencial e que os dados obtidos se destinam apenas a fins académicos.

Ficaria muito agradecida se pudesse colaborar e partilhar com os seus colegas, que estivessem dispostos a responder ao questionário.

Se puder segue o link para o questionário:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScrokwdVMfgId1PZ\\_dmPVHfL-fmzTCBSD1x28nzD0EU6YrxMg/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScrokwdVMfgId1PZ_dmPVHfL-fmzTCBSD1x28nzD0EU6YrxMg/viewform?usp=sf_link)



Perceções dos professores do 1.º CEB sobre as práticas curriculares.

O questionário integra um trabalho final no âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino


Desde já, agradeço a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,

A mestranda: Rita Dinis.

Enviado do [Outlook](#)

 Responder

 Reencaminhar