



**Escola Superior  
de Educação**

Politécnico de Coimbra

# **AS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

## **A perceção dos professores**

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

2023, Inês Margarida Casação de Oliveira

Nota: Para efeitos de elaboração das referências bibliográficas utilizou-se o sistema APA7.



**Escola Superior  
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Inês Margarida Casação de Oliveira

**AS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 1º CICLO DO  
ENSINO BÁSICO**

**A perceção dos professores**

Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do  
Ensino Básico, apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de  
Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Maria Filomena Rodrigues Teixeira

Arguente: Professora Doutora Sofia Margarida Correia Gonçalves

Orientador: Professor Doutor Luís Carlos Martins d'Almeida Mota

Outubro de 2023



## Agradecimentos

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”  
Antoine de Saint-Exupéry

Nunca esta frase fez tanto sentido para mim. Sem dúvida que sou o ser humano que sou pelas pessoas que tenho na minha vida e também por aquelas que ficaram só de passagem. Todos os que cruzam as nossas vidas e que realmente importaram “deixam um pouco de si” e “levam um pouco de nós”. Ao chegar ao final deste percurso faz todo o sentido agradecer a estas pessoas que nunca me deixaram só, que me deram sempre amor, carinho, confiança e determinação para enfrentar todas as adversidades. Seguramente que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional, e por isso sou-lhes eternamente grata.

Quero agradecer em particular à minha família. À minha mãe por sentir todas as minhas vitórias como suas e proporcionar-me todas as vivências que tive, todas as aventuras, por dar-me força sempre que duvido e por acreditar em mim e dizer que sim a todas as minhas loucuras. Ao meu irmão, que é a pessoa mais chata e irritante do mundo...e não sei o que dizer mais, isto basta para descrever tudo o resto. Aos meus queridos avós que são as minhas pérolas preciosas e que me apoiam e dão-me amor incondicionalmente. Aos meus padrinhos que foram e sempre serão tão importantes em todas as etapas da minha vida, por me receberem sempre com tanto carinho e fazerem da sua a minha casa por 3 anos desta caminhada. Mesmo longe estão sempre perto. A toda a restante família, tios e primos, agradeço a vossa presença, todas as vossas gargalhadas e carinho.

Não podia deixar de agradecer a uma pessoa muito especial, ao Cris, por me apoiar sempre nas minhas decisões, por continuarmos a colecionar bons momentos e por continuar a caminhar de mão dada comigo.

À minha estrelinha Clarinha, pela sua bondade, generosidade, ternura, amor e companheirismo e todas as qualidades que é impossível compilar num único Ser.

Aos meus amigos. Aos meus amigos de infância, principalmente à Susana Mendes, à Patrícia Barroqueiro e à Patrícia Duro, por continuarmos a crescer juntas e por continuarmos a guardar no nosso baú das memórias, grandes aventuras e boas

recordações. Aos amigos académicos, quero agradecer à Inês Pestana, à Joana Ferreira e à Catarina Gomes que foram as melhores colegas que poderia ter, com quem trabalhei e aprendi imenso. Foram as principais motivadoras para o meu sucesso e crescimento profissional. Quero também agradecer às minhas colegas de casa, de Coimbra, com quem passei momentos maravilhosos e com quem partilhei o verdadeiro espírito académico. Por fim, agradeço também aos amigos de Cabo Verde, principalmente à Filipa, por me receberem com tanto carinho e por me apoiarem no início da vida profissional.

Não faria sentido se não agradecesse ao meu orientador Professor Doutor Luís Mota, pela dedicação e disponibilidade. Sem a sua orientação, exigência e profissionalismo este relatório não seria o mesmo. Para além disto, tenho de lhe agradecer pela irrecusável aventura que me oportunizou em ir dar aulas para Cabo Verde, sem dúvida que esta experiência marcou a minha vida, mudou a minha perspetiva do mundo e fez-me crescer como nunca imaginaria, tanto a nível profissional como pessoal.

Por fim, agradecer a todas as crianças que cruzaram e que se cruzam comigo, que alimentam a chama deste sonho e que me fazem acreditar que podemos ser e fazer sempre melhor por elas.

A todos vós que são luz na minha vida – Muito obrigada!



## **As aprendizagens essenciais e a prática pedagógica no 1º ciclo do ensino básico. A perceção dos professores.**

**Resumo:** O presente relatório final enquadra-se no âmbito da Prática Educativa do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). A primeira parte consubstancia uma descrição do contexto socioeducativo dos estágios profissionais articulada com a narrativa crítica e reflexiva de um conjunto de intervenções pedagógicas consideradas mais relevantes em Educação Pré-Escolar – e.g., com recurso à metodologia de trabalho de projeto: “Será que os reis e as rainhas só existem nas histórias dos contos de fadas?” – e no 1º CEB – e.g., recurso implementado em sala de aula “Mundo das Palavras”.

Na 2ª parte, apresenta-se um estudo de caso que constituiu uma investigação em educação, de natureza qualitativa, a partir da questão problema “A entrada em vigor das aprendizagens essenciais conduziu os/as professores/as do 1º Ciclo do Ensino Básico a modificarem a sua prática educativa?”, e, no sentido de delinear o objeto de estudo, identificaram-se um conjunto de objetivos específicos. Partindo de uma amostra de conveniência, mobilizou-se o inquérito por entrevista como técnica e utilizou-se um guião como instrumento de recolha de dados. Os dados foram sujeitos a análise de conteúdo de que resultou um mapa concetual e uma matriz de redução de dados. O estudo permitiu compreender as conceções e as práticas dos docentes num tempo de operacionalização das aprendizagens essenciais, bem como, de algum modo, aferir o efeito da legislação na melhoria da qualidade do ensino em Portugal.

**Palavras-chave:** Aprendizagens Essenciais; 1º Ciclo do Ensino Básico; Gestão do Currículo; Prática Educativa; Competências.

**The essential learning and pedagogical practice in the 1st cycle of basic education. The perception of teachers.**

**Abstract:** The present final report is part of the scope of the Educational Practice of the master's degree in Preschool Education and 1st Cycle of Basic Education (CEB) Teaching. The first part consists of a description of the socio-educational context of the professional internships, articulated with the critical and reflective narrative of a set of pedagogical interventions considered most relevant in Preschool Education - e.g., using the project work methodology: "Do kings and queens only exist in fairy tales?" - and in the 1st CEB - e.g., resource implemented in the classroom "World of Words".

In the second part, a case study is presented, which constituted an education research of qualitative nature, based on the research question "Did the implementation of essential learnings lead 1st Cycle of Basic Education teachers to modify their educational practice?" To outline the object of study, a set of specific objectives were identified. Starting from a convenience sample, the interview survey was used as a technique, and a script was used as a data collection instrument. The data underwent content analysis, resulting in a conceptual map and a data reduction matrix. The study allowed for understanding the conceptions and practices of teachers during the implementation of essential learnings, as well as, to some extent, assessing the effect of legislation on the improvement of the quality of education in Portugal.

**Keywords:** Essential Learning; 1st Cycle of Basic Education; Curriculum Management; Educational Practice; Skills.



**Índice**

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>PARTE I – RELATOS DA PRÁTICA EDUCATIVA</b> .....	22
<b>CAPÍTULO 1- CARACTERIZAÇÃO DO(S) CONTEXTO(S) SOCIOEDUCATIVO(S)</b> .....	24
1. Caracterização da instituição educativa .....	26
2. O estabelecimento de Ensino .....	28
3. O contexto de estágio .....	30
3.1. Pré-Escolar .....	30
3.2. Primeiro Ciclo do Ensino Básico .....	33
<b>CAPÍTULO 2 – INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS</b> .....	38
1. Pré-Escolar .....	40
2. Primeiro Ciclo do Ensino Básico .....	70
<b>PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO</b> .....	87
<b>CAPÍTULO 3 – DA TEORIA AOS NORMATIVOS LEGAIS</b> .....	89
1. O Currículo .....	91
1.1. Gestão curricular .....	92
1.2. As Competências .....	93
2. Os Documentos de orientação curricular .....	94
3. Operacionalização da prática educativa.....	100
<b>CAPÍTULO 4 – ASPETOS METODOLÓGICOS</b> .....	103
<b>CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	111
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	154
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	165
<b>APÊNDICES</b> .....	173

### **Abreviaturas**

AAAF – Atividades de Animação e de Apoio à Família

AE – Agrupamento de Escolas

AE – Aprendizagens Essenciais

AECs – Atividades Extracurriculares

AO – Assistente Operacional

AT – Assistente Técnico

CEB – Ciclo do Ensino Básico

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

Jl – Jardim de Infância

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE – Projeto Educativo

TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

UC – Unidade Curricular

## Lista de Tabelas

<b>Tabela 1</b> – Calendarização inicial do projeto.....	46
<b>Tabela 2</b> – Níveis de implicação das crianças do grupo nas atividades do projeto do Pré-Escolar .....	62
<b>Tabela 3</b> – Calendarização das atividades propostas .....	77
<b>Tabela 4</b> – Níveis de Implicação dos alunos nas propostas de atividades do 1º Ciclo .....	83
<b>Tabela 5</b> – Mapa conceptual .....	114
<b>Tabela 6</b> – Recorte da subcategoria “Contexto” .....	115
<b>Tabela 7</b> – Recorte da subcategoria “Trabalho cooperativo” .....	118
<b>Tabela 8</b> – Recorte da subcategoria “Trabalho interdisciplinar” .....	123
<b>Tabela 9</b> – Recorte da subcategoria “Diferenciação pedagógica” .....	125
<b>Tabela 10</b> – Recorte da subcategoria “Avaliação” .....	129
<b>Tabela 11</b> – Recorte da subcategoria “Conceção” .....	134
<b>Tabela 12</b> – Recorte da subcategoria “Construção do perfil do aluno” .....	135
<b>Tabela 13</b> – Recorte da subcategoria “Da teoria à prática” .....	136
<b>Tabela 14</b> – Recorte da subcategoria “Semântica” .....	136
<b>Tabela 15</b> – Recorte da subcategoria “Currículo” .....	138
<b>Tabela 16</b> – Recorte da subcategoria “Trabalho cooperativo” .....	139
<b>Tabela 17</b> – Recorte da subcategoria “Trabalho interdisciplinar” .....	140
<b>Tabela 18</b> – Recorte da subcategoria “Diferenciação pedagógica” .....	142
<b>Tabela 19</b> – Recorte da subcategoria “Avaliação” .....	145
<b>Tabela 20</b> – Recorte da subcategoria “Problemas” .....	146
<b>Tabela 21</b> – Recorte da subcategoria “Apreciação global negativa” .....	148
<b>Tabela 22</b> – Recorte da subcategoria “Apreciação global positiva” .....	150

### **Lista de Figuras**

<b>Figura 1</b> – Teia do projeto.....	45
<b>Figura 2</b> – Gráfico de atividades que mais gostei e que menos gostei .....	70
<b>Figura 3</b> – Diagrama de competências .....	96
<b>Figura 4</b> – Referencial curricular .....	100



## **INTRODUÇÃO**



O presente relatório final surge no âmbito das Unidades Curriculares (UC) de Prática Educativa, integradas no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Coimbra. Estas UC têm como principal objetivo assegurar a aquisição de competências para o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico definidos no Decreto-Lei n.º 240/2001 e n.º 241/2001 de 30/8. Desta forma, este relatório em conjunto com as referidas UC, pretende que os estudantes aprimorem e consolidem competências e saberes de intervenção educativa de qualidade, que vivenciem as dimensões do dia-a-dia da profissão, que delineiem um modelo pessoal de intervenção educativa refletido e fundamentado e que implementem abordagens investigativas como motor essencial das mudanças das práticas pedagógicas (Roldão, 2017).

A orientação inicial para a realização deste relatório final incidia sobre a realização de uma investigação-ação, que proporcionasse um estudo decorrente de intervenções estruturadas que respondessem aos objetivos específicos do estudo. Contudo, durante o estágio profissional surgiram diversos constrangimentos que não permitiram prosseguir com essa proposta. Por conseguinte, neste documento são apresentadas as experiências e reflexões das intervenções das práticas educativas decorrentes, tanto no estágio profissional de Pré-Escolar como de 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), bem como uma investigação realizada no âmbito do 1º CEB. Em todo o documento apresentado foi realizado um exercício de consciência acerca da ação pedagógica e da investigação, tendo havido sempre uma constante reflexão e fundamentação do que estava a ser desenvolvido. Assim sendo, com a finalidade de estruturar o documento, o presente relatório final foi dividido em duas partes que se subdividem, sendo a primeira denominada por “Relatos da prática educativa” e uma segunda por “Estudo empírico”.

A primeira parte é de carácter descritivo e reflexivo pretende de uma forma geral apresentar as experiências decorrentes dos estágios profissionais. Assim, de modo a poder compreender-se, inicialmente, foi realizada a caracterização da instituição educativa, procurando compreender como está organizado o Agrupamento de Escolas (AE), o meio envolvente onde se encontra, a população escolar e recursos humanos de que dispõe, bem como a estrutura de gestão pedagógica, as intencionalidades educativas, as prioridades e as suas linhas orientadoras. Só posteriormente foram identificados de forma distinta os contextos de estágio de Pré-Escolar e de 1º CEB, que incluem uma

descrição do contexto do estabelecimento de ensino, os alunos e as alunas, as suas famílias, o pessoal docente e não docente, o ambiente educativo e as suas rotinas.

No segundo capítulo são apresentadas as experiências significativas realizadas nos estágios profissionais. Neste instante são descritas as experiências, dando-lhes uma dimensão reflexiva, percebendo quais são as intenções e objetivos das intervenções. Seguindo esta estrutura, na experiência significativa de Pré-Escolar foi desenvolvido um projeto sustentado de acordo com a Metodologia de Trabalho de Projeto, que partiu de uma questão-problema “Será que os reis e as rainhas só existem nas histórias dos contos de fadas?”. Para o 1º CEB foram selecionadas duas experiências distintas, uma relacionada com a construção de um recurso implementado em sala de aula “Mundo das Palavras” e a outra que consistia na implementação de um conjunto de atividades que respondessem à questão “Será que os animais são seres vivos?”.

A segunda parte diz respeito a todo o processo de investigação, que surgiu da reflexão acerca das práticas dos docentes na sua articulação com o documento orientador das aprendizagens essenciais. Ao serem implementados novos documentos orientadores com o objetivo de modificar o ensino e ao analisarmos intervenções dos professores e as suas práticas frequentes, surgem questões relacionadas sobre o efetivo impacto da legislação e sobre qual o seu real contributo para melhorar o ensino de qualidade em Portugal.

O terceiro capítulo é referente à revisão da literatura, onde são aprofundados os conceitos subjacentes ao processo de ensino e de aprendizagem, como o conceito de currículo intimamente ligado com a sua gestão e a importância de desenvolver competências ao longo da escolaridade obrigatória. Posteriormente são convocados os documentos orientadores para a efetiva operacionalização do currículo de forma a desenvolver-se um ensino de qualidade. Foi também essencial conhecer os normativos legais, Decreto-Lei nº 54 e 55/ 2018 de 6 de junho, que normatizam os princípios constantes nos documentos orientadores do sistema educativo português. A finalidade desta trajetória foi realizar uma leitura que esclarece as diretrizes para a implementação das práticas curriculares dos docentes através das aprendizagens essenciais.

No capítulo seguinte, o capítulo 4, apresenta-se a metodologia de investigação de um estudo de natureza qualitativa. A questão-problema que induziu esta investigação foi “A entrada em vigor das aprendizagens essenciais conduziu os/as professores/as do 1º

Ciclo do Ensino Básico a modificarem a sua prática educativa?”. Perante esta questão de partida, e com a intenção de delinear o trajeto da investigação, surgiram os seguintes objetivos específicos: (i) compreender se as aprendizagens essenciais facilitam a adaptação do currículo às necessidades dos alunos; (ii) verificar se as aprendizagens essenciais contribuíram para o aprofundamento da diferenciação pedagógica; (iii) compreender se as Aprendizagens Essenciais oportunizaram o trabalho colaborativo dos professores; (iv) deduzir se as Aprendizagens Essenciais potenciaram o trabalho interdisciplinar; (v) perceber se as aprendizagens essenciais propiciaram a diversificação de estratégias metodológicas e metodologias de ensino aprendizagem e das estratégias e instrumentos de avaliação e, para finalizar, (vi) conhecer as dificuldades/problemas identificadas pela homologação das aprendizagens essenciais. Trata-se de um estudo de caso, que se socorreu de uma amostra por conveniência, um conjunto de professores, e mobilizou inquérito por entrevista, tendo por base um guião que constituiu o instrumento de recolha de dados. Dados esses que, ulteriormente, foram sujeitos a análise de conteúdo.

No quinto capítulo, são apresentados e discutidos os resultados obtida através das entrevistas com os professores e análise do mapa conceptual e matriz de redução de dados.

Nas considerações finais compagina-se uma apreciação geral e reflexiva a propósito das experiências desenvolvidas nos estágios profissionais de Pré-Escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico com a reflexão sobre a investigação desenvolvida em que se procura dar resposta aos objetivos específicos definidos, procurando explicitar potencialidades e limitações do estudo, bem como discutir o contributo de ambas as vertentes para uma prática educativa futura.



## **PARTE I – RELATOS DA PRÁTICA EDUCATIVA**



## **CAPÍTULO 1- CARACTERIZAÇÃO DO(S) CONTEXTO(S) SOCIOEDUCATIVO(S)**



O presente capítulo procura dar a conhecer, os contextos socioeducativos em que os estágios profissionais decorreram. Para isso, revelou-se fundamental realizar uma caracterização da instituição educativa, procurando compreender como está organizado o Agrupamento de Escolas (AE), o meio envolvente onde se encontra, a população escolar e recursos humanos de que dispõe, bem como a estrutura de gestão pedagógica, ainda as intencionalidades educativas, as prioridades e as suas linhas orientadoras. Neste sentido realiza-se, realiza-se uma breve descrição do contexto do estabelecimento de ensino, os alunos e as alunas, as suas famílias, o pessoal docente e não docente, o ambiente educativo e suas rotinas, seja na valência da educação pré-escolar como na do 1º Ciclo do Ensino Básico.

### **1. Caracterização da instituição educativa**

Situado em Coimbra, o Agrupamento de Escolas (AE), onde foi realizado o estágio de introdução à prática profissional é constituído por um total de nove instituições, duas das quais são Jardins de Infância (JI), cinco escolas de 1º Ciclo e uma escola do 1º ao 3º Ciclo do Ensino Básico (EB). O AE tem também a seu cargo uma instituição que acolhe jovens em regime fechado, para que estes possam prosseguir estudos e ainda dá apoios a crianças internadas num Hospital Pediátrico. Encontram-se inscritos, no agrupamento, aproximadamente 1550 alunos distribuídos pelas diversas escolas e níveis de ensino. A valência de educação pré-escolar é aquela que apresenta o menor número de crianças, ao invés, o 1º ciclo do ensino básico apresenta-se como o nível de ensino com o maior número de alunos, seguido do 3º ciclo.

A missão desta instituição tem como objetivo conceder um serviço educativo de elevada qualidade que responda às necessidades da comunidade estudantil e em como visão criar uma escola de “referência pela humanização, aberta à comunidade, à inovação e qualidade do serviço educativo prestado” (Agrupamento de Escolas, 2016/2019, p.17). Relativamente aos valores, o agrupamento tem como precedência sustentar o seu plano de intervenção em alguns princípios e valores definidos previamente, nomeadamente, a “promoção da cidadania responsável, da solidariedade e do respeito, potenciando as capacidades de cada um”, o “fomento do sucesso escolar e profissional de todos”, a “criação de valores de aceitação da diferença, da tolerância, da solidariedade e

entrajuda”, o “envolvimento efetivo da comunidade na vida da escola” e a “humanização das respostas e relações” (Agrupamento de Escolas, 2016/2019, p.17).

No que se refere às linhas orientadoras têm como prioridade, não só a formação dos estudantes a nível científico, mas também promover o desenvolvimento de outras competências relacionadas com a cidadania, sentido crítico e de hábitos e rotinas de trabalho. Tendo como visão que cada aluno é um ser individual e único, o PE coloca o estudante no centro da ação educativa, promovendo assim estratégias específicas com o objetivo de “rentabilizar as potencialidades individuais e tentar retirar o melhor que cada um dos alunos possui” (Agrupamento de Escolas, 2016/2019, p.18). Para que tal seja uma realidade, o agrupamento tem como ponto de partida “diversificar a oferta formativa; atualizar práticas e metodologias de trabalho; inovar nos materiais didáticos e pedagógicos, e reforçar o trabalho colaborativo entre os docentes” (Agrupamento de Escolas, 2016/2019, p.18).

Os pilares definidos pelo AE são centrados na relação Professor – Aluno e são eles: (i) “promoção do sucesso escolar”, (ii) “cidadania plena e responsável” e (iii) “ligação à comunidade”. A instituição defende que a escola deve proporcionar aos alunos “espaços de aprendizagem ricos, participativos, inovadores e aprazíveis”, fomentando também a promoção de um clima de respeito e de valores mútuos entre professor e alunos. O agrupamento acredita que esta relação de proximidade e conhecimento das condições escolares, sociais e económicas dos estudantes por parte dos docentes, auxilia a interpretação de certas atitudes e por sua vez facilita a definição de estratégias adequadas (Agrupamento de Escolas, 2016/2019, pp.18-19).

A grande maioria do corpo discente reside na área de influência do agrupamento e em muitos casos, os pais trabalham também nesta mesma área, nos inúmeros serviços disponíveis. Os pais e encarregados de educação possuem um bom nível de escolaridade, ainda assim, 48% dos pais e mães frequentaram apenas o ensino básico e, em contrapartida, 44% frequentaram o ensino superior. Os demais, segundo o mais recente Projeto Educativo (2016/2019), terminaram o seu percurso escolar noutra nível de ensino. Porém, apesar da percentagem de escolaridade dos encarregados de educação, cerca de 30% dos alunos têm apoios económicos dos Serviços de Ação Social Escolar (SASE), sendo que 16% tem direito ao escalão A e 14% ao escalão B.

Em termos de sucesso educativo, é visível, ao longo dos anos, que, neste agrupamento, a taxa de transição tem vindo a aumentar consideravelmente, bem como não se registam taxas de abandono escolar. Da taxa de retenção, os últimos dados disponíveis reportam-se ao ano letivo 2015/2016, observa-se que a maior taxa de retenção é no 3º Ciclo, distribuindo-se de forma inversamente decrescente à sequência dos ciclos. Apesar destes resultados, em 2015/2016, deve ressaltar-se que o cenário era bastante diferente dos dois anos letivos anteriores.

Relativamente ao pessoal docente, apenas 10% dos professores são contratados e os restantes pertencem ao quadro de agrupamento (65%) e ao quadro de zona pedagógica (35%). A média de idade destes professores é de 52 anos, apresentando desta forma “um corpo docente estável e experiente”, caracterizado por ser inovador e esforçado, indo ao encontro das necessidades dos alunos (Agrupamento de Escolas, 2016/2019, p.11).

No que se refere ao pessoal não docente, os Assistentes Operacionais (AO), representam a maioria, sendo eles 45, e os Assistentes Técnicos (AT), apenas são 12. Segundo o Projeto Educativo (PE), os AO são fundamentais na assistência que prestam às crianças, aos seus encarregados de educação e aos professores do agrupamento. Além destes dois grupos de pessoal não docente, existem também duas psicólogas, uma pertencente ao quadro de agrupamento e outra em regime de mobilidade, que exercem funções nos Serviços de Psicologia e Orientação. Estas profissionais são assumidas como fundamentais no acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais e na “implementação de vários projetos de desenvolvimento de competências junto dos alunos, na sua orientação vocacional e na avaliação e acompanhamento psicopedagógico” (Agrupamento de Escolas, 2016/2019, p.12).

## 2. O estabelecimento de Ensino

Neste contexto, o estabelecimento onde decorreram os estágios curriculares é um centro escolar que possui as valências de educação pré-escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Possui dois edifícios autónomos em boas condições e que se localiza numa zona central da cidade de Coimbra.

No que diz respeito à estrutura do estabelecimento do Jardim de Infância, conta com um edifício com bastante luminosidade que comporta três salas de educação pré-escolar, uma sala ampla, designada por sala polivalente, onde as crianças realizam as refeições e permanecem nas horas de atividades de animação e de apoio à família na educação pré-escolar (AAAF). Dispõe, ainda, de uma casa de banho espaçosa para uso das três salas. No estabelecimento, existe ainda uma cozinha, um escritório, uma casa de banho à disposição do pessoal docente e não docente e uma arrecadação, onde são guardados alguns materiais didáticos. No exterior, existem dois pátios distintos, um deles é mais pequeno, encontra-se coberto com um toldo, o piso é em cimento e apenas dispõe de mesas e cadeiras para as crianças se sentarem. O outro pátio é ao ar livre, é amplo e todo ele revestido em piso de borracha, com baloiços, um escorrega e mesas de piquenique.

O Jardim de Infância (JI) é frequentado por um total de setenta e duas crianças, vinte e quatro por cada sala. A equipa educativa é composta por três educadoras, uma psicóloga e seis assistentes operacionais (AO), sendo que por cada sala existe uma educadora e uma assistente operacional, as restantes AO dão também apoio às salas, quando é necessário e asseguram a manutenção do JI. Por outro lado, no 1º Ciclo existem doze AO, seis professoras de apoio, sendo que uma é de Língua Não Materna, um professor bibliotecário e uma psicóloga. Já o 1º Ciclo é frequentado por cerca de duzentos e vinte alunos, uma professora coordenadora, onze professores titulares, doze assistentes operacionais (AO), seis professoras de apoio, sendo que uma é de Língua Não Materna, um professor bibliotecário e uma psicóloga.

No que se refere ao 1º CEB, os alunos estão divididos por um total de onze turmas, três turmas por cada ano do 1º CEB, existindo assim, uma média de vinte alunos por turma, sendo que o intervalo de alunos por turma varia entre os dezoito e os vinte e três. O edifício escolar que alberga este nível de ensino, de uma forma geral, caracteriza-se por possuir um espaço escolar bastante amplo. Este apenas apresenta um edifício com um andar, sendo que no piso térreo se encontram a maior parte dos espaços como a biblioteca, o refeitório, a sala de professores e o espaço exterior. O piso superior está dividido em dois, sendo que não tem ligação entre si, e o acesso é feito por escadas opostas. No que diz respeito aos acessos por parte de pessoas com acessibilidade e

mobilidade condicionada, o espaço térreo tem condições para as integrar, pois possui corredores largos e espaços amplos.

### **3. O contexto de estágio**

#### **3.1. Pré-Escolar**

O espaço educativo, onde as crianças passam mais tempo, a sala, possui várias mesas que, em conjunto, perfazem três grandes mesas de trabalho, duas retangulares e uma redonda. As crianças distribuem-se por estas, de acordo com a sua faixa etária. A sala, encontra-se organizada por áreas, nomeadamente, a área do tapete, onde as crianças se sentam ou brincam, a área da casinha, a da biblioteca e a dos jogos de mesa. As paredes da sala encontram-se preparadas para afixar os trabalhos realizados pelas crianças. Do ponto de vista de equipamentos, para além de um lavatório, a sala possui um cavalete e várias estantes de arrumação. Estas estantes albergam material, a usar pelas crianças e outro só acessível à equipa educativa, bem como uma mesa com um computador com acesso à Internet. Estoutro para uso da educadora cooperante.

O grupo de crianças do contexto de Pré-Escolar é constituído por vinte e cinco crianças, sendo quinze do sexo masculino e dez do sexo feminino. Estas nasceram no período compreendido entre 2017 e 2015, sendo que duas crianças são de 2017, onze de 2016 e as restantes doze de 2015. Neste grupo, apesar da maioria das crianças ser de nacionalidade portuguesa, existem três crianças do sexo masculino de nacionalidade brasileira e ainda outras duas, uma de cada sexo, com ascendência angolana e brasileira.

O grupo de crianças apresentado é também o reflexo do meio onde estas estão inseridas, bem como das suas características, individuais e sociodemográficas, como as condições culturais e económicas (Ferreira, 2004). No caso vertente, a idade dos pais está compreendida entre os trinta e os quarenta e nove anos, sendo que a maioria destes tem entre trinta e oito e quarenta e seis anos. Todos os encarregados de educação se encontram, atualmente, empregados, e a esmagadora maioria apresenta estudos superiores.

Relativamente ao agregado familiar, quase todas as crianças vivem com a mãe e o pai. Existem algumas exceções. No caso de uma das crianças, os pais encontram-se

divorciados, vivendo esta com a mãe e frequentando a casa do pai, aos fins de semana. De igual modo, duas crianças, por sinal, gémeas, vivem a maior parte do tempo com os avós, só coabitando com os pais durante o fim de semana. Finalmente, a situação de uma criança em que o seu agregado familiar, além dos pais, integra uma tia. Do grupo de crianças, metade tem irmãos, sendo que destes, quatro têm dois irmãos, as restantes apenas um.

Nenhuma criança do grupo apresenta necessidades educativas especiais (NEE), porém, duas crianças do sexo masculino, que nasceram no ano de 2015, são acompanhadas no jardim de infância, uma vez por semana, por profissionais especializados. Uma das crianças tem sessões de terapia da fala, dado que apresenta algumas dificuldades em pronunciar alguns sons, e a outra devido ao diagnóstico de hiperatividade. A criança com hiperatividade realiza a toma da medicação no JI.

Relativamente ao desenvolvimento global do grupo, no que se refere à socialização, observa-se que as crianças brincam e conversam umas com as outras, sem diferenciarem ninguém. São preocupadas com o próximo e com o bem-estar, principalmente, as crianças mais velhas para com as mais novas. Contudo, na execução das tarefas propostas, verifica-se pouca interajuda. Em relação à coordenação motora, o grupo apresenta um bom domínio do corpo durante os momentos de brincadeira, tanto na sala como no exterior. No entanto, este domínio só é visível em circunstâncias de movimento livre e em espaços muito delimitados e protegidos. No que diz respeito à autonomia das crianças, este grupo, no geral, é bastante autónomo, realiza a higienização e a alimentação, sem qualquer ajuda de adultos. Ao nível da linguagem oral, algumas crianças mais novas apresentam dificuldades em articular alguns sons e em expressarem-se linguisticamente. A nível da capacidade de concentração, o grupo denota ter bastantes dificuldades. As crianças desmotivam-se facilmente em relação às atividades propostas, principalmente em grande grupo, ou na realização de fichas. Esta desconcentração, posteriormente, traduz-se em problemas de comportamento. Nos diversos momentos da rotina, existem várias crianças bastante irrequietas e desestabilizadoras, apresentando comportamentos desadequados. Estas, para além de perturbarem o normal decorrer das atividades, distraem as que as rodeiam, provocando um ambiente instável, barulhento e irrequieto, merecedor da intervenção enérgica da educadora e assistente operacional.

Apesar do cenário pouco positivo em relação aos comportamentos, as crianças, quando se mostram motivadas pelas atividades propostas, são bastante interessadas. O grupo gosta de realizar jogos, como por exemplo o jogo do telefone estragado e jogos da mímica, ouvir histórias, cantar, dançar e ouvir música; no entanto, devido à destabilização de alguns membros do grupo, estes momentos têm uma curtíssima duração, sendo que a educadora e/ou assistente operacional interrompe a atividade devido ao ambiente que é gerado. De igual modo, as crianças apresentam também grande interesse pelas brincadeiras no espaço exterior e nas diferentes áreas da sala, principalmente na área da casinha. De um ponto de vista mais individual, questionam e têm curiosidade pelo mundo que as rodeia, bem como pela área da matemática e da descoberta da escrita.

A gestão do tempo educativo é realizada de um modo flexível, mas apresenta momentos que se repetem regularmente, dando origem à sua rotina. O primeiro momento de atividade inicia-se na sala, com uma conversa em grande grupo, onde as crianças dão os bons dias, contam novidades e cantam músicas. Neste período é definido o chefe da sala, a quem compete verificar o estado do tempo, as presenças, verificando o número de meninas e de meninos que se encontram na sala e assinalando o total de crianças que se encontra na sala. O período da manhã é habitualmente mais reservado para a introdução de atividades, normalmente fichas, referentes a um tema, escolhido pela docente, relacionadas com o domínio da linguagem oral, bem como a abordagem à escrita e à matemática. O tempo restante é dedicado à brincadeira livre na sala.

Antes das refeições existe também uma rotina bastante definida. Cerca de meia hora antes, as crianças vão à casa de banho realizar a lavagem das mãos. O que se verifica nestes momentos é que as crianças, após a higienização das mãos, voltam à sala e sentam-se nos seus lugares, nas mesas de trabalho. Na maioria dos dias, o grupo de crianças termina esta rotina muito tempo antes de se deslocarem para o refeitório. Durante este tempo de espera, gera-se um ambiente ruidoso e instável, que poderia ser controlado com práticas mais sustentadas pedagogicamente.

No que diz respeito ao período a seguir ao almoço inicia-se com uma conversa em grande grupo sobre o decorrer da hora de refeição. Seguidamente, as crianças dão continuidade às atividades iniciadas no período da manhã, ou outras iniciadas em dias anteriores. Normalmente estas atividades contínuas são relativas ao subdomínio das artes visuais. Porém, neste período, a educadora, quando solicitado pelas crianças, realiza

momentos do subdomínio da dança. Para além disto, muitas vezes, as crianças têm esse tempo reservado para brincadeira livre no espaço da sala.

### **3.2. Primeiro Ciclo do Ensino Básico**

A sala de atividades do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) é uma sala ampla com bastante luminosidade, com quadro interativo, quadro branco, computador e armários destinados à arrumação de materiais didáticos. As secretárias dos alunos estão organizadas em três filas alinhadas e dirigidas para o quadro, caracterizado por ser uma disposição tradicional (Arends, 1999). Na sala, também se podem observar três espaços distintos, designados como o cantinho da Matemática, do Português e das Expressões. Nestes espaços encontram-se vários materiais de “suporte às atividades de desenvolvimento dos domínios disciplinares programados” (Niza, 1998, p.11), como livros, jogos de português, jogos de matemática, sólidos geométricos, entre outros.

A turma frequenta o primeiro ano de escolaridade, é constituída por vinte e quatro crianças, sendo que dez são do sexo feminino e catorze do masculino. Todavia, no final do primeiro período, um destes alunos, saiu da turma, ficando, assim, apenas vinte e três crianças, todas no ano de 2015. Neste grupo, apesar da maior parte das crianças ser de nacionalidade portuguesa, uma era guineense e outra brasileira.

Nenhum aluno foi retido no ano anterior, sem prejuízo de alguns necessitarem de algum apoio mais individualizado, o que, de acordo com o documento fornecido pela professora cooperante, se tratam de “situações de saúde” e as necessidades são as seguintes: (i) uma aluna é diagnosticada com baixa visão; (ii) três alunos frequentam a terapia da fala; (iii) um outro aluno sinalizado com hiperatividade e défice de atenção; (iv) três alunos têm necessidade de ir regularmente à casa de banho; (v) um aluno com algumas dificuldade de adaptação; e por fim, (vi) um aluno sofre de asma. Perante este panorama, alguns destes alunos beneficiam de “medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão” (Lei nº 54/2018, de 6 de julho), na medida em que beneficiam de medidas universais.

Todas as crianças frequentaram o ensino pré-escolar, contudo foi visível uma discrepância, ao nível da aprendizagem, da maturidade e da resolução de problemas, na maior parte das crianças, que se encontravam em situação condicional, ou seja, que

iniciaram o ano letivo com cinco anos de idade. Do ponto de vista macro, no que respeita às competências sociais de cooperação, ou seja, a capacitação de o aluno se introduzir num grupo e de colaborar com os mesmos, na realização de tarefas comuns (Alarcão & Miguéns, 2008), observa-se que existe uma parte do grupo de crianças que brinca e conversa com as outras sem diferenciar ninguém; são crianças preocupadas com o bem-estar do próximo.

Em relação à coordenação motora, a turma apresenta um bom domínio do corpo durante os momentos de brincadeira, como foi observado durante os intervalos. No entanto, este domínio só foi visível em circunstâncias de movimento livre e em espaços muito delimitados e protegidos. Nunca houve a oportunidade de observar os alunos/as em momentos em que estes fossem desafiados a realizar atividades diversificadas a nível de coordenação motora, como acontece no domínio da educação física. Contudo, o que diz respeito à autonomia das crianças, este grupo é bastante autónomo na sua higienização, alimentação e organização do seu espaço e materiais.

No âmbito da linguagem oral, “janela do conhecimento humano” (Sim-Sim, 1998, p.21), é utilizada para “comunicar, exprimir os nossos sentimentos e emoções e para organizar e reorganizar o nosso pensamento” (Sim-Sim, 1998, p.21). Considerando que a linguagem oral é uma ferramenta essencial e indispensável para a vida do ser humano, é primordial que as crianças a desenvolvam e a aperfeiçoem nos primeiros anos de vida. É sabido que a oralidade e a aprendizagem da leitura e da escrita estão intimamente ligadas. Sim-Sim enfatiza que na aprendizagem da leitura e da escrita, “quanto mais amplo e diversificado for o conhecimento lexical da criança, maior será a facilidade na aprendizagem da decifração. Por essa razão é que o nível de conhecimento lexical da criança é determinante no processo de aprendizagem” (2009, p.22). Na turma existem algumas crianças que apresentam dificuldades em articular alguns sons e a expressarem-se linguisticamente, mais concretamente na construção de frases coesas e com sentido, o que é refletido, tal como foi mencionado pelos autores, uma maior dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente em reconhecer sons e na elaboração e construção de frases escritas, onde é requerido que os alunos reproduzam as suas ideias por escrito.

Para concluir, pode ser ainda referido, que a turma é bastante trabalhadora e com um notório interesse pelo mundo que a rodeia, colocando questões e afirmando

descobertas. A esmagadora maioria dos elementos da turma não apresenta dificuldades nas diversas áreas do saber. A área da Matemática é aquela em que obtêm maior nível de sucesso, contudo, existem duas crianças que experimentam dificuldades em acompanhar os restantes colegas. Na área do Português, ao nível da aprendizagem da leitura e da escrita, a situação é idêntica, os alunos progredem significativamente, no entanto, há três crianças em que apresentam dificuldades evidentes. Os alunos que apresentam fragilidades, tanto ao nível do português como da matemática, têm um acompanhamento individualizado, com uma professora de apoio.

Ao nível familiar constata-se que a idade dos pais é cerca de 40 anos, sendo que a maioria não tem dados relativos à idade. Todos os encarregados de educação encontram-se empregados e a esmagadora maioria apresenta estudos superiores. Em relação aos apoios económicos um elemento da turma pertence ao escalão C e outro pertence ao escalão B. De acordo com o (Lei nº 148/2015, de 31 de julho). Suplemento, Série II, os apoios económicos destinam-se aos alunos que se encontram em agregados cujos rendimentos mensais não suportam os encargos relacionados com a escola, como por exemplo as refeições, alojamento, material escolar.

Relativamente ao agregado familiar, todas as crianças apresentam uma estrutura familiar “nuclear moderna” (Ferreira, 2004, p.68), ou seja, vivem na mesma habitação, com a mãe e o pai, à exceção de duas alunas, sendo que uma vive com a mãe e um irmão e a segunda vive só com a mãe.

No que diz respeito à distribuição do tempo educativo, é instituído de um modo bastante rígido. A turma entra na sala às 8h45 onde permanece até às 10h15, seguindo-se um pequeno intervalo até às 10h45, voltando para as aulas até às 12h. O período da tarde inicia-se às 13h45 e termina às 15h30, sendo que, após este tempo, as crianças têm um pequeno intervalo e dirigem-se para as Atividades Extracurriculares (AECs).

Semanalmente cumpre-se, um horário que se organiza em torno diversas componentes do currículo: Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística, Cidadania e Desenvolvimento e ainda Apoio ao Estudo, o que, a par da ausência de uma leitura mais flexível, compromete a existência de uma integração dos conhecimentos científicos das diferentes áreas do saber (Lei nº 241/2001, de 30 de agosto).

Em termos de rotinas da turma, todas as manhãs, quando os alunos entram na sala, a professora já tem registado no quadro quais os materiais necessários para todo o

dia, pelo que, antes de se sentarem, colocam todo o material em cima da mesa. Importa ainda referir que em todas as segundas-feiras, o dia começa com uma partilha das crianças sobre o que mais gostaram de fazer no fim de semana. Neste período da manhã, são escolhidos os chefes da semana, ou seja, são atribuídas funções e responsabilidades às crianças, que devem seguir com o seu “cargo” o resto da semana. A sexta-feira à tarde é utilizada para a educação ambiental e/ou para o desenvolvimento do projeto de turma. O momento “ler, contar e mostrar”, outra peça da rotina escolar, ocorre todos os dias após o tempo de intervalo do almoço. É o tempo em que dois ou três alunos vão ler ou mostrar algo aos restantes colegas. Quinzenalmente, os alunos têm uma sessão de 45 minutos na biblioteca. Estas sessões visam a leitura e o trabalho de histórias infantis, muitas vezes do Plano Nacional de Leitura. É fundamental que alunos do 1.º ano tenham modelos de leitura, visto que é nesta fase que desenvolvem as competências de leitura e escrita e é através do contacto com os

“livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. As histórias lidas ou contadas (...) são um meio de abordar o texto narrativo que (...) suscita o desejo de aprender a ler. O gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita iniciam-se na educação de infância” (Silva et. al, 2016, p.66).

Os momentos de recreio, para além de serem reduzidos, são ainda muito condicionados pela Covid-19, uma vez que o espaço de cada turma é muito limitado.

Em suma, neste primeiro momento compreendeu-se quais são os contextos em que os estágios profissionais decorreram, bem como quais os pilares educativos que sustentam as suas práticas, inferidas no projeto educativo do agrupamento de escolas. De um ponto de vista mais detalhado, podemos conhecer, em primeira instância, o espaço e a equipa educativa, bem como, posteriormente o grupo de crianças do pré-escolar e a turma do primeiro ciclo, as suas rotinas diárias e as suas competências nas várias áreas do saber.



## **CAPÍTULO 2 – INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS**



No capítulo 2 são evidenciadas descrições de experiências que foram consideradas as mais relevantes durante o desenvolvimento da prática educativa tanto no Pré-Escolar como no 1º Ciclo do Ensino Básico. São apresentadas as descrições das experiências, dando-lhes uma dimensão reflexiva, em que são explicitadas as intenções para a ação, os objetivos, bem como a avaliação das intervenções.

### **1. Pré-Escolar**

No capítulo 2 é evidenciada uma experiência significativa realizada no estágio profissional de educação pré-escolar. É apresentada a descrição da experiência, dando-lhe uma dimensão reflexiva, em que são explicitadas as intenções para a ação, os objetivos, bem como a avaliação das intervenções.

A experiência destacada do Pré-Escolar é o desenvolvimento de um projeto, com metodologia de trabalho de projeto (MTP). Esta metodologia é bastante abrangente, completa e garante uma “educação motivada e aberta” (Rangel & Gonçalves, 2010, pp. 23-24), onde se trabalham os interesses das crianças, mantendo-as numa constante motivação pelo que aprendem, e por sua vez, estimulando-lhes a curiosidade de forma que questionem o mundo que as rodeia. Uma “educação participativa e partilhada” (Rangel & Gonçalves, 2010, pp. 23-24), onde as crianças são envolvidas na planificação das atividades, definem o que querem aprender e aprofundar, reveem o que sabem sobre o tema e definem o que querem fazer. Para além disto, é realizada uma “educação cooperativa e em interação” (Rangel & Gonçalves, 2010, pp. 23-24), onde as crianças trabalham em conjunto e em cooperação, na organização do trabalho, na recolha de informação e tratamento de dados, na procura das respostas e na resolução dos problemas e, ainda, uma “educação integrada e integral” (Rangel & Gonçalves, 2010, pp. 23-24), onde, durante a realização do projeto, são utilizados recursos mais alargados e variados e utilizados também saberes e competências de diferentes domínios.

No decorrer do estágio curricular existiu a preocupação de uma constante atenção ao comportamento das crianças, aos seus interesses, curiosidades e necessidades, tanto individuais como em interação com outras crianças e adultos. Realizou-se uma observação atenta, sem intervir nas suas brincadeiras individuais e ou coletivas, aos seus diálogos e às suas reações a propostas de atividades, bem como ao seu nível de implicação no decorrer das mesmas.

De igual modo, foi constituído como objetivo central, conhecer aprofundadamente cada criança e o grupo, para que o projeto consubstanciasse propostas que contribuíssem para aprofundar os seus conhecimentos e fossem ao encontro dos interesses (Silva et. al., 2016). Se estes princípios forem considerados “a curiosidade e desejo de aprender da criança vão dando lugar a processos intencionais da exploração e da compreensão da realidade, em que várias atividades se interligam com uma finalidade comum, através de projetos de aprendizagem progressivamente mais complexos” (Silva et. al., 2016, p. 11).

O projeto surgiu em sequência de uma atividade realizada com o grupo de crianças. Esta atividade foi proposta no âmbito da semana do livro, e consistiu na elaboração, pelas crianças, de um livro e da sua história. A história inventada pelo grupo de crianças, tinha como personagens principais um rei e uma rainha. Quando o grupo decidia qual o título do livro, surgiram várias sugestões das crianças, entre elas “Era uma vez um rei e uma rainha das histórias dos contos de fadas”. Na sequência da proposta de título, as crianças foram questionadas se os reis e as rainhas só existiam nas histórias dos livros, que lhes contavam, ao que uma criança respondeu, que os reis, eram personagens inventadas, tal como os dragões ou as fadas. A partir desta resposta, surgiu uma discussão em grande grupo, que permitiu constatar que, eram muito poucas as crianças que achavam que os reis e as rainhas existiam na realidade. Assim sendo, foi desta forma que surgiu a problemática do projeto “Será que os reis e as rainhas só existem nas histórias dos contos de fadas?”.

Considerando as características do grupo, bem como as suas principais potencialidades e dificuldades, foi extremamente importante que fossem estipuladas algumas estratégias iniciais, a utilizar durante o momento de intervenção de realização do projeto. A sua criação e utilização foi o que permitiu às crianças atingir os objetivos gerais para o projeto, como também consolidar as aprendizagens específicas de cada atividade. Neste sentido, surgiram as seguintes:

- I. Envolver as crianças, escutando sempre o que têm a dizer;
- II. Apelar ao trabalho criativo, realizando atividades que vão ao encontro dos interesses e da curiosidade das crianças;
- III. Formar grupos heterogéneos, apelando à diversidade como algo que enriquece o processo criativo;

- IV. Criar momentos de discussão;
- V. Incentivar a utilização de conceitos e vocabulário específico

Estas foram algumas das estratégias consideradas importantes colocar em prática, uma vez que pretendeu que as crianças desenvolvessem conhecimentos específicos, que aprofundassem a questão-problema, através da elaboração de atividades em grupo, onde se incentivava a participação sua ativa todas e cada uma, eram ouvidas. A atividade criadora permitiu que desenvolvessem competências, sendo que esta “constitui uma necessidade biológica cuja satisfação é absolutamente necessária para o desenvolvimento do ser humano em crescimento” (Gloton & Clero, 1997, p. 42), e que consolidem diversas aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo, através da exploração e da experimentação.

Neste sentido, consideraram-se as potencialidades, as fragilidades e as sugestões do grupo aquando da planificação das diversas atividades, para que estas fossem adequadas ao mesmo. Sendo que a metodologia de trabalho de projeto se incentiva ao caráter interdisciplinar, o projeto conta com atividades da área da formação pessoal e social, da área da expressão e comunicação, no domínio da educação artística e conseqüentemente, no subdomínio das artes visuais, do jogo dramático/teatro, da música e da dança. Também o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, o domínio da matemática e a área do conhecimento do mundo representaram uma forte influência para o sucesso do projeto. Foi a interligação de atividades de diferentes domínios e áreas que permitiu a diversidade e complexidade, apresentada quando se trabalha com a metodologia de trabalho de projeto.

#### **Estratégias, atividades e avaliação do desenvolvimento/aprendizagem das crianças**

O projeto iniciou-se com o “planeamento do projeto com as crianças”. Nesta primeira atividade foi desenvolvida a fase I e II da MTP. Esta metodologia consiste na resolução de problemas e por isso todos os projetos realizados devem partir de “questões e/ou problemas reais, sentidos como verdadeiros problemas para aqueles que os vão tratar (ou seja, como situações para as quais não há, à partida, uma resposta, total e única, para a sua resolução e/ou esclarecimento)” (Rangel & Gonçalves, 2011, p. 23). Estas

questões/problemas devem, por sua vez, ser de interesse para todos os que se envolvem no processo de descoberta e aprendizagem e, por isso, antes de ser dado início à prática, foi perguntado ao grande grupo, quem é que gostaria de participar e aprofundar os seus conhecimentos sobre esta temática (Rangel & Gonçalves, 2011, p.23). Neste sentido todos os membros do grupo se mostraram entusiasmados na sua participação.

## **Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho**

Nesta fase de planeamento do projeto, as crianças decidiram quais as atividades que pretendiam realizar, tendo como objetivo responder à problemática definida. Inicialmente as crianças do grupo, referiram atividades, contudo, não eram relacionadas com a questão-problema. Situação que deve ser encarada com normalidade, dado que é a primeira vez que o grupo utiliza esta metodologia de trabalho. De igual modo, foi a primeira vez que foi proposto que sugerissem atividades que gostassem de realizar. Neste contexto, foi lembrado que teriam de indicar atividades relacionadas com o tema do projeto. Desta maneira, não surgiram propostas diversificadas, no entanto, muitas crianças referiram que gostavam de realizar um teatro em que fossem elas as personagens.

Esta atividade centrou-se num momento de partilha e discussão, em dinâmica de grande grupo, onde se construiu uma teia, com o propósito de organizar as ideias e propostas das crianças. É nesta fase que se dá uma previsão “do(s) possível(eis) desenvolvimento(s) do projeto em função das metas específicas” (Vasconcelos et. al., 2010, p. 15). Estando o grupo a ser tão participativo, foi bastante importante fomentar o diálogo e “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” (Silva et. al., 2016, p. 61). Desta forma, ao escutar e ao dar possibilidade de diálogo, as crianças tornaram-se ainda mais cativas, por perceberem que se estava a ter em consideração os seus interesses e opiniões (Silva et. al., 2016). A preocupação, ao introduzir a fase I e II, foi de o grupo poder não se envolver e não se adaptar a esta forma de trabalhar, pois as crianças estão acostumadas a que lhes seja proposto todas as atividades, sem margem de escolha, ou de opinião, devendo apenas realizar o que lhes foi incumbido. Assim, ao solicitar-lhes contributos, estes poderiam apresentar

comportamentos adversos e não contribuírem como o esperado. No entanto, verificou-se exatamente o oposto. Em relação à teia, houve a preocupação de pensar em algo que a pudesse sustentar e ao mesmo tempo despertar maior interesse na sua realização. Para que a teia fizesse sentido ao grupo, uma vez que nunca realizaram algo semelhante, foi-lhes apresentado um castelo de grandes dimensões, em cartão, para que pudessem organizar as ideias. A reação das crianças perante o castelo foi bastante positiva, tendo as crianças apresentando ideias para melhorar o castelo, nomeadamente, propondo através da sua pintura imitar as pedras e criar uma porta. As crianças envolveram-se e através do diálogo foram organizados grupos de trabalho. Para a realização e distribuição das tarefas, foi solicitado às crianças que se voluntariassem. Assim, houve um grupo de crianças que ficou responsável por pintar o castelo com esponjas e outro responsável por organizar as ideias, formando assim a teia, no castelo.

Quando estava a ser organizada a teia no castelo, e em conversa com as crianças mais velhas, surgiu a ideia de se realizar um jogo de escrita de palavras. Este jogo consistiu em refletir sobre algumas das palavras que teriam de ser escritas na teia. Deste modo foi pedido às crianças que pensassem na palavra “rei” e que a escrevessem como achassem. O resultado da escrita desta palavra por parte das crianças foi “rai” e “rei” (a palavra correta). Esta intervenção permitiu compreender que as crianças, a partir do seu conhecimento relativamente ao alfabeto, tentam escrever as palavras levando em consideração os seus fonemas. De acordo com a literatura, estas crianças, encontram-se no terceiro nível de conceptualização (Silva, 2004), o que é concordante com a

“fonetização da escrita que se inicia com a pesquisa das correspondências entre os elementos letras e os segmentos silábicos das palavras (hipótese silábica). Através deste tipo de relação, a criança começa a resolver o problema de correspondência entre a totalidade da palavra e as suas partes constituintes. Este nível conceptual culmina com a compreensão da natureza alfabética da linguagem escrita, sendo precedido por uma fase intermédia relativa às escritas silábicas-alfabéticas, na qual nem todos os fonemas das palavras são ainda representados” (Silva, 2004, p. 189).

As crianças ao perceberem que acertavam as palavras ficaram visivelmente contentes e surpreendidas com elas próprias, sendo que ninguém lhes tinha ensinado a ler e a



Após a construção da teia foi realizada uma calendarização inicial, com as propostas das crianças e outras. Nesta calendarização são apenas, indicadas algumas propostas de atividades, podendo estas, sofrerem alterações e serem substituídas por sugestões apresentadas pelas crianças. Foi sempre objetivo durante todo o decorrer do projeto, privilegiar as propostas do grupo e de cada criança, individualmente (Vasconcelos et. al. 2010).

Tabela 1

*Calendarização inicial do projeto:*

Maio/junho		
Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
	<p><b>29 abril</b></p> <p><u>Fase I – Definição do problema</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração de uma teia, em grande grupo;</li> </ul> <p><u>Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• As crianças devem dar sugestões de atividades;</li> <li>• Define-se o que se vai fazer e como se vai fazer – elabora-se uma tabela de organização.</li> </ul>	<p><b>30 abril</b></p> <p><u>Fase III – Execução</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisa em livros, na internet, nos desenhos animados, nos museus online, para encontrar respostas às questões colocadas;</li> <li>• Elaboração de cartazes com a compilação da informação que pesquisaram nos livros e na internet;</li> <li>• Sugestão do grupo: elaboração de um painel com todos os reis e rainhas de Portugal, tal como é apresentado num livro onde pesquisaram informação sobre a questão problema.</li> </ul>
<p><b>5 junho</b></p> <p><u>Fase III – Execução</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação dos cartazes realizados pelas crianças, aos</li> </ul>	<p><b>6 junho</b></p> <p><u>Fase III – Execução</u></p>	<p><b>7 junho</b></p> <p><u>Fase III – Execução</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura do livro “Pedro e Inês;</li> </ul>

<p>restantes membros do grande grupo;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversa com as crianças, sobre a potencial videochamada, com a mãe de uma das crianças do grupo que apresenta estudos na área da história. Conversa sobre o que gostavam de aprender com o pai da criança;</li> <li>• Continuação das pesquisas e dos cartazes;</li> <li>• Elaboração do painel com os reis e as rainhas de Portugal;</li> <li>• Exploração de músicas medievais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Continuação da elaboração do painel com os reis e as rainhas de Portugal;</li> <li>• Continuação da realização dos cartazes;</li> <li>• Visitas a museus online</li> <li>• Exploração de danças medievais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sugestão das crianças: Conversa sobre a potencial realização do teatro - divisão de tarefas pelo grupo;</li> <li>• Construções de castelos/palácios, através de colagem de diversas figuras geométricas;</li> </ul>
<p><b>12 junho</b> <u>Fase III – Execução</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conclusão das construções de castelos/palácios, através de colagem de diversas figuras geométricas;</li> <li>• Ensaio da peça de teatro.</li> </ul>	<p><b>13 junho</b> <u>Fase III – Execução</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração dos adereços para a peça de teatro;</li> <li>• Ensaio de danças medievais;</li> <li>• Ensaio da peça de teatro.</li> </ul>	<p><b>14 junho</b> <u>Fase III – Execução</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensaio da peça de teatro e das danças medievais;</li> <li>• Realização de filmagens da peça de teatro para mostrar às outras salas e famílias;</li> <li>• Videoconferência com a mãe de uma criança do grupo com estudos na área da história.</li> </ul>
<p><b>19 junho</b> Fase IV – Divulgação/ Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de um padlet para mostrar às famílias e aos grupos do JI, o que realizaram ao longo do projeto;</li> </ul>	<p><b>20 junho</b> Fase IV – Divulgação/ Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual foi a tua atividade favorita?</li> <li>• Questionar as famílias sobre a sua envolvimento e a dos seus</li> </ul>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração de convites para a divulgação do projeto às restantes salas do JI.</li> </ul>	educandos no desenrolar do projeto.	
---	-------------------------------------	--

*Fonte: Elaboração da autora*

### **Fase III – Execução**

Seguidamente, deu-se início à fase III “Execução”. Primeiro, as crianças realizaram pesquisa em busca de resposta às questões colocadas, em grande grupo. Esta tarefa, em educação de infância, surge como uma oportunidade para criança procurar saber mais acerca de uma temática do seu interesse, de ser “um investigador nato, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas” (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998, p. 133). Pressupõe-se ainda que esta “possa ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem” (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998, p.133). Durante a atividade, as crianças foram chamadas a intervir ativamente, devendo fazer escolhas, relativamente ao tipo de recurso que gostariam de construir, como o poderiam fazer e a qual das questões colocadas, aquando da elaboração da teia, é que cada criança gostaria de responder. É fundamental dar abertura às crianças dando-lhes a possibilidade de resolverem problemas “que surjam das suas próprias tentativas de compreender o mundo” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 23), para que estas tornem “progressivamente melhores e mais inteligentes solucionadoras de problemas” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 23).

Esta atividade de investigação foi também ela interdisciplinar, uma vez que permitiu incluir aspetos do domínio de linguagem oral e abordagem à escrita, com o objetivo de “proporcionar o contacto com [...] tipos de texto escrito que levem a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo também a emergência dos conhecimentos sobre o código escrito e as suas convenções” (Silva et. al., 2016, p. 67).

#### **1. Atividade – Visita de estudo *online***

Durante o decorrer do projeto seria interessante se as crianças pudessem realizar visitas de estudo a monumentos históricos. As visitas de estudo são consideradas uma estratégia de ensino e enquadram-se nas potencialidades educativas do espaço exterior, um espaço igualmente educativo “pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas” (Silva et. al., 2016, p. 27). As visitas de estudo, para as crianças “são consideradas uma das estratégias mais estimulantes, uma vez que a saída do espaço escolar assume um carácter motivador”, proporcionam ainda, para além da componente lúdica, uma melhor relação entre o educador e as crianças e “são, sem dúvida, uma oportunidade de aprendizagem que proporciona o desenvolvimento de técnicas de trabalho, facilita a sociabilidade e favorece a aquisição de conhecimentos, promovendo a interligação entre a teoria e a prática, a escola e a realidades” (Rebelo, 2014, p. 17). A impossibilidade de promover visitas de estudo, traduziu-se na perda de uma oportunidade de desenvolver inúmeras potencialidades, contudo, para tentar colmatar esta adversidade e proporcionar às crianças a interação com monumentos históricos nacionais, realizaram-se visitas *online*. Da avaliação realizada, estas visitas não despoletaram nas crianças o interesse, o entusiasmo e a vivência proporcionada por aquelas em contexto presencial. Todavia, e com o desenrolar do projeto, as crianças foram incentivadas a visitar locais históricos com as suas famílias.

## **2. Atividade - “Painel dos reis e das rainhas de Portugal”**

A atividade que se seguiu foi a construção do “Painel dos reis e das rainhas de Portugal”. Esta atividade foi uma sugestão das crianças que desenvolviam uma pesquisa no livro onde se encontrava um painel com todos os reis e rainhas de Portugal. Respondendo à sugestão efetuada por este pequeno grupo de crianças, a proposta foi apresentada em grande grupo, uma vez que “o interesse de uma criança pode estender-se a todo o grupo, envolvendo o resto das crianças” (Rodrigues, 2006, p. 8). Ao ser exposta a proposta, o grande grupo reagiu de forma bastante empolgada, pronto para executar a proposta dos amigos. Como refere, Vasconcelos et. al. (2016), e como é realizado ao longo de toda a prática no estágio profissional, as sugestões das crianças são privilegiadas e têm um papel fundamental. É a partir destas iniciativas que as crianças começam a perceber

que são elas o centro de todo o desenvolvimento pedagógico e que os seus interesses são valorizados.

### **3. Atividade - Exploração de danças medievais**

As danças medievais foi uma atividade proposta no seguimento da visualização de músicas e danças da época medieval. O objetivo do ensino da dança tem como finalidade,

“educar para a vida pela arte da dança, formulando e contribuindo para a estruturação da personalidade de cada aprendiz, permitindo o seu desenvolvimento de forma integral, numa abordagem racional assim como emocional sensível e intuitiva, com uma perspectiva universal através da ampliação do seu vocabulário de linguagens autoexpressivas, além do domínio técnico-corporal, de âmbito cinesiológico, respeitando-se a conformação diferenciada do seu tipo físico, articulada com o repertório gestual cultural, considerando-se sua particularidade cultural” (Robatto, 2011, p. 278)

As crianças têm curiosidade em compreenderem as suas origens, ou o passado histórico do país onde vivem, por isso ao explorarem as danças medievais, para além de desenvolverem tudo o que referenciado anteriormente, estabelecem “uma dinâmica cultural, desvelando novas relações [...] sobre o passado” (Rabatto, 2011, p. 279).

### **4. Atividade – Construções de castelos com figuras geométricas**

A atividade “Construção de castelos com figuras geométricas”, foi uma atividade proposta ao grupo e tinha como intuito desenvolver simultaneamente o domínio da Matemática, mais concretamente a componente da geometria e o subdomínio das Artes Visuais. O desenvolvimento da geometria, no pré-escolar, é considerado como bastante favorável, relativamente ao ensino formal, futuro, da criança (Balinha & Mamede 2016). A geometria ao ser abordada, pelo educador/a de forma dinâmica e lúdica permite desenvolver na criança “ideias positivas acerca da matemática” (Balinha & Mamede, 2016, 121) e, para além disso, “desenvolver o conhecimento informal da geometria na

educação infantil é bastante benéfico porque [...] fornece às crianças saberes que lhes são úteis no seu dia a dia” (Balinha & Mamede, 2016, p. 126).

Quando se deu início à atividade foi pedido às crianças para identificarem as figuras geométricas que estavam, previamente, recortadas. As crianças que se voluntariaram para participar, responderam de forma acertada, identificando todas as formas geométricas. Posteriormente, foi pedido ao grupo que dessem exemplos, do seu quotidiano, de objetos com figuras geométricas. Ao concretizarem a proposta, as crianças desenvolveram capacidades relacionadas com visualização espacial, mais concretamente, com a memória visual, na justa medida em que perceberam o mundo envolvente recordam objetos que não estavam visíveis (Matos & Gordo, 1993). Para além disto, “identificar o local onde se encontra o objeto [...] contribui para desenvolver [...] vocabulário específico de localização” (Mendes & Delgado, 2008, p.11). Ao solicitar a contagem de vértices, trabalharam a cardinalidade dos números e, simultaneamente, ajudou a desenvolver o conceito de número (Balinha & Mamede, 2016).

Posteriormente, ao pedir que identificassem as propriedades das figuras geométricas, bem como as suas diferenças, foi induzido a que estas desenvolvessem a discriminação visual, que traduz a “capacidade para identificar semelhanças ou diferenças entre objetos” (Matos & Gordo, 1993, p.14). O grupo de crianças, perante esta tarefa de identificação de propriedades de figuras geométricas, ficou bastante pensativo e reflexivo sobre as figuras que observava. Deram a entender, que nunca tinham pensado sobre estas propriedades, no entanto, principalmente o grupo de crianças de idades superiores, conseguiu expor muitas dessas. As formas em que apresentaram maiores dificuldades, foram as diferenças entre um quadrado e um retângulo, uma vez que possuem apenas uma diferença entre elas. Situação que exigiu, por parte das crianças, uma maior discriminação visual.

Para além da abordagem à geometria, a atividade possibilitou ainda, através da manipulação das figuras geométricas, criar uma produção artística, os castelos. Assim sendo, através desta tarefa, as crianças desenvolveram a criatividade “alargando e enriquecendo a sua representação simbólica e o seu sentido estético” (Silva et. al., 2016, p.47). Ao manipularem as figuras geométricas para a sua produção, desenvolveram a motricidade fina (Balinha & Mamede, 2016). Concluindo a atividade, foi realizada uma reflexão final, em grande grupo, em que cada criança analisou a sua produção e a dos

restantes. Desta forma, o grupo desenvolveu “a sua expressividade e sentido crítico” (Silva et. al., 2016). Nesta reflexão, como todas as reproduções eram semelhantes, ou seja, castelos, as crianças do grupo, não apresentaram reflexões diversificadas e críticas, acabaram apenas por referir que gostaram tanto do trabalho final deles como do dos colegas. Situação que se pode verificar por não terem o sentido crítico suficientemente desenvolvido, dado que no quotidiano do grupo não é realizado este tipo de exercícios.

### **5. Atividade - Leitura e exploração do livro “O amor de Pedro e Inês – Contado aos pequenotes” (Marques, 2007)**

As atividades que se seguem, estão relacionadas com a história do livro “O amor de Pedro e Inês – Contado aos pequenotes” (Marques, 2007). É de largo consenso que a leitura de histórias desenvolve inúmeras competências, todavia, na rotina deste grupo, não é habitual existir esse momento. A sua inexistência priva as crianças de uma atividade “agradável e que proporciona interações e partilha de ideias, conceções e vivências” (Mata, 2008, p.78). Desta forma, considerou-se importante incluir no projeto a leitura de livros. Para além da leitura do “O amor de Pedro e Inês – Contado aos pequenotes” (Marques, 2007), foram também lidos, frequentemente, excertos do livro “Reis e Rainhas de Portugal” (Marcelo, 2004). A opção pela leitura da história de “O amor de Pedro e Inês – Contado aos pequenotes” justifica-se pelo facto da história se passar em Coimbra e as crianças poderem visitar, com as famílias, o Jardim das Lágrimas ou o castelo de Montemor-o-Velho, dada a proximidade daquela vila. Existiu um esforço e uma preparação da leitura para que esta fosse expressiva e que aguçasse o interesse das crianças por ouvirem a história. O momento de leitura correspondeu a essa preparação prévia, dado que as crianças se demonstraram sempre muito atentas e em escuta ativa. Assim, foi visível, após a leitura, o prazer que o grupo experimentou ao ouvir a leitura da história. Quando foram realizadas perguntas sobre a mesma, todas as crianças manifestaram entusiasmo e desejo de responder. Nessa conversa, uma criança referiu que já conhecia a história a partir de uma canção que tinha ouvido no Youtube, e pediu para a colocar. Assim sendo, com a aprovação do grupo e com as instruções da criança foi colocada a canção “Sempre - D. Pedro e D. Inês” (Vasconcelos, 2018). De facto, o grupo

adorou a história e até ao final do projeto, pediram várias vezes para reler o livro e ouvir a canção.

## 6. Atividade – Teatro

Nesta sequência, propôs-se às crianças que a partir desta história fosse criado um teatro. O concordou sem hesitar e manifestaram-se bastante alegres e motivados. Ora, inicialmente, durante o momento de realização da teia, as crianças tanto tinham sugerido a realização de um teatro, em que gostavam que fossem eles os atores, como um de fantoches. Perante estas duas situações realizamos uma votação. Como esclarece Vasconcelos (2007), o JI tem a incumbência de promover as “primeiras experiências da vida democrática” (Vasconcelos, 2007, p. 109).

As crianças antes de ingressarem numa instituição são o centro e, posteriormente, deixam de o ser e tornam-se um entre todas as outras crianças do grupo. Desta forma, ao proporcionarmos as primeiras experiências de vida democrática, a criança “vai aprender a viver em grupo, a trabalhar com os outros, com a consequente distribuição de tarefas e gestão dos problemas de forma participativa” (Vasconcelos, 2007, p. 112). Assim sendo, a autoestima das crianças constrói-se, também a partir do momento de votação, “no coletivo, na consciência de ser um elemento importante à vida em comum” (Vasconcelos, 2007, p. 112). No entanto, este relato de votação, é um em muitos momentos do projeto, em que se proporcionou a construção da cidadania, através da participação democrática, como por exemplo, quando trabalharam em grupos cooperativos, quando dividiam as tarefas das atividades, voluntariando-se e chegando a um consenso, entre outros. Centrando no instante em que foi realizada a votação, o grupo surpreendeu, pois, conhecendo a personalidade das crianças, era esperado que algumas delas, não ficassem satisfeitos com o resultado, manifestando desagrado e comportamentos inadequados, como já acontecera outrora, quando não realizaram o que desejavam, contudo, desta feita, tal não aconteceu.

Posteriormente, a história do livro “O amor de Pedro e Inês – Contado aos pequenotes” (Marques, 2007), foi analisada em grande grupo, percebendo-se, em conjunto, quais as personagens da história, o que acontecia no seu decorrer, com o intuito de perspetivar como poderíamos realizar o teatro, em que eles seriam os atores,

resultado da votação. Assim, uma criança propôs introduzir também, no decorrer do teatro, as danças medievais, que já tinham sido exploradas, uma vez que a história também as refere. Posto isto, foram distribuídas as tarefas, quem seriam os atores, quem dançava e quem realizava os adereços. Foram as crianças que através dos seus interesses se propuseram para a realização das tarefas, no entanto, houve desacordos e tiveram de entrar em consenso, uma vez que, as tarefas tinham de ser divididas por todo o grupo.

Quando ocorreu este desacordo entre as crianças, ao adulto coube o papel de mediador, procurando fazê-las entender que nem todos poderiam desempenhar a mesma tarefa. Foi proposto que pensassem nas suas capacidades e dos outros, percebendo assim, qual das crianças cumpriria melhor, no seu entendimento, a função. No entanto, perante esta situação, a educadora sugeriu que fosse eu a escolher, e assim foi. Desta forma, não consegui cumprir o meu objetivo de fazer com que estas chegassem a um consenso. De facto, é difícil que as crianças consigam possuir uma visão ampliada e não se foquem apenas no que elas desejam. Esta consciência de si, como centro, é bastante natural, no entanto, como foi explicitado anteriormente, Vasconcelos (2007), clarifica, que o dever do JI é contrariar este paradigma.

Relativamente à execução de práticas relacionadas com o teatro, estas desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das crianças. Para além de ser uma área interdisciplinar, permite longas reflexões acerca das conceções dos indivíduos e do que os rodeia. É neste sentido que

“o teatro aplicado à educação possui o papel de mobilização de todas as capacidades criadoras e o aprimoramento da relação vital do indivíduo com o mundo contingente; as atividades dramáticas liberam a criatividade e humanizam o indivíduo pois o aluno é capaz de aplicar e integrar o conhecimento adquirido nas demais disciplinas da escola e, principalmente, na vida” (Cavassin, 2008, p. 41).

O grupo de crianças que ficou responsável pela dramatização do teatro da história de “O Amor de Pedro e Inês”, estava imensamente motivado e implicado no desenvolvimento bem-sucedido da peça. As crianças, quando discutiam como poderia ser realizado o teatro, não apresentavam naturalmente propostas, no entanto, com um questionamento aprofundado, da parte do adulto mediador, estas conseguiam participar, de certa forma,

ativamente. O que é certo, é que durante o estágio, nunca foi observada a realização de um teatro pelo grupo, e dessa forma é complicado para as crianças, de forma autónoma, darem sugestões do seu processo de construção, uma vez que nunca o vivenciaram. No entanto, relativamente à dramatização estas apresentaram, no geral, ser bastante expressivas corporalmente e verbalmente. Deve-se aos jogos de mímica que realizavam frequentemente. Através destas iniciativas, as crianças desenvolvem-se emocional e socialmente, “na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal” (Silva et. al. 2016, p.52), na expressão de emoções (medo, surpresa, alegria, tristeza).

Durante os momentos de ensaio, as crianças estavam focadas, em realizarem o seu melhor, tanto individualmente, como num todo. No momento de apresentação à restante parte do grande grupo, estas, apesar de não participarem no teatro, estavam entusiasmadas e curiosas para visualizarem o resultado dos esforços das crianças. Relativamente à introdução das danças medievais, no decorrer do teatro, poderia ter sido mais bem conseguido, no entanto, havia duas crianças que destabilizaram o bom desempenho dos restantes amigos. Assim sendo, eventualmente, como forma de melhoria poderia ter sido organizado de forma diferente. As danças foram realizadas em dois círculos distintos, dessa forma, teria reorganizado o grupo, ficando mais coeso em termos de crianças com comportamentos menos adequados, porém, no momento, fazia sentido para mim, daquela forma, uma vez, se distribuísse as crianças como foi explicado anteriormente, poderia ter dois grupos que não estariam focados na tarefa, pois todos os outros membros quando se encontram, perante os comportamentos destas crianças, acabam também elas, a realizarem-nos. É evidente que estes dois membros do grupo têm dificuldade de autorregulação, e por isso, perante estes comportamentos e outros semelhantes, coloquei em prática, o que sugere (Fernandes, 2012), como promoção para a autorregulação. Este autor, refere, tendo como suporte Pramling, que se deva conversar com a criança em privado, questionando-lhe sobre os seus comportamentos e ações, de forma que esta possa refletir. Estes diálogos, faziam com que as crianças alterassem o seu comportamento, ainda assim, apenas acontecia num período bastante curto.

## **7. Atividade – Atividades propostas por um encarregado de educação**

Como se sabe, a participação e o envolvimento das famílias na escola tem um “papel central no apoio à aprendizagem [...] desde o nascimento dos seus filhos até ao fim da escolaridade” (Mata & Pedro, 2021, p. 8). Desta forma, e contribuindo para qualidade de educação, na medida, em que “é imprescindível que todos tenham consciência da necessidade de participarem, de se envolverem nos processos educativos e de os partilhar entre si, fazendo confluir os saberes multifacetados que fazem parte do património pessoal de cada um” (Lemos, citado por Mata & Pedro, 2021, p. 10), houve a oportunidade de realizar uma videochamada com a mãe de uma criança do grupo doutorada em História. A envolvimento das famílias

“como membros da comunidade, estabelecem o elo de ligação entre a escola e o meio em que se esta integra, promovendo a troca de saberes. Constituem, através da colaboração, fontes de conhecimento e recurso para concretizar experiências pedagógicas” (Rodrigues, 2006, p. 10).

Para além da participação dos pais ser fundamental para o desenvolvimento, motivação e sucesso da aprendizagem dos seus educandos (Mata & Pedro, 2021), os pais/famílias ao colaborarem “sentem-se extremamente felizes por verificarem que o contributo deles foi valorizado e serviu para as crianças aprenderem e realizarem os seus projetos” (Rodrigues, 2006).

Antes de a mãe desta criança ter sido contactada, foi efetuada uma reunião em grande grupo, questionando as crianças sobre a possibilidade de realizarmos uma videochamada, tendo como objetivo aprender mais sobre a questão-problema. Nesta conversa, foram definidos também alguns tópicos que gostávamos que a mãe desta criança aprofundasse.

No momento da apresentação, as crianças, inicialmente, estavam entusiasmadas e ansiosas, porém, passado poucos minutos do começo, ficaram agitadas e desinteressadas, com o que estava a decorrer. Isto pode ter acontecido, por ter sido uma palestra online, se tivesse sido presencial, as interações, certamente, despertavam maior atenção, interesse e curiosidade nos conhecimentos transmitidos. Outro fator que pode ter influenciado estes comportamentos, poderá ter estado relacionado, com o tempo da videochamada, este teve uma duração de sensivelmente trinta minutos. Sabe-se que as crianças nestas idades, não conseguem estar focadas durante muito tempo em frente a

um computador a ouvir falar. A mãe da criança, tentou despoletar a atenção do grupo, realizando questões, porém, estas não reagiram, como o esperado. Ao terminar a apresentação, a mãe da criança, sugeriu ao grupo que realizasse uma ilustração do rei ou rainha que eles gostavam de ser, tendo como analogia, a rainha do fado, Amália Rodrigues, o rei do futebol, Pelé e o rei da música, Elvis Presley, como explicou na sua apresentação. A implicação que as crianças apresentaram ao realizarem esta atividade foi extremamente superior comparativamente com a atividade de videochamada.

É importante acrescentar que de todas as atividades propostas e realizadas com o grupo ao longo do projeto, a videochamada foi a que correu menos bem, as crianças, estavam aborrecidas, sem interesse e motivação. Ao analisar estes comportamentos, no momento, não podia ter sido mudado o decorrer da atividade, uma vez que foi algo preparado pela mãe. Possivelmente, o conteúdo transmitido foi outro fator que levou ao desinteresse das crianças. Noutra perspetiva, esta partilha de conhecimentos, teria feito mais sentido se tivesse sido realizada numa fase mais inicial da execução, uma vez que, teria dado possibilidade e abertura para explorar outros tópicos da questão-problema, todavia, esta foi a única disponibilidade compatível com o tempo letivo.

### **8. Atividade – Jogo dos reis e das rainhas**

O jogo dos reis e das rainhas, foi um jogo trazido para a sala, para as crianças explorarem individualmente ou em pequenos grupos, durante o decorrer do projeto. O jogo chama-se “Camelot Jr.”, é um jogo em madeira e consiste em organizar um conjunto de torres e escadas para criar um caminho contínuo, com o objetivo de juntar o rei à rainha. Para a realização do caminho, as crianças devem orientar-se por um caderno, que contém vários desafios. Os desafios, encontram-se organizados por graus de dificuldade, adequando-se assim, às várias trajetórias de aprendizagem, em que as crianças se encontram. Este jogo, proporciona o desenvolvimento do raciocínio lógico e a perceção visual e espacial das crianças, dado que obriga a que utilizem todas as peças indicadas.

Numa fase inicial, foi notório a dificuldade que as crianças apresentaram para superar os desafios, contudo, perante as dificuldades que iam surgindo, não desistiram. Ao longo do jogo, verificou-se uma grande cooperação entre os pares para conseguirem chegar ao final do percurso. Assim sendo, de forma inconsciente e bastante implicadas na

tarifa, as crianças aplicaram e desenvolveram os conteúdos anteriormente explicitados. Como esclarece Balinha e Mamede (2016),

“as crianças se mostram muito mais motivadas para aprender quando lhes são apresentados os conteúdos através de jogos, uma vez que estes constituem uma espécie de desafio, ao mesmo tempo que atendemos ao carácter lúdico da aprendizagem (...) Acrescenta, ainda, que o jogo possui formas essenciais e importantes na formatação do ser humano como a exploração do mundo que nos rodeia, o reforço da convivência e a produção de normas, valores e atitudes. Ademais, o jogo fantasia e deixa as crianças a explorarem a sua criatividade, induz novas experimentações e permite aprender através de erros e acertos” (Balinha & Mamede, 2016, p. 121).

### **9. Atividade – Novo cantinho na sala**

É dever do educador proporcionar ambientes ricos, em que as crianças possam fazer as suas aprendizagens através da experimentação e da descoberta. Os chamados cantinhos, estimulam, através dos seus variados materiais, essas aprendizagens e ainda proporcionam espaços desafiadores e promotores de atividades em conjunto (Horn, 2004).

Seguindo sempre o paradigma de que a criança está no centro do processo educativo, é importante que o educador tenha em consideração os seus interesses. Para corresponder, é importante que para além dos cantinhos fixos na sala, existam cantinhos móveis que são modificados, também eles, de acordo com os interesses do grupo. Promover “cantos de atividades diversificadas é uma interpretação de organização do espaço e do trabalho que oferece várias possibilidades de atividades ao mesmo tempo, de modo que as crianças possam escolher onde estar e o que fazer” (Aver, 2012, p. 7)

Assim, ao chegar ao término do projeto as crianças sugeriram que fosse realizada uma nova área da sala com os adereços realizados por eles para o teatro. Perante esta proposta foi reorganizado o espaço da sala, em conjunto com as crianças, de forma a poder incluir a área do castelo. Nos dias seguintes, as crianças encontravam-se muito felizes a brincarem naquele espaço, com materiais realizados por eles.

#### Fase IV - Divulgação/Avaliação

Terminando assim a fase III “Execução”, prosseguimos para a fase IV “Divulgação/Avaliação”. Neste momento do projeto, relativamente à divulgação, houve muitos aspetos a pensar e a terem de ser adaptados às circunstâncias em que vivemos, de pandemia. Os pais, não podem entrar na escola e as crianças não se podem cruzar, nem reunir nos mesmos espaços, com outros grupos do JI. O momento de divulgação, é considerada a “fase de socialização do saber” (Vasconcelos et al, 2011, p. 17), em que, como já foi explicado anteriormente, as crianças sintetizam a informação e transmitem o conhecimento que adquiriram com a comunidade escolar. No entanto, devido à pandemia, essa apresentação, não pode ser realizada de forma presencial. Assim sendo, como sugere Vasconcelos et al. (2011), existem outras formas de divulgação ao longo do projeto que não implicam este contacto físico. Portanto, sempre com a participação do grupo de crianças, fomos colocando, muitos dos trabalhos realizados, no corredor do JI, nomeadamente, os posters que as crianças realizavam com a compilação das suas pesquisas, o painel dos reis e das rainhas e ainda os desenhos com a atividade proposta pela mãe de uma das crianças. Ao serem expostos no corredor, torna-se frequente a paragem das crianças de outras salas para observação, questionando a sua educadora sobre o exposto. Desta forma, expor a exposição dos trabalhos num espaço comum, criou uma certa proximidade e possibilitou a divulgação do projeto na instituição.

As fases do projeto, como lembra Vasconcelos et al (2011), não são lineares no tempo, ou seja, estas “entrecruzam-se, re-elaboram-se de forma sistémica” (Vasconcelos et. al., 2011, p. 17), por isso, durante a fase de execução, para além da exposição dos trabalhos desenvolvidos, fomos realizando um padlet, cumprindo todos os pré-requisitos de segurança atendendo à forma como é exposta a criança (consultar em: <https://padlet.com/inesmargaridacasacao/reiserainhas>). Este foi realizado em conjunto com as crianças, ao longo do projeto, com o objetivo inicial de partilhar com as famílias todas as aprendizagens e atividades realizadas. Assim que o *padlet* foi partilhado com as famílias, existiu algum *feedback* dos pais, no entanto, com o passar do tempo as famílias foram deixando de o fazer. Ainda assim, os pais enviaram emails a felicitem o trabalho realizado com as crianças, referindo que agradecem “todo o trabalho que tem realizado [...] A MI adorou o tema dos Planetas, mas anda super entusiasmada com os Reis! Fala

com entusiasmo de tudo o que aprendeu e, confesso que me surpreende a capacidade de retenção dos conteúdos transmitidos”.

Para além da divulgação através desta plataforma, durante o decurso do projeto, no final, foi partilhado, no grupo dos pais, o vídeo da peça de teatro. Esta partilha, não foi efetuada no *padlet*, uma vez que apareciam as caras das crianças. A plataforma *padlet* é restringida apenas às pessoas com quem o link é partilhado, no entanto, apesar disso, foi considerado essencial recorrer à privacidade das crianças e não divulgar as suas caras. Desta forma, foi mais apropriado partilhar o vídeo da peça no grupo, mais restrito. Após esta partilha, foram inúmeras as mensagens dos pais a agradecer o trabalho realizado com os seus educandos, referindo que “é tão bom ver os nossos meninos na escola e as atividades que fazem, muito obrigada, a C, andava tão entusiasmada com o teatro que até nos pediu para sermos personagens do teatro lá em casa”, ou o estoutro, “adoramos! Muitos parabéns, a todos os colaboradores e aos nossos meninos! É bom vê-los tão felizes”.

Relativamente à divulgação do projeto conjunto das duas salas do JI, esta foi realizada através da elaboração de um convite. A apropriação da funcionalidade da escrita é bastante importante no desenvolvimento das crianças uma vez que, sem este contacto, “a criança não se envolverá na sua exploração, compreensão e utilização” (Silva et. al., 2016, p. 67). Para além disto, é sabido “que o facto de as crianças terem algum conhecimento e compreensão sobre as funções da leitura e da escrita, antes de iniciarem a escolaridade obrigatória, parece facilitar a aprendizagem, refletindo-se no seu desempenho” (Silva et. al., 2016, p. 67). Neste sentido, ao incentivar à elaboração de um convite, foi proporcionado a abordagem de outra intencionalidade da escrita, com um diferente formato. Ao serem abordados diferentes formas de escrita, precocemente, as crianças “vão-se apercebendo de que os suportes de escrita e o seu conteúdo variam consoante a função que servem e as metas e objetivos a atingir” (Mata, 2008, p. 15). Na elaboração do convite, as crianças foram incentivadas a experimentarem e a desenvolverem a escrita convencional (Mata, 2008).

Após a elaboração do convite, foi realizada uma conversa para ensaiar o discurso que iriam fazer quando fossem entregar o convite às outras salas. Desta forma, permitiu-se que desenvolver na criança a capacidade de saber comunicar de forma “eficaz e

adequadamente ao contexto” e “dominar um conjunto de regras e usos da língua” (Sim-Sim et. al., 2008, p. 40).

### **Avaliação do projeto**

A avaliação no pré-escolar, é entendida, por muitos educadores, como algo que reflete, apenas as aprendizagens das crianças, no entanto

“a avaliação atém-se à missão primordial de ajudar a desenvolver o currículo de forma flexível e adequada e de ajudar o educando ou a educanda a aprender e a desenvolver-se. A avaliação não serve, portanto, para triar (ou escolher/excluir) as crianças em função do seu grau de adequação ao currículo, mas, inversamente, para adequar o desenvolvimento do currículo às necessidades da criança, de modo a que esta possa evoluir e aprender (aquilo que o currículo propõe).” (Cardona et. al., 2021, p. 15)

Por outro lado, o educador ao realizar uma documentação capaz de traduzir as aprendizagens consolidadas pelas crianças, para além de permitir a avaliação das mesmas, também tem o papel de ajudar o educador a “avaliar de modo reflexivo o seu próprio trabalho” (Hoyuelos citado por Vasconcelos et. al., 2011, p. 17). Assim sendo, de forma a refletir sobre o desempenho do mediador do projeto foi considerada a apreciação, por parte das crianças, dos pais e da educadora cooperante.

Embora seja na IV fase que se consolida a avaliação final do processo e do produto, esta decorre durante todo o percurso de realização do projeto. Sendo a avaliação “um processo demorado e com diferentes fases, é fundamental que o educador faça registos das observações e evidências que vai recolhendo para preservar a informação de forma a poder ser revista sempre que for considerado necessário” (Parente, 2004, p. 41). Tendo em conta que “as competências das crianças mais pequenas não se coadunam com os constrangimentos impostos por um checklist estandardizada” (Portugal, 2012, p. 4), deve ser privilegiada uma “avaliação e monitorização contínua no decurso da experiência de jardim-de-infância”, que se configura como “uma abordagem mais autêntica, fidedigna e respeitadora do desenvolvimento e aprendizagem das crianças” (Portugal, 2012, p. 4).

Durante os momentos de avaliação foi ponderado o trabalho do ponto de vista geral, o envolvimento das crianças no processo de descoberta e o modo e qualidade de execução das tarefas propostas, bem como a pertinência das intervenções das crianças e as competências que foram adquiridas por parte das mesmas. Na avaliação final, foi concebido apresentar uma perspetiva geral do projeto, partindo dos resultados obtidos. Para tal, foi indispensável documentar o percurso, realizando vários e diferentes registos (Cardona et. al., 2021).

Como já foi referido, foram considerados vários intervenientes nesta fase de avaliação, no entanto é o educador, que organiza a forma como são concebidas e organizadas essas informações, para que posteriormente sejam analisadas. Por conseguinte, o primeiro documento produzido que apresento é uma tabela com registo de observação do nível de implicação/motivação das crianças (Cardona et. al., 2021).

Tabela 2

*Níveis de implicação das crianças do grupo nas atividades do projeto do Pré-Escolar*

<b>NÍVEIS DE IMPLICAÇÃO DAS CRIANÇAS DO GRUPO NAS ATIVIDADES DO PROJETO</b>		
<b>Atividades</b>	<b>Nível de implicação</b>	<b>Observações</b>
Teia	5	Durante o momento da atividade da Teia, no geral, o grande grupo, demonstrou-se bastante concentrado e envolvido no processo. As crianças quando partilhavam umas com as outras o que já sabiam sobre o tema, era perceptível o seu interesse e motivação para participar. Na elaboração da Teia, em que as crianças pintavam, desenhavam e escreviam o que foi dito em grande grupo, estas continuavam bastante implicadas. Penso que, a teia em formato de castelo, despertou ainda mais interesse, na sua construção.
Pesquisas e construção dos cartazes	4	No decorrer das pesquisas e construção dos cartazes, era evidente por parte de umas crianças dos grupos, uma implicação total, na descoberta de conhecimentos, na organização da informação, bem como na construção dos cartazes. Por outro lado, existiram crianças, que mesmo ao se terem autoproposto para esta atividade, demonstraram-se pouco envolvidas neste processo e desconcentravam-se rapidamente com as brincadeiras das outras crianças, que se encontravam em

		brincadeiras livres na sala.
Vídeos de desenhos animados	5	Durante o visionamento dos desenhos animados, sugeridos pelas crianças, era perceptível, que estas, encontravam-se num nível de concentração e atenção bastante elevado, e muitas das crianças após o término do vídeo, pediam para repetir. No momento de conversa, sobre o que tinham visionado, as crianças demonstraram reter os conteúdos transmitidos pelo vídeo de desenho animado. Desta forma, é verificável que o nível de envolvimento, foi extremamente elevado.
Museus <i>online</i>	4	No decorrer das visitas <i>online</i> a museus, a implicação do grupo foi bastante dividida. Houve crianças que se apresentaram imensamente envolvidas em conhecer os museus, e outras menos, por vezes se encontravam desconcentradas. Penso que, se estas visitas fossem presenciais, a implicação do grupo seria total, pois mesmo, <i>online</i> , demonstraram curiosidade e realizaram questões acerca do que observavam.
Painel dos reis e das rainhas de Portugal	4	A construção do painel dos reis e das rainhas de Portugal, foi sugerida por alguns membros do grupo. A atividade em termos de implicação/envolvimento, por parte das crianças, foi diferente. Realmente, nos primeiros momentos verificava-se que as crianças estavam focadas, em realizarem o retrato dos reis, no entanto, penso que, nem todas apresentaram uma implicação absoluta no trabalho que realizavam. Por outro lado, como os reis e rainhas são bastantes, as crianças tiveram de realizar mais um retrato, e nesse instante por parte de algumas, já não exista um verdadeiro prazer na realização da atividade. Todavia, o grupo apresentou um <i>feedback</i> bastante positivo, quando observaram o resultado dos seus retratos.
Danças Medievais	4	Quando realizaram a exploração de danças medievais, as crianças demonstraram-se bastante motivadas, no entanto, devido ao problema técnico de som, estas não conseguiram ouvir devidamente a música, o seu nível de implicação na atividade baixou.
Construção de castelos com formas geométricas	5	Nesta atividade o envolvimento do grupo foi total, logo no primeiro instante, em que foi realizado uma conversa acerca das formas geométricas, as crianças demonstravam-se imensamente participativas em expressar os seus conhecimentos sobre as propriedades das figuras. Posteriormente, durante a construção dos castelos a esmagadora maioria das crianças estavam completamente envolvidas nas suas produções artísticas. Algumas delas ao terem de interromper a atividade para realizar

		um momento de rotina demonstraram-se bastante frustradas, uma vez que gostavam de continuar a atividade.
Leitura do livro “O amor de Pedro e Inês”	5	No decorrer da leitura do livro, todas as crianças do grupo estavam atentas e concentradas, no entanto, o momento em que verifiquei o nível de implicação das mesmas, foi quando estas, após a leitura conversavam e debatiam acerca do conteúdo da história com bastante satisfação, mencionando também a sua opinião em relação aos acontecimentos. Mais tarde, pediram-me, várias vezes, para voltar a ler a história, pois tinham gostado imenso do livro.
Realização dos adereços para a peça de teatro	4	No início da realização dos adereços para a peça de teatro, as crianças encontravam-se bastante entusiasmadas e empenhadas com a realização dos mesmos. Verificou-se que o que mais gostaram de realizar foi a pintura das espadas e dos cavalos com tintas. Posteriormente, as crianças realizaram o recorte/picotagem das coroas, nesse momento, algumas delas apresentavam níveis de implicação um pouco mais baixos, não se mostravam verdadeiramente motivados. No entanto, após esse momento, quando realizaram o efeito das coroas o seu envolvimento obteve, assim, níveis mais elevados. Todavia, os níveis de implicação de algumas destas crianças voltaram a descer, quando lhes foi proposto que realizassem outras coroas que faltam. Do meu ponto de vista, deveria ter revisto a organização da tarefa, e proposto e incentivando mais crianças que realizassem esta atividade. Apesar disto, é de salientar, que foram as crianças que se auto propuseram para executar estas tarefas.
Realização da peça de teatro	5	Tanto na definição, organização e execução da peça de teatro, todas as crianças demonstraram-se extremamente envolvidas/implicadas. Encontravam-se concentradas no que tinham de realizar e desejavam sempre voltar a repetir o teatro, tentando melhorar as suas performances. Sempre que não havia mais tempo, para ensaiar a peça, era visível algum desânimo por parte das mesmas.
Videoconferência com a mãe de uma criança	3	No momento da videoconferência, foi quando o grupo atingiu níveis mais baixos de envolvimento. A mãe da criança que realizava a videoconferência, tentava que a sua apresentação fosse dinâmica, apresentando imagens e realizando questões ao grande grupo, no entanto, a maioria das crianças, estavam desatentas, conversavam com os amigos e muitas vezes nem respondiam às questões colocadas. Era visível a

		desconcentração e desinteresse do grupo, perante a atividade.
Atividade proposta pela mãe da criança “E vocês quem queriam ser?”	4	Apesar do grupo na videoconferência não ter atingido níveis de envolvimento elevados, com a sugestão de tarefa foi diferente. A maioria das crianças do grupo realizaram a atividade de forma visivelmente entusiasmada.
Área do castelo	5	A área do castelo, foi algo sugerido pelo grupo, como tal, a sua organização foi realizada com um envolvimento total, bem como, a sua implicação em brincadeiras autónomas, neste local.
Jogo dos reis e das rainhas	5	Durante a realização deste jogo, foi visível uma concentração e implicação absoluta por parte das crianças. O envolvimento, destas, em conseguirem construir o caminho para o rei chegar a rainha foi muito elevado, quando se tornava mais complicado, não desanimavam e tentavam chegar ao resultado, trabalhando em cooperação com o par. Quando interrompiam o jogo para dar lugar a outros amigos, estas ficavam tristes, pois gostavam de continuar.
Divulgação do projeto com outras salas	5	As crianças ao realizarem os convites para as outras salas demonstravam-se bastante animadas, para que os amigos dos outros grupos pudessem ver o projeto que fizeram. No entanto, era visível que estas, o que gostavam mais, era que vissem o teatro que tinham realizado.
A atividade que mais gostei e quem menos gostei	3	Esta atividade prolongou-se no tempo, por o grupo de crianças ter muitos elementos. Como tal, cada criança demorava um pouco a escolher a atividade e expressar a sua reflexão acerca da mesma. Assim, as crianças que estavam à espera começaram a ficar inquietas. No entanto, quando cada criança se dirigia para realizar a atividade, demonstrava-se entusiasmada, principalmente na escolha da que mais tinha gostado de realizar.

*Fonte: Elaboração da autora*

Esta forma de avaliar é integrada no Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) que se estrutura

“em torno do princípio de que a avaliação deve ser processual e deve tornar possível o desenvolvimento de práticas orientadas não apenas para efeitos ou resultados (aprendizagens e desenvolvimento de competências das crianças), mas também para a melhoria do contexto educativo” (Portugal, 2012, p. 599).

Assim sendo, e de acordo com a abordagem experimental, a forma mais eficaz para avaliar a qualidade de um contexto é centralizar a observação no “bem-estar emocional e nível de implicação experienciados pelas crianças” (Laever citado por Portugal, 2012, p. 600).

Através do enquadramento dos “níveis de bem-estar e de implicação” (Laever citado por Portugal, 2012, p. 600) que as crianças apresentam, na “escala de avaliação do bem-estar emocional” (Laever citado por Portugal, 2012, p. 600), os docentes adaptam a sua prática, aos resultados, melhorando dessa forma “a qualidade do seu trabalho” (Laever citado por Portugal, 2012, p. 600), tendo em vista “promover o desenvolvimento e a aprendizagem” (Laever citado por Portugal, 2012, p. 600). Nesse sentido, os profissionais, têm como objetivo, desenvolver uma prática, que se reflita no nível mais elevado da escala. Esta escala, concebida por Laever, apresenta cinco níveis, que são eles:

- Nível 1 – “não há atividade. A criança está mentalmente ausente. Se podemos observar alguma ação é meramente uma repetição de movimentos estereotipados muito elementar.”;

- Nível 2 – “não vai muito mais longe, assinalando ações com muitas interrupções”;

- Nível 3 – “podemos, sem dúvida, observar no comportamento da criança uma atividade. A criança está fazendo alguma coisa... mas não existe concentração, motivação e verdadeiro prazer na atividade. Em muitos casos, a criança está a funcionar num nível de rotina.”;

- Nível 4 – “ocorrem momentos de intensa atividade mental.”;

- Nível 5 – “envolvimento é total, expresso na concentração e implicação absolutas. Qualquer perturbação ou interrupção é vivida como uma rutura frustrante de uma atividade que está a fluir”

Desta forma é verificado que nos níveis mais baixos “há claros sinais de sofrimento emocional, até um nível muito alto, em que as crianças evidenciam estar bem consigo próprias e com o mundo envolvente” (Laevers, citado por Portugal 2012, p. 601).

Tendo em conta tudo o que foi mencionado, a construção desta tabela, permitiu, que após cada atividade, e através da observação, fosse feito um levantamento destes níveis, percebendo assim, se deveria ser realizado alguma alteração nas práticas e/ou estratégias futuras, para que a implicação das crianças nas atividades fosse superior. A

estratégia mais utilizada foi escutar o grupo, em geral, e cada criança em particular, percebendo dessa forma, quais os seus interesses nas atividades. Portanto, ao serem atribuídas as tarefas consoante a motivação de cada uma, permitiu que estes níveis fossem elevados. Por outro lado, como é visível na tabela, não foram consideradas todas as atividades com o nível mais elevado, dado que, após a reflexão sobre a sua realização, foi considerado que poderia, no futuro, ser melhor estruturada, como a da realização dos adereços para a peça de teatro e a videochamada com a mãe de uma criança. A partir destas atividades, percebe-se que o que falhou, não foi a prática e estratégias regular, mas sim, o próprio planeamento da atividade.

Recorrer a “meios audiovisuais (fotografias, filmes)” (Cardona et. al. 2021, p. 91). Constitui outra forma de registo para avaliar. Através destes é possível “captar intencionalmente aspetos que o/a educador/a considere importantes para evidenciar os processos desenvolvidos e as aprendizagens” (Cardona et. al. 2021, p. 91) das crianças. Assim, no decorrer do projeto foram realizados registos fotográficos e em vídeos e a partir da captação destes momentos foi possível perceber e comprovar os registos do nível de implicação/motivação das crianças ao realizarem as atividades (Cardona et. al., 2021).

Os pais, como já foi mencionado, têm um papel fundamental no processo de desenvolvimento das crianças, e, portanto, é fundamental recolher informações acerca das suas opiniões. Nesta perspetiva, foi realizado um questionário *online*, no Google Forms, aos encarregados de educação. Neste questionário foram colocadas questões relacionadas, com a metodologia trabalho de projeto, com a questão-problema do projeto, os níveis de implicação das crianças demonstradas em casa com o projeto, a participação da família e a avaliação global do mesmo. A realização deste questionário foi muito importante, na medida em que permitiu compreender, o grau de satisfação dos pais, que reflete, de certa forma, a satisfação dos seus educandos ao terem participado no projeto. No questionário participaram vinte e um encarregados de educação e ao analisar as suas respostas conclui-se que todos os participantes consideram a metodologia utilizada pertinente “graças às metodologias utilizadas, as crianças colocaram em prática outras competências: conhecimento de figuras geométricas, primeiras letras, artes teatrais, convivência com as outras salas etc. Bem como, a questão problema desenvolvida que salientaram que “Com este tema as crianças ganham uma nova perspetiva sobre a realidade dos reis e das rainhas. Abre um novo horizonte de

exploração e de conhecimento cultural importante para o futuro”; “Porque se no primeiro momento se aproxima do mundo das crianças, o mundo do conto de fadas, posteriormente, como projeto mais abrangente, permitiu alargar os conhecimentos sobre a história dos reis e rainhas de Portugal e do mundo”. Assim, o resultado destas questões, acompanhadas com a observação do nível de implicação das crianças durante o decorrer do projeto, salienta que trabalhar com recurso à metodologia de trabalho de projeto, promove e desenvolve aprendizagens significativas, através de propostas de qualidade, comparativamente, com as práticas anteriormente vividas pelo grupo.

As três questões seguintes, estão também elas relacionadas com o nível de implicação/motivação das crianças no projeto. As crianças ao mencionarem as atividades que realizaram e os novos conhecimentos que adquiriram, reflete uma vez mais que o projeto foi ao encontro dos seus interesses no explorar o mundo. Portanto, a partir dos resultados do questionário percebe-se que a esmagadora maioria das crianças do grupo demonstraram “Muitas vezes e Sempre” entusiasmo com a realização do projeto, conversaram em casa sobre os novos conhecimentos e as atividades realizadas. Para além disto, foi também interessante perceber que todas as famílias consideraram “muito importante” e “importante”, serem integradas na elaboração dos projetos. Referindo também no questionário que “a família é o prolongamento da educação da criança, e vice-versa”, compreendendo desta forma que é uma extensão da escola e portanto “a integração ter de ser necessariamente obrigatória”. Os pais também salientaram que ao se envolverem nas atividades pode ser promovida a “relação criança/família” e também aprofundar e facilitar a “assimilação de conteúdos”. Assim estes pais tem a plena consciência de como “a participação/envolvimento das famílias é um dos pilares da educação escolar”. Comentários que alinham com os diferentes autores que destacam a importância da integração das famílias no seio do quotidiano do JI.

Para finalizar, o questionário, solicitava aos pais e encarregados de educação que realizassem um balanço final acerca do projeto. A partir das respostas pode-se refletir sobre a perspetiva dos pais a propósito dos conhecimentos que as crianças adquiriam, bem como a propósito da prática. Os pais reconheceram o projeto como uma iniciativa gratificante, tanto ao nível de novas aprendizagens como no incentivo da integração da família nessas aprendizagens.

Tanto na metodologia de trabalho de projeto, como noutras, a participação da criança é fundamental no momento de avaliação do seu próprio desempenho, como do grupo, por isso, com esse objetivo foi realizada uma última atividade que reflete a avaliação que as crianças fazem relativamente ao global do projeto! Qual a tua atividade favorita? (Vasconcelos et. al., 2011). Esta atividade aborda como área de conteúdo principal a Matemática, focando-se no subdomínio da organização e tratamento de dados. Como já foi mencionado, a análise de dados é uma área extremamente importante, pois está presente no quotidiano de qualquer cidadão (Castro & Rodrigues, 2008). No entanto, Silva et al. (2016) acrescenta ainda, que no jardim de infância “a resolução de problemas estatísticos depende da compreensão e quantificação dessa variabilidade, estando a interpretação desses dados ligada ao contexto em que são recolhidos” (Silva et. al., 2016, p. 78).

O momento da atividade em que as crianças expressam qual das atividades realizadas mais e menos gostaram, levou, segundo Castro e Rodrigues (2008), a que estas desenvolvessem tarefas de organização e tratamento de dados. Estas por sua vez, ajudaram a aprofundarem tanto “o sentido de número como as capacidades de recolha, organização, tratamento e análise de informação significativa” (Castro & Rodrigues, 2008, p. 59).

Relativamente à organização de dados, houve em consideração “ajudar a recolher informação dum modo mais criterioso, proporcionando [...] imagens que ajudem as crianças a não se dispersarem e perderem o sentido do que procuram recolher” (Castro e Rodrigues, 2008, p. 61). Desta forma, foram utilizadas imagens referentes às atividades realizadas ao longo do projeto, para que as crianças as recordassem e refletissem, percebendo desta forma qual gostaram mais e menos. No final, discutiram-se os resultados obtidos, sendo que, “após a construção de qualquer gráfico é indispensável discutir sobre as informações que ele nos fornece”, dando resposta ao problema inicial (Castro e Rodrigues, 2008, p. 61).

Figura 2

Gráfico de atividades que mais gostei e que menos gostei



Fonte: Elaboração da autora

Concluindo este ponto, compreendeu-se em que moldes se desenvolveu a experiência significativa escolhida para representar a prática desenvolvida no estágio profissional de pré-escolar. Foi descrita de forma que se compreendesse todas as suas fases e atividades, uma vez que se tratou de um projeto desenvolvido tendo em conta a metodologia de trabalho de projeto.

## 2. Primeiro Ciclo do Ensino Básico

### 1ª experiência chave – Recurso “Mundo das palavras”

Realizando uma reflexão global de todo o percurso em contexto de estágio de 1º Ciclo, destaca-se como experiência chave a realização e implementação de um conjunto de recursos didáticos denominados por “Mundo das Palavras”. Este momento é destacado, uma vez que, teve uma implicação bastante positiva a vários níveis de aprendizagem.

Devido às prolongadas férias de Natal devido à Covid-19, a docente explicou que era importante existir uma revisão e consolidação do que foi apreendido no período anterior, para que depois pudessem ser introduzidos novos conteúdos. Assim sendo, em relação à componente do currículo de português, foi solicitado que fossem desenvolvidas atividades que fizessem uma revisão das letras já aprendidas pela turma, até aquele momento (“a”, “e”, “i”, “o”, “u”, “p”, “t”, “d” e “l”). O processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, constitui um desafio quer para quem aprende quer para quem ensina, é necessário que o aprendiz compreenda o que é a leitura e o que é a escrita (Sim-Sim, 2009). Ler é uma “competência linguística que tem por base o registo gráfico de uma mensagem verbal”, ou seja, ler está intimamente ligado à compreensão do que está escrito (Sim-Sim, 2009, p. 9). Esta é uma competência fundamental a ser adquirida, pois ao longo de toda a vida é necessário saber ler e escrever, em todas as situações do dia-a-dia. Aprender a escrever e a ler não é um processo natural, como se verifica com a linguagem oral, uma vez que não se aprende a ler e/ou a escrever só com o contacto com a linguagem escrita (Sim-Sim, 2009). Neste sentido, a descoberta do princípio alfabético é uma das tarefas mais difíceis com que os alunos se confrontam no início do processo, uma vez que é imprescindível compreender que as palavras são representadas por símbolos visuais, as letras (Silva, 2004).

Tendo esta ideia como central, estes recursos abordam e desenvolvem várias componentes da aprendizagem da leitura e da escrita, nomeadamente da consciencialização fonológica onde pressupõe identificar e manipular unidades do oral, onde se encaixam as sílabas ou mais concretamente a consciencialização silábica, que por sua vez é observada desde muito cedo nas produções orais das crianças (Freitas, Alves & Costa, 2007). Também permite que os alunos trabalhem a relação fonema-grafema em que “a consciência fonológica pode manifestar-se (i) de forma implícita, pela capacidade de jogo espontâneo com os sons das palavras, traduzindo a sensibilidade para o sistema de sons da língua, e (ii) de forma explícita, pela análise consciente desses sons e das

estruturas que eles integram” (Freitas, Alves & Costa, 2007, p. 13). Assim, o trabalho da consciência fonológica permite, desde cedo, que os alunos tenham mais sucesso no percurso escolar, uma vez que a aprendizagem da leitura e da escrita está diretamente relacionada com a produção oral de cada um dos falantes (Freitas, Alves & Costa, 2007). Estes recursos ainda desenvolvem a concentração e a atenção das crianças, bem como a leitura, dado que estas têm de fazer corresponder imagens às palavras. Para além disto, ainda incentiva que os alunos estimulem o desenvolvimento da criatividade, de igual modo. o sentido implícito de uma frase, com sujeito, verbo e predicado. Poderia ser a partir da necessidade de quererem escrever palavras, com sons que não conhecem que a leitura e a escrita pudessem ser desenvolvidas de forma autónoma. Por outro lado, este recurso também abordou de modo interdisciplinar várias componentes do currículo, como o português, a matemática, as artes, o estudo do meio e a cidadania e desenvolvimentos. Portanto, este recurso é destacado como bastante complexo e completo. O “mundo está cada vez mais interconectado, interdisciplinarizado e complexo” (Thiesen, 2008, p.550), por isso é fundamental, que as crianças explorem o mundo que as rodeia sem o fragmentarem, como tal é considerado de uma importância extrema implementar atividades que vão ao encontro de todas as áreas do saber (Thiesen, 2008).

É importante realçar que o “Mundo das Palavras” foi pensado para ser utilizado de uma forma lúdica, uma vez que durante a observação da prática a maior parte das aulas, apenas tinham como suporte a aprendizagem a partir dos manuais e fichas. Por este motivo, pretendeu-se apresentar à turma uma experiência mais motivadora e divertida de aprender e consolidar as letras. Por outro lado, “o lúdico consiste num elemento indissociável ao próprio desenvolvimento humano. Isso faz dele um aspecto extremamente relevante, cuja aplicação pode ser realizada em diversos segmentos da vida, entre eles, na educação e produção de conhecimentos” (Santos & Pereira, 2019, p. 481). Por ser algo que pertence à essência humana, o ato de brincar é um aspeto importante no desenvolvimento cognitivo, motor e social da criança. Assim sendo, a escola “deve abrir maior espaço para a ludicidade como forma de promoção do saber, através do desenvolvimento da criatividade, do raciocínio e da socialização” (Santos e Pereira, 2019, p. 481).

Os jogos lúdicos são vistos como instrumentos de ensino-aprendizagem, pois desenvolvem aspetos fundamentais para a vida da criança, como a motricidade, a criatividade, a linguagem e a autoestima (Santos & Pereira, 2019). Através dos jogos e brincadeiras, o aluno vai construir ferramentas para superar as suas dificuldades de aprendizagem, melhorando o relacionamento com o mundo. Ao serem utilizados momentos de jogos e brincadeiras em sala de aula, estes vão proporcionar momentos didáticos que vão ao encontro dos interesses das crianças, motivando-as para aprender (Santos & Pereira, 2019).

De outro ponto de vista, para o professor, proporcionar estas ferramentas pedagógicas e os momentos lúdicos, constitui uma mais-valia, dado que, se apercebe de diversos fatores no desenvolvimento dos alunos, como a interação com o próximo, os níveis de socialização e de cooperação. Observa, ainda, em que nível de aprendizagem a criança se situa e como auxiliar a mesma para uma melhor compreensão dos conteúdos. Desta forma, o jogo não pode ser visto apenas como um “passatempo” para distrair os alunos, uma vez que, corresponde a uma atividade de enorme carácter didático e é um dos passos mais importantes na vida da criança, sendo que, “os brinquedos não devem ser explorados só para lazer, mas também como elementos bastantes enriquecedores para promover a aprendizagem” (Ferreira, Silva & Reschke, s. d., p.4).

Na implementação também foi privilegiado o trabalho em grupo, em cooperação, dado que é a partir do desenvolvimento desta competência que os alunos começam a aceitar e a respeitar os parceiros, percebendo que cada um tem competências diferentes e que juntando essas diferentes competências podem desenvolver um trabalho mais completo e enriquecido (Pereira, Cardoso & Rocha, 2015).

Para finalizar, é de referir que esta foi a primeira atividade implementada na turma que foi ao encontro de metodologias ativas que colocam o aluno no centro da aprendizagem. Para além disto, os alunos encontram-se durante todo o tempo, motivados, empenhados e com um nível de implicação elevado, verificando que estavam a realizar aprendizagens efetivas. Por outro lado, apesar de se ter verificado uma evolução relevante ao longo do ano letivo, foi a partir deste momento que a turma começou a compreender o sentido de interajuda e de cooperação, pois até àquele momento não tinha sido possível implementar nenhuma tarefa que proporcionasse e estimulasse, de forma global e aprofundada, este aspeto do trabalho cooperativo. Foi evidente que os

alunos estavam no centro da ação educativa, realizando as suas próprias aprendizagens, sendo que as professoras eram meras reguladoras.

## **2ª experiência chave – Conjunto de atividades “Será que os animais são seres vivos?”**

### **i) Tema**

Durante o estágio curricular de primeiro ciclo as intervenções foram sempre apresentadas tendo em consideração os conteúdos do manual adotado pela escola, contudo foi sempre objetivo tentar dinamizar esses conteúdos para que os alunos fossem motivados e interessados a aprendê-los. É de senso comum que o manual escolar pode ser utilizado como impulsionador de aprendizagens, na medida em que o professor deve ir além dos conhecimentos que são transmitidos, pois a utilização permanente deste recurso cria “hábitos de rotinização lectivas, de levarem à uniformização curricular e a um controlo implícito sobre os professores” (Calado & Neves, 2012, p. 15). Desta forma, a sequência didática apresentada vai ao encontro dos conteúdos relacionados com o capítulo dos seres vivos do manual, mais concretamente o tema dos animais e as suas características. Porém, para suscitar curiosidade por parte dos alunos e de forma a integrar todo o capítulo, existiu a necessidade de criar uma questão-problema que iniciasse a sequência didática, “será que os animais são seres vivos?”

Ao trabalhar o tema dos animais é necessário que as crianças tenham contacto com a natureza e que, desde cedo, se consciencializem da importância do meio ambiente e da natureza nas nossas vidas. Ao analisar as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), compreendesse que as crianças vão experienciando o mundo físico e natural, onde normalmente é esperado que sejam exploradores de conteúdos de biologia, como é o caso dos animais. Nesta perspetiva, o trabalho que é realizado no 1ºCEB deve ser a continuação e alargamento das experiências e das aprendizagens de conteúdos já adquiridos.

A principal intenção da ação era trabalhar o tema com base em metodologias ativas que centrasse os alunos no processo de aprendizagem, uma vez que esta forma é a que possibilita ao aluno um maior interesse e motivação para o tema. Para além do mais, metodologias ativas permitem um desenvolvimento global, na medida em que desenvolvem um conjunto de competências, tais como a reflexão, o trabalho cooperativo,

a pesquisa, a criatividade, a organização de dados, e a interpretação, entre outras, que não é possível desenvolver em metodologias transmissivas, em que o “estudante tem uma postura passiva diante dos processos de ensino e de aprendizagem” (Disel, Baldez & Martins, 2017, p. 274).

## **ii) Objetivos da intervenção**

Antes de ser pensada a sequência didática com o tema dos animais, foram elaboradas um conjunto de objetivos gerais, considerando as potencialidades e as fragilidades da turma. Assim sendo, foram ponderados os seguintes pontos, considerados pertinentes, a trabalhar:

- i) Identificar elementos naturais do meio envolvente e suas inter-relações;
- ii) Desenvolver a consciencialização da importância do meio natural;
- iii) Cooperar e trabalhar em dinâmica de grupo;
- iv) Desenvolver o espírito crítico e reflexivo.

“Os seres Humanos desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que os rodeia” (OCEPE, 2016, p. 85) e as crianças são naturalmente curiosas, portanto é essencial esclarecer as suas curiosidades, mas também definir de forma científica os seus conceitos. Assim sendo, o primeiro ponto “Identificar elementos naturais do meio envolvente e suas inter-relações” tem como objetivo aprofundar os conhecimentos prévios dos alunos relativos ao meio natural, atribuindo-lhes conotação científica.

O segundo objetivo “desenvolver a consciencialização da importância do meio natural”, surgiu no seguimento da importância da sustentabilidade ambiental e como se podem desenvolver esses hábitos, desde cedo, no quotidiano das crianças de forma que estes se tornem cidadãos ativos e responsáveis. A partir do tema dos animais, é possível abordar a educação ambiental e o impacto do ser humano. De acordo com o Referencial de Educação para a Sustentabilidade (2018)

“educação ambiental é parte integrante da educação para a cidadania assumindo, pela sua característica eminente transversal, uma posição privilegiada na promoção de atitudes e valores, como

no desenvolvimento de competências imprescindíveis para responder aos desafios da sociedade do século XXI” (p. 5)

O presente conjunto de atividades vai assim ao encontro dos temas de Educação Ambiental para a Sustentabilidade, sendo que este é visto como um conteúdo fundamental na educação e “como processo de sensibilização, de promoção de valores e de mudança de atitudes e de comportamentos face ao ambiente, numa perspetiva do desenvolvimento sustentável” (Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade, 2018, p. 11)

Desta forma, o Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade (2018), trata alguns objetivos e resultados de aprendizagens que os alunos devem desenvolver. Assim é esperado que as crianças no decorrer das atividades, atinjam os seguintes resultados de aprendizagem: compreender a importância da ética e da cidadania nas questões ambientais e da sustentabilidade; compreender o impacto das atividades e atitudes humanas num contexto de recursos naturais; reconhecer a Biodiversidade ao nível dos animais e analisar as principais ameaças à Biodiversidade.

O objetivo (iii), foi definido com o fim de incentivar e desenvolver o espírito de equipa e trabalho em grupo, aspeto fundamental para a integração de todos os alunos no decorrer das atividades. No trabalho cooperativo “salientam-se os ideais de solidariedade, de conjugação de esforços, de responsabilidade individual e de interdependência positiva: os objetivos são alcançados se e só se todos os atingirem” (Oliveira, 2020, p. 31). Existindo assim uma valorização de cada elemento do grupo. Ao realizarem trabalho cooperativo em sala de aula, criam-se relações entre os colegas e uma aprendizagem significativa.

O último objetivo geral visa o desenvolvimento da reflexão e o espírito crítico dos alunos, visto que as várias atividades implicam o recurso a competências de pensamento crítico como a demonstração de curiosidade, manifestar atitudes de tolerância, como escutar, questionar o próprio pensamento e interpretar informação (Vieira, 2017).

Deste modo, as propostas de atividades em questão têm como finalidade que as crianças desenvolvam competências sociais e que reflitam sobre o seu trabalho e dos seus colegas, realizando críticas construtivas.

### iii) Calendarização das atividades propostas

Tabela 3

*Calendarização das atividades propostas*

#### Planificação Geral- Animais

Segunda-Feira	Terça-Feira
Abril	
	19
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introdução ao tema dos animais;</li> <li>- Observação de um peixe e do morangueiro da sala de aula;</li> <li>- Principais diferenças e semelhanças entre os seres vivos;</li> <li>- Realização de desafios matemáticos sobre o tema;</li> <li>- Introdução da letra X, partindo da palavra peixe;</li> </ul>
	26
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os diferentes habitats dos animais e modos de deslocação;</li> <li>- Verificação das principais diferenças dos animais (enfoque para os animais terrestres, animais e aéreos);</li> <li>- Recolha de informação sobre cada categoria;</li> <li>- Construção de cartazes em pequenos grupos;</li> </ul>
Maio	
2	3
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sistematização dos conteúdos sobre os animais terrestres, aquáticos e aéreos;</li> <li>- Animais selvagens e domésticos;</li> <li>- Introdução da letra Z a partir da conversa sobre o jardim zoológico;</li> <li>- Realização de Robótica Educativa partindo do tema, em pequenos grupos;</li> <li>- Continuação da construção dos cartazes;</li> <li>- Realização de uma atividade de Educação Física, partindo do tema dos animais;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resolução de desafios matemáticos, partindo do tema;</li> <li>- Continuação e apresentação dos cartazes realizados;</li> <li>- Construção de animais com Tangram;</li> <li>- Avaliação das atividades realizadas;</li> </ul>

*Fonte: Elaboração da autora*

### iv) Estratégias e metodologias

No decorrer da abordagem pedagógica “será que os animais são seres vivos?” a interdisciplinaridade assumiu o papel principal e fundamental para a construção das tarefas. Entenda-se por interdisciplinaridade

“a valorização de um grupo de disciplinas que se inter-relacionam e cujo nível de relações pode ir desde o estabelecimento de processos

de comunicação entre si até à integração de conteúdos e conceitos fundamentais que proporcionam uma visão global das situações” (Leite, 2012, p. 89)

De forma a manter o nível de interesse, dos alunos, elevado, foi utilizado um conjunto de estratégias que permitissem alcançar o objetivo. Assim, recorreu-se as estratégias utilizada como (i) o trabalho cooperativo; (ii) a exploração de conceitos a partir do concreto; (iii) o transporte do mundo real para o mundo dos animais, como exploradores e (iv) a utilização da robótica educativa.

Existiu a necessidade de envolver os alunos num trabalho cooperativo para que, em pequenos grupos, pudessem estruturar e guiar o caminho que queriam seguir, sem terem de seguir ordens concretas do professor. Deste modo, o trabalho cooperativo é uma escolha do professor que permite que os alunos ganhem competências para a vida adulta e aprendam a fazer a gestão do tempo e do espaço (Jolibert, 1998). Em suma, a cooperação permite ao aluno “viver, exemplarmente, os seus percursos autónomos de aprendizagem e facilitam a sua inserção num grupo ou num meio” (Jolibert, 1998, p. 25).

Uma outra estratégia utilizada, foi a exploração de conceitos a partir do concreto. Considerou-se uma abordagem pertinente, por se estar perante uma turma de 1º ano e assim ser-lhes mais fácil compreender melhor o que lhes é próximo e familiar. Assim, no trabalho sobre o estudo do meio, o professor deve ter em atenção o alargamento progressivo e ter como base as realidades das crianças, as suas vivências, evitando começar pelo desconhecido, para que a aprendizagem se torne efetiva (Roldão, 2004).

Reforçando a ideia de que são alunos do 1º ano de escolaridade, sentiu-se a necessidade de, no decorrer da prática, transportar os alunos do mundo real para o mundo imaginário. Ou seja, utilizar a imaginação para a aprendizagem dos conteúdos. Para a implementação desta estratégia os alunos foram transportados para o universo do faz de conta e incentivados a vestir os seus fatos de exploradores, a observar os animais com os binóculos e a tirar fotografias com as suas máquinas imaginárias.

Atualmente, as tecnologias vão estando cada vez mais presentes e tornam-se cada vez mais essenciais na vida de cada um de nós. É importante que os professores tenham consciência, de que as crianças, hoje, vivem num mundo digital e por isso, se essa realidade for transportada para a sala de aula, teremos alunos mais motivados interessados e envolvidos. Por estas razões, e por todas as vantagens que a robótica

educativa apresenta nas aprendizagens, foi decidido explorar o robô Superdoc na sequência didática. A robótica educativa “deve ser entendida como mais uma ferramenta ao serviço e em articulação com as restantes áreas curriculares e áreas transversais” (Ministério da Educação, p. 3). Desta forma, podemos concluir que a inclusão da robótica

“permite criar cenários de aprendizagem diversificados, que reúnem tecnologia e linguagem de programação, com artefactos, que podem ser kits de construção compostos por diversas peças, motores, sensores, controlados por um computador, promovendo a articulação com as áreas curriculares e/ou transversais, realizando projetos contextualizados que no seu conjunto proporcionam ao aluno a oportunidade de desenvolver a sua criatividade e construir os sus próprios conhecimentos” (Ministério da educação, p. 5)

De forma que as aprendizagens ganhassem mais significado para os alunos, estes foram desafiados a realizarem pesquisas e, através deste trabalho, fossem construindo o seu conhecimento. A aprendizagem torna-se significativa para os alunos quando estes se apropriam “dela em termos intelectivos e afetivos, incorporando-a e enquadrando-a harmoniosamente no seu quadro de referências e a experiência pessoal anterior” (Roldão, 2004, p. 53),

A expressão oral assumiu também um carácter importante e transversal a toda a proposta didática, uma vez que as crianças foram sempre desafiadas a expressarem as suas conceções, opiniões e conclusões. A expressão oral é uma competência fundamental para a vida futura dos alunos e por isso, cabe aos professores criar condições para que esta seja trabalhada e desenvolvida (Silva, Viegas, Duarte & Veloso, 2011).

O estímulo à reflexão individual e em grupo, esteve sempre presente, pois o estudo do meio envolvente visa a análise de situações do ponto de vista crítico e reflexivo, e o saber agir sobre o ambiente de forma responsável (Roldão, 2004). Reflexão esta que também se verificou na autoavaliação dos alunos sobre o seu desenvolvimento e a aquisição de conhecimentos, na finalização do conjunto de tarefas propostas. Uma vez que a avaliação formativa “está fortemente articulada com o ensino e com a aprendizagem” (Fernandes, 2021b, p.6), foi valorizado o *feedback* direto a cada aluno, dando assim a conhecer os seus erros com oportunidade de compreender e melhorar no momento.

#### **v) Avaliação pedagógica**

Durante o desenvolvimento da abordagem interdisciplinar, foram considerados os três processos pedagógicos que estão fortemente articulados, são indissociáveis, indispensáveis e essenciais: a avaliação, a aprendizagem e o ensino. Isto significa que “a avaliação deve acompanhar todas as práticas pedagógicas e, em particular, os processos de ensino para que estes possam ser contínua e sistematicamente regulados e melhorados” (Fernandes, 2021c, p. 4). O grande objetivo da avaliação pedagógica é estar em colaboração com o aprimoramento das aprendizagens e do ensino, estando em primeiro plano ao serviço de quem aprende e orientada para a inclusão (Fernandes, 2021c).

#### **Autoavaliação das crianças**

No âmbito do processo de avaliação existe também a vertente da autoavaliação. A autoavaliação é designada como um processo que envolve os alunos dando-lhes responsabilidade, na medida em que existe um processo de reflexão do trabalho, em que são identificados “pontos fortes e pontos fracos do seu desenvolvimento” (Machado, 2022, p. 6). Durante este procedimento o aluno ganha consciência das suas aprendizagens tornando-se responsável pelas mesmas e conseqüentemente pela necessidade de as melhorar. Por outro lado, a autoavaliação do ponto de vista do professor, através do diálogo com crianças, “fornece informação muito valiosa sobre os alunos que dificilmente poderia ser obtida de outra forma”, conseguindo antecipar fragilidades da aprendizagem. (Machado, 2022, p. 6). Para além do mais, permite realizar uma reflexão acerca das atividades, metodologias e estratégias implementadas, de forma a melhorá-las (Machado, 2022).

Por tudo o que foi mencionado, é considerado de extrema importância introduzir a autoavaliação. No decorrer das atividades, foram realizadas frequentemente reflexões orais sobre como estas tinham decorrido. Houve a necessidade de realizar estas reflexões sobretudo após a dinamização de trabalhos em grupos, em que é necessário dominar vários aspetos relacionados com a cidadania, a resolução de problemas e a democracia, entre outros. Realizar uma reflexão, em grande grupo, ajuda a compreender o que correu bem, o que correu mal e o que deve ser melhorado, permitindo que as crianças ganhem

consciência e que se verifique uma tentativa de melhoria nas atividades seguintes. Sob outra perspetiva, a realização de uma autoavaliação final permitiu, para além de uma síntese de conteúdos, concretizada em grande grupo, para que os alunos relembassem o que foi trabalhado, contribuindo para uma consciencialização do desempenho do seu trabalho, no decorrer deste conjunto de atividades. Isto reforça, mais uma vez, o que foi mencionado, em que ao introduzir as crianças na avaliação, estas tornam-se mais conscientes e reflexivas acerca dos conteúdos. Assim, compreendem facilmente as suas fragilidades e dificuldades, podendo incidir sobre os conteúdos, de forma a consolidá-los permitindo que exista uma efetiva aprendizagem.

É de salientar que a implementação da autoavaliação foi um aspeto bastante importante, mostrando-se fundamental e indispensável. Existiu o cuidado de incentivar os alunos a refletirem perante o seu trabalho e explicarem qual a verdadeira utilidade, esclarecendo a ideia, mais ou menos generalizada, de que a autoavaliação servia para os criticar e comparar perante o outro. Ficou claro que o propósito era melhorar o desempenho e as aprendizagens (Machado, 2022).

### **Avaliação pedagógica dos alunos**

A avaliação pedagógica dos alunos pode ser considerada “como um processo através do qual professores e alunos recolhem, analisam, interpretam, discutem e utilizam informações referentes à aprendizagem dos alunos (evidências de aprendizagem) tendo em vista uma diversidade de propósitos” (Fernandes, 2021a, p.6).

A avaliação, foi algo que esteve muito presente durante a intervenção, uma vez que é através dela que é possível analisar o processo de aprendizagem dos alunos, redirecionando, caso necessário as práticas em “direção aos níveis de desempenho que se consideram desejáveis” (Fernandes, 2021a, p.6). No decorrer da intervenção, foi definido que a avaliação das crianças seria formativa. Optou-se por este tipo de avaliação, uma vez que, na implementação do projeto não fazia sentido colocar pressão sobre os alunos através da realização, por exemplo, de “um teste de avaliação sumativa com ou sem fins classificatórios” (Fernandes, 2021a, p.6), já que, iria existir um momento para tal, organizado pela professora cooperante, que inclui para além destes, outros conteúdos.

Neste processo, o único e grande objetivo, com a avaliação, era que contribuísse para que os alunos aprendessem. Portanto, a distribuição de *feedback* de qualidade, foi a

principal estratégia utilizada com “fins de regulação ou do acompanhamento do progresso dos alunos para apoiar as suas aprendizagens” (Fernandes, 2021a, p. 6). Todavia, para além disto foram utilizados “uma diversidade de processos de recolha de informação acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer; ou seja, uma diversidade de processos que evidenciam as suas aprendizagens” e “autoavaliação dos alunos” (Fernandes, 2021a, p. 6). No que diz respeito à “interação e diálogo dos alunos”, foi algo que esteve sempre muito presente durante o processo de aprendizagem dado que estes eram questionados sobre os conteúdos e integrados no processo de descoberta e de explicação de dúvidas que surgiam pelos colegas. Houve também um momento de apresentações, onde foi possível avaliar várias competências, como o domínio da linguagem oral e das aprendizagens realizadas através das pesquisas. Com a autoavaliação, explicada detalhadamente anteriormente, foi objetivo, integrar neste processo de avaliação e consciencializar as crianças para o seu desempenho, de uma perspetiva geral, das atividades. Deste modo, foi sempre objetivo tentar que as crianças fossem mais participativas, sendo elas o centro dos processos de ensino e de aprendizagem, e que a avaliação assumisse “quer o papel de quem está a aprender, quer o papel de quem participa no processo de avaliação” (Fernandes, 2021a, pp. 6-7), que segundo o autor Fernandes (2021a) são “os métodos e procedimentos de avaliação pedagógica” que estão “mais próximos dos alunos do que, por exemplo, os métodos de avaliação que se baseiam num só processo de recolha de informação e em que tudo é da exclusiva responsabilidade dos professores” (Fernandes, 2021a, pp. 6-7).

Em suma e concordando que a avaliação formativa “é um processo eminentemente pedagógico” que tem como finalidade “ajudar os alunos e os professores a aprenderem e a ensinarem melhor, respetivamente”. Assim ao longo do tempo, foram adaptadas estratégias e repensadas atividades de forma a alcançar as dificuldades que surgiram, bem como “na plena integração de todos os alunos na vida e nas tarefas escolares” (Fernandes, 2021b, p. 6).

### **Avaliação da intervenção**

O processo de avaliação pedagógica é fundamental, não só com o “papel muito relevante no processo de aprendizagem dos alunos” (Fernandes, 2021d, p. 4), mas também através, sobretudo, da avaliação formativa, “na transformação e melhoria das

práticas pedagógicas” (Fernandes, 2021b, p. 6). Isto é, a avaliação formativa, como “está fortemente articulada com o ensino e com a aprendizagem, as suas práticas são indissociáveis das práticas de ensino dos professores e das aprendizagens que os alunos têm de desenvolver” (Fernandes, 2021b, p. 6). Desta forma, a partir das aprendizagens que os alunos realizam, é possível depreender se a proposta foi bem conseguida ou não, adaptando as seguintes, às necessidades de aprendizagem dos alunos. Por outro lado, a autoavaliação também é um bom instrumento de recolha de dados relativos às práticas, uma vez que, através dela, “reforça a tomada de consciência dos pontos fortes e dos pontos fracos dos professores, o que permite a melhoria das práticas de ensino” (Machado, 2022, p. 8).

Para além do que foi mencionado, outra estratégia utilizada para medir a qualidade das propostas, bem como da intervenção, foi através dos níveis de implicação/motivação das crianças, integrada no Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), como já foi utilizado e mencionado no documento, em pontos anteriores.

Posto isto, foi realizada a construção da seguinte tabela, que permitiu que, após cada semana e através da observação, fosse realizado um levantamento destes níveis, percebendo, assim, se deveria ser realizada alguma alteração nas práticas e/ou estratégias futuras, para que a implicação dos alunos nas atividades fosse superior.

**Tabela 4**

*Níveis de Implicação dos alunos nas propostas de atividades do 1º Ciclo*

<b>NÍVEIS DE IMPLICAÇÃO DOS ALUNOS NAS PROPOSTAS</b>		
<b>Semana de intervenção</b>	<b>Nível de implicação</b>	<b>Observações</b>
1ª Semana	4	Durante estes dias, a maior parte dos alunos encontravam-se participativos e envolvidos nas atividades. No momento da partilha de conhecimentos todas as crianças revelaram interesse em partilhar os seus conhecimentos prévios, no entanto, no momento de aprendizagem da letra houve uma quebra no tema, voltando à rotina habitual de aprendizagem da leitura e da escrita.
2ª Semana	5	Nestes dois dias a turma encontrou-se num nível de implicação total, devido, sobretudo, à dinamização das atividades, incluindo o transporte para um meio imaginário dos habitats dos animais,

		sendo estes exploradores. No momento das pesquisas, os grupos de trabalho desempenharam um trabalho de interajuda e cooperação bastante evidente, verificando-se desta forma um nível de implicação e motivação muito elevado. Outra maneira de justificar este nível foi o facto das crianças se perderem no tempo, chegando o momento do intervalo e querem continuar o trabalho.
3ª Semana	5	As crianças continuaram durante esta última semana bastante envolvidas no tem, destacando-se as atividades de robótica, da construção dos cartazes e respetiva apresentação e a construção dos animais com o tangram. Relativamente à robótica, esta só por si já desperta uma enorme curiosidade nas crianças, ao ser enquadrada com o tema dos animais, despertou ainda mais envolvimento. Relativamente à construção dos cartazes a apresentação permitiu um trabalho de cooperação bastante evidente, e como foi derivado de uma pesquisa feita pelos grupos apresentou níveis elevados visíveis de envolvimento na tarefa. Os alunos ajudaram-se, trabalharam em cooperação e prepararam a apresentação, sempre de forma bastante empenhada, percebendo-se que estavam a dar o seu melhor.

*Fonte: Elaboração da autora*

Realizando uma reflexão destas três semanas, e tendo em consideração todos os aspetos referidos anteriormente, pode-se afirmar que de uma forma geral, a intervenção apresentada foi de qualidade. Durante o decorrer das atividades existiu a preocupação de dar *feedback* regular e de qualidade, de forma a conduzir o aluno para o sucesso do seu trabalho e das aprendizagens que estava a realizar. Foi evidente, através do trabalho que iam apresentando, que os alunos efetuaram aprendizagens, potenciadas através do diálogo e da reflexão constantes. Contudo, existiram de igual modo, dificuldades que foram ultrapassadas através da utilização de outras estratégias. Estratégias essas, que tiveram de ser implementadas principalmente de forma a regular o trabalho em grupo, que, por vezes, gerava conflito, incentivando a que existisse interajuda. Por outro lado, como se pode ver na tabela, a primeira semana, de uma forma geral, não atingiu o nível mais elevado de implicação/motivação dos alunos. É certo que muitos deles apresentavam-se com o nível máximo, no entanto, não acontecia com todos. Isto verificou-se, sobretudo, porque apesar do tema dos animais despertar, normalmente,

grande curiosidade pelas crianças desta faixa etária, não foi algo que surgiu dos seus interesses intrínsecos. Portanto, de forma a colmatar este obstáculo, na semana seguinte, criaram-se estratégias, como a utilização de imagens e vídeos, que os fizessem transportar para o mundo dos animais.

Resumidamente, neste capítulo, podemos compreender as experiências que marcaram o decorrer do estágio curricular em 1º Ciclo do Ensino Básico. Em ambas as experiências são apresentadas os objetivos das intervenções, bem como as estratégias e metodologias utilizadas. Conjuntamente, nas duas sequências didáticas são valorizadas metodologias pedagógicas que valorizam o ensino e a aprendizagem centrada no aluno.



## **PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**



## **CAPÍTULO 3 – DA TEORIA AOS NORMATIVOS LEGAIS**



Neste capítulo é realizada a fundamentação teórica, com autores de referência, que suporta o estudo empírico que está a ser desenvolvido neste relatório, esclarecendo as diretrizes para a implementação das práticas curriculares dos docentes através das aprendizagens essenciais. Desta forma, são aprofundados os conceitos subjacentes ao processo de ensino e de aprendizagem, como o conceito de currículo intimamente ligado com a sua gestão e a importância de desenvolver competências ao longo da escolaridade obrigatória. Posteriormente são convocados os documentos orientadores para a efetiva operacionalização do currículo de forma a desenvolver-se um ensino de qualidade. Foi também essencial conhecer os normativos legais, Decreto-Lei nº 54 e 55/ 2018 de 6 de junho, que normatizam os princípios constantes nos documentos orientadores do sistema educativo português.

## 1. O Currículo

A definição de currículo não é consensual entre autores, uma vez que cada um deles tem uma visão diferente acerca deste conceito (Pacheco, 2007). Porém é essencial compreender-se que o currículo surgiu como um núcleo definidor da existência da escola, pela necessidade de se transmitir e adquirir conhecimentos (Roldão & Almeida, 2018).

Ainda assim, a definição de currículo pode assentar-se no conceito de que são as aprendizagens consideradas “socialmente necessárias num dado tempo e contexto” (Roldão & Almeida, 2018, p. 7) competindo à escola, nesta perspetiva, garanti-las e organizá-las de acordo com a evolução das sociedades humanas. Em consequência, pode-se afirmar que o currículo está em constante alteração porque “o que se considera desejável varia, as necessidades sociais e económicas variam, os valores variam, as ideologias sociais e educativas variam” (Roldão & Almeida, 2018, p. 7) conforme o tempo em que se vive. Assim, o que constitui o currículo são um conjunto de aprendizagens que vão ao encontro da realidade e necessidades do tempo atual, tendo em consideração a população a que se destina (Roldão, 2017). Ou seja, é “um processo contínuo de decisões, uma construção que ocorre em diversos contextos, a que correspondem diferentes fases e etapas de concretização entre perspetivas macro e micro curricular” (Pacheco, 2007, p. 68).

Posto isto, o que é importante reter sobre o currículo é que este tem como principal finalidade auxiliar a aprendizagem de conteúdos essenciais para a progressiva

integração social, garantindo assim uma crescente qualidade de vida da sociedade (Roldão, 2017).

### 1.1. Gestão curricular

Os conteúdos presentes no currículo são as aprendizagens que os alunos devem realizar num determinado ano de escolaridade (Roldão, 1999). Contudo, o currículo expõe, ainda, “proposições sobre a intencionalidade e formalização do processo educativo – o que se deve ensinar, para quê, como, quando... – que é indissociável da ação pedagógica e da sistemática transmissão, da troca e circulação de conhecimentos” (Maletta, Ferreira & Tomás, 2020, p. 4). Deste modo, o currículo contém as aprendizagens que se consideram necessárias ser aprendidas, adquiridas e interiorizadas pelo aluno “ao longo da sua passagem pelo sistema educativo” (Roldão, 1999, p. 41), cabendo à escola e ao docente realizar a gestão deste currículo tendo como principal objetivo que os alunos realizem efetivas aprendizagens (Roldão, 1999).

Partindo desta ideia, o currículo pode ser organizado em três categorias. A primeira denominada por currículo formal, que se entende pela estrutura do conhecimento que deve ser transmitido, estabelecido pelos sistemas de ensino e instituições socioeducativas (Maletta, Ferreira & Tomás, 2020). O segundo, o currículo real que é considerado o que acontece efetivamente no espaço escolar, tendo em consideração as conceções dos alunos e dos professores e das suas “reinterpretações e usos do currículo oficial e suas perceções das crianças, incluindo escolhas socioculturais seletivas, hierárquicas de valores, de conteúdos, de atividades e controle adulto” (Maletta, Ferreira & Tomás, 2020, p. 4). Por fim, o currículo informal, ou seja, os valores e princípios que são aprendidos de forma implícita na escola, através de “processos de socialização e formação moral” (Maletta, Ferreira & Tomás, 2020, p. 4).

Tendo em consideração que o currículo é a organização dos conhecimentos definidos como essenciais para o percurso escolar, surgem assim modelos que equacionam as relações entre os diferentes intervenientes e operacionalização dessas aprendizagens e competências (Maletta, Ferreira & Tomás, 2020). Desta forma surgem os modelos que têm como base as disciplinas/áreas de conteúdo, tendo estes um vínculo pedagógico vertical direcionado para um coletivo, considerado como homogéneo, em que o aluno é reconhecido com caráter de recetor de informação (Maletta, Ferreira &

Tomás, 2020). Neste modelo a organização é considerada “[padronizados e justapostos], instrumentalizada e performativa face a fins académicos que se querem eficazes” (Maletta, Ferreira & Tomás, 2020, p. 5). Por outro, o outro modelo, centrado nas crianças, tem em consideração os interesses, necessidades e os conhecimentos prévios dos alunos. A aprendizagem é realizada tendo em consideração a “interação com o meio material/social” (Maletta, Ferreira & Tomás, 2020, p. 5). Assim, este modelo curricular é muito mais flexível do que o anterior tendo o aluno um papel ativo na sua aprendizagem, sendo valorizada a sua “participação ativa e crítica nas experiências quotidianas e nos processos de socialização” (Maletta, Ferreira & Tomás, 2020, p. 5). É certo que não existe um modelo considerado mais adequado, o que é importante é que devem ser utilizados vários de forma a criar estratégias de aprendizagem para que estas sejam significativas e efetivas (Maletta, Ferreira & Tomás, 2020), ou seja, “definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas que possam potenciar a consecução das aprendizagens pretendidas” (Roldão, 1999, p. 52).

Portanto, é essencial que através da Gestão Curricular se garanta que todos os alunos tenham a possibilidade de acesso à educação de qualidade, adaptando o currículo de forma flexível, diferenciado e adequado à realidade social e individual de um determinado contexto.

## 1.2. As Competências

O currículo traduz-se na compilação dos conhecimentos necessários e indispensáveis para o desenvolvimento de competências essenciais para a construção do cidadão. Desta forma é essencial conhecer o conceito de competência para compreender a intenção do currículo. De um ponto de vista geral, existem várias definições de competências, contudo segundo Perrenoud (1999) é “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (p. 4), ou seja, perante uma determinada dificuldade do dia-a-dia, o indivíduo é capaz de mobilizar adequadamente os conhecimentos adquiridos, com o objetivo de resolver o problema (Perrenoud, 1999).

Para além disto, é também fundamental não confundir competências com conhecimentos, são dois conceitos bastante distintos, na medida em que não é necessário ter um determinado conhecimento para colocar em prática uma competência

(Perrenoud, 1999). Porém, as competências também estão intimamente ligadas com os conhecimentos, visto que através das competências que foram desenvolvidas previamente são colocados em uso os conhecimentos (Perrenoud, 1999). De certa forma, estes dois conceitos são complementares um do outro, por isso é tão necessário existir um equilíbrio no desenvolvimento, destes conceitos, em sala de aula. É essencial adquirir conhecimentos, no entanto também tem de existir tempo para a operacionalização desse mesmo conhecimento, utilizando ferramentas para conseguir resolver os problemas impostos (Perrenoud, 1999). Estas ferramentas são as tais competências mobilizadas que operacionalizam os conhecimentos (Perrenoud, 1999).

Desta forma, conclui-se que os alunos que desenvolvem múltiplas competências são mais críticos, são capazes de pensar por si, refletem acerca do que lhes é pedido e são capazes de aprender autonomamente, em vez de reproduzirem simplesmente o conhecimento adquirido, sem saberem dar-lhe uma utilidade (Perrenoud, 1999).

## 2. Os Documentos de orientação curricular

Tendo em conta todas as considerações anteriormente descritas foram construídos documentos que orientam as escolas e os professores para a operacionalização do currículo, tendo sempre como principal objetivo o desenvolvimento de competências nos alunos.

Seguindo estas premissas, a educação em Portugal, ao longo dos últimos anos vem sido suportada por um conjunto de documentos curriculares que têm sido reformulados e substituídos, com a perspetiva de assegurar um ensino de qualidade. Esta transformação tem tido por base a ideia em que estes documentos devem ser transformados em documentos mais orientadores do que prescritivos (Costa et. al., 2022). Para além disto, esta alteração é extremamente necessária, uma vez que, por si só, a definição de currículo, como já foi referido, está assente no conceito de que são as aprendizagens consideradas essenciais num determinado tempo social, competindo à escola, nesta perspetiva, garanti-las e organizá-las de acordo com a evolução das sociedades humanas.

Nesta sequência de ideias, surgiu, assim, a necessidade de reorganizar a escola e de criar um currículo mais flexível, com o objetivo de conduzir a um maior sucesso escolar, e, de certa forma, “conseguir que os alunos adquiram as aprendizagens curriculares com

uma eficácia aceitável que lhes permita assegurar a sua sobrevivência social e pessoal e um nível de pertença e desenvolvimento sociocultural que permita à sociedade manter-se equilibrada e superar os riscos da rutura” (Roldão & Almeida, 2018, p. 12).

Assim, presentemente, o currículo nacional dos ensinos básicos e secundários tem como orientadores um conjunto de documentos e diplomas legais que visam operacionalizar o ensino de forma autónoma, inclusiva e flexível, de modo que “todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam capacidades e atitudes” (Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de junho, p. 2929). Neste corpo documental enquadram-se as Aprendizagens Essenciais (AE), a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), bem como os Decretos-Lei nº 54/2018 de 6 de junho e 55/2018 de 6 de julho.

Analisando o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), este é considerado um documento muito importante no currículo português, na medida em que sustenta os restantes documentos que organizam o sistema educativo, ou seja, todos os outros documentos têm como finalidade cumprir o que o PASEO estabelece. Assim, o PASEO tem como preocupação garantir uma educação de qualidade e inclusiva facilitando as aprendizagens ao longo da via, envolvendo currículo e educação para a cidadania, de uma forma intencionalmente integrada (Martins, et. al., 2017).

Desta forma, o PASEO pretende assegurar que, apesar do percurso dos alunos, todas as aprendizagens sejam orientadas por “Princípios, Visão, Valores e Áreas de competências específicas” (Martins, et. al., 2017, p. 9). Os princípios surgem no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória com o objetivo de justificarem e darem “sentido a cada uma das ações relacionadas com a execução e a gestão do currículo na escola, em todas as áreas disciplinares” (Martins, et. al., 2017, p. 9), por outro lado, em consequência surge a visão do aluno, que define o que se intenciona para o indivíduo cidadão à saída da escolaridade obrigatória, ou seja, uma qualificação individual e a cidadania democrática (Martins, et. al., 2017). No que diz respeito aos valores, são as crenças, comportamentos e ações considerados como adequados e desejáveis na cultura escolar e que os alunos devem ser incentivados durante o seu percurso a praticar (Martins, et. al., 2017). Por fim, as Competências são consideradas centrais no perfil dos alunos durante o percurso escolar, na medida em que “agregam competências entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que

permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados” (Martins, et. al., 2017, p. 9), no entanto não são hierarquizadas, sendo todas necessárias e complementares.

Figura 3

*Diagrama de competências*



*Fonte - Martins, et. al., 2017, p. 19*

Tendo em consideração estas orientações implícitas no PASEO, pressupõe-se que os docentes nas suas práticas e propostas didáticas criem oportunidades para desenvolver competências nos alunos promovendo e incentivando a abordagem de conteúdos do dia-a-dia que vão ao encontro da realidade social e geográfica, utilizando recursos e materiais diversificados que “promovam intencionalmente, na sala de aula ou fora dela, atividades de observação, questionamento da realidade e integração do saber” (Martins, et. al., 2017, p. 28). Conjetura-se que preparem atividades que incentivem a cooperação de aprendizagens, onde sejam realizadas “troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extraescolares” (Martins, et. al., 2017, p. 28). Estimulem os alunos, na aplicação apreciativa de “fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação” (Martins, et. al., 2017, p. 28). Os professores devem também incentivar os alunos, em qualquer contexto escolar a tomar decisões de forma crítica que vão ao encontro dos valores estabelecidos socialmente como adequados, bem como “criar na escola espaços e tempos para que os alunos intervenham livre e responsabilmente” (Martins, et. al., 2017, p. 28). Finalmente, durante a avaliação das aprendizagens, devem ser reconhecidos e valorizados “o trabalho de livre iniciativa, incentivando a intervenção positiva no meio escolar e na comunidade” (Martins, et. al., 2017, p. 28).

Assim, os objetivos, deste documento normativo, incentivam a que seja elaborada uma ação educativa assente em estratégias e recursos pedagógicos e didáticos que assegurem a aprendizagem dos alunos cumprindo e desenvolvendo as competências previstas no Perfil dos Alunos durante a escolaridade obrigatória, mesmo que por percursos diferentes (Martins, et. al., 2017; Decreto-lei nº 54/2018 de 6 de junho).

Portanto, tendo como centro da atividade, as aprendizagens dos alunos e a sua inclusão, para que estas sejam efetivas, em algumas situações, é necessário realizar-se uma orientação mais personalizada, “adequando os processos de ensino às características individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõem para que todos aprendam e participem na vida da comunidade efetiva” (Decreto-lei nº 54/2018 de 6 de junho, p. 2918). Desta forma, surgiu o Decreto-lei nº 54/2018 de 6 de junho, para apoiar o PASEO e garantir que mesmo nos casos de maiores dificuldades de aprendizagem “cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades” (Decreto-lei nº 54/2018 de 6 de junho, p. 2918 - 2919), cabendo aos professores e à escola estas adaptações. Para suportar a ação e auxiliar e orientar a escola e os professores o legislador indicou as equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva (EMAEI) (Decreto-lei nº 54/2018 de 6 de junho). Estas equipas atuam de forma que sejam realizadas abordagens multiníveis ao currículo vão ao encontro das dificuldades e potencialidades de cada aluno. São estas as medidas universais que estabelecem respostas educativas a aplicar com todos os alunos, as medidas seletivas que têm como objetivo ajudar os alunos que evidenciam necessidades de suporte à aprendizagem, mas que não são tão profundas como os que necessitam de medidas adicionais, uma vez que estas pretendem corrigir as dificuldades muito acentuadas e perseverantes tanto ao nível da comunicação, integração e cognição (Decreto-lei nº 54/2018 de 6 de junho).

Portanto, sendo que a política educativa reconhece todos os alunos como seres únicos, com capacidades e deveres próprios, garantindo a igualdade de acesso a uma educação de qualidade, “promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades” (Decreto-lei nº 55/2018 de 6 de junho, p. 2928), surgiu o Decreto-lei nº 54/2018 de 6 de junho. Este Decreto veio garantir, mais uma vez, o que foi referido anteriormente, que é extremamente necessário preparar os alunos para o futuro e que para isso é necessário desenvolver “competências que lhes permitem questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (Decreto-lei nº 54/2018 de 6 de junho, p. 2928). Assim, para garantir que não só as aprendizagens são efetivas, mas que também desenvolvam competências capazes de mobilizar as aprendizagens, como estão previstas no PASEO, foram dadas às escolas autonomia para desenvolver o currículo adequando ao contexto

e às necessidades individuais de cada aluno. Por conseguinte, este documento normativo tem a finalidade de guiar e sustentar o trabalho desenvolvido nas escolas, assegurando que o currículo é utilizado 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 nº 54/2018 de 6 de junho, p. 2920). Neste sentido, de forma a orientar os professores nas suas planificações e no momento de avaliação, o XXI Governo Constitucional criou as Aprendizagens Essenciais. Este documento normativo surge com a principal finalidade de incentivar o currículo a ser mais flexível e autónomo, em que os professores, escolas e agrupamentos sejam mais autónomos no momento de tomada de decisões e de implementação de estratégias e gestão do currículo. Desta forma, o Decreto-lei nº 55/2018 de 6 de junho, esclarece que as aprendizagens essenciais são

“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” (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de junho, p. 2930).

Quando foram implementadas as aprendizagens essenciais o Governo assumiu como prioridade uma educação que valorizasse a diferenciação pedagógica, bem como as aprendizagens significativas e a promoção de competências mais complexas que conjeturassem momentos para a

“consolidação e uma gestão integrada do conhecimento, valorizando os saberes disciplinares, mas também o trabalho interdisciplinar, a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, a promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia” (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de junho, 2928 - 2929).

Assim, seguindo esta perspetiva cabe ao professor assegurar na sua prática todas estas estratégias e metodologias para que todos estes objetivos sejam alcançados.

Contudo, existe ainda outro documento curricular que atua em convergência com Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e das Aprendizagens Essenciais que é a Estratégia Nacional para a Educação para a Cidadania. Este documento garante que os valores e deveres cívicos são aprofundados pelos alunos, para que no futuro sejam adultos,

“com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática, no quadro do sistema educativo, da autonomia das escolas e dos documentos curriculares em vigor” (Monteiro, et. al., 2017, p. 2)

Mais uma vez, também se valoriza a aprendizagem por competências e valores, contudo mais centrado na sustentabilidade do planeta, tanto ao nível ambiental como social, formando cidadãos que sejam capazes de compreender o mundo que os rodeia, sendo proativos e capazes de obter soluções para os problemas que surgem, criando desta forma “sociedades mais justas e inclusivas, no quadro da democracia, do respeito pela diversidade e da defesa dos Direitos Humanos” (Monteiro, et. al., 2017, p. 3). Desta forma, cabe às escolas e aos professores inserirem na sua planificação atividades que mobilizam e desenvolvam competências que vão ao encontro da Educação para a Cidadania.

Sintetizando, os documentos anteriormente analisados seguem uma linha condutora que prioriza o desenvolvimento de competências de forma a mobilizar corretamente as aprendizagens essenciais adquiridas ao longo da escolaridade obrigatória, promovendo também valores e princípios para que sejam construídos cidadãos ativos e preparados para encarar a sociedade atual. Nesta perspetiva é importante que seja incentivado o trabalho cooperativo entre professores para que haja uma maior interdisciplinaridade em que os alunos realizam aprendizagens de uma forma mais significativa, bem como uma constante diferenciação pedagógica, indo de encontros às necessidades e dificuldades específicas de cada aluno, durante a sua prática e momentos de avaliação (Despacho nº6944-A/2018).

### 3. Operacionalização da prática educativa

Posteriormente à percepção do conceito de currículo e análise global dos documentos orientadores do sistema educativo português é possível compreender-se quais as diretrizes para a implementação das práticas curriculares dos docentes.

Tendo sempre como objetivo final desenvolver um “perfil de competências assente numa matriz de conhecimentos, capacidades e atitudes” (Roldão, Peralta & Martins, 2017, p. 10) mobilizados através das aprendizagens consideradas essenciais em cada ano, para que no final da escolaridade obrigatória, os alunos sejam capazes de operacionalizar todas estas competências e conhecimentos, a escola, os professores, as famílias e encarregados de educação devem trabalhar de forma articulada para assegurar cidadãos capazes de enfrentar o mundo (Roldão, Peralta & Martins, 2017).

Figura 4

*Referencial Curricular*



Fonte - Roldão, Peralta & Martins, 2017, p.9

Deste modo, compreende-se que o mundo e a sociedade não se encontram fragmentada, portanto a operacionalização do currículo deve também ser entendida dessa forma (Ferreira, 2020). O professor deve gerir o currículo de modo a responder às necessidades e interesses dos alunos e da sociedade envolvente para que as aprendizagens lhes façam sentido e tenham mais utilidade (Ferreira, 2020). Tendo em conta estas premissas o professor deve centrar a sua prática em metodologias ativas, em vez de metodologias transmissivas, em que o aluno se encontre no centro da ação

educativa. Portanto, de forma a dar resposta a todas estas necessidades o professor é obrigado a realizar uma flexibilidade curricular, que implica a

“diferenciação dos processos e das práticas de ensino e de aprendizagem, com as quais os alunos adquirem os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores necessários à sua integração e à participação ativa e responsável na sociedade, bem como à construção de um projeto pessoal de vida” (Ferreira, 2020, p. 318).

Assim, esta flexibilização do currículo e das práticas curriculares implicam que exista um trabalho de cooperação entre professores, com a finalidade de realizar a inclusão de todos os alunos no processo educativo, gerindo os conteúdos do programa de forma articulada e adaptando-o às necessidades dos alunos. Em colaboração devem promover outras atividades diversificando “os métodos de ensino com a finalidade de promoverem aprendizagens significativas em todos os alunos e de criarem as condições pedagógicas para o seu sucesso escolar” (Ferreira, 2020, p. 324). Contudo, para que estas se concretizem, os docentes devem criar momentos em que os alunos se envolvam de forma ativa na resolução de problemas em sociedade, para que “estimulem a inteligência, a autonomia e a participação dos seus alunos na gestão do quotidiano da sala de aula” (Ferreira, 2020, p. 319). Os alunos, ao serem colocados perante estes desafios e ao mobilizarem conhecimentos disciplinares para a resolução de problemas integram várias disciplinas. Desta forma, a interdisciplinaridade está sempre presente na mobilização do currículo e “a metodologia de trabalho de projeto e a aprendizagem baseada em problemas constituem métodos de ensino que podem concretizar as intenções da flexibilidade curricular nas práticas pedagógicas” (Ferreira, 2020, p. 324).

Em síntese, os documentos orientadores em conjunto com os decretos-lei acima analisados, direcionam os docentes e as escolas à concretização do currículo através de uma prática flexível em que o trabalho cooperativo entre professores deve estar sempre presente na “articulação horizontal e vertical do currículo” (Ferreira, 2020, p. 319-320), para que sejam mobilizados os conteúdos de forma interdisciplinar dando dessa forma “resposta às situações problemáticas com que o processo de ensino e de aprendizagem se tem de estruturar” (Ferreira, 2020, p. 319-320).



## **CAPÍTULO 4 – ASPETOS METODOLÓGICOS**



No presente capítulo são apresentados os aspetos metodológicos referentes ao estudo empírico. Inicialmente é justificada a escolha do tema, bem como a questão-problema e os objetivos específicos que respaldam o estudo de caso. Seguidamente, referem-se a técnica, entrevistas semiestruturada - e o instrumento de recolha de dados – guião –, bem como a análise de conteúdo a que foram sujeitos.

Durante o estágio profissional de 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) foi possível observar o funcionamento da instituição e a relação com a comunidade e com as famílias e encarregados de educação, bem como as práticas dos docentes. Nesta sequência e em conjunto com a quase inexistência de produção científica relacionada com as (novas) práticas dos professores sustentadas nas aprendizagens essenciais, surgiu a curiosidade de estudar este tema. Foi, por isso, considerado interessante e pertinente perceber a perspetiva dos professores do 1º CEB em relação à homologação das aprendizagens essenciais, procurando compreender o que mudou nas suas práticas, estratégias e metodologias, para cumprir os propósitos plasmados no conjunto de documentos orientadores que operacionalizam o currículo. Considerou-se oportuno realizar um estudo que se corporizou na seguinte questão de partida: “A entrada em vigor das aprendizagens essenciais conduziu os/as professores/as de 1º Ciclo do Ensino Básico a modificarem a sua prática educativa?”. Perante esta questão-problema, e com a intenção de delinear o trajeto da investigação, surgiram os seguintes objetivos específicos: compreender se as aprendizagens essenciais facilitam a adaptação do currículo às necessidades dos alunos; verificar se as aprendizagens essenciais contribuíram para o aprofundamento da diferenciação pedagógica; depreender se as aprendizagens essenciais oportunizaram o trabalho colaborativo dos professores; deduzir se as aprendizagens essenciais potenciaram o trabalho interdisciplinar; perceber se as aprendizagens essenciais propiciaram a diversificação de estratégias metodológicas e metodologias de ensino aprendizagem e das estratégias e instrumentos de avaliação e, para finalizar, conhecer as dificuldades/problemas identificadas pela homologação das aprendizagens essenciais.

Este estudo tem como objetivo compreender comportamentos humanos e fenómenos sociais que estão a ocorrer num determinado tempo, local e cultura, portanto considera-se, desta forma, que se desenvolve uma investigação qualitativa, neste caso específico em educação (Aires, 2011). Neste tipo de investigação, os “investigadores qualitativos estudam os fenómenos nos seus contextos naturais” (Aires, 2011, p. 13). Para além disto, a investigação qualitativa é desenvolvida com a perspetiva de compreender o significado que os indivíduos que participam “dão às suas próprias ações, o sentido que dão às suas vidas ou a aspetos circunscritos dela, as interpretações que fazem das situações em que estão ou estiveram envolvidos” (Amado, 2014, p. 12), ou seja, é-lhes dada voz. Desta forma, a realidade é estudada sem ser fragmentada e descontextualizada, procede dos próprios dados e não de teorias prévias, com o objetivo de as compreender e de as explicar (Amado, 2014). Assim, os resultados da investigação qualitativa são descritivos e obtidos através dos dados recolhidos pelo investigador em ambiente natural, que tem mais interesse no processo da investigação, do que propriamente pelo seu resultado, dispondo-se a explorar os seus dados de forma indutiva (Aires, 2011).

Neste enquadramento, a estratégia de investigação que melhor se enquadrava ao pretendido, era o estudo de caso. Nesta situação específica fez todo o sentido utilizar esta estratégia, uma vez que o estudo de caso “consiste num exame detalhado de uma situação, sujeito ou acontecimento” (Aires, 2011, p. 21). Tem como intuito explorar e compreender as particularidades dos casos em estudo, tentando encontrar novas problemáticas, de aperfeiçoar perspetivas já existentes e prescrever novas hipóteses (Amado, 2014). Possibilitando narrações aprofundadas da realidade que está a ser estudada (Aires, 2011). O estudo de caso tem uma função fundamental quando se tenciona conceber juízos de transferibilidade, uma vez que “responde mais adequadamente à concepção de múltiplas realidades, aludindo às interações entre investigador e contexto e de outros factos que possam ocorrer ao longo da pesquisa e, finalmente, facilita a comunicação entre os participantes, alimentando o intercâmbio de percepções” (Aires, 2011, p. 22).

A escolha das técnicas de recolha de dados constitui uma etapa muito importante que o investigador não pode menosprezar, uma vez que daqui são concretizados os objetivos de trabalho de campo (Aires, 2011). Assim, neste tipo de investigação “a recolha de dados é emergente e a análise é indutiva e deve acompanhar o mais possível, mesmo

que seja de forma algo informal, o desenvolvimento da investigação” (Amado, 2014, p. 136). Por esta razão, para desenvolver a investigação foi utilizada a entrevista semiestruturada para a de recolha de dados. Estas entrevistas assentam no diálogo entre o entrevistador e o entrevistado, sustentado num conjunto de questões elaboradas previamente, organizadas num guião de acordo com uma ordem lógica, contudo a margem de resposta pelo entrevistado é bastante livre e ampla, sendo esta resultante de uma reflexão acerca do tema, onde são expostas as suas opiniões, atitudes, representações, recordações, afetos, intenções, ideias e valores (Aires, 2011; Amado, 2014).

No estudo utilizou-se uma amostra de conveniência, composta por docentes que aceitaram colaborar neste estudo<sup>1</sup>, num total de quatro professoras, uma por cada ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, do primeiro ao quarto ano de escolaridade. A própria entrevista, organizada em blocos, como adiante explicitaremos, permitiu conhecer melhor as professoras que aceitaram colaborar na presente investigação. Os docentes que participaram na amostra são todos do sexo feminino, e com a exceção de uma professora, é o primeiro ano que lecionam naquele agrupamento de escolas. Três destas professoras realizaram a sua formação no século passado e apenas uma terminou o mestrado no ano de 2014, sendo a mais nova da amostragem. Duas das professoras encontram-se na categoria de contratadas e as restantes em categoria de quadro de escola, sendo que uma destas, mudou de quadro de escola neste ano letivo.

Como já foi referido, para estruturar este tipo de entrevista é necessário elaborar um instrumento, um guião que tem como principal finalidade integrar os objetivos da ação e orientar a interação (Aires, 2011), sendo a estrutura base para a entrevista (Amado, 2014). Este instrumento é bastante útil para o entrevistador, uma vez que o direciona para o tema e facilita que prossiga de uma forma, mais ou menos, sistemática (Amado, 2014). Assim, o guião de entrevista não deve ser considerado um questionário que tenha de ser integralmente seguido, “mas sim um referencial organizado de tal modo que permita obter o máximo de informação com o mínimo de perguntas” (Amado, 2014, p. 214). Por conseguinte, a construção do guião deve organizar-se em vários blocos

---

<sup>1</sup> Antes de iniciar o estudo foi dirigido um pedido de autorização ao diretor do Agrupamento de escolas (Apêndice I), bem como foi assinado um termo de consentimento informado por cada uma das colaboradoras (Apêndice II)

temáticos que asseguram dar resposta aos objetivos que se pretendem alcançar. O primeiro bloco destina-se à apresentação da investigação e dos seus objetivos e os restantes são um guia da entrevista rumo aos conteúdos que interessa explorar (Amado, 2014). Nesta perspetiva a construção do guião deve sustentar-se em várias premissas, nomeadamente a “experiência profissional e conhecimentos anteriores adquiridos na área, nas sondagens prévias resultantes de contactos informais com pessoas pertencentes ao universo que se quer explorar, numa possível entrevista exploratória e na revisão da literatura feita sobre as áreas de incidência do estudo” (Amado, 2014, p. 215).

Tendo em consideração o que foi apresentado anteriormente, para esta investigação foi elaborado um guião de entrevista (cf. Apêndice III) dividido em seis blocos. No primeiro, como se sugere em todos os guiões, é realizada a legitimação da entrevista, tendo como objetivos para além de legitimar a entrevista, motivar a entrevistada e pedir o seu consentimento informado para prosseguir com a conversa. O bloco dois é dirigido para a apresentação individual de cada participante, com o intuito de os conhecer melhor, no que diz respeito às suas experiências profissionais, bem como recolher elementos sobre a formação académica e trajetória profissional de cada docente. O terceiro bloco já desenvolve os objetivos da própria investigação, obtendo-se informação sobre o trabalho e a articulação do corpo docente. Na mesma linha condutora, o bloco quatro centra-se nas estratégias de ensino e de aprendizagem. No que diz respeito ao quinto bloco, equacionam-se dificuldades e problemas associados à homologação das aprendizagens essenciais e à renovação dos restantes documentos legais e tem como objetivo compreender o posicionamento dos professores sobre estas temáticas. Para terminar, o bloco seis é destinado ao agradecimento às entrevistadas, realizando uma síntese e reflexão sobre a própria entrevista, percebendo o sentido que cada uma das entrevistadas deu à entrevista.

As entrevistas foram registadas com o auxílio de um gravador áudio que facilitou, tanto o trabalho de recolha de dados como o seu posterior tratamento, uma vez que se registaram integralmente as entrevistas, de modo que o entrevistador tenha mais autonomia para a trabalhar e analisar (Amado, 2014). Subsequentemente procedeu-se à transcrição integral das entrevistas, realizando-se as necessárias adaptações do discurso, resultantes da passagem do discurso oral para o escrito.

Com a finalidade de proceder à análise de conteúdo das entrevistas, foi realizado um recorte vertical das mesmas, procedendo-se à sua categorização com hierarquização dos temas e posteriormente em categorias e subcategorias (Amado, 2014). A categorização é uma técnica frequentemente utilizada, dado que “através desta análise elaboram-se categorias descritivas que analisam em estruturas as temáticas do relato, sem perder de vista o sentido global” (Aires, 2011, p. 42). Desta forma, o esquartejamento do texto, através do recorte vertical, é um processo minucioso que implica muita concentração e permanentes revisões. Contudo, através dele, adquire-se um vasto agrupamento de dados que possibilita a identificação de outros temas que até ao momento não tinham sido visíveis (Amado, 2014). Através do recorte vertical foi possível obter uma visão geral da distribuição de conteúdos de forma indutiva, pelas várias categorias. Da análise de conteúdo resultou um mapa conceptual e uma matriz de redução de dados (cf. apêndice V e VI).

Finalizando, neste capítulo foram apresentadas e justificadas as opções metodológicas utilizadas na investigação qualitativa. A partir da identificação da questão-problema e dos objetivos específicos definidos compreendeu-se a trajetória do estudo de caso e pretendeu-se esclarecer a estratégia de investigação, os destinatários, a técnica e recolha de dados, o instrumento de recolha de dados e ainda a técnica da análise desses mesmos dados.



## **CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**



Neste capítulo procede-se à apresentação e análise dos resultados recolhidos com as entrevistas semiestruturadas realizadas às quatro professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico. A apresentação e análise de dados tem por base o mapa conceptual e a matriz de redução de dados elaborados a partir da análise de conteúdo. Inicia-se com o mapa conceptual, explicitando categoria, subcategorias e indicadores. Posteriormente, com recurso à matriz de redução de dados, apresentam-se e analisam-se os dados por subcategorias, de cada uma das categorias em presença.

### Análise das entrevistas

As entrevistas realizadas às quatro professoras visaram conhecer as suas práticas enquanto profissionais de educação, bem como as suas perceções e influência das aprendizagens essenciais como documento orientador da prática. Em consequência da análise realizada resultou a elaboração de um mapa conceptual que possibilitou uma análise global das narrativas das entrevistas dirigidas às professoras participantes e que está na base da matriz de redução de dados. Este mapa encontra-se organizado por categorias que se desdobram segundo uma ordem lógica. Desta forma, contemplam-se nesta ordem duas categorias, denominadas de “Práticas pedagógicas” e “Aprendizagens Essenciais”, as quais se desdobram em subcategorias (tabela 1).

**Tabela 5**

*Mapa conceptual*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>
Práticas pedagógicas	Contexto	Características da turma
		Fragilidades emocionais
		Estratégias a nível emocional
	Trabalho cooperativo	Importância
		Vantagens
		Cultura individualista
		Cooperação entre docentes
		Capacitação digital

	Trabalho interdisciplinar	Prática
		Vantagens
	Diferenciação pedagógica	Adequação das estratégias aos alunos
		Justificação
		Importância
		Avaliação
	Avaliação	Estratégias
		Instrumentos
		Comparação com outros ciclos de ensino
		Conceção
		Papel do aluno
		Autoavaliação do aluno
		Perfil do aluno
Aprendizagens Essenciais	Conceção	
	Construção do perfil do aluno	
	Da teoria à prática	
	Semântica	
	Currículo	
	Trabalho cooperativo	Nada mudou
		Depende da análise individual dos professores
	Trabalho interdisciplinar	Sempre existiu
		Flexibilidade
		Aprendizagens significativas
		Receção dos alunos
	Diferenciação pedagógica	Sempre existiu
		Documento orientador
		Aluno no centro da aprendizagem
	Avaliação	Nada modificaram
		Visão do aluno de uma forma global
		Objetividade
		Alterações
	Problemas	Conteúdos
		Nível emocional e social
Equipamentos		
Análise do documento		
Fazer a mudança		
Apreciação global negativa	Falta de consistência	
	<i>Ranking</i>	
	Tempo de aceitação da mudança	
Apreciação global positiva	Conteúdos	

		Melhorar o ensino
		Visão global do aluno
		Reflexão das práticas dos professores

*Fonte: Elaboração da autora*

A primeira é composta por cinco subcategorias, que compreendem o contexto, o trabalho cooperativo, o trabalho interdisciplinar, a diferenciação pedagógica e a avaliação. Aqueloutra, Aprendizagens essenciais, organiza-se em doze subcategorias que traduzem a compreensão da perceção e posicionamento das docentes face à homologação das aprendizagens essenciais, como documento orientador.

A matriz de redução de dados permite melhor explicitar a análise realizada, iniciando-se pela subcategoria “Contexto” no âmbito da Prática.

- **1ª Categoria – Prática Pedagógica**

**Tabela 6**

*Recorte da subcategoria “Formação inicial”*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidade de Registo</b>
Práticas pedagógicas	Contexto	Características da turma	Olhe, é assim, nós realmente ali estamos muito bem, não é? Temos um bom...pronto, são bons alunos, não quer dizer que não haja uma ou outra fragilidade num ou outro, nomeadamente a nível da expressão escrita, ali é que se nota um bocado mais. Num ou outro aluno, mas não... é assim, eu estou a falar na minha turma, mas a minha turma tem avaliação global de muito bom, tem um ou outro bom, No geral é muito bom, pronto. (E3)
		Fragilidades emocionais	Não quer dizer que não tenha um ou outra fragilidade, não é? Mas ali noto mais que há mais fragilidades a nível emocional, em muitas situações, pronto, os pais trabalham. Não quer dizer que não lhes deem apoio, dão apoio sim senhor, mas o que é certo é que eles passam aquelas horas todas na escola e quando vão para casa, depois ainda vão para atividades, desporto, música e outras coisas, portanto o tempo útil com os pais é muito pouco. (E3)
		Estratégias a nível emocional	Nós temos de fazer o papel um bocado, de olhe, de pai e mãe. E o que nós temos feito muito ali também é tentar de alguma forma, porque eles a nível

			<p>académico estão bons, é dar-lhes uma estrutura ou uma base emocional boa, elevar-lhes a autoestima, temos trabalhado em parceria com a psicóloga que tem feito algumas sessões. Temos feito assembleias de turma, e normalmente é só à sexta, e é essa parte e essa base e eles aprenderem a autorregular-se e que eu acho que muitas vezes fica esquecido e que não pode ser.</p> <p>Portanto, o que é que eu acho? Acho, nós ali o que temos feito mais é tentar apoiar dar algum apoio a nível emocional, que eles ganhem alguma estrutura e alguma defesa, e que se consigam autorregular em situações em que se sintam mais frágeis ou menos capazes, porque acho que ali o que mais falta é isso. E acho que a nível geral. Os pais pouco tempo tem para eles, não é? (E3)</p>
--	--	--	---

*Fonte: Elaboração da autora*

A primeira subcategoria diz respeito ao contexto de trabalho em que as professoras participantes se encontram, reportando-se às características da turma da qual são titulares, às suas fragilidades e às estratégias mobilizadas para ultrapassar os obstáculos identificados. Esta subcategoria surgiu da necessidade sentida pelas participantes em contextualizarem as práticas pedagógicas que desenvolvem.

Assim, analisando a subcategoria, E3 descreve a sua turma como uma turma com um aproveitamento global de muito bom, que revelam poucas dificuldades ao nível das componentes do currículo. Ainda assim, no seu entendimento, os alunos experimentam um certo bloqueio ao nível emocional, uma vez que expõem fragilidades que, na sua perspetiva, se devem ao facto de passarem muitas horas com atividades extracurriculares e pouco tempo de qualidade com os pais.

Todos sabemos que os pais têm um papel fundamental na educação e percurso escolar dos seus filhos, sem o seu envolvimento “não poderá haver uma formação verdadeiramente sólida” (Souza, p. 121, s.d). A sociedade tem vindo a sofrer grandes alterações ao longo dos anos e o tempo que os pais dedicam aos filhos vem, devido a diferentes fatores, diminuindo. Inicialmente com a emancipação da mulher na sociedade (Santos, 2013) e, mais tarde, com o aparecimento das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) que contribuíram para um “maior distanciamento afetivo entre os membros da família” (Carvalho, Francisco & Relvas, 2019, p. 187). Os pais ao

acompanharem o crescimento dos seus filhos amplificam as habilidades sociais e emocionais, diminuindo a probabilidade de desenvolverem problemas comportamentais durante este percurso (Souza, s.d). Desta forma é fundamental que os pais proporcionem aos seus filhos “tempo de qualidade, onde a criança [possa] desfrutar da presença dos pais e receber aquilo que eles têm condições de oferecer-lhes na área efetiva, educacional, valorativa, etc.” (Santos, 2013, p.13). Só proporcionando ambientes emocionalmente seguros é que as crianças se sentirão equilibradas e com capacidades para se conhecerem emocionalmente, criando assim, ferramentas para gerir e controlar as suas emoções (Raimundo, 2021).

Com o objetivo de tentar ultrapassar esta vulnerabilidade, a docente menciona que implementou algumas estratégias, umas em conjunto com a psicóloga, outras em contexto de sala de aula, nomeadamente, promovendo assembleias de turma. Estas práticas foram concretizadas com o objetivo de desenvolver estratégias de autorregulação e estruturas a nível emocional.

Na escola, tal como nas famílias, os professores têm também um papel fundamental na promoção do desenvolvimento emocional das crianças, devendo contribuir com

“ambientes emocionalmente seguros no desenvolvimento da afetividade infantil, conhecer técnicas eficazes para enfrentar conflitos, utilizar estilos eficazes de administração da sua autoridade e do poder, estabelecer uma comunicação afetiva e efetiva, possuir conhecimentos sobre as características das crianças, ter consciência do seu papel na educação das mesmas, entre outros” (Raimundo, 2021, p.8).

Existindo um desenvolvimento pouco estimulante por parte dos pais, e de forma a complementar as estratégias da professora, os psicólogos dispõem também de uma função essencial, tanto junto da família como na escola. Com os pais, os psicólogos desenvolvem um trabalho de consciencialização e responsabilização de forma que compreendam a sua importância no desenvolvimento dos seus filhos (Santos, 2013). Na escola, o papel do psicólogo atua de uma forma articulada, estabelecendo uma relação com a comunidade escolar, os professores, os alunos e as famílias, com o objetivo de

“facilitar essa nova relação que está sendo construída entre família e escola.” (Santos, 2013, p.14).

Tabela 7

*Recorte da subcategoria “Trabalho cooperativo”*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidade de Registo</b>
Práticas pedagógicas	Trabalho cooperativo	Importância	Foi importante, foi, e acho que é importante trabalhámos em rede e de forma colaborativa. (E1) Claro que sim. (E2) É muito importante, eu acho que sim. (E3) Sim claro, muitíssimo importante. (E4)
		Vantagens	O trabalho colaborativo só traz vantagens, o contributo de cada um a argumentação de cada um, a validação, vamos lá, daquilo que dizíamos dos nossos argumentos é que contribuem para concretizar as nossas atividades em prol, neste caso de pessoas. (E2) Porque o trabalho cooperativo ajudas-nos a abrir a mente, portanto quando trabalhamos de um para um, ou sozinhos é muito mais difícil e, portanto, o trabalho cooperativo acaba por nos dar outras visões da nossa prática e é importante, claro. (E4)
		Cultura individualista	Agora que nós não temos muito esse hábito não temos, nós não temos muito hábito de trabalhar em rede, não vou dizer na nossa profissão, vou dizer a nível do nosso país. Não temos muito esse hábito. Não temos. Não temos isso muito enraizado na nossa cultura. Eu acho que trabalhamos, que somos muito individualistas. Nós não temos isso muito enraizado e eu que mudei agora de cidade noto muita diferença. Noto muito. (E1)
		Cooperação entre docentes	No meu nível, todos os professores do 2º ano, fazem tudo, mas tudo mesmo em partilha, quer dos materiais, quer da planificação, tudo. [...]eu quando digo nível do 2º ano, quer dizer ao mesmo nível no ano de escolaridade, funciona muito bem. Claro que há outras atividades que já são integradas a nível de 1º Ciclo, aí não é tão evidente, se calhar, mas na nossa escola, eu penso que tudo isso é feito sempre com base no diálogo entre todos, em partilha, em colaboração. Por exemplo nas DAC, nessas disciplinas curriculares que são transversais, a nível de escola foi numa reunião que decidimos o que cada uma iria fazer, ou

			<p>quais os países que iam estudar. A nível de ano de escolaridade, definimos qual o país que cada um iria trabalhar. Eu lembro-me que nós no 2º ano, por exemplo, tínhamos a Espanha, e quer a turma A e a turma B ficou com a Espanha e foi mesmo um trabalho em conjunto, quer com as estagiárias, quer com os alunos, quer com todos. (E2)</p> <p>Nós ali trabalhamos por grupos de, por anos de escolaridade.</p> <p>Há partilha de experiências, de vivências, de materiais, os ritmos das turmas, embora aqui em Montes Claros sejam muito parecidos, não é? É realmente uma escola digamos de topo, não é? Temos ali miúdos que oriundos de um ambiente cultural bastante elevado, não é? E que tem um apoio de retaguarda muito grande, não é? E pronto, são muito bons alunos, mas ainda assim, as turmas não funcionam todas da mesma forma. Há umas com um ritmo de trabalho mais, pronto, mais produtivo, outras tem um aluno ou outro mais fragilizado, pronto. E acho que nós planificamos durante a semana, para a semana, fazemos a reunião, planificamos e depois vamos partilhando materiais e experiências. (E3)</p> <p>O trabalho cooperativo que nós realizamos sempre é com pares pedagógicos do mesmo ano, e, portanto, vamos tendo sempre reuniões pensado como podemos agilizar o processo de aprendizagem dos alunos face a alguns projetos, tentamos ser, fazer de acordo a que todas as atividades sejam transversais às próprias, ao próprio currículo e vamos sempre pedindo opiniões auscultando os alunos, alguns encarregados de educação, dessa forma. (E4)</p>
		Capacitação digital	<p>Nós especificamente é assim, eu sou, era um bocado avessa às tecnologias, pronto, nunca gostei muito de computadores e não sei que. Tenho colegas que estão muito mais avançadas nesse nível, e agora quando foi a pandemia, nós tivemos mesmo que estudar e começar a aprender algumas coisas com estas novas tecnologias, com que vocês já estão bastante à-vontade. Eu não estava. Neste momento já conseguimos trabalhar e também tiramos a formação em capacitação digital e temos partilhado vários, como é que isto se diz, várias, está-me a faltar o termo... são experiências digitais, mas isso tem outro nome, pronto. Estamos a</p>

			trabalhar com o <i>Wordwall</i> , <i>canva</i> , temos o <i>classroom</i> , também, não sei que. Isso o <i>Padlet</i> , também, e vamos fazendo algumas brincadeiras e vamos partilhando umas com as outras. Tem sido mais até ao nível da capacitação digital do que propriamente de trabalho desenvolvido à antiga portuguesa, não é? (E3)
--	--	--	--

*Fonte: Elaboração da autora*

A presente subcategoria diz respeito ao “Trabalho cooperativo” que pretende compreender o valor que as professoras atribuem a esta competência e de que forma o desenvolvem durante a sua prática pedagógica. De um ponto de vista teórico, o conceito de trabalho cooperativo entre docentes é adequado “nos casos em que os diversos intervenientes trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas numa base de igualdade de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objetivos que todos beneficiem” (Boavista & Ponte, 2002, p. 46).

Nesta perspetiva pode-se verificar que todas as entrevistadas concordam que o trabalho em cooperação assume um papel importante em contexto escolar, trazendo inúmeras vantagens, uma vez que através do trabalho em equipa é possível desenvolver outras visões sobre a prática e concretizar atividades mais aprofundadas e aperfeiçoadas, tendo em vista um determinado objetivo (E2; E4). O que nos menciona a literatura, é que de facto, este trabalho cooperativo entre professores “apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica” (Damiani, 2008, p. 218). Todavia, apesar de concordar que o trabalho cooperativo é importante na prática pedagógica, E1 menciona que na cultura do nosso país esse trabalho ainda não é desenvolvido da forma desejável, sendo um país ainda “muito individualista”. Neste sentido, é possível, ainda, encontrar uma “tradição cultural do trabalho isolado na sala de aula” e “horários letivos que não criam espaços comuns livres para o trabalho colaborativo” (Lima & Fialho 2015, p.30), ao invés, os documentos orientadores em conjunto com os decretos-lei orientam os professores e as escolas para a concretização do currículo através de uma prática flexível em que o trabalho cooperativo entre docentes deve estar sempre presente (Ferreira, 2020).

Com o objetivo de explicitarem de que forma é realizado o trabalho cooperativo entre docentes, as entrevistadas expõem alguns exemplos desse trabalho desenvolvido

em conjunto com outros colegas. O primeiro aspeto que podemos destacar como um ponto comum às entrevistas E2, E3 e E4 é o facto de desenvolverem trabalho cooperativo maioritariamente com os pares pedagógicos do mesmo ano de escolaridade. Neste trabalho em equipa, E2 destaca que nesse momento é realizada uma partilha de toda a prática, quer de materiais ou planificações, que são pensados e implementadas da mesma forma para todas as turmas daquele ano de escolaridade. Porém, também dá destaque ao trabalho que realizam ao nível de escola, com os restantes professores, onde em cooperação decidem as atividades integradas ao nível da escola, dando exemplo de um projeto global desenvolvido ao nível das DAC, em que cada ano de escolaridade ficou responsável por estudar um país.

E3 vai ao encontro do que foi mencionado anteriormente, contudo, de forma a justificar o trabalho cooperativo, explica o contexto escolar. Refere que a escola é de topo e, no geral, os alunos têm aproveitamento escolar bastante elevado. As turmas têm um nível de desenvolvimento semelhante, ainda que uma ou outra possam revelar um ritmo de trabalho superior. Perante esta realidade, a docente promove um trabalho cooperativo não só ao nível da planificação e de materiais, mas também de partilha de experiências e vivências. Em linha com as demais, E4 evidencia que o trabalho cooperativo que realiza é produzido tentando “agilizar o processo de aprendizagem” e tendo sempre em consideração o currículo, a opinião dos próprios alunos e dos encarregados de educação.

Refletindo sobre as práticas das docentes é desejável que na cooperação o trabalho tenha como finalidade melhorar o processo de ensino e de aprendizagem, contribuindo para um maior sucesso dos alunos. Contudo é importante esclarecer “que o simples facto de diversas pessoas atuarem em conjunto não significa que se esteja, necessariamente, perante uma situação de colaboração”, uma vez que só se verifica colaboração se existir uma “negociação cuidadosa, tomada conjunta de decisões, comunicação efectiva e aprendizagem mútua num empreendimento que se foca na promoção do diálogo profissional” (Boavista & Ponte, 2002, p. 46).

A cooperação, como mencionaram as entrevistadas, pode ser realizada a pares, contudo o produto pode ser muito mais enriquecido quanto maior e mais diversificada for a equipa. Assim é importante realçar o que menciona E4, quando tem em consideração e inclui também neste processo os próprios alunos e encarregados de

educação, uma vez que vários olhares sobre a mesma realidade constitui uma vantagem, “contribuindo, assim, para esboçar quadros interpretativos mais abrangentes para essa mesma realidade” (Boavista & Ponte, 2002, p. 47).

E4 refere também que em momentos de planificação se procura “fazer de acordo a que todas atividades sejam transversais às próprias, ao próprio currículo”. A ideia consubstancia a importância que é dada ao currículo, todavia este deve estar em constante atualização e devem ser os professores os agentes da gestão curricular, adequando-o ao contexto em que atuam (Leite & Fernandes, 2010). Deste modo, os docentes devem-se “assumir como construtores do currículo no cumprimento e de uma positiva mudança educacional” (Leite & Fernandes, 2010, p. 199).

O trabalho cooperativo é indiscutivelmente uma mais-valia, tanto ao nível do desenvolvimento profissional, como do planeamento do ano letivo. Porém, é importante, mesmo assim, saber adequar todo esse novo conhecimento, as estratégias e as atividades às necessidades e interesses da turma, em geral, e de cada aluno, em particular (Palmeirão & Alves, 2017). Como mencionou E3, não existem turmas iguais, como não existem alunos iguais “há umas com um ritmo de trabalho mais, pronto, mais produtivo, outras tem um aluno ou outro mais fragilizado, pronto”, e, portanto, ao prestar atenção a estas particularidades, está-se a adequar a prática educativa ao contexto, proporcionando, desta forma, uma educação de qualidade adequada a cada situação (Palmeirão & Alves, 2017).

No mesmo sentido, quando E2 refere que os professores atribuíram um país para estudar, parte-se do princípio que inicialmente compreendeu-se quais são os efetivos interesses de cada turma. Desta forma, os docentes ao perceberem e conhecerem quais os interesses dos alunos contribuem para que as aprendizagens destes sejam verdadeiramente efetivas, uma vez que despertam neles a motivação para aprender (Palmeirão & Alves, 2017). O mesmo acontece com as planificações e tudo o que é planeado em conjunto, é necessária uma reflexão sobre a realidade e o contexto onde vai decorrer a intervenção pedagógica.

Na mesma linha, E3 destacou a cooperação de docentes considerando-a fundamental para a capacitação digital, na justa medida em que com a pandemia surgiu a necessidade de desenvolver competências na área da tecnologia. Portanto, deste ponto

de vista, a troca de conhecimentos e a partilha de atividades digitais contribuiu para um aprofundamento e desenvolvimento profissional.

Com este entendimento, podemos concluir que o trabalho em equipa entre docentes é uma importante ferramenta, uma vez que, por um lado, contribui para a formação contínua dos professores e, por outro, com a envolvimento de toda a comunidade escolar permite uma “melhoria da educação das crianças e jovens”, desafiando uma “dinâmica interna e externa” (Leite & Fernandes, 2010, p. 200). Parte também dos professores a criação de “propostas educativas e curriculares adequadas aos alunos e às situações reais” (Leite & Fernandes, 2010, p. 200) de forma que as aprendizagens sejam significativas para os alunos.

Tabela 8

*Recorte da subcategoria “Trabalho interdisciplinar”*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidade de Registo</b>
Práticas pedagógicas	Trabalho interdisciplinar	Prática	<p>Sempre que possível. Sempre que possível, e sempre que possível sim, obviamente sabendo que temos alunos com características heterogéneas.</p> <p>Eu tive aqui alunos durante o ano que foram saindo e entrado novos com graus de dificuldades várias, mas sempre que possível obviamente que sim. (E1)</p> <p>Sim sempre.</p> <p>Eu acho que é o fio condutor de qualquer aula, porque nós começamos com o tema às 9 e acabamos com mesmo tema ao final do dia, ao longo desse dia fazemos atividades diferenciadas, mas tudo com o mesmo fio condutor.</p> <p>O exemplo é nós por exemplo começarmos com o estudo do meio e do estudo do meio partirmos para a escrita de um texto do que estamos a fazer. Se for sobre os animais contamos os animais, vamos para a matemática. Se for preciso escrevemos o texto no computador, portanto é assim o meu dia-a-dia tudo integrado. Se for preciso fazer Expressões vamos saltar como os coelhos, se for animais, ou andar como as galinhas. Portanto, tudo se integra. (E2)</p> <p>Há situações em que sim. Estes anos atípicos nem tanto, porque houve necessidade mesmo de agarrar as áreas estruturantes do português e da matemática muitas vezes esquecendo as outras áreas, não quer dizer que ficassem esquecidas de</p>

		<p>todo, mas nós tivemos grande, muitos alunos em casa com a pandemia e depois vinham uns iam outros e nós também tivemos, não é? Eu por exemplo também estive doente, também apanhei duas vezes e também estive em casa, eles estiveram, o que é que nós pensamos que realmente aqui teríamos que agarrar as áreas mais estruturantes, não é que as outras não sejam estruturantes, mas nós sabemos que o português e a matemática neste momento são essenciais. Eles têm que interpretar e o português está em tudo, não é? Está em todas as áreas e então agarramos mais e insistimos muito mais, tanto assim que no programa e as horas de cada carga disciplinar, não é atoa que está o português e a matemática com mais horas, não é? Mas ainda acabámos por descurar em parte, mais as expressões e atacar mais no português e na matemática. (E3)</p> <p>Sim sempre, sempre que possível.</p> <p>Pegando, por exemplo, temos agora, imagine, portanto, vamos buscar uma atividade do estudo do meio e tentamos trabalhar através da matemática e também no português. Sempre nesta perspectiva. (E4)</p>
	Vantagens	Traz sempre, porque se sentem mais motivadas. (E2)

*Fonte: Elaboração da autora*

A interdisciplinaridade é uma abordagem pedagógica subjacente ao processo de ensino e aprendizagem, que pretende garantir a construção de um conhecimento holístico, acabando com os limites das disciplinas (Pombo, 2004). Desta forma, nesta subcategoria é possível compreender de que forma, as docentes que colaboraram com este estudo, enquadram o “Trabalho interdisciplinar” na sua prática pedagógica.

Ao analisar esta subcategoria depreende-se que todas as entrevistadas desenvolvem interdisciplinaridade na sua sala de aula. E2 refere que a interdisciplinaridade está sempre presente e “é o fio condutor de qualquer aula”, contudo E1 e E4 mencionam que realizam este trabalho “sempre que possível”, sugerindo que nem sempre o concretizam devido a alguns obstáculos. No caso de E1, refere que tem uma turma instável e com graus de dificuldade vários, não conseguindo promover sempre que deseja este tipo de trabalho. A interdisciplinaridade é uma estratégia de ensino e aprendizagem que tem como bases uma pedagogia participativa em que o aluno toma

uma posição central no desenvolvendo do seu conhecimento através da “sua relação com o contexto, com a realidade, com a sua cultura” (Thiesen, 2008, p. 551). Deste modo, o trabalho interdisciplinar deve partir inicialmente pela “problematização da situação, pela qual se desvela a realidade” e posteriormente pela “sistematização dos conhecimentos de forma integrada” (Thiesen, 2008, p. 551). Assim, “quanto mais interdisciplinar for o trabalho docente, quanto maiores forem as relações conceituais estabelecidas entre as diferentes ciências, quanto mais problematizantes, estimuladores, desafiantes e dialéticos forem os métodos de ensino, maior será a possibilidade de apreensão do mundo pelos sujeitos que aprendem” (Thiesen, 2008, p. 552).

De outro ponto de vista, E3 menciona que nestes últimos anos de pandemia, não conseguiu desenvolver o trabalho interdisciplinar, uma vez que sentiu a necessidade de “agarrar as áreas estruturantes do português e da matemática muitas vezes esquecendo as outras áreas”. Nestes anos atípicos houve muitas mudanças e as aulas tornaram-se bastante complexas, na medida em que houve uma urgência em reestruturar a escola e as próprias aprendizagens. Desta forma, existiu a necessidade de compreender as necessidades da turma e perceber quais seriam as aprendizagens essenciais a desenvolver, sendo assim mais difícil a interligação disciplinar.

Por fim, E2 salienta que o trabalho interdisciplinar traz vantagens, na medida em que os alunos se sentem mais motivados para aprender. De facto, por tudo o que já foi mencionado anteriormente, quando são proporcionados contextos em que as aprendizagens são efetivas e estabelecem conexões entres situações do quotidiano e o currículo, estas são significativas e motivadoras, suscitando assim o interesse por aprender (Oliveira, 2017).

Tabela 9

*Recorte da subcategoria “Diferenciação pedagógica”*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidade de Registo</b>
Práticas pedagógicas	Diferenciação pedagógica	Adequação das estratégias aos alunos	Depende, depende do grupo que existe isso aí é de acordo com o grupo que nós temos. Eu com elas estou a trabalhar o método das 28 palavras, com ele não, mas sinto que ele tem algumas dificuldades de aprendizagem. [...] Possivelmente para o ano ele vai ter que usufruir de acomodações curriculares, vai ter que, que ter

		<p>ali algumas medidas do 54, do decreto de lei do 54, porque ele vai ter que rever, ou recomeçar do início de um primeiro ano [...]</p> <p>[...] portanto para o ano vai ter que usufruir de algumas medidas do decreto-lei do 54.</p> <p>Com as duas alunas ucranianas eu tive que adotar um método, com estratégias diferentes que adotei para com este aluno. [...] Para o ano possivelmente vou ter de adotar outras estratégias porque sinto que, a nível de calculo mental, de raciocino, ele tem dificuldades. Possivelmente também no português, ele fala tudo, apesar de nós falarmos a mesma língua, o nosso sotaque é diferente, nós falamos, temos um som mais fechado, eles abrem mais as vogais. (E1)</p> <p>A utilização de materiais diferenciados, o computador como motivação, um ensino mais individualizado junto do aluno apelando ao concreto quando eles têm mais dificuldades ou ao modelo etnográfico para ver se conseguem ultrapassar algumas lacunas que se vão constatando.</p> <p>Exatamente utilizando ferramentas e equipamentos diferentes. (E2)</p> <p>Cada aluno é um ser especial e, portanto, eu parto sempre do princípio de que não os conheço e, portanto, a minha grande vantagem aqui é tentar sempre procurar quem é a criança que tenho há minha frente. A partir daquilo que a criança quer aprender, eu tento pensar no que é que o currículo pode oferecer para que aquela criança, através daquilo que nós temos que ensinar possa usufruir e depois há sempre interesses comuns entre cada um dos alunos e tentando pensar que são grupos pequenos e através dai formarmos as aprendizagens deles, sempre numa perspetiva de que aquilo que nos trazem, os interesses deles são sempre o motor para que as aprendizagens vão sempre feitas. (E4)</p>	
		<p>Justificação</p>	<p>Claro, este ano comecei com um grupo, foram saindo alunos, foram entrando outros, recebi no final de fevereiro um aluno vindo do Brasil que iniciou a escolaridade em Portugal. Portanto ele vinha do Brasil porque eles no Brasil iniciam a escolaridade obrigatória em fevereiro. Portanto ele iniciou a escolaridade em Portugal em fevereiro claro que iniciou a escolaridade aqui quando os</p>

			<p>outros já iam com alguma, com alguma bagagem e em março, no final do segundo período, a uma semana do final do segundo período recebo duas alunas ucranianas.</p> <p>[...] porque tem muitas dificuldades a nível da Matemática, a nível do raciocínio, do cálculo mental, porque já percebi que tem algumas limitações e também na leitura e da escrita, também sinto que tão, que está com dificuldades na proporção na, [...] (E1)</p> <p>Existe, existe, existe. É assim, eu tenho por exemplo, um aluno [...] é assim como lhe disse a minha turma é muito boa, mas tenho um aluno que tem algumas fragilidades a nível da expressão escrita. O que é que eu faço? Eu por exemplo quando é um texto escrito e eu sei que ele tem uma disgrafia e tem [...] tem alguns problemas a nível da escrita, eu digo fazes o texto e a seguir vais para o computador e o próprio corretor lhe vai dando instruções, não é? E depois ele entrega-me o texto já passado no computador e tem sido uma estratégia que eu tenho utilizado com esse aluno e tem dado alguns resultados. (E3)</p>
		<p>Importância</p>	<p>É obrigatório, é obrigatório para haver sucesso, se não houver diferenciação quer na metodologia, quer da estratégia, não funciona porque a criança não vai ultrapassar a sua dificuldade. (E2)</p> <p>Exatamente, tem mesmo que ser, tem mesmo que ser. Cada aluno, cada aluno é um ser único e irrepetível, não é? Nós temos que saber que ali está uma criança, ou um pré-adolescente, especial e que tem um tratamento especial, não os podemos tratar todos por igual e temos que estar alerta e ter alguma sensibilidade para ver isso. (E3)</p> <p>Sim, porque cada criança é uma criança e o trabalho acaba por ser, pensarmos numa atividade para todos, mas depois como é que todos podem dar a sua própria personalidade ao trabalho, não é? Portanto, os seus interesses, mas sim. (E4)</p>
		<p>Avaliação</p>	<p>A diferenciação pedagógica, acaba por ser olhar para o aluno no seu, naquilo que é a criança individual, e, portanto, quando estamos a fazer uma avaliação mesmo com todas estas grelhas em que o parâmetro e os objetivos são criados para um todo, depois temos sempre em atenção a própria criança e o seu próprio percurso e dessa forma penso sempre numa criança. (E4)</p>

*Fonte: Elaboração da autora*

É consensual nos dias de hoje que todos os indivíduos são diferentes, possuem interesses e necessidades diversificados, bem como formas e ritmos diferentes de aprender. Torna-se, por isso, indispensável abordar a diferenciação pedagógica na educação. Nesta perspetiva a análise desta subcategoria é dedicada à compreensão da importância que as colaboradoras deste estudo atribuem à diferenciação pedagógica e de que modo fazem a adequação, nas suas práticas, das estratégias de diferenciação.

Numa primeira abordagem é de salientar que, na narrativa, de uma forma explícita, ou implícita, as quatro entrevistadas reconhecem que todos os alunos são diferentes e como tal é fundamental desenvolver estratégias para que todos tenham sucesso escolar. E2 vai ao encontro do mencionado referindo que é necessário existir diferenciação pedagógica para que os alunos ultrapassem as dificuldades e dessa forma tenham sucesso escolar. E3 e E4 realizam comentários muito semelhantes e complementam-se, na medida em que mencionam que cada aluno é um ser único e por isso “não os podemos tratar todos por igual e temos que estar alerta e ter alguma sensibilidade para ver isso” (E3) e nessa perspetiva é necessário “pensarmos numa atividade para todos, mas depois como é que todos podem dar a sua própria personalidade ao trabalho, não é? Portanto, os seus interesses.” (E4).

A diferenciação pedagógica consiste numa prática pedagógica que permite que todos os alunos tenham acesso a um ensino de qualidade com as mesmas oportunidades e com direito ao sucesso escolar (Niza, 2000). Neste sentido, é obrigatório que os docentes e a escola recorram constantemente a uma prática diferenciada, criando ferramentas para “que todos sejam aceites, respeitados, desenvolvam a autoestima, onde tenham espaço de participação activa e onde seja possível a todos a realização de aprendizagens” (Santana, 2000, p. 1). Em linha com o exposto, as docentes implementam várias estratégias de acordo com as características específicas de cada um dos alunos que integram as suas salas de aula. E1 menciona que na sua turma tem alunos de diferentes nacionalidades e, como tal, na aprendizagem da leitura e da escrita teve de adotar métodos diferentes, bem expresso quando testemunha que “com elas estou a trabalhar o método das 28 palavras, com ele não, mas sinto que ele tem algumas dificuldades de aprendizagem”. Na mesma perspetiva, E2 refere também que uma forma de

diferenciação é a utilização de ferramentas e equipamentos diferentes e ainda “um ensino mais individualizado junto do aluno apelando ao concreto quando eles têm mais dificuldades ou ao modelo etnográfico para ver se conseguem ultrapassar algumas lacunas que se vão constatando”.

E4 durante a narrativa salienta um ponto fundamental, a diferenciação pedagógica na avaliação. Esta participante reconhece mais uma vez que os alunos são todos diferentes e, como tal, é necessário olhar para a individualidade de cada um deles e adaptar a avaliação. Ou seja, “quando estamos a fazer uma avaliação mesmo com todas estas grelhas em que o parâmetro e os objetivos são criados para um todo, depois temos sempre em atenção a própria criança” (E4).

Neste sentido, é fundamental conhecerem-se os alunos para se poder estruturar e desenvolver um “ensino adequado, tomar as decisões que se impõem relativamente ao seu comportamento, apoiar e incentivar o seu trabalho e falar com eles” (Fernandes, 2021b, p. 9).

**Tabela 10**

*Recorte da subcategoria “Avaliação”*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidade de Registo</b>
Práticas pedagógicas	Avaliação	Estratégias	[...] os normais na sala de aula, observação direta, participação, as questões de aula. Conheço a participação direta, a participação oral, uma ida ao quadro.... Se sei que um aluno me está num lugar que o distrai que perturba a aprendizagem, no dia seguinte mudo de lugar, porque percebo que isso interfere com a aprendizagem, porque as 5 horas que ele está comigo diárias permite-me perceber essa dificuldade e eu não lhe preciso de aplicar uma questão de aula para perceber se ele está com dificuldade em adquirir um conteúdo ou não, basta-me ver aquele próprio comportamento na sala. Se eu estou a trabalhar, sei lá, imagine que há pouco tempo nós trabalhamos a estratégia da subtração, eu tive alguns alunos que tiveram dificuldade em aplicar a estratégia da subtração, bastou eles irem uma ou duas vezes ao quadro e percebi logo quem é que tinha ou não dificuldades.

		<p>Eles deram-me logo o <i>feedback</i>, não é? Só me bastou isso não precisei de lhes aplicar nenhuma questão de aula, [...]</p> <p>Eu basta pedir ao aluno que vá ao quadro resolver a subtração e eu percebo logo se ele adquiriu ou não a estratégia e se ele a consegue resolver. Portanto, eu acho que aí para nós o <i>feedback</i> é imediato. (E1)</p> <p>A participação deles, quer em sala de aula em grande grupo, quer quando vão ao quadro e faço esse registo na leitura que eles fazem individualmente. Para além do que já é normal, não é? Que são as fichas de avaliação quer a nível do próprio agrupamento que são comuns, quer as que são próprias do nosso ano, neste caso do 2º ano que eram iguais nas três turmas. Mas depois temos as outras. (E2)</p> <p>Olhe de avaliação nós utilizamos, portanto, fazemos as fichas trimestrais, ou testes trimestrais, fazemos questão aula, temos feito também algumas questões no <i>google forms</i>, no, ai agora está-me a faltar o termo e no <i>wardwall</i>, Pronto mais episodicamente, mais por brincadeira e não sei que. (E3)</p> <p>A avaliação é continua e diária, portanto, todos os meus alunos sabem disso. Há um plano semanal em que cada criança acaba por trabalhar um bocadinho ao seu ritmo. (E4)</p>
	Instrumentos	<p>Todas as avaliações, todos os registos, que os alunos fazem para mim são algo de avaliação, mesmo a folha do dia-a-dia, que eu chamo a folha diária, que eu chamo folha do dia, onde eles registam aquilo que eles estão a trabalhar, eu levo para casa e analiso e vejo. Para além de me servir, para saber o que é que eles sabem e melhorar no outro dia, também servem para avaliação, Se eles afinal conseguiram, e isso fica registado no meu dossiezito. (E2)</p> <p>Aí imensos, portanto, faço grelhas de avaliação. Grelha de avaliação de leitura. A leitura normalmente é individual e também há leitura em grupo, mas são imensos os instrumentos de avaliação mais o diário reflexivo e penso sempre como é que as coisas podiam ter corrido melhor. (E4)</p>
	Conceção	<p>Um aluno que solete, mas que na semana passada não sabia nem sequer identificar algumas letras</p>

			<p>claro que já tem bom, que é a mesma coisa que outro bom de um outro aluno que está a ler.... Exatamente, por tanto, a evolução conta muito mais porque foi o progresso do aluno que tinha lacunas, tinha dificuldades que são inerentes à sua própria constituição. (E2)</p>
		Perfil do aluno	<p>Depois é o dia-a-dia, eles passam aquelas horas todas e cada vez mais temos que esquecer um pouco aquela, o situá-los em grelhas e em percentagens e em ... temos que olhar para o perfil do aluno a nível geral. O trabalho diário e continuado ainda é o mais importante principalmente no 1º Ciclo. (E3)</p>
		Papel do aluno	<p>Eles dão-nos o nosso <i>feedback</i> da nossa avaliação porque se eu faço uma questão ou aplico uma questão seja que tipo de questão for e se ele me responde, se me dá um <i>feedback</i> errado aquele que eu estou à espera, logo aí percebo que tenho que incidir mais numa outra questão. Completamente, o próprio aluno e o seu comportamento faz parte integrante da avaliação também. Aliás, o aluno é também parte integrante de todo o processo avaliativo. (E1)</p>
		Autoavaliação do aluno	<p>São, os alunos são muito participativos, no meu caso. Eles emitem a sua opinião levantando o dedo para falar um de cada vez, às vezes falam dois de cada vez porque são espontâneos e gostam muito de argumentar. (E2) Participam, participam e é incrível, ainda ontem fizemos a autoavaliação, e eu tinha os níveis, que já tinha lançado na plataforma inovar, tinha-os à minha frente e ia perguntando um a um, a cada disciplina, no português, nisso, e acertaram todos. É, é, tem muita facilidade. (E3) Sim, eles fazem sempre uma autoavaliação, portanto a avaliação quando eles estão em avaliação, são eles os próprios avaliadores deles, não é? Portanto, mesmo que haja um instrumento de avaliação, e esses instrumentos são sempre negociados e falados com eles, depois há sempre uma reflexão do próprio aluno, se correu bem, que dificuldades é que teve, se precisou de muita ajuda, pouca ajuda, se já tem mais autonomia, e dessa forma. (E4)</p>

		Comparação com outros ciclos de ensino	No primeiro ciclo eles estão 5 horas diárias connosco, portanto, não há 45 minutos ou 50 minutos como nos outros sítios, em que há questões de aula, em que há os <i>quizz</i> ou o que for. [...] enquanto que nos outros ciclos o professor em 45 minutos, 50 despeja a matéria e depois aplica uma questão de aula para perceber se o aluno adquiriu ou não o conteúdo. (E1)
--	--	--	---

Fonte: Elaboração da autora

Nesta subcategoria, “avaliação”, realiza-se uma análise da narrativa de forma a compreender como é que as participantes articulam a avaliação na sua prática pedagógica. Numa primeira análise das entrevistas as participantes fazem referência à avaliação contínua. Todas elas, de forma mais implícita ou explícita, destacam a importância da avaliação contínua. Nesta perspetiva, a avaliação pedagógica é considerada um procedimento “através do qual professores e alunos recolhem, analisam, interpretam, discutem e utilizam informações referentes à aprendizagem dos alunos” (Fernandes, 2021b, p. 6) com o principal objetivo que ultrapassem as dificuldades e que aprendam. E4 e E2, referem também que “a avaliação é contínua e diária, portanto, todos os meus alunos sabem disso” e “todas as avaliações, todos os registos, que os alunos fazem para mim são algo de avaliação”, respetivamente. Por outras palavras, para que a avaliação seja significativa, tanto para o docente como para o aluno, é necessário que esta seja contínua e diária, de forma a ser possível observar a evolução do próprio aluno a ultrapassar as suas dificuldades (Fernandes, 2021b).

No dia-a-dia escolar as docentes referem que utilizam várias estratégias de avaliação que ajudam os alunos nas aprendizagens. Neste sentido, E1 exemplifica algumas estratégias como “participação direta, a participação oral, uma ida ao quadro”, considerando que estas são suficientes para compreender as dificuldades que os alunos estão a experimentar e que outras estratégias implementar para ultrapassarem esses obstáculos. A participante complementa esta ideia fazendo referência ao *feedback* dos alunos através da forma como estão envolvidos e interagem nas atividades. Nesta mesma sequência E2 faz também referência ao mencionado por E1, contudo E2 e E3 mencionam também as fichas de avaliação trimestrais, quer ao nível da própria turma, quer ao nível global de agrupamento, como forma de avaliação sumativa. Para além disto E3 acrescenta como complemento à avaliação as “questões no *google forms*” e o “*wordwall*”.

De forma a registar todos os processos de avaliação as docentes mencionam que elaboram instrumentos de avaliação. Nesta perspetiva, E2 explica que tudo o que os alunos realizam é traduzido em registos de avaliação, dando exemplo de uma folha diária, onde os alunos registam aquilo em que estão a trabalhar e depois a docente leva para casa para analisar e registar as suas evoluções. E4 também refere que faz inúmeros instrumentos de avaliação, dando exemplo da grelha de avaliação de leitura e diário reflexivo. De um ponto de vista teórico, estes instrumentos são recursos essenciais para os professores, uma vez que têm como finalidade registar todo o desenvolvimento do aluno, para que mais tarde seja possível verificar a sua evolução (Fernandes, 2021d). Assim, com este entendimento e tal como referem as entrevistadas, é importante diversificar os processos de forma “mais ou menos formais, mais ou menos estruturantes” (Fernandes, 2021d, p. 6), pois todos eles têm vantagens e desvantagens e em conjunto complementam-se.

No que diz respeito à análise dos instrumentos de avaliação, as professoras destacam que o que dão mais valor na avaliação é a evolução individual de cada aluno, referindo que “a evolução conta muito mais porque foi o progresso do aluno que tinha lacunas, tinha dificuldades que são inerentes à sua própria constituição” (E2). De facto, indo ao encontro com a perspetiva da docente o que define o sucesso escolar de um aluno, não é apenas as notas, mas tudo o que está implicado no processo da sua definição, ou seja, a evolução do aluno, o seu esforço para ultrapassar as dificuldades, os seus “interesses, as preferências, a assiduidade e o comportamento” (Fernandes, 2021b, p. 9). Como explica E3 é essencial ter em atenção o perfil de cada aluno a nível geral, considerando também que “o trabalho diário e continuado ainda é o mais importante principalmente no 1º Ciclo”.

Do ponto de vista do aluno, este também assume um papel bastante significativo e E1 e E4 referem isso mesmo, “eles deram-me logo o *feedback*”, “penso sempre como é que as coisas podiam ter corrido melhor”, respetivamente. Ou seja, avaliação tem como propósito ajudar os alunos como também os professores e através da avaliação e da observação do desenvolvimento dos alunos é possível perceber se é necessário alterar ou implementar alguma estratégia nas suas práticas pedagógicas (Fernandes, 2021d).

As entrevistadas refletem, ainda, sobre a autoavaliação do aluno. E4 explica que tal acontece quando são os alunos os próprios avaliadores e, portanto, os instrumentos

de avaliação também “são sempre negociados e falados com eles, depois há sempre uma reflexão do próprio aluno, se correu bem, que dificuldades é que teve, se precisou de muita ajuda, pouca ajuda, se já tem mais autonomia”. Neste sentido, a autoavaliação define-se como um processo que atribui, desde logo, responsabilidade ao aluno, obrigando-os a refletir e a identificar os pontos fortes e fracos das suas competências e por conseguinte tomar decisões tendo em vista a melhoria das suas aprendizagens (Machado, 2022).

Para finalizar, E1 refere que no 1º Ciclo, ao contrário dos outros ciclos, as docentes passam muitas horas diárias com os seus alunos, portanto mais do que ninguém, conhecem-nos sabem quais são as suas dificuldades, os seus esforços para ultrapassar essas mesmas dificuldades, os seus interesses e necessidades. A partir daí conseguem analisar essa evolução e definir uma avaliação justa que vá ao encontro do seu perfil.

Resumindo tudo o que foi mencionado pelas participantes, a avaliação está fortemente integrada com a aprendizagem e o ensino. Isto quer dizer que a avaliação é um mecanismo imprescindível na educação, uma vez que acompanha todas as práticas e permite não só a melhoria das aprendizagens de cada aluno, mas também a reflexão das práticas dos docentes de forma a aperfeiçoá-las (Fernandes, 2021a).

- **2ª Categoria – Aprendizagens Essenciais**

Tabela 11

*Recorte da subcategoria “Conceção”*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de Registo</b>
Aprendizagens Essenciais	Conceção	É assim, as aprendizagens essenciais são meros documentos orientadores, não é? Visam promover o desenvolvimento das áreas de competência inscritas no perfil do aluno à saída do ciclo, não é? Claro isto vai abranger o português, a matemática, todas as áreas que eles têm a expressão artística, a educação física, inglês, cidadania, e não sei que, pronto, por aí adiante. (E3)

*Fonte: Elaboração da autora*

A primeira subcategoria diz respeito à “Conceção” das aprendizagens essenciais. Durante a narrativa, uma das entrevistadas, de forma a explicar o seu ponto de vista, teve a necessidade de apresentar a definição do conceito de AE.

Como já foi analisado neste relatório e indo ao encontro de E3, as aprendizagens essenciais são um documento de orientação curricular, onde constam as várias componentes do currículo, que pretendem desenvolver as várias competências inscritas no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

**Tabela 12**

*Recorte da subcategoria “Construção do perfil do aluno”*

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo
Aprendizagens Essenciais	Construção do perfil do aluno	Mas o que eu acho mais importante e que acho os professores estão a chegar a essa conclusão, não só no primeiro ciclo, mas nos outros ciclos de ensino que cada vez tem que olhar para o aluno como um ser individual, único, não é? Irrepetível, não é? E temos que privilegiar, cada vez mais a sua autonomia, não é? E prepará-los de alguma forma para construírem eles próprios as suas aprendizagens e não estarem só a ouvir o professor. Isso de ouvir o professor nós sabemos que...no 1º Ciclo ainda vão ouvindo, mas nós sabemos que nos outros ciclos de ensino eles já desligam e que pouco [...] portanto, eu acho que os temos que preparar em primeiro lugar para a autonomia e acho que isto das aprendizagens essenciais, pronto, tem abordado de certa forma mais consistente, a autonomia, a autorregulação do aluno, privilegiando as outras áreas, não só as académicas. Portanto, o aluno como um ser multifocal, a área social, a área emocional, a autorregulação e a construção. A construção, a construção, ele por si só ir construindo a sua aprendizagem. Pronto, e realmente as aprendizagens essenciais são documentos orientadores e nós vamo-nos servindo delas, não é? (E3)

*Fonte: Elaboração da autora*

A análise desta subcategoria diz respeito ao destaque que E3 efetuou relativamente à importância das aprendizagens essenciais para a construção do perfil do aluno. Na sua narrativa destaca as aprendizagens essenciais como um documento orientador mais preocupado com o perfil global do aluno e direcionado para o desenvolvimento de várias competências e privilegiando “outras áreas, não só as académicas”. No mesmo seguimento, menciona também que as AE destacam a importância da construção das aprendizagens através da autonomia do aluno, “e prepará-

los de alguma forma para construírem eles próprios as suas aprendizagens e não estarem só a ouvir o professor” (E3). Assim, tendo em conta a sua experiência, a docente, refere que os professores, na generalidade, estão a concluir que são necessárias todas estas alterações no ensino, uma vez que reconhecem, cada vez mais, que cada aluno é único, e como tal é necessário ter todas essas particularidades em atenção. Com a mesma intenção, a teoria destaca também esta necessidade de acabar com um modelo pedagógico apoiado na fragmentação das disciplinas e adotar um modelo no qual tenha em consideração as necessidades e os interesses dos alunos e que integre todos esses conhecimentos (Palmeirão & Alves, 2017). Só desta forma é possível “operacionalizar as dimensões que integram o perfil do aluno para o século XXI” (Palmeirão & Alves, 2017, p. 4). Nesta sequência de ideias, entram as aprendizagens essenciais como documento orientador facilitador da gestão do currículo para que as aprendizagens sejam significativas e as competências, implícitas no PASEO, desenvolvidas.

Tabela 13

*Recorte da subcategoria “Da teoria à prática”*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de Registo</b>
Aprendizagens Essenciais	Da teoria à prática	Se quer que lhe diga da teoria à prática vai muito, aquilo que se ouve e aquilo que se [...] enfim que pretendem transmitir nas sessões de esclarecimento é uma coisa depois na prática, aquilo que eu estou a, ou aquilo que eu vi na prática, ou que eu pude experienciar este ano na prática é bem diferente. (E1)

*Fonte: Elaboração da autora*

As AE, como foi estudado ao longo do presente documento, oferecem a possibilidade “para uma ação de ensinar sustentada, informada, pedagogicamente válida na construção de aprendizagens que sejam significativas e que, por isso, perdurarão para além do último dia de aulas do ano escolar” (Rodrigues, 2018, p.15). Contudo, para que tal aconteça é necessário que os docentes se apropriem dos documentos orientadores compreendendo a liberdade que existe em “exercer a sua atividade nuclear: planear, operacionalizar, avaliar e reorientar percursos pedagógico-didáticos direcionados para a aprendizagem dos alunos explorando soluções pedagógico-didáticas ajustadas aos contextos educativos específicos” (Rodrigues, 2018, p.2). Nesta perspetiva e contrariando

a literatura, na subcategoria “Da teoria à prática” a docente participante afirma que da sua experiência as aprendizagens essenciais não refletem na prática o que desenvolvem na teoria. Ou seja, do seu ponto de vista, o que lhe foi explicado em sessões de esclarecimento sobre este documento orientador não podem ser desenvolvidas na prática em contexto escolar.

Tabela 14

*Recorte da subcategoria “Semântica”*

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo
Aprendizagens Essenciais	Semântica	<p>Eu acho que é, que andamos sempre é esta, este ciclo vicioso que é... eu acho que no primeiro ciclo as Aprendizagens Essenciais é mais do mesmo, eu acho que só mudamos aqui o nome, mudámos só aqui Aprendizagens Essenciais mudámos aqui só mais uma coisinha aqui, acrescentámos uma coisa ali, outra acolá, mais, no primeiro ciclo acho que foi o ciclo onde menos se veio interferir na prática pedagógica. Eu acho!</p> <p>Na educação estão sempre a surgir coisas novas, que nunca são novas, elas são antigas, só lhes vamos dar novos nomes, vamos dar-lhe uma roupagem nova, porque de novo na educação, infelizmente, nós nunca temos nada. É o que eu acho. Na educação acho que há sempre é nomes novos porque a roupagem, vamos dar-lhe assim uma roupa diferente, vamos por uma florinha, um folhinho, é como a moda, vamos buscar a moda dos anos 80, mas vamos lhe por é só assim uma cor mais forte, vamos pôr-lhe um folhinho mas o conceito está lá e eu acho que na educação continuamos na mesma. Eu acho que o conceito está lá, depois mudamos aqui uma coisinha ali, tiramos o nome pomos outro, porque eu acho que é o que acontece na educação. É o que eu acho. E depois é faz-se um estudo, o estudo diz-nos que os meninos têm dificuldade nisto, há então ok vamos mudar aqui qualquer coisa para que nós tenhamos progresso e deixemos de ter insucesso nisso, ah então vamos fazer aquilo. (E1)</p> <p>Eu para mim as aprendizagens essenciais é apenas uma nomenclatura que diferente daquela que estava no fundo, o processo de aprendizagem é o mesmo de acordo com cada professor ou cada professor ou com os professores que se situam no mesmo nível, porque de resto, não é por ser uma matéria diferente, ou qualquer coisa que está estipulado por lei que vem definir, vamos lá, uma nova estratégia, uma nova metodologia. As aprendizagens essenciais, no meu entendimento são apenas alterações ou redefinições de novos conteúdos e abordagens diferenciadas, como eu já o faço, portanto, só os conteúdos para mim é que foram diferentes. (E2)</p>

*Fonte: Elaboração da autora*

Na subcategoria “Semântica” é apresentada a perspetiva das docentes sobre as aprendizagens essenciais em comparação com outros documentos orientadores já desatualizados. As docentes E1 e E2 referem que as AE são uma nova nomenclatura dos documentos que já existiam. E1 menciona que do seu ponto de vista na educação não há evolução teórico, surgem “coisas novas, que nunca são novas, elas são antigas, só lhes vamos dar novos nomes”, ou seja, os conceitos que são apresentados como novos sempre existiram. Por outro lado, menciona que as poucas coisas que são alteradas têm como finalidade combater o insucesso através da alteração do currículo, tendo em conta a anulação das dificuldades dos alunos - “o estudo diz-nos que os meninos têm dificuldade nisto, há então ok vamos mudar aqui qualquer coisa para que nós tenhamos progresso e deixemos de ter insucesso nisso”.

E2 vai ao encontro do que foi esclarecido anteriormente, contudo acrescenta que apesar de existir um novo documento orientador a prática pedagógica dos professores são as mesmas. Por outras palavras, os docentes não alteraram em nada o processo de ensino e de aprendizagem. As AE não vieram definir novas estratégias nem novas metodologias, só “por ser uma matéria diferente, ou qualquer coisa que está estipulada por lei” (E2).

Tabela 15

*Recorte da subcategoria “Currículo”*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de Registo</b>
Aprendizagens Essenciais	Currículo	<p>Talvez as Aprendizagens Essenciais tenham vindo dar um bocadinho mais de peso ao currículo.</p> <p>Torná-lo um bocadinho mais, pesado, não sei como é que hei de explicar isto, mais...não para o professor, mas para o aluno, torná-lo mais longo...não sei se é o melhor, porque os alunos têm determinada idade, para atingir determinadas competências, e eu não sei se as Aprendizagens Essenciais lhes vão permitir que eles atinjam aqueles conteúdos dentro da sua faixa etária. Não sei se as Aprendizagens Essenciais estão apar...muitos conteúdos que eles não conseguem adquirir de acordo com a sua faixa etária. É o que eu acho. Estão a exigir de mais para a sua faixa etária. Não sei, talvez não sei. É uma opinião, não sei, tal vez. (E1)</p> <p>Não pode ser é, eles andam, os currículos são ambiciosos nomeadamente na matemática. Não digo que nesta turma tenha sentido isso, mas tenho sentido em turmas, em turmas que eu tive anteriormente, que eles muitas vezes sentem-se incapazes, tem uma baixa autoestima e pensam:</p>

		<p>“Eu não sou capaz”, e não pode ser, não é? Primeiro o currículo tem que ser revisto, é ponte assente, eu acho que sim, e devia haver, devia haver, devia haver uma manifestação geral dos professores e dizer que eles não estão preparados para aqueles currículos. Mesmo a minha turma, que é mesmo de excelência, tenho ali meninos que ainda têm algumas dificuldades e precisar de mais...</p> <p>Exatamente e que não tem a nível cognitivo, percebe-se bem que não houve aquela maturação necessária para fazer aquelas aprendizagens. E os anos de covid que tivemos. (E3)</p>
--	--	---

*Fonte: Elaboração da autora*

O currículo, como já foi evidenciado, é o suporte da prática pedagógica que compreende o conjunto de aprendizagens que vão ao encontro da realidade e necessidades das sociedades (Roldão, 2017). Neste entendimento, surge esta subcategoria tendo como finalidade dar a conhecer as considerações das docentes relativamente à influência que as aprendizagens essenciais realizam sobre o currículo.

Num primeiro plano E1 menciona, em tom de dúvida, que as AE alteraram o currículo, na medida em que o tornaram mais longo e “pesado” para os alunos. Isto quer dizer, que os alunos são considerados imaturos para atingir determinadas competências, estando a “exigir de mais para a sua faixa etária” (E1). Tendo em consideração o descrito E3 vai ao encontro da ideia apresentada por E1, na medida em que concorda que os “currículos são ambiciosos”. Neste sentido, refere que os currículos ao serem difíceis os alunos demonstram-se incapazes e apresentam uma autoestima muito baixa. Por conseguinte, a entrevistada apresenta como solução uma revisão do currículo tendo em consideração o nível de maturação cognitivo de cada faixa etária.

Por outro lado, o que nos refere a literatura é que as AE vieram trazer liberdade aos professores, na medida em que são os próprios professores que constroem o currículo e as matérias disciplinares conforme o contexto e o perfil específico dos seus alunos. As Aprendizagens Essenciais, como o nome indica, apresentam o conjunto essencial de conteúdos para um determinado ano de escolaridade (Rodrigues, 2018).

**Tabela 16**

*Recorte da subcategoria “Trabalho cooperativo”*

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registo
-----------	--------------	-------------	--------------------

Aprendizagens Essenciais	Trabalho cooperativo	Nada mudou	Eu por acaso não acho que venha a acrescentar nada porque já o fazíamos anteriormente, [...] (E2)
		Depende da análise individual dos professores	Eu penso que sim, depende um bocadinho de como é que nós fazemos a leitura, mas eu penso que sim de alguma forma é um bocadinho aceitar aquilo que nos é exigido e tentar transformar a nossa prática da melhor forma possível. (E4)

*Fonte: Elaboração da autora*

Na categoria anterior “Prática pedagógica” é apresentado o valor que as professoras atribuem ao trabalho cooperativo e de que forma o desenvolvem durante a sua prática pedagógica. Nesta categoria “aprendizagens essenciais” compreende-se, na perspetiva das docentes, se existiram alterações nessa mesma prática com a entrada em vigor deste documento orientador.

Neste sentido, E2 afirma que nada mudou, tudo o que já era realizado anteriormente continua a fazer-se após o aparecimento das AE. Pelo contrário E4 esclarece que, do seu ponto de vista, existiram alterações. Explica que essas alterações devem existir porque assim os documentos o exigem, ou seja, a prática de cada docente deve ser alterada e transformada indo ao encontro do que é desejável. Corroborando E4, a teoria vem acentuando que o trabalho cooperativo, através da reflexão e partilha entre docentes, constitui “um requisito fundamental para o processo de apropriação e reconhecimento do valor das AE” (Costa et al., 2022, p. 11).

**Tabela 17**

*Recorte da subcategoria “Trabalho interdisciplinar”*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidade de Registo</b>
Aprendizagens Essenciais	Trabalho interdisciplinar	Sempre existiu	Mas no primeiro ciclo isso existe, portanto isso no primeiro ciclo nem se põe, portanto é normal isso existir, porque nós estamos a falar de um assunto que é no Português, mas surge na Matemática ou surge num assunto qualquer de Estudo do Meio, e no primeiro ciclo a interdisciplinaridade está sempre presente. Portanto no primeiro ciclo isso é um tema que está sempre presente, não [...] Eu acho que no primeiro ciclo isso sempre existiu, só lhe mudamos o nome. Porque o primeiro ciclo [...] eu acho que para as outras disciplinas dos outros ciclos acho que houve mais essa

			preocupação em incutir ou promover essa interdisciplinaridade agora no primeiro ciclo nós só lhe pusemos um nome, ou só o conotámos, ou alteramos ou <i>whatever</i> porque no primeiro ciclo nós sempre fizemos isso por tanto alterámos aqui o nome ou incutimos aqui uma, uma cultura diferente talvez, mas no primeiro ciclo sempre se trabalhou assim, portanto, acho que seja com Aprendizagens Essenciais ou <i>whatever</i> com outro nome qualquer sempre existiu. (E1)
		Flexibilidade	Eu acho que sim, nomeadamente através da facilidade com que nós temos que começar a ter que ser mais flexíveis, não é? E interligando e relacionando, porque eles são muito curiosos, eles fazem muitas perguntas, eles querem, às vezes estamos a falar de matemática e eles, ou em estudo do meio e eles envolvem outras situações que até são pertinentes. Acabamos, mesmo que às vezes não queiramos acabamos por ter que fazer essa interdisciplinaridade. E acho que no 1ºciclo, ainda mais do que nos outros ciclos isso é feito constantemente. (E3)
		Aprendizagens significativas	Significativas e transversais às áreas, eu acho que sim. Concordo. (E3) Sim. Ser mais direcionado, portanto, há aprendizagens que são aquelas que são as mais essenciais, acabam por ser uma necessidade maior de nós podermos explorar sem estarmos preocupados com o todo, aliás com o todo de alguma forma, mas trabalhando do todo para o particular, não é só trabalho é trabalho, portanto, pegamos num projeto e através disso conseguimos contribuir para que todas as aprendizagens sejam...vão sendo monitorizadas, não é? Esclarecidas. (E4)
		Receção dos documentos	É um bocadinho aquilo que nós pensamos, naquilo que nós lemos, naquilo que está estipulado por lei o que vai saindo, o que vai estando em vigor e depois mediante a nossa prática vamos fazendo a nossa própria leitura. Eu penso que tudo aquilo que vai saindo é um bocadinho da leitura do próprio professor e daquilo que a escola também permite. Esta escola pode permitir muito ou pouco, mas depois também depende com os professores com quem

			trabalhamos, e eu penso que sim, de alguma forma sim. (E4)
--	--	--	--

*Fonte: Elaboração da autora*

O planeamento de sequências de aprendizagem interdisciplinares permite não só desenvolver e articular todo o conhecimento, como também desenvolver competências consideradas complexas (Rodrigues, 2018). Neste sentido, as AE vieram trazer uma leveza e contribuir para que este trabalho pedagógico e didático seja mais “fecundo e significativo para os alunos e professores” (Rodrigues, 2018, p.15). Neste seguimento, na presente subcategoria é apresentada a perspetiva das docentes em relação ao trabalho interdisciplinar desenvolvido após a homologação das aprendizagens essenciais.

Numa primeira abordagem é referido que este trabalho interdisciplinar sempre foi desenvolvido no 1º Ciclo, mesmo antes da aprovação das AE. Noutros ciclos de ensino é considerado que as AE podem ter vindo promover a ligação entre disciplinas, uma vez que se apresentam bastante fragmentadas, mas no 1º Ciclo, isso já acontecia também devido à facilidade da monodocência. Portanto, independentemente do nome dos documentos orientadores que se encontram em vigor, a interdisciplinaridade sempre foi abordada e desenvolvida no 1º Ciclo. Porém de um ponto de vista contrário foi salientado que as AE vieram contribuir para facilitar a abordagem interdisciplinar. E3 explica que os alunos “são muito curiosos, eles fazem muitas perguntas, eles querem, às vezes estamos a falar de matemática e eles, ou em estudo do meio e eles envolvem outras situações que até são pertinentes”, portanto este documento veio contribuir para que os professores percebam que é necessário cada vez mais essa flexibilidade. O mundo encontra-se todo interligado e, portanto, mesmo que os docentes não queiram acabam “por ter que fazer essa interdisciplinaridade” (E3). Deste modo, ao ser realizada esta interligação disciplinar, tendo também em conta os interesses dos alunos, as aprendizagens tornam-se mais significativas e transversais a todas as áreas.

Outro fator destacado é o facto de o documento orientador possibilitar a abordagem dos conteúdos realmente essenciais de acordo com o contexto e o perfil do aluno, podendo, desta forma, o ensino ser mais direccionado e as aprendizagens serem exploradas “sem estarmos preocupado com o todo, aliás com o todo de alguma forma, mas trabalhando do todo para o particular” (E4).

Por fim, mais uma vez é destacada a importância que os professores entregam à vontade de melhorar o ensino. A evolução da prática dos professores está relacionada com a ligação de várias condicionantes, como a perceção dos docentes acerca da educação, as suas leituras e ainda com o que está definido por lei. Depois, mediante a experiência de cada docente e a abertura da escola vai-se construindo esta mudança, onde está subjacente a abordagem do trabalho interdisciplinar.

Tabela 18

*Recorte da subcategoria "Diferenciação pedagógica"*

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registo
Aprendizagens Essenciais	Diferenciação pedagógica	Sempre existiu	<p>Eu acho que no primeiro ciclo sempre existiu muito essa [...]</p> <p>Eu acho que no primeiro ciclo nós...o professor do primeiro ciclo sempre teve essa capacidade de gerir e de ser maleável e de poder construir o seu percurso ou adaptar o seu trabalho às capacidades e às dificuldades dos seus alunos ou de construir as suas estratégias e e e, às capacidades e dificuldades do aluno. Eu acho que no primeiro ciclo nós sempre fomos muito flexíveis muito maleáveis às dificuldades e capacidades do aluno. Portanto eu acho que isso nunca no primeiro ciclo acho que nunca foi muito pertinente não sei se calhar estou a ser muito, não sei. (E1)</p> <p>Para mim não, uma vez que... Para mim não, porque eu já as utilizo. Eu utilizo mais facilmente um computador com uma criança que tem problemas, que tem dificuldades na leitura e na escrita, do que com alunos que já estão muito mais à vontade.</p> <p>Não, no meu caso. Atenção Inês que eu estou a um ano de me ir embora da minha aposentação tenho 44 anos de serviço. É preciso saberes, a minha metodologia e forma de estar foi sempre assim e há de ser, não é agora que vou alterar. (E2)</p>
		Documento orientador	Eu acho que em princípio quando foram criadas as aprendizagens essenciais tiveram esse objetivo, não é? Mas eu penso que estão ali aqueles documentos, nós lemos, não é? Mas são meros documentos orientadores, depois é a

			<p>nossa experiência é que tem que, é através daquela leitura que depois nós, com a nossa experiência e sensibilidade enquanto docentes e com os conhecimentos quando vamos adquirindo e que vamos especializando e que vamos tendo alguma formação e acho que é a partir daí. Realmente as aprendizagens essenciais são importantes, mas não passam de estar ali escrito no papel [...]</p> <p>Talvez, não consigo dar-lhe uma resposta assim mesmo a dizer-lhe que sim que sim. Realmente foram fantásticas e que ali está a resolução para o problema, mas acho que aquilo são documentos orientadores. (E3)</p> <p>Eu penso que sim.</p> <p>[...] mas sempre que nós temos as coisas mais organizadas, mais objetivas, de uma forma, com mais parâmetros de objetivos conseguimos também organizar as nossas planificações de uma forma mais clara, e depois conhecendo a turma, é mais fácil pormos em prática aquilo que é o currículo à medida das aprendizagens.</p> <p>É isto um bocadinho do que eu tenho estado a falar, não é?, Portanto, eu acho sempre que é a maneira como nós fazemos a leitura [...] (E4)</p>
		Aluno no centro da aprendizagem	<p>Sim, dantes não se pensava dessa forma, portanto, estava um professor à frente e estavam todos da mesma forma e todos tinham que apanhar a matéria, ou os conteúdos da mesma forma, e agora pensasse nas crianças de uma forma mais individual. (E4)</p>

*Fonte: Elaboração da autora*

Nesta subcategoria – “Diferenciação pedagógica” – pretende-se analisar quais foram as contribuições sentidas pelas colaboradoras deste estudo, relativamente à diferenciação pedagógica, após a entrada em vigor das aprendizagens essenciais.

As participantes, globalmente, têm ideias muito distintas sobre a influência das AE no que diz respeito à melhoria da prática de diferenciação pedagógica. E1 e E2 acreditam que nada se alterou, uma vez que a diferenciação pedagógica já era realizada antes da homologação das AE. Seguindo este ponto de vista, E1 refere que os professores do 1º Ciclo sempre estiveram sensibilizados para “adaptar o seu trabalho às capacidades e às dificuldades dos seus alunos ou de construir as suas estratégias”. Neste sentido, os

professores sempre foram muito flexíveis correspondendo sempre às dificuldades e capacidades de cada aluno. Com a mesma orientação, E2 acrescenta que como a diferenciação pedagógica sempre fez parte das suas metodologias ao longo do seu percurso, não considera que as AE tivessem vindo alterar a sua prática.

Posicionando-se quase nos antípodas, E3 e E4 consentem que as AE vieram contribuir para uma melhor integração da diferenciação pedagógica. E3 compreende que se surgiram estes novos documentos orientadores é porque algo deve ser melhorado. Portanto, o documento deve ser analisado, deve consequentemente existir uma reflexão da prática de cada um e, posteriormente, a partir da experiência e da formação, existir essa sensibilidade para a mudança. Nesta sequência de ideias, E4 vai ao encontro de E3, referindo também que anteriormente a escola desenvolvia uma metodologia tradicional, em que os professores eram o centro do processo educativo, não se preocupando com as aprendizagens dos alunos. Atualmente, pelo contrário, esta forma de pensar está-se a modificar e, como tal, também devem surgir novos documentos orientadores, como é o caso das AE. Para além disto, E4 ainda acrescenta que as AE vieram contribuir para que seja mais fácil o planeamento da prática tendo em atenção a diferenciação pedagógica. Explica que é possível ter tudo mais organizado, com mais objetivos e, portanto, é também mais simples e clara a organização das planificações “e depois conhecendo a turma, é mais fácil pormos em prática aquilo que é o currículo à medida das aprendizagens”.

Tabela 19

*Recorte da subcategoria “Avaliação”*

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registo
Aprendizagens Essenciais	Avaliação	Nada modificaram	Não veio acrescentar absolutamente nada. Não. (E2)
		Visão do aluno de uma forma global	Eu acho que é continuar a ver o aluno com um perfil, um perfil mais alargado e transversal e não só o aluno caracterizado por disciplina, o aluno em português, o aluno em matemática, o aluno em estudo do meio, o aluno nas expressões. Portanto, o aluno é um ser único, global e é o que nós pretendemos é que eles aprendam de forma geral e transversal a todas as disciplinas, a analisar, a interpretar, resolver situações em

			contextos variados, e eu acho que isto das aprendizagens essenciais, nesse aspeto contribuiu para que víssemos o aluno mais de uma forma global, do que categorizado por disciplinas. (E3)
		Objetividade	Sim, de alguma forma sim, porque as coisas acabam por ser muito mais objetivas e muito mais sistematizadas. (E4)
		Alterações	Eu penso que esta liberdade, de nós podermos olhar e fazer um bocadinho aquilo que nós, não é a nossa vontade, mas a nossa prática, se nós refletirmos e podemos, então, mudar, sem que haja uma forma quase que igual para todos. Uma abertura, sim! (E4)

*Fonte: Elaboração da autora*

A análise da subcategoria “Avaliação” tem como principal objetivo traduzir o posicionamento das quatro entrevistadas, em relação à influência das aprendizagens essenciais para um melhor processo de avaliação.

Nas narrativas captam-se duas perspetivas distintas. Uma primeira opinião concorda que as AE não vieram modificar “absolutamente nada” (E2) nos procedimentos de avaliação, e do ponto de vista oposto, é mencionado que as AE vieram modificar a avaliação, na medida em que incentivam que a escola tenha uma visão global do aluno e não apenas “caracterizado por disciplina” (E4). Por outras palavras, esta última posição aponta para que se tenha uma visão alargada e transversal do perfil do aluno e que na avaliação seja considerada não só as aprendizagens dos conteúdos, mas também a mobilização das competências.

Outro ponto positivo destacado no processo de avaliação após a homologação das AE, foi, nomeadamente, a objetividade do próprio documento e a liberdade dos professores poderem realizar a avaliação adequada a cada aluno, “sem que haja uma forma quase que igual para todos” (E4).

**Tabela 20**

*Recorte da subcategoria “Problemas”*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidade de Registo</b>
	Problemas	Conteúdos	Talvez nos conteúdos.

Aprendizagens Essenciais		<p>O que eu sinto é que nós estamos a trabalhar conteúdos ao nível do primeiro ciclo que nós não trabalhávamos e para miúdos do primeiro ano, até para miúdos ao nível do primeiro ciclo há aprendizagens que para eles. Eles ainda não têm maturidade para perceberem ainda alguns conteúdos, alguns conceitos para eles ainda são abstratos.</p> <p>Sei lá, sei lá, vários coisas básicas, sei lá, se calhar. Eu aqui ao nível do primeiro ano alguns, alguns vocábulos para eles, às vezes aparecem alguns vocábulos que eles: “Professora o que quer dizer isso?”</p> <p>Ou aparecem determinados vocábulos que eles, eles estão numa aprendizagem da leitura e da escrita, tão a aprender a ler, tão aprender a escrever e de repente aparece assim um vocábulo e eles às vezes ainda têm dificuldade na articulação. Por exemplo, se calhar nos outros ciclos, nos outros anos as frações por exemplo, se calhar metade de uma maçã sim, mas depois no quarto, três quartos, um décimo, se calhar por aí, eles assim a divisão, se calhar a soma, subtração sim, mas depois a divisão já é um conceito mais abstrato, quem diz isso diz outros. (E1)</p>
	Nível emocional e social	Assim de repente não estou a ver nada. As fragilidades que nós sentimos mais é a nível emocional e social, e a nível da autorregulação. (E3)
	Equipamentos	Não me parece que haja...só se for a nível de falta de equipamento nas escolas que permita uma diferenciação com abordagem a técnicas mais inovadores e que, portanto, não haja possibilidades de as concretizar, ou seja a utilização dos computadores nas escolas. Portanto esta parte da capacitação digital que é necessária introduzir na escola e eu considero fundamental também, não abusiva, mas também, enquanto uma ferramenta quer de motivação, quer mesmo de aprendizagem. Portanto, só se houver esses problemas, esses constrangimentos, como nós estamos a ter. (E2)
	Análise do documento	Eu penso que não, eu acho que problemas e dificuldades haverá sempre na leitura que nós fazemos nos documentos que vão saindo. (E4)
	Fazer a mudança	Eu para mim aceitei muito bem este documento e esta forma, desta abordagem. Portanto, não

			tenho assim nenhum ponto negativo a apontar. Talvez a dificuldade que nós, todos nós que tivemos em fazer essa mudança. (E4)
--	--	--	--

*Fonte: Elaboração da autora*

No que concerne à subcategoria “Problemas” engloba os pontos que as docentes consideram menos positivos em relação à entrada em vigor das aprendizagens essenciais.

O primeiro indicador enunciado denomina-se “Conteúdos”. Um dos problemas encontrados está relacionado com a alteração dos conteúdos, que anteriormente não eram abordados em determinados anos e que agora fazem parte do currículo. Desta alteração é referido que os alunos são muito imaturos para compreender estes novos conhecimentos, como por exemplo, na aprendizagem da leitura e da escrita relacionado com os vocábulos onde “de repente aparece assim um vocábulo e eles às vezes ainda têm dificuldade na articulação” (E1) e também relacionado com as frações “se calhar metade de uma maçã sim, mas depois no quarto, três quartos, um décimo, se calhar por aí, eles assim a divisão, se calhar a soma, subtração sim, mas depois a divisão já é um conceito mais abstrato” (E1).

O seguinte ponto enunciado está relacionado com o nível emocional e social. É sentido por parte da entrevistada 3 que deveria existir mais orientação para ajudar na autorregulação, a nível emocional e social, pois considera ser uma grande fragilidade dos alunos. Outro problema, destacado, e que impede o cumprimento dos objetivos definidos nos documentos orientadores, é a falta de equipamentos enquanto ferramenta para o desenvolvimento da capacitação digital, nomeadamente, “equipamento nas escolas que permita uma diferenciação com abordagem a técnicas mais inovadoras” (E2).

São manifestadas, ainda, no que diz respeito à análise dos documentos orientadores, dificuldades com a leitura que é feita dos “documentos que vão saindo” (E4). Finalmente, é enunciado um problema relacionado com o processo de mudança resultante da publicação das AE expresso na “dificuldade que nós, todos nós que tivemos em fazer essa mudança” (E4).

**Tabela 21**

*Recorte da subcategoria “Apreciação global negativa”*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidade de Registo</b>
------------------	---------------------	--------------------	---------------------------

Aprendizagens Essenciais	Apreciação global negativa	Falta de consistência	Eu acho que para mim e no geral não é, não é muito positiva porque elas foram implementadas há tão pouco tempo que já sofreram alterações ao nível da matemática. Portanto, eu acho que nem para o poder central, digamos, para os senhores todo-poderosos, acho que nem para eles estão bem implementadas, porque se elas foram criadas há tão pouco tempo e já houve alteração nas Matemática, será que elas são assim tão consistentes? Será que elas vieram de facto mudar alguma coisa para, em tão pouco tempo já haver alterações, por exemplo na Matemática? Porque se já houve alterações nas de Matemática para o ano vai haver o quê? Nas de Português? Então se são assim tão importantes, porquê haver uma alteração já em tão pouco tempo depois delas terem sido criadas? Elas nasceram já estão a ser alteradas, não sei. (E1)
		<i>Ranking</i>	É o que eu acho, andamos sempre atrás de, a educação andamos sempre à procura do sucesso sempre atrás do <i>ranking</i> , mas é só isso, acho que nunca nos preocupamos realmente com aquilo que nos devemos preocupar, andamos sempre atrás ou do <i>ranking</i> ou de sucesso ou daquilo que dizem de nós e nunca com o que está, com a inocência, com a estrutura, é o que eu acho. (E1)
		Tempo de aceitação da mudança	Pontos negativos, eu acho que é sempre o tempo que nós levamos a aceitar as mudanças, as próprias instituições, as próprias direções e depois os próprios professores. (E4)

*Fonte: Elaboração da autora*

Nesta subcategoria pretende-se compreender e analisar quais são as apreciações globais, neste caso negativas, acerca da homologação e implementação das aprendizagens essenciais.

Numa primeira análise das apreciações globais, E1 refere desde logo, que a implementação das aprendizagens essenciais não é muito positiva, uma vez que existe falta de consistência. A docente tem este ponto de vista, uma vez que as AE foram “implementadas há tão pouco tempo que já sofreram alterações ao nível da matemática” (E1). Para a professora E1 esta inconsistência faz transparecer pouca segurança por parte

de quem as publica, questionando-se, “será que elas vieram de facto mudar alguma coisa para, em tão pouco tempo, já haver alterações?” e “então se são assim tão importantes, porquê haver uma alteração já em tão pouco tempo depois delas terem sido criadas?”.

Noutra perspetiva, E1 destaca o *ranking* como um aspeto negativo. A docente realça que na educação se preocupam demasiado com o sucesso das escolas e com a posição onde se encontra na lista de resultados e pouco com a melhoria da estrutura escolar. Portanto, na sua opinião era importante reformularem os documentos orientadores de forma que o principal objetivo fosse a aprendizagem efetiva dos alunos, deixando transparecer que, no seu entendimento, a adoção das AE não visou a preocupação com as aprendizagens dos alunos.

Com uma compreensão diferente, a entrevistada E4, evidencia que um dos pontos menos positivos é o tempo de aceitação da mudança. Ou seja, a participante explica que a comunidade educativa, quer as próprias instituições, direções e professores, demoram algum tempo a aceitar e a agilizar as indicações dos novos documentos orientadores.

Tabela 22

*Recorte da subcategoria “Apreciação global positiva”*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidade de Registo</b>
Aprendizagens Essenciais	Apreciação global positiva	Conteúdos	Eu acho, apenas, vem, redefinir alguns conteúdos e abordagens em sala de aula, ou fora dela para a concretização do sucesso escolar dos alunos. (E2)
		Melhorar o ensino	Eu pelo menos, se pensarmos um bocadinho naquilo que estávamos a fazer e como é que podemos melhorar o ensino, sim. (E4)
		Visão global do aluno	Acho que foi bom, pronto, acho que foram boas, não é? De facto, estou a repetir-me, não é? O vemos cada vez mais o aluno de uma forma global, é cada vez mais importante, não é? Apesar de poderem ser uns melhores que outros, numa área, no global, portanto, nós temos que trabalhar nas várias áreas, não é? No primeiro ciclo, mas depois fica só a parte global do aluno, não é? E acho que isso é o mais importante. (E3)

		Reflexão das práticas dos professores	<p>Eu penso sempre que as coisas que vem mudar trazem sempre algumas vantagens e desvantagens. Os professores estão muito habituados, ou estaríamos, aquilo que se diz que estaria sempre habituado a trabalhar sozinho, no seu canto e eu acho que estas discussões quem vem a público e que nós temos que refletir sobre elas, também fazem que com que nós tenhamos a consciência que outros também pensam como nós e portanto, eu acho que esta abordagem acaba sempre por ser uma mais-valia, mais não seja por nos fazer refletir e querer estudar e saber mais. Eu acho que a partir daqui, já estamos a mudar.</p> <p>Eu penso que quem quis acabou por fazer as suas próprias alterações, também há quem não tenha feito as alterações e acaba por ser tão válido como as que fizeram (E4)</p>
--	--	---------------------------------------	---

*Fonte: Elaboração da autora*

Ao contrário da subcategoria anterior, nesta subcategoria pretende-se compreender e analisar quais são as apreciações globais positivas, acerca da homologação e implementação das aprendizagens essenciais.

Numa primeira análise, E2 menciona que as AE vieram “redefinir alguns conteúdos e abordagens em sala de aula, ou fora dela”. Desta forma, considera que estes documentos foram positivos, uma vez que têm como principal objetivo a “concretização do sucesso escolar dos alunos” (E2).

Já para E4 é o facto de as AE terem sido implementadas com o propósito de melhorar o ensino. Como a docente nos explica, “se pensarmos um bocadinho naquilo que estávamos a fazer e como é que podemos melhorar o ensino”. Isto quer dizer que, muito provavelmente, a estrutura do ensino foi avaliada e percebeu-se que existiam aspetos a melhorar, neste sentido surgiram as AE com o intuito de serem apresentadas orientações mais claras para a ação pedagógica.

Mais uma vez outro aspeto referido foi a importância que as aprendizagens essenciais conferem ao perfil global do aluno. E3 clarifica que as AE vieram sensibilizar os professores para terem em consideração “o aluno de uma forma global” e não apenas nas áreas que definem como as mais relevantes. Independentemente de os alunos “poderem

ser uns melhores que outros, numa área”, o que importa são as suas aprendizagens e competências de uma forma completa e integrada.

Para concluir, outro ponto mencionado é a reflexão das práticas dos professores. E4 salienta que os professores estão ou estariam muito habituados a trabalhar sozinhos e, portanto, estes novos documentos quando são implantados originam muitas discussões. Desta forma pressionam os docentes a refletir e conseqüentemente a desenvolver uma maior consciência sobre a sua prática pedagógica. Por outro lado, permite também desenvolver empatia com outros colegas e debater ideias e opiniões sobre a mudança que é exigida. Neste sentido, concorda que existiram professores que quiseram realizar este exercício, alterando ou melhorando a sua prática e outros que não tenham realizado essas alterações, acabando por “ser tão válido como as que [a] fizeram” (E4). Resumindo todas estas ideias E4 acredita que as aprendizagens essenciais acabam sempre “por ser uma mais-valia, mais não seja por nos fazer refletir e querer estudar e saber mais” sobre a educação e a sua evolução.



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



Este relatório foi dividido em duas partes. A primeira parte é relativa a relatos da prática educativa realizados durante o estágio de introdução à prática profissional, em Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. A segunda parte dá-se nota do desenvolvimento de uma investigação, um estudo de caso sobre as aprendizagens essenciais e que procurou captar os posicionamentos de um grupo de docentes.

Durante o decorrer dos estágios profissionais a observação e a reflexão foi algo que esteve constantemente presente, uma vez que não é possível desenvolver uma prática pedagógica de qualidade sem este esforço de avaliação permanente ao longo da sua realização. Por conseguinte, todas as práticas pensadas foram ponderadas de acordo com o contexto, as necessidades e curiosidades das crianças, bem como articuladas com metodologias ativas procurando criar ambientes em que as crianças fossem protagonistas nas suas aprendizagens. Contudo, nem sempre foi possível, cumprir tal desiderato e implementar atividades que cumprissem na totalidade os princípios enunciados, ainda que as experiências significativas selecionadas e apresentadas tivessem sido pensadas e escolhidas levando em consideração as orientações evocadas.

A experiência em Educação do Pré-Escolar decorreu centrada num projeto com recurso à Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) que se gerou em torno de uma questão-problema “Será que os reis e as rainhas só existem nas histórias dos contos de fadas?”. Não era habitual, neste contexto, serem desenvolvidas atividades suportadas por esta metodologia e por isso, experimentou-se alguma ansiedade relativamente à forma como as crianças se iriam adaptar à estratégia de aprendizagem. Todavia, as crianças envolveram-se de tal forma durante o decorrer deste projeto que comprovaram que a MTP cria condições para a proatividade das crianças, denotando especial interesse e envolvendo-se em todos os processos. A opção metodológica permitiu que as crianças desenvolvessem inúmeras competências, significativas para o desenvolvimento global das crianças, nomeadamente, a cooperação, a autonomia, a organização, a criatividade e o sentido crítico. Para o educador que adota metodologias ativas e participativas, a Metodologia de Trabalho de Projeto revela-se crucial, uma vez que por si só, consubstancia o respeito pelos interesses e necessidades das crianças, facilitando o seu desenvolvimento pessoal e social, numa perspetiva global, a par de uma abordagem interdisciplinar do currículo, na perspetiva consagrada nas OCEPE.

No que concerne às experiências significativas do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) foram identificadas e selecionadas duas experiências, notadamente, uma relativa à construção de um recurso implementado em sala de aula “Mundo das Palavras” e, por outro lado, a implementação de um conjunto de atividades que respondessem à questão “Será que os animais são seres vivos?”. O recurso “Mundo das Palavras” foi escolhido pela necessidade de realizar uma aprendizagem mais participativa e menos transmissiva, criando recursos que motivassem a aprendizagem e, simultaneamente, fossem ao encontro das necessidades e interesse das crianças. Nesta perspetiva compreendeu-se a importância de conferir um caráter lúdico ao processo de ensino e de aprendizagem, potenciava a aprendizagem. De igual modo, foram reconhecidas virtualidades ao trabalho cooperativo, uma vez que permite envolver os alunos com maior interesse e autonomia nas atividades. No que se refere à experiência “Será que os animais são seres vivos?”, foram propostas atividades de caráter interdisciplinar tendo como objetivo central, desenvolver e mobilizar um conjunto de competências. Apesar de não se ter seguido nenhuma metodologia específica, a apreciação global é positiva, uma vez que os alunos experienciaram diferentes formas de exploração dinâmica das diferentes temáticas propostas. Assim, retira-se desta última experiência a facilidade em abordar vários conhecimentos através da exploração de um tema de interesse, apenas percebendo de que forma os conhecimentos se interligam com as diferentes áreas do saber.

A investigação apresentada neste relatório final, surgiu pela necessidade de compreender as novas orientações do currículo, nomeadamente as aprendizagens essenciais, uma vez que é reduzida a produção científica relacionada com o tema. Neste sentido, emergiu uma grande curiosidade em compreender a perspetiva dos docentes e as alterações efetuadas em relação à prática pedagógica plasmada no conjunto de documentos orientadores que operacionalizam o currículo. Nesta sequência, surgiu a questão de partida “A entrada em vigor das aprendizagens essenciais (AE) conduziu os/as professores/as de 1º Ciclo do Ensino Básico a modificarem a sua prática educativa?” e formularam-se cinco objetivos específicos, compreender se as aprendizagens essenciais facilitam a adaptação do currículo às necessidades dos alunos; verificar se as aprendizagens essenciais contribuíram para o aprofundamento da diferenciação pedagógica; depreender se as aprendizagens essenciais oportunizaram o trabalho colaborativo dos professores; deduzir se as aprendizagens essenciais potenciaram o

trabalho interdisciplinar; perceber se as aprendizagens essenciais propiciaram a diversificação de estratégias metodológicas e metodologias de ensino aprendizagem e das estratégias e instrumentos de avaliação e, para finalizar, conhecer as dificuldades/problemas identificadas pela homologação das aprendizagens essenciais.

Desde já, pode concluir-se que os objetivos desta investigação foram cumpridos, uma vez que todos eles foram considerados e aprofundados nas várias etapas do estudo. A revisão da literatura foi fundamental durante todo o desenvolvimento deste relatório, inicialmente de forma a compreender toda a estrutura do ensino em Portugal e posteriormente clarificando as diretrizes para a implementação das práticas curriculares dos docentes através das aprendizagens essenciais. Desta forma, e a par com as entrevistas realizadas às quatro professoras que aceitaram participar, foi possível analisar a sua prática pedagógica e perceber quais as suas perspetivas em relação às alterações sentidas pela homologação das aprendizagens essenciais. Neste sentido, e de um modo geral, pode considerar-se que existem dois pontos de vista distintos e antagónicos, um que considera que as AE realmente vieram modificar a prática e melhorar a qualidade do ensino em Portugal e outro que sustenta que as orientações implícitas nas AE já eram realizadas antes da sua homologação, e por isso, nada foi modificado.

De um ponto de vista específico, através deste estudo pode-se inferir que existem duas perspetivas contrárias em relação à facilidade que as AE trouxeram para adaptar o currículo às necessidades dos alunos. De um ponto de vista, efetivamente, as entrevistadas concordam que este documento orientador veio contribuir para uma maior adequação, todavia há as que consideram que veio dificultar esse processo. Posição justificada pelo facto de as AE virem sobrecarregar o currículo com conteúdos. Contudo, esta explicação é contraditória tendo em consideração a análise dos próprios documentos orientadores, uma vez que destacam as próprias aprendizagens como aquelas que são essenciais e que vão ao encontro das necessidades dos alunos, tendo em consideração o meio envolvente e as suas próprias dificuldades e evolução. Portanto, as AE pretendem contribuir para aprofundar o respeito pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno, potenciando a adaptação curricular. Assim, este documento orientador é apenas o suporte comum de orientação das aprendizagens de todos os alunos, sendo dotado de uma grande flexibilidade e adaptabilidade à individualidade de cada aluno.

No que concerne à diferenciação pedagógica foi considerado que esta prática sempre foi realizada mesmo antes da homologação das aprendizagens essenciais. Porém, existe um conceito distinto que fortalece a ideia de que as AE vieram consciencializar os docentes para a individualidade de cada aluno, colocando-os no centro do processo educativo e percebendo que cada indivíduo tem uma forma de aprender diferente. Assim, complementando a individualidade de cada aluno e da turma, com a experiência de cada professor é possível colocar em prática o currículo à medida das aprendizagens.

Neste estudo também foi possível identificar duas perspetivas no que se refere ao trabalho cooperativo no quadro das AE. Assim, por um lado, as AE não vieram alterar em nada esse trabalho, dado que já era realizado anteriormente, mas por outro, a observação contraditória não faz referência ao efetivo trabalho cooperativo que se mantém, mas às reflexões e partilha das práticas tendo em vista a melhoria das práticas de ensino de qualidade. É interessante esta contemplação uma vez que é através da partilha de experiências que existe a evolução e a melhoria da prática dos docentes. Por conseguinte, ao refletirem e debaterem sobre as exigências dos documentos orientadores as práticas vão sendo transformadas e indo ao encontro do que é desejável.

Mais uma vez, as aprendizagens essenciais não foram vistas como uma forma de oportunizar o trabalho interdisciplinar, uma vez que já era desenvolvido anteriormente. É considerado neste estudo, que esse trabalho tenha de ser promovido noutros ciclos de ensino em que as disciplinas estão mais fragmentadas, pois no 1º ciclo esse processo é facilitado em razão da monodocência. Todavia, mesmo no 1º Ciclo esse trabalho nem sempre é realizado da forma que é esperado, visto que se continua a dar destaque isolado às áreas do conhecimento consideradas as mais importantes. Contudo, as aprendizagens essenciais vieram facilitar o trabalho interdisciplinar através da interligação da flexibilidade curricular e da escolha das aprendizagens. Efetivamente estas duas condicionantes ao agirem em conjunto são fundamentais porque permitem desenvolver competências e adquirir aprendizagens significativas para o aluno.

No que diz respeito à avaliação, percebeu-se que as aprendizagens essenciais vieram alterar a visão do professor. O professor passou a avaliar o aluno de uma forma holística transversal a todas as áreas do saber. Para além disto permitiu que o professor adaptasse também a avaliação a cada aluno, de forma individual, não seguindo os

mesmos objetivos específicos para todo o grupo, mas adaptando e tendo em consideração a evolução e a superação das dificuldades.

Foram identificadas algumas dificuldades/problemas após a homologação das AE. Um dos primeiros problemas apontados foi ao nível da incoerência dos próprios documentos, uma vez que sofreram alterações pouco tempo depois de terem sido publicados. A preocupação e valorização dos *rankings* escolares, em detrimento das efetivas aprendizagens dos alunos vem constituindo um outro obstáculo. De igual modo, o tempo que a comunidade educativa demora a aceitar a mudança, uma vez que estão ao seu dispor todas as ferramentas e diretrizes para que exista uma efetiva transformação das práticas pedagógicas nas escolas, ajuda a explicar o cenário atual de ensino em Portugal. Esta última questão, de todas as enumeradas parece ser a mais coerente, assumindo-se que não basta o suporte legal para efetivamente transformar a educação e o sistema de ensino.

É importante realçar a impossibilidade de generalizar os resultados obtidos neste estudo de caso por se tratar de uma amostra de conveniência, uma vez que as participantes pertencem ao mesmo contexto. Apesar disto, a partir desta amostra é possível ter uma perceção da realidade num determinado contexto e, a partir daí, poder refletir-se e compreender que outros caminhos seguir com o objetivo de encontrar novos resultados e aprofundar o estudo.

Realizando uma retrospeção do que foi desenvolvido no presente estudo, emerge a possibilidade da realização de outras investigações a partir dos resultados obtidos, ou até mesmo dar seguimento aprofundando esta investigação. Sendo as aprendizagens essenciais um documento orientador relativamente recente, seria pertinente entrevistar estas mesmas professoras daqui a uns anos, tentando perceber quais as suas perspetivas com estas alterações a longo prazo. De outro ponto de vista, seria importante alterar algumas variáveis como é o caso do contexto e até mesmo o tempo de serviço das docentes. Seria interessante, de igual modo, perceber se o contexto onde é realizado o estudo é, ou não, relevante e quais são as condicionantes. Por outro lado, compreender se o tempo de serviço e a idade dos docentes constitui um entrave para aceitar a mudança que os documentos orientadores pretendem suscitar. Ou seja, compreender se a idade dos professores se encontra associada o grau de disponibilidade para contribuir para a transformação do ensino.

A pertinência deste estudo, mais uma vez, é destacada pela importância de se desenvolverem práticas de qualidade que têm como centro da ação os interesses e as necessidades dos alunos, através da operacionalização de metodologias participativas. Neste sentido emerge a necessidade de aprofundar os conhecimentos, não só sobre as aprendizagens essenciais, mas como de todos os documentos orientadores que operacionalizam o currículo. Todos eles apontam para uma reflexão da prática pedagógica com o objetivo de a melhorar e torná-la mais significativa.



## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



- Agrupamento de Escolas Martim de Freitas. (2016/2019). *Projeto Educativo*.
- Aires, L. (2011). Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional. *Universidade Aberta*.
- Alarcão, I., & Miguéns, M. (2008). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Conselho Nacional de Educação.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arends, R. (1999). *Aprender a Ensinar*. McGraw Hill.
- Aver, M. (2012). *Espaços para brincar e aprender com liberdade de escolha*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Balinha, F., & Mamede, E. (2021). Brincar com a Geometria na Educação Pré-Escolar. Em L. I. Silva, M. J. Cardona, L. Marques, & P. Rodrigues, In *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Boavista, A., & Ponte, P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org), *Refletir e investigar sobre a prática profissional*, (pp.43- 55).APM
- Calado, S., & Neves, I. (2012). Currículo e manuais escolares em contexto de flexibilidade curricular. Estudo de processos de contextualização. *Revista Portuguesa de Educação*, 25 (1), 53-93
- Câmara, A. C., Proença, A., Teixeira, F., Freitas, H., Gil, H. I., Vieira, I., Pinto, J., Soares, L., Gomes, M., Amaral, M. & Gastro, S. T. (2018). *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Ministério da Educação
- Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Carvalho, J., Francisco, R., & Relvas, A. (2019). *e-Famílias: O impacto das TIC na vida contemporânea de família com crianças*. Universidade Católica Portuguesa.
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Cavassin, J. (2008). Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica. *Revista Científica*, (3)1, 39-52.

- Costa , F. (Coord.), Paz, A., Pereira, C., Cruz, E., Soromennho, G. & Viana, J. (2022). *Relatório de avaliação da implementação das Aprendizagens Essenciais*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em Revista* 31, 213-230.
- Disel, A., Baldez, A., Martins, S. (2017) Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema* 22(3), 268-288
- Fernandes, A. (2012). *Perceções dos educadores de infância acerca dos comportamentos de autorregulação das crianças*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa Instituto de Educação da Universidade de Lisboa].
- Fernandes, D. (2021a). *Avaliação Pedagógica, Classificação e Notas: perspetivas contemporâneas folha de apoio à formação - projeto de monitorização, acompanhamento e investigação em avaliação pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, D. (2021b). *Avaliação formativa. Folha de apoio à formação - projeto de monitorização, acompanhamento e investigação em avaliação pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, D. (2021c). *Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica no âmbito do Projeto MAIA. Textos de apoio - projeto de monitorização, acompanhamento e investigação em avaliação pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Ferreira, C. (maio/agosto de 2020). *A flexibilidade curricular: um estímulo à mudança das práticas pedagógicas*. *Revista Espaço do Currículo* 13(2), 316-325.
- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! - Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Edições Afrontamento.
- Ferreira, J., Silva, J., & Reschke, M. (s.d). *A importância do lúdico no processo de aprendizagem*. Universidade Ulbra de Gravataí.
- Freitas, M., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Ministério da Educação.
- Gloton, R., & Clero, C. (1997). *Temas pedagógicos: A actividade criadora na Criança*. Editorial Estampa.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Horn, M. (2004). *Sabores, cores, sons e aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Artmed.
- Jolibert, J. (1998). *Formar crianças leitoras. A vida cooperativa e a pedagogia do projeto*. Edições ASA.
- Kartz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16 (1), 88-93.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? *Educação, Porto Alegre*, 33(3), 198-204.
- Lima, Á., & Fialho, A. (2015). Colaboração entre professores e perceções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente. *Revista portuguesa de pedagogia*, 49 (2) 27-53.
- Machado, E. (2022). *Autoavaliação. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação
- Malleta, A., Ferreira, M., & Tomas, C. (2020). Infância em tempos de pandemia. Tempo de pausa ou de crise?. *Linhas Críticas*, 26, 1-20.
- Marcelo, M. (2004). *Reis e Rainhas de Portugal*. Impala Editores.
- Marques, V. (2007). *O Amor de Pedro e Inês - Contado aos pequenotes*. Quetzal Editores.
- Martins, G. (Coord.), Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Fundação, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Direção-Geral da Educação.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias - Construção de Parceiras em Contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação.
- Matos, J. M., & Gordo, F. (1993). Visualização espacial: algumas atividades. *Educação Matemática*, 26, 13-17.

- Mendes, M. F., & Delgado, C. C. (2008). *Geometria: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Monteiro, R. (Coord.), Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M., Silva, M., Prazeres, V., Dinis, F., Vieira, C., Gonçalves, L., Araújo, H., Santos, S. & Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para Cidadania*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Niza, S. (2000). A Cooperação Educativa na Diferenciação do Trabalho de Aprendizagem. *Escola Moderna*, 9(5) 39-46.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagens do 1ºCiclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11, 77-98.
- Oliveira, J. (2017). *Interdisciplinaridade como Estratégia de Ensino-Aprendizagem no 1º CEB e em Português e História e Geografia de Portugal no 2º CEB*. [Dissertação de Mestrado Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti].
- Oliveira, R. (2020). *O contributo do trabalho de grupo e do trabalho a pares para o desenvolvimento de relações interpessoais de cooperação entre alunos do 1.º ano de escolaridade*. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Pacheco, J. (2007). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto Editora.
- Palmeirão, C., & Alves, J. (2017). *Construir a autonomia e a flexibilização curricular: os desafios da escola e dos professores*. Universidade Católica Editora .
- Pereira, C., Cardoso, A. & Rocha, J. (2015). O trabalho de grupo como fator potenciador da integração curricular no 1º ciclo do ensino básico. *Saber & Educar*, 20, 224-233
- Parente, M. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia de infância: sete jornadas de aprendizagem*. Instituto de Estudos da Criança Universidade do Minho.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Artmed Editora.
- Pombo, O. (2004). *Epistemologia da Interdisciplinaridade*. Campo das Letras.
- Portugal, G. (2012). Uma proposta de avaliação alternativa e "autêntica" em educação pré-escolar: O sistema de acompanhamento das crianças (SAC). *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), 593-744.
- Raimundo, J. (2021). *Educar para as emoções: Relatos de um projeto de intervenção no 1º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado - Instituto Superior de Educação e Ciências]

- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2010). *A Metodologia de Trabalho de Projeto na prática pedagógica*. CIED- Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais
- Rebello, B. (2014). *Visitas de Estudo: Uma Estratégia de Aprendizagem*. Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia .
- Robatto, L. (2011). Dança como via privilegiada de Educação. *Livro de Atas do SIDD 2011 Seminário Internacional Descobrir a Dança. Descobrimo através da Dança*. Faculdade de Motricidade Humana Serviços de Edições. pp. 275-293
- Rodrigues, A. (2006). Planeamento de projetos. *Escola Moderna*, 5 (6), 5-14.
- Rodrigues, S. V. (2018). *Três modos de organizar sequências de aprendizagem interdisciplinares com base nas Aprendizagens Essenciais*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Ministério da Educação.
- Roldão, M. (2004). *O Estudo do Meio no 1.º ciclo - fundamentos e estratégias*. Texto Editora.
- Roldão, M. (2017). *Currículo e Aprendizagem efetiva e significativa. Eixos da investigação curricular do nosso dia*. Universidade Católica Editora.
- Roldão, M., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular*. Ministério da Educação/ Direção-Geral de Educação .
- Roldão, M., Peralta, H., & Martins, I. (2017). *Currículo do ensino básico ao ensino secundário: Para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Santana, I. (2000). Práticas Pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, 8(5), 30-33.
- Santos, A. & Pereira, O. (2019). A importância dos jogos e brincadeiras lúdicas na Educação Infantil. *Revista do Programa de Educação*, 27 (28), 37-47.
- Silva, A. C. (2004). Descobrir o princípio alfabético. *Análise Psicológica*, 1 (22), 187-191.
- Silva, F., Viegas, F., Duarte, I. M., & Veloso, J. (2011). *Oral - Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Direção Geral da Educação .
- Sim-Sim, I. (1998). *O desenvolvimento da linguagem*. Universidade Aberta.

- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I, Silva, A, & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação.
- Souza, M. (s.d.). A importancia dos pais na educação escolar dos filhos. Editora Plano
- Thiesen, J. (2008). A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, 13 (39), 545-598.
- Vasconcelos, M. (2018), *Vídeos de Sempre – D. Pedro e D. Inês* [YouTube] As Canções da Maria. [São rosas, Senhor \(Rainha Santa Isabel\) \(youtube.com\)](https://www.youtube.com/watch?v=...)
- Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Cosntrução da Cidadania. *Saber(e) Educar* 12, 109-117.
- Vasconcelos, T., Loureiro, C., Castro, J., Melo, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Rocha, C., Menau, J., Ramos, M., Ferreira, N., Rodrigues, P., Mi-Homens, P., Fernandes, S. & Alves, S. (2011). *Trabalho de Projeto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação

### **Legislação consultada**

Decreto-Lei nº 54/2018 (2018, 6 de julho) Diário da República 1ª Série, 129

Decreto-Lei nº 55/2018 (2018, 6 de julho) Diário da República 1ª Série, 129

Decreto-Lei nº 148/2015 (2015, 31 de julho) Diário da República 1ª Série, 129

Decreto-Lei nº 240/2001 (2001, 30 de agosto) Diário da República 1ª Série, 129

Decreto-Lei nº 241/2001 (2001, 30 de agosto) Diário da República 1ª Série



## **APÊNDICES**



## **Apêndice I – Autorização para a realização da investigação na instituição**

Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas [REDACTED]

Dr. [REDACTED],

Inês Margarida Casação de Oliveira, estudante do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Coimbra, a realizar estágio pedagógico – Introdução à Prática Profissional –, [REDACTED], do Agrupamento que dirige, vem, por este meio, informar e solicitar a sua anuência para desenvolver um processo de investigação.

No âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa I e II tem de elaborar um relatório final que deverá dar nota do desenvolvimento de um projeto de investigação, sob orientação do professor doutor Luís Carlos Martins D’Almeida Mota, cujo tema incide sobre as aprendizagens essenciais e a sua mobilização pelas professoras e pelos professores do 1º ciclo do ensino básico, tendo como pergunta de partida: “A entrada em vigor das Aprendizagens Essenciais conduziu os/as professores/as do 1º ciclo do ensino básico a modificarem a sua prática educativa?”. Neste âmbito definiram-se um conjunto de objetivos específicos a que o estudo pretende dar resposta: compreender se as Aprendizagens Essenciais facilitam a adaptação do currículo às necessidades dos alunos; verificar se as Aprendizagens Essenciais possibilitam uma maior flexibilidade na gestão curricular; constatar se as Aprendizagens Essenciais contribuíram para o aprofundamento da diferenciação pedagógica; depreender se as Aprendizagens Essenciais oportunizaram o aprofundamento da diferenciação pedagógica; deduzir se as Aprendizagens Essenciais potenciaram o trabalho interdisciplinar; perceber se as Aprendizagens Essenciais propiciaram a diversificação de estratégias e metodologias de ensino aprendizagem e das estratégias e instrumentos de avaliação; e, conhecer as dificuldades/problemas identificadas pela homologação das Aprendizagens Essenciais.

O projeto de investigação focalizado nas perceções das/os professoras/es prevê, na recolha de dados, a realização de entrevistas semiestruturadas, numa amostra de conveniência, a professores e professoras do 1º ciclo do ensino básico. Encontrando-se a realizar o estágio na [REDACTED], os colegas professores e professoras deste estabelecimento de ensino tornam-se as/os destinatárias/os óbvias/os. Embora o nosso propósito não seja entrevistar docentes daquele (ou de qualquer outro) estabelecimento escolar, mas tão só professores e professoras, e, além do mais, qualquer

entrevistado/a será devidamente elucidado do estudo e dos seus propósitos através da assinatura de um Termo de Consentimento Informado (anexo A), salvaguardando-se a questão da proteção de dados, entendeu, por bem, a equipa de investigação, ser da sua responsabilidade informar o Sr. Diretor desta situação. Embora nos facilitasse a tarefa, naturalmente, entrevistar as/os docentes no contexto do estabelecimento de ensino, ainda que sem ser na qualidade de professoras/es da [REDACTED], se o Sr. Diretor entender conveniente, as entrevistas realizar-se-ão fora destas instalações.

Mais se informa que a estagiária, ou a equipa de investigação, se encontra disponível para reunir com o Sr. Diretor, ou com quem indicar, quando desejar e entender ser conveniente, para prestar todos os esclarecimentos adicionais que considerar necessários.

Data

A estagiária e investigadora,

---



## **Apêndice II – Termo de consentimento informado**

### **Termo de consentimento informado**

A aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico (MEPE1ºCEB), do Instituto Politécnico de Coimbra, Inês Margarida Casação de Oliveira e a/o entrevistada(o) \_\_\_\_\_,

celebram o seguinte compromisso:

A aluna compromete-se a:

- 1 – Realizar o estudo em conformidade com os critérios da comunidade científica.
- 2 – Transmitir oralmente a informação detalhada sobre os objetivos do estudo.
- 3 – Estar disponível para prestar todos os esclarecimentos adicionais que a/o entrevistada(o) considere necessários.
- 4 – Utilizar o conteúdo da entrevista exclusivamente em estudos académicos e científicos.
- 5 – Estabelecer o princípio de confidencialidade mantendo o sigilo sobre nomes, apelidos, data de nascimento, local de trabalho, bem como quaisquer informações que possam levar à identificação pessoal.
- 6 – Informar a/o entrevistada(o) dos resultados do estudo.
- 7 – Enviar uma cópia deste acordo ao/à entrevistada(o).

A(O) entrevistada(o) compromete-se a:

- 1 – Participar de livre vontade neste estudo sem receber qualquer tipo de incentivo(s).
- 2 – Assumir o papel de entrevistada(o) respondendo com honestidade às questões colocadas.
- 3 – Autorizar a gravação da entrevista.
- 4 – Permitir a utilização do conteúdo da entrevista em estudos de académicos e científicos, sem prejuízo da salvaguarda do princípio de confidencialidade.
- 5 – Receber uma cópia deste Termo de Consentimento Informado devidamente assinado.

Coimbra, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022

Assinatura da(o) Entrevistada(o): \_\_\_\_\_

Assinatura da aluna de MEPE1ºCEB: \_\_\_\_\_



### **Apêndice III – Guião da entrevista**

## **GUIÃO DE ENTREVISTA**

**TEMA:** A entrada em vigor das Aprendizagens Essenciais conduziu os/as professores/as do 1ºCiclo do Ensino Básico a modificar a sua prática educativa?

### **OBJETIVOS GERAIS:**

- Compreender se as Aprendizagens Essenciais facilitam a adaptação do currículo às necessidades dos alunos;
- Verificar se as Aprendizagens Essenciais contribuíram para o aprofundamento da diferenciação pedagógica;
- Depreender se as Aprendizagens Essenciais oportunizaram o trabalho colaborativo dos professores;
- Deduzir se as Aprendizagens Essenciais potenciaram o trabalho interdisciplinar;
- Perceber se as Aprendizagens Essenciais propiciaram a diversificação de estratégias metodológicas e metodologias de ensino aprendizagem e das estratégias e instrumentos de avaliação;
- Conhecer as dificuldades/problemas identificadas pela homologação das Aprendizagens Essenciais.

**Entrevistador** \_\_\_\_\_

**Entrevistado** \_\_\_\_\_ **Data** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Local** \_\_\_\_\_

**Recursos** \_\_\_\_\_

Blocos	Objetivos do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição
BLOCO 1 Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista; Motivar o entrevistador; Pedir consentimento informado.	Agradecer a disponibilidade; Informar sobre uso de gravador; Explicitar o problema, o objetivo e os benefícios do estudo; Colocar o entrevistador na situação de colaborador; Garantir a confidencialidade dos dados; Explicar o procedimento.	
BLOCO 2 Conhecer as experiências, dos professores, do 1º Ciclo.	Recolher elementos sobre a formação académica e a trajetória dos docentes.	Falar sobre o seu percurso académico e profissional.	Qual a sua formação, na área da educação? Em que instituição realizou a sua formação? Quando concluiu a sua formação? Em que escolas já lecionou? Há quantos anos leciona na escola onde se encontra a trabalhar? Como professor, em que categoria se encontra? Pertence aos quadros ou é contratado? Se pertence aos quadros, em que circunstâncias (escola, zona)?
BLOCO 3 O trabalho e a articulação do corpo docente.	Obter informação sobre o trabalho em equipa desenvolvida pelo corpo de docente.	Explicitar se as aprendizagens essenciais criam oportunidades para o trabalho colaborativo.	Considera fundamental o trabalho colaborativo, entre docentes? Porquê? Encontra-se a realizar trabalho em cooperação com os seus colegas? Em que momentos/dias se encontram para o realizarem? Pode referir exemplos desse trabalho colaborativo?

			<p>Considera que com as aprendizagens essenciais criaram mais oportunidades para desenvolver o trabalho colaborativo entre colegas? De que forma lhe parece que contribuíram para isso? Pode dar exemplos de diferenças sentidas devido às Aprendizagens Essenciais?</p>
<p>BLOCO 4</p> <p>As estratégias de ensino e aprendizagem.</p>	<p>Dados sobre o processo de ensino e de aprendizagem.</p>	<p>Esclarecer se habitualmente promove trabalho interdisciplinar na sua sala;</p> <p>Elucidar se considera que as Aprendizagens Essenciais contribuíram para a realização de trabalho interdisciplinar no 1º ciclo.</p> <p>Explicitar que estratégias mobilizar para adaptar o currículo às necessidades dos alunos e para promover a diferenciação pedagógica.</p> <p>Expor se considera que as Aprendizagens Essenciais contribuíram para a</p>	<p>Considera a interdisciplinaridade uma prática com benefícios para a aprendizagem dos alunos? Porquê?</p> <p>Implementa, na sua sala de aula práticas interdisciplinares? De que forma? Pode dar exemplos?</p> <p>A entrada em vigor das Aprendizagens Essenciais, contribuiu para o aprofundamento desse trabalho interdisciplinar? Como?</p> <p>Acredita que, desta forma, as Aprendizagens Essenciais contribuíram para proporcionar aos alunos a aquisição de aprendizagens mais significativas? Como? Porquê?</p> <p>Na sua prática, adapta o currículo às necessidades dos alunos? De que forma? Pode dar exemplos de estratégias utilizadas?</p> <p>Considera importante promover a diferenciação pedagógica? De que forma adapta o currículo a essa necessidade?</p> <p>As Aprendizagens Essenciais, vieram facilitar esse processo de adaptação do currículo às necessidades dos alunos? Promovendo a diferenciação pedagógica?</p>

		<p>diversificação de estratégias e para facilitar a adaptação do currículo às necessidades dos alunos, promovendo a diferenciação pedagógica.</p> <p>Mostrar que estratégias e instrumentos de avaliação utiliza habitualmente.</p> <p>Esclarecer se considera que as Aprendizagens Essenciais contribuíram para alterar a forma como realiza a avaliação e as estratégias e instrumentos que mobiliza.</p>	<p>De que forma contribuíram para a implementação de estratégias? Porquê?</p> <p>Como realiza a avaliação na sua sala? Quais as estratégias que utiliza? Quais os instrumentos de avaliação que escolhe?</p> <p>No momento de avaliação, realiza também diferenciação pedagógica? De que forma? / Porquê?</p> <p>Os alunos, são participantes no momento de avaliação pedagógica? De que forma? Porquê?</p> <p>Considera que as Aprendizagens Essenciais alteraram as estratégias da avaliação? De que forma? Pode referir evidências dessas alterações? Porquê?</p> <p>E contribuíram para alterar os instrumentos de avaliação? De que forma? Pode referir evidências dessas alterações? Porquê?</p>
<p>BLOCO 5</p> <p>As dificuldades e os problemas associados à homologação das Aprendizagens Essenciais e à revogação dos</p>	<p>Compilar posicionamentos sobre dificuldades e problemas criados pela publicação das Aprendizagens Essenciais.</p>	<p>Identificar problemas/dificuldades criadas pelas Aprendizagens Essenciais.</p> <p>Explicar qual a apreciação geral e global sobre a implementação</p>	<p>De uma forma global, quais são as maiores fragilidades que atribui às Aprendizagens Essenciais? Identifique problemas e dificuldades com a utilização das Aprendizagens Essenciais? Quais? Porquê?</p> <p>Qual a sua opinião acerca da implementação das Aprendizagens</p>

restantes documentos.		das Aprendizagens Essenciais	Essenciais? Que aspetos positivos destacaria? E negativos?
BLOCO 6 Síntese e meta reflexão sobre a própria entrevista.  Agradecimentos.	Captar o sentido que o próprio entrevistado dá à própria situação da entrevista.	O que pensa dos objetivos desta mesma investigação e como vê o contributo que pôde dar à mesma.	Gostaria de acrescentar mais alguma coisa que foi dito?



#### **Apêndice IV – Guião de aplicação da entrevista**

**1. Como foi o seu percurso académico e profissional?**

- Qual a sua formação, na área da educação?
- Em que instituição realizou a sua formação?
- Quando concluiu a sua formação?
- Em que escolas já lecionou?
- Há quantos anos leciona na escola onde se encontra a trabalhar?
- Como professor, em que categoria se encontra? Pertence aos quadros ou é contratado? Quadro de escola ou de zona?

**2. Considera importante desenvolver trabalho cooperativo nas escolas?**

- Considera fundamental o trabalho colaborativo, entre docentes? Porquê?
- Encontra-se a realizar trabalho em cooperação com os seus colegas? Em que momentos/dias se encontram para o realizarem? Pode referir exemplos desse trabalho colaborativo?

**3. Considera que as aprendizagens essenciais criam oportunidades para o trabalho colaborativo?**

- Considera que com as aprendizagens essenciais criaram mais oportunidades para desenvolver o trabalho colaborativo entre colegas? De que forma lhe parece que contribuíram para isso? Pode dar exemplos de diferenças sentidas devido às Aprendizagens Essenciais?

**4. Habitualmente promove o trabalho interdisciplinar na sua sala?**

- Considera a interdisciplinaridade uma prática com benefícios para a aprendizagem dos alunos? Porquê?
- Implementa, na sua sala de aula práticas interdisciplinares? De que forma? Pode dar exemplos?

**5. Considera que as Aprendizagens Essenciais contribuíram para a realização de trabalho interdisciplinar no 1º ciclo?**

- A entrada em vigor das Aprendizagens Essenciais, contribuiu para o aprofundamento desse trabalho interdisciplinar? Como?
- Acredita que, desta forma, as Aprendizagens Essenciais contribuíram para proporcionar aos alunos a aquisição de aprendizagens mais significativas? Como? Porquê?

**6. Que estratégias mobiliza para adaptar o currículo às necessidades dos alunos e para promover a diferenciação pedagógica?**

- Na sua prática, adapta o currículo às necessidades dos alunos? De que forma? Pode dar exemplos de estratégias utilizadas?
- Considera importante promover a diferenciação pedagógica? De que forma adapta o currículo a essa necessidade?

**7. Considera que as Aprendizagens Essenciais contribuíram para a diversificação de estratégias e para facilitar a adaptação do currículo às necessidades dos alunos, promovendo a diferenciação pedagógica?**

- As Aprendizagens Essenciais, vieram facilitar esse processo de adaptação do currículo às necessidades dos alunos?
- Contribuíram para promover a diferenciação pedagógica?
- De que forma contribuíram para a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica? Porquê?

**8. Que estratégias e instrumentos de avaliação utiliza habitualmente?**

- Como realiza a avaliação na sua sala? Quais as estratégias que utiliza? Quais os instrumentos de avaliação que escolhe?
- No momento de avaliação, realiza também diferenciação pedagógica? De que forma? Porquê?

- Os alunos, são participantes no momento de avaliação pedagógica? De que forma? Porquê?

**9. Considera que as Aprendizagens Essenciais contribuíram para alterar a forma como realiza a avaliação e as estratégias e instrumentos que mobiliza?**

- Considera que as Aprendizagens Essenciais alteraram as estratégias da avaliação? De que forma? Pode referir evidências dessas alterações? Porquê?
- E contribuíram para alterar os instrumentos de avaliação? De que forma? Pode referir evidências dessas alterações? Porquê?

**10. Pode identificar problemas/dificuldades criadas pelas Aprendizagens Essenciais?**

- De uma forma global, quais são as maiores fragilidades que atribui às Aprendizagens Essenciais?
- Identifica problemas e dificuldades com a utilização das Aprendizagens Essenciais? Quais? Porquê?

**11. Qual é a sua apreciação geral e global sobre a implementação das Aprendizagens Essenciais?**

- Qual a sua opinião acerca da implementação das Aprendizagens Essenciais? Que aspetos positivos destacaria? E negativos?

**12. O que pensa dos objetivos desta mesma investigação e como vê o contributo que pôde dar à mesma?**

- Gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?

## **Apêndice V – Mapa conceptual**

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Práticas pedagógicas	Contexto	Características da turma
		Fragilidades emocionais
		Estratégias a nível emocional
	Trabalho cooperativo	Importância
		Vantagens
		Cultura individualista
		Cooperação entre docentes
		Capacitação digital
	Trabalho interdisciplinar	Prática
		Vantagens
	Diferenciação pedagógica	Adequação das estratégias aos alunos
		Justificação
		Importância
		Avaliação
	Avaliação	Estratégias
		Instrumentos
		Comparação com outros ciclos de ensino
Conceção		
Papel do aluno		
Autoavaliação do aluno		
Perfil do aluno		
Aprendizagens Essenciais	Conceção	
	Construção do perfil do aluno	
	Da teoria à prática	
	Semântica	
	Currículo	
	Trabalho cooperativo	Nada mudou
		Depende da análise individual dos professores
	Trabalho interdisciplinar	Sempre existiu
		Flexibilidade
		Aprendizagens significativas
		Receção dos alunos
	Diferenciação pedagógica	Sempre existiu
		Documento orientador
Aluno no centro da aprendizagem		

	Avaliação	Nada modificaram
		Visão do aluno de uma forma global
		Objetividade
		Alterações
	Problemas	Conteúdos
		Nível emocional e social
		Equipamentos
		Análise do documento
		Fazer a mudança
	Apreciação global negativa	Falta de consistência
		<i>Ranking</i>
		Tempo de aceitação da mudança
	Apreciação global positiva	Conteúdos
		Melhorar o ensino
		Visão global do aluno
		Reflexão das práticas dos professores



**Apêndice VI – Matriz de redução de dados das entrevistas**

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registo
Formação académica e profissional	Formação inicial	Instituição de profissionalização	<p>Eu tirei a licenciatura na Escola Superior de Educação de Coimbra, o curso de professores do Ensino Básico da variante Português Francês [...] (E1)</p> <p>Eu fiz o magistério primário na altura em Viseu e portanto fiquei com o curso de magistério primário que na altura o acesso era com o quinto ano, chamava-se o quinto ano dos liceus e eu fui já com o sétimo ano dos liceus porque era chamado o ano propedêutico e para eu não ficar em casa candidatei-me e portanto entrei e foi muito bom porque era setecentos e cinquenta e oito alunos a concurso a tentar entrar para professores do primeiro ciclo em Viseu e só passaram cinquenta e tais, onde eu estava incluída, portanto foi ótimo. (E2)</p> <p>Não, não, era magistério primário na altura. Depois completei a licenciatura na Universidade Aberta. Aqui em Coimbra. Foi o penúltimo ano de magistério, depois passado dois anos passou a Escola Superior de Educação. (E3)</p> <p>Então fui militar durante sete anos na Força Aérea portuguesa e depois com 28 anos, após a saída da força aérea decidi tirar o curso de professora em Ensino Básico numa faculdade [...] ISCE, Instituto Superior de Ciências Educativas em Odivelas, Ramada. (E4)</p>
		Ano de conclusão da formação académica	<p>[...] terminei em 1997, do século passado. (E1)</p> <p>[...] até 2014 e depois disso iniciei a docência, pronto. (E4)</p>
	Trajetória profissional	Carreira profissional	<p>Bem o meu percurso profissional foi muito bom. Não, lectionei os dois primeiros anos, depois apanhei um ano que estive desempregada, que foi o <i>boom</i> do desemprego de professores. Estive um ano desempregada e depois voltei a trabalhar [...]. (E1)</p> <p>Eu comecei na aldeia de Jusu em Cascais passei pelo Estoril, passei pela Damaia vim para Alenquer e depois vim para Coimbra. Depois estive sempre na zona de Coimbra, distrito de Coimbra a escola mais longe foi de facto Oliveira do Hospital, na aldeia das Dez. Depois andei aqui perto, porque tinha as crianças e beneficiava de alguma regalia se ficar perto. Depois em 2000 fui para a Figueira estive na</p>

		<p>direção de um agrupamento. Não como diretora mais como assessora. (E2)</p> <p>No início não tínhamos tanta dificuldade de colocação como vocês agora têm, não é? Mas ainda assim não conseguíamos colocação logo em setembro como desejaríamos. Então eu concorri para Braga porque sabia que era dos distritos que tinha mais, um número mais elevado de freguesias e comecei a trabalhar em Celorico de Basto. Pronto uma zona bastante rural, não é? (E3)</p> <p>Eu depois, pronto para entrar para os, para o ministério da educação, o concurso nesse ano não foi possível, portanto comecei a trabalhar nas AEC's, a dar aulas nas AEC's na escola onde tinha estagiado, portanto na escola das Sapateiras em Loures e lecionei durante um ano AEC's, depois concorri e fiquei na escola de Azeitão em substituição e depois fiquei sempre colocada, no ano seguinte fiquei sempre colocada na escola das Laranjeiras em Benfica, também por causa do covid e portanto, algumas substituições, por outros professores. (E4)</p>
	<b>Categoria</b>	<p>[...] entrei nos quadros em 2005, na altura no QZP de Cascais, Amadora, Oeiras e Sintra e estive lá durante 16 anos. (E1)</p> <p>Sim, sim, já pertenço aos quadros há muito tempo, mesmo quando concorri para aqui, a pensar que vinha para a reforma, já vim de um quadro e continuei no mesmo quadro, no quadro de agrupamento. (E2)</p> <p>Sou do quadro de escola sou, já sou do quadro de escola há algum tempo, não neste, porque foi a primeira vez, pronto eu mudei de quadro de escola. Eu pertencia ao quadro de escola da D. Duarte que é o chamado Coimbra Oeste, Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste. (E3)</p> <p>Não, ainda sou contratada. (E4)</p>
	<b>Anos de serviço</b>	<p>Eu tenho 34 anos de serviço vou completar agora, portanto, no final, em agosto ... e já percorri vários concelhos e vários distritos de pronto, dentro do país. (E3)</p>
	<b>Anos de serviço na instituição onde decorre a investigação</b>	<p>É o primeiro (E1)</p> <p>Há 7 anos. (E2)</p> <p>Não, foi o primeiro ano. (E3)</p> <p>Eu estou cá há ano e meio, entrei com uma substituição. (E4)</p>

	Formação contínua		Olhe, eu nos últimos sete anos não tive turma, nos últimos sete anos tive trabalho de direção, portanto tive um trabalho mais de gestão e, portanto, a minha relação com turma está a ser este ano, como lhe disse os meus últimos sete anos estive em trabalho de direção foi de gestão e nós em Cascais estamos com delegação de competências já há sete anos, portanto trabalho lá em baixo é completamente diferente do que se desenvolve em Coimbra. É completamente o oposto e eu lá em baixo fui a algumas sessões de esclarecimento sobre as Aprendizagens Essenciais. (E1)
Práticas pedagógicas	Contexto	Características da turma	Olhe, é assim, nós realmente ali estamos muito bem, não é? Temos um bom...pronto, são bons alunos, não quer dizer que não haja uma ou outra fragilidade num ou outro, nomeadamente a nível da expressão escrita, ali é que se nota um bocado mais. Num ou outro aluno, mas não... é assim, eu estou a falar na minha turma, mas a minha turma tem avaliação global de muito bom, tem um ou outro bom, No geral é muito bom, pronto. (E3)
		Fragilidades emocionais	Não quer dizer que não tenha um ou outra fragilidade, não é? Mas ali noto mais que há mais fragilidades a nível emocional, em muitas situações, pronto, os pais trabalham. Não quer dizer que não lhes deem apoio, dão apoio sim senhor, mas o que é certo é que eles passam aquelas horas todas na escola e quando vão para casa, depois ainda vão para atividades, desporto, música e outras coisas, portanto o tempo útil com os pais é muito pouco. (E3)
		Estratégias a nível emocional	Nós temos de fazer o papel um bocado, de olhe, de pai e mãe. E o que nós temos feito muito ali também é tentar de alguma forma, porque eles a nível académico estão bons, é dar-lhes uma estrutura ou uma base emocional boa, elevar-lhes a autoestima, temos trabalhado em parceria com a psicóloga que tem feito algumas sessões. Temos feito assembleias de turma, e normalmente é só à sexta, e é essa parte e essa base e eles aprenderem a autorregular-se e que eu acho que muitas vezes fica esquecido e que não pode ser. Portanto, o que é que eu acho? Acho, nós ali o que temos feito mais é tentar apoiar dar algum apoio a nível emocional, que eles ganhem alguma estrutura e alguma defesa, e que se consigam autorregular em situações em que se sintam mais frágeis ou

			menos capazes, porque acho que ali o que mais falta é isso. E acho que a nível geral. Os pais pouco tempo tem para eles, não é? (E3)
Trabalho cooperativo	Importância		Foi importante, foi, e acho que é importante trabalhámos em rede e de forma colaborativa. (E1) Claro que sim. (E2) É muito importante, eu acho que sim. (E3) Sim claro, muitíssimo importante. (E4)
	Vantagens		O trabalho colaborativo só traz vantagens, o contributo de cada um a argumentação de cada um, a validação, vamos lá, daquilo que dizíamos dos nossos argumentos é que contribuem para concretizar as nossas atividades em prol, neste caso de pessoas. (E2) Porque o trabalho cooperativo ajudas-nos a abrir a mente, portanto quando trabalhamos de um para um, ou sozinhos é muito mais difícil e, portanto, o trabalho cooperativo acaba por nos dar outras visões da nossa prática e é importante, claro. (E4)
	Cultura individualista		Agora que nós não temos muito esse hábito não temos, nós não temos muito hábito de trabalhar em rede, não vou dizer na nossa profissão, vou dizer a nível do nosso país. Não temos muito esse hábito. Não temos. Não temos isso muito enraizado na nossa cultura. Eu acho que trabalhamos, que somos muito individualistas. Nós não temos isso muito enraizado e eu que mudei agora de cidade noto muita diferença. Noto muito. (E1)
	Cooperação entre docentes		No meu nível, todos os professores do 2º ano, fazem tudo, mas tudo mesmo em partilha, quer dos materiais, quer da planificação, tudo. [...] eu quando digo nível do 2º ano, quer dizer ao mesmo nível no ano de escolaridade, funciona muito bem. Claro que há outras atividades que já são integradas a nível de 1º Ciclo, aí não é tão evidente, se calhar, mas na nossa escola, eu penso que tudo isso é feito sempre com base no diálogo entre todos, em partilha, em colaboração. Por exemplo nas DAC, nessas disciplinas curriculares que são transversais, a nível de escola foi numa reunião que decidimos o que cada uma iria fazer, ou quais os países que iam estudar. A nível de ano de escolaridade, definimos qual o país que cada um iria trabalhar. Eu lembro-me que nós no 2º ano, por exemplo, tínhamos a Espanha, e quer a turma A e a turma B ficou com a Espanha e foi mesmo um

			<p>trabalho em conjunto, quer com as estagiárias, quer com os alunos, quer com todos. (E2)</p> <p>Nós ali trabalhamos por grupos de, por anos de escolaridade.</p> <p>Há partilha de experiências, de vivências, de materiais, os ritmos das turmas, embora aqui em Montes Claros sejam muito parecidos, não é? É realmente uma escola digamos de topo, não é? Temos ali miúdos que oriundos de um ambiente cultural bastante elevado, não é? E que tem um apoio de retaguarda muito grande, não é? E pronto, são muito bons alunos, mas ainda assim, as turmas não funcionam todas da mesma forma. Há umas com um ritmo de trabalho mais, pronto, mais produtivo, outras tem um aluno ou outro mais fragilizado, pronto. E acho que nós planificamos durante a semana, para a semana, fazemos a reunião, planificamos e depois vamos partilhando materiais e experiências. (E3)</p> <p>O trabalho cooperativo que nós realizamos sempre é com pares pedagógicos do mesmo ano, e, portanto, vamos tendo sempre reuniões pensado como podemos agilizar o processo de aprendizagem dos alunos face a alguns projetos, tentamos ser, fazer de acordo a que todas as atividades sejam transversais às próprias, ao próprio currículo e vamos sempre pedindo opiniões auscultando os alunos, alguns encarregados de educação, dessa forma. (E4)</p>
		<p>Capacitação digital</p>	<p>Nós especificamente é assim, eu sou, era um bocado avessa às tecnologias, pronto, nunca gostei muito de computadores e não sei que. Tenho colegas que estão muito mais avançadas nesse nível, e agora quando foi a pandemia, nós tivemos mesmo que estudar e começar a aprender algumas coisas com estas novas tecnologias, com que vocês já estão bastante à-vontade. Eu não estava. Neste momento já conseguimos trabalhar e também tiramos a formação em capacitação digital e temos partilhado vários, como é que isto se diz, várias, está-me a faltar o termo... são experiências digitais, mas isso tem outro nome, pronto. Estamos a trabalhar com o <i>Wordwall</i>, <i>canva</i>, temos o <i>classroom</i>, também, não sei que.</p> <p>Isso o <i>Padlet</i>, também, e vamos fazendo algumas brincadeiras e vamos partilhando umas com as outras. Tem sido mais até ao nível da capacitação</p>

			digital do que propriamente de trabalho desenvolvido à antiga portuguesa, não é? (E3)
	Trabalho interdisciplinar	Prática	<p>Sempre que possível. Sempre que possível, e sempre que possível sim, obviamente sabendo que temos alunos com características heterogéneas.</p> <p>Eu tive aqui alunos durante o ano que foram saindo e entrando novos com graus de dificuldades várias, mas sempre que possível obviamente que sim. (E1)</p> <p>Sim sempre.</p> <p>Eu acho que é o fio condutor de qualquer aula, porque nós começamos com o tema às 9 e acabamos com mesmo tema ao final do dia, ao longo desse dia fazemos atividades diferenciadas, mas tudo com o mesmo fio condutor.</p> <p>O exemplo é nós por exemplo começarmos com o estudo do meio e do estudo do meio partirmos para a escrita de um texto do que estamos a fazer. Se for sobre os animais contamos os animais, vamos para a matemática. Se for preciso escrevemos o texto no computador, portanto é assim o meu dia-a-dia tudo integrado. Se for preciso fazer Expressões vamos saltar como os coelhos, se for animais, ou andar como as galinhas. Portanto, tudo se integra. (E2)</p> <p>Há situações em que sim. Estes anos atípicos nem tanto, porque houve necessidade mesmo de agarrar as áreas estruturantes do português e da matemática muitas vezes esquecendo as outras áreas, não quer dizer que ficassem esquecidas de todo, mas nós tivemos grande, muitos alunos em casa com a pandemia e depois vinham uns iam outros e nós também tivemos, não é? Eu por exemplo também estive doente, também apanhei duas vezes e também estive em casa, eles estiveram, o que é que nós pensamos que realmente aqui teríamos que agarrar as áreas mais estruturantes, não é que as outras não sejam estruturantes, mas nós sabemos que o português e a matemática neste momento são essenciais. Eles têm que interpretar e o português está em tudo, não é? Está em todas as áreas e então agarramos mais e insistimos muito mais, tanto assim que no programa e as horas de cada carga disciplinar, não é atoa que está o português e a matemática com mais horas, não é? Mas ainda acabámos por descurar em parte, mais as expressões e atacar mais no português e na matemática. (E3)</p>

			<p>Sim sempre, sempre que possível.                  Pegando, por exemplo, temos agora, imagine, portanto, vamos buscar uma atividade do estudo do meio e tentamos trabalhar através da matemática e também no português. Sempre nesta perspetiva.                  (E4)</p>
		Vantagens	<p>Traz sempre, porque se sentem mais motivadas.                  (E2)</p>

	Diferenciação pedagógica	Adequação das estratégias aos alunos	<p>Depende, depende do grupo que existe isso aí é de acordo com o grupo que nós temos.</p> <p>Eu com elas estou a trabalhar o método das 28 palavras, com ele não, mas sinto que ele tem algumas dificuldades de aprendizagem. [...] Possivelmente para o ano ele vai ter que usufruir de acomodações curriculares, vai ter que, que ter ali algumas medidas do 54, do decreto de lei do 54, porque ele vai ter que rever, ou recomeçar do início de um primeiro ano [...]</p> <p>[...] portanto para o ano vai ter que usufruir de algumas medidas do decreto-lei do 54.</p> <p>Com as duas alunas ucranianas eu tive que adotar um método, com estratégias diferentes que adotei para com este aluno. [...] Para o ano possivelmente vou ter de adotar outras estratégias porque sinto que, a nível de calculo mental, de raciocino, ele tem dificuldades. Possivelmente também no português, ele fala tudo, apesar de nós falarmos a mesma língua, o nosso sotaque é diferente, nós falamos, temos um som mais fechado, eles abrem mais as vogais. (E1)</p> <p>A utilização de materiais diferenciados, o computador como motivação, um ensino mais individualizado junto do aluno apelando ao concreto quando eles têm mais dificuldades ou ao modelo etnográfico para ver se conseguem ultrapassar algumas lacunas que se vão constatando.</p> <p>Exatamente utilizando ferramentas e equipamentos diferentes. (E2)</p> <p>Cada aluno é um ser especial e, portanto, eu parto sempre do princípio de que não os conheço e, portanto, a minha grande vantagem aqui é tentar sempre procurar quem é a criança que tenho há minha frente. A partir daquilo que a criança quer aprender, eu tento pensar no que é que o currículo pode oferecer para que aquela criança, através daquilo que nós temos que ensinar possa usufruir e depois há sempre interesses comuns entre cada um dos alunos e tentando pensar que são grupos pequenos e através daí formarmos as aprendizagens deles, sempre numa perspetiva de que aquilo que nos trazem, os interesses deles são sempre o motor para que as aprendizagens vão sempre feitas. (E4)</p>
--	--------------------------	--------------------------------------	--

		<p>Justificação</p>	<p>Claro, este ano comecei com um grupo, foram saindo alunos, foram entrando outros, recebi no final de fevereiro um aluno vindo do Brasil que iniciou a escolaridade em Portugal. Portanto ele vinha do Brasil porque eles no Brasil iniciam a escolaridade obrigatória em fevereiro. Portanto ele iniciou a escolaridade em Portugal em fevereiro claro que iniciou a escolaridade aqui quando os outros já iam com alguma, com alguma bagagem e em março, no final do segundo período, a uma semana do final do segundo período recebo duas alunas ucranianas.</p> <p>[...] porque tem muitas dificuldades a nível da Matemática, a nível do raciocínio, do cálculo mental, porque já percebi que tem algumas limitações e também na leitura e da escrita, também sinto que tão, que está com dificuldades na proporção na, [...] (E1)</p> <p>Existe, existe, existe. É assim, eu tenho por exemplo, um aluno [...] é assim como lhe disse a minha turma é muito boa, mas tenho um aluno que tem algumas fragilidades a nível da expressão escrita. O que é que eu faço? Eu por exemplo quando é um texto escrito e eu sei que ele tem uma disgrafia e tem [...] tem alguns problemas a nível da escrita, eu digo fazes o texto e a seguir vais para o computador e o próprio corretor lhe vai dando instruções, não é? E depois ele entrega-me o texto já passado no computador e tem sido uma estratégia que eu tenho utilizado com esse aluno e tem dado alguns resultados. (E3)</p>
		<p>Importância</p>	<p>É obrigatório, é obrigatório para haver sucesso, se não houver diferenciação quer na metodologia, quer da estratégia, não funciona porque a criança não vai ultrapassar a sua dificuldade. (E2)</p> <p>Exatamente, tem mesmo que ser, tem mesmo que ser. Cada aluno, cada aluno é um ser único e irrepetível, não é? Nós temos que saber que ali está uma criança, ou um pré-adolescente, especial e que tem um tratamento especial, não os podemos tratar todos por igual e temos que estar alerta e ter alguma sensibilidade para ver isso. (E3)</p> <p>Sim, porque cada criança é uma criança e o trabalho acaba por ser, pensarmos numa atividade para todos, mas depois como é que todos podem dar a sua própria personalidade ao trabalho, não é? Portanto, os seus interesses, mas sim. (E4)</p>

		Avaliação	A diferenciação pedagógica, acaba por ser olhar para o aluno no seu, naquilo que é a criança individual, e, portanto, quando estamos a fazer uma avaliação mesmo com todas estas grelhas em que o parâmetro e os objetivos são criados para um todo, depois temos sempre em atenção a própria criança e o seu próprio percurso e dessa forma penso sempre numa criança. (E4)
	Avaliação	Estratégias	<p>[...] os normais na sala de aula, observação direta, participação, as questões de aula.</p> <p>Conosco a participação direta, a participação oral, uma ida ao quadro...</p> <p>Se sei que um aluno me está num lugar que o distrai que perturba a aprendizagem, no dia seguinte mudo de lugar, porque percebo que isso interfere com a aprendizagem, porque as 5 horas que ele está comigo diárias permite-me perceber essa dificuldade e eu não lhe preciso de aplicar uma questão de aula para perceber se ele está com dificuldade em adquirir um conteúdo ou não, basta-me ver aquele próprio comportamento na sala.</p> <p>Se eu estou a trabalhar, sei lá, imagine que há pouco tempo nós trabalhámos a estratégia da subtração, eu tive alguns alunos que tiveram dificuldade em aplicar a estratégia da subtração, bastou eles irem uma ou duas vezes ao quadro e percebi logo quem é que tinha ou não dificuldades. Eles deram-me logo o <i>feedback</i>, não é? Só me bastou isso não precisei de lhes aplicar nenhuma questão de aula, [...]</p> <p>Eu basta pedir ao aluno que vá ao quadro resolver a subtração e eu percebo logo se ele adquiriu ou não a estratégia e se ele a consegue resolver. Portanto, eu acho que aí para nós o <i>feedback</i> é imediato. (E1)</p> <p>A participação deles, quer em sala de aula em grande grupo, quer quando vão ao quadro e faço esse registo na leitura que eles fazem individualmente. Para além do que já é normal, não é? Que são as fichas de avaliação quer a nível do próprio agrupamento que são comuns, quer as que são próprias do nosso ano, neste caso do 2º ano que eram iguais nas três turmas. Mas depois temos as outras. (E2)</p> <p>Olhe de avaliação nós utilizamos, portanto, fazemos as fichas trimestrais, ou testes trimestrais, fazemos questão aula, temos feito também algumas questões no <i>google forms</i>, no, ai agora está-me a faltar o termo e no <i>wardwall</i>, Pronto mais</p>

			<p>episodicamente, mais por brincadeira e não sei que. (E3)</p> <p>A avaliação é contínua e diária, portanto, todos os meus alunos sabem disso. Há um plano semanal em que cada criança acaba por trabalhar um bocadinho ao seu ritmo. (E4)</p>
		Instrumentos	<p>Todas as avaliações, todos os registos, que os alunos fazem para mim são algo de avaliação, mesmo a folha do dia-a-dia, que eu chamo a folha diária, que eu chamo folha do dia, onde eles registam aquilo que eles estão a trabalhar, eu levo para casa e analiso e vejo. Para além de me servir, para saber o que é que eles sabem e melhorar no outro dia, também servem para avaliação, Se eles afinal conseguiram, e isso fica registado no meu dossiezito. (E2)</p> <p>Ai imensos, portanto, faço grelhas de avaliação. Grelha de avaliação de leitura. A leitura normalmente é individual e também há leitura em grupo, mas são imensos os instrumentos de avaliação mais o diário reflexivo e penso sempre como é que as coisas podiam ter corrido melhor. (E4)</p>
		Comparação com outros ciclos de ensino	<p>No primeiro ciclo eles estão 5 horas diárias connosco, portanto, não há 45 minutos ou 50 minutos como nos outros sítios, em que há questões de aula, em que há os <i>quizz</i> ou o que for. [...] enquanto que nos outros ciclos o professor em 45 minutos, 50 despeja a matéria e depois aplica uma questão de aula para perceber se o aluno adquiriu ou não o conteúdo. (E1)</p>
		Conceção	<p>Um aluno que soletre, mas que na semana passada não sabia nem sequer identificar algumas letras claro que já tem bom, que é a mesma coisa que outro bom de um outro aluno que está a ler....</p> <p>Exatamente, por tanto, a evolução conta muito mais porque foi o progresso do aluno que tinha lacunas, tinha dificuldades que são inerentes à sua própria constituição. (E2)</p>
		Papel do aluno	<p>Eles dão-nos o nosso <i>feedback</i> da nossa avaliação porque se eu faço uma questão ou aplico uma questão seja que tipo de questão for e se ele me responde, se me dá um <i>feedback</i> errado aquele que eu estou à espera, logo aí percebo que tenho que incidir mais numa outra questão.</p> <p>Completamente, o próprio aluno e o seu comportamento faz parte integrante da avaliação</p>

			também. Aliás, o aluno é também parte integrante de todo o processo avaliativo. (E1)
		Autoavaliação do aluno	São, os alunos são muito participativos, no meu caso. Eles emitem a sua opinião levantando o dedo para falar um de cada vez, às vezes falam dois de cada vez porque são espontâneos e gostam muito de argumentar. (E2) Participam, participam e é incrível, ainda ontem fizemos a autoavaliação, e eu tinha os níveis, que já tinha lançado na plataforma inovar, tinha-os à minha frente e ia perguntando um a um, a cada disciplina, no português, nisso, e acertaram todos. É, é, tem muita facilidade. (E3) Sim, eles fazem sempre uma autoavaliação, portanto a avaliação quando eles estão em avaliação, são eles os próprios avaliadores deles, não é? Portanto, mesmo que haja um instrumento de avaliação, e esses instrumentos são sempre negociados e falados eles, depois há sempre uma reflexão do próprio aluno, se correu bem, que dificuldades é que teve, se precisou de muita ajuda, pouca ajuda, se já tem mais autonomia, e dessa forma. (E4)
		Perfil do aluno	Depois é o dia-a-dia, eles passam aquelas horas todas e cada vez mais temos que esquecer um pouco aquela, o situá-los em grelhas e em percentagens e em ... temos que olhar para o perfil do aluno a nível geral. O trabalho diário e continuado ainda é o mais importante principalmente no 1º Ciclo. (E3)
Aprendizagens Essenciais	Conceção		É assim, as aprendizagens essenciais são meros documentos orientadores, não é? Visam promover o desenvolvimento das áreas de competência inscritas no perfil do aluno à saída do ciclo, não é? Claro isto vai abranger o português, a matemática, todas as áreas que eles têm a expressão artística, a educação física, inglês, cidadania, e não sei que, pronto, por aí adiante. (E3)
	Construção do perfil do aluno		Mas o que eu acho mais importante e que acho os professores estão a chegar a essa conclusão, não só no primeiro ciclo, mas nos outros ciclos de ensino que cada vez tem que olhar para o aluno como um ser individual, único, não é? Irrepetível, não é? E temos que privilegiar, cada vez mais a sua autonomia, não é? E prepará-los de alguma forma para construírem eles próprios as suas

		<p>aprendizagens e não estarem só a ouvir o professor. Isso de ouvir o professor nós sabemos que...no 1º Ciclo ainda vão ouvindo, mas nós sabemos que nos outros ciclos de ensino eles já desligam e que pouco [...] portanto, eu acho que os temos que preparar em primeiro lugar para a autonomia e acho que isto das aprendizagens essenciais, pronto, tem abordado de certa forma mais consistente, a autonomia, a autorregulação do aluno, privilegiando as outras áreas, não só as académicas. Portanto, o aluno como um ser multifocal, a área social, a área emocional, a autorregulação e a construção. A construção, a construção, ele por si só ir construindo a sua aprendizagem. Pronto, e realmente as aprendizagens essenciais são documentos orientadores e nós vamo-nos servindo delas, não é? (E3)</p>
	Da teoria à prática	<p>Se quer que lhe diga da teoria à prática vai muito, aquilo que se ouve e aquilo que se [...] enfim que pretendem transmitir nas sessões de esclarecimento é uma coisa depois na prática, aquilo que eu estou a, ou aquilo que eu vi na prática, ou que eu pude experienciar este ano na prática é bem diferente. (E1)</p>
	Semântica	<p>Eu acho que é, que andamos sempre é esta, este ciclo vicioso que é... eu acho que no primeiro ciclo as Aprendizagens Essenciais é mais do mesmo, eu acho que só mudamos aqui o nome, mudámos só aqui Aprendizagens Essenciais mudámos aqui só mais uma coisinha aqui, acrescentámos uma coisa ali, outra acolá, mais, no primeiro ciclo acho que foi o ciclo onde menos se veio interferir na prática pedagógica. Eu acho!</p> <p>Na educação estão sempre a surgir coisas novas, que nunca são novas, elas são antigas, só lhes vamos dar novos nomes, vamos dar-lhe uma roupagem nova, porque de novo na educação, infelizmente, nós nunca temos nada. É o que eu acho. Na educação acho que há sempre é nomes novos porque a roupagem, vamos dar-lhe assim uma roupa diferente, vamos por uma florinha, um folhinho, é como a moda, vamos buscar a moda dos anos 80, mas vamos lhe por é só assim uma cor mais forte, vamos pôr-lhe um folhinho mas o conceito está lá e eu acho que na educação continuamos na mesma. Eu acho que o conceito está lá, depois mudamos aqui uma coisinha ali, tiramos o nome</p>

		<p>pomos outro, porque eu acho que é o que acontece na educação. É o que eu acho. E depois é faz-se um estudo, o estudo diz-nos que os meninos têm dificuldade nisto, há então ok vamos mudar aqui qualquer coisa para que nós tenhamos progresso e deixemos de ter insucesso nisso, ah então vamos fazer aquilo. (E1)</p> <p>Eu para mim as aprendizagens essenciais é apenas uma nomenclatura que diferente daquela que estava no fundo, o processo de aprendizagem é o mesmo de acordo com cada professor ou cada professor ou com os professores que se situam no mesmo nível, porque de resto, não é por ser uma matéria diferente, ou qualquer coisa que está estipulado por lei que vem definir, vamos lá, uma nova estratégia, uma nova metodologia.</p> <p>As aprendizagens essenciais, no meu entendimento são apenas alterações ou redefinições de novos conteúdos e abordagens diferenciadas, como eu já o faço, portanto, só os conteúdos para mim é que foram diferentes.</p> <p>(E2)</p>
	Currículo	<p>Talvez as Aprendizagens Essenciais tenham vindo dar um bocadinho mais de peso ao currículo. Torná-lo um bocadinho mais, pesado, não sei como é que hei de explicar isto, mais...não para o professor, mas para o aluno, torná-lo mais longo...não sei se é o melhor, porque os alunos têm determinada idade, para atingir determinadas competências, e eu não sei se as Aprendizagens Essenciais lhes vão permitir que eles atinjam aqueles conteúdos dentro da sua faixa etária. Não sei se as Aprendizagens Essenciais estão apar...muitos conteúdos que eles não conseguem adquirir de acordo com a sua faixa etária. É o que eu acho. Estão a exigir de mais para a sua faixa etária. Não sei, talvez não sei. É uma opinião, não sei, tal vez. (E1)</p> <p>Não pode ser é, eles andam, os currículos são ambiciosos nomeadamente na matemática. Não digo que nesta turma tenha sentido isso, mas tenho sentido em turmas, em turmas que eu tive anteriormente, que eles muitas vezes sentem-se incapazes, tem uma baixa autoestima e pensam: "Eu não sou capaz", e não pode ser, não é? Primeiro o currículo tem que ser revisto, é ponte assente, eu acho que sim, e devia haver, devia haver, devia</p>

			<p>haver uma manifestação geral dos professores e dizer que eles não estão preparados para aqueles currículos. Mesmo a minha turma, que é mesmo de excelência, tenho ali meninos que ainda têm algumas dificuldades e precisar de mais... Exatamente e que não tem a nível cognitivo, percebe-se bem que não houve aquela maturação necessária para fazer aquelas aprendizagens. E os anos de covid que tivemos. (E3)</p>
Trabalho cooperativo	Nada mudou	Eu por acaso não acho que venha a acrescentar nada porque já o fazíamos anteriormente, portanto, todos nós a nível do [...] (E2)	
	Depende da análise individual dos professores	Eu penso que sim, depende um bocadinho de como é que nós fazemos a leitura, mas eu penso que sim de alguma forma é um bocadinho aceitar aquilo que nos é exigido e tentar transformar a nossa prática da melhor forma possível. (E4)	
Trabalho interdisciplinar	Sempre existiu	<p>Mas no primeiro ciclo isso existe, portanto isso no primeiro ciclo nem se põe, portanto é normal isso existir, porque nós estamos a falar de um assunto que é no Português, mas surge na Matemática ou surge num assunto qualquer de Estudo do Meio, e no primeiro ciclo a interdisciplinaridade está sempre presente. Portanto no primeiro ciclo isso é um tema que está sempre presente, não [...] Eu acho que no primeiro ciclo isso sempre existiu, só lhe mudamos o nome. Porque o primeiro ciclo [...] eu acho que para as outras disciplinas dos outros ciclos acho que houve mais essa preocupação em incutir ou promover essa interdisciplinaridade agora no primeiro ciclo nós só lhe pusemos um nome, ou só o conotámos, ou alteramos ou <i>whatever</i> porque no primeiro ciclo nós sempre fizemos isso por tanto alterámos aqui o nome ou incutimos aqui uma, uma cultura diferente talvez, mas no primeiro ciclo sempre se trabalhou assim, portanto, acho que seja com Aprendizagens Essenciais ou <i>whatever</i> com outro nome qualquer sempre existiu. (E1)</p>	
	Flexibilidade	Eu acho que sim, nomeadamente através da facilidade com que nós temos que começar a ter que ser mais flexíveis, não é? E interligando e relacionando, porque eles são muito curiosos, eles fazem muitas perguntas, eles querem, às vezes estamos a falar de matemática e eles, ou em estudo do meio e eles envolvem outras situações que até são pertinentes. Acabamos, mesmo que às vezes	

			não queiramos acabamos por ter que fazer essa interdisciplinaridade. E acho que no 1ºciclo, ainda mais do que nos outros ciclos isso é feito constantemente. (E3)
		Aprendizagens significativas	Significativas e transversais às áreas, eu acho que sim. Concordo. (E3) Sim. Ser mais direcionado, portanto, há aprendizagens que são aquelas que são as mais essenciais, acabam por ser uma necessidade maior de nós podermos explorar sem estarmos preocupado com o todo, aliás com o todo de alguma forma, mas trabalhando do todo para o particular, não é só trabalho é trabalho, portanto, pegamos num projeto e através disso conseguimos contribuir para que todas as aprendizagens sejam...vão sendo monitorizadas, não é? Esclarecidas. (E4)
		Receção dos documentos	É um bocadinho aquilo que nós pensamos, naquilo que nós lemos, naquilo que está estipulado por lei o que vai saindo, o que vai estando em vigor e depois mediante a nossa prática vamos fazendo a nossa própria leitura. Eu penso que tudo aquilo que vai saindo é um bocadinho da leitura do próprio professor e daquilo que a escola também permite. Esta escola pode permitir muito ou pouco, mas depois também depende com os professores com quem trabalhamos, e eu penso que sim, de alguma forma sim. (E4)

	<p>Diferenciação pedagógica</p>	<p>Sempre existiu</p>	<p>Eu acho que no primeiro ciclo sempre existiu muito essa [...]</p> <p>Eu acho que no primeiro ciclo nós...o professor do primeiro ciclo sempre teve essa capacidade de gerir e de ser maleável e de poder construir o seu percurso ou adaptar o seu trabalho às capacidades e às dificuldades dos seus alunos ou de construir as suas estratégias e e e, às capacidades e dificuldades do aluno. Eu acho que no primeiro ciclo nós sempre fomos muito flexíveis muito maleáveis às dificuldades e capacidades do aluno. Portanto eu acho que isso nunca no primeiro ciclo acho que nunca foi muito pertinente não sei se calhar estou a ser muito, não sei. (E1)</p> <p>Para mim não, uma vez que... Para mim não, porque eu já as utilizo. Eu utilizo mais facilmente um computador com uma criança que tem problemas, que tem dificuldades na leitura e na escrita, do que com alunos que já estão muito mais à vontade.</p> <p>Não, no meu caso. Atenção Inês que eu estou a um ano de me ir embora da minha aposentação tenho 44 anos de serviço. É preciso saberes, a minha metodologia e forma de estar foi sempre assim e há de ser, não é agora que vou alterar. (E2)</p>
		<p>Documento orientador</p>	<p>Eu acho que em princípio quando foram criadas as aprendizagens essenciais tiveram esse objetivo, não é? Mas eu penso que estão ali aqueles documentos, nós lemos, não é? Mas são meros documentos orientadores, depois é a nossa experiência é que tem que, é através daquela leitura que depois nós, com a nossa experiência e sensibilidade enquanto docentes e com os conhecimentos quando vamos adquirindo e que vamos especializando e que vamos tendo alguma formação e acho que é a partir daí. Realmente as aprendizagens essenciais são importantes, mas não passam de estar ali escrito no papel [...]</p> <p>Talvez, não consigo dar-lhe uma resposta assim mesmo a dizer-lhe que sim que sim. Realmente foram fantásticas e que ali está a resolução para o problema, mas acho que aquilo são documentos orientadores. (E3)</p> <p>Eu penso que sim.</p> <p>[...] mas sempre que nós temos as coisas mais organizadas, mais objetivas, de uma forma, com mais parâmetros de objetivos conseguimos também organizar as nossas planificações de uma</p>

			<p>forma mais clara, e depois conhecendo a turma, é mais fácil pormos em prática aquilo que é o currículo à medida das aprendizagens.</p> <p>É isto um bocadinho do que eu tenho estado a falar, não é?, Portanto, eu acho sempre que é a maneira como nós fazemos a leitura [...] (E4)</p>
		Aluno no centro da aprendizagem	<p>Sim, dantes não se pensava dessa forma, portanto, estava um professor à frente e estavam todos da mesma forma e todos tinham que apanhar a matéria, ou os conteúdos da mesma forma, e agora pensasse nas crianças de uma forma mais individual. (E4)</p>
Avaliação		Nada modificaram	<p>Não veio acrescentar absolutamente nada. Não. (E2)</p>
		Visão do aluno de uma forma global	<p>Eu acho que é continuar a ver o aluno com um perfil, um perfil mais alargado e transversal e não só o aluno caracterizado por disciplina, o aluno em português, o aluno em matemática, o aluno em estudo do meio, o aluno nas expressões. Portanto, o aluno é um ser único, global e é o que nós pretendemos é que eles aprendam de forma geral e transversal a todas as disciplinas, a analisar, a interpretar, resolver situações em contextos variados, e eu acho que isto das aprendizagens essenciais, nesse aspeto contribuiu para que víssemos o aluno mais de uma forma global, do que categorizado por disciplinas. (E3)</p>
		Objetividade	<p>Sim, de alguma forma sim, porque as coisas acabam por ser muito mais objetivas e muito mais sistematizadas. (E4)</p>
		Alterações	<p>Eu penso que esta liberdade, de nós podermos olhar e fazer um bocadinho aquilo que nós, não é a nossa vontade, mas a nossa prática, se nós refletirmos e podemos, então, mudar, sem que haja uma forma quase que igual para todos.</p> <p>Uma abertura, sim! (E4)</p>
Problemas		Conteúdos	<p>Talvez nos conteúdos.</p> <p>O que eu sinto é que nós estamos a trabalhar conteúdos ao nível do primeiro ciclo que nós não trabalhávamos e para miúdos do primeiro ano, até para miúdos ao nível do primeiro ciclo há aprendizagens que para eles. Eles ainda não têm maturidade para perceberem ainda alguns conteúdos, alguns conceitos para eles ainda são abstratos.</p> <p>Sei lá, sei lá, vários coisas básicas, sei lá, se calhar. Eu aqui ao nível do primeiro ano alguns, alguns</p>

			<p>vocábulos para eles, às vezes aparecem alguns vocábulos que eles: “Professora o que quer dizer isso?”</p> <p>Ou aparecem determinados vocábulos que eles, eles estão numa aprendizagem da leitura e da escrita, tão a aprender a ler, tão aprender a escrever e de repente aparece assim um vocábulo e eles às vezes ainda têm dificuldade na articulação. Por exemplo, se calhar nos outros ciclos, nos outros anos as frações por exemplo, se calhar metade de uma maçã sim, mas depois no quarto, três quartos, um décimo, se calhar por aí, eles assim a divisão, se calhar a soma, subtração sim, mas depois a divisão já é um conceito mais abstrato, quem diz isso diz outros. (E1)</p>
		Nível emocional e social	<p>Assim de repente não estou a ver nada. As fragilidades que nós sentimos mais é a nível emocional e social, e a nível da autorregulação. (E3)</p>
		Equipamentos	<p>Não me parece que haja...só se for a nível de falta de equipamento nas escolas que permita uma diferenciação com abordagem a técnicas mais inovadores e que, portanto, não haja possibilidades de as concretizar, ou seja a utilização dos computadores nas escolas. Portanto esta parte da capacitação digital que é necessária introduzir na escola e eu considero fundamental também, não abusiva, mas também, enquanto uma ferramenta quer de motivação, quer mesmo de aprendizagem. Portanto, só se houver esses problemas, esses constrangimentos, como nós estamos a ter. (E2)</p>
		Análise do documento	<p>Eu penso que não, eu acho que problemas e dificuldades haverá sempre na leitura que nós fazemos nos documentos que vão saindo. (E4)</p>
		Fazer a mudança	<p>Eu para mim aceitei muito bem este documento e esta forma, desta abordagem. Portanto, não tenho assim nenhum ponto negativo a apontar. Talvez a dificuldade que nós, todos nós que tivemos em fazer essa mudança. (E4)</p>
	Apreciação global negativa	Falta de consistência	<p>Eu acho que para mim e no geral não é, não é muito positiva porque elas foram implementadas há tão pouco tempo que já sofreram alterações ao nível da matemática. Portanto, eu acho que nem para o poder central, digamos, para os senhores todopoderosos, acho que nem para eles estão bem implementadas, porque se elas foram criadas há tão pouco tempo e já houve alteração nas Matemática,</p>

			será que elas são assim tão consistentes? Será que elas vieram de facto mudar alguma coisa para, em tão pouco tempo já haver alterações, por exemplo na Matemática? Porque se já houve alterações nas de Matemática para o ano vai haver o quê? Nas de Português? Então se são assim tão importantes, porquê haver uma alteração já em tão pouco tempo depois delas terem sido criadas? Elas nasceram já estão a ser alteradas, não sei. (E1)
		<i>Ranking</i>	É o que eu acho, andamos sempre atrás de, a educação andamos sempre à procura do sucesso sempre atrás do <i>ranking</i> , mas é só isso, acho que nunca nos preocupamos realmente com aquilo que nos devemos preocupar, andamos sempre atrás ou do <i>ranking</i> ou de sucesso ou daquilo que dizem de nós e nunca com o que está, com a inocência, com a estrutura, é o que eu acho. (E1)
		Tempo de aceitação da mudança	Pontos negativos, eu acho que é sempre o tempo que nós levamos a aceitar as mudanças, as próprias instituições, as próprias direções e depois os próprios professores. (E4)
	Apreciação global positiva	Conteúdos	Eu acho, apenas, vem, redefinir alguns conteúdos e abordagens em sala de aula, ou fora dela para a concretização do sucesso escolar dos alunos. (E2)
		Melhorar o ensino	Eu pelo menos, se pensarmos um bocadinho naquilo que estávamos a fazer e como é que podemos melhorar o ensino, sim. (E4)
		Visão global do aluno	Acho que foi bom, pronto, acho que foram boas, não é? De facto, estou a repetir-me, não é? O vemos cada vez mais o aluno de uma forma global, é cada vez mais importante, não é? Apesar de poderem ser uns melhores que outros, numa área, no global, portanto, nós temos que trabalhar nas várias áreas, não é? No primeiro ciclo, mas depois fica só a parte global do aluno, não é? E acho que isso é o mais importante. (E3)
		Reflexão das práticas dos professores	Eu penso sempre que as coisas que vem mudar trazem sempre algumas vantagens e desvantagens. Os professores estão muito habituados, ou estaríamos, aquilo que se diz que estaria sempre habituado a trabalhar sozinho, no seu canto e eu acho que estas discussões quem vem a público e que nós temos que refletir sobre elas, também fazem que com que nós tenhamos a consciência que outros também pensam como nós e portanto, eu acho que esta abordagem acaba sempre por ser uma mais valia, mais não seja por nos fazer refletir

			<p>e querer estudar e saber mais. Eu acho que a partir daqui, já estamos a mudar.</p> <p>Eu penso que quem quis acabou por fazer as suas próprias alterações, também há quem não tenha feito as alterações e acaba por ser tão válido como as que fizeram (E4)</p>
--	--	--	--