

Junho 2021

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

Abordagens educativas abertas, flexíveis e enriquecidas em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico: da(s) teoria(s) à(s) prática(s)

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
PARA A OBTENÇÃO DE
GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

DE

Catarina da Silva Pereira

ORIENTAÇÃO

Doutora Daniela Alexandra Ramos Gonçalves



PAULA
FRASSINETTI

Escola Superior de Educação Paula Frassinetti

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

Abordagens educativas abertas, flexíveis e
enriquecidas em contexto de 1.º Ciclo do Ensino
Básico: da(s) teoria(s) à(s) prática(s)

Catarina da Silva Pereira

Porto, 2021

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

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

Relatório de Investigação apresentado à Escola Superior de Educação de
Paula Frassinetti para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-
Escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Por Catarina da Silva Pereira

Sob orientação da Professora Doutora Daniela Alexandra Ramos Gonçalves

Porto 2021

AGRADECIMENTOS

Muitos foram os que contribuíram para que este caminho onde existiu várias curvas, fosse levado a um bom porto. Foram anos de luta, de esforço e dedicação, chegou o momento, o dia em que o meu sonho se vai tornar realidade. Estes cinco anos foram recheados de desafios, medos, anseios e conquistas. Ao longo deste percurso universitário, foram ultrapassados vários obstáculos, não podendo deixar de agradecer a todas as pessoas que me acompanharam neste percurso de formação em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, o meu sincero agradecimento à minha orientadora, Doutora Daniela Gonçalves, pela excelente profissional e pela pessoa generosa e admirável que é, por toda a atenção dispensada, pela disponibilidade, por toda a paciência que teve para comigo, por toda a dedicação e por todas as palavras sinceras. Ainda, agradeço o facto de nunca desistir de nenhum estudante e por ensinar sempre pela via do coração.

Agradeço também à minha mãe, por me ter incentivado sempre nesta caminhada, pela dedicação, por todo o carinho que me deu ao longo deste percurso. Obrigada por acreditar sempre em mim e nas minhas capacidades e por me incentivar incessantemente a concretizar este grande objetivo. A vida é feita de vitórias e conquistas e hoje, graças à minha mãe e a maravilhosa família que tenho ao meu lado, conquistei mais uma vitória.

Por último, o meu eterno obrigada a todas as minhas colegas de Mestrado, pelos momentos de partilha e entusiasmo, e por toda a disponibilidade e ajuda dispensadas. Importa também mencionar algumas amigas, que apesar de serem poucas, irão ficar para a vida toda. Muito obrigada por toda a paciência, pelo apoio, por todas as palavras de conforto, por todos os gestos de carinho e, essencialmente, obrigada por cada partilha de conhecimento.

RESUMO

O presente relatório de estágio foi desenhado no âmbito da unidade curricular Prática do Ensino Supervisionada, no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

A investigação desenvolvida tem como objetivo dar a conhecer abordagens educativas abertas, flexíveis e enriquecidas em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), que poderão ser operacionalizadas, pelos docentes, de modo a estimular processos de inovação pedagógica, tendo como propósito fazer aprender de forma mais ajustada à atualidade.

O presente relatório foi elaborado com base numa metodologia qualitativa. Por conseguinte, as técnicas escolhidas e utilizadas para a recolha de dados, ajudaram a esclarecer objetivos e à questão da investigação. Neste contexto, e como técnicas de recolha de dados de investigação, recorreu-se à análise documental, à observação, ao inquérito por entrevista (aplicado ao professor cooperante) e ao *focus group* (aplicado a oito alunos a frequentar o 3.º ano de escolaridade).

A análise de conteúdo foi a técnica de tratamentos de dados utilizada pela estudante, com o intuito de analisar a informação recolhida através das entrevistas realizadas ao professor cooperante e aos alunos.

A análise reflexiva dos instrumentos de recolha de dados coadjuvou *os encontros* com a(s) resposta(s) à questão que orientou a investigação aqui apresentada, a saber: Que metodologias ativas podem ser mobilizadas em sala de aula, de forma que o aluno seja o agente principal da sua aprendizagem? Para além disso, este percurso investigativo, no âmbito do estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico, estimulou o desenho, a implementação e avaliação de abordagens educativas abertas, flexíveis e enriquecidas.

Palavras-Chave: processos de inovação; metodologias ativas; aprendizagem(s); ensino em 1.º Ciclo do Ensino Básico.

ABSTRACT

The internship report at hand was designed in the sphere of the curricular unit *Prática do Ensino Supervisionada*, in the Master's degree in *Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico*, in *Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti*.

The investigation developed has as a goal to advertise open, flexible and enriching educational approaches in the context of *1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB)*, that could be operated, by the teachers, in a way to stimulate the processes of pedagogical innovation, having as a purpose make learn in a more adjusted way towards present times.

The report at hand was created while being based in a qualitative methodology. Thus, the chosen and used techniques for the data collection, helped clarify objectives and the question regarding the investigation. In this context, and as investigative data collection techniques, called upon the documental analysis, the observation, the inquires through interview (applied to the cooperative teacher) and the focus group (applied to the eight students frequenting the 3rd grade of scholarship).

The content analysis was the data processing technique used by the student, with the aim of analysing the information collected through the interviews done to the cooperative teacher and the students.

The reflexive analysis of the data collection instruments assisted the meetings with the answer(s) relating to the question that oriented the investigation that is presented here, to know the following: What active methodologies could be mobilized in the classroom, in a way that the student is the main agent in their learning experience? Furthermore, this investigative path, in the internship's ambit in *1º Ciclo do Ensino Básico*, stimulated the design, the implementation and the evaluation of the open, flexible and enriching educational approaches.

Keywords: processes of innovation; active methodologies; learning; teaching in primary school

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO	ii
ABSTRACT	iii
ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES	vii
ÍNDICE DE TABELAS	vii
LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS	viii
LISTA DE APÊNDICES	ix
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	4
1. Inovação Pedagógica	4
2. Desafios da Profissionalidade Docente.....	8
3. Tendências Educativas em Portugal	11
4. Exemplos de projetos inovadores em Portugal.....	17
5. Abordagens educativas abertas, flexíveis e enriquecidas	20
5.1. Cenários de Aprendizagem	21
5.2. Pedagogia de Projeto.....	24
5.3. Gamificação	26
5.4. Aula Invertida.....	27
5.5. Design Thinking.....	28
5.6. Mantle of the expert	30
CAPÍTULO II- ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	33
1. Âmbito e objetivos de investigação.....	33
Apresentação da Intervenção Educativa	37
2.1 Contexto de Intervenção em 1.ºCEB	38

2.2 Caracterização da Turma.....	39
3. Principais Resultados da Intervenção Educativa	41
3.1 Seleção e apresentação de abordagens educativas, abertas, flexíveis e enriquecidas.....	41
3.2 Avaliação da Intervenção Educativa: dos dados do inquérito por entrevista e do <i>focus group</i>	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	62
APÊNDICES	67
Apêndice I- Planificação da Gamificação.....	67
Apêndice II- Planificação aula invertida.....	72
Apêndice III- Planificação Pedagogia Projeto.....	75
Apêndice IV-Planificação do cenário de aprendizagem.....	79
Apêndice V- Planificação do <i>mantle of the expert</i>	83
Apêndice VI- Planificação da aula invertida	87
Apêndice VII- Pesquisas realizadas pelos alunos	89
Apêndice VIII- Imagem dos alunos a realizarem as rubricas de avaliação	90
Apêndice IX- Imagem de partes do texto sobre o respeito.....	91
Apêndice X- Imagem do quadro com as cinco fases do <i>design thinking</i>	92
Apêndice XI- Imagem das ideias escritas pelos alunos	93
Apêndice XII- Imagem dos recursos dos alunos	95
Apêndice XIII- Imagens dos desenhos dos alunos	99
Apêndice XIV- Imagem do lançamento do dado	101
Apêndice XV- Construção das cartas	102
Apêndice XVI- Imagem dos alunos a colocarem cartas no correio.....	103
Apêndice XVII- Imagem dos cartões	105

Apêndice XVIII- Guião da entrevista	106
Apêndice XIX- Guião do <i>focus group</i>	107
Apêndice XX- Documento de autorização aos encarregados de educação	108

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Características de um cenário de aprendizagem	22
Figura 2-Experiências com a luz	42
Figura 3-Alunos a realizarem experiências com os materiais	43
Figura 4-Aluno a ler o que colocou em prática	45
Figura 5-Puzzle da boa ação que o aluno teve.....	46
Figura 6-Desenho amarrotado	47
Figura 7-Decoração do correio	49
Figura 8-correio das emoções.....	50
Figura 9-Parte da história	51

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1-Diferentes contextos de operacionalização do <i>Mantle of the Expert</i>	32
Tabela 2-Grelha com as rubricas de avaliação	43

LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS

ESEPF- Escola Superior de Educação Paula Frassinetti

PASEO- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

CEB- Ciclo do Ensino Básico

PES- Prática de Ensino Supervisionada

OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PISA- Programme for International Students Assessment

PPIP- Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica

AE- Agrupamento de Escolas

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice I- Planificação da gamificação

Apêndice II- Planificação da aula invertida

Apêndice III- Planificação da pedagogia projeto

Apêndice IV- Planificação dos cenários de aprendizagem

Apêndice V- Planificação do *mantle of the expert*

Apêndice VI- Planificação da aula invertida

Apêndice VII- Pesquisas realizadas pelos alunos

Apêndice VIII- Imagem dos alunos a realizarem as rubricas de avaliação

Apêndice IX- Imagem de partes do texto sobre o respeito

Apêndice X- Imagem do quadro com as cinco fases do *design thinking*

Apêndice XI- Imagem das ideias escritas pelos alunos

Apêndice XII- Imagem dos recursos dos alunos

Apêndice XIII- Imagens dos desenhos dos alunos

Apêndice XIV- Imagem do lançamento do dado

Apêndice XV- Construção das cartas

Apêndice XVI- Imagem dos alunos a colocarem cartas no correio

Apêndice XVII- Imagem dos cartões

Apêndice XVIII- Guião da entrevista

Apêndice XIX- Guião do *focus group*

Apêndice XX- Documento de pedido de autorização aos encarregados de educação

INTRODUÇÃO

O presente relatório, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF), tem como propósito abordar metodologias educativas abertas, flexíveis e enriquecidas em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Assim, o tema selecionado incide sobre a “Inovação Pedagógica nas Escolas do Século XXI”, uma vez que o interesse pelo tema surge pelo facto de o modelo tradicional continuar a estar presente na maior parte das escolas, sendo que este condiciona aprendizagem dos alunos fazendo com que estes não sejam estimulados para uma aprendizagem ativa. Deste modo, foi formulada uma questão de partida, de modo a sustentar o desenvolvimento do trabalho: Que metodologias ativas podem ser mobilizadas, estimulando a agência do aluno no processo de aprendizagem?

Na atualidade, as escolas continuam a utilizar os mesmos métodos de ensino para todos os alunos, isto é, ainda está presente nas salas de aula aprendizagens homogéneas onde deveria de dar lugar a aprendizagens heterogéneas, no nosso ponto de vista como futura docente, é fulcral que haja a inserção do aluno como agente principal e responsável da sua aprendizagem.

Saviani (2008, p.18) critica o Modelo Tradicional de Ensino, descrevendo que as escolas que adotam esse modelo organizam-se em aulas padronizadas, cada uma com um professor que apresenta os conteúdos de forma expositiva, enquanto os alunos disciplinadamente devem segui-lo, de forma a serem capazes de resolver os exercícios propostos.

Na mesma linha de pensamento, Paulo Freire (2010) entende que a prática do Modelo Tradicional de Ensino é uma opressão. Quase tudo no processo ensino e aprendizagem se reduz ao professor, que introduz as lições nos alunos, preocupando-se somente com o resultado final.

Na contemporaneidade, verifica-se que os processos de inovação pedagógica ainda não estão presentes na maior parte das escolas. Logo, percebemos que os alunos na maior parte das vezes perdem o interesse de ir para a escola, pois no nosso entender ninguém

troca a sua casa, onde tem um sofá confortável e tudo ao seu dispor, por uma sala com cadeiras e mesas de madeira, todas viradas para a frente, para que aluno trabalhe de forma individual e memorize todos os conteúdos que o professor irá lecionar durante aquele dia.

Para Moran (2018, p.8), temos de oferecer-lhes uma educação instigadora, estimulante, provocativa, dinâmica, ativa desde o começo e em todos os níveis de ensino. Milhões de alunos estão submetidos a modelos engessados, padronizados, repetitivos, monótonos, previsíveis e asfixiantes.

Portanto, tanto as escolas como os docentes devem melhorar a forma de ensino, dando assim possibilidade ao aluno de trabalhar e aprender com os seus colegas, de modo que todos possam ser os pioneiros da sua própria aprendizagem, criando ferramentas para que possam estar preparados para enfrentar o mundo atual.

Perante esta vertente, é pretendido com esta investigação, apresentar e problematizar metodologias ativas, bem como compreender a sua utilização em determinadas escolas no contexto português e aplicá-las em contexto de sala de aula no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB).

Esta investigação centrou-se em abordar metodologias educativas abertas, flexíveis e enriquecidas em contexto de 1.º CEB; posteriormente, foi nossa intenção experienciar a operacionalização deste tipo de abordagens ao longo da intervenção educativa neste ciclo educativo. Ao longo da investigação pretendemos responder às seguintes questões: Quais os principais contornos da educação em Portugal? Como podemos praticar a inovação pedagógica? Quais os desafios para o docente? Quais as estratégias a utilizar em sala de aula, de modo a proporcionar o envolvimento de todos os alunos?

A instituição que suportou a prática profissional, assim como a investigação, no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionado (PES) foi uma escola pública do distrito do Porto.

A organização interna do presente relatório de estágio, divide-se em cinco capítulos.

O primeiro capítulo remete para o enquadramento teórico, onde é abordado os seguintes conceitos: Inovação Pedagógica, os Desafios da Profissionalidade Docente, Os Principais Contornos da Educação em Portugal, Exemplos de Projetos Inovadores em Portugal e Abordagens Educativas Abertas, Flexíveis e Enriquecidas.

No segundo capítulo é ostentada a metodologia, em que são descritos os instrumentos utilizados durante a investigação, sendo que esta investigação foi desenvolvida numa articulação entre a pesquisa e a prática profissional, permitindo observar e registar os elementos fundamentais para a análise. Ainda é caracterizado o contexto que suportou a investigação em 1.º CEB. Posteriormente, encontra-se a análise dos dados obtidos, bem como algumas estratégias/ metodologias ativas utilizadas durante a investigação. Por último, segue-se as considerações finais do presente documento que inclui os principais resultados obtidos.

CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O presente enquadramento teórico está organizado em cinco grandes temáticas: a inovação pedagógica, os desafios da profissionalidade docente, os principais contornos da educação em Portugal, exemplos de projetos inovadores em Portugal e por último, abordagens educativas abertas, flexíveis e enriquecidas.

Os desafios da inovação pedagógica, requerem uma mudança por parte da escola e dos professores, implicando mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas tradicionais.

São vários os desafios da profissionalidade docente, no entanto, o que se invoca neste momento é a mudança, por parte do docente, de forma que mude a sua forma de ensinar ajustando-se à época em que vivemos, às crianças que lecionamos e às diferentes estratégias de ensino.

No terceiro ponto abordasse os principais contornos da educação em Portugal. A escola não deve ser um local onde se transmite apenas o conhecimento científico, mas também saberes e valores, para construirmos uma sociedade mais justa, onde o aluno possa sair da escola com uma bagagem de conhecimento para tomar decisões e intervir no mundo.

Além disso, será apresentado projetos de escola inovadoras em Portugal, sendo que o principal objetivo destas, é formar alunos com uma perspetiva multidimensional, promovendo o desenvolvimento de um perfil de competências transversais e flexíveis que permitem uma integração saudável numa sociedade que está em constante mudança.

Por último, será ainda apresentado algumas abordagens educativas abertas, flexíveis e enriquecidas que devemos de utilizar nas escolas.

1. Inovação Pedagógica

O conceito de inovação é complexo e depende de diferentes olhares, perspetivas e até teorias. Podemos considerar que

inovação, é uma designação oriunda da área linguística anglo-americana, referente à introdução de novos produtos, processos ou sistemas e ao seu melhoramento ou desenvolvimento ulterior. Na área de idioma alemão, esse conceito aplica-se frequentemente em relação ao melhoramento do sistema escolar (introdução de novos currículos, progressos no desenvolvimento de formas de organização escolar

e aperfeiçoamento das interações entre professores e alunos) (Brunner & Zeltner, 1994, p.146).

A escola, por sua vez, é uma organização complexa, na qual se cruzam múltiplas lógicas de ação e diferentes dimensões que influenciam os processos e os resultados escolares. Assim sendo, as dinâmicas de inovação pedagógica e melhoria das aprendizagens devem ser estudadas e interpretadas à luz de um modelo compósito e holístico que permita o cruzamento e a integração das diferentes dimensões que podem tornar possível essa mesma inovação. De acordo com algumas teorias públicas, “é possível outra forma de fazer aprender os alunos. É possível outra forma de organizar e desenvolver o currículo, outras formas de organizar o trabalho pedagógico de professores e alunos, outra forma de gerir espaços e tempos, fora da velha ordem industrial” (Alves & Cabral, 2017, p.6).

Neste âmbito, inovar significa utilizar um modelo pedagógico alinhado com as necessidades de cada criança e, de certa forma, ensinar o que é de relevante, tendo em conta o contexto e as crianças. Em pleno século XXI, ainda há salas de aula em que os professores depositam toda a matéria, esperando que os alunos aprendam todos da mesma forma; com este modelo tradicional, o professor não desafia, não amplia, nem se coloca à disposição para o desenvolvimento individual restringindo-se apenas ao que ensina e o aluno tem uma capacidade de desenvolvimento limitada.

Segundo Alfredo Hernando (2016), as escolas são centros para aprender e desaprender, onde o aprendiz é o professor e o professor é o aprendiz. São escolas para pôr em prática ideias inusitadas, testar, equivocar-se e voltar a tentar, porque nelas cabe o mundo todo, principalmente aquele que não foi aceito em instituição alguma.

Tal como o autor defende, dentro das salas de aula o professor também é um aprendiz, ou seja, para além dos alunos aprenderem, os professores também aprendem com os alunos. Para além disso, a melhoria da educação passa pela melhoria das escolas, precisamos de mudar as salas de aula, ao mudarmos os seus pilares, iremos fazer dela a instituição educacional do século XXI. Nenhuma criança quer sair da sua casa, do seu conforto, para estar num espaço sentado horas e horas a olhar para o professor e memorizar toda a matéria, não é esse o papel da escola, mas sim criar um espaço onde a criança possa sentir-se atraída para criar e experimentar novas aprendizagens.

Os professores de hoje pensam que são inovadores pelo facto de utilizarem as plataformas digitais e mudarem a estrutura da sala, mas na realidade, continuam a ensinar através do

método tradicional e os alunos continuam a ser os recetores da matéria. Não confundamos a nova dimensão digital com as plataformas que armazenam toda a matéria para que todos os alunos repitam uma ou duas vezes em coro e o professor saiba o que vai lecionar.

A melhora da educação passa pela melhora das escolas: precisamos mudar sua estrutura mais básica, os pilares que as tornam uma instituição educacional do século XXI. Mas esta mudança nasce das conversas, dos horários, da avaliação, da metodologia... por fim, das ações cotidianas. Podemos impulsionar mudanças simples, tomando como base a pesquisa e as experiências de sucesso. A transformação da escola no presente é imprescindível para a prosperidade de nosso futuro (Hernando Calvo, 2016, p.20).

Existem muitas opções que garantem um uso inteligente do espaço para potencializar a aprendizagem e há mais opções para além das cadeiras organizadas em filas. A escola deve ter espaços inovadores para compartilhar ideias em grupo, espaços de reflexão individual, transformar a biblioteca num espaço de partilha e de emoções, ou seja, a necessidade de mudança traz-nos a melhoria e inovação educativa.

Uma sala de aula do século XXI é uma sala de aula emocionante. Uma sala de aula onde aprender, descobrir, organizar e transformar tanto o mundo que nos rodeia como a nós mesmos é divertido, apaixonante e não confunde aprendizagem com repetição e esquecimento, mas sim com compreensão, criação, criatividade e sentido. Nesta sala de aula, o professor é o projetista de experiências de aprendizagem (Hernando Calvo, 2016, p.47).

O professor inovador projeta experiências onde expõe os objetivos a serem atingidos, as ferramentas de avaliação e os produtos para cada atividade, mas concede ao aluno a autonomia de escolher o seu próprio itinerário de aprendizagem, partilhando as suas aprendizagens com os restantes alunos. Relativamente às ferramentas de avaliação, o professor inovador utiliza outras estratégias sem ser os testes no final do período, tais como, um caderno de registos, uma apresentação, um compromisso, um portefólio, entre outros. “Esse tipo de prática avaliadora é a que caracteriza um modelo de educação personalizada no qual tanto alunos como professores compartilham a responsabilidade da aprendizagem em comunidade” (Hernando Calvo, 2016, p.101).

Entender que somos diferentes, que aprendemos de maneiras diferentes e na mediação com outros implica uma avaliação com diferentes ferramentas e formas de representação, contínua e protagonizada por todos. Saber respeitar os ritmos de aprendizagem de cada criança e utilizar diferentes métodos, faz com que a criança evolua ao seu ritmo. Senão vejamos:

Nas escolas²¹, a avaliação e a aprendizagem formam uma entidade indissociável. Caminham juntas, coordenando as mudanças na metodologia, no desenho das experiências e no papel dos alunos e professores. Avaliar não é uma ação que protagoniza os finais, avaliar é a ponte que regula o processo de estruturação e a construção do conhecimento (Hernando Calvo, 2016, p.101).

Segundo Carbonell (2002, pp.11-12), a inovação educativa é

(un) conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes. La innovación no es una actividad puntual sino un proceso, un largo viaje o trayecto que se detiene a contemplar la vida en las aulas, la organización de los centros, la dinámica de la comunidad educativa y la cultura profesional del profesorado. Su propósito es alterar la realidad vigente, modificando concepciones y actitudes, alterando métodos e intervenciones y mejorando o transformando, según los casos, los procesos de enseñanza y aprendizaje. La innovación, por tanto, va asociada al cambio y tiene un componente – explícito u oculto- ideológico, cognitivo, ético y afectivo. Porque la innovación apela a la subjetividad del sujeto y al desarrollo de su individualidad, así como a las relaciones teoría-práctica inherentes al acto educativo.

Por outro lado, Juan Escudero (citado por Pascual,1988, p.86) afirma que:

Innovación educativa significa una batalla a la realidad tal cual es, a lo mecánico, rutinario y usual, a la fuerza de los hechos y al peso de la inercia. Supone, pues, una apuesta por lo colectivamente construido como deseable, por la imaginación creadora, por la La Innovación Educativa, instrumento de desarrollo – Wilfredo Rimari Arias 4 transformación de lo existente. Reclama, en suma, la apertura de una rendija utópica en el seno de un sistema que, como el educativo, disfruta de un exceso de tradición, perpetuación y conservación del pasado. (...) innovación equivale, ha de equivaler, a un determinado clima en todo el sistema educativo que, desde la Administración a los profesores y alumnos, propicie la disposición a indagar, descubrir, reflexionar, criticar... cambiar.

Podemos afirmar que abordar a inovação pedagógica significa transformar projetos, transformar ideias, práticas educacionais, criar novos espaços e mecanismos nas escolas, promover transformações curriculares flexíveis, criativas segundo as necessidades dos alunos e criar condições permanentes para que as experiências inovadoras se convertam numa prática institucionalizada.

Una innovación educativa implica la implementación de un cambio significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de los materiales empleados para el mismo, de los métodos de entrega de las sesiones, de los contenidos o en los contextos que implican la enseñanza (López & Heredia, 2017, p.18).

Para finalizar, as salas de aula inovadoras do século XXI, permitem aos alunos escolherem espaços, tarefas e tempos, conjugar estratégias cooperativas e trabalho individual, dá autonomia ao mesmo tempo em que garante o acompanhamento do professor, apresenta desafios e integra outras estratégias que equilibram o seu funcionamento. O primeiro passo para a inovação começa sempre por uma pessoa, depois

um grupo e por fim uma escola. Todas as escolas devem experimentar um método pedagógico diferente, criar espaços de aprendizagem inovadores, serem criativos introduzindo estratégias necessárias para estimular o potencial de cada um dos nossos alunos e responder às necessidades de cada um.

La innovación no solo implica algo nuevo, sino también prácticas utilizadas anteriormente, aplicadas a nuevas circunstancias o incorporando nuevos elementos. Esto viene a reforzar la idea que la innovación nunca parte de cero. (...) La innovación no es un acto sino un proceso, que involucra personas, situaciones e instituciones, articuladas para generar acciones estructuradas y orientadas a producir cambios (Moreno, 2000, pp.24-25).

2. Desafios da Profissionalidade Docente

Devido às dificuldades da sociedade de hoje, da escola e dos objetivos da educação escolar, há um crescente reconhecimento de um papel mais independente e mediador por parte do professor, como um profissional que constrói o saber na sua prática profissional que vai marcar a sua vida enquanto docente.

Além disso, são colocados vários desafios aos professores, tal como, o que deve ser um professor do século XXI. Nesta perspetiva, ganham particular visibilidade os saberes dos professores, e a necessidade de valorizar e honrar a sua profissão.

Parte-se de um entendimento amplo de profissionalismo docente associado ao exercício da liderança não só ao contexto da sala de aula, mas também ao nível do desenvolvimento de projetos de inovação e de construção de conhecimento profissional na escola e no contexto de redes de aprendizagem mais vastas (Flores, 2014.p.24).

Tal como Maria Assunção Flores (2014) considera, a profissionalidade docente está relacionada com o desenvolvimento que o docente vai ter ao longo da sua atividade profissional. Antigamente, ser professor significava aplicar saberes produzidos por outros, (os saberes científicos) e orientar as aprendizagens dos alunos. Numa segunda fase, o professor deixou de ser um mero reproduzidor e passou a ter uma voz, aprendendo “a ser professor” sem estar limitado pelo conhecimento científico e aprendendo a ensinar ao longo da sua prática docente. Numa terceira fase, no século XXI os professores deixam de ser meros transmissores de conhecimento e passam a ser mediadores e (co) construtores do conhecimento.

Ao longo da profissionalidade docente, os professores vão ter vários desafios, tal como estes que referi, em que o professor vai-se ajustando à época em que vivemos, às crianças

que lecionamos e às diferentes estratégias de ensino. No contexto hodierno, os professores devem questionar-se sobre a razão da obsessão pelas notas, bem como o modo como devem facilitar a centralidade da aprendizagem dos alunos, para além de outras questões bem mais pouco consensuais. Em nosso entender, no decorrer desta caminhada pelo conhecimento, o docente deve lutar pela diferença, pela diversidade de ritmos de aprendizagem... Por outras palavras, o professor deve olhar para cada aluno de forma personalizada, porque merecem essa atenção por parte do professor, tal como eles olham para cada professor de maneira diferente.

O ensino está muito desajustado do que é a realidade, não trabalha valores, não dá aos alunos as competências essenciais no mundo de hoje, como por exemplo, como trabalhar em grupo; como criar empatia com os outros; como resolver problemas; como fomentar um pensamento crítico e como tomar decisões (Cardoso, 2019, p.21).

Um dos desafios do professor é conhecer a realidade dos jovens de hoje, trazer o “mundo” para dentro da escola e das salas, se nos tempos de hoje as tecnologias estão a dominar a geração atual, os professores devem introduzi-las nas salas de aula, pois são essências para que o aluno se sinta motivado e consiga contruir o seu próprio saber. Tal como nos diz Jorge Cardoso, (2019, p.33) “as tecnologias vieram alterar a forma como aprendemos. Das quatro formas conhecidas de aprender (ver, ouvir, ler e praticar), somos hoje mais visuais, e este aspeto, não pode, nem deve, ser ignorado na altura de um professor escolher a forma de preparar a aula.”

Na mesa de Natal, pode haver abundância, mas se não houver partilha entre todos, não estará a ser vivido o verdadeiro espírito de Natal. Na educação é a mesma coisa: os alunos podem todos ter 20, mas o essencial, o determinante, é se as aprendizagens foram conseguidas, se saíram da escola a ter respeito pelos outros, com criatividade ou espírito crítico (Cardoso, 2019, p.23).

É evidente que o conhecimento científico apenas constitui uma parte do que fazemos, porém, o diálogo e a partilha de saberes têm tanta, ou mais, importância na construção enquanto docente. Sabemos que as escolas portuguesas não correspondem a estes desafios, em que os professores deixam os manuais de parte e partilham saberes a partir de uma conversa informal, os alunos interessam-se muito mais por temas dos dias de hoje, em que possam exprimir a sua opinião, do que decorar histórias que se passou nos séculos passados.

Para além dos desafios que já evidenciamos, um outro desafio que o professor vai ter ao longo da sua atividade enquanto docente, é o facto de se questionar em relação aos

instrumentos e metodologias que utiliza com cada aluno, saber respeitar o ritmo de cada discente é um bom começo para uma boa aprendizagem.

Uma das críticas feitas à escola atual reside no facto de ensinar todos da mesma forma, não respeitando a individualidade de cada um. Parece, à primeira vista, que o ensino é justo, já que é igual para todos, mas não se pode tratar por igual aquilo que é diferente (Cardoso, 2019.p.32).

O sistema educativo português tem que mudar, o professor não pode simplesmente aceder ao conhecimento nos manuais e expor perante o aluno, ou seja, o papel de alguns professores nos dias de hoje, é passivo e pouco ou nada interventivo, isto é, o aluno é que tem que se adaptar ao tipo de ensino, e talvez a escola se preocupe em demasia com aspetos cognitivos, ou seja, baseado na memorização do conhecimento, deixando de parte aspetos emocionais e sociais. Por isso, o grande desafio é não termos alunos que se limitam a reproduzir o conhecimento, mas sim, um aluno que saiba utilizar com sentido crítico e criativo o seu conhecimento. “É o pensar sobre o pensar que permite saber o que sabemos e o que não sabemos, quando enfrentamos uma tarefa ou situação problemática” (Lopes & Silva, 2010, p.79).

Para que as aprendizagens sejam bem conseguidas, o professor deve estruturar bem os momentos de aprendizagem, em outras palavras, uma aula só vai estar devidamente preparada quando o docente se questionar a ele próprio sobre que tipo de aprendizagens quer trabalhar com os alunos, qual a melhor forma de o fazer, como pode avaliar e se realmente as aprendizagens foram bem conseguidas e, por último, qual a melhor estratégia que deve utilizar para os alunos que não atingiram os objetivos. Juntamente a estas questões, o grande desafio do professor é não ser igual aos outros professores, de outro modo, deixar de ser um professor passivo e mais criativo, preparar uma aprendizagem não é apenas saber muito bem a matéria que irá ser trabalhada, mas sim a forma como o professor vai comunicar com os alunos, os instrumentos que utiliza e no fim, fazer por exemplo um diálogo ou um debate para saber se os alunos adquiriram as aprendizagens e se conseguem aplicá-las.

O profissional de educação necessita ter uma compreensão do conhecimento em suas múltiplas dimensões, sendo capaz de construir seu pensamento e suas ações voltadas às necessidades do seu cotidiano, rompendo com o muro da escola. Ainda, o professor tem como função primordial incentivar a atividade intelectual do aluno, proporcionar condições para que ele aprenda e solucione autonomamente os seus problemas (Tozetto, 2010, p.3).

3. Tendências Educativas em Portugal

A ação educativa é, pois, compreendida como uma ação formativa especializada, fundada no ensino, que implica a adoção de princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que visam a concretização das aprendizagens. Trata-se de encontrar a melhor forma e os recursos mais eficazes para todos os alunos aprenderem, isto é, para que se produza uma apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes que se trabalharam, em conjunto e individualmente, e que permitem desenvolver as competências previstas no Perfil dos Alunos ao longo da escolaridade obrigatória (Martins *et al.*, 2017, p.32).

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) afirma-se, como um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, em que o docente no momento de fundamentar o que é de relevante e adequado, nas diversas áreas, é desejável encontrar neste perfil orientações significativas. O documento Perfil dos Alunos apresenta-se estruturado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências.

Segundo o PASEO, “assume uma natureza necessariamente abrangente, transversal e recursiva. A abrangência do Perfil dos Alunos respeita o caráter inclusivo e multifacetado da escola, assegurando que, independentemente dos percursos escolares realizados, todos os saberes são orientados por princípios, por valores e por uma visão explícitos, resultantes de consenso social” (Martins *et al.*, 2017, p.8). Após a leitura atenta e cuidada do PASEO, ficamos a refletir sobre as razões pelas quais a Escola em Portugal tem alcançado os resultados que ainda comprometem os alunos mais favorecidos. Será que os docentes leem com atenção os documentos que são incitados pela Direção Geral da Educação? Como tentam responder às provocações destes normativos e outros?

Começando pelos princípios, onde estão todas as ações relacionadas com a gestão do currículo na escola, em todas as áreas disciplinares, dentro destes princípios estão oito palavras-chaves por onde o professor deve se guiar. O professor contemporâneo deve sobretudo perceber que a questão dos alunos não é inocente: deixa de estar legitimada uma única forma de olhar para os alunos – como um único; um padrão.

A escola devia de querer que os seus alunos saíssem da escola com saberes e valores, para construirmos uma sociedade mais justa; que o aluno ao sair da escola possa sair com uma bagagem de conhecimento para tomar decisões e intervir no mundo; a escolaridade é para todos, deve de existir inclusão nas escolas, todos os estudantes devem ter direito ao acesso e à participação de modo pleno em todos os contextos educativos; ser professor dos dias de hoje, é estruturar e adaptar-se a novos contextos de forma atualizar o conhecimento e

desempenhar novas funções com ousadia; a escola deve incutir nos seus alunos a consciência da sustentabilidade; garantir o acesso à aprendizagem e a participação dos estudantes no seu processo de formação.

É através da gestão flexível do currículo e do trabalho conjunto dos professores e educadores sobre o currículo que é possível explorar temas diferenciados, trazendo a realidade para o centro das aprendizagens visadas (Martins *et al.*, 2017, p.13).

Assim, este documento para além de salientar sobre os princípios, visão e valores, mostra que o professor pode gerir o seu currículo até 30%, ou seja, o docente tem autonomia para desenvolver um projeto inovador, utilizar métodos, abordagens e procedimentos que se revelem mais adequados para que todos os alunos alcancem o PASEO.

Relativamente a visão do aluno, pretende-se que o aluno à saída da escolaridade obrigatória, que seja capaz de pensar crítica e autonomamente, capaz de lidar com a incerteza e a mudança num mundo em rápida transformação, que seja capaz de valorizar os desafios oferecidos pelas Artes, Economia e Sustentabilidade social.

No parâmetro da Visão (PASEO, 2017) pode ler-se que “pretende-se que o jovem à saída da escolaridade obrigatória seja um cidadão”, para o jovem ser, tem de se proporcionar momentos em que essas competências e valores sejam adquiridas, não é apenas através das disciplinas Matemática e Português que os alunos vão analisar e questionar criticamente a realidade do mundo de hoje. As escolas e os professores, deveriam dar mais ênfase nas salas de aula daquilo que nos rodeia, para que o aluno seja um cidadão responsável, consciente do que se passa no nosso país e que tenha um pensamento crítico e construtivo. Se todas as escolas dessem mais destaque nas salas de aula sobre temas atuais, teríamos mais alunos interessados e com melhores resultados. É do presente que se faz história e se queremos que Portugal evolua na Educação, está na hora de mudarmos as nossas atitudes enquanto docentes.

Portanto, a escola já mais poderá ser um espaço de transmissão de conhecimentos, mas o local onde se promove reflexões, construindo a autonomia e a identidade do ser humano, que nesse espaço vive (Araújo, 2008, p.101). “No entanto, para um cidadão ser capaz de viver em sociedade deve ter desenvolvido competências de reflexão acerca da sociedade em que está inserido para conseguir intervir nela de forma a transformar a sua qualidade de vida” (Araújo, 2008, p.90).

Já nos Valores, diz-nos que todas as crianças devem ser encorajadas nas atividades escolares, a desenvolver e colocar em prática os valores. De todos os valores apresentados, oferecemos mais relevância, no intuito de serem mais trabalhados nas escolas, a Curiosidade, reflexão e inovação e a Liberdade. O primeiro ponto fala-nos sobre as curiosidades, ou seja, os professores devem apelar por aulas interativas para que haja curiosidade por parte dos alunos, juntado a inovação para procurar novas soluções e estratégias de ensino de forma a termos bons resultados. No segundo ponto, fala-nos sobre a Liberdade, esta liberdade deve ser dada pelos professores aos alunos, para que eles sejam livres de expressar a sua opinião e não serem apenas recetores de conhecimento.

“As competências são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes, são centrais no perfil dos alunos, na escolaridade obrigatória” (Martins *et al.*, 2017, p.19).

Dentro das competências, há uma articulação entre o conhecimento capacidades e atitudes, sendo que, voltamos sempre ao ponto de partida: a maior parte das escolas, só vê o conhecimento e dentro do conhecimento é trabalhado a linguagem/escrita e o raciocínio e resolução de problemas. Só que, antes do aluno aprender mais sobre a escrita e sobre números, deve adquirir primeiramente o pensamento crítico e criativo para prever e avaliar o impacto das suas decisões; estabelecer relações interpessoais para que haja um trabalho em equipa; interagir com tolerância e responsabilidade para que possa desenvolver diferentes formas de estar e participar na sociedade; começar a ter uma sensibilidade estética e artística, para que o aluno reconheça diferentes manifestações culturais.

As áreas de competências são complementares e a sua enumeração não pressupõe qualquer hierarquia interna entre as mesmas. Nenhuma delas, por outro lado, corresponde a uma área curricular específica, sendo que em cada área curricular estão necessariamente envolvidas múltiplas competências, teóricas e práticas. Pressupõem o desenvolvimento de literacias múltiplas, tais como a leitura e a escrita, a numeracia (...) (Martins *et al.*, 2017, p.19).

Assim, o professor deve oferecer aos alunos competências que ainda não foram adquiridas, dar espaço e liberdade para que possam alcançar outros saberes. Os alunos devem trabalhar as áreas do saber com temas atuais, de uma forma integrada, criando assim cidadãos capazes de responder a questões atuais, de uma forma crítica e reflexiva, interligando com o conhecimento.

(...) as nossas crianças e jovens, ao encontrarem na “magia da arte” um refúgio, uma forma de expressão pela qual se relacionam com os outros (expressando cada qual a

sua forma de ser e de estar perante a sociedade), adquirem conhecimento sedimentando valores tais como a união, a noção de partilha, de igualdade de direitos e deveres, a importância de preservar e aceitar a singularidade perante a diversidade cultural (Pinto, 2005, p.3).

Além disso, importa realçar para o facto de que:

A imaginação, a criatividade e a inovação estão presentes em todos os seres humanos e podem ser alimentadas e aplicadas. Existe uma forte relação entre estes três processos. A imaginação é a característica distintiva da inteligência humana, a criatividade é a aplicação da imaginação e a inovação fecha o processo fazendo uso do juízo crítico na aplicação de uma ideia (Comissão Nacional da Unesco, 2006, p.10).

Assim, é tempo de renovar a ação educativa, incluindo assim as artes e a tecnologia nas salas de aula, deixando assim de vê-las apenas como um meio de lazer.

Para O'Connor e Seymour (1995, p.20), a Programação Neurolinguística “nos ensina a entender e a modelar nossos sucessos, para que possamos repeti-los. Trata-se de uma maneira de descobrir e revelar nossa genialidade, nossa forma de darmos o melhor de nós e de extrairmos o melhor dos outros.

Na visão de Freire (1996, p.119),

(...) ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando mas instigá-lo no sentido de que como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido. É neste sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-la, aprendo a falar com ele.

Enquanto docentes, neste processo simultâneo em que uns educam os outros, devemos de ter atenção no que diz respeito ao diálogo e a comunicação, tendo assim o cuidado de escutar o que os alunos pensam, incentivar a intervenção do aluno e elogiar mais e repreender menos.

Em 2018, o PISA (Programme for International Students Assessment) avaliou pela terceira vez a literacia de leitura como domínio principal. Participaram 79 países/economias do mundo e mais de 600 000 alunos. O PISA é um estudo trienal que avalia as literacias de alunos de 15 anos de idade em leitura, ciências e matemática (Lourenço *et al.*, 2018, p.5).

Portugal participa neste programa desde o ano 2000, sendo um país que apresentou em todos os ciclos em que participou até 2012 resultados abaixo da média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Em 2015, os resultados ultrapassam essa média nos três domínios analisados (Literacias Científica, Matemática e de Leitura) e Portugal passa a ser apresentado pela OCDE como um “caso de sucesso” no contexto dos países europeus. No entanto, Portugal não apresenta valores assim tão

gratificantes para podermos estar descansados, no ano 2018, em Portugal participaram 276 escolas, 5932 alunos e 5452 professores, de todas as regiões do país. Três países/economias do continente asiático obtiveram as melhores pontuações médias em todos os domínios avaliados: China; Singapura e Macau.

Começamos pela Leitura, “Portugal obteve uma pontuação média de 492 pontos em literacia de leitura no PISA 2018, cinco pontos acima da média da OCDE (487 pontos), embora a diferença não seja significativa. Entre o ano 2015 e 2018, Portugal ficou significativamente acima da média, com seis pontos, ou seja, de um ciclo para outro não houve grandes melhorias” (Lourenço *et al.*, 2018, p.5).

Porém, em Ciências, “Portugal obteve 492 pontos na avaliação da literacia científica no PISA 2018, três pontos acima da média da OCDE (489 pontos), comparando com o ciclo anterior, houve uma descida significativa de nove pontos” (Lourenço *et al.*, 2018, p.6).

Na área da Matemática também teve uma diferença considerável, a saber “obteve 492 pontos em literacia matemática no ciclo de 2018, três pontos acima da média da OCDE (489 pontos), embora a diferença não seja significativa. Entre o ciclo de 2015 e o de 2018, a pontuação média em matemática não se alterou significativamente (mais 0,9 pontos).” (Lourenço *et al.*, 2018, p.7)

Portugal demonstra uma constância nestes três domínios, apresentando uma pontuação média de 492 pontos em todas elas. Logo, os alunos portugueses, estão ligeiramente acima da média da OCDE nestes três domínios avaliados.

Em 2009 e em 2018, a proporção de alunos portugueses de 15 anos que «Gosta de falar de livros com outras pessoas» foi superior à observada para a média da OCDE. Contudo, a percentagem de jovens portugueses que mantém esse gosto diminuiu 11 pontos percentuais em 2018 (Lourenço *et al.*, 2018, p.9).

Depois de ler este programa, que é analisado de três em três anos, são várias as conclusões que este relatório permite retirar quanto àquilo que pode ser o retrato da educação em Portugal, que aparece nos vigésimos lugares nas três áreas avaliadas. As notícias continuam a ser positivas para o país que mantém as médias acima da OCDE. Mas, entre o ciclo 2015 e 2018, a Leitura desceu seis pontos, e Ciências desceu nove pontos, só na área da Matemática é que Portugal conseguiu manter a linha novamente nos 492 pontos.

No PISA, também faz referência que as raparigas obtêm melhores resultados na Leitura do que os rapazes, enquanto estes se saem melhor nas Ciências e Matemática. Esta análise leva-nos a crer que as atividades práticas e experimentais favorecem os resultados, isto é, na disciplina de Ciências, o aluno ao experimentar e colocar em prática o método

experimental, vai assimilar ativamente o conhecimento. Por esta razão, a mudança parte do professor, o mesmo ao ver que o aluno não está a corresponder às expectativas e ao analisar estes documentos vê que comprovam isso mesmo, o docente deve mudar de postura.

Contudo, Matemática e Literatura têm melhores resultados, porque os alunos estão sempre a praticar aquilo que lhes foi dito, seja através de cálculos ou a transcrever textos. O grande problema está no modo como as aulas são dadas, os professores só dão valor a parte teórica esquecendo-se da parte prática, em Portugal faz-se sempre tudo ao contrário, por isso é que os resultados são estes, estamos em vigésimo sexto lugar na área das Ciências, para alguns chega este resultado, mas para aqueles que querem a mudança na educação, é muito pouco. “Na leitura comparada com os resultados de ciclos anteriores observou-se um decréscimo da pontuação média relativamente ao ciclo de 2015 (uma diferença significativa de menos 9 pontos)” (Lourenço *et al.*, 2018, p.6).

No PISA, o estatuto socioeconómico e cultural de um aluno é estimado através do índice do Estatuto Económico, Social e Cultural (ESCS), que deriva da combinação de várias variáveis relacionadas com o meio familiar do aluno: nível de escolaridade e profissão dos pais, um conjunto de bens domésticos que podem ser considerados como indicadores de riqueza material e o número de livros e outros recursos educativos disponíveis em casa (Lourenço *et al.*, 2018, p.92).

Em todas as áreas analisadas, o estatuto socioeconómico do aluno foi considerado um fator de desempenho. Em Portugal, a probabilidade de os alunos desfavorecidos obter uma pontuação abaixo do nível 2 (numa escala de 6) de conhecimento é aproximadamente três vezes maior do que a de um aluno com estatuto socioeconómico superior.

Portugal deve melhorar neste aspeto e ajudar os alunos provenientes de contextos desfavorecidos, pois todos os alunos devem ter a possibilidade de adquirir conhecimento e reunir as condições necessárias para efetuar a candidatura ao ensino superior.

Por um lado, fatores relacionados com o papel das famílias, designadamente a valorização da educação, da escrita e da leitura. Por outro, fatores relacionados com o papel da escola: práticas organizacionais e pedagógicas, interações, nomeadamente, entre professores e alunos. O apoio emocional dos pais e o apoio dos professores são dois dos índices utilizados no PISA que se podem enquadrar nesta categoria de fatores (Lourenço *et al.*, 2018, p.102).

Para além do papel da escola, o papel das famílias é muito importante tal como nos diz no relatório analisado, a valorização da escola por parte dos pais, faz com que o aluno não desista de querer aprender mais e consiga entrar no ensino superior. As expectativas

dos alunos em relação ao futuro são um dos aspetos enquadrados nos resultados educativos analisados no PISA.

4. Exemplos de projetos inovadores em Portugal

Uma economia assente no conhecimento e na inovação exige também processos de aprendizagem e qualificação que valorizem crescentemente a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em contextos e de formas inovadoras. Importa, por isso, valorizar os contextos de procedimentos, permitindo um conhecimento e acompanhamento transversal com impacto na gestão e análise de resultados, nomeadamente nos domínios da ação social e do sucesso educativo (Decreto-lei nº70/2018).

O reforço da ação social, o aumento das competências digitais, o combate ao insucesso escolar e tornar as escolas portuguesas como escolas inovadoras, serão as prioridades da legislatura portuguesa.

Os compromissos assumidos no Programa do XXI Governo Constitucional corporizam uma visão de Portugal como país de ciência, inovação, cultura e conhecimento. Esta é uma condição determinante para a promoção de um modelo de desenvolvimento que deve assentar na capacidade de produzir conhecimento, de o transformar em inovação e fazer dessa inovação motor do desenvolvimento económico, social e cultural do País (Decreto-lei nº70/2018).

Com isto, o estado pretende que tanto as escolas públicas como privadas sejam capazes de dar uma formação avançada e inovadora aos nossos alunos, através da articulação com investigação científica, económica e ao nível social e cultural. Neste seguimento definiram quatro linhas orientadoras:

O alargamento e a contínua democratização do ensino superior num contexto de maior inclusão social; A promoção da melhoria dos níveis de sucesso educativo e o estímulo à maior empregabilidade dos diplomados; O aprofundamento da autonomia das instituições visando a sua modernização e rejuvenescimento, designadamente através da desburocratização da sua atividade e do incentivo ao emprego científico; A valorização da diversidade institucional promovendo a adequação da oferta formativa aos desafios sociais e o reforço dos instrumentos de internacionalização (Decreto-lei nº 70/2018).

Logo, o Ministério da Educação pretende:

- Melhorias a nível do sucesso educativo;
- Haja mais inclusão;
- O insucesso escolar se converta para sucesso escolar;
- As escolas utilizem recursos inovadores com o intuito de estimular os alunos a quererem ter mais conhecimento e que se formem enquanto cidadãos;

Para além disso, a política educacional portuguesa propõe que haja o rejuvenescimento dos docentes com o intuito de reduzir a precariedade e reforçar o uso das novas tecnologias e valorizar os cursos técnico superiores profissionais. Esta análise dos pontos orientadores, leva-me a crer que o intuito do ministério da educação é que não haja tanto insucesso escolar e os alunos serem pessoas formadas e capazes de intervir na sociedade, visto que o facto de não haver insucesso escolar há um melhoramento a nível económico, social e cultural.

Por conseguinte, nem todas as escolas ensinam de uma forma tradicional, já há escolas que formam alunos numa perspetiva interdisciplinar, intercultural, num contexto de excelência, com capacidade de adaptação à mudança, promovendo a inovação, o empreendedorismo, a aprendizagem contínua, orientando para a descoberta permanente. As escolas devem estar preparadas para as transformações e exigências do mundo envolvente e utilizar as experiências do presente para poderem projetar o futuro.

Nos dias de hoje vivemos num mundo tecnológico que nos desafia e abre imensas oportunidades, os docentes devem realizar atividades dinamizadas nesse âmbito, com o intuito de ensinar alunos que estão ligados a nova era digital, ou seja, investir na formação de pessoas com um perfil de competências transversais e flexíveis.

No âmbito dos princípios que enformam a política educativa do XXI Governo Constitucional, nomeadamente a promoção de um ensino de qualidade para todos, o aumento da eficiência e qualidade das instituições públicas, e atentos os objetivos inscritos nas Grandes Opções do Plano, foi assumido o compromisso de implementação de um programa nacional para a inovação na aprendizagem, viabilizando iniciativas mobilizadoras de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas orientados para modelos de autonomia reforçada e aliando a ausência de retenções a instrumentos de gestão flexível (Despacho nº 3721/2017).

Assim, após a pesquisa a alguns agrupamentos com Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP) que visa promover o sucesso e aprendizagem de todos os alunos, realçamos os seguintes: AE de Freixo (Ponte de Lima), AE de Cristelo (Paredes), AE de Marinha Grande Poente (Leiria), AE de Fernando Casimiro Pereira da Silva (Rio Maior), AE de Vila Nova da Barquinha (Santarém), AE de Escolas de Alcanena e AE de Boa Água (Sesimbra).

Para além destas realidades, existem escolas que não estão inseridas no PPIP, mas com projetos inovadores, reconhecidos localmente e nacionalmente: Colégio Novo da Maia,

Colégio Santa Eulália, Colégio São José, Colégio Monte Flor e *Park International School*.

Estas escolas têm como objetivo formar alunos com uma perspectiva multidimensional, promovendo o desenvolvimento de um perfil de competências transversais e flexíveis que permitem uma integração saudável numa sociedade que está em constante mudança. Dentro destas escolas que selecionamos, apresentar-se-á escolas públicas e privadas. Note-se que, a seleção foi feita com um propósito: mostrar que tanto escolas públicas como privadas podem investir na inovação pedagógica e isso diferencia-se na forma como:

- Lecionam
- Utilizam os recursos disponíveis
- Investem na articulação teoria e prática
- Atividades diferenciadoras e horários variáveis
- Agrupamento de alunos
- Ferramentas pedagógicas ao serviço da qualidade das aprendizagens.

Segundo o despacho 3720/2017, as estratégias e medidas a implementar são:

- a) Diversificação e gestão curricular;
- b) Articulação curricular;
- c) Inovação pedagógica;
- d) Organização e funcionamento interno;
- e) Relacionamento com a comunidade.

O PPIP refere-nos alterações de âmbito organizacional e pedagógico, nomeadamente ao nível didático e da gestão curricular, que visam responder às suas necessidades específicas e, em simultâneo, promovam um maior alinhamento das práticas educativas com as dinâmicas da sociedade de hoje.

A título de exemplo, vamos apresentar uma escola em que todo o projeto está centrado no aluno e na inovação pedagógica. O *Park Internacional School*, tem como missão, formar e inspirar alunos para serem felizes e terem sucesso ao longo da sua vida. Para além disto, tem como objetivo principal, capacitar os alunos, a partir de competências transversais e cognitivas e adquiram ferramentas para crescerem bilingues, curiosas, solidárias e autónomas para enfrentarem os desafios de um mundo em constante movimento com a confiança necessária para atingirem todo o seu potencial.

O *Park Internacional School* investe na educação, inovação e tecnologia. Para esta escola, os alunos devem dar o melhor de si mesmos e serem líderes que influenciem e inspirem os outros. Deste modo, todas as escolas deviam preparar os seus alunos para que estes possam sair da escola preparados para encarar o futuro, cidadãos com pensamento crítico, fluentes em várias línguas e capazes de adaptarem-se a qualquer tipo de situação.

5. Abordagens educativas abertas, flexíveis e enriquecidas

O desafio de “transportar as escolas, os edifícios escolares e os ambientes de aprendizagem tradicionais para o século XXI (...) a pressão para a mudança é particularmente dirigida para o papel dos professores, da liderança, da tecnologia e das soluções espaciais, dos serviços de apoio educativo e para ambientes de aprendizagem” (Kickbusch, 2012, pp.87-88), exigindo linhas de trabalho e ação pedagógica alicerçadas em métodos de aprendizagem de investigação, baseados em projetos, numa aprendizagem a partir da resolução crítica e criativa de problemas e em processos de aprendizagem colaborativos (Bolívar, 2012), fazendo, deste modo, parte de uma conceção de aprendizagem, retirando partido do quotidiano dos alunos dentro e fora da escola.

Consideramos, pois, um modelo de organização e desenvolvimento curricular que estabeleça o compromisso de integrar no currículo escolar um novo conjunto de competências e de aprendizagens remete-nos, quanto ao conteúdo, para uma conceção de currículo flexível, aberto e enriquecido que garanta simultaneamente um alicerce comum

para todos os alunos e uma parte complementar e diferenciadora que vá ao encontro de motivações, preferências e facilidades (Gonçalves, 2017).

Neste contexto, apresentar-se-á as abordagens, metodologias e estratégias de ensino, partindo da centralidade do processo de aprendizagem de todos os alunos e, ao mesmo tempo, de cada um, numa lógica de projeto interdisciplinar, cuja abordagem curricular é entendida como flexível, aberta e enriquecida.

5.1. Cenários de Aprendizagem

A inovação pedagógica, não depende só da escola, mas também da forma como os professores lecionam e da seleção das metodologias de ensino.

Preconizamos metodologias ativas, porque o aluno deve ser o principal responsável pela sua própria aprendizagem. As utilizações das metodologias ativas trazem imensos benefícios para os alunos: ajudam a desenvolver o pensamento crítico e a resolução de problemas. Além disso, fortalece a autonomia, criatividade e a confiança.

Assim, ao utilizarmos as metodologias ativas dentro das salas de aula, as práticas de ensino e de aprendizagem vão ser inovadoras e motivacionais. Um deles, é os cenários de aprendizagem, onde as ferramentas digitais estão presentes, exigindo aos alunos a utilização da tecnologia na aquisição de conhecimento.

Wollenberg *et al* (2000) sugerem que o objetivo de um cenário de aprendizagem é o de ajudar as pessoas a alterar as suas formas de pensamento – ou os seus mapas conceptuais – sobre o funcionamento das coisas, conseguindo responder de forma mais adequada às incertezas do futuro e a perceber as consequências das suas ações a curto e a longo prazo.

Matos (2014) também nos diz que, “pensar em cenários de aprendizagem é algo que o professor faz na sua prática docente se se considerar que ao planificar a sua prática pedagógica quotidiana, o professor desenha ou antecipa, de uma forma mais ou menos consciente, diferentes tipos de situações que procurará criar na sua sala de aula”.

De acordo com a investigação produzida pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, nos cenários de aprendizagem são integrados alguns elementos relevantes:

1. desenho organizacional do ambiente- organização dos elementos contextuais de um cenário, requisitos (incluindo convicções e conceções), artefactos materiais.

2. papéis e atores - posturas e responsabilidades, formas de estar, organização da atividade coletiva, modos de interação e de comunicação.
3. enredo, estratégias de trabalho, atuações e propostas de trabalho - arquitetura da atuação, estrutura de atividade, sentido teleológico da implementação do cenário.
4. reflexão e regulação - processos de reificação daquilo que será aprendido e da ação, monitorização do desenvolvimento dos atores e do contexto, avaliação crítica, produtos.

Para além dos elementos que constituem o cenário de aprendizagem, este também deve assumir um conjunto de características, a saber:

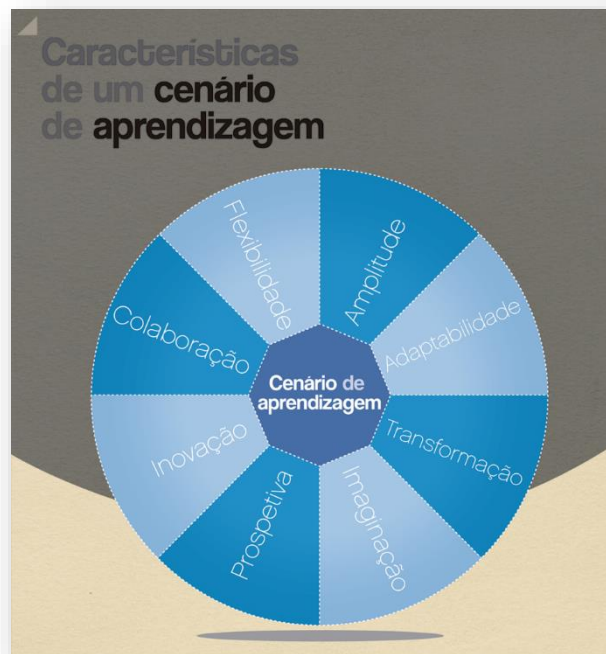


Figura 1- Características de um cenário de aprendizagem

- **Inovação**- um cenário deve ser desenhado para demonstrar possíveis atividades inovadoras e não para fornecer planos prescritivos aos professores.
- **Transformação** – um cenário deve encorajar os professores a experimentar mudanças nas suas práticas pedagógicas e métodos de ensino e de avaliação e promover experiências educativas inovadoras com sucesso.
- **Previsão / antevisão** – um cenário deve ser considerado como uma ferramenta de planejamento utilizada para pensar em novas maneiras de perspetivar o futuro e tomar decisões apropriadas relativamente a condições incertas.
- **Imaginação** – um cenário deve ser sempre uma fonte de inspiração e de alimentação da criatividade do professor. Deve conduzir à aprendizagem do que ainda não é conhecido.
- **Adaptabilidade** – um cenário não deve ser apresentado de forma rígida. Cabe ao professor adaptá-lo aos seus objetivos e às características dos seus alunos. A profundidade da exploração dos temas, assim como o tempo necessário para a concretização das atividades, deverão ficar ao critério de cada professor.
- **Flexibilidade** – um cenário deve fornecer opções dirigidas a diferentes abordagens à aprendizagem e estilos individuais de ensino. Os professores podem escolher usar parte de um determinado cenário na sua sala de aula ou apenas uma ideia inspirada nele. Podem também escolher a escala em que quer aplicar o cenário. Podem usá-lo a um nível elementar ou torná-lo mais complexo.
- **Amplitude/abrangência** – um cenário deve ser construído de modo a possuir uma maior ou menor abrangência. O papel dos atores pode estar confinado apenas ao nível das operações e das ações ou pretender-se que sejam participantes ativos do sistema de atividade completo. Os cenários podem incluir projetos multidisciplinares para serem trabalhados pelos alunos durante extensos períodos.
- **Colaboração / partilha** – um cenário pode conter elementos conducentes à realização de atividades colaborativas (síncronas e assíncronas), incluindo ferramentas tecnológicas propiciadoras de partilha e de construção colaborativa de objetos.

Por último, para a realização dos cenários devemos ter em conta os seus princípios orientadores para a construção dos mesmos:

- a) Princípio I: O Cenário de Aprendizagem deve ser construído com base na ideia de design participativo.
- b) Princípio II: O Cenário de Aprendizagem deve basear-se no contexto e nas necessidades dos seus utilizadores.
- c) Princípio III: O Cenário de Aprendizagem deve decorrer de um processo dinâmico de experimentação e reflexão.
- d) Princípio IV: O Cenário de Aprendizagem deve ajudar a aprender e a pensar.
- e) Princípio V: O Cenário de Aprendizagem pode incluir sugestões que complementem o uso das tecnologias digitais.
- f) Princípio VI: O Cenário de Aprendizagem deve proporcionar novos desafios e permitir a consolidação de outros.

5.2. Pedagogia de Projeto

Para Hernández e Ventura (citado por Camargo & Daros,2018), a proposta é vincular as aprendizagens às necessidades reais e a uma visão global da realidade, a que chamam Projeto de Trabalho, enfoque integrador da construção de conhecimentos, que transgride o formato da educação tradicional, essencialmente transmissiva e organizada por saberes compartimentados e selecionados pelo professor.

Zabala (1998), por exemplo, mostra que a prática educativa implica uma mudança nos conteúdos e nos modos de avaliar, ao considerar as finalidades do ensino, que deve estar de acordo com um modelo centrado na formação integral da pessoa. Ao abordar a pedagogia projeto, possibilita trabalhar os conteúdos programados, não só, mas também estabelecer ligação com a realidade do aluno e com situações do quotidiano.

Em relação à utilização de projetos no ensino, Hernández deixa alguns pressupostos. Nas palavras do autor, os projetos permitem:

- 1) o tratamento da informação 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção dos seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio (Hernández, 1998, p. 37).

Assim, cabe ao professor que abandone o papel de transmissor de conteúdos para se transformar num pesquisador, dando possibilidade aos alunos de terem um papel mais ativo na sala de aula. Para realizar um projeto, primeiramente o docente tem de planificar quais os conteúdos que vai trabalhar, sendo que, o tema pode surgir do professor ou dos alunos, quais os recursos a utilizar, de que forma pode avaliar os estudantes e o tempo que vai precisar para o projeto. Para que haja metodologias ativas dentro das salas de aula, o ambiente escolar deve ser acolhedor, aberto, criativo e empreendedor. Confrontando com o que acontece na maioria das escolas (memorização, repetição, controle), com a visão criativa e empreendedora da aprendizagem, verificamos o quanto temos de evoluir para que todos tenham interesse em aprender e de empreender.

De acordo com o *Buck Institute for Education* (2008), os projetos que se apresentam como efetivos têm os seguintes atributos:

- Reconhecem o impulso para aprender, intrínseco dos alunos;
- Envolvem os alunos nos conceitos e princípios centrais de uma disciplina;
- Destacam questões provocativas;
- Requerem a utilização de ferramentas e habilidades essenciais, incluindo tecnologia para aprendizagem, autogestão e gestão de projeto;
- Especificam produtos que resolvem problemas;
- Incluem múltiplos produtos que permitem feedback;
- Utilizam avaliações baseadas em desempenho;
- Estimulam alguma forma de cooperação.

Existem diferentes modelos de implementação da metodologia projeto que variam com a duração do mesmo (uma ou duas semanas), restritos ao âmbito de sala de aula e sobre um assunto específico, ou então projetos mais complexos que envolvem temas transversais onde está presente a interdisciplinaridade, com duração mais longa (semestral ou anual).

Segundo Bacich & Moran (2017, p.58), os principais modelos são:

1. Exercício-projeto: quando o projeto é aplicado no âmbito de uma disciplina.

2. Componente-projeto: quando o projeto é desenvolvido de modo independente das disciplinas, apresentando-se como uma atividade acadêmica não articulada com nenhuma disciplina específica.
3. Abordagem-projeto: quando o projeto se apresenta como uma atividade interdisciplinar, ou seja, como elo entre duas ou mais disciplinas.
4. Currículo- projeto: quando não mais é possível identificar uma estrutura formada por disciplinas, pois todas elas se dissolvem e os conteúdos passam a estar ao serviço do projeto, e vice-versa.

A elaboração de projetos na sala de aula, contribuem para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, pois mobilizam habilidades em todas as atividades, desde a planificação até à concretização/finalização.

5.3. Gamificação

Tirar das mãos do professor e transferir para o aluno o protagonismo no processo de aprendizagem é talvez uma das principais características das metodologias ativas. De uma forma geral, podemos considerar que essas são práticas de ensino que possuem em sua essência colocar o aluno no centro do processo e participante ativo do desenvolvimento de conteúdos e competências (Cruz, 2015, p.10).

A Gamificação consiste em trabalhar os conteúdos com os alunos, através da utilização de jogos, de forma a despertar a curiosidade dos mesmos. Como se trata de um jogo em grupo, de caráter competitivo, observa-se que a estratégia garante um engajamento e a motivação dos estudantes. No entanto, não é uma metodologia que se realiza com muita frequência nas salas de aula.

Segundo Deterding *et al.* (2011), aponta que a gamificação é um fenómeno emergente que surge da popularidade dos jogos digitais e das suas capacidades de motivar as ações, resolver problemas, potencializar aprendizagens em diversas áreas do conhecimento e da bagagem pessoal. Dentro das suas características utilizam de elementos de jogos digitais, tais como sistema de recompensas, cooperação, competição dirigida, objetivos e regras claras, níveis, tentativa e erro, diversão, interação e interatividade.

A introdução de elementos do jogo no contexto educativo tem como objetivo essencial potencializar os níveis de motivação e envolvimento dos alunos na tarefa, conduzindo-os a aplicarem todos os seus esforços numa atividade que sabem que trará recompensas positivas para eles.

Chateau (1987, pp. 13-14) define o jogo como um meio pelo qual o homem pode desenvolver plenamente as suas potencialidades. Ao abandonar o mundo das necessidades e das técnicas, que o limita e o restringe, o indivíduo liberta-se das imposições do exterior, do peso das responsabilidades, para criar mundos de utopia. Os estudantes de hoje têm uma relação próxima com a tecnologia, dado o convívio com o mundo dos videojogos todos os dias. Por outro lado, sentem-se pouco motivados na escola, pois maior parte das atividades não envolvem a tecnologia.

Além disso, ao aplicarmos nas salas de aula a gamificação, vai trazer benefícios e desvantagens se não trabalharmos com a mesma. Os benefícios desta metodologia passam por trabalhar de uma forma interdisciplinar, onde temos a participação ativa dos alunos e no fim um diagnóstico. As desvantagens de não utilizarmos esta metodologia, passa pela desmotivação dos alunos, pois são nativos digitais e aprendem com mais facilidade através da tecnologia, a falta de competitividade e o feedback negativo, pois este sistema de recompensas, mecanismos sociais e de competitividade aparentam ser muito motivadores.

5.4. Aula Invertida

No ensino tradicional, o docente na sala de aula transmitia a informação ao aluno, que após a aula, deveria estudar os conteúdos abordados e realizar atividades para mostrar que todos esses conteúdos foram assimilados. Na sala de aula invertida, o aluno estuda previamente e a aula torna-se o lugar de aprendizagem ativa. Desta forma, o professor trabalha com os alunos as dificuldades dos mesmos, em vez de apresentar os conteúdos a serem trabalhados na sala de aula.

As regras básicas para inverter a sala de aula, segundo o relatório *Flipped Classroom Field Guide*, (citado por Bacich & Moran, 2017) são:

1. As atividades em sala de aula devem envolver uma quantidade significativa de questionamento, resolução de problemas e de outras atividades de aprendizagem

ativa, obrigando o aluno a recuperar, aplicar e ampliar o material aprendido on-line.

2. Os alunos devem receber *feedback* imediatamente, após a realização das atividades presenciais.
3. Os alunos devem ser incentivados a participar das atividades on-line e das presenciais, sendo que elas são computadas na avaliação formal do aluno, ou seja, valem nota.
4. Tanto o material a ser utilizado on-line quanto os ambientes de aprendizagem em sala de aula devem ser altamente estruturados e bem planejados.

De certa forma, esta metodologia é suportada pelas tecnologias, pois o aluno vai pesquisar em casa para perceber o conteúdo, para depois, presencialmente, poder tirar as dúvidas com o professor.

Logo, a operacionalização de uma aula invertida passa por três etapas:

- Antes: preparação dos conteúdos pelo professor; disponibilização dos recursos online ou noutros formatos;
- Durante: pesquisa autónoma do aluno no espaço de estudo individual; frequente recurso a tecnologias;
- Depois: partilha das pesquisas em sala de aula; prática presencial através de exercícios, discussões, entre outros; professor enquanto regulador das aprendizagens.

O docente ao utilizar esta metodologia, vai estimular o aluno a tornar-se um agente muito mais ativo e responsável pela sua própria aprendizagem. Ao estudar previamente o tema proposto, o discente organiza-se melhor, controla o tempo e tem autonomia para progredir no seu ritmo, assim como, tem a possibilidade de escolher a melhor estratégia para assimilar os conteúdos.

5.5. Design Thinking

Design Thinking é uma abordagem que se inspira na forma como os *designers* atuam para resolver problemas, originária do design centrada no humano. Assim, nesta metodologia

esta presente a criatividade e a simplicidade, em busca de soluções e sempre com o foco nas pessoas.

Em 2011, a IDEO lançou um material voltado para a área da educação, chamado *Design Thinking* para educadores. O material é fruto das experiências realizadas por professores da Riverdale Country School, de Nova York, Estados Unidos, nas suas salas de aula e em outros espaços da escola. Tais experiências bem-sucedidas inspiraram a produção do texto de referência, que tem como objetivo, sistematizar de forma didática os princípios do design thinking, permitindo que outras escolas possam experimentar a abordagem para solucionar os desafios cotidianos (Bacich & Moran, 2017, p.274).

Quando transmitimos algum conteúdo, na educação, surge de imediato a relação do aluno-professor, sendo o professor um transmissor de conteúdo e o aluno um receptor. No entanto, o *Design Thinking* pode ser utilizado pelos docentes e pelos discentes. O professor, pode utilizar esta metodologia antes, durante e após a aula. Antes, para planejar a aula, fazendo um desenho, utilizando a criatividade e a simplicidade, daquilo que vai trabalhar em sala de aula, durante, para explicar os conceitos aos alunos e desenvolver uma aula mais interativa entre eles, propondo atividades em que os estudantes possam desenvolver o design em grupos. Após, para entender os métodos de avaliação e avaliar os resultados. Os alunos, podem se beneficiar de um conteúdo transmitido de uma forma mais atraente. Assim, os alunos poderão utilizar o *design thinking* para organizar conhecimentos e estudar.

No nosso entender, ao aplicarmos o design nas salas de aula, os alunos são colocados como atores do processo, deixando assim de serem simples receptores de informação. Os mesmos, vão analisar o problema, expressam o seu ponto de vista, expõem as suas dificuldades e propõem soluções. Além disso, esta abordagem deve ser feita coletivamente, para que os alunos compartilhem as várias abordagens para um só problema.

Para que possamos propor alguns caminhos e reflexões a respeito das contribuições do *Design Thinking* para a educação, é importante que as características da abordagem sejam explicitadas, bem como a forma como esses princípios são vivenciados no desenvolvimento da abordagem (Bacich & Moran, 2017, p.274).

Os princípios do design thinking segundo, Bacich & Moran (2017) são a empatia, a colaboração, a criatividade e o otimismo. “Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível (e que) o mundo não é, o mundo está” (Freire, 1996, p.85). Portanto, o *Design*

Thinking rompe barreiras, pois sustenta um novo modelo mental que permite que os envolvidos no processo vejam um mundo cheio de possibilidades, onde a criatividade de cada um permite resolver problemas mais improváveis de serem resolvidos.

5.6. Mantle of the expert

Ao longo do século XX, a escola foi-se desenvolvendo, no entanto, nunca rompeu barreiras, ou seja, as linhas orientadoras foram sempre as mesmas, isto é, centralista; transmissora; seletiva e individualista. Contudo, a escola de hoje deve educar os alunos para a decisão, numa postura relacional e cultural, rompendo assim o conceito de que para aprender é preciso estarmos fechados numa sala de aula.

Trata-se de reinstituir na escola o papel de ‘ensinar’ a complexidade de ser cidadão e as diferentes sensibilidades em que se materializa, como a democracia, a solidariedade, a justiça (Nogueira, *et al.*, 2017, p.4).

A tarefa de ensinar é complexa visto que é muito mais do que ensinar o básico de uma forma homogénea. Assim, as escolas inovadoras devem ser um espaço de reflexão que enquadre e oriente todos os alunos de forma que todos participem num projeto e saibam qual o seu papel.

Perspetivando o ato de aprender e o de ensinar à luz de um novo paradigma didático-pedagógico, dinamizado por novos conceitos de educação, novas competências, atributos e capacidades, algumas das medidas que apontam para a introdução de alterações têm sido justificadas pelas profundas transformações que a sociedade atual atravessa, exigindo o reequacionar do papel da escola e a reestruturação dos processos de ensino e de aprendizagem. Requerem, portanto, uma ‘outra’ escola: uma escola que eduque para a decisão empreendedora (Nogueira, *et al.*, 2017, pp.4-5).

Tal como o autor nos diz, cabe a escola e aos docentes uma reestruturação dos processos de ensino, sendo assim necessário uma transformação nas práticas pedagógicas, que por sua vez, implica a utilização de novos recursos e estratégias. Assim, é necessário que o docente planifique e reflita sobre o que se faz, para que se faz, como se faz, quais os resultados obtidos do que se fez, as razões pelas quais se obtiveram esses resultados e como aperfeiçoar.

Neste contexto, Ensinar a Aprender a Decidir, a partir do *Mantle of the Expert* (re) apresenta uma estratégia educativa diferenciadora, articulando desenvolvimento do currículo, dramatização e aprendizagem por pesquisa (Nogueira, *et al.*, 2017, p.6).

Mantle of the Expert, é uma estratégia orientada para a resolução de problemas que se desenvolve a partir de um contexto ficcional definido pelo professor e no qual os alunos assumem responsabilidades, têm poder de influência e de tomada de decisões. Através deste contexto ficcional, o aluno tem a oportunidade de experienciar situações, dilemas e desafios, que contribuem para uma aprendizagem e um alargamento no seu repertório de experiências que poderão ser transferidas para contextos reais.

Durante uma abordagem do *Mantle of the Expert*, os alunos estão conscientes de que estão envolvidos num enredo que é fictício e em que adotam papéis de outras pessoas, mas que os desafia a protagonizar atividades e tarefas verosímeis: a partir do *problem solving*, esta abordagem encoraja os alunos a assumir responsabilidades pela sua própria aprendizagem, comprometendo-os na mobilização de conhecimento de diversas áreas curriculares e estimulando diversas capacidades transversais (Nogueira, *et al.*, 2017, p.10).

Esta estratégia pedagógica para além de introduzir as questões curriculares que integra o jogo dramático, onde o professor e os alunos trabalham colaborativamente, pressupondo que nesses momentos o professor tem um grau de autoridade e decisão semelhante ao dos alunos, visto que são todos “personagens”.

Ao professor cabe, assim, construir e gerir o currículo, definindo objetivos curriculares que pretende que sejam atingidos, organizando os espaços, tempos e as tarefas propostas aos alunos. Deste modo, toda a aprendizagem que se desenvolve numa perspetiva investigativa, a partir de questões orientadas pelo professor, visam a exploração e apropriação do currículo pelos alunos.

Atribuir responsabilidade aos alunos a partir de um propósito real – premissa de uma abordagem *Mantle of the Expert* – permite-lhes aprenderem e descobrirem juntos, de forma interativa e proativa, e significa maior implicação na sua própria aprendizagem, mais valorização do trabalho em equipa, melhoria das suas competências comunicacionais, numa clara promoção do pensamento crítico e da capacidade de tomada de decisões, permitindo que os alunos aprendam a decidir, decidindo, num cenário empreendedor (Nogueira, *et al.*, 2017, p.11).

Para que o docente aborde o *Mantle of the Expert*, deve planificar essa intervenção educativa e a mesma pode-se basear em inúmeras situações de carácter cultural e social, tal como consta em tabela (Nogueira, *et al.*, 2017, p.12):

Diferentes contextos de operacionalização do <i>Mantle of the Expert</i>	
Situação de conflito ou necessidade de acolhimento/ integração	Celebração e mitologias
Contexto familiar	Natureza identitária ou territorial
Contexto laboral ou profissional	Hábitos ou necessidades alimentares
Necessidades estéticas	Clima e meio ambiente
Justiça	Saúde Pública

Tabela 1-Diferentes contextos de operacionalização do *Mantle of the Expert*

A intervenção, pressupõem considerar várias dimensões, tais como, a) planificação da pesquisa, b) planear o enquadramento do especialista; c) planear as atividades e a sua articulação com o currículo, d) desenvolver o contexto; e) planificar o ponto de partida.

Depois de planificar, o docente pode e deve criar questões orientadas como pontos de partida para as atividades que os alunos podem realizar. Na formulação de questões, deve-se atender tanto ao desenvolvimento do currículo como à natureza da pesquisa a fazer.

CAPÍTULO II- ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Neste relatório adotou-se uma abordagem com contornos de investigação-ação, suportada por uma metodologia qualitativa que procura compreender a temática selecionada. Assim, neste capítulo, denominado por Enquadramento Metodológico, começamos por explicar o objetivo desta investigação, tendo como questão de partida: Que metodologias ativas podem ser mobilizadas, estimulando a agência do aluno no processo de aprendizagem?

A *posteriori* identificamos os instrumentos de recolha e análise de dados, assim como apresentamos e justificamos a metodologia utilizada. Explicitamos ainda a dimensão investigativa do relatório no processo da Prática de Ensino Supervisionada em 1.ºCEB. Fundamentamos a intencionalidade educativa e descrevemos a forma como foram exploradas/implementadas algumas das metodologias/abordagens abertas, flexíveis e enriquecidas em contexto 1.º CEB. Para tal, suportadas em planificações e recolha de dados da consequente implementação, apresentar-se-á os principais resultados obtidos em contexto de 1.ºCEB.

1. Âmbito e objetivos de investigação

Qualquer investigação tem o seu início com a escolha de um domínio particular de interesse e para o investigador iniciar a sua investigação, necessita de escolher a metodologia a seguir.

Fortin (1999, p17) diz-nos que:

(...) de todos os métodos de aquisição de conhecimentos, a investigação científica é o mais rigoroso e aceitável, uma vez que assenta num processo racional (...) pode ser corrigido conforme a sua progressão e recolocar em questão tudo o que ele propõe. Este método de aquisição de conhecimentos é dotado de um poder descritivo e explicativo dos factos, de acontecimentos e dos fenómenos.

Assim, tendo em conta vários pressupostos, foi necessário focar num objetivo a atingir. Desde logo, devemos ter uma pergunta de partida orientadora de todo o estudo, sendo esta clara e precisa. Deste modo, Cólás cit. Luísa Aires, (2015, p.14) consideram que:

As diferentes fases do processo de investigação qualitativa não se desencadeiam de forma linear mas interactivamente (Cólás, 1998), ou seja, em cada momento existe uma estreita- relação entre modelo teórico, estratégias de pesquisa, métodos de recolha e análise de informação, avaliação e apresentação dos resultados do projeto de pesquisa.

Nesta fase do relatório de estágio, está subentendido a apresentação, o desenvolvimento e as opções metodológicas relativas à investigação. Deste modo, será apresentada a fundamentação das opções metodológicas, assim como o método e as técnicas utilizadas, por conseguinte a análise da recolha de dados.

Em consequência, o foco desta investigação é mostrar que devemos implementar abordagens educativas flexíveis e enriquecidas dentro das salas de aula. Partindo desta questão, esta investigação tem como finalidade implementar metodologias ativas, de forma a deixar o modelo tradicional, dando assim ao aluno a oportunidade de ser o pioneiro da sua própria aprendizagem.

A metodologia qualitativa é considerada uma das mais adequadas, segundo Bogdan e Biklen (1994), devido ao termo qualitativo ser rico em pormenores descritivos, relativamente a pessoas e locais. Tendo assim, as questões a serem formuladas “o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16).

Assim, a metodologia utilizada nesta investigação foi qualitativa, uma vez que consideramos a mais adequada, por permitir uma pesquisa mais aprofundada sobre as metodologias a serem trabalhadas. Nesta investigação, foram analisados diferentes documentos sobre as metodologias ativas e a inovação pedagógica, sendo estas aplicadas em contexto de 1.º CEB, de modo a promover o papel do aluno dentro e fora da sala de aula, sendo este o construtor do seu conhecimento.

Eis os objetivos definidos:

- I. aprofundar o conhecimento sobre as metodologias ativas, flexíveis e enriquecedoras;
- II. identificar as tendências educativas transformadoras/inovadoras em Portugal;
- III. aprofundar metodologias ativas de ensino;
- IV. desenhar, implementar e avaliar abordagens/estratégias/metodologias ativas, tais como: aula invertida, *design thinking* e aprendizagem baseada em projetos;
- V. auscultar o professor cooperante, sobre a intervenção educativa da estagiária;
- VI. conhecer a opinião dos alunos sobre as metodologias implementadas pela estagiária.

Segundo Bogdan & Biklen (1994), a investigação qualitativa também se pode designar por descritiva, devido ao facto de recolherem dados descritivos, isto é, descrição sobre pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, etc., permitindo uma recolha de dados mais profunda e intensiva.

A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais. Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos (Bogdan & Biklen, 1994, p.48).

Consequentemente, é reconhecido que a observação, a análise de documentos, a recolha de dados e as entrevistas, bem como as respetivas análises de conteúdos, foram as técnicas propícias a serem aplicadas nesta investigação.

A observação na investigação é fundamental para analisar, mas também é uma boa base de pesquisa.

A observação consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas” (...) “Os observadores qualitativos não estão limitados por categorias de medida ou de resposta, são livres de pesquisar conceitos e categorias que se afiguram 25 significativas para os sujeitos (Aires, 2011, pp.24-25).

A entrevista-conversa, segundo Saramago (2001), é distinta da entrevista não estruturada uma vez que orientada por temas.

Em geral todas as crianças gostam de falar e de contar coisas sobre as suas vidas quotidianas. (...) torna-se possível encaminhar a criança para o assunto que se pretende abordar a partir das coisas que a criança está disposta a contar (Saramago, 2001, p.7).

A realização desta entrevista, foi preferida por uma “entrevista-conversa singular” (Saramago, 2001), uma vez que o pretendido era saber a opinião do docente em relação as metodologias que foram inseridas em contexto de sala de aula, visto que achamos fulcral escutar os alunos e compreender as suas visões.

Segundo Krueger e Casey (2009, p. 4), um *focus group* não se trata apenas de reunir um conjunto de pessoas para conversar. Um *focus group* é um tipo de grupo especial em termos de objetivo, tamanho, composição e procedimentos.

O *focus group* seria a técnica utilizada para saber a opinião dos alunos e compreender a visão destes, visto que ao longo da conversação, em grupo, os mesmos podem ter opiniões comuns face ao tema em discussão.

Assim, cada *focus group* deverá atentar cinco características: os participantes e suas particularidades, a garantia de uma extração de dados qualitativos, uma discussão focada no objetivo e a compreensão do tópico de interesse (Krueger & Casey, 2009, p.4).

As técnicas documentais, segundo Quivy & Campenhoudt (2008), foram utilizadas no capítulo número um do trabalho, que suportou com bases teóricas de diferentes autores e conteúdos para desenvolver a metodologia. Neste terceiro capítulo foram utilizadas as técnicas não documentais, segundo Quivy & Campenhoudt (2008).

A análise documental acaba por ser uma técnica de recolha de informação através de pesquisas bibliográficas que sustentam a parte teórica do relatório de estágio. Nesta conjectura, procedeu-se a consulta de documentos e livros de forma a fundamentar a pesquisa, planificações entre outros.

Já as técnicas não documentais, foi realizado uma entrevista, “a entrevista é uma das técnicas mais comuns e importantes no estudo e compreensão do ser humano. Adota uma grande variedade de usos e uma grande multiplicidade de formas” (Aires, 2011, p.27), devido a ser um processo de recolha de informação que assenta essencialmente na comunicação verbal e que se distingue pelos seus objetivos.

A análise de dados é fulcral na investigação, não basta recolher os dados, mas também interpretá-los. Depois de os dados serem recolhidos, inicia-se o processo de organização sistemática dos dados. Segundo Segundo Bogdan e Biklen (2013, p.225), “a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros”.

Apresentação da Intervenção Educativa

Preparamo-nos para sermos professores é um dos maiores desafios, visto que todos os dias aparecem estímulos aos quais o docente tem de dar resposta. Os nossos pensamentos são direcionados a crianças, onde a criatividade, a emoção, a inovação e o conhecimento está sempre presente no pensamento do professor. Além disso, o querer fazer mais e melhor deve ser, também, um dos pensamentos presentes, pois “uma sala de aula onde aprender, descobrir, organizar e transformar tanto o mundo que nos rodeia como nós mesmos é divertido, apaixonante e não confunde aprendizagem com repetição e esquecimento, mas sim compreensão, criação, criatividade e sentido” (Hermano Calvo, 2016, p.47).

Assim, através da intervenção educativa, a mestrande pretendeu utilizar técnicas transformadoras/inovadoras na sala de aula, de forma que os alunos possam experienciar outras formas de aprender e tornar o espaço de sala de aula mais próximo da realidade dos alunos, procurando romper com os antigos paradigmas e tornar mais dinâmica a aquisição de conhecimento. Através das metodologias inovadoras, o aluno não adquire apenas o conhecimento, pois é estimulado a propor soluções, a debater diferentes temas, pesquisar e experimentar.

Deste modo, a aluna desenhou a sua intervenção educativa com propósitos educativos alinhados com as abordagens ativas, abertas e flexíveis. Destacam-se a planificação de Cenários de Aprendizagem que visam estimular o pensamento crítico e criativo que permitem criar contextos e práticas propícias a aprendizagem. A referida abordagem permite sensibilizar os alunos para a importância da sustentabilidade do planeta.

Além disso, é de realçar a Pedagogia Baseada em Projetos, onde o foco reside na construção de um trabalho contínuo, através desta aprendizagem os alunos trabalham de uma forma interdisciplinar e são autores do seu próprio conhecimento, através desta aprendizagem os alunos trabalhariam um conteúdo fundamental, sendo este os direitos da criança. Também na intervenção foi experienciada a Gamificação, onde os alunos teriam de relacionar hábitos quotidianos com estilos de vida saudável, reconhecendo que o consumo de álcool, de tabaco e de outras drogas é prejudicial para a saúde, aprendendo os conteúdos através do jogo, havendo assim uma interação com os estudantes através do

lúdico, e na Aula Invertida os alunos teriam de fazer as suas pesquisas em casa sobre a decomposição do número e leitura por classes e ordens, através desta metodologia dá-se mais autonomia e protagonismo aos alunos, tendo este estudado em casa o conteúdo ao invés de terem esse primeiro contacto na aula.

Ainda, destacamos a planificação do *mantle of the expert*, que envolveu a criação de um mundo fictício, onde os alunos assumiram papéis de especialistas; neste caso, iriam desenhar uma base de cozinha em cortiça para uma fábrica e, posteriormente, seria selecionado o melhor desenho. Através desta abordagem inovadora, é possível desenvolver a criatividade, o trabalho em equipa, a comunicação, o pensamento crítico e a tomada de decisões.

2.1 Contexto de Intervenção em 1.ºCEB

A presente investigação foi realizada a partir do contexto onde decorreu a PES em 1.ºCEB.

Esta instituição está situada no distrito do Porto, numa zona que dispõem de diversas atividades económicas, como comércio, restauração e serviços. Também, nos seus arredores, é uma zona de bastante acessibilidade, visto que tem transportes públicos como o autocarro e táxis; é uma zona muito procurada para fazer desporto físico.

A instituição é um estabelecimento público que está inserida num Agrupamento de Escolas; em particular, a escola compreende a valência da Educação Pré-Escolar e o ensino do 1.ºCEB.

A escola tem como lema ser uma “Escola Singular num mundo Plural”, com o propósito de “contribuir para a formação de jovens globalmente competentes, ao nível de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, para trabalhar em conjunto com outros, resolver problemas globais e melhorar o bem-estar coletivo atual e das futuras gerações” (Projeto Educativo da instituição, 2019, p.4).

A instituição tem como objetivo formar cidadãos críticos e conscientes dos seus direitos e deveres, potenciando assim as competências do PASEO.

No que se refere ao contexto de 1.º CEB, a escola conta com várias turmas do ciclo de ensino, onde trabalham de uma forma cooperativa entre colegas, tendo conta os

referenciais: as Aprendizagens Essências, o PASEO e a Estratégia Nacional para a Cidadania.

Esta instituição tem presente vários valores que servem de premissas a estratégia de avaliação, sendo estes: a) Humanização; b) Inclusão e Respeito pela diferença; c) Integridade e Responsabilidade; d) Curiosidade, Reflexão e Inovação; e) Colegialidade e Cooperação; Eficiência, Eficácia e Rigor; f) Cidadania e Participação; g) Equidade, Justiça e Postura ética (Projeto Educativo, 2019, p.7).

2.2 Caracterização da Turma

A prática de ensino supervisionada decorreu com uma turma 3.º ano de escolaridade, com vinte e quatro alunos, sendo quatorze do sexo masculino e dez do sexo feminino.

No geral, a turma é participativa, demonstram gosto pela aprendizagem, mostrando-se recetivos as diferentes atividades. Este grupo demonstra ainda algumas dificuldades no cumprimento de regras da sala de aula, pois revelam alguma falta de paciência em esperar pela sua vez para falar, também, tem algumas dificuldades em resolver os conflitos entre turma, sendo muitas das vezes preciso a intervenção do adulto. Na turma, existem dois alunos referenciados com necessidades educativas, sendo estes acompanhados por equipas específicas.

A turma está disposta em mesas de pares, estando estes sentados de forma estratégica de forma ajudarem-se uns aos outros. Assim, promovendo este trabalho em equipa, os alunos trabalham o espírito de entreajuda e cooperação, o pensamento crítico e reflexivo, não só do trabalho que é desenvolvido em pares, mas também das atitudes e valores de cada um, refletindo as possíveis formas de melhorar.

Apesar de ser uma turma que, no início mostrava alguma fluência do pensamento criativo, o mesmo tem vindo a ser desenvolvido ao longo das aulas, notando assim uma maior participação nas aulas, como por exemplo na construção de histórias, em debates onde cada um mostra a sua forma de pensar, até mesmo em atividades que tenham uma motivação mais distante da realidade.

O grupo aceita desafios facilmente, estando bastante recetivos a novas aprendizagens ou outras formas de trabalhar. Ainda, é já notável que, em grande parte dos alunos da turma, trabalham autonomamente, sendo que, quando têm dificuldades tentam arranjar formas

de resolução ou pedem ajuda ao colega do lado, de forma a partilharem ideias. Só por último é que recorrem ao adulto.

Os alunos que têm mais dificuldades em trabalhar autonomamente, são estimulados a confiarem nas suas capacidades e a trabalhar sem receio de errar, tendo sempre o apoio do docente.

No que se refere às capacidades sociais e de relacionamento interpessoal, os alunos caracterizam-se por serem bastantes faladores, receptivos a novas amizades, apesar de haver alguns conflitos nos intervalos, sendo normal devido à faixa etária, há um bom relacionamento entre todos os elementos.

Relativamente aos saberes disciplinares, a matemática é a área que desperta mais interesse nos alunos da turma, sendo que gostam bastante de explorar materiais didáticos e resolver problemas em grupo.

Na área do português, existem alguns alunos que têm dificuldades na interpretação dos textos e na construção de texto, mais precisamente, respeitar as diferentes partes do texto.

A área do estudo do meio, é uma área que os alunos gostam de explorar matérias didáticas estruturadas e não estruturadas, ainda, mostram sempre muito interesse em descobrir mais sobre determinado tema.

No que se refere à educação artística, os alunos demonstram bastante interesse e em educação física é uma área que estimula a interatividade, onde muitas das vezes desgastam toda a energia, brincam com os colegas e fazem coisas diferentes.

3. Principais Resultados da Intervenção Educativa

3.1 Seleção e apresentação de abordagens educativas, abertas, flexíveis e enriquecidas

Ao longo da investigação, a mestranda foi desenhando várias metodologias ativas, antes da intervenção em contexto de estágio. Ao desenhar atempadamente, a estudante conseguiu perceber que existem diferenças na forma de planificar, sendo que todas elas têm em comum, mudar a perspetiva do ensinar (focada no professor) para a perspetiva do aprender (focada no aluno), tornando assim o professor como um grande mentor do aprendiz ao invés de ser o único detentor do conhecimento.

Dentro das metodologias que foram elaboradas, encontra-se a gamificação (Apêndice I- planificação da gamificação), que consiste em trabalhar através de jogos, trazendo dinâmica, entusiasmo e motivação.

Seguidamente, foi elaborada a aula invertida (Apêndice II- planificação da aula invertida), onde existe a inversão de papéis, em que o professor dá recursos ao aluno, para que este faça pesquisa em casa sobre determinado tema, assim o discente tem contacto com o conteúdo em casa e a sala de aula passa a ter lugar a resolução de exercícios, debates sobre o conteúdo que foi estudado previamente. Uma outra planificação ativa, foi a pedagogia projeto (Apêndice III- planificação da pedagogia projeto), onde os alunos trabalham colaborativamente, são agentes da sua própria aprendizagem e responsáveis pela execução do projeto.

Também, os cenários de aprendizagem (Apêndice IV- planificação dos cenários de aprendizagem) foi uma das planificações que a estudante desenhou, onde o aluno assume um papel ativo quer na pesquisa e produção, estando assim no centro da aprendizagem como criador de saberes.

Finalmente, o *mantle of the expert*, sendo esta uma abordagem educacional que utiliza contextos imaginários para gerar atividades intencionais e envolventes para a aprendizagem, onde, dentro da ficção, os alunos são escalados como uma equipa de especialistas que trabalham para um cliente (Apêndice V- planificação *mantle of the expert*).

Através destas planificações ativas estão vários objetivos presentes, tornar os alunos autores do seu conhecimento, desenvolver pensamento crítico, colaboração, resolução de problemas, autonomia e facilitar uma aprendizagem mais ativa.

De entre estes, numa fase posterior, depois do confinamento em que tivemos inseridos, foi possível apresentar algumas destas dinâmicas em contexto de estágio.

Entre abril e maio de 2021 destaca-se as seguintes, a aula invertida (Apêndice VI- planificação da aula invertida), onde a principal premissa é que os alunos cheguem a sala, após já terem estudado o conteúdo em casa, ao invés de terem esse primeiro contacto com o conteúdo através do professor. Assim, a mestranda pediu aos alunos que pesquisassem em casa conteúdos relativos a disciplina de Estudo do Meio sendo que esta pesquisa foi pedida com dois dias de antecedência para que os alunos tenham tempo de se organizarem e de fazerem as suas pesquisas. Dois dias depois, os alunos apresentaram as recolhas que foram realizadas em casa (Apêndice VII- pesquisas realizadas pelos alunos), realizaram experiências com a luz (Imagem 2- experiências com a luz) e fizeram exercícios para consolidar os conteúdos.



Figura 2-Experiências com a luz

Todas estas aprendizagens foram feitas em grande grupo, com o objetivo de solucionarem problemas/dúvidas, proporem estratégias/ideias e aplicarem a experiência.

No final, a mestranda apresentou rubricas de avaliação (Apêndice VIII- imagem dos alunos a realizarem as rubricas de avaliação), com o intuito de cada aluno se autoavaliar. Estas estavam inseridas numa tabela dividida em dois, onde primeiramente os alunos avaliam o trabalho realizado na sala de aula e de seguida o trabalho realizado em casa (tabela 1- grelha com as rubricas de avaliação).

Tarefa que é objeto de avaliação- Observação direta do trabalho realizado na sala de aula			
Crítérios	😊	😐	😞
Empenho	Empenha-se na realização das atividades propostas.	Realiza as atividades propostas, mas necessita da intervenção do professor	Não realiza as atividades propostas
Segurança	Utiliza métodos de trabalho eficazes. Desenvolve as aprendizagens previstas.	Necessita de ajuda do professor, para adequar os métodos de trabalho à atividade proposta, no sentido de desenvolver as aprendizagens previstas	Não realiza as aprendizagens previstas.
Cooperação	Cumpe as regras estabelecidas, contribuindo para um clima favorável à aprendizagem.	Cumpe as regras estabelecidas, mas necessita da monitorização do professor.	Não cumpre as regras estabelecidas.
Tarefa que é objeto de avaliação- Trabalho escrito			
Crítérios	😊	😐	😞
Pertinência	Compreende o tema e apresenta a informação necessária sobre o tema.	Compreende o tema e apresenta a informação vaga sobre o tema.	Não compreende o tema, nem apresenta a informação necessária sobre o tema.
Rigor	Evidencia as aprendizagens realizadas, utilizando vocabulário específico da disciplina. Comunica com rigor.	Tem dificuldade em evidenciar as aprendizagens realizadas. Necessita de ajuda do professor para encontrar o vocabulário específico.	Não evidencia aprendizagens realizadas.
Responsabilidade	Respeita as orientações. Cumpre os prazos estabelecidos.	Respeita as orientações. Cumpre os prazos estabelecidos	Não cumpre os prazos estabelecidos.

Tabela 2-Grelha com as rubricas de avaliação

Por conseguinte, a estagiária através da aula invertida, percebeu que os alunos estavam entusiasmados pelas pesquisas que foram feitas e pelo facto de que, foram eles os construtores do seu conhecimento, onde a posteriori houve apenas uma consolidação do trabalho que foi realizado pelos mesmos.

Através da pesquisa realizada, os alunos ficaram a perceber o comportamento da luz no que respeita à linearidade da sua propagação em diferentes materiais (transparentes, translúcidos e opacos). Além disso, adquiriram outros saberes como o desenvolvimento da sua autonomia; saber científico técnico e tecnológico e consciência e domínio do corpo (Imagem 3 - alunos a realizarem experiências com os materiais).

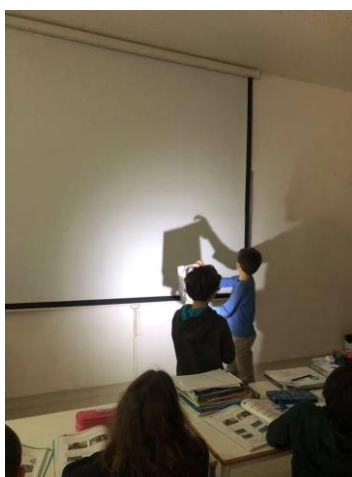


Figura 3-Alunos a realizarem experiências com os materiais

Para além da pesquisa, o facto de os alunos realizarem experiências com a luz na sala de aula, onde utilizaram diferentes materiais para ver a propagação da luz, fez com que conseguissem perceber melhor aquilo que já tinham pesquisado.

No final, a estagiária reparou que os alunos não estavam habituados a autoavaliarem-se com frequência e isso fez com que precisassem de ajuda tanto no preenchimento da tabela como na leitura dos descritores.

Uma outra planificação ativa que a estudante implementou foi *design thinking* que visa explicar conceitos aos alunos e desenvolver uma aula mais interativa entre eles. Através deste tipo de aprendizagem, os alunos beneficiam ao aprender de uma maneira mais atraente.

Deste modo, a mestrandia iniciou a aula pedindo aos alunos que fizessem a leitura, de forma alternada, do livro “Respeitar, ousar ser justo e partilhar” de Ted e Jenny O’Neal (Apêndice IX- imagem de partes do texto). De seguida, houve um diálogo em grande grupo sobre os diversos temas que estavam presentes no livro, com o intuito de os alunos discutirem/ apresentarem diferentes ideias. Ainda, a estudante mostrou um vídeo sobre a importância de cada um no grupo e o respeito, onde no final todos fizeram uma avaliação sobre aquilo que visualizaram.

Posteriormente, a estagiária escreveu no quadro as cinco fases do *design thinking*, sendo que cada fase tinha uma pergunta à qual os alunos deveriam responder (Apêndice X- imagem do quadro com as cinco fases do *design thinking*):

- Empatia: (Observar, pesquisar, entender)
O que é para ti o respeito?
- Definição: (Registo, Organização, Identificação)
Que comportamentos evidenciam a falta de respeito?
- Ideação: (Gerar ideias)
Como podemos encontrar soluções para melhorar esses comportamentos?
- Prototipação: (Construir protótipos)
De todas as ideias anteriores coloca uma em prática.
- Validação: (Testar a experiência)

Cada aluno deve apresentar, na semana seguinte, aquilo que foi colocando em prática ao longo da semana.

Durante a aula, os alunos, em grupo, discutiram as ideias que tinham surgido e cada um escolheu uma delas para colocar em prática (Apêndice XI- Imagem das ideias escritas pelos alunos).

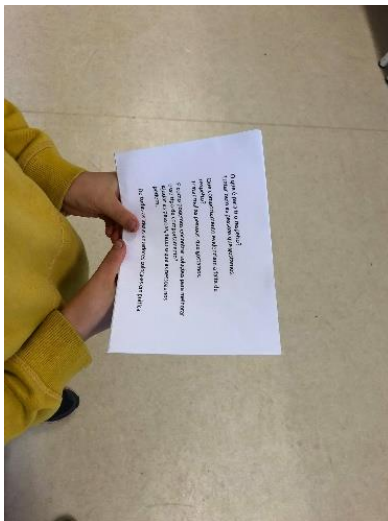


Figura 4-Aluno a ler o que colocou em prática

Na semana seguinte, cada aluno fez a sua apresentação, a mesma ficava ao critério de cada estudante, ou seja, poderiam apresentar através de um desenho, escrita, representação, entre outros.

A maior parte dos alunos, optou por falar sobre aquilo que colocaram em prática (Imagem 4- Aluno a ler o que colocou em prática), sem qualquer tipo de recurso, outros, optaram por desenhar ou escrever a boa ação que tiveram durante aqueles dias (Apêndice XII- Imagem dos recursos dos alunos).

Também, houve quem fizesse um livro, que continha peças de um puzzle, assim que era montado o puzzle saberíamos a boa ação que teve ao longo da semana (Imagem 5- puzzle da boa ação que o aluno teve).



Figura 5-Puzzle da boa ação que o aluno teve

No dia da apresentação, a estagiária reparou que os alunos mostravam bastante interesse por apresentar aquilo que tinham feito, por darem o seu comentário, o seu ponto de vista e por discursar sobre o tema: respeito pelo próximo. É de salientar, que através desta atividade, os alunos mais tímidos mostraram interesse e à-vontade em apresentar o seu trabalho em diante dos seus colegas, trabalhando assim a comunicação.

Ainda, através do *design thinking* trabalharam de uma forma mais autónoma e criativa, onde puderam projetar as suas ideias e soluções face a temática que estava a ser trabalhada. Contudo, na maioria sentiram dificuldades por terem liberdade total em decidirem a forma como apresentar o trabalho, pois estão habituados a ter orientações em tudo aquilo que fazem.

Através desta metodologia os alunos saíram beneficiados pelo facto de conseguirem trabalhar em grupo e absorverem o conteúdo de uma forma mais atraente. Além disso, através desta abordagem os alunos passaram de recetores a transmissores.

Por último, uma metodologia que a estudante também colocou em prática foi a aprendizagem baseada em projeto.

A temática escolhida para trabalhar com os alunos, foi as emoções, uma vez que a turma tem dificuldades em geri-las. Este projeto foi realizado ao longo de quatro semanas, ocupando a tarde de sexta-feira.

Na 1.^a sexta-feira, a estudante começou a aula pedindo aos alunos que desenhassem um coração (Apêndice XIII- imagens dos desenhos dos alunos). Depois de terem realizado o desenho, a mestranda pediu que amarrotassem a folha, onde houve espanto por parte dos alunos pois não queriam amachucar a folha. De seguida, a estudante leu a história “Desculpa-me” de Barry Tims, onde aborda o tema do perdão, em que um menino aleijava alguém, verbalmente ou fisicamente e pedia desculpa sem sinceridade. Certo dia, a professora pediu que fizessem um desenho e que amarrotassem, depois, pediu que o deixassem como estava antes. O menino viu que não era possível, e com esta atitude percebeu que por mais que se peça desculpa não se consegue apagar as marcas que deixamos nos outros.

Daí, a estagiária pedir aos alunos que amachucassem o desenho e que deixassem a folha como estava antes (Imagem 6- desenho amarrotado). Desde logo que perceberam que isso não era possível, pois a folha estava muito amarrotada.



Figura 6-Desenho amarrotado

No final, a estudante pediu que cada um refletisse na história que tinham acabado de escutar e nas atitudes que têm para com os outros, para que depois, em grande grupo, pudessem expor aquilo que refletiram e aprenderam. Maior parte dos alunos, refletiu que

nunca conseguimos apagar aquilo que fazemos, e que as pessoas ficam magoadas com as atitudes que temos. Outros, referiram que devemos pensar antes de agir, respirar fundo e perceber que temos de ser empáticos para com o outro. Em nosso entender, foi uma aula muito importante, visto que a turma tem dificuldades em gerir conflitos, e o facto de refletirem sobre as marcas que deixamos nos outros, futuramente, este projeto dará frutos positivos.

Já na 2.^a sexta-feira, a estudante levou para a sala um dado, construído pela mesma, com diferentes emoções (raiva, alegria, tristeza, surpresa, calma, medo). Assim, antes dos alunos entrarem na sala de aula, a estagiária colocou uma música calma, uma vez que vêm agitados do intervalo, para que estes durante alguns minutos podem-se relaxar. De seguida, a estagiária explica no que concerne a atividade seguinte: os alunos, um de cada vez, vinham à frente lançar o dado (Apêndice XIV- imagem do lançamento do dado), e consoante a emoção que saísse teriam de explicar em que momentos é que sentem essa determinada emoção e o que poderíamos fazer para a ajudar a melhorar.

Logo após a explicação, cada aluno lançou o dado e explicou a emoção que saía, sendo que a maior parte das justificações eram iguais, ou seja, quando saía a emoção da tristeza, maior parte dos alunos referiu que ficavam tristes quando algum colega os deixava de parte ou com raiva quando um amigo o magoava. Depois de o aluno referir essa justificação, a estagiária pedia aos restantes alunos que refletissem naquilo que ouviram para depois darem uma solução. Ainda, referiram que se sentiam alegres quando brincavam uns com os outros, a calma quando ouviam músicas relaxantes nas aulas, já o medo aparece mais à noite por causa do escuro, e a surpresa quando os professores os surpreendiam.

Através desta atividade, os alunos ficaram a perceber as emoções que os colegas sentiam em diferentes momentos do dia e a forma como poderiam ajudar a melhorar alguns dos momentos em que as emoções da raiva e tristeza estavam presentes. No final, a mestrandia perguntou aos alunos quais eram as palavras-chaves que guardavam da atividade, sendo que estes referiram: inclusão; amizade; respeito e alegria.

Ao longo desta atividade, foi visível o interesse dos alunos, uma vez que tinham um dado com uma dimensão diferente à que estão habituados, ainda, mostraram bastante à-vontade em expor os momentos em que sentiam determinadas emoções, mesmo os alunos que não

gostam de falar em público, além disso, o facto de ouvirem o colega e refletirem na forma como podem ajudar, sendo que muitas das vezes passam pela mudança do comportamento do outro, fez com que durante a semana seguinte não houvesse tantos conflitos uns com os outros.

Na 3.^a sexta-feira, a mestranda levou uns envelopes para que os alunos pudessem construir o correio das emoções. Assim, inicialmente a estudante explicou aos alunos que iriam construir um correio onde as cartas que cada um iria receber teriam de estar presentes as emoções. Contudo, nenhum aluno poderia ir a caixa de correio do colega, uma vez que todas as mensagens eram pessoais, ainda, a estagiária referiu que tal como não vamos a caixa de correio do vizinho, também não poderíamos ir ao correio do outro colega.

Depois de ser entregue um envelope a cada aluno, estes começaram por escrever o seu nome para que ficasse identificado, ainda, decoraram ao seu gosto (Imagem 7- decoração do correio).

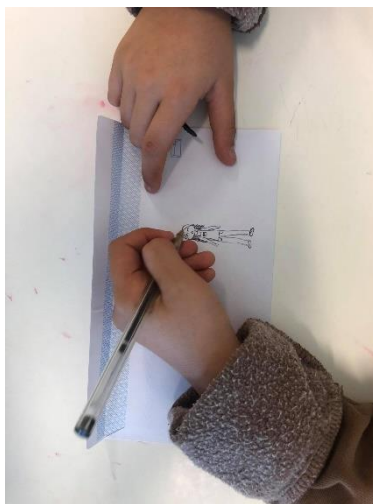


Figura 7-Decoração do correio

De seguida, a estudante colocou cada envelope na parede, com *bostik*, para que estes ficassem de livre acesso a cada um. Posteriormente, foi entregue a cada aluno uma folha branca, para que cada um pudesse escrever uma carta ao colega do lado, uma vez que a estagiária fez a atividade a pares para que ninguém ficasse sem uma carta no seu correio (Apêndice XV- construção das cartas).

O professor cooperante e a estagiária também tinham uma caixa de correio, onde os alunos poderiam deixar alguma mensagem ou um desenho onde transmitisse a emoção que sentem connosco.

No final, todos deixaram a carta no correio do colega para que no final das aulas, pudessem ir ao seu correio recolher a sua carta (Imagem 8- correio das emoções).



Figura 8-correio das emoções

Esta foi uma das atividades que teve mais aderência por parte dos alunos, ficaram bastante entusiasmados e tiveram facilidade em realizá-la. Inicialmente queriam escrever cartas para outras pessoas sem ser o seu par, mas depois da explicação que a estudante deu, todos compreenderam visto que se colocaram no lugar do outro, uma vez que se alguém não recebesse uma carta iria ficar triste sendo esta uma emoção que pode ser evitável.

Ao longo da semana, os alunos poderiam deixar cartas no correio do colega ou ir ao seu correio durante os intervalos, uma vez que durante as aulas não se poderiam estar a levantar para colocar algo. No decorrer da semana, os alunos todos os dias usaram o correio das emoções para deixar uma carta a um colega ou até mesmo ao professor cooperante e a mestrandia (Apêndice XVI- imagem dos alunos a colocarem cartas no correio).

Na última 4.^a sexta-feira, no último dia de estágio, a estagiária deixou um cartão para cada aluno com um acróstico com o seu nome e um poema realizado para o efeito (Apêndice XVII- Imagem dos cartões). Assim, quando os alunos entraram na sala, a estagiária pediu a cada aluno que fosse ao seu correio pois tinham lá um cartão que a professora estagiária

tinha deixado para os mesmos. Depois de todos terem o cartão na sua posse, quiseram ler em voz alta e falar sobre as emoções que sentiram ao longo da prática pedagógica da mestranda.

De seguida, a estagiária projetou a história “beijinhos, beijinhos” de Selma Mandine (Imagem 9- parte da história) onde explica os diferentes tipos de beijos, sejam doces, salgados, húmidos ou com picos, a mestranda iria guardá-los, pois apesar de serem todos diferentes, são todos muito importantes.

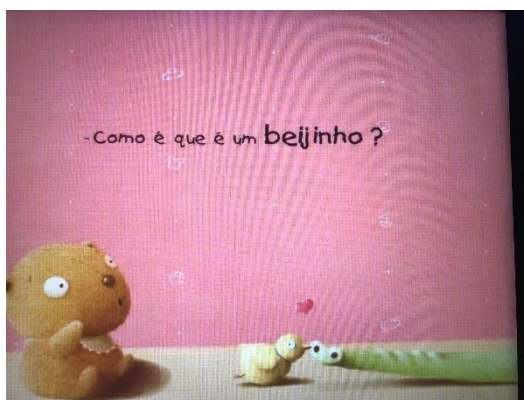


Figura 9-Parte da história

3.2 Avaliação da Intervenção Educativa: dos dados do inquérito por entrevista e do *focus group*

A leitura dos dados recolhidos e, posteriormente, analisados, foi cruzada com o enquadramento teórico e a informação recolhida, após o desenvolvimento do processo de análise. Estamos diante da “(...) inter-relacção explícita dos elementos quantitativos e qualitativos do estudo (...), ou seja, o processo pelo qual o pesquisador implementa o relacionamento independente ou interativo de um estudo de métodos mistos” (Creswell & Clark, 2013, p. 70).

A entrevista ao docente titular da turma, onde se realizou a prática supervisionada de ensino em 1.ºCEB, teve como finalidade compreender a perceção do professor cooperante sobre abordagens enriquecidas, abertas e flexíveis de modo articulado com o desempenho da prática pedagógica da estagiária (Apêndice XVIII- guião da entrevista).

Ao longo da entrevista, foram colocadas várias questões ao entrevistado, onde este declara que a escolha de ser professor não foi logo a primeira opção; não obstante,

percebeu que a primeira opção que tinha realizado: “não me estimulava o suficiente e que não me iria fazer feliz um futuro naquele ramo profissional. Pedi transferência para a ESE de Bragança, onde tirei a minha licenciatura em ensino” (excerto da entrevista ao professor cooperante).

O docente já leciona há 21 anos, implicando a referida lecionação em diferentes escolas, sendo que já leciona nesta escola há 4 anos. Diz-nos também que já deu aulas em todos os anos de escolaridade no 1.ºCEB. Considera que o 1.º ano de escolaridade é o mais desafiante- “Sente-se uma evolução enorme nos alunos, a sua espontaneidade, pureza, ... é encantador! Paralelamente também é um ano muito trabalhoso e cansativo” (excerto da entrevista ao professor cooperante).

Relativamente ao investimento na formação contínua, o docente referiu que participa, no mínimo, numa formação por ano a título individual, pois o “retorno de crescimento enquanto docente e as aprendizagens pedagógicas que se conseguem obter não têm preço, sendo os alunos sempre beneficiados” (excerto da entrevista ao professor cooperante).

No decorrer da entrevista, a mestrande depois de conhecer o percurso do docente cooperante, começou por colocar questões relacionadas com o tema abordado no presente relatório, perguntando se ao longo da sua formação, a inovação pedagógica tem sido uma questão importante/pertinente. O docente refere que “nem sempre as formações vão ao encontro das expectativas criadas. Por vezes são demasiadamente teóricas, fazendo pouco a ponte entre a teoria e a prática pedagógica do professor em sala de aula.” (excerto da entrevista ao professor cooperante), referindo a urgência de uma atualização permanente.

Em nosso entender, a formação deve conter parte teórica, mas deveria na sua maioria contemplar uma abordagem prática, visto que aprendemos mais a praticar e a exercer do que a escutar. Sendo que a inovação também pode passar por essa mudança. Aliás, de acordo com as obrigatoriedades legais cabe a cada direção de agrupamento/ instituição privada desenhar um plano de formação contínua destinada a docentes e não docentes, após a auscultação dos próprios. Tendo em conta os contornos da educação contemporânea, julgamos que temas como a mudança educativa e a inovação pedagógica deveriam ser alvo de um forte investimento formativo.

O docente também foi questionado sobre o que entende por abordagens educativas abertas e flexíveis: “os alunos devem seguir um percurso de descoberta, fundado numa partilha

de experiências, reflexão e criação, a partir dos quais, se reinventem práticas educativas abertas e flexíveis que promovam a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento profissional dos docentes” (excerto da entrevista ao professor cooperante).

Face a resposta do docente, é de realçar que são abordados temas fulcrais, tais como a partilha de descobertas, onde o trabalho colaborativo deve estar presente e para além de se trabalhar colaborativamente dentro das salas, também deve-se trabalhar fora destas, de forma a ajudar outras escolas a crescerem, partilhando ideias, dificuldades, permitindo assi uma interajuda e um crescimento conjunto. Ainda, no seguimento da mesma questão, o professor ressalta-nos para a importância de “ter em linha de conta os conhecimentos prévios dos alunos e, ainda, as características de cada aluno” (excerto da entrevista ao professor cooperante). É importante que o docente planifique as suas aulas tendo em conta as características de cada aluno, porque cada aula deve ser pensada de uma forma detalhada para que chegue a todos e a cada um.

Na mesma linha de pensamento, questionamos sobre as estratégias mais motivadoras para que haja efetivamente aprendizagem. Vejamos a resposta: “as estratégias mais motivadoras não são apenas aquelas que suscitam mais interesse, mas sim as que conseguem atingir mais facilmente o seu objetivo principal: produzir uma aprendizagem significativa, duradoura e estruturada” (excerto da entrevista ao professor cooperante).

Concordando com o que o professor cooperante salienta, destacamos um aspeto importante: sendo este educar pela via do coração, para além de ensinarmos a serem cidadãos ativos, criativos e críticos, devemos contribuir para a consciência de uma cidadania humana onde a empatia pelo próximo deve estar sempre presente e as ligações com os outros não se percam.

No que diz respeito à prática pedagógica da estagiária, o docente aludiu que foi dinâmica, motivadora e diversificada. Ainda, considerou que a estudante: “soube adaptar-se às características intrínsecas de cada aluno, adaptando-se e indo ao encontro das dificuldades de uns, criando estratégias diferenciadoras, assim como fomentou potencialidades de outros com capacidades excecionais” (excerto da entrevista ao professor cooperante).

Além disso, o docente também menciona na entrevista alguns aspetos positivos da prática pedagógica que orientou (“Dinamismo, gosto de criar estratégias diversificadas, interesse pelo trabalho desempenhado, preparação das práticas pedagógicas, muito bem planeadas

e estruturadas; “Sinto que se adaptou rapidamente, desde o primeiro dia, à relação entre pares. Não senti que fosse eu o professor e a Catarina a estagiária. O ambiente saudável e descontraído que tentei fomentar, trouxe frutos positivos e beneficiou as aprendizagens dos alunos.”) (excertos da entrevista ao professor cooperante).

Posteriormente, o *focus group* que se realizou na prática de ensino supervisionada de ensino em 1.ºCEB, a oito alunos, que tinha como intuito compreender a perceção dos alunos sobre o desempenho da estagiária, relacionando com “novos” modos de aprender (Apêndice XIX- guião do *focus group*).

Foi solicitado, previamente, aos encarregados de educação a autorização para a entrevista coletiva (Apêndice XX- documento de pedido de autorização aos encarregados de educação), sendo conduzida pela mesma. Este *focus group* decorreu na biblioteca da escola, onde os alunos estavam sentados em roda e num ambiente calmo e propício à conversa que se iria realizar.

Assim, a mestranda começou por perguntar aos alunos se gostam de aprender, onde responderam “eu gosto de aprender, porque contigo foi divertido e explicas bem”; “gostei de aprender contigo porque brincaste muito connosco e conseguiste explicar bem as coisas”; “eu gostei de aprender com a professora porque explica muito bem e quando alguém tem alguma dúvida a professora explica melhor”; “eu gostei muito de aprender com a professora porque fazemos atividades e a professora explica muito bem”; “eu gostei muito de aprender com a professora porque estávamos a brincar ao mesmo tempo enquanto aprendíamos”.

Através das diferentes respostas dos alunos, a mestranda ficou a perceber que ao longo da sua prática pedagógica conseguiu alcançar aquilo que desejava, ensinar através do lúdico, deixando assim o modelo tradicional de parte.

A seguinte questão era sobre o que mais gostam de aprender, e os alunos referiram as diferentes áreas de conteúdo: “estudo do meio”; “português”; “matemática”; “português e estudo do meio”.

Em terceiro lugar, a estagiária perguntou se gostam de aprender com os outros, e os mesmos responderam: “sim porque acho que é melhor para compreendermos os outros e ouvirmos todas as opiniões”; “porque podemos trabalhar em conjunto”; “eu gosto, porque se tiver dúvidas tenho mais pessoas para me ajudar”; “eu gosto de trabalhar em

grupo, porque é mais divertido, podemos fazer mais rápido as coisas e coisas mais bonitas, e conseguimos ver como os outros aprendem”; “ eu gosto de aprender em conjunto porque assim conseguimos entender o que os outros sentem e conseguimos conviver com as pessoas”; “eu gosto de trabalhar em grupo, porque podemos fazer amigos”; “ gosto mais porque, quando fizemos o trabalho do respeito com a professora, responderam a mais coisas (alunos) e nós aprendemos com elas”.

Depois de escutar e analisar as diferentes respostas, percebemos que o gosto de trabalhar em grupo é comum, pois na maioria referem que conseguem aprender e conviver com as pessoas. Isto leva-nos a crer, que devemos de escutar mais os alunos e os seus gostos, de forma a ensinar e aprendermos uns com os outros.

Posteriormente, os alunos foram questionados se aprendem mais individualmente ou em conjunto, onde estes responderam: “aprendemos mais em grupo porque se tivermos dúvidas perguntamos às pessoas do grupo”; “eu também acho que é em grupo porque aprendemos com os outros”; “ em grupo, porque se tiver uma dúvida a professora explica e essa dúvida pode ser de mais alguém”; “eu acho que é melhor trabalhar em grupo, porque assim podemos ter dúvidas e as outras pessoas explicam”; “em grupo, porque assim podemos tirar dúvidas uns aos outros”.

Nesta questão, é notório por parte dos alunos quererem trabalhar em grupo, pois há mais interajuda, uma vez que, de forma individual não há diálogo e partilha de ideias. Por isso, a partir do momento em que os docentes optam por este método (trabalhar em grupo) transformam a sala de aula num ambiente cooperativo e interativo.

Logo após a estudante perguntar se só os professores é que ensinam, as respostas foram as seguintes: “eu acho que não porque os colegas também tem uma opinião diferente, e as vezes os professores podem estar enganados” (risos) ; “ acho que não são só os professores que ensinam os alunos também ensinam os professores, porque aprendemos sempre coisas no dia a dia”; “ eu acho que os professores podem estar enganados e os alunos corrigem e assim aprendemos com todos”; “ eu acho que não é só os professores que ensinam porque todos ensinam uns aos outros, até coisas que os professores não sabiam”; “ eu acho que os professores erram 50% e os alunos 50%”; “ acho que os professores muitas das vezes estão errados e como as outras pessoas disseram, podemos ajudar uns aos outros (risos)”.

De facto, aprendemos uns com os outros, o papel do professor não deve ser encarado como uma transmissão, mas como uma busca e uma construção de saberes. É um facto que, o professor deve fazer parceria com os alunos, onde todos aprendem uns com os outros tal como referiram os alunos.

Sem hesitação, a mestranda perguntou aos alunos o que era para eles trabalhar de uma forma colaborativa, e estes responderam: “é fazer amizades com os outros e conhecer melhor as pessoas quando trabalhamos com elas”; “quando trabalhamos com outras pessoas ficamos a conhecê-las melhor e para o próximo trabalho já é mais fácil, para percebermos os gostos dela”; “temos mais chances de ter melhor nota”; “trabalhar em grupo é união”.

De facto, trabalhar em grupo é formar uma equipa, onde a união está muito presente. Além disso, conhecem-se uns aos outros, uma vez que individualmente não há comunicação com o outro.

Continuando na mesma temática, a estagiária perguntou se são capazes de trabalhar em equipa ou se acham difícil, e os alunos responderam: “acho que é mais fácil trabalhar em equipa porque muitas vezes os meus amigos ajudam e a professora”; “eu acho que depende porque às vezes trabalhar em conjunto pode ajudar, mas às vezes pode atrapalhar”; “é difícil trabalhar sozinho e em conjunto é mais fácil”; “é mais fácil trabalhar em grupo, mas mesmo que fosse difícil tínhamos de aprender a trabalhar com os outros”; “eu acho que é fácil trabalhar em conjunto, mas às vezes temos uma opinião e os outros tem outra e às vezes temos de decidir e demora muito tempo,”; “não é fácil mas também não é difícil porque temos opiniões diferentes e depois é difícil decidir qual é que queremos usar.”

Depois de analisar as respostas dos alunos, reparamos que os mesmos acham benéfico trabalhar em equipa, visto que, para eles, é mais fácil trabalhar colaborativamente, porém, também referem que muitas das vezes tem de saber lidar com as diferentes opiniões, sendo este um aspeto importante, visto que é essencial criarmos cidadãos capazes de escutar e com pensamento crítico.

Seguidamente, é lhes questionado, sobre o que significa para os alunos aprender de uma forma diferente. Vejamos: “para mim significa divertirmo-nos sem ser aqueles trabalhos seca que é só por livros”; “eu gosto mais de trabalhar sem livros, porque quando a

professora está cá em vez de irmos para os livros, vamos para os ginásio fazer jogos”; “gosto mais de trabalhar sem os livros”; “gosto mais de trabalhar sem os livros porque ao mesmo tempo estamos a brincar e aprender”; “gosto mais de aprender sem livros, porque com livros é chato e mesmo que não tenhamos livros ou algo para escrever o que nos ensinam, também fica memorizado se for uma coisa que nós gostamos”; “acho melhor fazer pesquisas porque traz felicidade”; “eu acho que também é melhor trabalharmos e pesquisarmos porque aprendemos e brincamos porque o livro só ensina aquilo, enquanto no computador podemos pesquisar outra coisa que não está no livro”.

Para os alunos, aprender de uma forma diferente significa não se seguirem apenas pelo manual, pois consideram que através do lúdico também aprendem. Efetivamente, é mais agradável para os alunos aprenderem através de jogos, pesquisas e trabalhos de grupo do que através de uma aula expositiva. Ao longo da prática supervisionada, a estagiária tem realizado atividades lúdicas, interdisciplinares e interativas de forma que não seja só mais um dia de aulas. Mais uma vez, no entender da estudante, os docentes devem mudar a forma de ensinar, estimulando assim os alunos com outro tipo de atividades.

Logo depois, questionou os alunos sobre o que mais gostaram de trabalhar nas aulas que a estagiária lecionou. Onde os alunos responderam: “eu gostei da aula do ginásio, porque aprendemos ao mesmo tempo que brincamos”; “gostei da aula da evolução dos transportes e dos meios de comunicação porque assim não aprendemos só o que existe agora, mas também aprendemos o que tinha no passado”; “eu gostei mais da aula de hoje (aula interdisciplinar), porque nós brincamos e aprendemos”; “sinceramente, eu adorei todas as atividades, mas as minhas favoritas foi do 25 de abril, das histórias antigas e também da aula de hoje porque brincamos muito enquanto aprendíamos Matemática, Estudo do Meio e Português”; “eu gostei muito da aula do respeito porque vimos em uma semana o que cada um ia aplicar e gostei muito da aula de hoje (aula interdisciplinar) porque aprendemos enquanto fizemos exercícios físicos”; “eu gostei de todas”.

É muito gratificante para a estudante saber que os alunos gostaram das aulas que foram planificadas, uma vez que foram pensadas para cada um dos alunos, onde todas as semanas a estagiária fazia questão de melhorar e de inovar. As opiniões dos alunos e os seus gostos foram sempre tidas em conta, uma vez que muito valoriza a perceção de cada um.

De seguida, a mestranda perguntou aos alunos o que mais gostam da sua escola, e estes responderam: “o que eu mais gosto é dos professores (professor titular e estagiária) e dos meus amigos”; “gosto dos professores (professor titular e estagiária), dos meus amigos e do recreio”; “gosto dos professores (professor titular e estagiária), do recreio e dos meus amigos”.

Por último, a estudante perguntou o que modificariam na escola, e os alunos responderam: “mudava o horário porque é muito cedo”; “mudava a sala de aula porque queria construir piscinas dentro das salas”; “mudava o barulho”; “gostava de fazer atividades mais divertidas para aprendermos de uma forma mais fixe”; “mudava as mesas”; “mudava as mesas para podermos trabalhar em grupo”; “eu ponha as mesas em quadrados e as pessoas assim conheciam-se melhor e depois construíamos livros em vez de comprarmos já feitos”; “eu metia as mesas em roda para trabalhar em grupos”; “devíamos meter as cadeiras todas à volta e fazer como a professora fez, ler um livro e falarmos todos”.

Depois dos alunos referirem que mudariam a sala de aula, a estagiária na aula seguinte, mudou a exposição da sala, colocando assim em U.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Precisamos transformar nossas escolas para torná-las centros de crescimento vital do mundo. Uma escola deve ser, principalmente, um lugar onde se aprende de um modo personalizado e em comunidade. Lá, onde ocorre a aprendizagem e o crescimento, as escuelas²¹ estão presentes (Hermano Calvo, 2016, p.190).

O papel do professor é fundamental, no sentido de abrir novos horizontes e novas formas de ensinar e aprender. Cabe ao professor e a escola sair do modelo tradicional e trazer a inovação para as escolas do século XXI. É com base nesta premissa, que se torna fulcral a criação de uma “comunidade de aprendizagem personalizada que atua, muda, cresce e se desenvolve atenta ao presente” (Hermano Calvo, 2016, p.190). Nas escolas devemos formar pessoas autónomas, com sentido de espírito crítico, responsáveis e cidadãos ativos.

Foi nosso propósito, no presente relatório, mostrar que devemos mudar a forma de ensinar, onde essas mudanças passam pelas escolas e pelos docentes. Através de metodologias ativas, conseguimos trabalhar paralelamente o conhecimento e os temas atuais da sociedade. Assim, através destas metodologias, o aluno é o principal agente na construção da sua aprendizagem e o professor é apenas o orientador.

Consideramos que se houver um interesse por parte do docente, a inovação pode estar presente nas salas de aula, deixando assim o modelo tradicional, onde os alunos aprendem apenas pelo manual escolar, onde o professor é o detentor de todo o conhecimento e os alunos são apenas os recetores. Assim, é desejável que os professores tornem as aulas mais dinâmicas, interativas e colaborativas.

Observando todo o trabalho desenvolvido e trilha percorrido, podemos constatar que a descoberta e o conhecimento mais aprofundado, ajudou a preparar as práticas propostas, como também a utilização de estratégias inovadoras. Estas estratégias “vislumbra uma miríade de novas oportunidades para o desenvolvimento humano, é necessário desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (Ministério da Educação, Decreto-Lei nº55/2018 de 6 de julho, p.2928).

Contudo, a investigação foi elaborada em tempos de pandemia, onde todos ficamos confinados, vivendo várias restrições. Tal, teve consequências: não foi possível, desde início, colocar as estratégias inovadoras em prática, visto que havia normas a cumprir, sendo uma destas o distanciamento social. Assim, trabalhar colaborativamente e de uma forma dinâmica, não foi desde logo possível, melhorando no segundo período de estágio, onde a mestranda pode colocar em prática algumas das planificações que desenhou.

Ao serem criadas estas propostas, foi possível verificar motivação por parte dos alunos, e, ao mesmo tempo, desenvolver competências transversais, que são importantes para o desenvolvimento enquanto seres humanos, como a autonomia, a criatividade, o raciocínio lógico, fortalecimento da autoestima e autoconfiança, trabalho em equipa e o pensamento crítico.

“Assegurar a autonomia do aluno na tomada de decisões sobre seu próprio processo, buscando sempre modos de conseguir um maior envolvimento autónomo no descobrimento e na negociação de itinerários de aprendizagem pessoal” (Hermano Calvo, 2016, p.47).

A necessidade de promover autonomia nos alunos, originou a criação destas metodologias ativas, com o propósito de proporcionar aulas mais dinâmicas, onde este é o pioneiro de todo o processo de aprendizagem.

Através destas intervenções e o contacto com a turma, foi possível refletir profundamente sobre a intervenção pedagógica, a forma como enquanto docentes podemos lecionar, trazendo maior implicação e motivação para as escolas e a vontade de aprender de uma forma mais dinâmica, onde podemos conciliar o conhecimento, a prática e a inovação.

Futuramente, tencionamos colocar em prática uma abordagem de ensino baseada em metodologias ativas, aprofundando-as, com o intuito de melhorar, evoluir e inovar e, essencialmente, fazer com que todos, e cada um, aprendam.

Estas abordagens podem ser aplicadas a qualquer ano de escolaridade do 1.º CEB, respondendo as necessidades/potencialidades de cada turma, permitindo promover maior envolvimento do aluno, leituras e debates, estudos de caso, trabalhos práticos, pesquisa de campo, jogos e brincadeiras, estudos em grupo e uso de diferentes tecnologias.

Para além disso, é nossa intenção continuar a prosperar na divulgação de práticas inovadoras, visto serem importantes para fazer aprender na atualidade, assim como realização de inquérito questionário para perceber o que são para os docentes as abordagens abertas, enriquecedoras e flexíveis, pois considerarmos que a busca constante faz parte da missão de educar/ensinar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Alves, J. & Cabral, I. (2017). *Uma outra escola é possível. Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico*. [Uma nova gramática escolar em ação.pdf \(ucp.pt\)](#)
- Araújo, S. (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural*. <http://bibliobase.sermais.pt:8008/BiblioNET/Upload/PDF14/010994%20om%20teses%2017.pdf>
- Bacich, L. & Moran, J. (2017). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação- uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos – O que nos ensina a investigação*. Fundação Manuel Leão.
- Buck Institute for Educacion. (2008). *Aprendizagem Baseada em Projetos: guia para professores de ensino fundamental e médio* (2ª ed.). Artmed.
- Camargo, F. & Daros, T. (2018). *A sala de aula inovadora*. Penso
- Carbonell, J. (2002). *La aventura de innovar – El Cambio en la Escuela*. Ediciones Morata.
- Cardoso, R. J. (2019). *Uma Nova Escola para Portugal*. Guerra e Paz.
- Chateau, J. (1987). *A criança e o Jogo*. Editora Summus.
- Comissão Nacional da UNESCO. (2006). *Roteiro para a educação Artística: Desenvolver as Capacidade Criativas para o Século XXI*. <https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/roteiro2.pdf>

- Creswell, J. W., & Clark, V. L. (2013). *Pesquisa de Métodos Mistos*. Penso Editora.
- Cruz, P. (2015). *Metodologias ativas para a educação cooperativa*.
file:///C:/Users/catar/Downloads/EBOOK%20-%20METODOLOGIAS%20ATIVAS_Paulo%20Em%C3%ADlio%20de%20O%20e%20Cruz.pdf
- Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L. & Dixon, D. (2011). “*Gamification: Toward a Definition*”. En: CHI 2011 Workshop Gamification: Using Game Design Elements in Non-Game Contexts. Vancouver. http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/CHI11_Workshop_Gamification.pdf
- Brunner, R. & Zeltner, W. (1994). *Dicionário de psicopedagogia e psicologia educacional*. Brasil: Vozes.
- Flores, M. A. (2014). *Profissionalismo e liderança dos professores*. De Facto Editores.
- Fortin, M. F. (1999). *O Processo de Investigação: Da Conceção à Realização*. Lusodidacta.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (14^a ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2010). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Gonçalves, D. (2017). Col•legi Mare de Déu dels Àngels: (Trans)Formação educativa ao serviço da condição Humana. In J. Alves & I. Cabral (Orgs.), *Uma Outra Escola é Possível - Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico* (pp. 29-38). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Hernández, F. & Ventura, M. (1998). *A organização do currículo por projetos de trabalho* (5^a ed.). Artes Médicas
- Hernando Calvo, A. (2016). *Viagem à escola do século XXI*.
<http://fundacaotelefonica.org.br/wp-content/uploads/pdfs/04-11-16-viagem-a-escola-do-seculo-xxi2.pdf>
- Kickbusch, I. (2012). *Aprender para o Bem-Estar: uma prioridade política para crianças e jovens na Europa - um processo de mudança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Krueger, R. & Casey, M. (2009). *Focus Groups - A Practical Guide for Applied Research* (4th ed.). https://books.google.pt/books?id=5kq-MnMv47MC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Lopes, J. & Silva, S. H (2010). *O Professor faz a Diferença*. LIDEL
- López, C. & Heredia, Y. (2017). Marco de referencia para la evaluación de proyectos de innovación educativa - Guía de Aplicación. http://escalai.com/wp-content/uploads/2018/12/Gui%CC%81a-de-aplicacio%CC%81n-Corregida_2.pdf
- Lourenço, V. (2018). *Relatório Nacional PISA*. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20%281%c2%aa%20edi%c3%a7%c3%a3o_atualizada%29.pdf
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedrosos, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Martins, C., & Giraffa, L. (2015). *Design de práticas pedagógicas incluindo elementos de jogos digitais em atividades gamificadas*. https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8697/2/Design_de_praticas_pedagogicas_incluindo_elementos_de_jogos_digitais_em_atividades_gamificadas.pdf
- Matos, J. F. (2014). *Princípios orientadores para o desenho de Cenários de Aprendizagem*. http://ftelab.ie.ulisboa.pt/tel/gbook/wp-content/uploads/2017/05/cenarios_aprendizagem_2014_v4.pdf
- Moran, J. M. (2015). *Os modelos educacionais na aprendizagem on-line*. http://www.waltenomartins.com.br/desinstr_art02_a3.pdf

- Moreno, M. (2000). *Formación de docentes para la innovación educativa*. Revista Electrónica Sinéctica, 17, 24-32.
<https://www.redalyc.org/pdf/998/99817933004.pdf>
- Morgado, J. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. De Facto
- Nogueira, I., Gonçalves, D., Costa, M., & Monteiro, I. (2017). *Ensinar a Aprender a Decidir, a Partir do Mantle of the Expert*.
http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2517/1/mantle_ebook.pdf
- O' Coonor, J. & Seymour, J. (1995). *Introdução à programação neurolingüística: como entender e influenciar pessoas*. Summus
- Pascual, R. (1998). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Espanha: Madrid.
- Pinto, A. M. (2005). *Educação pela Arte para uma cultura intercultural*. Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais. Universidade Aberta: Porto.
- Quivy, R., Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Saramago, S. (2001). *Metodologias de Pesquisa Empírica com Crianças*. Sociologia, Problemas e Práticas, nº35, p. 9-29.
- Saviani, D. (2008). *Escola e Democracia – Polêmicas do Nosso Tempo*. Campinas S.P: Autores Associados.
- Tozetto, S. S. (2010). *Trabalho docente: saberes e práticas*. Curitiba: Editora CRV
- Wollenberg, E., Edmunds, D. & Bucke, L. (2000). Using scenarios to make decisions about the future: anticipatory learning for the adaptive co-management of community forests. *Landscape and Urban Planning* (Vol.47., pp. 65–77).
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Artmed

Legislação:

Ministério de Educação, Decreto-lei nº 70/2018 de 31 de dezembro. Diário da República nº 251/2018 – I Série. Presidência do Conselho de Ministros

Ministério de Educação, Despacho nº 3721/2017 de 3 de maio. Diário da República nº 85/2017- II Série. Presidência do Conselho de Ministros

Ministério de Educação, Decreto-lei nº55/2018 de 6 de julho. Diário da República nº 129/2018- I Série. Presidência do Conselho de Ministros

Documento consultado: Projeto Educativo da Escola

APÊNDICES

Apêndice I- Planificação da Gamificação

Português:

Leitura das atividades que estão presentes nos postos;

Debates em grupo relacionados com o tema;

Elaboração de um caça-palavras;

Quiz de perguntas sobre os estilos de vida saudáveis e prejudiciais para a saúde.

Educação Artística:

Design e construção do maço de tabaco.

Promoção da Saúde

Estudo do Meio:

Reconhecimento dos hábitos de vida saudáveis e quais os perigos do consumo de álcool e tabaco.

Experiência alusiva ao consumo de tabaco e as suas consequências.

Matemática:

Tabela de dupla entrada sobre o tema;

Realização do maço de tabaco utilizando as medidas de comprimento e largura.

Avaliação:

Para avaliar os alunos, o docente iria utilizar a *Class Dojo*, o programa seria utilizado para criar os perfis dos alunos, sendo atribuído um avatar para cada um, através do qual o professor pontua o desempenho de cada aluno e o mesmo pode acompanhar (projetado no quadro) o seu progresso através do desenvolvimento de seus avatares, percebendo ainda onde necessitam melhorar. Para além da pontuação que vai atribuindo aos alunos, o docente tem uma lista de fatores positivos e negativos para avaliar os alunos, tais como: ajuda os colegas; faz as atividades; participa na aula; trabalha em equipa; exprime a sua opinião; desrespeita os colegas; não elaborou as atividades; interrompe constantemente o professor/colega, entre outros.

Narrativa:

No início da aula, o professor irá mostrar um vídeo à turma sobre o perigo do consumo de álcool, drogas e tabaco. De seguida, irá dividir a turma em cinco grupos de cinco elementos. Além disso, a sala estaria organizada por diferentes postos, ou seja, cada grupo de alunos teria de passar por cada posto e explorar os diferentes jogos que lá se encontravam.

Num primeiro posto, estaria um quiz de perguntas, relacionado com os hábitos alimentares e os estilos de vida saudáveis, dando enfoque ao consumo de álcool, de tabaco e outras drogas, sendo estes prejudiciais para a saúde.

Já no segundo posto, teria um tapete e um robot, inicialmente os alunos teriam de lançar o dado para poderem dar as indicações ao robot, assim que o robot chegasse ao local, dizia uma mensagem relacionada com o tema, ou fazia uma questão a qual os alunos teriam de responder. Para responderem as questões, teriam tablets à disposição, para fazerem as suas pesquisas. Posteriormente, o grupo escrevia as respostas num word, para no final partilharem e debaterem com os outros grupos.

O terceiro posto, teria um caça-palavras, para que os alunos em grupo descobrissem as palavras relacionadas com os estilos de vida saudáveis, reconhecendo os que são prejudiciais para a saúde.

teriam de construir uma caixa igual a dos maços de tabaco e criar um slogan que alerte para os perigos de fumar e escrevê-los na caixa. No quarto posto, os grupos teriam uma tabela e várias imagens relacionadas com os estilos de vida saudáveis e prejudiciais, sendo que o grupo teria de colocar as imagens na coluna correta, esta atividade seria feita no computador, se acertassem mostrava um visto, se errassem mostrava uma cruz e o grupo teria de tentar novamente para ver se conseguiam acertar. No final, cada grupo construía o maço de tabaco, sendo que teriam de construir uma caixa igual a dos maços de tabaco e criar um slogan que alerte para os perigos de fumar e escrevê-los na caixa.

Por último, o quinto posto seria uma experiência no exterior da escola. Os grupos teriam ajuda do docente para a realização da mesma. “Como ficam os pulmões de um fumador?”, seria a questão colocada aos alunos. Depois da realização da mesma, os alunos em grupo teriam de discutir sobre o que verificaram e o que concluem com a mesma.

Aprendizagens essenciais:

Português	<p>Domínio: Escrita</p> <p>Objetivos:</p> <p>Escrever textos géneros variados, adequados a finalidades como narrar e informar, em diferentes suportes.</p> <p>Expressar opiniões e fundamentá-las.</p> <p>Domínio: Oralidade – Compreensão</p> <p>Objetivos:</p> <p>Identificar, organizar e registar informação relevante em função dos objetivos de escuta.</p> <p>Domínio: Oralidade – Expressão</p> <p>Objetivos:</p> <p>Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras.</p> <p>Usar a palavra com propriedade para expor conhecimentos e apresentar narrações.</p>
Estudo do Meio	<p>Domínio: Natureza</p> <p>Objetivos:</p> <p>Relacionar hábitos quotidianos com estilos de vida saudável, reconhecendo que o consumo de álcool, de tabaco e de outras drogas é prejudicial para a saúde.</p>

Matemática	<p>Domínio: Geometria e Medida</p> <p>Objetivos:</p> <p>Medir comprimentos, áreas, volumes, capacidades e massas, utilizando e relacionando as unidades de medida do SI e fazer estimativas de medidas, em contextos diversos.</p>
Artes Visuais	<p>Domínio: Apropriação e Reflexão</p> <p>Objetivos:</p> <p>Observar os diferentes universos visuais, tanto do património local como global, utilizando um vocabulário específico e adequado.</p> <p>Domínio: Experimentação e Criação</p> <p>Objetivos:</p> <p>Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos.</p> <p>Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão nas suas experimentações: físicas e/ou digitais.</p>

Apêndice II- Planificação aula invertida

Agrupamento de Escolas:		Data:	
Escola:		Turma:	
		Horário:	
Professora estagiária:	Catarina Pereira		
Orientador(a) Cooperante:	R.M		
Supervisor(a):	D.G		

SUMÁRIO

Esclarecimento de dúvidas relativamente ao estudo feito em casa, sobre a decomposição do número e leitura por classes e ordens.

Criar, em grupo, uma apresentação sobre os conteúdos que estão a ser trabalhados.

Apresentação em grupo.

Enquadramento Curricular.

Área curricular:	Matemática
Domínio:	Números e Operações

Subdomínio:	Números Naturais
Objetivos gerais:	Leitura por classes e por ordens e decomposição decimal de números até um milhão
Descritores:	Conhecedor/ sabedor/ culto/informado

Aprendizagens Essenciais

Ler e representar números no sistema de numeração decimal até à centena de milhar, identificar o valor posicional de um algarismo e relacionar os valores das diferentes ordens e classes.

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede;

Interpretar informação, planear e conduzir pesquisas;

Transformar a informação em conhecimento.

Articulação com outras áreas curriculares

Português (escrita por extenso do número, leitura dos conteúdos, criação da apresentação, explicação do que foi aprendido)

Tempo	Recursos
60 minutos	tablets; quadro interativo;

Narrativa

No dia anterior, seria pedido aos alunos que em casa, fizessem uma pesquisa sobre a decomposição dos números (milhares; centenas; dezenas; unidades). Posteriormente, teriam de perceber quais as leituras possíveis do número: leitura por ordens e leitura por classes.

Para além de fazerem a pesquisa, o professor enviava um vídeo-aula e textos para que os alunos conseguissem perceber melhor os conteúdos que estavam a ser trabalhados, assim como a realização de exercícios no tablet/computador.

Na aula, os alunos, individualmente, explicavam o que aprenderam, tiravam possíveis dúvidas com o professor sobre os conteúdos que foram estudados previamente, assim como os exercícios realizados em casa. De seguida, em grupo, teriam de criar uma apresentação sobre o que aprenderam com esta matéria, não só, mas também, exercícios já realizados pelo grupo com possíveis leituras de números e a sua decomposição.

Estratégia de avaliação (Avaliar o quê? Como?)

Grelha de observação (decomposição dos números; leitura por classes e leitura por ordens)

Grelha de registo (participação; apresentação em grupo e envolvimento dos alunos nas atividades)

Autoavaliação (O que aprendi? Quais as minhas dificuldades? O que posso melhorar?)

Apêndice III- Planificação Pedagogia Projeto

Português:

Leitura do livro *Direitos da Criança*, de Maria Carvalho;

Construção de uma revista;

Criação de textos informativos;

Escrita de artigos de opinião;

Avaliação:

Observação direta;

Grelha de observação (ortografia; gramática e produção textual);

Expressões (Artes Visuais):

Criação de um mural no átrio da escola;

Design e criação de uma revista gráfica. “Os direitos da criança”;

Avaliação:

Grelha de registo (domínio das técnicas; manuseamento dos materiais, criatividade, autonomia);

Os direitos da criança

Matemática:

Construção de gráficos relacionados com a temática;

Avaliação:

Grelha de registo (participação e envolvimento dos alunos);

Estudo do Meio:

Realização de uma assembleia de turma para a discussão sobre os direitos da criança;

Avaliação:

Registo de observação (oralidade);

Autoavaliação;

Aprendizagens Essenciais:

Português	Domínio: Oralidade Objetivos: Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto. Expressar uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (do conteúdo e/ou da forma). Identificar, organizar e registar informação relevante em função dos objetivos de escuta. Registar e organizar ideias na planificação de textos estruturados com introdução, desenvolvimento e conclusão. Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita). Expressar opiniões e fundamentá-las.
Matemática	Domínio: Resolução de problemas Objetivos: Planear e conduzir investigações usando o ciclo da investigação estatística (formular questões, escolher métodos de recolha de dados, selecionar formas de organização e representação de dados, analisar e concluir).

	<p>Domínio: Geometria e Medida:</p> <p>Expressar, oralmente e por escrito, ideias matemáticas, e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões, recorrendo ao vocabulário e linguagem próprios da matemática (convenções, notações, terminologia e simbologia).</p>
<p>Estudo do Meio</p>	<p>Domínio: Sociedade</p> <p>Objetivos:</p> <p>Reconhecer casos de desrespeito dos direitos consagrados na Convenção sobre os Direitos da Criança, sabendo como atuar em algumas situações, nomeadamente que pode recorrer ao apoio de um adulto.</p> <p>Reconhecer o papel dos media na informação sobre o mundo atual.</p>
<p>Artes Visuais</p>	<p>Domínio: Apropriação e Reflexão</p> <p>Objetivos:</p> <p>Mobilizar a linguagem elementar das artes visuais (cor, forma, linha, textura, padrão, proporção e desproporção, plano, luz, espaço, volume, movimento, ritmo, matéria, entre outros), integrada em diferentes contextos culturais (movimentos artísticos, épocas e geografias).</p> <p>Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura; desenho - incluindo esboços, esquemas e itinerários; técnica mista; assemblage; land´art; escultura; maquete; fotografia, entre outras) nas suas experimentações: físicas e/ou digitais.</p>

	<p>Domínio: Experimentação e Criação</p>
--	---

Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas.

Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos. Utilizar vários processos de registo de ideias (ex.: diários gráficos), de planeamento (ex.: projeto, portfólio) e de trabalho (ex.: individual, em grupo e em rede).

Apêndice IV-Planificação do cenário de aprendizagem

Título: O mundo digital ao serviço do ambiente- sustentabilidade do planeta.

Imagem que caracterize o cenário



Objetivo Geral:

Sensibilizar os alunos para a importância da sustentabilidade do planeta.

Objetivos Específicos:

Agir em prol da redução de resíduos, com o objetivo de minimizar o seu impacto no meio ambiente.

Transformar a informação em conhecimento.

Fomentar o uso das tecnologias, destacando as potencialidades para melhorar as condições ambientais.

Identificar problemas ambientais existentes a nível mundial.

Interações:

Cada grupo de alunos interage entre si com vista a superarem os desafios propostos pelo docente.

O professor interage com todos os grupos dando o seu feedback sobre o trabalho que está a ser desenvolvido.

Tarefas:

Pesquisar, selecionar e organizar as informações das diferentes fontes.

Criação de um conjunto de perguntas e respostas;

Criação de gráficos de barras;

Criação de um vídeo;

Conceber recursos digitais.

Papeis:

O **professor** atua como orientador da aprendizagem, gestor do tempo e dos grupos;

Propõe as atividades e é responsável pela monitorização do desenvolvimento das mesmas, auxiliando os alunos no seu processo de aprendizagem;

Promove momentos de avaliação formativa e feedback.

Os **alunos** são responsáveis pelas suas aprendizagens através da realização das várias tarefas em grupo. São também responsáveis pela colaboração no grupo e responsáveis pelas aprendizagens no seio do grupo.

Espaço e recursos:

O cenário de aprendizagem será feito na sala de aula, com recurso aos meios digitais (computadores, tablets, máquina fotográfica, colunas de som e projetor).

Atividades:

Pesquisar e criar um texto narrativo sobre os grandes problemas ambientais.

Construção de um gráfico de barras, onde um gráfico mostra os países que produzem mais lixo e outro com os países que produzem menos lixo, por fim, comparar os resultados. Criar um jogo com perguntas e respostas sobre o impacto dos problemas ambientais; Criar um vídeo sobre a importância da sustentabilidade do planeta e os grandes problemas ambientais, nomeadamente, separação do lixo e a sua reciclagem, gestão da água, produção de eletricidade, gestão da produção de alimentos, entre outros, refletindo assim tudo aquilo que aprenderam.

Resumo da narrativa:

Inicialmente, a turma seria dividida em dois grandes grupos, cada grupo teria doze elementos. Primeiramente, os dois grupos tinham como função de pesquisar os grandes problemas ambientais a nível mundial, para posteriormente criarem um texto narrativo sobre essa problemática, sendo que um grupo criava a uma parte do texto e o outro grupo a outra parte, no fim, juntavam-se em grande grupo para analisar o texto elaborada e fazer os ajustes necessários. A pesquisa e o texto seriam feitos com o auxílio de tablets.

De seguida, um grupo teria de construir um gráfico de barras, onde mostra os países que produzem mais lixo e o outro grupo teria de construir o gráfico de barras com os que produzem menos lixo, para no fim compararem os resultados em grande grupo. A construção dos gráficos seria feita no computador, no Excel.

Uma terceira atividade seria criar um jogo em que consistia saber quais os impactos dos problemas ambientais, assim, teriam de criar perguntas com três opções de resposta em que uma delas estaria certa. O jogo teria dez perguntas, sendo que estas seriam sobre os problemas ambientais a nível mundial. Assim cada grupo ficaria encarregue de fazer cinco perguntas e as suas respetivas respostas.

Por último, em grande grupo teriam de criar um vídeo onde alertasse para a importância da sustentabilidade do planeta e os grandes problemas ambientais, relatando assim tudo o que foram aprendendo ao longo deste projeto. O vídeo seria realizado em grande grupo, visto que vão ter variadas funções, para a filmagem, som, criação do cenário e apresentação do mesmo.

Tempo:

O cenário idealizado terá uma duração de 5 aulas, sendo que iria ocupar uma tarde para poderem trabalhar este projeto. No entanto poderá ser alterado pelo professor se sentir que os alunos precisam de mais tempo.

Avaliação:

A avaliação assumirá uma função formativa ao longo do desenvolvimento das atividades propostas no cenário prevendo-se a existência de vários momentos de partilha e feedback.

Os instrumentos de avaliação seriam a grelha de observação elaborada pelo docente; observação direta do trabalho feito em sala de aula, criação dos recursos produzidos pelos alunos e a autoavaliação.

Níveis de maturidade:

Professor: Nível 4- Expandir

Aluno: Nível 3- Aperfeiçoar

Objetivos de aprendizagem e avaliação: Nível 4- Expandir

Capacidade da instituição de suportar a inovação em sala de aula: Nível 3- Aperfeiçoar

Ferramentas e recursos: Nível 3- Aperfeiçoar

Tendência (s) relevante (s):

O professor, não deve descurar, que apesar de usar as tecnologias deve planear o trabalho na sala de aula para o desenvolvimento de competências.

Aprendizagem ativa, o aluno deve estar no centro da aprendizagem.

Pretende-se que os alunos identifiquem um problema ambiental existente na sua comunidade (resíduos sólidos urbanos, poluição, etc.), propondo soluções de resolução.

Neste sentido, é desejável que os alunos percebam que o nosso futuro depende da sustentabilidade do nosso Planeta. Para isso, precisamos de capacitar as novas gerações de cidadãos (os alunos) para resolver os problemas ambientais e sociais.

Apêndice V- Planificação do *mantle of the expert*

	Procedimento	Planificação
Planear a pesquisa		
	Planear os resultados das aprendizagens - consultar o currículo nacional	<ul style="list-style-type: none"> - Manifestar consciência e responsabilidade ambiental e social, trabalhando colaborativamente para o bem comum, com vista à construção de um futuro sustentável; - Desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem.
	Elegar aspetos suscetíveis de interessar e envolver	Imagens: brinquedos de cortiça; revestimento dos navios; malas; etc.
	Desenvolver uma ou várias problemáticas	Porque é que as indústrias de cortiça situam-se no norte de Portugal, sendo que a maioria da plantação de sobreiros se encontram no centro de Portugal?
	Compor linhas de questionamento a serem desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none"> - Animais alimentados com bolotas - Evolução da manufatura da cortiça - Clima - Tipos de solo
Planear o enquadramento do especialista		
	Inventar o enredo	A Realcork pretende produzir bases de cozinha em cortiça
	Selecionar a equipa de especialistas	Designers
	Decidir um cliente	Realcork

Outros papéis	Compradores, Operários fabris
Conceber uma encomenda	Desenho de uma base de cozinha criativa, que pudesse ser produzida com a cortiça
Planear atividades & articulação curricular	
Atividades para a encomenda	Desenhar e pintar
Atividades para a equipa de peritos	Pesquisar e comunicar
Atividades para desenvolvimento do contexto	Explorar as características e a origem da cortiça, pesquisar sobre a utilidade da cortiça antigamente e agora
Desenvolver o contexto	
Outros pontos de vista	Pessoas com ligação ao descortiçamento e ao processo de fabrico da cortiça
Planificar o ponto de partida	
Planear a primeira sequência de passos	Mostrar imagens das diversas utilidades da cortiça, de modo a motivar os alunos

Operacionalização

1.ª sessão: Motivação para o conteúdo

A professora chegaria à sala de aula e assumiria o papel de árvore, trazendo uma casca de cortiça e questionando os alunos:

- Sabem que árvore sou?

Para chegar à localização, a docente iria começar por questionar da seguinte forma:

- Sabem onde me podem encontrar?

Esta pergunta levará a diversas respostas, sendo que algumas podem não ter utilidade.

Portanto, iriam ser feitas mais perguntas orientadoras como:

- Eu posso habitar no país inteiro?
- Acham que há alguma parte do país onde a minha família esteja mais reunida?

Para chegar à cortiça, questionaríamos os alunos da seguinte maneira:

- Sabem de que é feito a minha casca?

Após os alunos perceberem que se trata da cortiça, iriam ser questionados sobre as suas características e utilidades:

- Sabem quais as características da cortiça?
- Sabem para que é que o meu tronco é utilizado?

2.ª sessão: Apresentação do cliente e da encomenda

De modo a despertar a curiosidade dos alunos, a docente iria espalhar pelas paredes da sala diversas imagens de objetos feitos em cortiça e os alunos exploravam livremente e tiravam as suas conclusões, auxiliados pelas questões da professora:

- Porque é que acham que estas imagens estão aqui?
- Que informação é que estas imagens vos transmite?

De seguida, a docente informaria os alunos que tinha sido contactada por uma empresa que abriu um concurso e quer que cada escola envie um desenho de uma base de cozinha, para ser produzida, posteriormente, em cortiça. Como o cliente sabe que vocês estudaram imensos conteúdos sobre cortiça e têm muitos conhecimentos, querem que vocês façam esta encomenda. Seguidamente, a professora pergunta:

- Como querem responder à encomenda?

Mediante as respostas dos alunos, a professora poderia ainda questionar:

- O que será melhor? Que cada um faça um desenho e nós escolhemos o melhor?
Fazer os desenhos em grupo? Fazer os desenhos em grande grupo?

Após os alunos chegarem a um consenso sobre o modo de elaboração da encomenda e da realizarem, devem escolher o desenho a enviar para o cliente. Assim, é-lhes questionado:

- Como querem decidir que desenho vamos enviar para o cliente? Ele só quer apenas um desenho.

Esta seleção seria realizada pelos alunos, de modo a promover a sua autonomia. Desta forma, a docente perguntaria:

- Que desenho querem que seja enviado? Porquê?

Posteriormente, o desenho elegido pelos estudantes seria enviado para a empresa.

Apêndice VI- Planificação da aula invertida

Agrupamento de Escolas:		Data:	14/04/2021
Escola:		Turma:	3ºB
		Horário:	8:30h
Professora estagiária:	Catarina Pereira		
Orientador(a) Cooperante:	R.M		
Supervisor(a):	D.G		

SUMÁRIO

Apresentação das pesquisas realizadas em casa pelos discentes (diferença entre luz natural e artificial; matérias opacos, transparentes e translúcidos).
Realizar experiências com a luz.

Enquadramento Curricular.

Área curricular:	Estudo do Meio
Domínio:	Tecnologia
Objetivos gerais:	Identificar fontes luminosas; Observar a passagem da luz através de objetos transparentes (lentes, prismas, água...); Observar a intersecção da luz pelos objetos opacos — sombras.

Aprendizagens Essenciais

Comparar o comportamento da luz no que respeita à linearidade da sua propagação em diferentes materiais (transparentes, translúcidos e opacos).

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Desenvolvimento pessoal e autonomia;
Bem-estar, saúde e ambiente;
Saber científico, técnico e tecnológico;
Consciência e domínio do corpo.

Articulação com outras áreas curriculares

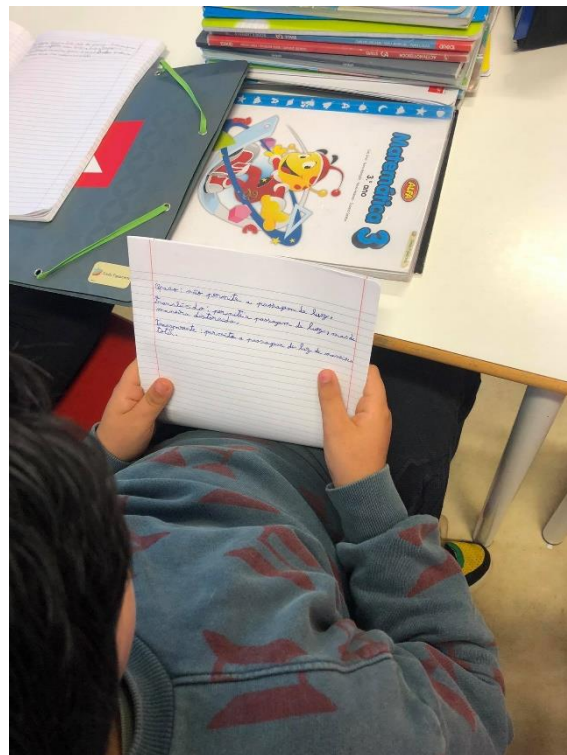
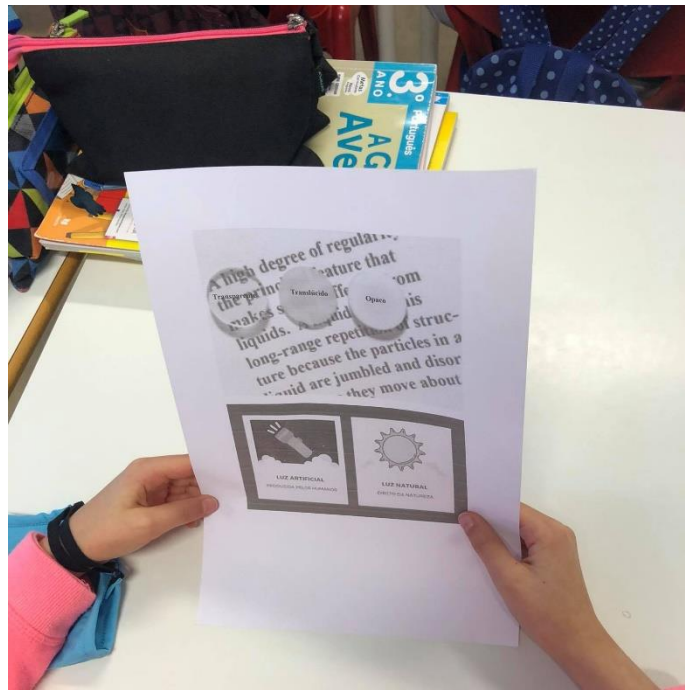
Português
Matemática

Tempo	Percurso de aprendizagem	Recursos
60'	Os alunos deverão apresentar as pesquisas realizadas em casa; De seguida irão resolver os exercícios do manual com o intuito de conciliar a matéria; No fim irão realizar algumas experiências com a luz.	Computador; Colunas; lanterna; folhas brancas;

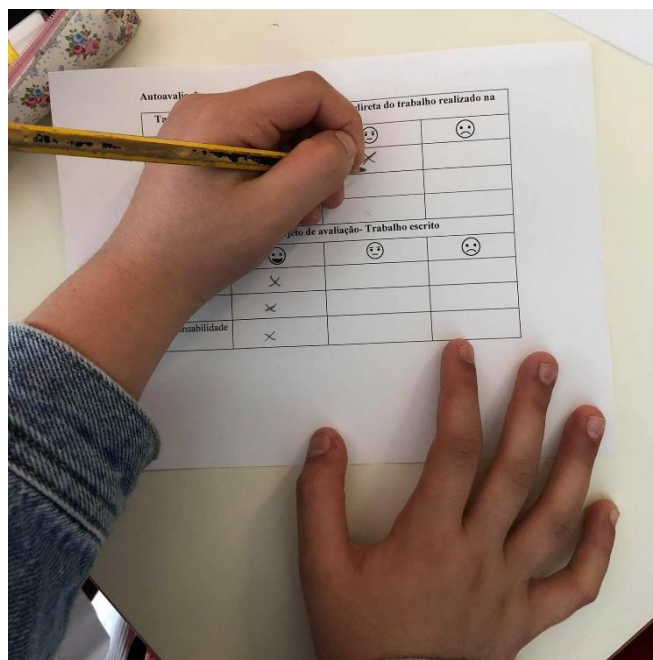
Estratégia de avaliação (Avaliar o quê? Como?)

Rubricas de avaliação;
Autoavaliação.

Apêndice VII- Pesquisas realizadas pelos alunos



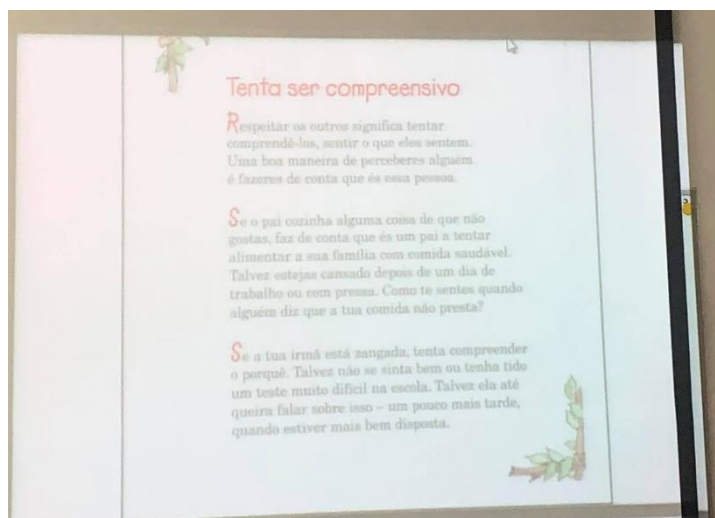
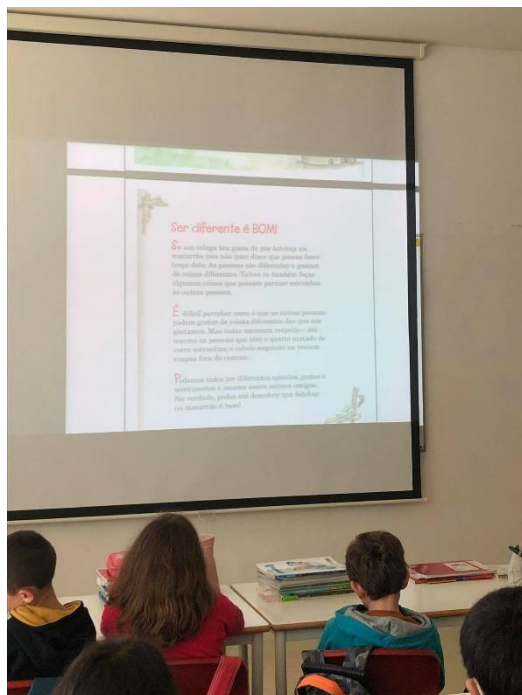
Apêndice VIII- Imagem dos alunos a realizarem as rubricas de avaliação



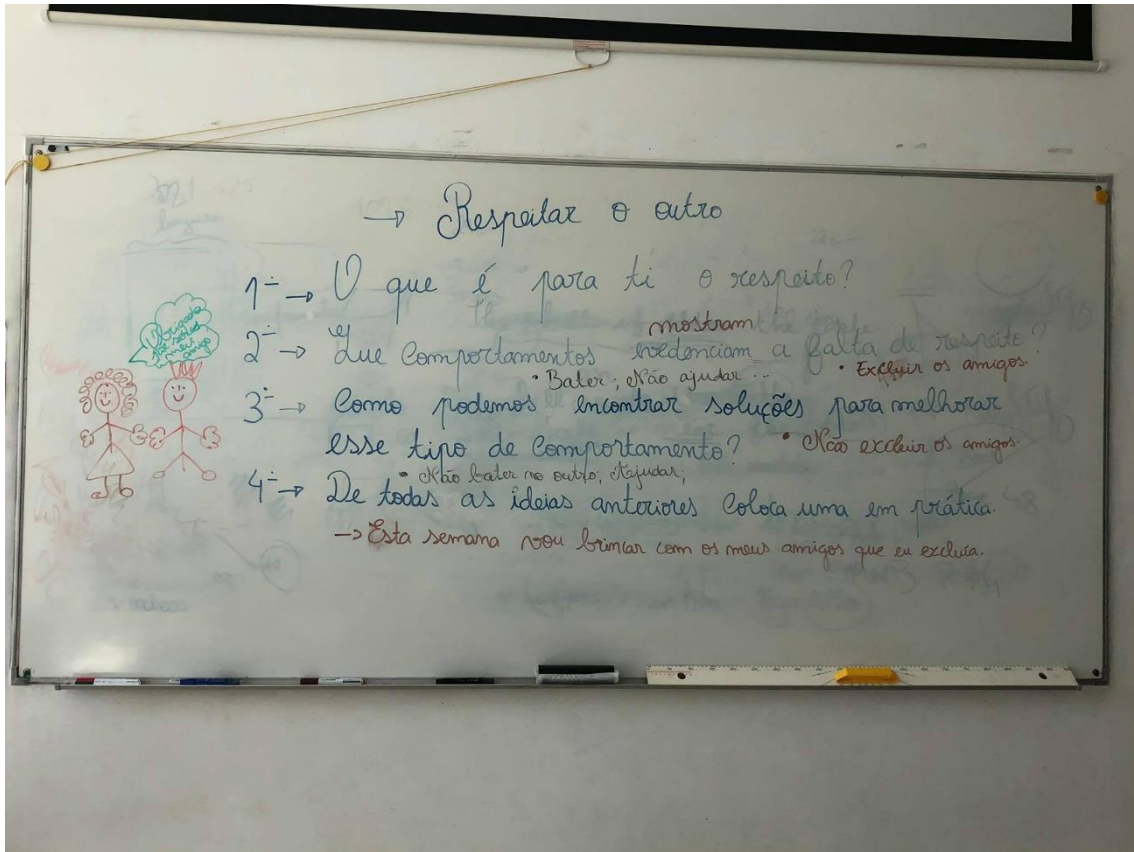
Autoavaliação

Tarefa que é objeto de avaliação- Observação direta do trabalho realizado na sala de aula			
Critérios	😊	😐	😞
Empenho		X	
Segurança	X		
Cooperação		X	
Tarefa que é objeto de avaliação- Trabalho escrito			
Critérios	😊	😐	😞
Pertinência			X
Rigor	X		
Responsabilidade			X

Apêndice IX- Imagem de partes do texto sobre o respeito



Apêndice X- Imagem do quadro com as cinco fases do *design thinking*



1^o → O que é para ti o respeito?
 É amizade. ❤️

2^o → Que comportamentos evidenciam falta de respeito?
 É tirar o nome de nomes. ✖️


3^o → como podemos encontrar soluções para melhorar esse tipo de comportamento?
 Desincaixar com todos os amigos. 😊

4^o → De todas as ideias anteriores coloca uma em prática.
 Eu vou ajudar a minha mãe nas tarefas de casa. ✨

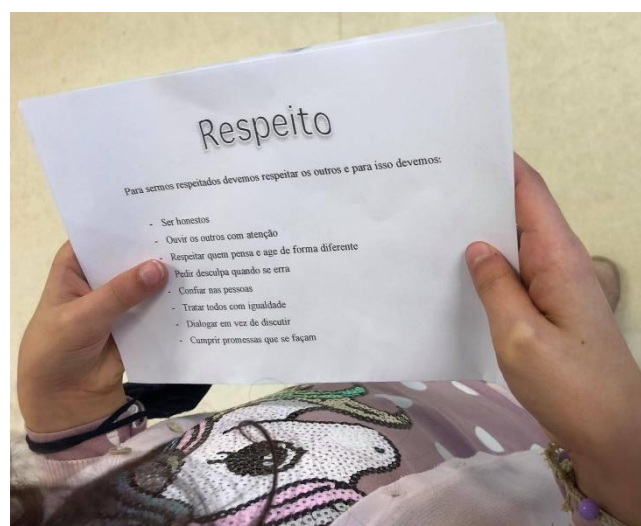
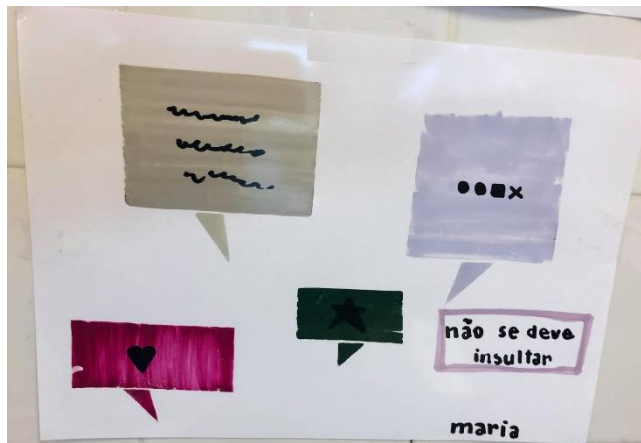
1^o → Como é para mim o respeito?
 É respeitar o que é meu e não fazer coisas que não são minhas.

2^o → Os comportamentos que evidenciam a falta de respeito são: não falar com as outras pessoas, não respeitar as regras, não respeitar a minha vontade.

3^o → Como podemos encontrar soluções para melhorar esse tipo de comportamento?
 Respeitar as regras e não fazer coisas que não são minhas.



Apêndice XII- Imagem dos recursos dos alunos



Respeito é aceitar os outros como são.

Falta de respeito: praticar bullying aos colegas, não aceitar a religião, a cor da pele, a idade, o nome e a aparência dos outros.


Devemos respeitar todas as pessoas, ajudá-las sempre que for necessário.

Todos a gente tem direito de se expressar dizendo o que pensamos.




Não nos devemos sair dos outros, não deixar triste e sozinho nenhum outro colega.

Não devemos ser mau para os colegas, mas sim ser amigo de todos.




Bernarda Garcia 3ºB




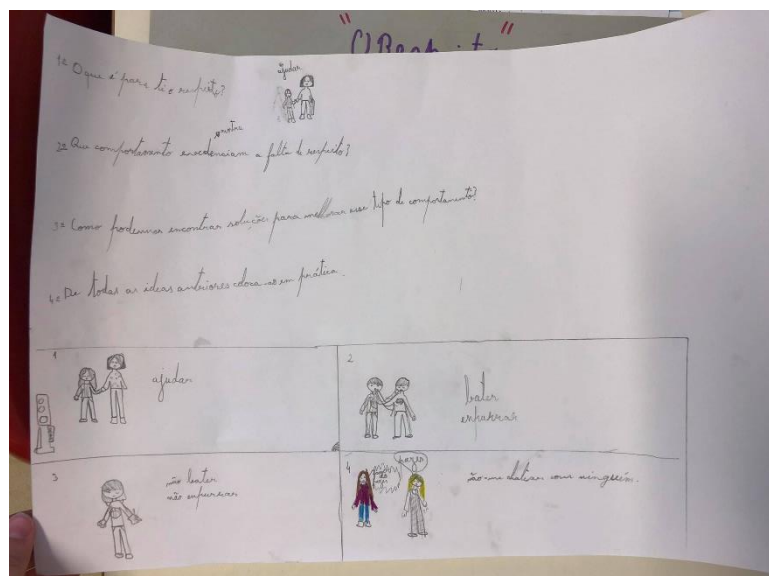
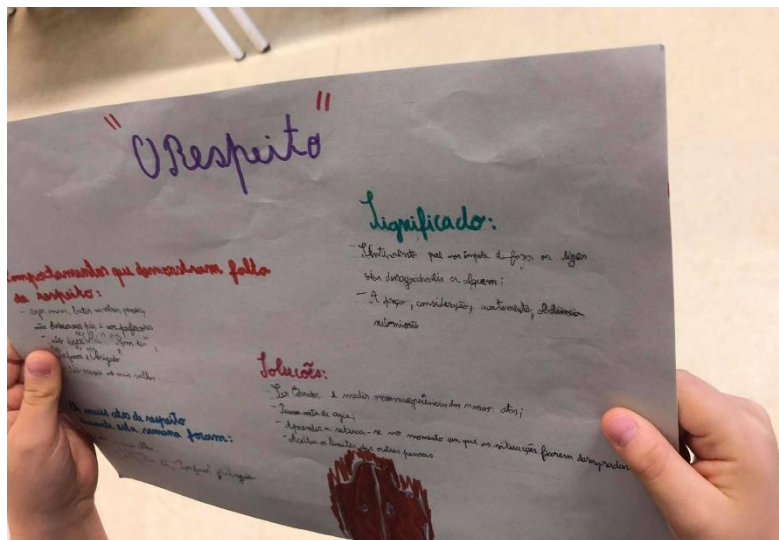
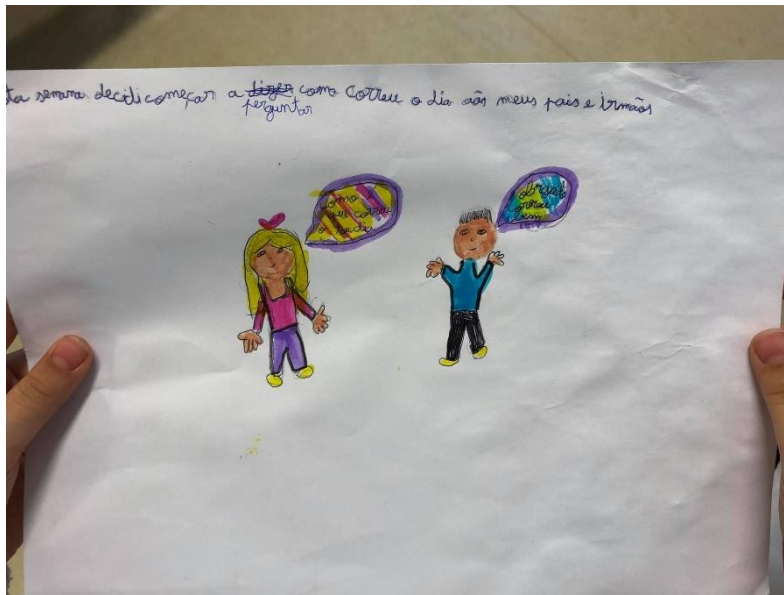
Certo

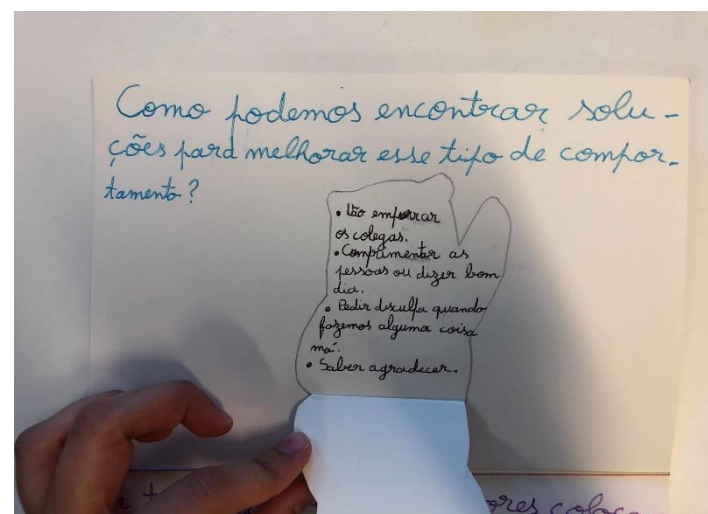
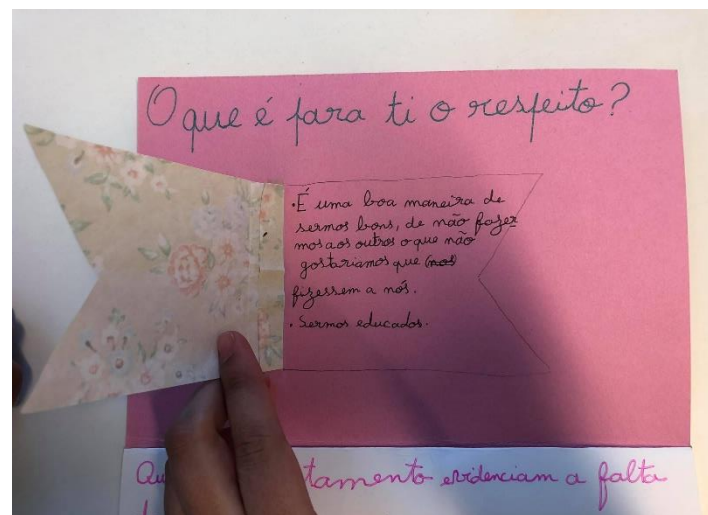
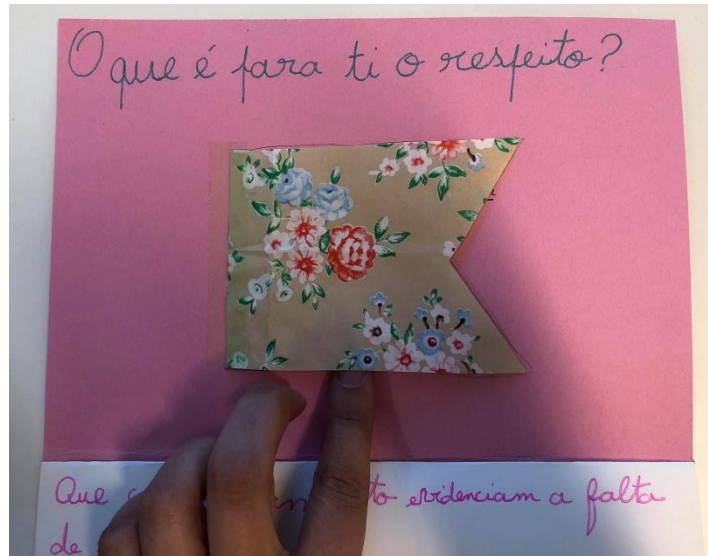
-  cumprimentar dar um beijo
-  tratar bem os animais
-  brincar

errado

-  fazer gestos mal educados
-  arruinar os outros
-  gozar







Apêndice XIII- Imagens dos desenhos dos alunos

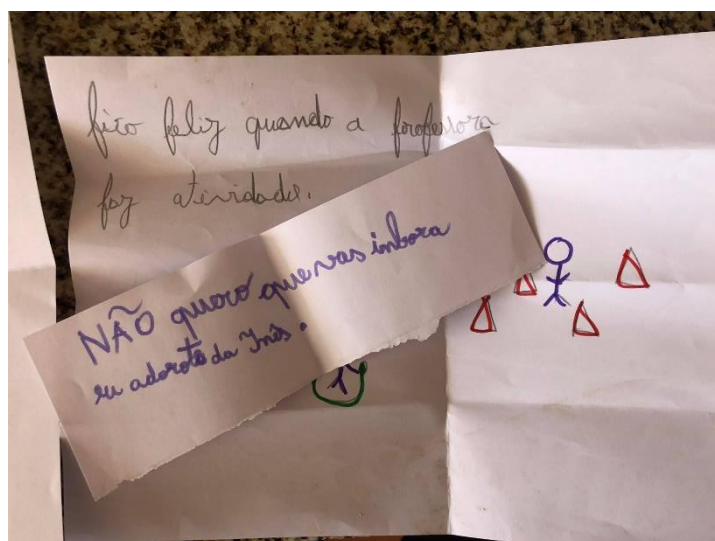




Apêndice XIV- Imagem do lançamento do dado

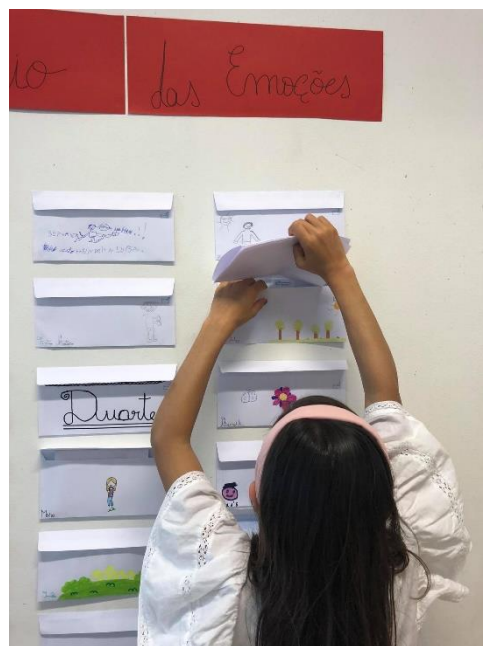


Apêndice XV- Construção das cartas

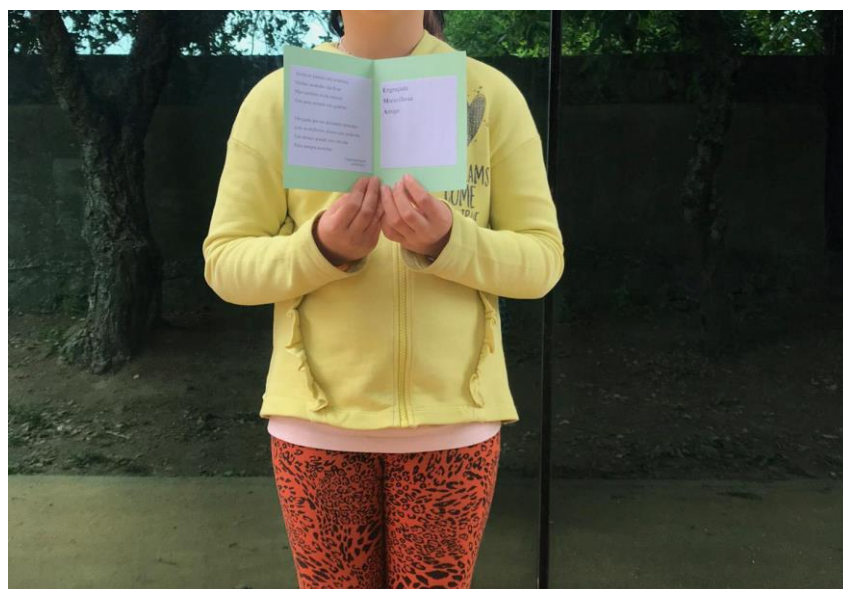
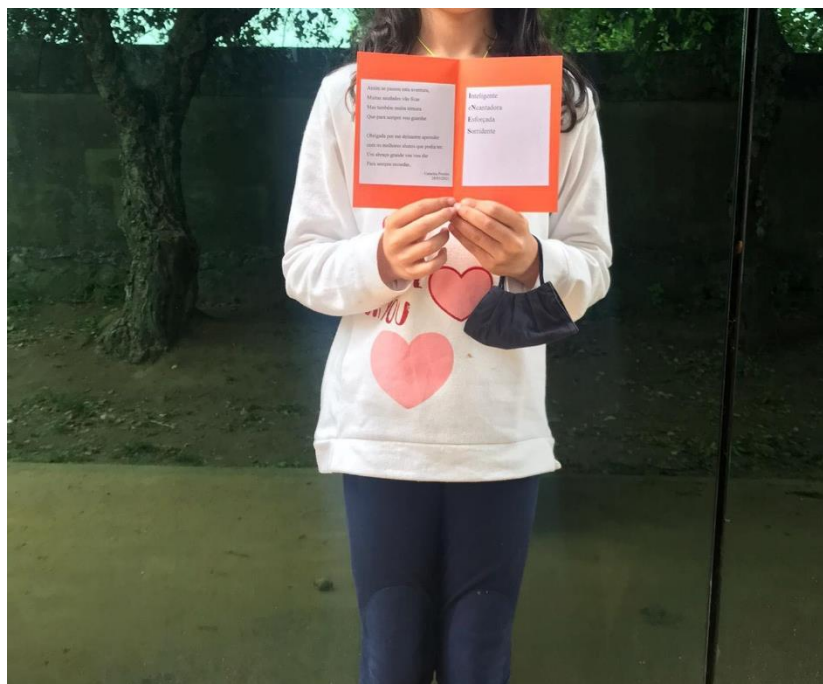


Apêndice XVI- Imagem dos alunos a colocarem cartas no correio





Apêndice XVII- Imagem dos cartões



Apêndice XVIII- Guião da entrevista

Esta entrevista tem como finalidade compreender a perceção do professor/orientador cooperante sobre abordagens enriquecidas, abertas e flexíveis de modo articulado com o desempenho da prática pedagógica da estagiária.

A sua colaboração nesta investigação é fundamental. Garantimos o anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos.

1. Gostava de começar por perceber o seu percurso formativo.
2. Em que ano terminou a sua formação académica?
3. Há quanto tempo leciona e em que instituições já lecionou? Já lecionou em todos os anos do 1.ºCEB? Qual o mais desafiante?
4. A formação contínua tem sido uma aposta no seu desenvolvimento profissional?
5. Nas suas necessidades formativas a inovação pedagógica tem sido um foco?
6. O que entende por abordagens educativas abertas e flexíveis?
7. Considera que na definição de estratégias pedagógicas há uma preocupação com a inovação?
8. Como caracteriza as estratégias mais motivadoras para os alunos aprenderem efetivamente?
9. Acha que há oferta formativa na área da inovação pedagógica? Esta encontra-se acessível?
10. Como caracteriza a prática pedagógica que desenvolveu durante o estágio?
11. Considera que as atividades que preparei foram diferenciadoras?
12. O que destaca de positivo na minha intervenção pedagógica?
13. Sente que formamos uma equipa educativa?
14. Que conselhos me oferece para ter em conta no exercício profissional docente?

Muito agradecida pelo excelente contributo!

Apêndice XIX- Guião do *focus group*

No âmbito de um trabalho de investigação relacionado com a inovação pedagógica, gostava de compreender a vossa perceção sobre o meu desempenho, relacionando com “novos” modos de aprender.

A vossa colaboração nesta investigação é fundamental e podem contar com o anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos.

1. Gostam de aprender?
2. O que mais gostam de aprender?
3. Gostam de aprender com os outros?
4. Aprendem mais individualmente ou em conjunto?
5. Só os professores é que ensinam? Têm a certeza?
6. O que é para vocês trabalhar de uma forma colaborativa?
7. São capazes de trabalhar em equipa ou acham difícil? Porquê?
8. Acham que trabalhar em equipa é benéfico?
9. O que significa para vós aprender de uma forma diferente (pesquisas, trabalho em grupo, etc.)?
10. O que mais gostaram de trabalhar nas aulas que preparei?
11. Gostam de fazer as vossas pesquisas e trabalhar em grupo ou de forma individual?
12. O que mais gostam da vossa escola?
13. O que modificariam na vossa escola?

Muito agradecida pelo excelente contributo!

Apêndice XX- Documento de pedido de autorização aos encarregados de educação

Caros Pais/Encarregados de Educação do(a) _____

A aluna Catarina da Silva Pereira que estuda na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, está a frequentar o último ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico ao qual encontra-se a realizar uma investigação sobre Metodologias Ativas.

Para tal, encontra-se na fase de aprofundamento da mesma, e numa lógica de construção coletiva considera importante conhecer a opinião dos alunos em relação às aulas que foram dinamizadas durante a prática pedagógica.

Nesse sentido, seria importante a perceção do seu(ua) filho(a), que muito valoriza.

Por razões de ordem ética, é necessário o vosso consentimento para a poder obter.

A recolha de informações irá processar-se em contexto de entrevista coletiva, orientada pela Catarina da Silva Pereira, sendo que a mesma lhe garante a todo o momento o anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos.

Qualquer Criança/Jovem poderá querer participar ou não nesta conversa, e a sua escolha é totalmente livre.

Assegura-se a possibilidade de deixar de participar a qualquer momento, se for essa a sua vontade.

Se o seu(ua) filho(a) desejar participar nesta iniciativa, preencha, por favor, o destacável em anexo.

Agradecendo desde já a vossa colaboração e envolvimento, aceitem os melhores cumprimentos,

Porto, 28 abril de 2021

Catarina da Silva Pereira

Destacável da autorização:

Eu, Encarregado de Educação do (a) aluno(a), -----
autorizo/ não autorizo (rodear a opção) que o/a meu/minha educando(a) participe na
conversa coletiva que será guiada pela professora estagiária Catarina Pereira.

Data:

Assinatura do Encarregado de Educação: