



**RELATÓRIO DE ESTÁGIO
DE MESTRADO**

Sandra Maria de Caires Pestana
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

maio | 2016

Rel
-R

T/14
34
PES Ref
+ CD-14
Ex. 1

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
BIBLIOTECA

Sandra Maria de Caires Pestana

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

ORIENTAÇÃO

Ana Maria França Freitas Kot Kotecki



Faculdade de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Ano Letivo 2015/2016

Sandra Maria de Caires Pestana

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

Orientadora: Professora Doutora Ana Maria França Freitas Kot-kotecki

Funchal e UMa, maio de 2016

"Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades para a sua própria
produção ou a sua construção."

Paulo Freire

Dedicatória

Dedico este trabalho ao meu filho André Caires,
com quem tive o prazer de partilhar esta fase da minha vida.
Por ser a minha maior fonte de inspiração e pelo seu amor incondicional.
A toda a minha família, pelo apoio e incentivo constante
ao longo da minha caminhada académica.

Sandra Pestana

AGRADECIMENTOS

Ao longo deste percurso acadêmico, o qual não se pode realizar de forma solitária, tive o privilégio de poder contar com diversas pessoas para me apoiar, encorajar, incentivar e assegurar nos momentos de dúvida.

É no fim desta meta que está a recompensa, o lucro por todo o esforço, as noites sem dormir e sem descanso aos fins de semana. No entanto, na meta final temos consciência que tudo isto valeu a pena. É com imensa satisfação que deixo aqui expresso, obrigada a todos os que acreditaram em mim, me apoiaram e que contribuíram para a realização deste trabalho.

Agradeço

Ao André, meu filho, por todo o amor, dedicação, apoio e afeto, pois sem ele era impossível concretizar mais um dos meus sonhos. Obrigada por todos os bons momentos e, mais particularmente, pelo teu amor incondicional. És a minha maior motivação e o pilar mais importante para a concretização do meu Mestrado.

Aos meus pais, irmãs, sobrinho e cunhados, por toda a dedicação, apoio, afeto e segurança que deram, pois sem eles era impossível a realização deste trabalho. Agradeço a vossa presença confiante ao longo do percurso acadêmico, os encorajamentos e toda a disponibilidade.

Às minhas amigas, Eleonora e Carolina que tive a oportunidade de trabalhar, conviver e estabelecer uma amizade. Obrigada por tudo o que fizeram por mim e pelos momentos que passámos nestes cinco anos de aprendizagem.

A todos os meus amigos, pelo apoio, encorajamento, as frases motivadoras e pelos bons momentos que passámos juntos. Obrigada por toda a energia que sempre me deram para seguir o meu sonho e ultrapassar os obstáculos.

À minha orientadora, Doutora Ana França, pela sua disponibilidade, pelo seu apoio, as palavras de coragem e dedicação ao longo da realização do relatório.

A todas as crianças, da Sala da Fantasia da Escola Básica do 1.º Ciclo do Ensino Básico com Pré-Escolar da Achada e da turma de 2.º ano da Escola Básica do 1.º Ciclo do Ensino Básico com Pré-Escolar da Lombada, que são uma fonte inesgotável de inspiração. Obrigada por todo o carinho demonstrado e por todos os momentos partilhados.

A todos os professores, a educadora de infância Delina e a professora Ana Paula, por todo o apoio e pela contribuição de toda a minha aprendizagem.

Agradeço a todos, o vosso o apoio e a vossa contribuição foi essencial para a execução deste relatório.

Um muito obrigada...

RESUMO

O presente relatório de mestrado tem como objetivo fundamental partilhar e refletir sobre a minha intervenção pedagógica desenvolvida na valência de Educação Pré-Escolar na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada e de 1.º Ciclo do Ensino Básico na Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico com Pré-Escolar da Lombada. Integra os pressupostos teóricos e metodológicos, utilizados como orientação a toda a ação realizada em contexto pedagógico, de forma a fundamentar e conjugar a teoria e a prática. É essencial salientar que o exercício da profissão docente, implica a promoção de aprendizagens diversificadas, a constante e contínua formação, com intuito de possibilitar aos docentes refletir, investigar, adequar e inovar a sua intervenção pedagógica ao grupo de crianças/alunos com quem trabalham. As estratégias desenvolvidas ao longo da prática pedagógica, tanto na Educação Pré-escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico, apoiaram-se numa aprendizagem integrada, estimulante e significativa, tendo sempre por base o respeito pelas capacidades, necessidades, interesses e pelas diferenças individuais de cada criança com o intuito de lhes proporcionar situações de aprendizagem diversificadas e enriquecedoras. A investigação-ação foi a metodologia principal no desenvolvimento da prática, por permitir ao educador/professor desempenhar o papel de investigador e reflexivo com o objetivo de melhorar a sua intervenção e incentivar as crianças para a participação ativa no processo de ensino/aprendizagem. O presente relatório reflete todo o percurso desenvolvido ao longo das intervenções realizadas em contexto de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo, o que possibilitou a aquisição de uma experiência profissional muito útil e construtiva, na medida em que me permitiu adquirir conhecimentos práticos, que só são possíveis de aprender em contexto educativo.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Trabalho Cooperativo; Investigação-Ação; Aprendizagem Significativa; Ação Pedagógica.

ABSTRACT

The master's report has as main target to share and reflect about my pedagogical intervention developed in the valence of Preschool Education at Primary School, 1st Cycle with Pre-School, of Achada, and in the 1st Cycle of Basic Education at Basic Education School of Lombada. This report integrates the theoretical and methodological assumptions used as a guide to all the actions held in a pedagogical context, in order to fundament and combine theory and practice. It is essential to emphasize that the exercise of the teaching profession, implies a promotion of diversified learnings, a constant and continuous training, in order to enable teachers to reflect, investigate, adapt and innovate their pedagogical intervention with the children/students they will work with. The strategies developed during the teaching practise, both the Preschool Education at Primary School and the 1st Cycle of Basic Education, relied on an integrated, stimulating and significative learning, having as base the respect of the capabilities, needs, interests and individual differences of each child in order to provide them with a diversified and enriching learning situations. The research-action was the principal methodology in the development of the practice, by allowing the educator/teacher to perform the role of researcher and reflective, permitting enhance its intervention and encourage children to actively participate in the teaching-learning process. This report reflects the whole route developed along the interventions performed in a pre-school and 1st Cycle context, which permitted the acquisition of a professional experience very suitable and constructive, allowing me to gain practical knowledge, which is only possible to learn in a school environment.

Keywords: Preschool Education; 1st Cycle of Basic Education; Cooperative Work; Research - Action; Meaningful Learning; Educational Action.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	VII
RESUMO	IX
ABSTRACT.....	XI
ÍNDICE DE FIGURAS.....	XVII
ÍNDICE DE GRÁFICOS	XIX
ÍNDICE DE QUADROS.....	XXI
LISTA DE SIGLAS	XXIII

Introdução.....	1
-----------------	---

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METEDOLÓGICO

Capítulo I – Intervenção Pedagógica: Agentes Educativo e Currículo	7
1.1. O Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico..	7
1.2. Docente investigador e reflexivo	9
1.3. O Currículo na Educação	11
1.3.1. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.....	14
1.3.2. Organização Curricular no 1.º Ciclo do Ensino básico	15
1.3.3. Articulação entre a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico ...	16
1.4. Qualidade na Educação.....	18
1.4.1. A Importância da Voz da Criança no Percurso Escolar	20
1.4.2. A Importância da Família no Processo Educativo	22
Capítulo II - Pressupostos Teóricos para a Intervenção Pedagógica.....	27
2.1. Aprendizagem Construtivista e Socioconstrutivista	27
2.2. Aprendizagem Cooperativa	31
2.3. A Importância das Expressões no Processo da Aprendizagem	32
2.4. O Jogo como Impulsionador de uma Aprendizagem Sustentada	36
2.5. Materiais didáticos: a sua importância na educação	38
2.6. Importância da planificação na intervenção pedagógica	40
2.7. Avaliação como Instrumento Fundamental para o Ensino e Aprendizagem	42
2.7.1. Avaliação Formativa	45
2.7.2. Sistema de Acompanhamento das Crianças - SAC.....	47
Capitulo III – O Processo de Investigação-Ação na Prática Pedagógica	51

3.1. Enquadramento do problema	51
3.2. Questões orientadoras de Investigação-Ação	52
3.3. Metodologia de Investigação-Ação	53
3.4. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	54
3.4.1. Observação Participante	54
3.4.2. Diários de Aula.....	55
3.4.3. Registos Fotográficos.....	55
3.4.4. Análise de Documentos.....	55
3.4.5. Revisão da Literatura	55
3.4.6. Produções das Crianças	56
3.5. Método de Análise de Dados	56
3.6. Fases do projeto	57
3.7. Revisão preliminar para o estudo do projeto Investigação-Ação	58
3.7.1. Relação interpessoal.....	58
3.7.1.1. Estratégias de Intervenção.....	59
3.7.2. Indisciplina	60
3.7.2.1. Estratégias de Intervenção.....	63
PARTE II – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	65
Capítulo IV – Intervenção Educativa na Educação Pré-Escolar	67
4.1. Contextualização do Ambiente Educativo.....	67
4.1.1. Caraterização do Meio Envolvente	68
4.1.2. Caraterização da Instituição - EB1/PE da Achada.....	69
4.1.3. A Sala da Fantasia	72
4.1.4. O Grupo de Crianças da Sala da Fantasia	79
4.2. Intervenção Pedagógica - Atividades Realizadas	86
4.3. Intervenção com a Comunidade Educativa.....	99
4.4. Avaliação do Grupo de Crianças da Sala Fantasia	101
4.5. Reflexão Final da Intervenção Pedagógica na Educação Pré-Escolar.....	103
Capítulo V – Intervenção Educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	107
5.1. Contextualização do Ambiente Educativo.....	107
5.1.1. Caraterização do Meio Envolvente	108
5.1.2. Caraterização da Instituição - EB1/PE da Lombada	109
5.1.3. A Sala da Turma do 2.º A.....	110

5.1.4. Os alunos da turma do 2.º A.....	113
5.2. Intervenção Educativa - Atividades Realizadas.....	117
5.2.1. Português.....	119
5.2.2. Matemática.....	122
5.2.3. Estudo do Meio.....	126
5.2.4. Expressões.....	129
5.3. Intervenção com a Comunidade Educativa.....	135
5.4. Avaliação da turma do 2.º B.....	137
5.5. Reflexão Final da Intervenção Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	140
REFLEXÃO FINAL.....	143
REFERÊNCIAS.....	145
ÍNDICE DE APÊNDICES – CONTEÚDO DO CD-ROOM.....	153

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Freguesias do Concelho do Funchal	68
Figura 2- Escola EB1/PE da Achada.....	69
Figura 3 - Espaços exteriores da Instituição.....	71
Figura 4 – Planta da sala da Fantasia vista de cima.	73
Figura 5 - Planta da sala da Fantasia em tridimensional.	73
Figura 6 – Alguns imagens das paredes da sala da Fantasia.	74
Figura 7 - As áreas da sala Fantasia.	75
Figura 8 - Área do Tapete.....	75
Figura 9 - Área dos Jogos.....	76
Figura 10 - Área do Faz de Conta.	76
Figura 11 - Área da Biblioteca.	77
Figura 12 - Área da Garagem.	77
Figura 13 - Área da Expressão Plástica.....	78
Figura 14 – Grupo da fruta e dos legumes.	88
Figura 15 – Grupo dos tubérculos, derivados e cereais, e da carne, peixe e ovos.	90
Figura 16 - Grupo das leguminosas.....	90
Figura 17 - Grupo dos lacticínios.	91
Figura 18 - Grupo das gorduras e da água.....	92
Figura 19 - As produções das crianças expostas.	92
Figura 20 - A roda dos Alimentos realizada pelas crianças.	93
Figura 21 - A lagartinha comilona realizada pelas crianças.....	95
Figura 22 - Colagem das mãos estampadas na árvore de Natal.	97
Figura 23 - Colagem da massa na estrela e a pintura da árvore de natal.....	98
Figura 24 - Colagem do papel vermelho e do algodão na imagem do gorro do Pai Natal.	98
Figura 25 - Recorte das fitas de papel vermelho.	98
Figura 26 – Decoração da sala para o Natal.	99
Figura 27 - Escola EB1/PE da Lombada.....	109
Figura 28 - Planta da sala da tura 2.º A vista de cima.	111
Figura 29 - Planta da sala da turma do 2.º A em tridimensional.	112
Figura 30 - Texto codificado.	120
Figura 31 - Mensagem.....	121
Figura 32 – Descodificação do texto.	121

Figura 33 - Balança construída com materiais reutilizáveis.....	124
Figura 34 – Atividade com as bolas de farinha e água.....	125
Figura 35 - Realização dos exercícios.....	125
Figura 36 - Realização dos exercícios em grupo - utilização dos materiais.....	128
Figura 37 – Realização dos exercícios – cuidados a ter na utilização dos objetos.....	128
Figura 38 - Movimentos de deslocação pelo espaço.....	130
Figura 39 - Movimentos de lateralidade e de orientação espacial.....	131
Figura 40 - Aprendizagem da canção.....	132
Figura 41 - Construção dos acessórios para a peça.....	133
Figura 42 - Sombras chinesas e corporais.....	135
Figura 43 - Espetáculo “Dançando com a Diferença”.....	137

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Género das crianças da sala da Fantasia.	80
Gráfico 2 - Situação profissional dos pais da sala Fantasia.	85
Gráfico 3 – Habilitações dos pais.	85
Gráfico 4 - Faixa etária dos pais da sala da fantasia.	86
Gráfico 5 - Género dos alunos da turma do 2.º A.	113
Gráfico 6 - Situação profissional dos pais da turma 2.A.	116
Gráfico 7 - Habilitações literários dos pais da turma do 2.º A.	116
Gráfico 8 - Faixa etária dos pais da turma do 2.º A.	117

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Estrutura Curricular da EB1/PE da Achada.....	72
Quadro 2 - Organização da rotina diária.	79
Quadro 3 – Caraterização das crianças segundo as Áreas de conteúdos das OCEPE ..	82
Quadro 4 - Profissão dos pais da sala da Fantasia.	84
Quadro 5 - Estrutura Curricular da EB1/PE da Lombada.	110
Quadro 6 - Horário da turma do 2.º A.	112
Quadro 7 - Profissões dos pais da turma 2.º A.	115

LISTA DE SIGLAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EB1/PE – Escola Básica do 1.º Ciclo e Pré-Escolar

EPE – Educação Pré-Escolar

ETI - Escola a Tempo Inteiro

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OTL - Ocupação dos Tempos Livres

PAA – Plano Anual de Atividades

PAE - Projeto Anual de Escola

PAT – Projeto Anual de Turma

PCE – Projeto Curricular de Escola

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PEE – Projeto Educativo de Escola

SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

Introdução

A realização deste relatório surge como conclusão do primeiro semestre do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico com a finalidade de obtenção ao grau de Mestre, tendo como base o estágio desenvolvido em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE) e de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), no âmbito da disciplina da Prática Pedagógica. Os estágios tiveram como objetivo representar a realidade do papel dos docentes, proporcionando momentos de aprendizagem e de desenvolvimento enquanto futuros profissionais de educação, assim como fornecer situações reais das funções dos docentes, dando-nos a conhecer e a experienciar momentos e situações ocorridas em cada vertente educativa.

Ao longo deste trabalho pretende-se realçar toda a investigação, análise e reflexão teórica que orientou os estágios pedagógicos, assim como toda a intervenção prática desenvolvida.

A prática pedagógica desenvolveu-se na valência de Educação Pré-Escolar na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada, na sala da Fantasia com crianças de 3/4 anos e na valência do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Lombada, na turma de 2.º A. A intervenção realizou-se durante 120 horas, em cada valência, sendo supervisionada pela educadora e professora cooperante das respetivas escolas, e pelas orientadoras científicas da Universidade da Madeira.

A estrutura deste trabalho tem como grande finalidade estabelecer uma relação entre a teórica e a prática, tendo em conta que a teórica fundamenta e orienta toda a ação pedagógica. O presente relatório de estágio está organizado em duas partes, nomeadamente, o enquadramento teórico e metodológico e a intervenção pedagógica.

A primeira parte é composta por três capítulos e engloba o enquadramento teórico e metodológico de toda a ação realizada em contexto escolar. O primeiro capítulo refere-se à abordagem teórica e reflexiva sobre a Intervenção Pedagógica, nomeadamente, os Agentes Educativos e o Currículo das vertentes educativas já referenciadas. Neste capítulo encontra-se explícito o perfil do Educador de Infância e do Professor do primeiro Ciclo, assim como o papel do docente como investigador. No que concerne ao currículo na educação, é realçada a sua importância para a educação, uma vez que este orienta e fundamenta toda a prática pedagógica, assim como, é feita uma

breve análise sobre as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar, a Organização Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico e sobre a importância da articulação entre a EPE e 1.º CEB. Por fim, é dado realce à importância da qualidade do processo de ensino/aprendizagem na educação, ressaltando a relevância que a criança pode ter neste processo, através de uma “voz” ativa na construção do seu percurso escolar, bem como a envolvimento da família no processo educativo.

O segundo capítulo engloba os pressupostos metodológicos para a intervenção pedagógica, nomeadamente, as metodologias selecionadas e a fundamentação das estratégias utilizadas, organizado de forma articulada e respeitando o que foi planificado e desenvolvido na prática pedagógica em contexto de EPE e de 1.º CEB. Deste modo, está subjacente a importância das expressões no processo de aprendizagem, do jogo como impulsionador de uma aprendizagem sustentada e da utilização dos materiais didáticos na educação. Neste capítulo é feita, ainda, uma breve abordagem sobre a importância da planificação para orientar e estruturar a intervenção pedagógica, assim como, a importância da avaliação no ensino/aprendizagem, sendo a Avaliação Formativa e o Sistema de Acompanhamento das Crianças aplicadas nas intervenções pedagógicas, de modo a avaliar os conhecimentos prévios dos alunos da turma 2.ª A e as aplicações de bem-estar das crianças da Sala da Fantasia.

Relativamente ao terceiro capítulo, este refere-se ao processo de Investigação-Ação na Prática Pedagógica. Neste capítulo é dada ênfase à metodologia de investigação-ação, tendo em conta que toda a intervenção educativa se baseou nos seus pressupostos, uma vez que o docente para orientar e adaptar as suas estratégias pedagógicas, deve ser investigador e reflexivo no que diz respeito às metodologias a utilizar, indo sempre ao encontro das necessidades e aos interesses das crianças, com o objetivo de lhes facultar momentos impulsionadores de uma educação de qualidade. Neste capítulo é realçada a investigação-ação como uma metodologia fundamental na educação, através da utilização das técnicas e dos instrumentos de recolha de dados, assim como dos métodos de análise de dados na educação, por forma a contribuir para a resolução de problemas. Ainda no terceiro capítulo é feita uma explanação sobre as questões de investigação-ação realizadas em ambas as valências, assim como as revisões preliminares das problemáticas observadas e as estratégias utilizadas para a sua resolução. Na sequência da prática na EPE a questão decorreu devido às dificuldades na relação interpessoal e no 1.º CEB pelos comportamentos inadequados na sala de aula.

Para finalizar, a terceira parte referente à intervenção pedagógica é composta pelo capítulo quatro e cinco que refere a componente prática do relatório de mestrado. O capítulo quatro engloba a prática pedagógica desenvolvida na vertente de EPE e o capítulo cinco incorpora a prática desenvolvida na vertente de 1.º CEB, destacando a contextualização do ambiente educativo, as descrições das crianças e as reflexões relacionadas com a intervenção educativa desenvolvida na sala da Fantasia com crianças de 3/4 anos e com os alunos do 3.º A.

Na realização do relatório de estágio, tive a oportunidade de refletir sobre a prática pedagógica, as dificuldades que os docentes encontram ao exercer a sua profissão e os obstáculos com que se deparam ao longo da sua carreira profissional, sendo fundamental que este esteja disponível para utilizar técnicas diversificadas de ensino/aprendizagem, inovando, adquirindo novas estratégias e adaptando-as, constantemente, às necessidades e às especificidades individuais de cada criança/aluno, como forma de melhoramento da sua intervenção. Para além disso, com a elaboração do presente relatório, pude refletir sobre o quão gratificante, desafiante e essencial é a profissão docente, no sentido em que nos permite, através da intervenção e da relação pedagógica, promover a motivação e o interesse, cativando os educandos para a aquisição de novos conhecimentos, facilitando assim, todo o seu processo de ensino/aprendizagem.

**PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E
METEDOLÓGICO**

Capítulo I – Intervenção Pedagógica: Agentes Educativo e Currículo

No decorrer deste primeiro capítulo, pretendo salientar a importância da intervenção pedagógica e a complexidade da interação dos agentes educativos em contexto escolar. As aprendizagens das crianças/alunos são influenciadas pelo contexto cultural, temporal, espacial e familiar que estão inseridas e são influenciadas pela ação do docente e pelo currículo que as orienta, isto é, as orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar e o currículo para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No que se refere aos intervenientes da ação educativa pretendo realçar o perfil dos docentes (educadores e professores), a importância do docente investigador e reflexivo, assim como, as interpretações e as aplicações do currículo para a fundamentação da aprendizagem.

De igual modo, torna-se essencial realçar a importância da qualidade do processo de ensino/aprendizagem na educação, tendo em conta que esta permite proporcionar a todos os alunos aprendizagens significativas, respeitando as suas diferenças. Para além disso, será referida a relevância do papel ativo que as crianças/alunos e as suas famílias devem ter no processo de ensino/aprendizagem.

1.1. O Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

De acordo com Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, o regime de qualificação para a docência na Educação Pré-escolar e nos Ensinos Básicos e Secundário encontra-se estabelecido nos artigos 30.º e 31.º da Lei de Bases do Sistema Educativo e legislação complementar, Decreto-Lei n.º 194/99, 7 de junho, refere que os educadores de infância e os professores possuem diplomas que certificam a sua formação profissional, aos quais se encontram competentes, de acordo com os cursos específicos para os seus desempenhos profissionais e para determinar os seus perfis de qualificação para a docência.

Segundo o n.º 2 do artigo 31.º da Lei de Bases do Sistema Educativo citado no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, estes perfis, ao definirem o desempenho profissional do educador e do professor, referem a importância da sua formação inicial, assim como a sua formação ao longo da vida para adquirirem um desempenho

profissional consistente, permitindo a sua contínua adaptação aos constantes desafios que surgem ao longo da sua carreira docente.

De acordo Mesquita (2013) para que a profissão docente seja executada com êxito, os docentes devem estar em constante formação, realizada de forma pensada e em diversos momentos da sua carreira profissional, de forma a permitir-lhes a aquisição de novos recursos e conhecimentos para desempenhar um trabalho de excelência e proporcionar aprendizagens significativas aos alunos. Para o mesmo autor o docente é um ser dotado de inteligência (científica e pedagógica) e consciente do seu desempenho na sociedade.

No Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, no anexo n.º 1, no perfil do educador de infância, podemos verificar que o seu desempenho depende da conceção e do desenvolvimento do currículo. Assim, o educador concede e desenvolve o currículo a partir da planificação e da avaliação do meio educativo e das atividades e dos projetos, de forma a promover aprendizagens integradas, e mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento do currículo integrado.

Segundo Niza (2007) o perfil de um educador tem como finalidade a formação intelectual, estética e sociomoral das crianças, a partir da organização da vivência no jardim-de-infância, sendo esta, uma função de todo o sistema educativo. Esta organização poderá ser promovida a partir de processos cooperativos e fomentados para garantir o desenvolvimento dos valores sociais a todas as crianças. Para tal, os educadores devem ser implicados na promoção da conduta participativa, ser motor impulsor da cooperação, animadores cívicos e morais e impulsores da expressividade, sendo, deste modo, responsáveis pela preparação das crianças para a vivência em sociedade.

No Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, no anexo n.º 2, no perfil do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, podemos verificar que o seu desempenho, depende da conceção e do desenvolvimento do currículo, o professor desenvolve o currículo, mobilizando e incluindo os conhecimentos científicos das áreas que o apoiam e as aptidões necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos e de competências sociais, enquadradas nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo.

Para Day (2004) todos os professores eficientes devem executar a sua prática de forma inteligente e devem fundamentar-se em princípios e valores, de forma a fazer diferença no processo de ensino/aprendizagem, por serem uma ferramenta essencial para a qualidade do ensino e estimular a motivação dos alunos para aprender.

“O perfil de um professor deve contemplar alguns elementos essenciais como o sexo, a idade, as habilitações literárias e a formação pedagógica adquirida. O perfil do professor é, por conseguinte, aquilo que o professor deve *saber (homo sapiens)*, *fazer (homo faber)*, e *ser (homo socialis)* no fim da sua formação.” (Peterson, 2003, p. 31).

Para Lourenço (2005) o professor e alunos colaboram mutuamente no processo de ensino/aprendizagem, além das relações interpessoais que estabelecem, a razão principal que os une é o saber. Para que seja alcançado o saber, os professores devem ter consciência de toda a complexidade da ação de ensinar e de aprender, o qual deverá ter em atenção as diferenças, os interesses e as motivações individuais dos alunos e os seus conhecimentos prévios.

Para finalizar, Campos (2001) indica que o ensino qualifica a atividade do professor, designada pela expressão, “o professor é aquele que ensina” (p. 42). O processo de ensinar permite influenciar de forma sistemática e intencional a aprendizagem de um conteúdo para outra pessoa, a própria ação do professor, tendo em conta que os professores são responsáveis por garantir as aprendizagens a todos os alunos, de acordo com os diferentes contextos, adequando as suas práticas às necessidades dos alunos para que estes possam alcançar o sucesso escolar.

1.2. Docente investigador e reflexivo

Segundo Cadório e Simão (2013) o docente deve refletir sobre a sua prática educativa, os seus procedimentos e as suas teorias, de forma individual e coletiva, tendo em conta que a reflexão é fundamental para entender e enquadrar a mudança sobre o ensino e apropriar as suas práticas pedagógicas. O docente precisa de testar e refletir sobre os benefícios dos novos conhecimentos que adquiriu.

Os mesmos autores referem que a reflexão deve-se centrar durante e sobre a ação, diferenciando-a como a reflexão-na-ação, que está relacionada com a tomada de decisões do docente, no que concerne ao próprio envolvimento da educação e fundamenta-se na identificação e nas soluções rápidas dos problemas, e como reflexão-sobre-a-ação, a qual sucede antes da ação, considerada como uma conduta mais meditada que possibilita a análise, a reconstrução da prática e incentiva à comunicação entre os professores. Logo, a reflexão deve considerar as ações e adequá-las ao contexto social, político e cultural onde são aplicadas.

Cadório e Simão (2013) referem-nos que a metodologia de Investigação-Ação tem como objetivo analisar, compreender e modificar a prática educativa, isto é, o professor como investigador. Sabendo que a intenção do ensino-aprendizagem é desenvolver, modernizar e compreender as práticas pedagógicas, a investigação praticada na escola torna-se fundamental para que os docentes possam responder às problemáticas que surjam em contexto de sala de aula, e para tal necessita de recorrer à investigação e à reflexão.

Alarcão (2001) refere que o docente através do seu envolvimento no processo educativo deve ter em consideração as necessidades e o desenvolvimento dos alunos, o qual deverá investigar os métodos de ensino e contribuir para o desenvolvimento dos saberes. A sua investigação tem como objetivo desenvolver as competências para investigar na ação, para a ação e sobre a ação pedagógica, e posteriormente compartilhar as conclusões e as melhorias com os seus parceiros profissionais.

Para o autor citado ser professor-investigador implica possuir a capacidade de se organizar, se questionar, sobre uma problemática surgida em sala de aula, com a intenção de a compreender e posteriormente a resolver. A investigação praticada pelo docente deverá gerar novos conhecimentos, a sua metodologia de investigação-ação deve ser exigente e tornada pública, de forma a que esta seja analisada, avaliada, repetida e desenvolvida por outros docentes. O espírito de investigação estimula uma atitude autónoma e de responsabilidade perante a própria aprendizagem, com a intenção de desenvolver o sucesso das aprendizagens na comunidade escolar, por sua vez, o professor-investigador procura esclarecer a qualidade da educação, a investigação, o desenvolvimento profissional e a inovação para aperfeiçoar o ensino/aprendizagem.

O conceito do professor reflexivo considera a atividade e a função do docente como objeto de reflexão, tendo em conta que o refletir sobre a sua prática, aprofunda o saber a nível do conhecimento e das capacidades, que se traduz no modo de agir. Devendo, também, se interrogar sobre os conhecimentos e as capacidades que os alunos estão a desenvolver, as situações que impossibilitam a aquisição dos seus conhecimentos, assim como, interrogar o seu processo de avaliação e as suas funções como professor na promoção do saber, isto é, ter a flexibilidade e o bom senso para compreender quais as decisões que deve tomar, de acordo com os alunos envolvidos (Alarcão, 1996).

Pacheco (2001) indica que o professor-investigador surgiu pela necessidade de integrar a investigação nas funções do professor, assumindo um papel prático e

reflexivo em relação ao currículo, analisando o desenvolvimento do seu trabalho de acordo com as necessidades dos alunos, tornando-se construtor e investigador prático. Segundo o mesmo autor, o docente também é considerado como um especialista conhecedor de técnicas científicas, ao qual permite explicar e justificar o porquê das suas atividades didáticas.

Para Estrela (2010) o professor investigador está relacionado com professor reflexivo, com especificidade teórica, desvalorizando os problemas que os profissionais encontram ao longo da sua carreira e apresentam finalidades pré-definidas. O ensino deveria instruir-se com profissionais que aplicam a reflexão antes e durante a ação, essa reflexão implica uma lógica da prática e uma atitude de investigação (Como? Porquê? Para quê?).

Em suma, o docente reflexivo e investigador tem como objetivo melhor as suas práticas pedagógicas, através da inovação e da reorganização das aprendizagens, com a finalidade de proporcionar aos alunos o desenvolvimento do ensino/aprendizagem, garantir a qualidade na educação e alcançar o sucesso escolar.

1.3. O Currículo na Educação

Quando nos referimos ao processo educativo, por norma, tomamos como referência e como orientação os professores e os alunos, ocultando a complexidade das interações de todos os intervenientes neste processo. As aprendizagens dos alunos são fruto do contexto cultural, espacial e familiar em que se enquadra, sendo orientadas pela ação do docente e pelo currículo que orienta a sua prática, de forma a usufruir a completude das suas aprendizagens e construir a sua própria identidade.

O Currículo, por ser a orientação base do trabalho docente, é considerado um instrumento fundamental na ação pedagógica, tornando necessário que exista coerência nas intenções às práticas educativas para o fundamento da educação.

O conceito de currículo, por apresentar diferentes definições e pelas divergências existentes no pensamento curricular, originou uma grande dificuldade em limitar o seu conceito. Deste modo, segundo diversos autores, existem diferentes definições de currículo para a prática educativa, no entanto, em todas elas verificamos uma relação entre currículo e prática.

Ribeiro (1992) considera o currículo como uma listagem, um esquema de temas e tópicos, onde as disciplinas dependem de uma determinada organização e sequência, podendo ser auxiliado por orientações e sugestões metodológicas para o processamento dos conteúdos programados.

Para delimitar o conceito de currículo, apresenta duas razões fundamentais, por um lado, considera o conceito como essencial na construção cultural, histórica e social, como um conceito abstrato anterior à própria teorização, e por outro, como um conceito condicionador da prática e da sua respetiva teorização. Para o mesmo autor, “ (...) um currículo «define-se» pela concretização, numa «prática», de um determinado «projecto».” (Vilar, 1994, p.15).

Pacheco (2001) define o conceito de currículo em termos de projeto, o qual obedece a propósitos bem definidos e encontra-se estruturado por planos e com intenções pedagógicas que fundamentam o processo educativo.

O currículo define-se como um conjunto de experiências, diretas ou indiretas, com o intuito de revelar as competências do indivíduo, tais como, as capacidades, as práticas, as experiências e os conhecimentos que cada pessoa deve possuir; ou como um conjunto de experiências, no âmbito da formação, que as escolas têm como objetivo desenvolver e aperfeiçoar (Pacheco, 2002).

De acordo com o mesmo autor a política curricular é reproduzida por uma ideologia de organização da autoridade, que incluem as decisões das instâncias de administração central e as decisões dos contextos escolares, as quais devem ser implementadas através de normativos explícitos e objetivos (leis, decretos-leis, portarias, despachos normativos) e documentos de orientação e de apoio (textos de apoio, documentos internos da escola), assim sendo, define as leis e os regulamentos que controlam o conhecimento e o papel dos professores no processo educacional.

Segundo Marchão (2012) o atual currículo é designado como um conjunto de aprendizagens que constrói-se/reconstrói-se, dependendo das diferentes lógicas e dos diversos fatores dependentes, tais como: os sujeitos curriculares e as suas perceções científicas, pedagógicas, experiências de formação e de vida; a contextualização regional e local e a forma como se relacionam nas dinâmicas e dos processos curriculares; a capacidade adequada de interpretação das propostas significativas e renovadores em relação às competências de ensino e de socialização, permitindo estabelecer opções e intenções facilitadoras no processo de aprendizagem num contexto escolar.

De acordo com as definições mais comuns, os currículos numa perspetiva histórica apresentam semelhanças, quer a nível da sua organização, quer a nível da sequência das matérias propostas para todo o sistema escolar. A noção tradicional do currículo, que ainda vigora em Portugal, apresenta ligações com a tradição educativa centralizada e uniforme e é resultante de uma postura paradigmática. (Serra, 2004).

Para Machado, Gonçalves e Formosinho (1992) o currículo tradicional centra-se exclusivamente nas atividades pedagógicas rigorosamente estruturadas para a transmissão do saber, valores ou atitudes, de forma intencional e de modo formal. O currículo escolar deve ser entendido por tudo o que os alunos aprendem na escola, processo que permite aos alunos adquirirem o conhecimento e a compreensão, desenvolvendo habilidades, apreciações e valores. As atividades programadas para a orientação do ensino/aprendizagem devem ser inovadoras, de forma a satisfazer as necessidades de todos os alunos.

Roldão (1999) refere que o currículo tem um papel importante para o desenvolvimento das aprendizagens e para o aprofundamento de todos os conteúdos programados a lecionar. Como a aprendizagem é uma das prioridades de todas as escolas, estas vão delinear planos estratégicos de as pôr em prática, com o objetivo de melhorar o nível e a qualidade da aprendizagem dos alunos. O currículo em âmbito escolar deve diferenciar o saber, tendo conta: as necessidades e qualidades de todos os alunos; a estruturação de projetos curriculares, tendo em conta o grupo de alunos, para melhorar as aprendizagens; e diversificar as formas de ensinar e organizar o trabalho dos alunos com o intuito de garantir aprendizagens significativas.

O currículo é uma ferramenta essencial e importante para a concretização bem-sucedida da prática educativa, para Pacheco (2005) o currículo escolar tem como finalidade a ação pedagógica e tem como intenção a aquisição de resultados de aprendizagem.

Para Roldão (1999) os professores têm um papel relevante na gestão do currículo, onde o professor terá de decidir e agir de acordo com as distintas situações, organizando e utilizando o seu conhecimento científico e educativo adequando-o a cada situação, para o cumprimento da sua função de docente – ensinar e fazer aprender, mas ao longo das práticas pedagógicas, surgem diversas situações que necessitam de distintas resoluções. Neste sentido, Marchão (2012) refere que os professores, em contexto educativo, devem assumir o currículo como um suporte à procura de soluções que

promovam a aprendizagem plena e global, recorrendo à competência de constante análise, decisão, concretização e avaliação, para à formação do indivíduo.

Em suma, o currículo desempenha um papel importante na educação e tem como objetivo promover a todos os alunos aprendizagens significativas, tendo em conta as suas necessidades e capacidades. Sendo assim, o currículo deverá ser um instrumento utilizado pelo professor para fundamentar a prática e promover o ensino/aprendizagem a todos os alunos. Atualmente, podemos verificar que houve evolução do conceito, através dos estudos curriculares e investigação.

1.3.1. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

“As Orientações Curriculares constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças.” (Ministério Educação, 1997, p. 13). Este documento constitui-se como um quadro de referência comum para todos os Educadores de Educação Pré-Escolar, o qual define as áreas de aprendizagem na Educação Pré-Escolar, e ao mesmo tempo, apoia os profissionais educativos na organização da prática pedagógica e na execução das suas competências, de forma a proporcionarem aprendizagens significativas e diversificadas a todas as crianças.

Na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar a Educação Pré-Escolar tem como objetivo promover a formação e o desenvolvimento equilibrado das crianças, com o intuito de as inserir na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. As Orientações Curriculares têm como finalidade promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, fomentar a inserção da criança em grupos sociais, contribuir para a igualdade de oportunidades, estimular o desenvolvimento global, desenvolver a expressão e a comunicação, despertar a curiosidade e o pensamento crítico, promover a melhor orientação e incentivar a participação das famílias no processo educativo (ME, 1997).

De acordo com a mesma fonte, para o processo educativo o educador deve passar por diferentes etapas, (observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular), de forma a obter uma intervenção competente, promover a qualidade nas aprendizagens e a continuidade educativa.

Segundo Ludovico (2007) as Orientações Curriculares na Educação Pré-Escolar têm como objetivo apoiar os educadores na execução das suas competências de uma

forma mais adequada e criteriosa, apoiando o planejamento e a avaliação dos saberes a desenvolver com as crianças, proporcionando uma dinâmica de inovação e uma melhoria na qualidade da Educação Pré-Escolar. Assim sendo, as Orientações são fundamentais para a compreensão do processo educativo, para a orientação e fundamentação de uma educação competente, isto é, são consideradas como um suporte para a práxis educativa mais apropriada ao contexto de sala de aula.

Ainda para o mesmo autor, o desenvolvimento curricular por parte do educador na Educação Pré-Escolar, deverá ter em conta: os objetivos gerais para a orientação da sua práxis; a organização do ambiente educativo de acordo com a sua intencionalidade pedagógica; as áreas de conteúdo a desenvolver; a continuidade educativa; e a intencionalidade educativa, de forma a proporcionar uma diferenciação pedagógica e garantir as aprendizagens adequadas às necessidades de cada criança.

Segundo M.E. (1997) as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar encontra-se constituído por três áreas de conteúdos, essenciais para o planejamento e para a avaliação dos diferentes momentos de aprendizagem, nomeadamente: a Área de Formação Pessoal e Social; a Área de Expressão/Comunicação que envolve três domínios: o domínio das expressões (expressão motora, expressão dramática, expressão plástica e expressão musical), o domínio da linguagem e abordagem escrita e o domínio da Matemática; e a Área do Conhecimento do Mundo.

As orientações curriculares são fundamentais para orientar os educadores, em contexto pré-escolar, na elaboração das atividades a desenvolver com as crianças, com o intuito de promover aprendizagens significativas e estimular o interesse das mesmas para a aquisição dos novos conhecimentos e motivá-las na participação no processo de ensino/aprendizagem.

1.3.2. Organização Curricular no 1.º Ciclo do Ensino básico

De acordo o artigo 3.º do Decreto-lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, a organização e a gestão do currículo obedecem aos seguintes princípios orientadores: a coerência e a sequencialidade entre os três ciclos; a integração do currículo e da avaliação; a existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, para promover aprendizagens significativas; a integração da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares; a valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e

disciplinas; a racionalização da carga horária letiva; o conhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projeto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto; a valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino; e a diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos.

Segundo M.E. (2004) o currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico encontra-se composto pelas áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória, (Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e as Expressões: Artísticas e Físico-Motora), as áreas curriculares não disciplinares, (Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica), as áreas não disciplinares de frequência facultativa, (Educação Moral e Religiosa) e as atividades de enriquecimento, de modo a contribuir para a formação pessoal e social dos alunos e desenvolver as suas competências a diversos níveis, de uma forma equilibrada e global.

A inovação do currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico tem como objetivo proporcionar a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso para todos, através das práticas curriculares inovadoras, do envolvimento ativo das escolas e dos professores numa gestão flexível do curricular, com o intuito de promover uma educação mais ampla, mais rica e mais rigorosa. Assim sendo, a organização e o desenvolvimento do currículo, contribui para a orientação do desenvolvimento de competências e para enriquecer tanto os saberes escolares como as experiências pessoais e sociais dos alunos (Leite, 2003).

As organizações curriculares são essenciais para orientar os professores, em contexto escolar, na planificação das temáticas a desenvolver com os alunos, com o intuito de promover aprendizagens significativas, estimular o interesse dos mesmos para aquisição dos novos saberes e motivá-los na participação no processo de ensino/aprendizagem.

1.3.3. Articulação entre a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico

Segundo a Circular n.º 17, ME (2007) a articulação entre as distintas fases do percurso educativo deve ser realizado de forma sequenciada e progressiva, de modo a facultar a continuidade e a globalização do ensino. Os educadores de infância e os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico devem possuir uma atitude próativa para

alcançar a continuidade/sequencialidade e criar condições para uma articulação, tendo em conta, as perspetivas dos pais, dos profissionais e das crianças. De forma a facilitar a transição das crianças e determinar o sucesso da integração na escola obrigatória, o Educador deve juntamente com o Professor do 1.º CEB planificar e desenvolver projetos e/ou atividades comuns a realizar ao longo do ano, com o intuito de facilitar às crianças a transição e a continuidade educativa.

Na Curricular n.º 17, M.E. (2007) sugerem como estratégias facilitadoras de articulação, a serem realizadas pelo Educador da Educação Pré-Escolar juntamente com o Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com o objetivo de facilitar a integração e auxiliar o percurso escolar das crianças, as seguintes: organizar visitas guiadas para conhecer a dinâmica e o funcionamento da Escola do 1.º CEB; realizar diálogos e reuniões entre o educador e o professor para a troca de informação sobre o percurso escolar da criança, o seu desenvolvimento, as aprendizagens e conseguir acompanhar o seu percurso tendo em vista o sucesso escolar da criança.

Serra (2004) refere-nos que ao procedermos a uma articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico vai permitir contornar as situações que possam gerar perturbações ao nível de desenvolvimento de algumas crianças. Esta articulação define-se como “pontos” de união entre os ciclos, isto é, os docentes devem encontrar estratégias para promover a articulação entre os ciclos, de forma a proporcionar continuidade educativa. Torna-se fundamental que os Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico se apoiem nos conhecimentos e nas experiências que as crianças já possuem da Educação Pré-Escolar, para facilitar o crescimento das suas aprendizagens e para a aquisição de novos saberes.

Em síntese, a articulação entre os educadores da Educação Pré-Escolar com os Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico é importante e necessária para a continuidade e a globalização educativa e para auxiliar a transição das crianças na integração na escola obrigatória. Para tal, os professores do 1.º CEB devem colaborar com os Educadores EPE, de forma a perceberem quais os conhecimentos que as crianças já possuem, com o intuito de os desenvolver e proporcionar-lhes novos conhecimentos.

1.4. Qualidade na Educação

Portugal (1998) não considera a qualidade na educação como uma abordagem fácil, pelo facto da qualidade se apresentar como uma conceção subjetiva, com um valor a alcançar e com objetivos indefinidos e desconhecidos, dificultando a compreensão e a obtenção dessa qualidade em contexto educativo. Ao confrontar a qualidade educativa com os diversos contextos descreve-a como um método complicado e de difícil entendimento, sem a possibilidade de a poder igualar e qualificar.

Uma escola de qualidade deve potencializar, a todos os alunos, o desenvolvimento das suas capacidades cognitivas, sociais, afetivas, éticas e morais, com o objetivo de lhes promover os diversos tipos de competências nas distintas áreas de desenvolvimento, estimular a participação e satisfação de toda a comunidade educativa, para melhorar as intenções pedagógicas e executar mais eficientemente os instrumentos de forma a potenciar a autonomia, especificar os modelos de organização, de funcionamento e do desenvolvimento do contexto escolar, promover o progresso profissional dos professores, de forma estimular e valorizar a trajetória educativa dos seus alunos e contribuir para a qualidade nas atividades pedagógicas. Neste sentido, o autor refere que ao desenvolver escolas com qualidade na educação, estas vão proporcionar aos docentes instrumentos essenciais e didáticos para apoiar positivamente no desenvolvimento e no melhoramento das suas competências, de forma a promover o sucesso no ensino-aprendizagem para todos os alunos (Morgado, 2004).

Morgado (2003) segundo vários autores, referencia que a investigação à eficiência e à qualidade educativa nas escolas organizam-se a partir de três grandes eixos, sendo o primeiro, a investigação sobre os efeitos da escola, o segundo, investigação sobre a eficácia e qualidade da escola (centrada no ensino) e por último, a investigação sobre o aperfeiçoamento da escola, instrumentos fundamentais para alcançar a qualidade e o êxito na prática educativa.

Lowe e Istance (1989) indicam que as escolas não dispõem de ferramentas que possibilitem de forma imediata o melhoramento da qualidade porque esta depende de diversas intervenções. Sendo necessário, em muitas escolas, revigorar a maioria das reformas utilizadas ao longo dos últimos anos e concordar na necessidade de realizar esforços, para alcançar o progresso nos momentos da educação. Em outras instituições escolares será necessário modificar as orientações educativas e as metodologias que ainda aplicam.

Os autores citados consideram que a maior dificuldade das escolas consiste na transformação das práticas educativas, para que todos os envolvidos na aquisição do saber possam também participar na inovação, de forma a promover a qualidade do ensino-aprendizagem. Os sistemas educativos devem responder às expectativas da sociedade, preservar a autonomia construtiva das escolas e contribuir para o melhoramento das competências dos professores.

De acordo com Lowe e Istance (1989) as definições da qualidade dependem do processo educativo, mais concretamente dos resultados que ambicionam obter. Para melhorar a qualidade e os resultados, é necessário dispensar mais atenção aos resultados cognitivos de todos os alunos, com a intenção de ultrapassar as dificuldades e as necessidades de todos os alunos. Por sua vez, mencionam que a qualidade do ensino também pode ser influenciada pela forma como os projetos educativos são estruturados, definidos, planeados, aplicados em prática e avaliados. Deste modo, as escolas e os docentes devem organizar um programa equilibrado às especificidades dos alunos e proporcionar-lhes diversas oportunidades para aquisição de novas aprendizagens.

Vicente (2004) caracteriza uma escola de qualidade como uma escola detentora de capacidades necessárias para satisfazer, antecipar e superar todas as necessidades dos alunos (explícitas ou implícitas) e as expectativas de toda a comunidade educativa, tais como: os alunos, os pais, os docentes, os funcionários e a administração escolar, tendo como objetivo a formação de cidadãos ativos, instruídos, independentes e socialmente intervenientes, “com capacidade de aprendizagem permanente de *aprender a ser*, de *aprender a aprender*, de *aprender a fazer*, de *aprender a estar* com os outros.” (p. 142). A escola de qualidade garante um desempenho apreciado a nível nacional e internacional, no que concerne às aprendizagens e as competências conseguidas em contexto educativo.

Sceerens (2003) considera, na generalidade, que uma escola “eficaz” tem o mesmo significado que uma “boa” escola, tendo em conta que a eficácia da escola relaciona-se com a competência dos desempenhos fundamentais de toda a comunidade educativa, denominada por “escola”, tendo em conta as necessidades e as capacidades dos alunos e a promoção do progresso contínuo da escolarização.

A educação de infância, para ser considerada como um sistema de educação de qualidade, deve ser um momento e um lugar para o desenvolvimento dos aproveitamentos e para a dinamização das competências prévias das crianças. As pesquisas elaboradas, neste contexto educativo, mostram que a educação de infância

apenas apresenta os resultados no presente e no futuro, tendo em conta que somente a qualidade proporciona as oportunidades reais (Oliveira-Formosinho e Lino, 2008).

Sintetizando, para que seja conseguida a qualidade na educação, os docentes e os intervenientes da ação educativa, em cooperação, devem analisar, reorganizar, adaptar o programa educativo às dificuldades e às capacidades individuais de cada aluno, respeitando as suas diferenças éticas, culturais e sociais, de forma a proporcionar a todos os alunos aprendizagens significativas e incentivá-los a participarem ativamente no processo de ensino/aprendizagem.

1.4.1. A Importância da Voz da Criança no Percorso Escolar

A criança tem o direito a ser escutada, de participar e de controlar a sua própria vida, tendo em conta os artigos 12.º e 13.º da Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1998, salvaguardam estes direitos da criança:

Artigo 12.º

Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade.

Artigo 13.º

A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança. (pp. 10-11).

Segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) a participação da criança nos processos sociais e de investigação podem ser divulgadas por diferentes formas de escuta, sobretudo através da observação, do registo, da documentação fotográfica e da análise das produções das crianças, no entanto, este processo da recolha das produções da criança poderá ser uma tarefa muito complicada, tendo em conta a validade dos dados recolhidos. De forma a facilitar a recolha dos dados, os autores narram que os investigadores devem realizar entrevistas às crianças, tendo em conta que os detalhes fornecidos por estas podem ser mais ricos. A eficácia de uma entrevista pode fazer com que a criança se sinta entusiasmada e responda às questões efetuadas dando-nos, assim, a conhecer e aprender o que precisamos de saber sobre elas. De acordo com os autores citados, diversos autores referem que escutar as vozes das crianças é uma condição

essencial para identificar e responder apropriadamente às suas necessidades, competências e direitos.

De acordo Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008) sempre que as crianças sentem que são valorizadas, respeitadas e ouvidas ficam mais estimuladas para expressar os seus sentimentos, os seus pensamentos, os seus desejos e os seus interesses, possibilitando que se coloquem nas perspectivas dos outros, ajudando-as a desenvolver a empatia e o respeito pelas desigualdades, assim como, estimulá-las a enfrentar novos desafios e orientá-las na complexidade das intenções e das condutas em contexto social.

A voz da criança, em algumas práticas pedagógicas, não é tomada em consideração no processo de ensino. Cruz (2008) refere que a pedagogia transmissiva, centrada no papel do professor, consiste na transmissão das matérias conhecidas apenas pelo docente. Nesta metodologia as crianças devem simplesmente responder corretamente aos estímulos facultados impossibilitando-as de questionar, experimentar, investigar e cooperar na elaboração das atividades. A criança é vista apenas como mero recetor passivo da sua aprendizagem, pois na pedagogia transmissiva está presente o desinteresse em ouvi-las e/ou considerá-las como participantes do processo educativo. Assim sendo, o autor citado indica que para melhorar a qualidade da educação é necessário dar voz às crianças, e ao mesmo tempo, optar por uma pedagogia que estimule as crianças a expressar as suas competências e que lhes proporcione o direito à participação nos contextos educativos e que permita aperfeiçoar a prática docente, com a finalidade de alcançar o progresso no ensino/aprendizagem.

A escuta para Oliveira-Formosinho (2008) é considerada um processo de grande valor para ouvir a criança, permitindo-lhe colaborar na construção do seu próprio conhecimento e no processo da sua aprendizagem ao longo do percurso escolar. A escuta deve ser adaptada e deve ser um processo contínuo no dia-a-dia na vida escolar das crianças, um processo de constante pesquisa dos conhecimentos associados às crianças, tais como: os seus interesses, motivações, relações, saberes e intenções ocorridos em contexto escolar. Assim, a escuta e a observação devem ser encaradas como uma ferramenta essencial para fundamentar a prática pedagógica.

Por fim, podemos considerar que a voz da criança, em contexto educativo, é fundamental para que possa expressar os seus sentimentos, vontades, desejos, necessidades e competências, apoiando o docente na promoção de atividades adequadas ao desenvolvimento de cada criança, com a intencionalidade de melhorar a qualidade do ensino e promover o sucesso no ensino/aprendizagem.

1.4.2. A Importância da Família no Processo Educativo

Diogo (1998) considera a família como um espaço educativo por excelência, sendo, usualmente, considerada como fonte principal no desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo, na qual se “criam” e “educam” as crianças, o contexto escolar é considerado o local onde as pessoas se encontram e convivem, e ao mesmo tempo um espaço histórico e simbólico, no qual permite uma ordenação do trabalho, dos espaços, das competências e dos valores. O contexto familiar é considerado o meio fundamental na construção social das pessoas, dependendo das relações que estabelecem com os seus familiares, das ocorrências individuais e das diferenciadas interpretações das situações do dia-a-dia.

Na ação articulada entre a escola e a família, embora Nunes (2004) a considere imprescindível, esta é difícil de concretizar, tendo em conta o percurso educativo dos alunos e o atual sistema educativo. Esta ação é particularmente difícil nas comunidades educativas com alunos multiculturais, onde os profissionais de educação têm de encarar novos desafios de carácter didático e pedagógico, desenvolvendo novas estratégias de articulação, pois é-lhes exigido maior cooperação entre as famílias e a escola para que consigam dar resposta às especificidades destes alunos.

Segundo Nunes (2004) os pais são os primeiros responsáveis pela educação e os principais intervenientes na escola para ajudar na educação dos seus filhos, respeitando a harmonia familiar como instância educativa. O meio familiar é o espaço fundamental para a primeira socialização, onde se partilham experiências e realizam-se trocas de pontos de vista. Logo, a família necessita do apoio da sociedade para que sejam cumpridas todas as suas funções, surgindo assim, a escola como assistente da família na ação educativa. Para o mesmo autor, a participação das famílias em contexto escolar, tem como objetivo combater as desigualdades de oportunidades entre os alunos, independentemente das suas diferenças culturais, sociais, étnicas ou religiosas, com o intuito de todos poderem alcançar as metas educativas e conduzir ao progresso harmonioso dos educandos.

Marujo, Neto e Perloiro (1998) citam que o envolvimento dos pais na educação escolar dos seus filhos no processo de aprendizagem vai contribuir para melhorar o desenvolvimento das crianças, assim como, ajudar os professores no sucesso escolar dos alunos, intervindo assim positivamente no progresso escolar dos seus filhos.

Consideram os pais como apoiantes, aprendizes, educadores e parceiros na construção da educação.

Os mesmos autores indicam que os pais e os professores devem trabalhar em conjunto para que os alunos consigam alcançar o sucesso pessoal e escolar, tendo em conta que os pais conhecem os gostos, as necessidades, as potencialidades e os problemas dos seus educandos.

O sentido da relação família-escola está relacionado com a educação e com a própria existência da realidade, aplicada ao mesmo indivíduo, o educando. A educação além de promover a aprendizagem de conteúdos, científicos e culturais, deve também despertar todas as capacidades próprias do ser humano, formando os educandos como seres únicos/originais. A ação educativa dos pais e da escola podem coincidir e/ou complementar todas as dimensões pessoais e a construção da criança, respeitando as especificidades concretas de cada uma, sendo considerada como uma relação fortificante e essencial na sua vivência escolar (Diez, 1989).

Silva (2009) afirmam que a escola e a família formam duas instituições sociais centrais da nossa sociedade, pelo facto que a relação escola-família medita sobre a relação entre culturas, formada por uma diversidade de agentes sociais. No entanto, se esta relação não respeitar e ignorar as distâncias culturais e sociais, a clivagem sociológica, pelas quais se cruzam, podem contribuir para um meio com desigualdades escolares e sociais. Para este autor, a relação escola-família deve estar relacionada com própria ação pedagógica, ou seja, implicada no processo de ensino/aprendizagem dos alunos, de forma a promover a igualdade de oportunidades e responder às necessidades individuais de cada um.

De acordo Avelino (2005) a participação dos pais na vida escolar e no acompanhamento dos filhos, implica fazer parte integrante, acompanhar e interessar-se pelas ações escolares, com o intuito de melhorar a qualidade na educação. O autor menciona que para que esta participação seja produtiva e fortaleça as referências de desenvolvimento dos filhos, é necessário existir comunicação constante entre pais e professores. Esta deverá, também, ser afetiva entre as famílias e escola e vice-versa, iniciando-se no Jardim de Infância e terminando no Ensino Secundário, possibilitando prevenir as dificuldades de integração, o isolamento, a inadaptação nas aprendizagens, as instabilidades afetivas e as dificuldades de concentração.

Marques (1988) menciona que a participação das famílias na vida escolar implica uma partilha de poder na execução das tomadas de decisões, e que quando acompanham

e ajudam no trabalho escolar, permite obter melhores resultados, progressos nas aprendizagens, e facilita as funções dos professores no processo educativo. O autor indica que o envolvimento dos pais nas escolas proporciona-lhes mais poder e permiti-lhes aumentar o seu conhecimento e as suas competências para poderem ajudar os seus educandos num crescimento saudável, sendo que de igual modo, proporciona-lhes o domínio das competências essenciais ao desempenho da cidadania.

O autor citado refere que a colaboração escola-família engloba a cooperação de responsabilidades e de participação, tendo em conta que o sucesso na educação depende da colaboração de todos. A escola é considerada uma comunidade educativa, onde o progresso pedagógico é resultante da interação de todos os mediadores do meio envolvente, quer na infância, quer na juventude, sendo que esta colaboração vai contribuir para melhorar o aproveitamento escolar dos alunos.

Segundo Stoer e Silva (2005) na relação escola-família, a escola tem como objetivo promover a participação dos pais na elaboração e na implementação das políticas educativas e na elaboração de estratégias, que devem ser colocadas em prática, com a intencionalidade de promover a participação dos pais na tomada de decisões, essenciais para potencializar e dinamizar as capacidades de todos os alunos.

Jesus e Neves (2004) indicam que as relações existentes entre a escola, a família e o aluno, devem ser observadas como sistemas abertos, onde as trocas entre si e o seu sucesso dependem das distintas ligações que estabelecem entre si. Para que os seus comportamentos individuais tenham sentido, tanto em contexto familiar como em contexto escolar, torna-se fundamental que todos os sistemas se aproximem, com a intenção de clarificar os papéis de cada um, tendo consciência da importância da família, na relação que estabelece com os alunos, ao longo da vida, ao contrário da escola, que ocupa um tempo limitado nas suas vidas.

Para finalizar, a participação da família na vida escolar dos seus educandos e em todo o seu processo de desenvolvimento educativo é muito importante, uma vez que vai influenciar todo o seu desempenho e sucesso escolar. A família pode participar de várias formas, nomeadamente, no auxílio nas tarefas escolares, no incentivo da aquisição de novos conhecimentos e no seu envolvimento nos eventos pedagógicos organizados pelo estabelecimento de ensino. Deste modo, torna-se fundamental que as escolas organizem atividades que incluam os pais no decurso do ensino/aprendizagem com o intuito de ajudar os professores a alcançar o êxito no processo escolar. A relação família/escola vai facilitar a construção de pessoas mais eficientes e desenvolver as competências

necessárias às suas vivências em sociedade, respeitando as diferenças individuais de cada criança.

Capítulo II - Pressupostos Teóricos para a Intervenção Pedagógica

O segundo capítulo aborda as opções metodológicas e as estratégias selecionadas para a intervenção pedagógica, pois para a realização de um projeto onde se pretende finalidade de atingir determinadas metas, é fundamental planificar a ação de forma flexível e dinâmica. O planeamento das atividades permite-nos prever os acontecimentos e definir os planos para atingir os objetivos e as metas que predeterminamos. No entanto, antes de planificar, importa, refletir sobre as metodologias e estratégias de intervenção que se consideram de excelência para a execução do projeto. Desta forma, as metodologias e as estratégias de intervenção selecionadas para a concretização da prática pedagógica tiveram em conta o grupo de crianças e alunos que estiveram envolvidas no estágio, respeitando as características, interesses, experiências e necessidades distintas de cada grupo e turma.

Neste capítulo, é feita uma abordagem aos referenciais principais pressupostos teóricos orientadores da prática pedagógica, utilizados em contexto da Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente a aprendizagem construtivista e socioconstrutivista, a aprendizagem cooperativa, assim como a importância das expressões, do jogo e dos materiais didáticos no processo educativo. De igual modo, é realçada a importância da planificação e da avaliação como instrumentos importantes na prática pedagógica.

2.1. Aprendizagem Construtivista e Socioconstrutivista

“Vygotsky foi o primeiro autor a perspetivar a construção do desenvolvimento como um processo social complexo, mediado pelo contexto sociocultural e histórico da criança inserindo-se numa corrente designada por construtivismo social.” (Silva, 1994 e Pires, 2002 citado em Fontes e Freixo, 2004, p. 16).

Fontes e Freixo (2004) na perspetiva socioconstrutivista, defendida por Vygotsky, diferenciam a aprendizagem de desenvolvimento, afirmando que a aprendizagem abrange o processo social complexo, organizado por cultura, de carácter humano, universal e essencial ao processo de desenvolvimento. O desenvolvimento antecede a aprendizagem, através da cooperação dos intervenientes, onde a aprendizagem passa a

ser de forma coletiva facilitando as aprendizagens das outras pessoas, permitindo o progresso dos alunos.

Os mesmos autores referem que a obtenção e o desenvolvimento do conhecimento é obtido através das experiências em sociedade, num processo social onde as suas ações psicológicas ocorrem tendo em conta a cultura, a história e resultam das suas ações do quotidiano, tendo em conta que as interações realizadas em contexto sociocultural proporcionam as aprendizagens, e esta por sua vez, promove o desenvolvimento.

Para Vygotsky citado por Fontes e Freixo (2004), referem que o desenvolvimento é construído através da interiorização de ações que acontecem no meio social e pela interação que surge na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), referindo-se ao que as crianças podem fazer para ultrapassar o limite das suas capacidades, promovendo o progresso das aprendizagens, tendo em conta o desenvolvimento real, reflete-se na aprendizagem por descoberta, uma vez que o meio proporciona ações que estimula as capacidades e o raciocínio. Nesta zona, os professores e os alunos participam em conjunto para a resolução dos problemas, partilham os conhecimentos e as responsabilidades para a execução das propostas, onde os alunos também são responsáveis pelo processo do ensino/aprendizagem.

O contexto físico, social, mental e histórico, é fundamentais para determinar o desenvolvimento intelectual e mental facilitando o desempenho e o desenvolvimento da criança, refere ainda que a teoria dialética de Vygotsky defende que o conhecimento humano resulta da cultura (da família e da sociedade) e que o pensamento é resultante dos contextos sociais e históricos. (Magalhães, 2007).

Em relação ao processo da zona de desenvolvimento proximal, segundo Vygotsky citado em Magalhães (2007), este sucede em quatro estádios: estágio um, onde o desempenho é apoiado pelos mais capacitados numa determinada tarefa; estágio dois, onde o desempenho é apoiado pela própria criança tendo em conta que esta se move para a autorregulação; estágio três, onde a criança compreende a tarefa, o seu desempenho é automático e inconsciente; e estágio quatro, através da aprendizagem contínua e onde a criança tem como finalidade melhorar e/ou manter as competências alcançadas.

Segundo Solé e Coll (2001) a conceção construtivista assume que na escola os alunos aprendem e se desenvolvem, construindo as interpretações adequadas às matérias explícitas no currículo escolar. Estas interpretações dependem do contributo ativo e pleno do aluno, da sua disponibilidade e dos seus conhecimentos prévios, em que o

professor exerce a função de guia e de mediador entre a criança e a cultura, na aprendizagem que vai executando, de forma a promover o desenvolvimento do aluno, adequar o ensino às necessidades dos alunos e profissionais e proporcionar uma aprendizagem mais eficaz e de melhor qualidade.

Piaget (1998) opõe-se à educação da escola tradicional onde o ensino é baseado pela transmissão oral e da autoridade, defendendo os princípios da escola nova que inova, através da introdução de métodos que realçam a importância dos princípios da liberdade, da atividade e dos interesses das crianças, com o intuito de promover o seu desenvolvimento, onde a formação da personalidade e a cooperação são inseparáveis, sendo estabelecida uma relação entre a teoria e a prática e uma ligação entre a pedagogia e a psicologia. O papel do professor consiste em moldar na criança um método, fundamentado na reciprocidade e na cooperação, que lhe permita compreender o mundo, tornando-a num experimentador ativo, que pesquisa e descobre soluções para as questões intelectualmente por si colocadas, assim como, orientá-las para alcançar as soluções prováveis por meio de sugestões.

A aprendizagem é um processo essencial para a formação de conhecimentos, a compreensão da realidade e a construção do pensamento autónomo, crítico e criativo de todos os sujeitos. Na perspectiva construtivista do desenvolvimento humano, o sujeito através da ação, auxilia-o na exploração e na sua relação com o meio, assim como, na construção dos seus próprios significados a partir das experiências e no desenvolvimento de pensamentos mais complexos (Marchão, 2012).

Segundo Marchão (2012) citando Piaget as crianças devem construir o seu próprio conhecimento a partir da exploração do meio, através da observação, do toque e da experimentação, ou seja, a criança tem como objetivo a construção do conhecimento por ela própria e pelos seus próprios meios. Neste sentido a teoria construtivista orienta-se pela participação ativa da criança e a responsabilidade dos docentes na introdução de conteúdos que as conduzam à aprendizagem. Para isso, os docentes devem recorrer à utilização de materiais diversificados, as experiências de iniciativa das crianças e estimular a sua participação na construção do conhecimento e na compreensão de si mesma, de forma a conceber as melhores condições para às aprendizagens.

O autor citado refere que de acordo com os estudos de Piaget, o desenvolvimento cognitivo, possibilita averiguar as alterações das estruturas cognitivas que influenciam o comportamento do sujeito, em relação ao modo como interagem com o meio físico e social, dando origem a teoria dos estádios de desenvolvimento de Piaget, que caracteriza

o desenvolvimento desde o nascimento até a adolescência. Os estádios de desenvolvimento cognitivo desenvolvidos por Piaget são: o estágio sensório-motor, dos 0 aos 2 anos; o estágio intuitivo ou pré-operatório, dos 2 aos 7 anos; o estágio das operações concretas, dos 7 aos 12 anos; e o estágio das operações formais, dos 12 aos 16 anos.

Nos estádios do desenvolvimento, segundo Piaget, o desenvolvimento intelectual das crianças distingue-se entre os diferentes estádios e apresentam características distintas, conforme mencionado em Smith, Cowie e Blades (2001): no sensório-motor (0-2) - a criança conhece o mundo através das ações e das interações sensoriais; no pré-operatório (2-7) - a criança através do uso simbólico da linguagem consegue a resolução de problemas, no entanto o pensamento infantil é caracterizado pelo egocentrismo; no das operações concretas (7-12) – a criança se encontra presa na experiência imediata, mas dentro das suas limitações consegue desempenhar operações mentais lógicas; e no das operações formais (12) – a criança inicia a face do raciocínio abstrato e já consegue manipular mentalmente os conceitos.

Segundo as perspectivas do desenvolvimento cognitivo da criança, Vygotsky tal como Piaget, consideram a criança como um ser ativo e construtor do seu conhecimento e de compreensão. Vygotsky realça ainda a importância da interação direta de outros, mais competentes, no processo de formação do conhecimento, desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem da criança. (Marchão, 2012).

De acordo Marchão (2012) Vygotsky e Brumer concedem aos indivíduos mais competentes um papel de relevância no processo de ensino, tendo em conta que o trabalho que se desenvolve nessa cooperação, permite estruturar e desenvolver o pensamento da criança, sendo que esta a cooperação vai permitir o surgimento de apoios ou suportes para auxiliar a construção de conceitos. A partir dos estudos de Brumer, o autor citado, indica que surge a ideia de currículo espiral, onde os indivíduos compreendem uma matéria a partir dos níveis mais complexos e elaborados.

Para finalizar, conforme citado por Formosinho (2007), a pedagogia de infância socioconstrutivista fundamenta-se na certeza que todos os indivíduos têm atividade e que se apoia nos saberes (pedagógicos, sociológicos, antropológicos, organizacionais) teóricos que descrevem, compreendem e explicam a execução da sua ação, enquanto a pedagogia de infância construtivista fundamenta-se de uma pedagogia de participação.

2.2. Aprendizagem Cooperativa

Wassermann (1990) referencia que na maioria das experiencias de crescimento, obtemos progressos no processo da aprendizagem, sendo que para tal é necessário ter em conta alguns aspetos fundamentais, tais como, a orientação dos alunos nas atividades, a criação de oportunidades para a execução da ação pedagógica e a reflexão sobre a ação pedagógica, quer a nível de trabalhos realizados individual ou coletivamente.

Segundo Fontes e Freixo (2008) vários autores defendem que as atividades de aprendizagem cooperativa refletem a colaboração de todos para alcançar as metas propostas, tendo em conta que os constituintes dos grupos se encontram tão ligados que cada elemento do grupo só pode alcançar os seus objetivos quando todos os elementos do grupo conseguirem alcançar os seus.

“A aprendizagem cooperativa é uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objecto.” (Lopes e Silva, 2009, p. 4). Para os mesmos autores a utilização de práticas de aprendizagem cooperativa no ensino formal são fundamentais para a aquisição de conhecimentos e experiências para o processo de ensino/aprendizagem, assim como para a preparação dos sujeitos nas situações profissionais futuras, uma vez que as chefias exigem cada vez mais pessoas capazes em trabalhar em grupo.

De acordo com Kaye (1991) citado em Lopes e Silva (2009) a aprendizagem é um método individual influenciado por diversos fatores, incluindo as interações em grupo e interpessoais. Refere ainda que aprender de forma cooperativa envolve a troca de pares, na interação entre iguais e a troca de funções (aprendiz, professor, pesquisador, facilitador) em momentos distintos, dependendo das necessidades.

A aprendizagem cooperativa para Lopes e Silva (2008) não se reflete simplesmente pelo trabalho de grupo, as atividades realizadas em cooperação permitem aos alunos partilhar os recursos materiais, dividir as tarefas e/ou atribuir tarefas a cada elemento do grupo permitindo a integração de interdependência nas atividades. Estas atividades possibilitam aos alunos a aquisição e o desenvolvimento das suas competências cognitivas e sociais, para contribuir para o bom funcionamento do grupo.

A aprendizagem cooperativa, segundo Arends (1995) é uma metodologia de ensino/aprendizagem constituído por diversos atributos e características em comum com

efeitos no ensino, na sintaxe e na organização ambiental. O mesmo autor indica que este método de pedagogia descreve-se principalmente pelas seguintes características: os alunos trabalham em grupo para dominar os materiais educativos; os grupos são constituídos por alunos fracos, médios e bons; os grupos são constituídos por alunos de diferentes etnias, sexo e culturas; e as recompensas atribuídas são dirigidas para todos os elementos do grupo, as quais permitem promover o desempenho dos alunos nas atividades escolares, melhorar as aprendizagens e modificar os procedimentos do ensino.

O autor citado refere, ainda, que as aprendizagens cooperativas concebem oportunidades aos alunos culturalmente diferentes para realizarem atividades de forma interdependente em tarefas comuns, a partir da aplicação de sistemas de recompensas cooperativas, permite-lhes socializar e respeitar-se uns aos outros, desenvolvendo competências de cooperação e colaboração essenciais na sociedade.

O modelo de aprendizagem cooperativa possibilita a todos os alunos alcançar novas competências, obter sucesso nos desempenhos educativos, flexibilidade, aceitação das desigualdades e construir as suas competências sociais. Mais refere, que a aprendizagem cooperativa, com crianças mais novas, possibilita desenvolver a sua responsabilidade individual e as suas competências sociais. As experiências cooperativas, de acordo com as características das crianças e respetiva idade, podem ser limitadas devido a entidade egocêntrica, o desenvolvimento linguístico, a sociabilidade, a impulsividade e os reduzidos tempos de atenção (Marchão, 2012).

2.3. A Importância das Expressões no Processo da Aprendizagem

Ferraz (2011) define a Educação Expressiva através do estímulo a partir das diferentes formas de expressões do ser humano, no decorrer das atividades em sala de aula ou na comunidade, com o propósito de proporcionar o progresso no conhecimento, na aprendizagem e no desenvolvimento das suas capacidades, permitindo também promover estímulos de carácter sentimental, cinestésicos, simbólicos e imaginativos, de forma a trabalhar integralmente com o aluno as distintas formas de desenvolvimento cognitivo, assim como o desenvolvimento e o progresso das competências humanas.

O autor citado refere que a introdução do conceito expressivo na educação, sugere a formação dos saberes a partir do método de ensino/aprendizagem orientado por

recursos expressivos que possibilitem aos alunos aprender, saber pensar, inovar e construir conhecimentos, dirigidos pelas suas experiências, dos colegas e dos mediadores do processamento do saber, tendo em conta que a educação permite facultar aos alunos situações, experiências e aprendizagens estruturadas e adaptadas, colaborando para o desenvolvimento dos alunos, através da utilização das diferentes expressões, tais como: artística, plástica, dramática, lúdica, musical, entre outras.

“A Educação Expressiva (...) utiliza a expressão como principal instrumento de trabalho (...) trabalha com todas as formas humanas de expressão, (...) que facilitam o autoconhecimento, a autoexpressão, a criatividade e estados mais alterados de consciência.” (Ferraz, 2011, p. 47).

Segundo Sousa (2003) a finalidade da educação pela música é a criança, não sendo simplesmente sua prioridade a música, pois pretende promover a educação aos alunos, a sua formação pessoal e social e o desenvolvimento da sua personalidade. O professor para proporcionar e motivar as crianças a desenvolverem o seu sentido musical e satisfazerem as suas necessidades de expressão e criação, não necessitam de ser entendedores da escrita musical e/ou saber tocar qualquer instrumento, necessitam somente de gostar de crianças, de música e de percepções psicopedagógicas. A exploração do mundo musical pelas crianças permite-lhes uma integração mais coerente ao mundo dos sons, possibilitando-lhes perceber, sentir e descobrir como se expressar através dos sons, sendo que no que concerne a educação musical os professores devem, também, transmitir-lhes alguns conceitos básicos de música.

Ainda o mesmo autor refere que a educação pela música “Não interessa o ensino saber, mas a formação do ser”, tendo em conta que os seus objetivos não consistem no saber “tocar bem e afinado” ou “ler uma pauta”, mas sim em satisfazer as necessidades instintivas, emocionais e sentimentais, assim como o desenvolvimento das capacidades de percepção, atenção, memória, cognição e criação (p. 20). A finalidade da educação pela música não consiste em formar um bom músico, mas sim formar alunos com personalidades equilibradas.

A educação musical, de acordo Sousa (2003) pretende gerar nas crianças o interesse pelo mundo dos sons e um envolvimento integral que lhes permita viver musicalmente a música, assim como proporcionar-lhes os recursos essenciais para satisfazer as suas necessidades de desenvolvimento, de exploração e de integração no mundo do som, de expressão e de criação.

“O gosto pela música é natural nas crianças. Elas gostam de cantar e de ouvir música, como gostam de ouvir o ruído da água que corre da nascente ou o canto de uma ave.” (Gloton, 1997, p. 177).

No que refere à educação pela expressão dramática, Sousa (2003) considera-a como uma atividade natural e espontânea da criança, na qual se envolve plenamente em qualquer momento ou situação, no mundo da sua imaginação, abstraindo-se inteiramente do mundo real. O principal objetivo da educação da expressão dramática é a expressão, isto é, estimular a criança a expressar livremente todos os seus sentimentos, os seus desejos e as suas pressões interiores, assim como, a criação, que permite desenvolver a capacidade criadora e a capacidade de expressão, designada por expressão criativa dramática.

Para o mesmo autor, a expressão dramática é um dos recursos mais preciosos e plenos de educação, uma vez que, as atividades realizadas nesta área incluem os aspetos fundamentais para o desenvolvimento da criança, tendo em conta a diversidade das atividades que abrange diferentes domínios, podendo ser regulada e adaptada de acordo com as metas programadas às idades das crianças e ao contexto educativo. Em relação à criança, estas atividades vão auxiliá-la no seu processo de desenvolvimento e promover a sua expressividade, a sua criatividade e a sua consciência dos valores sociais, ajudando-a na vivência em sociedade, pelo facto das atividades de expressão dramática serem realizadas em grupo o que envolve trabalho cooperativo.

A dança educativa é composta por tarefas de movimento lúdico, expressivo e criativo e têm como objetivo promover o desenvolvimento absoluto das crianças, não sendo a sua prioridade ensinar a dançar, pois nestas atividades a criança descobre e experimenta novas maneiras de movimento, permitindo-lhe conquistar a sua noção de corpo, o seu equilíbrio estático e dinâmico, as disposições espaciais e temporais e as interpretações cognitivas (Sousa, 2003).

Segundo o autor citado a finalidade das atividades criadoras não é apenas o desenho ou a pintura, mas o expressar das suas ilustrações espontâneas mais profundas, tendo em conta que a criação plástica facultada à criança um espaço de expressão de ocorrências psicológicas que de outra forma não seria tão fácil de revelar. Nesta área, não importa o quê e o como a criança desenha, interessando apenas, que o faça, ou seja, o importante é a expressão e não o seu produto. O mesmo autor refere que a expressão livre permite à criança desenvolver a imaginação e a sensibilidade, assim como aprende

a conhecer-se e a conhecer os outros, respeitando as diferenças individuais de cada um e as diferentes formas que utiliza para exprimir as suas ideias, emoções e ambições.

“Em educação pela arte, o interesse pedagógico centra-se na criatividade, sendo a acção de criar apenas uma forma de desenvolver esta capacidade.” (Sousa, 2003, p. 169).

De acordo Read (2007), atualmente, o sistema educativo possibilita às crianças usufruir de maior liberdade nas diferentes fases do ensino da arte e das tarefas manuais. De um modo geral, neste tipo de ensino torna-se fundamental desenvolver todas as fases do ensino da arte de forma progressiva conforme a evolução das crianças, exceto nas crianças que frequentam cursos vocacionais de arte e trabalhos manuais, onde o sistema educativo tem como finalidade transformar as aprendizagens estéticas como uma preparação ativa para a vida.

O autor citado menciona que as atividades artísticas são muito importantes para serem implementadas nas escolas infantis, por serem idênticas às atividades lúdicas e o êxito dos resultados obtidos dependem em grande parte do interesse pessoal e da competência do professor, assim como a reorganização dos métodos de ensino para melhorar as atividades artísticas a realizar pela escola nos seus programas diários.

“A criança é por natureza criadora”, as crianças se deixam levar livremente pelos seus jogos, tendo em conta que nestas “o espirito sopra onde e como quer, mas sopra”, sendo muito imaginativas e expressivas. (Gloton, 1997, p. 41). Por sua vez, a ação da criança é realizada com o objetivo de promover o desenvolvimento e a formação de si mesma. De acordo com o mesmo autor, a criança ao expressar as suas emoções, determina os seus sentimentos profundos e internos, pelo facto, da expressão possibilitar à criança mostrar as suas emoções às outras pessoas.

O professor tem como função satisfazer as necessidades e os interesses do seu grupo de alunos, assim como promover a segurança, a confiança em si próprios através do sentimento da autonomia e possibilitar a liberdade de criação. Deste modo as suas aulas devem proporcionar às crianças momentos diversificados de exercícios, com sequências metodológicas estruturadas, partir do abstrato para o complexo e do geral para o específico (Costa, 2003).

2.4. O Jogo como Impulsionador de uma Aprendizagem Sustentada

“O jogo pode ser definido, de maneira geral, como o conjunto de actividades às quais o organismo se entrega, principalmente pelo prazer da própria experiência.” (Kamii, 1996, pp. 26-27).

Máximo e Oliveira-Formosinho (2004) referem que a partir do contributo de Piaget, Bruner e Vygotsky, a ação lúdica tornou-se fundamental nos processos de desenvolvimento das crianças e da psicologia educacional, tendo em conta que as atividades lúdicas permitem determinar os domínios cognitivos infantis, assim como o desenvolvimento universal de todas as crianças e facultar-lhes situações de integração afetiva, social e cultural.

A importância das experiências lúdicas para o desenvolvimento das crianças e a necessidade da implementação do jogo em muitas salas de aula em contexto do ensino básico, pelo facto de alguns professores não considerarem o jogo nas aprendizagens, pois acreditam que o trabalho desenvolvido pelos alunos, sentados na sala de aula no papel e com a caneta, são os mais importantes para a aprendizagem, e o jogo deve ser atribuído ao aluno como recompensa pelo sucesso da tarefa (Wassermann, 1990).

No entanto, o autor citado menciona que ao observar o comportamento das crianças nas ações lúdicas, podemos verificar que estas aprendem mais rápida e eficazmente enquanto brincam, tendo em conta que nas suas brincadeiras não existem barreiras entre o trabalho e o divertimento, elas aprendem neste processo de trabalho-divertimento, pelo facto do jogo contribuir para o seu desenvolvimento pessoal.

Wassermann (1990) refere como vantagens do jogo na aprendizagem, as seguintes: permite a flexibilidade e abertura do espírito; estimula o envolvimento e a vontade de experimentar pelo prazer do próprio jogo; desperta a criatividade ao jogar; e concede prazer. Todas as crianças sentem satisfação e divertem-se quando jogam, estimulam e desenvolvem as suas perspetivas de aprendizagem e constroem o seu próprio conhecimento. Para o autor, os docentes devem criar nas suas planificações momentos sólidos para que as atividades lúdicas sejam abrangidas, promovendo assim, através do jogo, o desenvolvimento social, cognitivo e psicológico dos seus educandos.

Segundo Piaget, citado por Kamii (1996) o jogo nas atividades em sala de aula permite a construção do saber, durante os períodos sensório-motor e pré-operatórios, o qual permite às crianças desenvolver a sua inteligência, a sua curiosidade e as motiva para aquisição das aprendizagens.

De acordo Leite e Rodrigues (2001) o jogo é importante e essencial para o desenvolvimento físico, intelectual, social e moral das crianças, sendo utilizado desde décadas por correntes teóricas de diversas áreas da ciência, especialmente na psicologia e na pedagogia, assim como nos trabalhos de Freud, Erickson, Piaget e Vygotsky. Enquanto para Vygotsky citado pelas autoras anteriores, o jogo consiste numa ferramenta que promove as interações culturais, de caráter natural e cultural no desenvolvimento cognitivo e promove os processos de interação dos indivíduos no seu meio cultural.

Os jogos, por possuírem características lúdicas e pela sua função no desenvolvimento, têm sido um recurso utilizado para a formação das crianças e para a educação tendo em conta que a prática dos jogos em contexto escolar possibilita o treino e/ou a estimulação e/ou facilitação das aprendizagens, a socialização e a satisfação/prazer nas crianças (Leite e Rodrigues, 2001).

Segundo Caldeira (2009) os recursos materiais utilizados na prática educativa e os jogos com o sentido lúdico contribuem para facilitar as aprendizagens significativas e possibilitam às crianças desenvolver as suas capacidades intelectuais, afetivas e sociais, visto que o jogo pedagógico permite estimular a criatividade, desenvolver novos saberes, as habilidades operatórias, novos conhecimentos e ajudar na construção e na compreensão do processo de ensino/aprendizagem de todas as crianças.

Para Khishimoto (1994) a utilização do jogo nas atividades nas salas de aula, permite proporcionar às crianças a aquisição de conhecimentos e habilidades, a partir de atividades orientadas para atingir as finalidades pedagógicas. Os jogos realizados em sala de aula apresentam duas funções, a função lúdica que proporciona diversão e prazer às crianças e a função educativa que complementam os saberes, os conhecimentos e as compreensões das crianças.

As opiniões dos docentes no que se refere ao jogo, indicam que é fundamental que este seja implementado em contexto educacional, tendo em conta que o jogo é um recurso de aprendizagem importante para a aquisição dos novos conceitos rigorosos e exatos, pelo facto das crianças aprenderem mais facilmente através do divertimento que o próprio jogo proporciona. Os docentes cada vez mais utilizam os jogos para ajudar os alunos a interiorizar os saberes e facilitar o ensino/aprendizagem, por ser uma metodologia mais elucidativa, tendo em conta que as atividades lúdicas estimulam os alunos a resolver as tarefas mais complexas e desperta os processos mentais, uma vez que o jogo é essencial para o ensino das diversas áreas de conhecimento e permite

alcançar todos os objetivos programados de forma lúdica. Através do jogo os alunos conseguem realizar mais agilmente todas as tarefas escolares e todas as crianças têm o direito de aprender através do jogo facilitando o processo de ensino/aprendizagem (Pastells, 2004).

2.5. Materiais didáticos: a sua importância na educação

Zabalda (2001) menciona que, atualmente, existem escolas que apresentam algumas dificuldades na invenção de materiais didáticos congruentes com as suas intenções, assim como na introdução e na adequação às exigências escolares dos recursos existentes na escola, que tem como principal objetivo melhorar a qualidade e a eficiência da prática educativa que se desenvolve em contexto de sala de aula. As alterações efetuadas aos materiais implicam o surgimento de uma estratégia mais envolvente e eficaz, envolvendo programas de formação do docente em relação às novas temáticas, às novas técnicas, à introdução de novos recursos e saber o seu sentido didático, permitindo, de igual modo, acompanhar e avaliar a inovação. A utilização de materiais didáticos na educação pelo docente, na sua ação educativa, permite-lhes construir uma escola para o futuro.

Segundo Caldeira (2009) a utilização de materiais manipuláveis, a partir de modelos concretos, em contexto escolar e nas diversas disciplinas, possibilita ao aluno construir, modificar, interagir com o meio físico e com os seus colegas, a aprender fazendo, eliminando a ideia negativa que se concede a algumas disciplinas. O processo de ensino-aprendizagem é influenciado por diversos fatores, sendo importante salientar que a utilização isolada dos materiais didáticos não significa uma aprendizagem eficaz e significativa, tendo em conta que este processo tem de ser ativo, vivenciado pela criança, podendo explorar, desenvolver, testar, discutir e aplicar ideias, de modo a que os materiais utilizados nas atividades escolares sejam um meio e não um fim.

Na utilização de materiais didáticos, torna-se fundamental dar um tempo para que os alunos os explorem, para que estes sirvam como meios de auxílio na integração no processo de aprendizagem, evitando efeitos inversos dos desejados. “As limitações resultam da desadequação: da tarefa pedida e da relação desta com o conceito em causa; dos conhecimentos científicos e didáticos e da falta de tempo para pensar e fazer com sentido as atividades.” (Caldeira, 2009, p. 9).

O material manipulativo, aplicado em diferentes conteúdos, é importante e necessário para o desenvolvimento das disciplinas (Matemática, Língua Portuguesa e Estudo do Meio), uma vez que este permite ao aluno concretizar a aprendizagem, tendo em conta que constitui um instrumento que o possibilita originar novos modos de ser e fazer, dependendo de uma meta e de um processo, o qual irá facultar as trocas com o meio ambiente material e social. Deste modo, o princípio fundamental do uso do material didático, nas diferentes áreas de conteúdo, consiste na manipulação dos objetos e “extrair” os princípios curriculares, como por exemplo, princípios matemáticos (Caldeira, 2009).

A autora citada considera os materiais manipulativos como um instrumento fundamental que o professor pode utilizar na sua prática diária, proporcionando aulas mais diversificadas, lúdicas e que servem para estimular o desenvolvimento intelectual e a aprendizagem dos seus alunos. Os materiais manipuláveis usados na sala de aula, permitem orientar o professor no ensino, os alunos na aprendizagem, tendo como finalidade contribuir para a elaboração e a reelaboração de conceitos e tem um papel de mediador às teóricas e às práticas sociais.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) consideram os materiais pedagógicos como instrumentos fundamentais para estimular o brincar e o saber, isto é, o aprender com bem-estar. Considera-os, também, como uma ferramenta essencial para a medição pedagógica do professor em colaboração com o aluno, estimulando, ou não, a utilização dos sentidos mentais e das inteligências emotivas.

A utilização de materiais manipuláveis devem ser usados sempre que os alunos tenham essa necessidade, como por exemplo, para ensinar um novo conteúdo, pois a melhor forma de ensino/aprendizagem é através da manipulação de diversos materiais, contribuindo, de igual forma, para um ensino diversificado, rico em recursos e estratégias, o que permitirá que os novos conhecimentos sejam compreendidos de modo significativo e o melhoramento das perceções sobre os conteúdos abordados. Os materiais manipulativos facultam aos docentes uma maior quantidade de atividades, organizadas de forma gradual de dificuldades. No entanto, os docentes devem planear as atividades prévias de manipulação livre com os diferentes materiais lúdico-manipulativos que serão trabalhados, para que os alunos se habituem com esses materiais antes da execução das tarefas (Pastells, 2004).

Ainda segundo o mesmo autor, a utilização de materiais manipuláveis permite ajudar os alunos, de forma lúdica, a entender as temáticas a abordar e a estabelecer uma

relação com a aprendizagem, ou seja, as atividades realizadas com materiais lúdico-manipulativos permite a compreensão do objeto de estudo e facilita aos professores a abordagem das temáticas, na sua sala de aula, tornando-a mais motivadora e promotora de aprendizagens significativas.

Para finalizar, Leite e Rodrigues (2001) mencionam que os materiais didáticos desenvolvidos ao longo das atividades educativas, com as crianças/alunos, consistem num excelente recurso para o desenvolvimento da educação, com a finalidade de educar para a cidadania, na construção da aprendizagem, promover a cooperação entre os indivíduos e valorizar o trabalho realizado ao longo da prática educativa.

2.6. Importância da planificação na intervenção pedagógica

“A planificação é o ponto de partida de todo o processo de tomada de decisão e fundamental em converter as intenções do que se quer realizar em acções.” (Neves, 2014, p. 94). O autor citado, considera o processo de planificar como a principal função a ser realizada quando se pretende iniciar um conteúdo ou uma atividade, por sua vez o planificar implica delinear um esquema sobre as várias tomadas de decisões sobre: o que fazer para executar as metas estabelecidas; como devem ser executadas; os materiais necessários para as realizar; e encontrar soluções para as dificuldades que impendem a sua realização.

Segundo Neves (2014) para que a planificação possa obter os resultados pretendidos, é fundamental que seja envolvida toda a comunidade escolar, uma vez que a decisão referente ao que deve ser e como deve ser elaborada, em função do tema a planificar, contribuiu para uma planificação mais adequada à realidade, onde todos se envolvem para a execução do programado. A planificação para ser realizada com êxito deve conhecer a realidade em que a escola está situada e conhecer a sua comunidade educativa, de forma a possibilitar o reconhecimento das competências, das dificuldades, das oportunidades e dos obstáculos para a execução das atividades pretendidas. Deste modo, o autor refere que a planificação tem como finalidade orientar todo o trabalho a ser realizado com o intuito de atingir os objetivos definidos, pois sem a elaboração de uma planificação desperdiçam-se recursos e tempo e as metas programadas muitas vezes não são alcançadas.

A planificação tem como objetivo principal converter um pensamento ou uma intenção numa determinada ação, prevendo as metas que desejamos alcançar e quais os procedimentos para as cumprir. O primeiro aspecto a ter em consideração na elaboração da planificação consiste na decisão de forma lógica, e segundo deve definir o percurso da sua instrução, uma vez que a planificação das atividades permite ao docente reduzir a ansiedade e as dúvidas referentes à execução do seu trabalho e possibilita uma orientação mais confiante e segura (Zabalda, 2001).

Silva (2015) refere que as decisões tomadas, pelo professor, durante a elaboração da planificação influencia a aprendizagem dos seus educandos, sendo fundamental que o professor se aplique eficazmente na sua construção com a precedência necessária para fundamentar a sua prática de forma flexível e para que possa ser adaptada às necessidades dos alunos.

Segundo Cabral (2001) planificar implica uma formulação dos objetivos gerais, específicos e operacionais, de modo a limitar as temáticas, as unidades didáticas, as estratégias, as atividades, os recursos, a duração e o espaço para promover o ensino-aprendizagem adequadamente aos seus educandos, e por fim determinar o tipo de avaliação a aplicar, com a finalidade de conseguir alterações no comportamento de todos os alunos/crianças. A planificação prevê, dentro do possível, controlar uma ação futura.

Barbier (1996) refere que o processo de planificação não é elaborado isoladamente porque está relacionado com as planificações de outras ações pedagógicas, visto que planear permite orientar todo o processo educativo. A planificação das tarefas a executar num determinado dia ou aula, vai depender das planificações anteriores e sucederá as planificações das ações educativas futuras.

De acordo Arends (1995) a planificação realizada pelo docente para a execução das ações pedagógicas tem como objetivo principal determinar o que vai ser ensinado na sala de aula, e através do processo de planear, possibilita a gestão do currículo, modificando-o e ajustando-o, de modo a possibilitar a adequação das práticas educativas às necessidades dos alunos e, por conseguinte, o melhoramento do processo de ensino-aprendizagem. A planificação permite organizar as metas e os objetivos que são desejados alcançar nas tarefas educativas programadas e promover o melhoramento dos resultados na aquisição do saber pelos alunos. Deste modo, o ensino planificado apresenta melhores resultados do que o ensino que é apoiado em saberes e ações que não é planeado.

Para a mesma autora, as planificações elaboradas pelos professores permitem orientar os alunos e os professores em todo o processo de ensino-aprendizagem e apoiar os alunos a compreenderem as metas subentendidas nas atividades didáticas que devem alcançar. Esta autora, também, refere que as planificações são influenciadas pelas tarefas realizadas anteriormente, e de igual modo, vão influenciar as planificações seguintes.

Morissete e Gingras (1994) indicam que as planificações das ações pedagógicas implicam um plano organizado e funcional com a finalidade de incluir as diferentes situações de aprendizagem, de ensino e de avaliação em contexto educativo, tanto a médio como a longo prazo. O plano deve ser flexível e eficaz para se adaptar às diferentes situações escolares, quer a nível dos conteúdos a lecionar quer às necessidades dos educandos. Assim sendo, planificar as ações educativas, o que vai ser ensinado, possibilita limitar os conteúdos, presumir como serão abordados esses conteúdos e selecionar os recursos necessários para alcançar os objetivos previamente planeados, com o intuito de alcançar os objetivos e as metas globais no processo pedagógico.

Em suma, os autores citados referem que a planificação permite estruturar o que desejamos alcançar na aprendizagem e na modificação das condutas manifestadas pelos educandos e auxiliar o professor em todo o processo de ensino/aprendizagem na aquisição de resultados profícuos ao longo das suas intervenções educativas, assim como permitir ao professor desenvolver estratégias, métodos e recursos adequados ao programa curricular, às competências e às necessidades dos educandos, para que os alunos possam alcançar os objetivos planeados mais eficazmente. A planificação orienta o professor na consecução dos objetivos predefinidos, nas suas ações didáticas e na avaliação das suas intervenções para garantir o sucesso nas suas práticas educativas.

2.7. Avaliação como Instrumento Fundamental para o Ensino e Aprendizagem

De acordo com a Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 a avaliação no contexto escolar é uma componente integrante e reguladora da prática educativa, nos diferentes níveis de educação e de ensino/aprendizagem com princípios e procedimentos adaptados às suas especificidades. Em relação a Educação Pré-Escolar, a avaliação é realizada de forma formativa, através de um processo contínuo e interpretativo com o

intuito da criança cooperar na construção da sua aprendizagem, de forma a conseguir compreender os objetivos que já alcançou, quais as suas dificuldades e encontrar estratégias para as ultrapassar.

De acordo com a fonte anterior, as finalidades da avaliação consistem na recolha metódica de informação sobre os conhecimentos prévios dos alunos, que após a sua análise e interpretação, orienta as tomadas de decisões, promove a qualidade das aprendizagens e possibilita o desenvolvimento dos desempenhos de cada criança, de forma individual ou em grupo.

A avaliação tem como finalidade: contribuir para a adaptação das práticas na tomada de decisões e planeamento da ação; refletir sobre os efeitos da ação educativa, de forma a estabelecer a progressão das aprendizagens; recolher dados para monitorizar a eficácia das medidas educativas; promover e acompanhar processos de aprendizagem, de modo a contribuir para o desenvolvimento de todas e de cada criança; envolver a criança num processo de análise e de construção conjunta, ser protagonista da sua aprendizagem; e conhecer a criança e o seu contexto, numa perspetiva holística, tendo em conta a adequação do processo educativo. (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011).

Para Arends (1995) a avaliação é uma função executada pelo professor com o propósito de recolher as informações essenciais na tomada das decisões para fomentar a sua prática adequada às necessidades dos alunos. Essas recolhas de informação podem ser realizadas de forma informal, através das observações e das trocas verbais, e de forma formal, a partir dos trabalhos de casa, dos testes e dos relatórios escritos.

Segundo Afonso & Agostinho (2007) nos finais do século XIX a avaliação consistia em calcular os níveis de conhecimentos dos alunos, de forma a determinar quem transitava ou não para a classe seguinte. Atualmente, os objetivos da avaliação consistem em apoiar a tomada de decisões acerca do processo ensino-aprendizagem, com o intuito de o melhorar. A avaliação constitui um dos elementos essenciais do ensino e da aprendizagem, a qual deverá ser aplicada diariamente nas salas de aula, permitindo regular adequadamente, as atividades pedagógicas e as aprendizagens dos alunos. A tarefa da avaliação consiste em descrever e avaliar os conhecimentos, os comportamentos e as capacidades dos alunos e analisar se os objetivos programados foram alcançados durante todo o percurso escolar.

Ribeiro e Ribeiro (1990) mencionam que para facilitar a aprendizagem dos alunos torna-se essencial a definição dos objetivos e a planificação da prática pedagógica, no entanto não são suficientes, uma vez que existe a necessidade de avaliar se esses

mesmos objetivos, foram ou não alcançados, pois a avaliação é, também, fundamental e deve constar em todo o percurso do ensino/aprendizagem. A avaliação permite diagnosticar se o método educativo abrange todas as condições necessárias ao progresso da aprendizagem, pois possibilita o acompanhamento do percurso educativo, com a finalidade de observar as dificuldades e possibilita descobrir novas soluções, assim como, complementar o trabalho realizado, através das análises executadas ao longo de um determinado percurso.

Os mesmos autores mencionam que a função de avaliar consiste em analisar cautelosamente as aprendizagens obtidas a partir das aprendizagens que foram previamente planeadas, permitindo aos professores e aos alunos analisar quais os objetivos que foram alcançados e os objetivos que geraram dificuldades. Consideram a avaliação como um processo que prepara, acompanha e remata o decurso do ensino-aprendizagem, aperfeiçoando e facultando a todos os alunos o êxito em todas as matérias a lecionar. No entanto, estes resultados nem sempre são atingidos pelo facto da inexistência de alguns requisitos, que os professores devem procurar alcançar para obter um ensino de qualidade e uma aprendizagem bem-sucedida.

A avaliação constitui um processo contínuo e sistematizado, que tem como função orientar o desenvolvimento da atividade educativa, de modo a contribuir para o melhoramento da ação do professor, do aluno e do próprio programa do ensino. Esta deve interligar-se com as metas propostas e planeadas previamente em todas as aulas, tendo em conta as temáticas programadas, as estratégias escolhidas e a organização administrativa. O professor avalia para verificar se os alunos estão a aprender e ao mesmo tempo, analisar se adotam as estratégias adequadas para melhorar o processo de aprendizagem. O processo de avaliação deve auxiliar o professor a conhecer melhor o aluno e a descobrir as suas dificuldades e as suas competências, de forma a poder ultrapassar essas dificuldades, alcançar as metas educativas programadas e assim, promover o sucesso escolar (Peterson, 2003).

“Reduzir a avaliação à consideração de uma só área (o rendimento), a uma só técnica (os exames), a uma só situação (a controlada) e a uma só modalidade (a sumativa) representa um empobrecimento da avaliação e uma perda do seu sentido no âmbito do decurso didático.” (Zabalda, 1994, p. 226).

Lopes e Silva (2012) assinalam como os três principais objetivos da avaliação, os seguintes: a avaliação para a aprendizagem - utilizada dentro de sala de aula de forma a desenvolver o rendimento dos alunos; a aprendizagem como aprendizagem - realça o

papel do aluno no processo de aprendizagem, a sua responsabilidade no que concerne à aprendizagem e à avaliação e à sua participação no processo educativo; e a avaliação da aprendizagem - acontece quando os professores usam as aprendizagens dos alunos, julgam o desempenho dos mesmos sobre as metas de aprendizagem.

A avaliação das aprendizagens e dos comportamentos dos alunos, a eficiência das metodologias aplicadas na transmissão dos saberes, o cumprimento das metas estruturadas pelo professor e aluno, assim como outras componentes inseridas no processo de ensino-aprendizagem, devem ser realizadas em três momentos distintos, antes do ciclo de uma aprendizagem (avaliação diagnóstica), durante o ciclo de uma aprendizagem (avaliação formativa) e no fim do ciclo de uma aprendizagem (avaliação sumativa). A avaliação diagnóstica permite conhecer os conhecimentos prévios dos alunos, possibilita a ligação para os novos conhecimentos e a introdução das novas aprendizagens, a avaliação formativa permite ao aluno acompanhar o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, através de testes formativos, de forma a verificar as aprendizagens bem-sucedidas e as que ocasionaram dificuldades, de forma a encontrar estratégias para superar os insucessos dos alunos, e por último, a avaliação sumativa tem como objetivo classificar e certificar os conhecimentos e as competências adquiridas pelos alunos, no fim de cada ciclo, trimestre, semestre e no final de cada ano letivo (Afonso e Agostinho, 2007).

Resumindo, Lopes e Silva (2012), indicam que o sucesso escolar define em grande parte a vida futura dos alunos, e que esse sucesso é determinado através das avaliações realizadas pelos professores, as quais podem ser relacionadas ao poder ou em apoiar as aprendizagens. A avaliação tem como objetivo controlar o processo de ensino/aprendizagem, ajudar os professores a verificar se os progressos pretendidos estão a ser alcançados e a encontrar as soluções para que os professores consigam alcançar as metas pretendidas, adequado ao nível de ensino frequentado. Deste modo, deve ser usada como instrumento para o melhoramento das práticas educativas e as aprendizagens dos alunos, facilitar o ensino/aprendizagem e promover a autoavaliação.

2.7.1. Avaliação Formativa

“A avaliação formativa é um processo integrado e implica o desenvolvimento de estratégias adequadas às necessidades de cada criança e do grupo, incide

preferencialmente sobre os processos, entendidos numa perspetiva de construção progressiva das aprendizagens e de regulação da ação.” (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, p. 3).

Segundo Lopes e Silva (2012) a avaliação formativa fornece ao professor as informações essenciais para utilizar no seu ensino e promover as aprendizagens de qualidade aos alunos ao longo do processo educativo, ajudando os professores e os alunos a alcançar os objetivos programados e a verificar os progressos atingidos. Todos os professores, de qualquer nível de ensino, podem utilizar este tipo de avaliação, como uma prática integrante ao longo das ações pedagógicas, diariamente, em sala de aula, para que todos os intervenientes, professor e aluno, consigam atingir os objetivos programados e possibilite aos professores a promoção de aprendizagens mais significativas a todos os alunos.

Os mesmos autores referem que a avaliação formativa tem como objetivo a melhoria a nível qualitativo das aprendizagens dos alunos e apropriar o ensino às suas dificuldades nas aprendizagens. Esta deve ser realizada como um processo ativo e intencional, envolvendo os professores e os alunos de forma sistemática para a recolha das informações essenciais para analisar o resultado da aprendizagem e possibilitar aos professores a modificação do ensino/aprendizagem com o propósito de melhorar o desempenho dos alunos. Esta, por sua vez, orienta o professor sobre como planificar as suas aulas, controlar o ensino e possibilita que os alunos participem na aprendizagem.

Lopes e Silva (2012) referem que a avaliação formativa na aprendizagem dos alunos, desde o início das aulas, garante o apoio às suas aprendizagens, auxiliando-os na formação do conhecimento social, motiva-os para o ensino, fornece-lhes o feedback sobre a sua aprendizagem, ajudando-os a escolher as estratégias adequadas para obter o sucesso. Este processo de avaliação ajuda os alunos a utilizar as suas competências para se orientarem no aprender, permite-lhes compreender e definir as metas de aprendizagem, selecionar as estratégias adequadas para a melhoria das aprendizagens, avaliar os seus progressos e prepará-los para os novos desafios do ensino. Deste modo, cada avaliação formativa é uma fonte de motivação pessoal, onde o aluno é motivado a compreender o que domina e o que deve aprender, isto é, após diagnosticar as suas dificuldades nos conteúdos abordados é estimulado a melhorar o seu trabalho.

A avaliação formativa tem como objetivo melhorar qualitativamente a aprendizagem dos alunos e não os quantificar de acordo com as aprendizagens obtidas, tendo em conta que este tipo de avaliação tem como característica principal fornecer as

informações para possibilitar adaptar o ensino às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Considerada como um processo que consiste na recolha sistemática de dados para analisar o percurso da aprendizagem, envolvendo as ações em que os professores e os alunos se responsabilizam para adquirir os dados essenciais que possam auxiliar e até modificar o ensino-aprendizagem, ou seja, exige uma dimensão reflexiva, que permite ao professor adequar o seu ensino às capacidades de cada aluno, ao aluno permite regularizar a sua aprendizagem e permite ao professor supervisionar o progresso dos alunos no percurso educativo, com o intuito dos alunos desenvolverem as suas competências de “saber aprender”, isto é, as competências metacognitivas (Lopes e Silva, 2010).

Ainda os mesmos autores mencionam que a avaliação formativa é um processo contínuo, tendo em consideração as metas a atingir, de acordo aos distintos momentos, tais como: antes de iniciar o processo de ensino/aprendizagem, diagnosticando os conhecimentos prévios dos alunos para orientar o desenrolar do processo educativo; durante o processo ensino-aprendizagem, possibilitando esclarecer os níveis de exigência de aprendizagem e definir as estratégias de reajustamento das mesmas; e depois de um período mais longo de aprendizagem, possibilitando analisar o progresso das aprendizagens, de modo a permitir reorganizar o ensino de acordo com as necessidades individuais de cada aluno. Tendo em conta a aprendizagem dos alunos, a avaliação formativa serve para o professor, através dos dados recolhidos, reorganizar a sua prática pedagógica e permite aos alunos autorregular as suas aprendizagens e desenvolver as suas competências sociais, cognitivas e metacognitivas.

Finalizando, segundo os autores citados anteriormente, a avaliação formativa é considerada como um sistema que estabelece a ligação entre os professores e os alunos, com o objetivo de melhorar os resultados da aprendizagem, a qual permite ao professor mudar as metodologias no processo de ensino/aprendizagem e ao aluno permite modificar a sua participação no processo de aprendizagem.

2.7.2. Sistema de Acompanhamento das Crianças - SAC

Segundo ME (1997) a avaliação é considerada uma atividade educativa realizada com as crianças e também serve como base para o educador, pois a partir da sua reflexão, possibilita analisar os resultados e os efeitos das ações, permitindo assim, ao

educador modificar e reorganizar as aprendizagens a desenvolver com as crianças, respeitando as desigualdades entre elas.

O Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), segundo Portugal e Laevers (2010), proporciona ao educador um apoio para a avaliação e desenvolvimento do currículo na sua prática educativa, a partir de um ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e ação, tendo em conta o bem-estar, a implicação/envolvimento, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças como medidas orientadoras de todo o processo educativo. O SAC é considerado como uma ferramenta de apoio à pedagogia, que deve corresponder às expectativas das famílias e da sociedade em geral, no que se refere aos resultados das aprendizagens e desenvolvimentos em distintas áreas de competências nos contextos de pré-escolar.

A adequada utilização do SAC permite ao educador conseguir uma visão clara sobre o funcionamento do grupo em geral, identificar as crianças que precisam de apoio diferenciado e perceber quais os aspetos que necessitam de intervenções específicas. O SAC também orienta o educador no planeamento das suas atividades, guiando-o para a resolução de problemas e para o aumento da qualidade da educação das crianças, em grupo ou individualmente, e faculta à avaliação os resultados a nível de implicação, bem-estar e desenvolvimento (Portugal e Laevers, 2010).

De acordo com autores citados, cada ciclo, observação, avaliação, reflexão e ação, é composto por três fases, documentados em fichas próprias, com duas funcionalidades, uma para o contexto e o grupo de crianças em geral e outra para criança individualmente, sendo as seguintes fases: fase 1 – avaliação (fichas 1g e 1i); fase 2 – análise e reflexão (fichas 2g e 2i); e fase 3 – definição de objetivos e de iniciativas (fichas 3g e 3i). A fase 1 realiza um diagnóstico geral da situação do grupo de crianças, tendo em conta os níveis de bem-estar e implicação, considerados os indicadores processuais de qualidade, a fase 2 possibilita identificar as problemáticas em contexto educativo que merecem uma atenção suplementar e a fase 3 permite obter uma perspetiva sobre as forças do contexto e do que deve ser mantido, tendo em conta as fragilidades que precisam de mais atenção e investimento.

Para finalizar, Portugal e Laevers (2010) referem que o SAC tem como finalidade recolher a informação dos conhecimentos prévios das crianças, de acordo com o seu percurso, desenvolvimento e progressos, com o intuito de promover contextos que facilitem as suas aprendizagens e o seu desenvolvimento, de forma a conceder uma

prática educativa mais inclusiva, respeitadora e atenta ao desenvolvimento de todas e de cada criança que frequentam o jardim-de-infância.

Capítulo III – O Processo de Investigação-Ação na Prática Pedagógica

A investigação permite aos docentes identificar problemáticas de um determinado grupo de crianças/alunos, planificar estratégias de intervenção, avaliar e refletir sobre as suas práticas, de modo a melhorá-las e adequá-las às diferenças de cada criança/aluno, contribuindo assim, para o aperfeiçoamento da prática.

No capítulo três é realçada a investigação-ação como uma opção metodológica essencial no processo educativo, metodologia utilizada no estágio. Ao longo deste capítulo é abordado o projeto de investigação-ação desenvolvido aquando do estágio pedagógico, estando organizado da seguinte forma: enquadramento do problema observado no estágio na vertente de Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, isto é as questões orientadoras; a relevância das questões no campo da educação; as técnicas e instrumentos de recolha de dados; os métodos de análise dos dados recolhidos; e as fases do projeto de investigação-ação.

Através da observação participante e no decorrer do estágio pedagógico, foi possível verificar algumas das problemáticas associados quer ao contexto da intervenção em Educação Pré-Escolar quer no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico sendo que no primeiro grupo (EPE), a problemática mais evidente refere-se à relação interpessoal entre as crianças e no grupo do 1.º CEB aos comportamentos desajustados em contexto de sala de aula. Assim, e por forma a dar resposta às situações evidenciadas nas duas valências educativas, surgiram as problemáticas que resultaram no projeto de Investigação-Ação, com o desenvolvimento de estratégias e instrumentos de trabalho específicos para as diferentes problemáticas.

Deste modo, neste capítulo será abordada a revisão preliminar sobre as problemáticas anteriormente referidas, assim como as estratégias de intervenção com o intuito de promover a relação interpessoal e reduzir a indisciplina em contexto educativo.

3.1. Enquadramento do problema

No decorrer da minha intervenção com o Educação Pré-Escolar, na EB1PE da Achada, pude constatar que uma das crianças do grupo, do sexo masculino e com 3 anos

de idade, manifestava muitas dificuldades no que se refere à capacidade de relação interpessoal, manifestando os seguintes comportamentos/atitudes: dificuldades em relacionar-se com os outros; recusa do toque quer pelos colegas quer pelos adultos; preferência pelas brincadeiras que possa estar sozinho; isolamento em relação aos colegas; recusa em brincar com os outros colegas, manifestando comportamentos de fuga em relação aos mesmos quando estes se aproximam para brincar e/ou trabalhar com ele. Esta situação foi alvo de estudo na temática de melhorar as competências sociais desta criança e do grupo.

No que se refere à intervenção em contexto de 1.º CEB na EB1/PE da Lombada, foi notória, na observação participante, a necessidade de promover a disciplina através da implementação de regras de comportamento para os alunos da turma do 2.ºA. No contexto de sala de aula pude observar alguns comportamentos inadequados dos alunos, sobretudo de 3 alunos do sexo masculino, que apresentavam dificuldades em respeitar as regras da sala de aula, nomeadamente: obedecer às orientações da professora, permanecer sentados, levantar a mão antes de falar, concluir as tarefas propostas e permanecer em silêncio. Assim sendo, optou-se por desenvolver o projeto de investigação-ação nesta valência, de forma a encontrar soluções para as dificuldades de comportamento, a indisciplina. Esta situação foi alvo de estudo na temática de melhorar a indisciplina deste grupo de alunos.

3.2. Questões orientadoras de Investigação-Ação

No desenvolvimento do projeto de Investigação-Ação, ao longo da prática pedagógica, foi necessário recorrer a metodologia de Investigação-Ação.

No contexto da EPE, e como referido anteriormente, em articulação com a educadora cooperante, surgiu a necessidade de abordar a questão referente às dificuldades nas relações interpessoais de algumas crianças, uma vez que foram constantes ao longo da observação, tanto dentro da sala como no recreio, sendo deste modo essencial refletir e agir.

Assim, e por a ultrapassar as dificuldades/ necessidades observadas e sentidas, na sala das crianças dos 3 e 4 anos, foi formulada a seguinte questão orientadora de Investigação-Ação:

Como desenvolver a relação interpessoal neste grupo de crianças do Pré-Escolar?

Em relação ao contexto do 1.º CEB, ao longo das duas semanas de observação participante, surgiu a necessidade de uma reflexão mais pormenorizada e aprofundada sobre a problemática encontrada, a indisciplina, pelo que, e no sentido de ultrapassar as dificuldades/ necessidades sentidas, na turma do 2.º ano, foi formulada a seguinte questão orientadora de Investigação-Ação:

Como desenvolver estratégias para ultrapassar as dificuldades de comportamento, a indisciplina, neste grupo de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

3.3. Metodologia de Investigação-Ação

Para Watts (1985) citado em Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira (2009) a Investigação-Ação consiste num método que serve para os participantes analisarem as suas próprias práticas educativas de uma forma ordenada e mais pormenorizada.

Segundo Coutinho et al (2009) a Investigação-Ação é representada como uma família de investigação, que em simultâneo, implica uma ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão), num processo cíclico ou em espiral, alternando-se entre a ação e a reflexão, sendo aperfeiçoados à luz da experiência (conhecimento) alcançados nos ciclos anteriores, no cruzamento entre a teórica e a prática.

Como refere Coutinho et al (2009) a definição do conceito de Investigação-Ação, trata-se de uma expressão ambígua e assenta-se em contextos variados, e deste modo referência vários autores:

- Elliot (1993) que define a Investigação-Ação como um estudo de uma situação social que tem como objectivo melhorar a qualidade de acção dentro da mesma;
- Com Kemmis (1984) a Investigação-Ação não só se constitui como uma ciência prática e moral como também como uma ciência crítica;
- Lomax (1990) define a Investigação-Ação "uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria";
- Bartalomé (1986) define a Investigação-Ação como "um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a acção e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática" (pp. 359-360).

Tendo em conta as diferentes definições da metodologia da Investigação-Ação e de modo a enriquecer esta definição, considero essencial apresentar os pontos de vista de Cohen e Marion (citados por Sousa, 2005), para os quais a investigação-ação:

"Trata-se de um procedimento in loco, visando lidar com um problema concreto localizado num contexto imediato. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (numa situação real) durante períodos de tempo variáveis, utilizando diversos modos de avaliação (diários, narrativas, entrevistas, questionários e estudos de casos, por exemplo), de modo a que os resultados obtidos levem reformulações, modificações, ajustamentos e mudanças de direcção, conforme as necessidades, de modo a orientar a investigação no caminho mais adequado" (pp. 95-96).

A definição de Investigação-Ação, segundo Bento (2011), é: " (...) uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo pelos próprios profissionais no exercício das suas actividades para melhorarem a sua prática" (p.57).

3.4. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Na realização de um trabalho de Investigação-Ação torna-se fundamental que, na sua planificação, sejam escolhidas as técnicas e os instrumentos para a recolha de dados, essenciais para a resolução do problema apresentado e para o tratamento da informação. Assim, para a recolha de informação, recorreremos a diversas técnicas e instrumentos, que passo a discriminar.

3.4.1. Observação Participante

É fundamental para o professor/investigador, pois permite descobrir o sentido, os processos e os acontecimentos sobre as necessidades dos observados. O observador participante envolve-se no contexto que está a observar, permitindo ao investigador obter dados mais completos, precisos e significativos do que está a ser observado e identificar as necessidades e quais as modificações a implementar.

3.4.2. Diários de Aula

Servem para anotar aquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa durante a recolha ou depois de cada observação, ajudando-o a desenvolver o pensamento crítico e a refletir sobre as situações que surgem ao longo do seu trabalho.

3.4.3. Registos Fotográficos

São utilizados para registar os momentos importantes do trabalho desenvolvido e são elementos essenciais que resultam do processo de observação. São fundamentais para a triangulação de dados com outras informações recolhidas por outros instrumentos e fontes.

3.4.4. Análise de Documentos

Possibilita a ampliação e a compreensão sobre a problemática, enriquecendo a informação conseguida sobre a metodologia. Pretende identificar informações que consideramos interessantes e permiti-nos completar informações adquiridas por outras técnicas.

3.4.5. Revisão da Literatura

Consiste num resumo crítico sobre a problemática da investigação, para compreender as diretrizes e os fundamentos onde nos apoiar para caracterizar e interpretar a situação em estudo, de modo a justificar uma nova investigação. A realização de uma revisão da literatura é indispensável para alcançar uma maior qualidade de informação.

3.4.6. Produções das Crianças

São indispensáveis para a análise da evolução das crianças e para as futuras planificações da prática educativa. Possibilita avaliar o nível de desenvolvimento de cada criança nas diferentes áreas de conteúdo. São importantes para diagnosticar o desenvolvimento da criança e perceber as suas dificuldades e potencialidades.

3.5. Método de Análise de Dados

Para a realização deste projeto de Investigação-Ação no estágio na valência da EPE e na valência 1.º CEB, para a resolução dos problemas apresentados e o tratamento da informação, a opção recaiu pelas seguintes técnicas e instrumentos de recolha de dados:

- Recolher artefactos dos alunos, isto é, as produções das crianças (desenhos, trabalhos);
- Registos diários/descrever registos centrados na questão;
- Informações do plano anual da escola ou outras questões importantes;
- Observação participativa (observar todas as situações relacionadas com a questão e intervir na observação);
- Registos fotográficos (na realização das atividades em grupo, nos jogos, no recreio, etc.).

A interligação dos dados adquiridos através das técnicas e dos instrumentos utilizados para a análise dos dados, possibilitou ter uma visão abrangente dos contextos educativos e sobre a prática pedagógica. Para além disso, todos estes procedimentos metodológicos permitiram obter dados fundamentais para apoiar a intervenção pedagógica, de forma a ultrapassar as problemáticas identificadas: "Como desenvolver a relação interpessoal neste grupo de crianças do Pré-Escolar?"; "Como desenvolver estratégias para ultrapassar as dificuldades de comportamento, neste grupo de alunos do 1.º CEB?"

3.6. Fases do projeto

O projeto de investigação-ação deve ser definido por um plano de investigação e um plano de ação, composto por regras e métodos, isto é, as fases do projeto. Assim, para a concretização deste projeto, será necessário seguir quatro fases:

1ª Fase - Avaliação do real, recolha de informação para a diagnosticar ou identificar o "problema"

Nesta fase, procedeu-se à recolha de informação referente às ações e interações das crianças e aos elementos do contexto, através da observação participante de modo a diagnosticar a problemática no grupo de crianças do Pré-Escolar da escola EB1/PE da Achada e no grupo dos alunos do 1.º CEB, tendo assim a possibilidade de conhecer melhor cada grupo. A 1.ª fase, consistiu assim, na análise do contexto, na identificação da problemática e no aprofundamento dos conhecimentos nestas áreas problemáticas identificadas.

2ª Fase - Construção de estratégias para a implementação (do plano de ação)

Quanto à segunda fase, de modo a ultrapassar estes "problemas" foi elaborado um conjunto de estratégias para desenvolver a relação interpessoal no grupo de crianças do EPE e para trabalhar as dificuldades de comportamento no grupo dos alunos do 1.º CEB, e assim, encontrar respostas às problemáticas apresentadas.

3ª Fase - Implementação das estratégias e observação de como funciona

Na terceira fase, procedeu-se à implementação das estratégias elaboradas e à recolha de dados, através dos desempenhos das crianças da EPE (trabalhos de grupo e cooperativo) com o objetivo de desenvolver as competências sociais entre o grupo, assim como através das produções dos alunos do 1.º CEB (jogos com as regras de sala de aula, contratos de comportamento e recompensas) com o objetivo de ultrapassar as dificuldades de comportamento de alguns alunos.

4ª Fase - Reflexão, interpretação e avaliação das estratégias implementadas (os resultados)

A quarta e última fase envolve o processo de reflexão e de avaliação, tendo como objetivo apurar a solução dos problemas identificados. Sendo o processo de intervenção desenvolvido num curto espaço de tempo, e mesmo com as dificuldades encontradas, foi possível verificar algumas melhorias quer ao nível das relações interpessoais (grupo de crianças EPE), quer ao nível dos comportamentos (grupo de crianças 1.º Ciclo). No entanto, seria necessário mais tempo para realizar uma reflexão e avaliação completa e mais aprofundada para o apuramento da solução dos problemas.

3.7. Revisão preliminar para o estudo do projeto Investigação-Ação

No decorrer deste projeto tornou-se necessário refletir sobre as problemáticas levantadas no âmbito da investigação-ação nas duas vertentes escolares e, deste modo, fazer uma revisão preliminar para o estudo das problemáticas observadas na EPE e no 1.º CEB.

3.7.1. Relação interpessoal

O projeto de Investigação-ação na valência da EPE enquadra-se sobre a temática: relações interpessoais das crianças. Segundo Ferland (2006), as crianças desenvolvem as suas competências sociais ao longo da Educação Pré-Escolar, onde adquirem as regras de comportamento, desenvolvem as suas competências através do convívio com as outras crianças e aprendem a ser sociáveis. É através das atividades que realizam em grupo que as crianças aprendem a partilhar, a respeitar, a cooperar e a colaborar com os outros.

Segundo Hohmann e Weikart (2007) é logo na infância que as crianças desenvolvem as relações sociais, através das vinculações emocionais que estabelecem com os pais e com a família, sendo que ao longo da Educação Pré-Escolar desenvolvem as suas interações sociais, alargando as suas capacidades sociais adicionais, tais como, distinguir as suas necessidades e os sentimentos dos outros. As relações sociais que

estabelecem com as outras crianças e com os adultos são indispensáveis para a compreensão do mundo social.

O modelo curricular de *High Scope* destaca quatro experiências-chaves sobre as relações interpessoais e compreensão dos outros (Hohmann e Weikart 2007), sendo elas: "ser sensível aos sentimentos, interesses dos outros e necessidades dos outros; construir relações com as outras crianças e com os adultos; criar e experimentar jogos cooperativos; e lidar com o conflito interpessoal" (p. 575).

Os conflitos relacionados com a relação interpessoal podem gerar sentimentos de frustração, de confusão e de insucesso nas crianças. Segundo o modelo curricular *High/Scope* (Hohmann & Weikart, 2007) o educador deve seguir vários passos para apoiar a criança na resolução dos conflitos: 1º - Abordar a situação com calma, terminando com o conflito; 2º - Reconhecer os sentimentos da criança, através do diálogo; 3º - Identificar o problema do conflito; 4º - Solicitar as crianças ideias e/ou soluções para o problema; 5º - Repetir às crianças as ideias e/ou soluções para a resolução do problema e que decidam quais devem ser implementadas; e 6º - Solicitar as crianças que ponham em prática as suas decisões para a resolução do problema.

Os passos apresentados anteriormente vão promover o desenvolvimento interpessoal nas crianças e o educador deve elaborar estratégias e/ou técnicas para desenvolver as competências para a resolução de conflitos interpessoais, como por exemplo, através da realização de trabalhos de grupo e colaborativos.

3.7.1.1. Estratégias de Intervenção

Ao longo de toda a prática tentou-se proporcionar uma variedade de situações e de aprendizagens que fossem de encontro às particularidades do grupo, com o intuito de lhes proporcionar aprendizagens ativas e eficazes, individualmente e em grupo, de forma a desenvolver a relação interpessoal.

Nesta fase, e embora considere que o tempo disponível para o desenvolvimento do processo de investigação tenha sido reduzido, parece pertinente apresentar as estratégias de intervenção desta metodologia de investigação e que foram tidas em conta para esta problemática. Assim sendo, as estratégias para fomentar e desenvolver a relação interpessoal neste grupo de crianças, foram as seguintes:

- Planeamento de rotinas em grupo;

- Elaboração de trabalhos em grupos;
- Fomentação de momentos de relações entre as crianças;
- Fornecimento de materiais que favoreçam o trabalho colaborativo;
- Estimulação das crianças para brincarem e trabalharem juntas.

Estas estratégias tiveram como objetivo desenvolver a relação interpessoal entre as crianças e os adultos. Tendo em conta à criança de 3 anos que apresentava dificuldades em se relacionar com os restantes colegas e com os docentes, esta metodologia visou numa procura de respostas, com a intenção de ajudá-la a ultrapassar as dificuldades de relacionamento com os outros. No decorrer meu estágio, embora o processo de intervenção foi desenvolvido num curto espaço de tempo, pude constatar evidências de melhoria na relação interpessoal no grupo de crianças da EPE.

3.7.2. Indisciplina

O projeto de Investigação-ação na valência do 1.º CEB enquadra-se sobre a temática: Indisciplina. Segundo Estrela, 1994, a definição de indisciplina tem apresentado significados distintos ao longo dos tempos, tais como: punição, dor, instrumento de punição, direção moral, regras de conduta e a obediência das mesmas. Atualmente, quando nos referimos à indisciplina não recordamos somente as regras e os seus efeitos.

“O conceito de indisciplina relaciona-se intimamente com o de disciplina e tende normalmente a ser definido pela sua negação ou privação ou pela desordem proveniente da quebra de regras estabelecidas.” (Estrela, 1994, p. 15).

Segundo Carvalho, Machado e Pita (2010) a indisciplina é um assunto discutido e preocupante para todos os intervenientes na comunidade escolar, sobretudo em contexto de sala de aula, por ser uma problemática que pode provocar mal-estar no desenvolvimento das práticas pedagógicas e nas relações entre os diferentes elementos da comunidade escolar. Esta pode estar relacionada com o insucesso escolar, o abandono e a delinquência nas instituições educativas, sendo fundamental que as escolas organizem estratégias para ultrapassar os comportamentos indesejados e perturbadores. Referem ainda que a vida em sociedade exige a determinação de regras e limites de comportamento socialmente estabelecidos, com o objetivo de possibilitar a

interação e a convivência coletiva de sujeitos com interesses e ideologias distintos, e deste modo torna-se fundamental promover a disciplina como meio de alcançar os objetivos pessoais e sociais que influenciam o modo de relacionamento em sociedade e evitar os comportamentos agressivos e/ou desviantes. Para tal, toda a comunidade escolar e familiar têm como função o funcionamento e as relações que ocorrem na escola e devem intervir nas distintas áreas para ultrapassar o problema da indisciplina, a qual os autores: consideram-na como um problema relacional e organizacional; referem que os comportamentos alteram de acordo com os contextos e os intervenientes; que as regras devem ser claras, aceites e determinadas em grupo; e que a disciplina supõe o consentimento e cumprimento das regras disciplinares.

Garcia (1999) define a indisciplina através de algumas manifestações em meio escolar, tais como: no contexto das condutas nas atividades educativas dos alunos; nos processos de socialização e de relacionamento dos estudantes com os colegas, com o pessoal docente e não docente; e no contexto do desenvolvimento cognitivo dos educandos. Apesar da indisciplina nas escolas, de acordo com o mesmo, existe, também, uma ausência de métodos de prevenção indisciplinar nas escolas, falta de planeamento de aptidões pelos professores para lidarem com os distúrbios na sala de aula, onde a indisciplina facilmente se manifesta. Deste modo, cabe às escolas desenvolver estratégias de prevenção e intervenção ao combate à indisciplina quer em contexto de sala de aula quer fora da sala de aula.

De acordo com Picado (2009) os problemas de indisciplina na sala de aula são referidos pelos professores, como aspetos dificultadores e perturbadores para o bom funcionamento da prática pedagógica, sendo o principal objetivo dos professores tentar adquirir o domínio dos alunos nas duas primeiras semanas do ano letivo. A disciplina escolar consiste num conjunto de deveres e de regras que visam determinar o comportamento apropriado nos alunos e permitir aos docentes o alcançar dos seus objetivos no desenvolvimento pessoal, quer a nível intelectual, social, moral e cívico ao longo das aulas.

Segundo Carita e Fernandes (1997) a indisciplina na sala aula é considerada uma problemática especialmente perturbadora para a maioria dos docentes, afetando-os emocionalmente e sendo geralmente sentida como uma obstrução à relação e/ou como um ataque pessoal, onde os professores sentem-se desvalorizados, desrespeitados, interrogados enquanto pessoa.

Para estas autoras, um aluno é categorizado por indisciplinado quando fala a despropósito, evita a realização das atividades propostas, levanta-se do seu lugar sem autorização, conversa com o colega do lado, faz barulho, chega atrasado e quebra as regras estabelecidas no início do ano letivo. No que concerne à indisciplina, este autor menciona que a mesma não pode ser apenas categorizada pela particularidade de um determinado comportamento, primeiramente, deverá ser analisada e compreendida em contexto pedagógico, tendo em conta a situação que a originou.

Segundo, Hargreaves (1997) citado in Carita e Fernandes (1997) as ocorrências de indisciplina (dispersa ou constantemente) impedem o desenrolar “normal” da aula, tornando-se numa grande preocupação dos professores, que para além de instruir devem manter a disciplina. Para manter a disciplina, os professores devem definir os meios necessários para o cumprimento das regras (implícitas ou explícitas), recompensas para quem as respeitam e punições para quem as desobedecem.

De acordo com Carita e Fernandes (1997) para superar os comportamentos indesejados na sala de aula, os professores devem analisar diversas estratégias e técnicas de intervenção, como por exemplo através da adição ou da subtração de estímulos, para reforçar ou castigar um dado comportamento (estímulo agradável ou desagradável). O reforço vai possibilitar na manutenção ou no desaparecimento de um comportamento indisciplinado e as recompensas (algo desejado) e os castigos (algo indesejado) orientados vão possibilitar aos professores alcançar os comportamentos pretendidos.

Segundo Correia (1999) a gestão de comportamentos na sala de aula é uma tarefa essencial para os professores, principalmente devido ao acréscimo de alunos com comportamentos desafiantes e disruptivos nas turmas. De forma a corrigir e intervir nos problemas disciplinares e comportamentais dos alunos, torna-se necessário dar resposta às necessidades básicas dos alunos dentro da sala de aula. Correia (1999) refere algumas estratégias, tendo em conta o que os alunos necessitam: uma sala de aula estruturada; um professor que seja firme e imparcial; sentir confiança no professor; poder expressar os seus sentimentos, preocupações e ideias; e fazer escolhas e estar incluídos na tomada de decisões. E algumas estratégias, segundo o que o professor pode fazer: estabelecer regras e procedimentos; explicar o motivo das regras e dos procedimentos; determinar consequências claras, justas e lógicas para comportamentos incorretos e incumprimento das regras; expor as regras na sala; participar na determinação de consequências e de recompensas; reforçar os aspetos positivos; e ser flexível e dar resposta às necessidades individuais dos alunos.

Para ultrapassar os comportamentos indesejados, o professor deve elaborar estratégias e/ou técnicas para a prevenção da indisciplina, como por exemplo, estratégias adaptadas para o início do ano, estratégias prévias à orientação das atividades, estratégias de motivação e manutenção de interesse da turma, estratégias de vigilância e controlo dos comportamentos.

3.7.2.1. Estratégias de Intervenção

Ao longo da prática na valência do 1.º CEB tentou-se sempre facultar uma grande diversificação de situações que fossem ao encontro das particularidades da turma do 2.º ano, de modo a proporcionar aprendizagens ativas, quer a nível individual quer em grupo, com o objetivo de desenvolver estratégias que permitissem ultrapassar as dificuldades de comportamento neste grupo de alunos.

Assim, e embora considere que o tempo disponível para o desenvolvimento do processo de investigação tenha sido reduzido, parece pertinente apresentar as estratégias de intervenção desta metodologia de investigação e que foram tidas em conta para esta problemática. As estratégias aplicadas para ultrapassar as dificuldades de comportamento na turma do 2.º ano, foram:

- Realização de tabelas para registos das ocorrências (comportamentos incorretos);
- Diálogos com os alunos para compreender e auxiliar na resolução dos comportamentos inapropriados na sala de aula e no exterior;
- Elaboração de contrato comportamental;
- Determinação das recompensas e das punições, pelos alunos, tendo em conta o cumprimento ou incumprimento das regras;
- Realização de jogos com as regras de sala de aula;
- Fornecimento aos alunos de materiais diversificados e didáticos para estimular o ensino-aprendizagem e incentivá-los na participação nas aulas.

As estratégias acima referidas tiveram como objetivo ultrapassar as dificuldades de comportamento de alguns alunos. Assim, e tendo em conta o comportamento indesejável manifestado por três alunos do sexo masculino, quer com os colegas quer com os professores, esta metodologia visou numa procura de respostas, ultrapassar as

dificuldades de comportamento e contribuir para o cumprimento das regras da sala de aula, de modo a facilitar e melhorar o processo de ensino/aprendizagem. Ao longo do meu estágio, embora o processo de intervenção foi desenvolvido num curto espaço de tempo, pude constatar evidências de melhoria nos “comportamentos inadequados” nos alunos da turma do 2.º A.

PARTE II – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Capítulo IV – Intervenção Educativa na Educação Pré-Escolar

No capítulo quatro é exposta toda a intervenção pedagógica desenvolvida na Sala Fantasia na EB1/PE da Achada por um período de 120 horas, sendo esta sempre supervisionada pela educadora cooperante com orientação científica de um docente da Universidade da Madeira. No que se refere aos dias de observação, e embora considere que estes foram importantes para a integração no grupo de crianças e para conhecer melhor o grupo e a sua rotina diária, é de salientar que os dias dedicados à observação foram insuficientes para identificar todas as fragilidades, necessidades e competências das crianças. No entanto, a observação permitiu auxiliar na intervenção e na criação de laços e empatia com as crianças. As atividades realizadas para a intervenção pedagógica foram planificadas em colaboração com a educadora da sala e de acordo com a planificação mensal.

Neste capítulo pretende-se realçar a intervenção pedagógica realizada na valência do EPE, sendo fundamental expor e elucidar todo o processo de ensino/aprendizagem.

4.1. Contextualização do Ambiente Educativo

Contextualizar o ambiente educativo onde se desenvolve a prática pedagógica é fundamental para auxiliar o docente numa intervenção mais adequada, selecionando as estratégias e recursos apropriados às necessidades, interesses, competências, conhecimentos e as experiências das crianças, individual e coletivamente.

Torna-se essencial caracterizar o meio envolvente da Instituição e a própria escola, o espaço físico da sala, o grupo de crianças intervenientes na ação pedagógica. Sendo, também, necessário analisar os documentos internos da escola, tais como, o regulamento interno, o PAA, o PEE e o PCG, de modo a proceder a recolha de dados fundamentais para a intervenção.

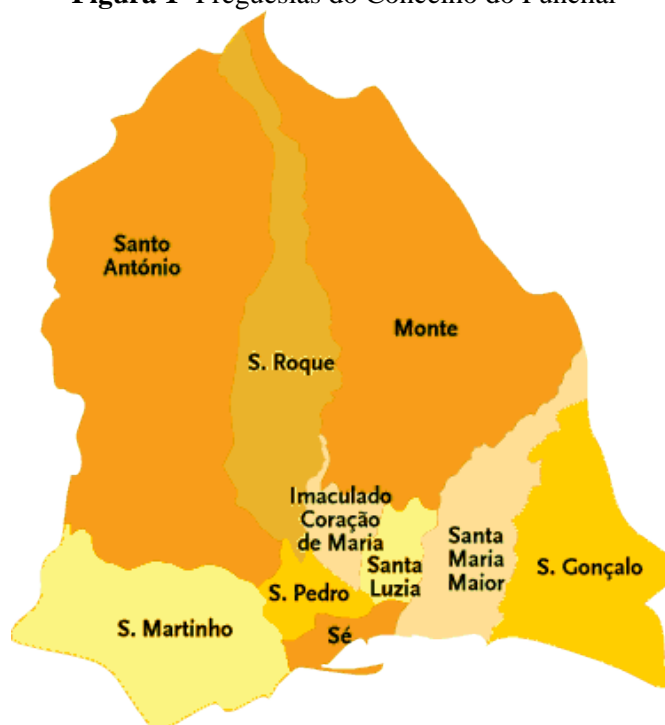
A EB1/PE da Achada situa-se na freguesia de São Roque, Concelho do Funchal, que inclui a valência de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico. A prática pedagógica na valência de EPE desenvolveu-se na Sala da Fantasia com crianças com idades compreendidas entre os 2/3 anos, no turno da manhã.

4.1.1. Caraterização do Meio Envolve¹

A intervenção pedagógica na vertente de Educação Pré-Escolar desenvolveu-se na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada (EB1/PE da Achada), situada à Estrada Dr. João Abel de Freitas, n.º 128, freguesia de São Roque, concelho do Funchal.

A Freguesia de São Roque encontra-se situada no concelho do Funchal e faz fronteira com as freguesias de Santo António, do Monte, do Imaculado Coração de Maria e de São Pedro. (Figura 1). É de realçar que a freguesia de São Roque, onde se localiza a Instituição, é composta por vários sítios.

Figura 1- Freguesias do Concelho do Funchal



Fonte: <http://escolasaofilipe.webnode.pt/products/contextualiza%C3%A7%C3%A3o-do-meio-envolvente-da-institui%C3%A7%C3%A3o/>

A freguesia de São Roque dispõe de uma série de infraestruturas e serviços disponíveis à comunidade, nomeadamente: centro cívico, juntos de freguesia, escolas (básicas de 1.º, 2.º e 3.º ciclo), infantários, associações desportivas, centro de saúde, biblioteca, farmácia, hipermercados, padarias, restaurantes, entre outros. Esta diversidade de serviços possibilita à população da freguesia aceder aos bens e serviços

¹ Informação baseada no PEE (2013-2016) da EB1/PE da Achada.

necessários à satisfação das suas necessidades, evitando assim a deslocação ao centro do Funchal.

A EB1/PE da Achada enquadra-se num meio onde a atividade económica das populações desenvolve-se no comércio e nos serviços e com excelentes condições de acessibilidade. Ao longo do ano são realizadas algumas festividades, principalmente de âmbito religioso, tais como, a Festa da Vera Cruz – no 1.º domingo de maio, o Arraial da freguesia de São Roque – no mês de agosto e a Festa da Nossa Senhora da Conceição - a oito de dezembro.

De acordo com os Censos de 2011, a freguesia de São Roque é constituída por 9385 habitantes, sendo que a população ativa corresponde ao índice populacional mais elevado.

4.1.2. Caraterização da Instituição - EB1/PE da Achada²

A EB1/PE da Achada (figura 2) é uma instituição educativa pública inaugurada a 21 de setembro de 2009, construída de raiz para servir a população da localidade da Achada. Encontra-se localizada acerca de três quilómetros do centro da cidade do Funchal, possibilitando o fácil acesso a outras entidades públicas e de solidariedade social para a implementação do Projeto Educativo da escola.

Figura 2- Escola EB1/PE da Achada



Fonte: *Google Earth*

² Informação baseada no PEE (2013-2016) da EB1/PE da Achada.

A escola é constituída por dois pisos, com uma vasta área de recreio e rodeada por zonas verdes e por algumas habitações. Por ser uma construção recente, apresenta as adaptações arquitetónicas necessárias e obrigatórias à mobilidade dos portadores de deficiência (casas de banho adaptadas e rampas de acesso) e apresenta um sistema de energias renováveis - painéis solares.

Em relação aos recursos físicos, no rés-do-chão, é composto pelos seguintes espaços: um *hall* de entrada e receção; uma secretária; um gabinete da Direção; uma sala de Unidade Especializada; três salas para a Educação Pré-Escolar; uma arrecadação, um gabinete, uma casa de banho com chuveiro adaptada e de apoio à Unidade Especializada; uma cantina e espaço polivalente, oito casas de banhos para os alunos (uma adaptada para alunos com Necessidades Educativas Especiais, NEE) e uma para os alunos do pré com chuveiro; seis casas de banho para o pessoal docente e não docente, uma área com lavatórios de apoio ao refeitório, uma cozinha, uma área de economato, uma lavandaria, uma área de receção de material com monta-cargas, uma área de vestuário e convívio do pessoal não docente, uma casa do lixo, um pátio coberto e um recreio com parque infantil.

O primeiro piso da escola apresenta quatro salas de atividades curriculares, uma sala de estudo, uma sala de informática, uma sala de apoio pedagógico acrescido, uma sala de música, uma sala de Expressão Plástica, uma biblioteca e uma sala de professores. No segundo piso podemos encontrar um campo polidesportivo, um recreio coberto, quatro casas de banho para os alunos (duas adaptadas para alunos com NEE), duas casas de banho para os professores, dois balneários, três arrecadações e uma arrecadação de Expressão Físico-Motora.

O espaço exterior representa o espaço mais amplo da Instituição, possibilitando às crianças usufruir de momentos de brincadeira e de exploração. As atividades de Educação Física são realizadas num campo muito espaçoso que permite oferecer às crianças diversas atividades físicas encontrando-se dividido com zonas pavimentadas em tartan, zona de relvado e uma outra cimentada e possui os seguintes equipamentos: por exemplo, com escorregas, baloiços, labirinto, caixa com areia. (Figura 3).

Figura 3 - Espaços exteriores da Instituição.



Por último, o piso inferior com duas arrecadações, duas escadas de acesso à escola, um Monta-cargas e uma área de estacionamento.

No que diz respeito aos recursos humanos, a Instituição educativa compõe-se pelo pessoal docente e não docente: oito educadoras de infância; nove docentes de atividades curriculares; sete docentes de atividades de enriquecimento curricular e professores de apoio especializado; uma técnica superior responsável pela biblioteca escolar; uma coordenadora administrativa; assistentes de educação especial; assistentes operacionais; ajudantes da ação educativa da EPE.

A escola é administrada por uma diretora cuja função é auxiliada pela subdiretora que exerce a função de Educadora de Infância. No presente ano letivo frequentaram esta escola por volta de 304 alunos, distribuídos pelas diferentes valências, 75 na EPE, 193 no 1.º CEB e 36 no ensino recorrente, conforme consta no quadro 1.

Quadro 1 - Estrutura e Funcionamento da EB1/PE da Achada

Nível de escolaridade	Grupos/Turma	Horário
Educação Pré-Escolar (75 alunos)	4 Grupos	Manhã e tarde (8h15 – 18h15)
1.º Ciclo do Ensino Básico (193 alunos)	2 Turmas do 1.º ano 3 Turmas do 2.º ano	Atividades Curriculares no turno da manhã e Atividades de Enriquecimento Curricular no turno da tarde.
	2 Turmas de 3.º ano 2 Turmas de 4.º ano	Atividades de Enriquecimento Curricular no turno da tarde e Atividades Curriculares no turno da manhã.
Ensino Recorrente (36 alunos)	2 Turmas	Turno noturno

Este estabelecimento educativo funciona entre as 08h15 e as 18h15, com regime de escola a tempo inteiro, sendo que as atividades curriculares e as atividades de enriquecimento curricular realizam-se em horários diferentes alternado entre as várias turmas/grupos.

É de salientar que os alunos que frequentam a Escola da Achada são provenientes, não só da freguesia de São Roque, mas também, das freguesias de São Pedro, da Sé, de Santo António e do Caniço, devido à proximidade e à localização do trabalho dos pais e encarregados de educação.

4.1.3. A Sala da Fantasia

A sala de aula é considerada um espaço pedagógico, tendo em conta que toda a ação educativa é desenvolvida por meio de ensino e de aprendizagem, onde os educadores e as crianças têm um papel fundamental em todo o processo do ensino-aprendizagem.

A sala da Fantasia (figura 4 e 5) situa-se no rés-do-chão, apresenta um espaço amplo, ventilado e bastante iluminado por luz solar proveniente das portas de vidro que dão acesso ao exterior e encontra-se dividida por diferentes áreas, proporcionando a

todas às crianças diversas experiências e oportunidades com o intuito de promover o interesse no processo de ensino/aprendizagem.

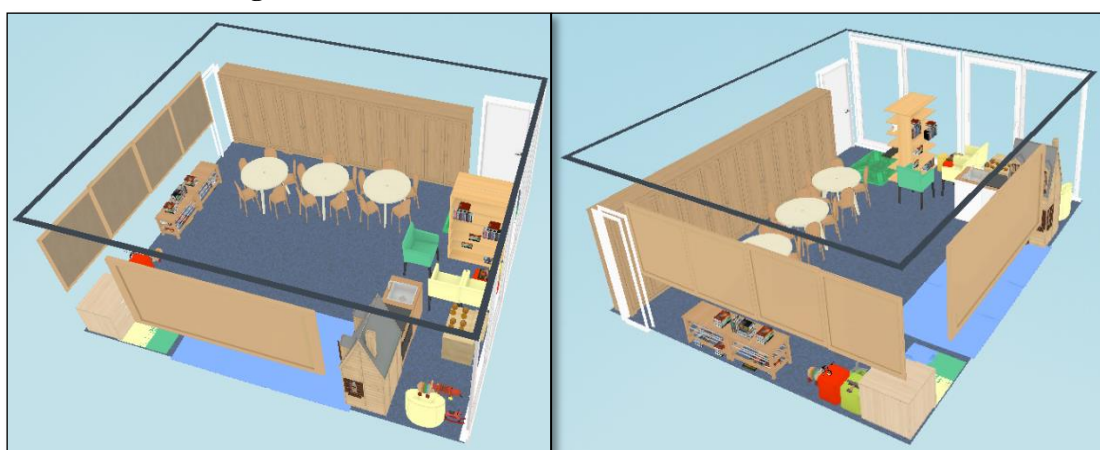
Figura 4 – Planta da sala da Fantasia vista de cima.



Legenda:

- | | | | |
|----|----------------------------------------|-----|--------------------------------------|
| 1- | Área do Tapete | 7- | Área da Expressão Plástica |
| 2- | Mesas para trabalhos individuais/grupo | 8- | Armários dos cacifos e dos materiais |
| 3- | Área do Faz de Conta | 9- | Placard em cortiça |
| 4- | Área da Biblioteca | 10- | Portas de acesso ao exterior |
| 5- | Área dos Jogos de Tapete/Mesa | 11- | Porta de acesso à sala |
| 6- | Área da Garagem | | |

Figura 5 - Planta da sala da Fantasia em tridimensional.



No interior da sala, mais precisamente, nas paredes encontram-se afixadas num placard de cortiça as produções das crianças, as regras da sala de aula e das áreas comuns. Para além disso, e como é possível verificar nos registos fotográficos, nas

paredes da sala encontram-se registadas as situações da rotina diária das crianças, nomeadamente as tabelas de registo do tempo, o calendário, o quadro das presenças, o quadro da alimentação, o quadro de aniversários e o quadro que se encontra à entrada da sala, onde são expostas todas as informações para os pais e a planificação mensal da sala.

Figura 6 – Alguns imagens das paredes da sala da Fantasia.



No que se refere ao modelo pedagógico, as educadoras da sala não usaram um modelo específico, mas as suas práticas foram fundamentadas numa pedagogia estruturada de acordo com uma organização intencional e sistemática do processo educativo, orientado pelas OCEPE, no PEE e no PCE.

A pedagogia utilizada pelas educadoras era organizada por um conjunto de seis áreas básicas e por uma área polivalente onde era realizado as produções das crianças, individual ou coletivamente, que é constituída por três mesas redondas e quinze cadeiras, cinco por mesa. Como podemos verificar na figura 7, a sala é composta pela área do tapete, a área da biblioteca, a área dos jogos, a área do faz de conta, a área da garagem e a área da expressão plástica. A sala contém, ainda, dez camas, três colchões de esponja, um balde para o lixo e um móvel de parede com três portas utilizadas como cacifos e com outras seis portas para a arrumação de material diverso.

Figura 7 - As áreas da sala Fantasia.

A área do tapete é constituída por um tapete grande, onde as crianças se sentam ordenadamente para iniciar e planear as atividades (figura 8). Esta é área onde, usualmente, se realiza o acolhimento das crianças, a elaboração da planificação das atividades com as crianças, os diálogos com o grupo, a avaliação dos conhecimentos adquiridos, o conto das histórias e as rotinas diárias, nomeadamente: a marcação do tempo, das presenças e o preenchimento do calendário.

Figura 8 - Área do Tapete.

A área dos jogos de tapete é constituída por um móvel com três divisões e oito gavetas com jogos de tapete diversificados (como por ex. legos) e um tapete, como é possível observar na figura 9. A área dos jogos de mesa é composta por um móvel com três divisões com variados jogos de encaixe e um tapete. Estas áreas são utilizadas

para os jogos em pequenos grupos ou individualmente, de modo a aperfeiçoar a destreza manual e desenvolver o raciocínio lógico.

Figura 9 - Área dos Jogos.



Em relação a área do faz de conta (figura 10) é composta por um fogão, um móvel com lava loiça, uma casinha em miniatura, uma mercearia, um carrinho das compras, bonecas, objetos de cozinha (talheres, pratos, copos panelas, taças), moveis em miniaturas (cama, mesas, cadeiras, armários, candeeiros, entre outros), e produtos da mercearia (fruta, alimentos e legumes). Esta área tem como objetivo dar oportunidade às crianças de representar o seu quotidiano referenciando as pessoas e os acontecimentos vivenciados neste contexto, assim como, desenvolver a sua criatividade e imaginação.

Figura 10 - Área do Faz de Conta.



A área da biblioteca, como é possível verificar na figura 11, é composta por um móvel com algumas histórias, um sofá, uma poltrona e um banco. Situa-se junto às janelas para que possa ter a luminosidade necessária para a visualização dos livros,

usufruindo de uma variedade de livros, revistas e jornais. Neste espaço as crianças consultam os livros/histórias desenvolvendo a sua criatividade.

Figura 11 - Área da Biblioteca.



A área da garagem é formada por um tapete e uma caixa com diversos carros coloridos (figura 12). Nesta área as crianças realizam brincadeiras conjuntas, inclusive, com os carros/brinquedos que trazem de casa, partilhando assim com os colegas.

Figura 12 - Área da Garagem.



Por último, a área da expressão plástica que é constituída por dois móveis de apoio às mesas de atividades com três divisões, com material didático diversificado (lápiz de cor, lápis de carvão, apara lápis, borracha, lápis de cera, tesoura, folhas de papel e capas A4), prateleiras individuais com a identificação das crianças para a arrumação das suas produções (figura 13).

Figura 13 - Área da Expressão Plástica.



Em relação aos recursos humanos da sala da Fantasia, estes compõe-se por duas educadoras e por duas assistentes operacionais de educação de infância que dão apoio direto às educadoras nas rotinas diárias e recreios. O horário das educadoras é dividido por turnos, sendo que uma das educadoras desenvolve a sua atividade educativa no período da manhã e a outra no período da tarde. As atividades de enriquecimento curricular estão à responsabilidade de três professores, a saber: o professor de Educação Física; o professor de Educação Musical; o professor de Inglês.

A organização do tempo é feita de forma flexível, sendo importante a existência de uma rotina diária que permita às crianças a compreensão das atividades a realizar e, ao mesmo tempo, promova a segurança. Assim, a sala possui uma rotina semanal estipulada e estrutura, tendo em conta que pode ser modificada de acordo com as necessidades, as dúvidas e as curiosidades das crianças. No quadro 2, podemos observar a organização da rotina da sala da fantasia.

“As rotinas são, como os capítulos, o guião da vida diária de uma turma que, dia após dia, se vai nutrindo de conteúdos e acções. As crianças sabem o nome de cada fase, sabem o que virá depois, sabem qual é o procedimento para realizar determinadas actividades, etc., e, pouco a pouco, vão-se assenhoreando da sua vida escolar, vão-se sentindo competentes e, ao mesmo tempo, vão comprovando vivencialmente como cada vez lhe saem melhor as coisas e sabem melhor o que há para fazer e de que forma resultam, e são divertidas as tarefas.” (Zabalda, 1992, p. 174).

Quadro 2 - Organização da rotina diária.

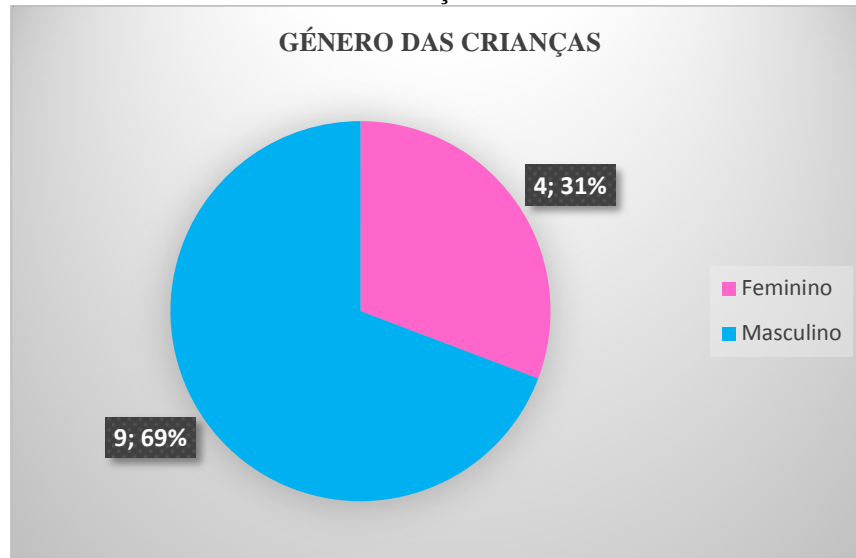
Horário	Rotina diária
8:15 - 9:00	Acolhimento às crianças Atividades livres/ Preenchimento do quadro das presenças
9:00 - 9:30	Acolhimento do grupo no tapete: - Bons dias - Comunicações em grupo - Planeamento das atividades - Preenchimento do quadro do tempo e calendário
9:30 - 9:50	Higiene / lanche/Higiene
9:50 - 10:30	Execução de atividades orientadas na sala
10:30 - 11:00	Recreio
11:00 - 12:00	Atividades orientadas e atividades livres na sala
12:00 - 12:45	Higiene / almoço/Higiene
12:45 - 14:30	Repouso
14:30 - 14:45	Higiene
14:45 - 15:15	Lanche/Higiene
15:15 - 15:30	Acolhimento do grupo no tapete - Comunicações e balanço em grupo das atividades realizadas de manhã - Planeamento de atividades
15:30 - 16:10	Recreio/Higiene
16:10 - 17:00	Execução de atividades orientadas
17:00 - 17:30	Conclusão e apresentação dos trabalhos realizados
17:30 - 18:15	Atividades livres nas diferentes áreas da sala

Fonte: Adaptado de Projeto Curricular de Grupo (PCG) (2014/2015).

É de salientar que ao longo do estágio foi possível assistir as atividades de enriquecimento curricular de Educação Física na segunda-feira e de Educação musical na terça-feira, uma vez que se realizou de segunda-feira a quarta-feira.

4.1.4. O Grupo de Crianças da Sala da Fantasia

O grupo de crianças da sala da Fantasia é composta por 13 crianças, com idades compreendidas entre os três e os quatro anos, das quais nove são do sexo masculino (69%) e quatro do sexo feminino (31%), tal como é possível verificar no gráfico 1.

Gráfico 1 - Género das crianças da sala da Fantasia.

As atividades desenvolvidas neste grupo de crianças foram elaboradas de acordo com a sua faixa etária e apropriadas ao seu nível de desenvolvimento. De acordo com a teoria de desenvolvimento cognitivo das crianças de Piaget, este grupo de crianças enquadra-se no segundo estágio, intuitivo ou pré-operatório, onde a criança através do uso simbólico da linguagem consegue resolver problemas e o pensamento infantil é caracterizado pelo egocentrismo (Smith, Cowie e Blades 2001). No entanto, foi possível constatar que, nem todas as crianças se encontravam neste estágio, pois cada criança apresentava características específicas e capacidades distintas.

Do grupo total de crianças, apenas uma aluna frequentava o estabelecimento de ensino, mesmo que noutra sala, e as restantes ingressaram o estabelecimento pela primeira vez, sendo que, destas, oito crianças frequentaram outra Instituição de educação e quatro não estavam inseridas no sistema educativo.

No que concerne à alimentação, este grupo de crianças apresenta algumas dificuldades na aceitação e na aglutinação de determinados alimentos (legumes, carne, peixe) e uma das crianças do grupo recusa comer fruta e apresenta dificuldades em aceitá-la. De um modo geral, o grupo apresenta dificuldades na utilização dos talheres e em permanecerem sentados à mesa com uma postura correta, sendo necessário a intervenção do adulto na hora da refeição.

Nas relações interpessoais é um grupo sociável, com exceção de uma criança que apresenta dificuldades em relacionar-se com as outras crianças e com os adultos. No geral, podemos considerar que as crianças interagem de forma cooperativa, partilham os seus brinquedos e as suas vivências, sendo que quatro crianças

manifestam algumas dificuldades em lidar com os seus sentimentos e emoções, gerando por vezes situações de conflito que requerem a intervenção do adulto na sua gestão e mediação. A nível comportamental, a maioria das crianças (oito crianças) apresentam dificuldades na assimilação e no cumprimento das regras dentro da sala de aula e nos espaços comuns (recreio e refeitório).

No geral, a maioria das crianças são comunicativas e expressivas, dominando com facilidade a linguagem, excetuando três crianças que apresentam dificuldades na articulação das palavras, sendo por vezes pouco perceptíveis e de difícil compreensão. Deste grupo, quatro crianças do sexo masculino, com quatro anos, são muito intervenientes e participativos comparativamente às restantes nove crianças, sendo necessária a regulação da intervenção para que todas as crianças tenham a oportunidade de intervir. É um grupo participativo, interessado e dinâmico na realização das atividades propostas, principalmente, nas atividades de expressões plásticas, manifestando grande motivação e boas capacidades na manipulação dos diferentes materiais e na criação de formas diversas através da pintura e da moldagem.

Em relação aos interesses, a grande maioria das crianças manifesta gosto em ouvir histórias, cantar, ouvir música, reproduzindo com facilidade o que ouvem, revelando boa memória auditiva. Na dança apresentam algumas dificuldades e são pouco participativos. A nível da motricidade global, o grupo apresenta boa coordenação motora, equilíbrio e postura, no entanto, na motricidade fina, seis crianças exibem dificuldades na preensão de alguns materiais e objetos. As crianças do grupo demonstram interesse, gosto, motivação e empenho em todas as atividades que realizaram em sala de aula, no recreio e nas atividades de enriquecimento curricular, nomeadamente, educação física, educação musical e inglês.

De acordo com os dados recolhidos e devidamente interpretados, foi efetuada uma caracterização das crianças da sala da Fantasia, tendo em conta as áreas de conteúdo referenciadas nas OCEPE e discriminadas ao longo de todas as planificações de atividades (quadro 3).

Quadro 3 – Caracterização das crianças segundo as Áreas de conteúdos das OCEPE

Áreas de Conteúdo	Caraterização das Crianças
Área da Formação Pessoal e Social	<p>A sala da Fantasia ao nível do comportamento e das relações interpessoais é um grupo sociável. Compreendem a noção de regra e conseguem até enumerá-las, contudo apresentavam ainda dificuldade em interiorizar e cumprir as regras quer dentro da sala quer na utilização de espaços comuns (refeitório, recreio).</p> <p>O grupo revelou algumas dificuldades em diversas atividades e tarefas, nomeadamente na alimentação, na realização do comboio, marcação das presenças, arrumação dos materiais e brinquedos, entre outros. Assim como, em terminar a refeição, sendo necessária a intervenção do adulto. O grupo em geral apresentava dificuldades na utilização dos talheres e na manutenção da postura correta à mesa.</p> <p>Relativamente ao controlo dos esfíncteres, todas as crianças já o tinham estabelecido. No que se refere à partilha de brinquedos e/ou outros materiais, existia algumas dificuldades, uma vez que a maioria das crianças manifestavam dificuldades em lidar com os seus sentimentos, emoções e não gostavam de partilhar.</p> <p>Seis das crianças do grupo eram muito participativas e possuíam sentido de iniciativa nas atividades e também na sua escolha, apresentando, por vezes, dificuldades em aguardar pela sua vez. Eram bastante participativos e gostavam sempre de dar a sua opinião. Para os restantes alunos era necessário motivar e envolvê-los para aumentar o seu nível de satisfação.</p> <p>Por fim, no que concerne aos afetos, todos mantinham uma relação mútua de confiança e carinho quer com os adultos quer com os seus pares.</p>
Área de Expressão e Comunicação:	
Domínio da Expressão Físico-Motora	<p>O grupo revelou ser bastante ativo, dinâmico e participativo. Todos dominavam as diversas formas de locomoção, explorando o espaço e os materiais de forma autónoma, curiosa e motivante.</p> <p>Conseguiram, igualmente, identificar e nomear as diferentes partes do seu corpo, bem como manter-se em equilíbrio. No que diz respeito à motricidade fina foi possível observar que algumas crianças manifestavam dificuldade em agarrar os lápis, as cores ou os pincéis.</p> <p>Já no que se reporta aos jogos de encaixe e introdução, todas as crianças revelavam grande entusiasmo e facilidade na sua realização.</p>
Domínio da Expressão Musical	<p>Neste domínio, a maioria do grupo revelou sempre gosto e interesse em cantar e ouvir músicas, revelaram uma boa memória auditiva. De um modo geral, foram capazes de memorizar letras de pequenas canções. No que se refere à dança demonstraram pouco interesse e gosto em participar. Muitas vezes, solicitavam que fosse colocada música para ouvir e cantar (duas crianças traziam CDs de música para ser ouvidos na sala).</p>
Domínio da Expressão Dramática	<p>Todo o grupo gostava de brincar na área do faz de conta, representando situações do seu quotidiano, imitando o adulto. Metade do grupo já revela alguma criatividade, sendo capazes de expressar com imaginação situações e cenas do dia-a-dia. Quando solicitada a colaboração das crianças para a realização de pequenas dramatizações, muitos se revelaram como autónomos e, manifestaram sentimentos de agrado na sua realização. Por outro lado, algumas das crianças apenas realizavam este tipo de atividades quando lhes era exigido. Considero que este tipo de situação ocorre, devido às características específicas das crianças, pois umas crianças eram mais desinibidas que outras.</p>
Domínio da Expressão Plástica	<p>Foi a área onde revelaram maior interesse, motivação, gosto na concretização das tarefas e participação. Tinham sempre muita curiosidade e gostavam de explorar diferentes materiais, criavam formas distintas através da pintura e da modelagem, apresentando muita satisfação com o produto final.</p> <p>A nível da motricidade fina, algumas crianças, revelaram alguma dificuldade em controlar a quantidade de tinta, bem como na apreensão de materiais e objetos. Em relação a motricidade global, o grupo na sua maioria apresentava boa coordenação motora, equilíbrio e postura. Relativamente ao aspeto gráfico, apenas uma criança encontrava-se na fase da garatuja, duas não tinham ainda a noção do esquema</p>

	corporal, desenhando a figura humana de uma forma muito rudimentar. O restante grupo já representava gratificamente a figura humana de uma forma mais esquematizada mas com pouco pormenor. Todavia, conseguiram sempre explicar as suas representações, pelo que foi feito o registo em quase todos os trabalhos, para que se tornassem mais significativos e explicativos para quem os observava.
Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	O grupo era comunicativo e expressivo, sendo que a maioria das crianças apresentava um vocabulário rudimentar. Três crianças apresentavam dificuldades na linguagem, sendo pouco perceptível. Uma das crianças tinha apoio ao nível da terapia da fala, no Centro de Desenvolvimento da Criança. Verbalizavam acontecimentos passados, apesar de por vezes, responderem em situações de diálogo, episódios fora de contexto. Apresentavam muito interesse na audição de contos e histórias, onde a maioria conseguia realizar o reconto sem ajuda e um pequeno grupo necessitava do apoio do adulto e das imagens ilustrativas da história. Muitas das crianças eram autónomas e capazes de ouvir, compreender e transmitir uma mensagem ou recado. O grupo no geral não mostrou muito interesse e motivação pela exploração de livros, sendo a área da biblioteca a menos procurada pelas crianças.
Domínio da Matemática	Neste domínio foi demonstrada, por parte de algumas crianças, a noção espacial: à frente/ atrás; em cima/em baixo; dentro de/fora de. Todo o grupo apresentava, de um modo geral, as noções de tamanho, definindo os conceitos de grande, médio, pequeno de forma correta. Na abordagem das cores a maioria do grupo demonstrava obter as competências essenciais, com a exceção de quatro alunos que apresentavam dificuldades. Analogamente, o grupo revelou ter presente o conceito de dia e de noite, nos conceitos temporais, apenas um pequeno grupo apresentava algumas dificuldades, sobretudo nos dias da semana, e em nomear o hoje, o ontem e o amanhã.
Área do Conhecimento do Mundo	Tratou-se de um grupo de crianças muito observadoras, com curiosidade, motivação e empenho em descobrir e explorar o meio que as rodeia. Estavam aptas para distinguir os sexos (meninas e meninos), identificar o seu nome, assim como o dos seus familiares mais próximos. Os alunos eram capazes de nomear e identificar várias partes do corpo e também de evidenciar as características das estações do ano.

O envolvimento da família na educação escolar dos seus filhos é importante para o processo de aprendizagem, uma vez que a sua participação ativa pode melhorar o desenvolvimento das crianças, tendo em conta que os pais são para os professores um valioso recurso para ajudar os seus educandos a obterem o sucesso (Marujo, Neto e Perloiro, 1998). As instituições educacionais devem promover atividades e momentos que incentivem a participação das famílias em todo o processo educativo dos seus filhos.

No entanto, segundo o PEE (2012-2016), averigua-se um fraco envolvimento das famílias em relação ao acompanhamento dos trabalhos escolares dos filhos, mais especificamente nos trabalhos de casa, sendo essa responsabilidade confiada à escola.

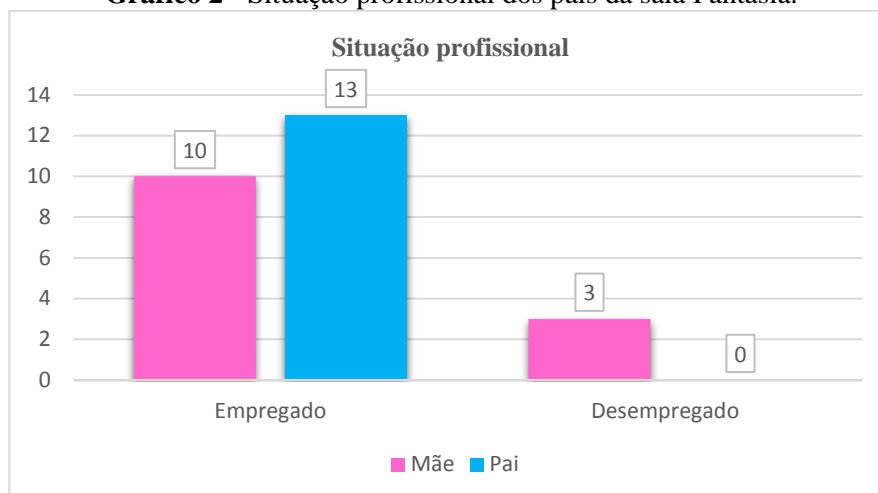
Os alunos que frequentam esta escola são maioritariamente oriundos de famílias estruturadas e apresentam um nível socioeconómico médio, no entanto, em algumas situações foram constatadas algumas situações familiares graves, necessitando do acompanhamento dos serviços sociais. Em relação às profissões dos pais, e tendo em

conta a desigualdade dos níveis de escolaridade, apresentam uma grande heterogeneidade, tal como é possível verificar no quadro 4.

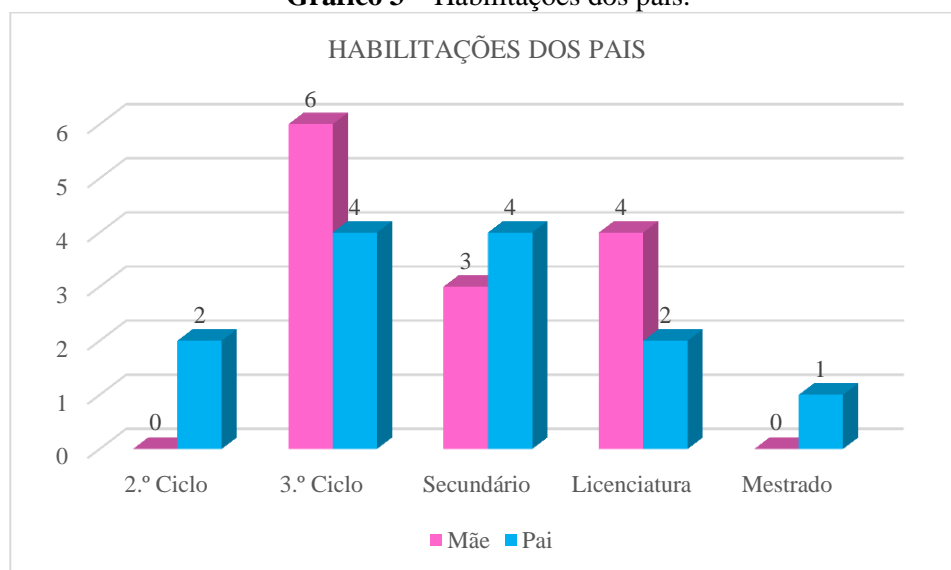
Quadro 4 - Profissão dos pais da sala da Fantasia.

NOME DAS CRIANÇAS	PROFISSÕES	
	MÃE	PAI
AA	Educadora	Analista Programador
BC	Enfermeira	Administrativo
FM	Professora	Professor
GF	Empregada de Escritório	Gerente de Cinemas
JPF	Desempregada	Chefe de Sala
LAV	Desempregada	Empregado de Paiol
ML	Empregada de Balcão	GNR
ML	Empregada de Mesa	Armado de Ferro
MS	Desempregada	Professor
MS	Encarregada de Loja	Vigilante
RG	Empregada de Balcão	Motorista
RPP	Professora	Empregado de Balcão
ST	Assistente Operacional	Professor

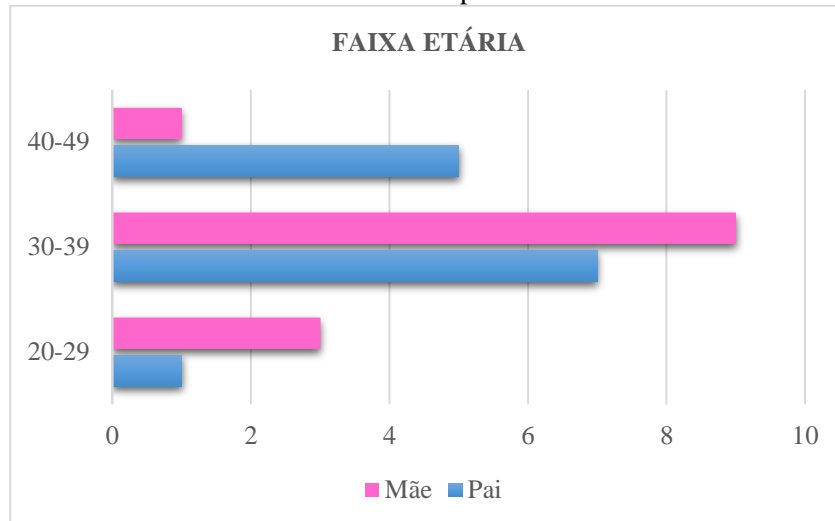
De igual modo, é possível verificar no gráfico 2 que, a maioria dos pais encontram-se empregados (23 pais) e poucos desempregados (3 pais).

Gráfico 2 - Situação profissional dos pais da sala Fantasia.

Em relação às habilitações literárias dos pais, conforme verificamos no gráfico 3, a maioria dos pais possui o 3.º CEB, representado por seis mães e quatro pais, de seguida com taxas equivalentes, podemos observar que alguns pais possuem o secundário e a licenciatura. No gráfico podemos, também, visualizar que apenas os pais têm como habilitações o 2.º CEB e um pai possui mestrado.

Gráfico 3 – Habilitações dos pais.

No que se refere à faixa etária dos pais, podemos observar no gráfico 4, que a maioria insere-se no intervalo dos 30 aos 39 anos, representado por nove mães e com sete pais. Podemos verificar que na faixa etária [40-49], encontram-se seis pais, a saber uma mãe e cinco pais, e por último podemos verificar que poucos pais têm idade entre os 20 e os 29, existindo apenas três mães e um pai.

Gráfico 4 - Faixa etária dos pais da sala da fantasia.

Podemos observar no gráfico anterior que as maiorias dos pais, das crianças da sala da fantasia, encontram-se na faixa etária [30-39].

4.2. Intervenção Pedagógica - Atividades Realizadas

A intervenção pedagógica com as crianças da sala da Fantasia decorreu durante 120 horas. Para fundamentar a prática educativa, conforme referido na primeira parte, a planificação foi um instrumento essencial para orientar toda a ação pedagógica. Durante a intervenção, além dos momentos de atividades livres, assim como todas as situações incluídas na rotina diárias, foram planificadas as atividades a desenvolver no grupo, de acordo com os interesses, os desejos e as necessidades demonstradas pelas crianças, de forma a facultar-lhes um espaço educativo estimulador de aprendizagens e de promoção e aprendizagens significativas e diversificadas.

As atividades desenvolvidas com as crianças da sala da Fantasia tiveram em consideração as atividades que já tinham sido realizadas até à data, estando em concordância com o PEE bem como com o PCG, as metodologias utilizadas, o plano mensal programado pela educadora da sala e a questão determinada para a investigação-ação.

É de salientar que algumas atividades surgiram de acordo com a época que se aproximava, nomeadamente o Natal, no entanto as planificações foram devidamente articuladas, de forma lógica e contínua. As planificações das atividades desenvolvidas

ao longo do estágio encontram-se na pasta 2 Apêndice B, no CD que complementa o relatório.

Ao longo da realização das atividades foram utilizadas distintas estratégias lúdicas e didáticas, com a intenção de promover o desenvolvimento de competências em todas as áreas de conteúdo, tendo em consideração a interdisciplinaridade.

Tendo em conta a questão observada para investigação-ação, referente a relação interpessoal, as estratégias e as metodologias utilizadas na prática foram baseadas na aprendizagem cooperativa, construtivista e socioconstrutivista, na medida em que estas possibilitam às crianças realizar atividades em grupo, desenvolver as suas competências e estimular a participação destas em todo o processo de ensino-aprendizagem. A ação educativa foi fundamentada de acordo com as características e as necessidades deste grupo de crianças.

Em síntese, as atividades planificadas e desenvolvidas ao longo da intervenção tiveram como objetivo proporcionar a todas as crianças aprendizagens cooperativas, diversificadas, estimulantes, integradas, diversificadas e lúdicas, de forma a possibilitar aprendizagens significativas e momentos de bem-estar.

As fotos das crianças da sala da Fantasia utilizadas neste relatório foram devidamente autorizadas pelos encarregados de educação dos alunos (Apêndice A).

A Roda dos Alimentos

Na temática sobre a alimentação foram realizadas atividades relacionadas com a roda dos alimentos e os respetivos grupos alimentares, sendo introduzidos dois grupos por semana. O objetivo principal deste tipo de atividades é o de proporcionar momentos lúdicos, dinâmicos e diversificados de acordo com os interesses e motivações das crianças, ao mesmo tempo, que lhes faculte conhecimentos acerca dos grupos de alimentos que fazem para da alimentação diária.

A roda dos alimentos foi abordada tendo em conta a faixa etária das crianças e decorreu durante quatro semanas dois grupos por semana, através da realização de diferentes atividades e por partes, através da introdução paulatina dos diversos grupos representados na roda dos alimentos, para que as crianças conseguissem interiorizar os novos conhecimentos. Nesta temática, e através da interligação das diversas áreas de conteúdo e do envolvimento dos vários domínios, foi dada maior ênfase ao domínio da Expressão Plástica, uma vez que durante a primeira semana de observação participante

foi possível verificar através das observações que esta era uma área de interesse do grupo.

O conto da história "A sopa verde", foi a atividade selecionada para iniciar o tema da alimentação, de modo a realizar a introdução de dois grupos da roda dos alimentos: o grupo dos legumes e o grupo da fruta. Primeiramente, realizou-se uma atividade em grande grupo, onde foi mostrado um cartão com dois círculos, representando o conjunto dos legumes e das frutas respetivamente, e as imagens das frutas e dos legumes que, posteriormente deveriam ser colocadas, com velcro, no respetivo conjunto.

Após a formação dos grupos e de estarem devidamente sentados nas mesas de atividades, foi feita uma breve explicação da atividade, sendo que cada grupo teria de colar as imagens dos alimentos nos grupos correspondentes à roda dos alimentos. (por ex. a maçã, a laranja, o ananás, a banana no grupo das frutas e a couve, a cenoura, a aboborinha, a alface no grupo dos legumes (figura 14).

Figura 14 – Grupo da fruta e dos legumes.



Todos os grupos realizaram a atividade corretamente e trabalharam em equipa, ajudando os colegas com dificuldades.

A opção metodológica para a realização das atividades em grupo prendeu-se com a questão problema observada no âmbito do processo de investigação-ação, uma vez que esta metodologia permite melhorar a relação interpessoal entre as crianças e facilitar as aprendizagens. Tal como é mencionado por Fontes e Freixo (2004) na perspetiva socioconstrutivista, defendida por Vygotsky, em que o desenvolvimento antecede a aprendizagem, através da cooperação dos intervenientes, onde a

aprendizagem passa a ser de forma coletiva facilitando as aprendizagens das outras, permitindo o progresso das crianças. Os autores citados referem ainda que o desenvolvimento é construído através da interiorização de ações que acontecem no meio social e pela interação que surge na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), nesta zona, os professores e os alunos participam em conjunto para a resolução dos problemas, partilham os conhecimentos e as responsabilidades para a execução das propostas, tendo os alunos um papel muito importante e de responsabilização no processo do ensino-aprendizagem.

Para trabalhar e/ou introduzir outros dois grupos da roda dos alimentos, nomeadamente o grupo dos cereais e derivados e tubérculos e o grupo da carne, pescado e ovos, foi utilizado o conto da história sobre os alimentos com fantoches. Inicialmente, foi realizado um pequeno diálogo sobre os alimentos que constavam na história, nomeadamente, a carne, o peixe, os ovos, a massa, o arroz e o pão, sendo que, posteriormente, após o conto da história, foi solicitado às crianças que recontassem a história dos alimentos, pelo que a maioria das crianças o fez sem dificuldades, assim como referissem a importância dos alimentos para o crescimento saudável. Após esta fase inicial foi possível verificar que todas as crianças mostraram interesse na história apresentada e que os fantoches foram um instrumento facilitador da aprendizagem e da compreensão da temática abordada.

Para o desenvolvimento da atividade, e após a reunião de todo o grupo, procedeu-se à explicação da atividade a ser realizada em pequenos grupos. Assim, cada grupo teria de encontrar e recortar das revistas entregues para o efeito, (revistas dos supermercados Continente e Pingo Doce), os alimentos correspondes ao grupo dos cereais e derivados e tubérculos e ao grupo da carne, pescado e ovos, e colá-los nos grupos correspondentes da roda dos alimentos (figura 15). Todos os grupos realizaram a atividade corretamente, sendo necessária a ajuda do adulto para o recorte, uma vez que muitas crianças apresentavam dificuldades no manuseamento da tesoura (motricidade fina).

Figura 15 – Grupo dos tubérculos, derivados e cereais, e da carne, peixe e ovos.



Os grupos trabalharam em equipa e revelaram comportamentos de interajuda entre os colegas, na medida em que as crianças que manifestaram habilidade para o uso da tesoura, cortavam as imagens enquanto os restantes colavam as imagens e ajudavam os colegas que, mesmo assim, ainda apresentavam algumas dificuldades.

Na abordagem dos grupos alimentares referentes aos laticínios e às leguminosas foi realizado um pequeno diálogo com as crianças sobre os alimentos que os constituíam (o leite, os iogurtes, o queijo, o feijão, o grão-de-bico e as ervilhas), tendo a maioria das crianças participado e mencionado alguns desses alimentos, sem dificuldades. Após o diálogo, passou-se de imediato, à realização das atividades de cada um dos grupos alimentares referidos. Para o grupo das leguminosas foram entregues às crianças desenhos com as imagens dos alimentos, que tinham de fazer a colagem com alimentos reais (feijões e ervilhas), nos respetivos desenhos (figura 16).

Figura 16 - Grupo das leguminosas.



As crianças realizaram a atividade com motivação, empenho e muito entusiasmo, Executando-a de forma correta, no tempo previsto e sem qualquer dificuldade.

No grupo dos laticínios a atividade consistia na colagem, numa folha de cavalinho branca, das embalagens reais do grupo dos laticínios, tais como, o leite, o iogurte líquido, o iogurte e o queijo "*Baby Bell*", de forma a interiorizarem, com exemplos reais e do dia-a-dia, os alimentos constituintes deste grupo da roda dos alimentos (figura 17).

Figura 17 - Grupo dos laticínios.



No início da atividade, suscitaram algumas dúvidas quanto à sua execução, no entanto, e através da explicação e da exemplificação da mesma, em grande grupo, as mesmas foram dissipadas e as crianças conseguiram realizá-la, sem dificuldades.

Relativamente aos restantes dois grupos da roda dos alimentos, o das gorduras e o da água, utilizou-se, e porque o grupo demonstrou muito interesse neste tipo de atividades, o conto da história, com fantoches, sobre os alimentos, e realizou-se um pequeno diálogo sobre os alimentos que constavam na história e sobre a sua importância para o crescimento saudável. Foi possível constatar que todas as crianças mostraram interesse na história apresentada e os fantoches serviram como facilitadores para a compreensão e aprendizagem da temática abordada. Posteriormente, as crianças em pequenos grupos, com o auxílio de revistas publicitárias dos supermercados Continente e Pingo Doce, tinham de encontrar e cortar os alimentos, correspondes ao grupo das gorduras e ao grupo da água e colá-los nos grupos correspondentes da roda dos alimentos (figura 18).

Figura 18 - Grupo das gorduras e da água.



Ao longo da realização da atividade, os grupos trabalharam em equipa e manifestaram comportamentos de interajuda, conseguindo realizar a atividade corretamente, embora tenha sido necessário o apoio do adulto no recorte das imagens, uma vez que muitas crianças apresentavam dificuldades na utilização da tesoura.

Para concluir a abordagem dos vários grupos de alimentos da roda dos alimentos realizou-se um breve diálogo com as crianças sobre as temáticas abordadas e todos os trabalhos pelas crianças foram expostos na sala, conforme se pode verificar na figura 19.

Figura 19 - As produções das crianças expostas.



Através da exposição dos diferentes grupos alimentares, pela ordem que foram abordados, questionou-se individualmente as crianças, sobre os nomes dos grupos e

dos respetivos alimentos, de modo a avaliar se a aquisição dos conhecimentos, tendo-se verificado que a maioria das crianças compreendeu e apreendeu os conhecimentos da temática abordada, respondendo corretamente a todas as questões. Podemos considerar, e embora as crianças mais novas tenham manifestado algumas dificuldades em identificar alguns grupos de alimentos, que os objetivos inicialmente previstos foram alcançados.

Para a consolidação dos conhecimentos e para concluir a temática sobre a alimentação, foi planeada uma atividade que consistiu na construção da roda dos alimentos com a participação de todas as crianças, através de colagem, aos pares, dos alimentos nos grupos correspondentes. Inicialmente, foi realizado um pequeno diálogo com as crianças para explicar a atividade e a forma como cada grupo de alimentos se enquadra e está representado na roda dos alimentos, utilizando a imagem da roda dos alimentos para facilitar a compreensão da atividade.

Posteriormente, foi formado um círculo com as crianças sentadas no meio da sala com a imagem da roda dos alimentos (sem alimentos), em grande dimensão, no meio do círculo para facilitar a sua visualização por todas as crianças. Assim, aos pares, teriam de se levantar do seu lugar, dirigir-se até ao centro do círculo e colar as imagens dos alimentos no grupo correspondente, dando, posteriormente, a sua vez a outros pares que pudessem realizar a colagem dos alimentos nos restantes grupos. No fim da atividade, a roda dos alimentos construída pelas crianças foi afixada na parede da sala, junto a área do Faz de Conta (figura 20).

Figura 20 - A roda dos Alimentos realizada pelas crianças.



Todas as crianças participaram com entusiasmo e motivação na atividade, possibilitando, mais uma vez, a avaliação dos conhecimentos obtidos.

Na globalidade da atividade, e embora tenha sido uma atividade prolongada no tempo (quatro semanas), considera-se que a mesma correu bem e que todas as crianças manifestaram motivação, interesse e entusiasmo em realizá-la. Para além de ter sido uma atividade dinâmica, possibilitou a aquisição dos conhecimentos referentes aos diferentes alimentos representados na roda dos alimentos, a sensibilização para a importância da alimentação variada na saúde, o aperfeiçoamento da motricidade fina, através da promoção do seu controle com o uso da tesoura, bem como trabalhar a área do conhecimento do mundo, na medida em que, ao longo da atividade, foi sendo questionado às crianças sobre os alimentos que faziam parte do seu dia-a-dia, do que deveriam alterar para usufruírem de uma alimentação equilibrada, utilizando o diálogo como um espaço de partilha de saberes, possibilitando assim, uma aprendizagem mais rica e dinâmica.

A história “A lagartinha Comilona”

A história “A lagartinha verde” insere-se, igualmente, na temática da alimentação, tendo-se idealizado uma atividade com os frutos do outono, os números até 7 e os dias da semana. Com estas atividades pretende-se proporcionar momentos lúdicos, dinâmicos e diversificados às crianças, tendo em vista os seus interesses e motivações, e ao mesmo tempo, trabalhar a identificação de quantidade do número 1 ao 7, dos dias da semana e dos frutos que fazem parte da estação do outono.

A exploração do conto foi feita dando ênfase às ilustrações de modo a envolver as crianças mais ativa e significativamente no processo de ensino-aprendizagem.

Com o conto da história “A lagartinha comilona” passou-se à realização de perguntas às crianças em função da interpretação do texto para que fossem, elas próprias, capazes de efetuarem o reconto da história, tendo sido possível constatar que todas as crianças mostraram interesse na história apresentada e demonstraram compreensão sobre a temática abordada.

Tendo em conta a importância da aprendizagem em cooperação, optou-se pela realização da atividade em grande grupo, com o intuito de promover momentos de aprendizagens significativas, incentivar a relação interpessoal e os comportamentos de interajuda no grupo de crianças. “A aprendizagem cooperativa é uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objecto.” (Lopes e Silva, 2009, p. 4). Segundo estes mesmos autores, a utilização de

práticas de aprendizagem cooperativa no ensino formal é fundamental para a aquisição de conhecimentos e experiências para o processo de ensino-aprendizagem, assim como para a preparação dos sujeitos nas situações futuras.

No decorrer da atividade as crianças foram colocadas sentadas no meio da sala em círculo onde estava a representação de uma lagartinha gigante composta por 8 círculos (um círculo para representar a cabeça e os restantes círculos para o corpo da lagartinha), construída com cartolina verde. Os sete círculos utilizados para o corpo representavam os sete dias da semana. Posteriormente, passou-se à construção da lagartinha comilona, ilustrada na figura 21, com a participação de todas as crianças, através da colagem, aos pares, dos alimentos digeridos pela lagartinha diariamente, durante os sete dias da semana.

Figura 21 - A lagartinha comilona realizada pelas crianças.



Assim, e para que a atividade decorresse de acordo com o previsto, e à medida que decorria foi sendo questionado às crianças, em função da historia, sobre o alimento que a lagartinha tinha comido, a quantidade e a que dia da semana correspondia, e quando respondiam corretamente às questões, era colocada a quantidade de alimentos no círculo corresponde ao dia da semana (por exemplo, na segunda-feira, o 1.º círculo, colavam uma maçã, na terça-feira, o 2.º círculo, colavam duas peras, etc.) No final da atividade foi possível constatar que, para além da memorização da historia, todas as crianças demonstraram muita motivação, empenho e entusiasmo, participando ativamente na construção da lagartinha comilona.

Decoração da sala para o Natal

Tendo em conta que a prática desenvolveu-se, também, durante a época festiva, o Natal, foi solicitado pela educadora cooperante o planeamento de atividades com o objetivo de decorar a sala com as produções das crianças alusivas ao Natal. Deste

modo, foram idealizadas algumas atividades para celebrar a festividade do Natal, tal como a construção de uma árvore de Natal e de mobiles para pendurar no teto da sala. A realização destas atividades tiveram como objetivo proporcionar momentos lúdicos, dinâmicos e diversificados, de acordo com os interesses e motivações das crianças, e ao mesmo tempo facultar-lhes conhecimentos sobre os conceitos inerentes à época natalícia.

A introdução do tema sobre o Natal, realizou-se com o conto da história “A história da árvore de Natal” enfatizando as ilustrações. Após o conto da história procedeu-se ao diálogo, em grande grupo, sobre a época festiva do natal, em que todas as crianças demonstraram interesse, o que permitiu, ao mesmo tempo, a partilha entre todos de algumas experiências vivenciadas em outros natais. Aquando da realização do reconto da história, individualmente por cada criança, a maioria conseguiu referir as partes principais do conto, tendo apenas quatro necessitado da ajuda do adulto para o reconto da história.

No que se refere às atividades abaixo descritas foi tida em consideração a teoria construtivista de Piaget, uma vez que, segundo este, a participação ativa das crianças no processo de ensino-aprendizagem, possibilita o desenvolvimento do conhecimento cognitivo e contribui para o melhoramento da aquisição dos saberes. De acordo com Marchão (2012) a teoria construtivista, defendida por Piaget, orienta-se pela participação ativa da criança e a responsabilidade dos docentes na introdução de conteúdos que as conduzam à aprendizagem, através da utilização de materiais diversificados, das experiências de iniciativa das crianças e estimula a sua participação na construção do conhecimento e na compreensão de si mesma, permitindo assim, conceber melhores condições para às aprendizagens.

Na decoração da sala foram planeadas algumas atividades de expressão plástica com o objetivo de desenvolver a motricidade fina e proporcionar momentos de bem-estar, indo assim, de encontro às áreas de interesse das crianças. As atividades de enfeite da árvore de Natal foram iniciadas com a estampagem das mãos das crianças e com a decoração das estrelas. Estas atividades foram realizadas em simultâneo, sendo que, e de forma alternada, as crianças ficavam distribuídas entre a mesa da estampagem das mãos e a mesas de decoração das estrelas. Assim, na mesa da estampagem, e com um pincel com tinta verde, cada criança tinha de pintar a mão e colocá-la no papel de cenário, de forma a estampá-la, repetindo o processo várias vezes pois, as mãos representavam os ramos do pinheiro. A árvore de Natal consistia

num cone construído com arame e forrado com papel cenário, conforme observado na figura 22. Nas outras mesas (decoreção das estrelas) as crianças, utilizando cotonetes decoravam as estrelas com tinta dourada e prateada para serem utilizadas na decoreção da árvore de Natal. A conclusão da atividade só era possível após a passagem de todas as crianças pelas diferentes mesas, possibilitando assim, a todas as crianças a realização de todas as atividades propostas.

Figura 22 - Colagem das mãos estampadas na árvore de Natal.



Com a realização das atividades anteriormente descritas, verificou-se que todas as crianças demonstraram capacidade de utilização adequada dos materiais, interesse e motivação na sua realização (com destaque para as tintas), tendo concluído as atividades corretamente.

Para dar continuidade à decoreção da sala planeou-se a decoreção das imagens dos presentes de Natal, utilizando-se para o efeito tintas de várias cores, cotonetes como adornos e os próprios dedos das crianças. A decoreção dos presentes foi uma atividade, em que as crianças revelaram muito entusiasmo, empenho, criatividade e muita concentração.

Para além das atividades apresentadas, planeou-se as seguintes atividades: construção da estrela para colocar no topo da árvore, em que as crianças procediam à colagem de massa na estrela, (figura 23).

Figura 23 - Colagem da massa na estrela e a pintura da árvore de natal.



Noutra mesa, as crianças enfeitavam as imagens dos gorros de Pai Natal com a colagem de papel vermelho recortado e de algodão nas mesmas (Figura 24).

Figura 24 - Colagem do papel vermelho e do algodão na imagem do gorro do Pai Natal.



Nesta atividade, procedeu-se, primeiramente, a colocação das fitas de papel vermelho para ser recortado aos bocadinhos (Figura 25), e posteriormente, à colagem do papel e do algodão nas imagens do gorro. A decoração dos gorros foi realizada com muito entusiasmo e com muita concentração.

Figura 25 - Recorte das fitas de papel vermelho.



Com a realização das atividades referentes ao Natal, a sala ficou decorada com: dois mobiles de Pai Natal com os gorros decorados pelas crianças; dois mobiles de árvores de Natal com os presentes decorados pelas crianças; a árvore de Natal realizada com a estampagem das mãos das crianças, as estrelas pequenas decoradas pelas crianças e com a estrela maior com massa colada e *spray* dourado, realizada pelas crianças; a representação do presépio em papel de cenário com as imagens em esferovite; entre outros (figura 26).

Figura 26 – Decoração da sala para o Natal.



Ao longo da realização das atividades referentes à decoração da sala para época natalícia, e embora algumas atividades tenham levado mais tempo do que o previsto (sobretudo árvore e Natal), foi possível verificar a alegria e a satisfação refletida nos rostos de todas as crianças ao realizarem as atividades, tendo dado a todas as crianças a possibilidade de participar na decoração da sala.

4.3. Intervenção com a Comunidade Educativa

A intervenção com a comunidade educativa deve abranger todos os intervenientes da educação, nomeadamente a família, cumprindo assim, com um dos objetivos definidos para a educação pré-escolar, sendo fulcral que as escolas incentivem as famílias para participar no processo educativo e estabelecer relações de colaboração com a comunidade. Esta intervenção é importante e benéfica tanto para as crianças como para os adultos, facilitando o processo de ensino/aprendizagem e garantindo a qualidade na educação.

Neste âmbito, e dada a importância da intervenção com a comunidade educativa para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, desenvolveu-se um projeto de recolha de material e produtos higiénicos para uma Instituição Particular de Solidariedade Social que acolhe crianças e jovens em situação de perigo. Este projeto foi realizado em colaboração com a colega de estágio de pré-escolar e com a participação e interligação de todas as salas de pré-escolar.

Recolha de material escolar e de produtos higiénicos

No projeto para a comunidade optou-se por organizar uma recolha de material escolar e de produtos higiénicos para oferecer às crianças e jovens acolhidas no Lar de Infância e Juventude Abrigo Nossa Senhora da Conceição, que segundo a Diretora Celeste Silva, são as maiores necessidades da Instituição.

Ao realizar este tipo de projeto pretendeu-se, para além de, envolver os vários elementos da comunidade educativa (crianças de todas as salas da Educação Pré-escolar, pais, ajudantes da ação educativa, educadoras, subdiretora e diretora da instituição), sensibilizar e incutir valores como a solidariedade e interajuda, numa época como o Natal, que tem de ser, também, compreendida como uma época, que mais do que receber prendas, pode ser para ajudar quem precisa.

Após a devida autorização da diretora da escola para realização do projeto, e após a sua divulgação na comunidade educativa (Apêndice D), a recolha decorreu durante duas semanas para que todos pudessem, em tempo útil, contribuir para a mesma.

No último dia de estágio procedeu-se à recolha dos materiais escolares e produtos higiénicos doados para as crianças e jovens do Abrigo Nossa Senhora da Conceição, sendo feita com todas as crianças das salas do Pré-escolar da escola, sendo-lhes explicado que estes produtos se destinavam às crianças e jovens carenciadas. Os materiais foram depositados numa caixa de cartão que se encontrava à entrada da escola, para serem posteriormente entregues à Instituição.

Os materiais recolhidos, embora se tenha considerado serem entregues pelas crianças envolvidas na recolha, foi transmitido pela Diretora do Lar de Infância e Juventude Abrigo Nossa Senhora da Conceição que seria melhor ser entregue pelos adultos responsáveis, o que aconteceu logo no dia seguinte da recolha.

4.4. Avaliação do Grupo de Crianças da Sala Fantasia

O processo de avaliação das crianças desenvolveu-se ao longo da prática do estágio pedagógico, sendo considerado um processo fundamental para avaliar as aprendizagens e o desenvolvimento das mesmas. Através da avaliação o educador consegue refletir sobre os comportamentos das crianças e sobre a sua intervenção, nomeadamente, as estratégias, os métodos, as técnicas educativas e o seu modo de atuar em contexto educativo, adequando-a às especificidades dos seus educandos.

A avaliação da ação educativa na EPE é realizada de forma formativa, orientada por um processo contínuo e interpretativo, permitindo à criança participar na construção da sua própria aprendizagem, possibilitando a compreensão das metas que já atingiu, a identificação das suas dificuldades e a procura das estratégias adequadas para ultrapassar essas dificuldades (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011).

Segundo Afonso & Agostinho (2007) a avaliação consiste num dos elementos mais importantes do ensino-aprendizagem e deverá ser aplicada diariamente nas salas de aula, de forma a regular as ações pedagógicas e as aprendizagens dos alunos. A tarefa do educador consiste em descrever e avaliar os conhecimentos, os comportamentos e as capacidades dos alunos e analisar se os objetivos programados foram alcançados.

Segundo Lopes e Silva (2012) a avaliação formativa fornece ao docente da ação educativa as informações fundamentais à aplicar no seu processo educativo e ajuda-o a proporcionar aos seus educandos, durante o processo educativo, aprendizagens de qualidade, possibilitando aos docentes e aos educandos alcançar as metas planeadas e verificar os progressos atingidos.

Ao longo do estágio pedagógico foram utilizadas distintas técnicas e instrumentos de recolha de dados, de forma a avaliar as crianças com a intencionalidade de adequar as atividades e as estratégias às especificidades das crianças, de modo a desenvolver as suas competências. As avaliações foram orientadas a partir da observação constante do grupo, os diálogos realizados com as crianças e com a educadora cooperante, os registos, os diários de bordo (Apêndice C), as planificações e as reflexões.

A intervenção pedagógica na perspetiva da avaliação utilizada baseou-se no sistema de acompanhamento das crianças (SAC) através do preenchimento da respetiva ficha 1g, conforme referenciado anteriormente neste relatório, a qual consiste

na realização de um diagnóstico geral da situação do grupo de crianças, tendo em conta os níveis de bem-estar e de implicação das crianças.

Segundo Portugal e Leavers (2010) a adequada utilização do SAC permite ao educador obter uma visão clara sobre o funcionamento do grupo em geral, identificar as crianças que precisam de apoio diferenciado e perceber quais os aspetos que necessitam de intervenções específicas, da mesma forma que o orienta no planeamento das suas atividades e aumenta a qualidade da educação das crianças.

Através do preenchimento da ficha 1g, referente ao desenvolvimento do acompanhamento, pude verificar os níveis de bem-estar emocional e de implicação das crianças (Apêndice E), sendo que esta permitiu detetar algumas competências que precisavam de ser desenvolvidas, inclusive aquelas inerentes à problemática do projeto de investigação-ação relacionada com a área de formação pessoal e social, dificuldades nas relações interpessoais do grupo de crianças. Em termos gerais, o grupo de crianças, e de acordo com os resultados da ficha, apresentava níveis altos de bem-estar emocional e de implicação.

Na avaliação do desenvolvimento de competências, no grupo da sala Fantasia, foram considerados os fatores que influenciam as aprendizagens e o desenvolvimento, e que são visíveis nas planificações das atividades relacionadas com as várias áreas de conteúdos exploradas ao longo da prática.

O grupo de crianças da sala Fantasia caracterizava-se por ser um grupo autónomo, com iniciativa e criatividade, capacidade de trabalhar em grupo, interesse pelas brincadeiras, essencialmente nas áreas e nos espaços exteriores, pelas atividades de expressões plásticas, sendo um grupo participativo, interessado e dinâmico aquando da realização das atividades propostas, manifestando grande motivação e capacidade na manipulação dos diferentes materiais e na criação de formas diversas através da pintura e da moldagem.

Deste grupo, quatro crianças do sexo masculino, com quatro anos, revelaram-se muito interventivas e participativas em relação às restantes nove crianças, sendo necessário, por vezes, regular a sua intervenção para permitir a intervenção de todos. As crianças da sala da Fantasia manifestavam interesse em ouvir histórias, cantar, ouvir música, reproduzindo com facilidade os sons, revelando boa memória auditiva.

Em suma, era um grupo que demonstrou interesse, gosto, motivação e implicação em todas as atividades realizadas em sala de aula, no recreio e nas

atividades de enriquecimento curricular, nomeadamente, na educação física, educação musical e inglês.

4.5. Reflexão Final da Intervenção Pedagógica na Educação Pré-Escolar

No início da prática pedagógica, e após duas semanas de observação, manifestava alguma ansiedade e preocupação por saber que iria ficar responsável por uma sala de Educação Pré-Escolar, com crianças com idades compreendidas entre os 3 e 4 anos, que apresentavam algumas dificuldades em respeitar as ordens dos adultos, e que segundo a educadora cooperante, era necessário a intervenção constante para manter o bom funcionamento na sala, para a realização das atividades, para a permanência nas diferentes áreas, nomeadamente, no tapete aquando da realização da rotina diária, no comboio, entre outras. Esta preocupação veio a refletir-se em toda a minha prática pedagógica, uma vez que precisava de entender e encontrar as estratégias educativas que melhor se adaptavam às características individuais das crianças, para que desta forma fosse possível motivá-las a respeitar as orientações educativas, de forma a proporcionar-lhes aprendizagens significativas e de sucesso.

Inicialmente, senti alguma dificuldade na intervenção na sala pois receava demonstrar alguma insegurança, que não fosse bem recebida pelas crianças e que, por consequência, não conseguisse atingir os objetivos esperados para alcançar uma intervenção adequada. No entanto, com o apoio da educadora cooperante, Delina Fernandes, fui construindo o meu espaço junto das crianças, adquirindo o seu respeito e a sua confiança e, tendo conseguido superar as minhas dificuldades e preocupações ao longo da intervenção pedagógica.

Na generalidade todas as crianças eram meigas e carinhosas, sendo que uma das crianças demonstrava dificuldades no relacionamento com os adultos e inclusive com os colegas da sala, com a qual tive a preocupação de compreender e encontrar uma solução para o ajudar a ultrapassar as dificuldades na relação interpessoal observada. Quanto ao “comportamento adequado”, oito crianças apresentavam dificuldades em assimilar e cumprir as regras dentro da sala e nos espaços comuns, apresentavam algumas dificuldades a nível da concentração e em permanecer quietos no decorrer das atividades de rotina diária e ao longo da explicação das atividades a realizar. Para estas crianças foi necessário encontrar/adaptar estratégias educativas mais motivadoras para

cativá-las e para que permanecessem concentradas durante a realização e explicação das atividades educativas, e assim, facilitar o processo de aprendizagem. As restantes cinco crianças eram muito participativas, interessadas e demonstravam muita motivação para a aquisição dos novos saberes.

De facto, e de acordo com a informação da professora cooperante, a dificuldade de algumas crianças no cumprimento das regras na sala de aula, foram determinantes na minha prática pedagógica, no sentido em que houve a necessidade constante de encontrar e definir estratégias educativas para responder às necessidades e diferenças do grupo de crianças da sala. Assim sendo, tornou-se fundamental planificar atividades para a elaboração das regras, quer para as áreas comuns quer para dentro da sala de aula, mais especificamente para as áreas (cantinhos), sendo da responsabilidade das crianças a sua definição. Após a construção e definição das regras, estas foram fixadas dentro da sala com uma imagem alusiva a cada regra, de forma a motivá-las para o respeito das regras e torná-las parte integrante do próprio processo.

A elaboração das regras com todas as crianças foi fundamental para que estas assumissem o compromisso de respeitar todas as regras da sala de aula e nas áreas comuns, nomeadamente: não bater nos amigos; arrumar os brinquedos; arrumar a cadeira no refeitório e depois de trabalhar nas mesas de atividades; sentar no tapete com pernas à chines; não bater as portas dos cacifes; não rasgar os livros da biblioteca; não jogar os brinquedos; não correr dentro da sala; respeitar o comboio, respeitar os adultos; não tirar os brinquedos dos amigos; saber partilhar e levantar o dedo para falar. Com esta estratégia os comportamentos das crianças melhoram muito, embora por vezes, fosse difícil controlar e manter as áreas devidamente arrumadas após as brincadeiras, sendo necessário a intervenção do adulto.

No que se refere à planificação e gestão das atividades a desenvolver ao longo do estágio, e embora no início tenha sido difícil cumprir com o plano diário, à medida que o tempo foi passando e a integração, através do conhecimento da sua realidade, no grupo de crianças a gestão do tempo foi melhorando e o tempo das atividades planeadas para cada dia foram sendo realizadas de acordo com o previsto. No entanto, é de realçar que as planificações são flexíveis e estão sujeitas a alterações, tendo em conta as necessidades, interesses e características das crianças.

O estágio pedagógico foi desenvolvido em função das necessidades e as especificidades das crianças, tendo em conta a planificação semanal da sala e das

tarefas propostas pela educadora. Deste modo, ao longo do estágio e com o objetivo de conseguir estimular o interesse e a motivação das crianças para aquisição das novas competências, contempladas na planificação atividades dinâmicas, como a utilização de fantoches (construídos de raiz), para o conto das histórias, elaboração de cartazes para expor na sala com a colaboração das crianças, entre outras. Para trabalhar a cooperação realizei atividades em grupos e em pares, de forma a ultrapassar as dificuldades na relação interpessoal do grupo de crianças.

Ao terminar as 120 horas de estágio, considero que a experiência profissional que adquiri ao longo do estágio foi muito proveitoso e construtivo, uma vez que me possibilitou obter novos conhecimentos práticos, que só são possíveis de aprender em contexto educativo. O modo como a educadora cooperante, a comunidade educativa e as crianças me acolheram e me integraram, possibilitou que a aprendizagem se tornasse mais fácil e enriquecedora. O que mais gostei ao longo da minha intervenção pedagógica foi o contacto direto com as crianças, e de ter a possibilidade de compreender que as aprendizagens devem ser significativas para as crianças e que estas devem ter um papel ativo na sua aprendizagem.

Para concluir, é de salientar que ao longo deste estágio tive a oportunidade de refletir sobre a prática educativa e sobre as dificuldades que um educador encara no desempenho das suas funções de docente, adquirindo a consciência do quão importante e necessário é, um educador adquirir novas estratégias e adaptá-las constantemente às necessidades e especificidades das crianças. Pois, só desta forma, poderemos melhorar a nossa intervenção pedagógica no sentido de estimular e cativar os alunos para a aquisição das suas aprendizagens, facilitando a participação de todas as crianças no processo de ensino/aprendizagem e promovendo uma educação de qualidade.

Capítulo V – Intervenção Educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico

No capítulo quinto é feita a descrição da intervenção pedagógica desenvolvida na turma 2.ºA na EB1/PE da Lombada por um período de 120 horas, sendo supervisionada, durante toda a intervenção, pela professora cooperante e a orientadora científica da Universidade da Madeira. Destaca-se, embora o tempo despendido na observação não seja suficiente para conhecer na plenitude as características e as necessidades dos alunos, a semana de observação como base e ponto de orientação para o planeamento da ação pois facilita a integração, a criação de alguma cumplicidade e uma maior facilidade na intervenção com as crianças. As atividades realizadas para a intervenção pedagógica foram planificadas em colaboração com a professora da turma e orientadas pelo Plano Anual da Turma (PAT).

Neste capítulo pretende-se, igualmente, realçar a intervenção pedagógica realizada na valência do 1.º CEB, sendo essencial mostrar e esclarecer todo o processo de ensino/aprendizagem para e com os alunos.

5.1. Contextualização do Ambiente Educativo

Caraterizar e conhecer o ambiente educativo onde se desenvolve a ação pedagógica é importante para o professor conhecer melhor o grupo de alunos e o seu meio envolvente. O processo de contextualização vai permitir uma intervenção mais adequada e o respeito pelas diferenças específicas do grupo de alunos com quem trabalhamos, sendo de igual modo, importante caraterizar e conhecer o meio envolvente da instituição, a própria escola, o espaço físico da sala e a turma com quem realizamos a ação pedagógica. A análise dos documentos da escola, como o regulamento interno da escola, o PAA, o PEE e o PCG, para a recolha de dados são fundamentais para a intervenção.

A EB1/PE da Lombada situa-se na freguesia de São Martinho, Concelho do Funchal, e inclui duas valências, a de Educação Pré-Escolar e a de 1.º Ciclo do Ensino Básica. A prática pedagógica realizou-se na valência do 1.º CEB, com a turma do 2.º A, no turno da manhã.

5.1.1. Caracterização do Meio Envolverte³

A intervenção pedagógica na valência do 1.º Ciclo do Ensino Básico desenvolveu-se na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Lombada (EB1/PE da Lombada), situada no Caminho da Lombada, n.º 73, freguesia de São Martinho e no concelho do Funchal, a qual faz fronteira com as freguesias de Santo António a Norte, de São Pedro e da Sé a Este, o concelho de Câmara de Lobos a Oeste e o Oceano Atlântico a Sul.

A freguesia de São Martinho pertence ao concelho do Funchal, e segundo os censos de 2011 é constituída por de 26 400 habitantes. A freguesia é composta por uma vasta área de exploração agrícola, sendo a principal cultura a produção de banana que para a sua irrigação, a zona possui diversas levadas, como a levada dos piornais que no Séc. XV servia para fertilizar os canaviais. Atualmente, os terrenos agrícolas estão a ser ocupados por construções urbanas, por se apresentar numa zona com vias de fácil acessibilidade.

Na freguesia de São Martinho, e por ser banhada por mar, podemos encontrar o complexo balnear do Lido e da Ponta Gorda e a Praia Formosa. Nesta freguesia existem vários estabelecimentos de educação de diferentes níveis de ensino, tais como, Educação Pré-Escolar compostos por Creches e Jardins de Infância, 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico e Secundário, assim como a Escola Profissional de Hotelaria e Turismo.

No que concerne ao sector dos serviços, esta possui uma diversidade de estabelecimentos comerciais e serviços, bancos, oficinas de reparação automóvel, postos de abastecimentos de gás e combustível, supermercados, rent-a-car, cabeleireiros, ferragens, sapatarias, floristas, pastelarias, restaurantes, papelarias, perfumarias, lojas de pronto a vestir, peixarias, talhos, farmácias, entre outros.

A freguesia onde a EB1/PE da Lombada está localizada, enquadra-se num meio onde a atividade económica das populações desenvolve-se principalmente na indústria hoteleira, sendo que uma parte da população depende da agricultura, mais concretamente do cultivo da banana e da uva.

³ Informação baseada no PEE (2011-2015) da EB1/PE da Lombada.

5.1.2. Caracterização da Instituição - EB1/PE da Lombada⁴

A atual EB1/PE da Lombada, em São Martinho, foi inaugurada a 4 de outubro de 2008. Esta nova escola (figura 27) surgiu a partir da remodelação e ampliação da antiga escola desativada no ano letivo de 2001/2002, pela Secretaria Regional do Equipamento Social.

Figura 27 - Escola EB1/PE da Lombada



Fonte: <http://escolas.madeira-edu.pt/eb1pelombadasm/Inicio/tabid/12817/Default.aspx>.

A instituição educativa, quanto aos seus recursos humanos e estruturas, é composta por 18 docentes - a diretora, onze professores, quatro educadoras, uma professora especializada em Educação Especial e uma Técnico Superior de Biblioteca e 7 funcionários não docentes (um técnico superior de primeira classe, um assistente administrativo e cinco assistentes operacionais). No que concerne às estruturas, o espaço da escola é constituído por dois pisos (piso 0 e piso 1) e pelos espaços exteriores. O piso zero é composto por uma sala de atividades curriculares, uma sala de pré-escolar, uma sala para o pessoal docente, uma sala para o pessoal não docente, uma cozinha com despensa, um refeitório, seis instalações sanitárias e duas arrecadações. No primeiro piso encontra-se o gabinete da diretora, um gabinete administrativo, três salas de atividades curriculares, uma sala de música/inglês, uma sala de expressão plástica, uma sala de informática e uma sala de biblioteca. E por fim, os espaços exteriores são formados por um recreio coberto, um parque infantil, duas arrecadações, um polivalente, três balneários/vestuários e três casas de banho.

No presente ano letivo frequentaram 96 alunos, distribuídos da seguinte forma: 1.º CEB 70 alunos; da EPE 26 crianças distribuídas pelas salas laranja e verde

⁴ Informação baseada no PEE (2011-2015) da EB1/PE Lombada.

(conforme consta no quadro 5). A EB1/PE da Lombada funciona em regime de Escola a Tempo Inteiro (ETI), com o horário de funcionamento das 8h30 às 18h30, com crianças com idades compreendidas entre os 3 e 10 anos de idade.

Quadro 5 - Estrutura e Funcionamento da EB1/PE da Lombada.

Nível de escolaridade	Grupos/Turma	Horário
Educação Pré-Escolar	2 Grupos (26 crianças)	Manhã e tarde (8h30 – 18h30)
1.º Ciclo do Ensino Básico	1 Turmas do 1.º ano (17 alunos) 1 Turmas do 2.º ano (20 alunos) 1 Turmas de 3.º ano (23 alunos) 1 Turmas de 4.º ano (10 alunos)	Atividades Curriculares no turno da manhã e Atividades de Enriquecimento Curricular no turno da tarde.

As atividades curriculares decorrem no turno da manhã e as atividades de enriquecimento curricular em horário inverso com duração de uma hora por cada atividade (Inglês, expressão Plástica, Biblioteca, Expressão Musical e Dramática, Expressão Física e Motora e Estudo) e com duração de 30 minutos as atividades de Ocupação dos Tempos Livres (OTL).

Para finalizar, este estabelecimento escolar é frequentado especialmente pelas crianças/alunos, das suas imediações, tais como, da zona da Lombada, das Quebradas e da Vitória, existindo algumas exceções, nomeadamente de Câmara de Lobos devido às localizações dos empregos dos pais e encarregados de educação.

5.1.3. A Sala da Turma do 2.º A

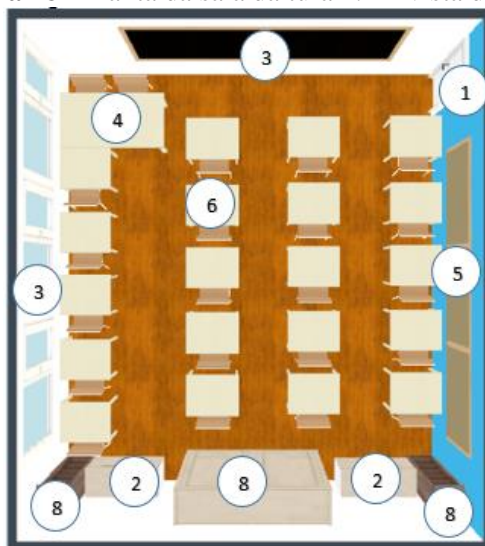
Os espaços educativos devem proporcionar aos alunos momentos agradáveis e devem ser funcionais, de modo a facilitar a execução das atividades, promover a aquisição dos novos conhecimentos e facilitar o processo de ensino/aprendizagem.

A disposição da sala do 2.º A não se encontra organizada de acordo com um modelo pedagógico em particular. A sala é ampla, arejada e com muita luz proveniente das três janelas, parecendo ser um espaço muito agradável e acolhedor.

Os alunos estão distribuídos por pares, uns atrás dos outros, alinhados em quatro filas ordenadas e de frente para o quadro preto. A disposição aos pares permite a cooperação entre os mesmos, no entanto considera-se que se a disposição das mesas fossem em “U” seria mais produtivo, permitindo aos alunos possuírem uma visão global da sala e dos colegas, possibilitando uma maior interação e troca de ideias, assim como facilitar ao professor um campo de visão mais amplo.

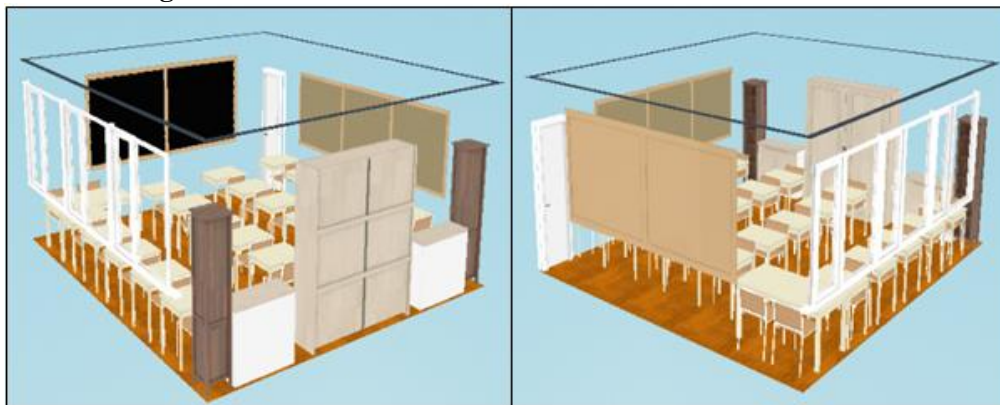
A sala de aula da turma 2.º A é composta por diverso mobiliário, objetos e materiais que proporcionam um adequado aproveitamento da área e dos alunos no processo educativo. No fundo da sala encontram-se os armários para a arrumação de materiais escolares, nomeadamente, manuais, cadernos, dicionários, cartolinas, jogos didáticos, cola, tesoura, matérias didáticos, entre outros. No lado esquerdo da sala existem dois placards de cortiça para a fixação dos trabalhos dos alunos, assim como alguns conceitos de Matemática e de Português, com o objetivo de facilitar a interiorização, por parte dos alunos, das temáticas abordadas, conforme especificado nas plantas da figura 28 e 29.

Figura 28 - Planta da sala da tura 2.º A vista de cima.



Legenda:

- | | |
|-----------------------------------|---------------------------------------------|
| 1. Porta de entrada da sala | 6. Mesas dos alunos |
| 2. Armários com material didático | 7. Armários de arrumação do material |
| 3. Quadros | 8. Armários com material e recursos da sala |
| 4. Mesa da Professora | 9. Janelas |
| 5. Placards | |

Figura 29 - Planta da sala da turma do 2.º A em tridimensional.

No que se refere aos recursos humanos da turma 2.º A, esta é composta por uma professora das áreas curriculares, uma professora de apoio e pelos professores das áreas de enriquecimento curricular. Relativamente à organização do tempo, a turma frequenta as áreas curriculares disciplinares no turno da manhã, das 8h30min às 13h30min e as áreas curriculares não disciplinares no turno da tarde, das 14h30min às 18h30min (quadro 6).

Quadro 6 - Horário da turma do 2.º A.

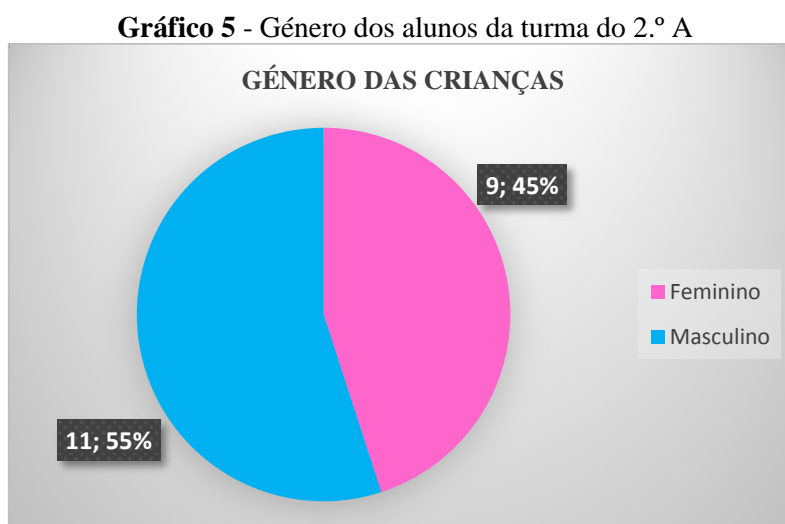
	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
08.30 09.00	Curricular	08.30 09.00 Curricular	08.30 09.00 Curricular	08.30 09.00 Curricular	08.30 09.00 Curricular
09.00 10.00	Curricular	09.00 10.00 Curricular	09.00 10.00 Curricular	09.00 10.00 Curricular	09.00 10.00 Curricular
10.00	Intervalo				
10.30 11.30	Curricular	10.30 11.30 Curricular	10.30 11.30 Curricular	10.30 11.30 Curricular	10.30 11.30 Educação Musical
11.30 12.30	Curricular	11.30 12.30 Leitura	11.30 12.30 Curricular	11.30 12.30 Curricular	11.30 12.30 Curricular
12.30 13.30	Educação Física	12.30 13.30 Curricular	12.30 13.30 TIC	12.30 13.30 Curricular	12.30 13.30 Curricular

Fonte: Baseado no Projeto Anual de Escola (PAE) (2014/2015).

O horário da turma não se encontra estruturado por disciplina. Este é elaborado tendo em conta as temáticas a abordar e as dificuldades de concentração e de comportamento dos alunos, sendo programadas na semana anterior e no decorrer da aula de leitura.

5.1.4. Os alunos da turma do 2.º A

A turma do 2.º A é constituída por 20 alunos com idades compreendidas entre os sete e oito anos, sendo onze do sexo masculino (55%), e nove do sexo feminino (45%), conforme observado no gráfico 5.



O ritmo de aprendizagem deste grupo pareceu-nos heterogéneo, verificando que ao nível da matemática, seis alunos encontram-se no nível de 1.º ano e usufruem de uma pedagogia diferenciada e ao nível do português, três alunas evidenciam dificuldades de aprendizagem e usufruem de aulas de apoio. Neste grupo, destacou-se duas alunas com carências materiais e dois alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), a saber: um aluno com hiperatividade e uma aluna com síndrome fetal alcoólico.

A nível social revelou-se como uma turma com uma certa discrepância, considerada heterogénea, uma vez que enquanto uns apresentam grandes possibilidades económicas, inclusive pais com elevado grau de escolaridade, outros, mas em maior número, evidenciam grandes necessidades.

No geral os alunos da turma revelaram-se meigos e carinhosos, sendo que alguns deles demonstravam falta de atenção e ausência de motivação para a aquisição das aprendizagens. Quanto ao comportamento, dez dos vinte alunos da sala apresentavam dificuldades em manter o silêncio, défices de motivação e de concentração e outros dois alunos apresentavam comportamentos inadequados, nomeadamente: interrupção constante da aula; dificuldade em permanecer quietos e sentados por muito tempo; desinteresse e desmotivação em realizar as atividades propostas. Os restantes oito alunos eram muito participativos, interessados e demonstravam muita motivação para a aquisição de novos conhecimentos.

Quanto à assiduidade e à pontualidade, a maioria dos alunos não revelavam qualquer tipo de problema, com a exceção de três alunos que apresentavam atrasos diários. Dos alunos que se encontravam ao nível do 2.º ano (catorze alunos), torna-se fundamental realçar que estes, demonstravam uma boa compreensão oral e escrita, interpretação e aplicação dos conhecimentos apreendidos. Nas competências pessoais e sociais, este grupo, evidencia, igualmente, iniciativa e criatividade, capacidade de trabalhar em grupo e bom relacionamento com os colegas e professores, demonstrando respeito pelos outros e consciência cívica e moral. Os seis alunos que se encontram ao nível do 1.º ano, apresentavam dificuldades de atenção/concentração, falta de motivação e de empenho nas atividades escolares propostas, sendo que o seu processo de ensino-aprendizagem se encontra à responsabilidade da professora de apoio, dando apoio permanente na sala, e da professora do Ensino Especial.

A família tem um papel fundamental no sucesso escolar das crianças, ajudando-as a melhorar o seu desempenho ao longo do seu percurso escolar. Os pais têm como objetivo primordial proporcionar aos filhos o acompanhamento nas diferentes fases do desenvolvimento e apoiá-los no que for necessário. Os pais devem “tornar-se parceiros dos professores na construção e manutenção de seres humanos satisfeitos, crentes na sua própria pessoa, pensadores criativos e trabalhadores autónomos.” (Marujo, Neto e Perloiro, 1998). Neste sentido, as escolas devem estruturar atividades que incluam as famílias em todo o processo de aprendizagem e cativá-las para a sua participação nas atividades escolares, ajudando as crianças na realização dos trabalhos de casa e procurando orientá-las para o alcançar do sucesso nas aprendizagens.

A maioria dos alunos da turma do 2.ºA, são naturais da freguesia de São Martinho, e em termos familiares, são provenientes de um meio social médio-baixo e os

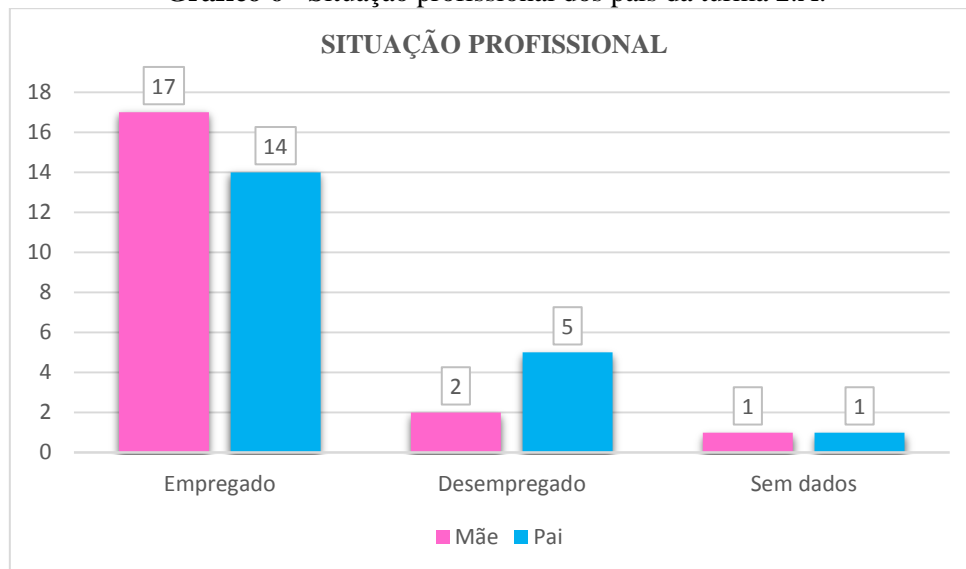
pais apresentam uma grande heterogeneidade quanto às profissões, como podemos verificar no quadro 7.

Quadro 7 - Profissões dos pais da turma 2.º A.

NOME DAS CRIANÇAS	PROFISSÕES	
	MÃE	PAI
ABF	Doméstica	Invalído
ATT	Secretária de Loja	Bate-Chapas
CJF	Doméstica	Desempregado
DV	Doméstica	Desempregado
DB	Empregada de Mesa	Empregado de Mesa
FBB	Escriturária	Assistente Operacional
FS	Operado de Armazém	Eletromecânico
FJV	Cozinheira	Taxista
GM	Operadora de caixa	Desempregado
JP	Esteticista	Condutor de Pesados
JAF	Estagiária de Padaria	Eletricista
JFF	Empregada de Limpeza	Desempregado
JPF	Doméstica	Motorista
JG	Professora	Gráfico
KA	Desempregada	Hotelaria
LF	Doméstica	Barman
NB	Doméstica	Desempregado
NMM	Auxiliar de Escritório	Comerciante
SFD	Doméstica	Empregado de Armazém
TJ	Desempregada	Desempregado

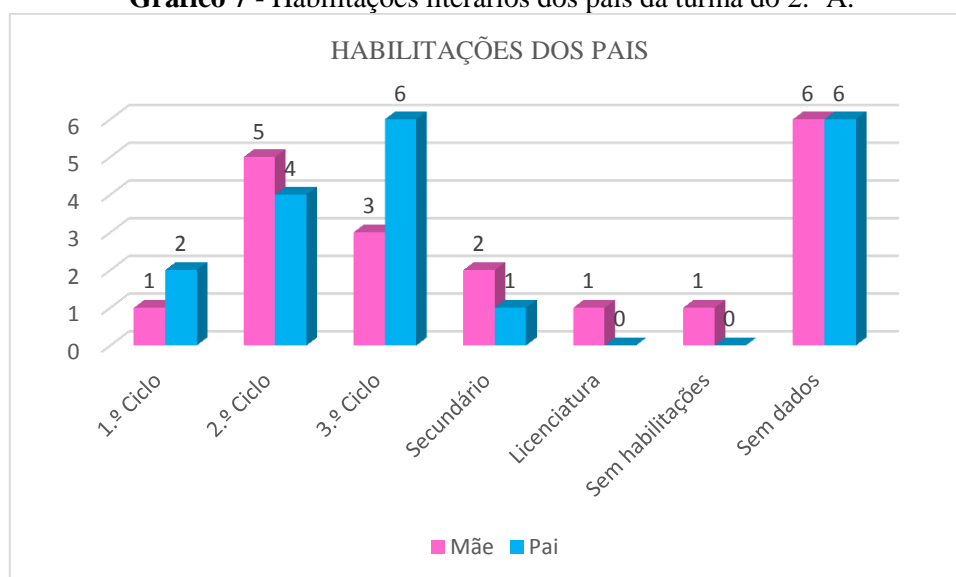
De igual modo, podemos verificar, no gráfico 6 que, a maioria dos pais se encontram empregados (31 pais) e poucos desempregados (7 pais), existindo uma situação em que ambos os pais se encontram desempregados.

Gráfico 6 - Situação profissional dos pais da turma 2.A.



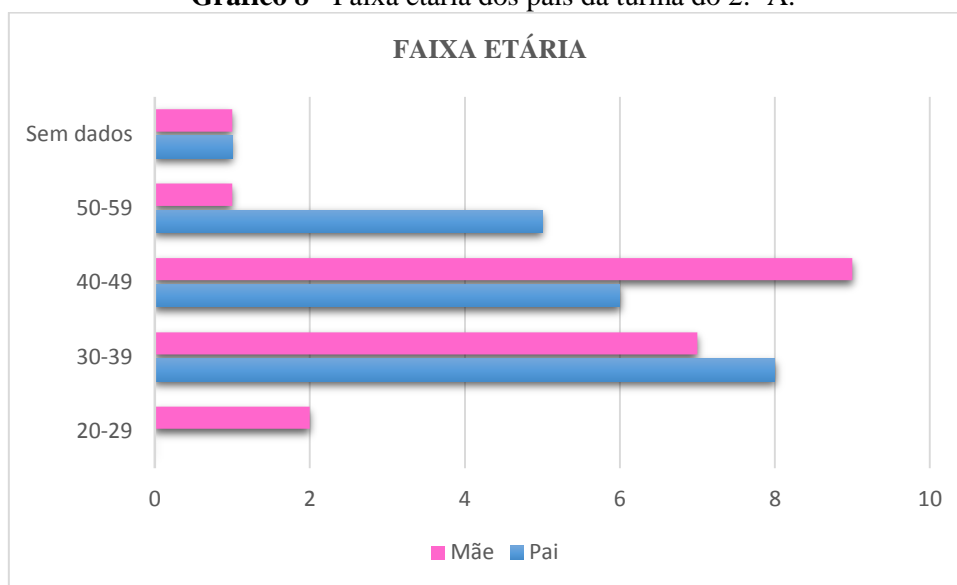
Em relação ao nível das habilitações literárias a maioria dos pais possui o 2.º e o 3.º CEB, conforme podemos observar no gráfico 7, sendo nove pais por cada nível de ensino. No mesmo gráfico, podemos, de igual modo, verificar que apenas três pais possuem o secundário e uma mãe a licenciatura. Houve um elevado número de pais (doze pais: seis mães e seis pais) que não identificaram às suas habilitações.

Gráfico 7 - Habilitações literários dos pais da turma do 2.º A.



No que se refere à faixa etária dos progenitores, estes encontravam-se maioritariamente na faixa etária dos 30 aos 49 anos. Dos quais, a maioria das mães se encontram na faixa etária [40-49], nove das mães e a maioria dos pais entre os 30 e os 39 anos (oito pais). No entanto, existem duas mães que apresentavam idade inferior a 30 anos e no intervalo [50-59] encontravam-se cinco pais e uma mãe (gráfico 8).

Gráfico 8 - Faixa etária dos pais da turma do 2.º A.



Podemos observar no gráfico anterior que as maiorias dos pais, dos alunos da turma do 2.º A, encontram-se na faixa etária [30-49].

5.2. Intervenção Educativa - Atividades Realizadas

A intervenção pedagógica com os alunos da turma do 2.º A desenvolveu-se em 120 horas, planeadas juntamente com a professora cooperante, de acordo com o horário estipulado: segundas, terças e quartas-feiras. Para fundamentar a prática educativa, conforme referido na primeira parte, a planificação foi um instrumento essencial para orientar toda a ação pedagógica. Para a intervenção foram planificadas as atividades a desenvolver com os alunos, de acordo com os interesses, desejos e necessidades demonstradas ao longo das aulas, de forma a facultar-lhes momentos estimuladores de aprendizagens e de promoção de aprendizagens significativas e diversificadas.

As atividades desenvolvidas com os alunos do 2.º A tiveram em conta as atividades programadas e estipulas no currículo, estando em concordância tanto com o

PEE bem como com o PAT, com as metodologias utilizadas, as planificações mensais e com a questão determinada para a investigação-ação.

É de salientar que as atividades planificadas foram devidamente articuladas, de forma lógica e contínua, sendo que as planificações encontram-se na pasta 2 Apêndice G, no CD que complementa o relatório.

Ao longo da realização das atividades foram utilizadas distintas estratégias lúdicas e didáticas, com a intenção de promover o desenvolvimento de competências em todas as áreas curriculares, tendo em consideração a interdisciplinaridade.

No que se refere à questão observada para investigação-ação, a indisciplina, houve a necessidade de adaptar as estratégias/métodos de ensino, de forma a responder às necessidades e especificidades da turma, e assim, ultrapassar a problemática e motivá-los para as aprendizagens e a torná-los parte integrante do próprio processo de aprendizagem.

As metodologias utilizadas na prática foram baseadas na aprendizagem cooperativa, construtivista e socioconstrutivista, tendo em conta que estas possibilitam a realização de atividades em grupo, o desenvolvimento das competências e a estimulação da sua participação em todo o processo de ensino-aprendizagem. Em relação as estratégias de ensino optou-se por realizar atividades lúdico-pedagógicas, através do jogo e de materiais manipuláveis para a introdução de novas temáticas. As aulas realizadas no âmbito a prática pedagógica fundamentaram-se nas características e nas necessidades dos alunos.

Em suma, as atividades planificadas e desenvolvidas ao longo da intervenção pedagógica tiveram como objetivo principal proporcionar às crianças aprendizagens cooperativas, diversificadas, estimulantes, integradas, diversificadas e lúdicas.

De um modo geral, embora muitas vezes os comportamentos desajustados se refletissem no normal funcionamento da aula, considero que o meu desempenho ao longo da prática pedagógica decorreu do inicialmente estipulado. Para além dos comportamentos, a falta de interesse e de motivação dos alunos, representou, igualmente, um desafio às minhas capacidades, pelo que senti necessidade constante de adaptação das estratégias educativas para manter um ambiente adequado para o processo de ensino-aprendizagem.

É de salientar que as fotos utilizadas, dos alunos do 2.º A, neste relatório foram devidamente autorizadas pelos encarregados de educação dos educandos (Apêndice F).

5.2.1. Português

As atividades planejadas para as aulas de Português para a turma do 2.º A, foram orientadas pela professora cooperante e em conformidade com o *Programa e Metas de Português para o 2.º CEB*, tendo em conta os seus domínios e os correspondentes descritores de desempenho.

No desenvolvimento das atividades presume-se que através das aprendizagens enquadradas no domínio da oralidade, da escrita e da leitura, os alunos consigam realizar aprendizagens significativas.

Na oralidade insere-se a compreensão oral e expressão oral dos alunos, essencial quer para estimular e promover a boa comunicação quer para todos os outros domínios. A escrita e a leitura representam competências fundamentais para o desenvolvimento das regras de correspondência de fonemas e nos aspetos de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Todos os domínios inseridos no Português são desenvolvidos nas atividades, quer de Matemática quer de Estudo do Meio, tendo em conta o seu caráter interdisciplinar, com o intuito de proporcionar aprendizagens significativas, contínuas e contextualizadas.

As ações pedagógicas planejadas nesta área curricular tiveram em conta os aspetos referidos anteriormente, desenvolvendo-se atividades e adaptando as estratégias necessárias para os alunos do 2.º A.

A atividade selecionada referiu-se à descodificação de um texto, em grande grupo, em que os alunos teriam de encontrar a mensagem codificada do texto.

Na realização da atividade optou-se por ser em grupo devido a importância das aprendizagens cooperativas, que através da colaboração permite aos alunos desenvolver as suas competências e possibilita a participação ativa dos mesmos no processo de ensino-aprendizagem. A aprendizagem cooperativa não se reflete apenas no trabalho de grupo, permitindo aos alunos partilhar os recursos materiais, dividir as tarefas e/ou atribuir tarefas a cada elemento do grupo, e assim, permitir a integração de interdependência nas atividades, possibilitando aos alunos uma melhor aquisição dos saberes e o desenvolvimento das suas competências cognitivas e sociais, contribuindo para o bom funcionamento do grupo (Lopes e Silva, 2008).

De igual modo, através das atividades em grupo, a aprendizagem cooperativa possibilita aos alunos o desenvolvimento das suas competências sociais e de interajuda para a realização das propostas apresentadas, onde todos os alunos se ajudam

mutuamente para a conclusão das tarefas. Segundo Vygostky o conhecimento é conseguido através da cooperação com os outros e através dos «representantes simbólicos» da cultura da criança. Segundo este mesmo autor, o desenvolvimento é construído através da interiorização de ações que acontecem no meio social e pela interação que surge na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que “é um conceito fundamental de Vygostky, fornecendo uma explicação para o modo como a criança aprende com a ajuda de outros.” (Smith, Cowie e Blades 2001, p. 489).

Como a disciplina de Português se realizou num período em que o comportamento dos alunos se agrava (após o intervalo), tornou-se necessário encontrar estratégias motivadoras e que despertasse o interesse de todos os alunos. Assim, propôs-se aos alunos a participação na descodificação de um texto (figura 30), que supostamente me teria sido enviado por um colega, o Professor Ulisses, e que só poderia ser descodificado com a ajuda, colaboração e contribuição de todos.

Figura 30 - Texto codificado.

Apa baipailaparipinapa

Especta mepenipinapa
tãopão pepequepenipinapa
querper serper baipailaparipinapa.

Nãopão coponhecepe nempem dópó nempem répé
maspas sapabepe ficicarpar napa ponpontapa dopo pépé.

Nãopão coponhecepe nempem mipi nempem fápá
Maspas inpincliplinapa opo corporpopo paparapa cápa epi paparapa lápá.

Nãopão coponhecepe nempem lápá nempem sipi
maspas fepechapa ospos opolhospos epi soporripi.

Ropodapa, ropodapa, ropodapa, compom ospos brapracipinhospos nopó arpar
epi nãopão ficicapa tonpontapa nempem saipai dopo lupugarpar.

Põepõe nopó capabepelopo upumapa espestreprelapa epi umpum véupéu
epi dizpiz quepe capaiupiu dopo céupéu.

Especta mepenipinapa
tãopão pepequepenipinapa
querper serper baipailaparipinapa.

Maspas depepoispois espesquecepe topodaspas aspás danpançasas,
epi tampambémépém querper dorpormirpir copomopo aspás oupoutraspras criptianpançasas.

No desenvolvimento da atividade, procedeu-se, primeiramente à leitura da mensagem enviada pelo professor Ulisses, figura 31, para que os alunos compreendessem a importância da sua ajuda e cooperação.

Figura 31 - Mensagem.

Cara amiga,

Encontrei este poema num livro da minha infância escrito na “língua dos pés”. Não consigo decifrá-lo. Peço a ti e aos teus alunos que me ajudem a decifrá-lo. Estou certo de que serão capazes.

Um abraço,
Professor Ulisses

Para a descodificação do texto, colocou-se o mesmo no quadro, colado numa cartolina, em grande dimensão e procedeu-se à sua leitura em voz alta. O texto intitulado “A bailarina”, transformado na “língua dos pés” foi entregue codificado aos alunos, sendo que posteriormente, se procedeu à explicação da descodificação. No processo de descodificação os alunos tinham de rodear a primeira sílaba de vermelho e a segunda de azul, sendo que no início de cada palavra deveria estar sempre rodeada com o lápis de cor vermelha (figura 32).

Figura 32 – Descodificação do texto.

Após a descodificação do texto, procedeu-se à leitura, pelos alunos, das sílabas em vermelho, ou seja do texto descodificado. De seguida, solicitou-se aos alunos para efetuar o registo do texto descodificado no caderno escolar, para que e procedesse à sua leitura individualmente, de modo a ser transcrito numa folha para que pudesse ser enviado ao professor Ulisses. No final, questionou-se os alunos sobre o processo de

codificação utilizada no texto, tendo todos os alunos conseguido descobrir as sílabas intrusas no texto.

Todos os alunos, incluindo os alunos com comportamentos desadequados, e por considerarem que a sua contribuição para a descodificação do texto era fundamental, realizaram a atividade com interesse, motivação e empenho.

Sintetizando, foi possível constatar que as metodologias selecionadas para o desenvolvimento da atividade foram bem-sucedidas, pelo que permitiu alcançar os objetivos desejados, assim como proporcionar aos alunos uma aprendizagem significativa e diferenciada através da utilização de novas estratégias para obtenção de novos conhecimentos, contribuindo assim, ativamente para o processo de ensino/aprendizagem.

5.2.2. Matemática

Na disciplina de Matemática, as atividades foram orientadas pela professora cooperante e em conformidade com o *Programa e Metas de Matemática para o 2.º CEB*, tendo em conta os seus domínios e os respetivos descritores de desempenho.

No desenvolvimento das atividades presume-se que através das aprendizagens enquadradas em todos os domínios desta área curricular, os alunos consigam realizar aprendizagens significativas e diversificadas, utilizando materiais didáticos que possibilitem a sua manipulação, de forma a facilitar a aquisição dos novos conteúdos.

Na intervenção prática da disciplina e Matemática foram abordados vários conteúdos, nomeadamente a resolução de problemas, a divisão, a multiplicação, as medidas de grandeza e de massa, unidades de comprimento, entre outros. Para a abordagem destes conteúdos, optou-se para além do trabalho cooperativo, pela utilização de materiais e jogos didáticos, uma vez que considero que através das aprendizagens lúdico-didáticas e da manipulação de diferentes materiais, os alunos conseguem realizar, compreender e adquirir mais eficazmente os novos conteúdos/conhecimentos abordados.

De acordo com Leite e Rodrigues (2001), os materiais didáticos desenvolvidos nas atividades educativas, com os alunos, são um excelente recurso para o decorrer do ensino, educando para a cidadania, e contribuindo para a construção da aprendizagem,

promoção da cooperação entre os indivíduos e valorização do trabalho realizado ao longo da prática educativa.

A utilização de materiais manipuláveis nas diferentes disciplinas, possibilita ao aluno construir, modificar, interagir com o meio físico e com os seus colegas, a aprender fazendo, eliminando a ideia negativa que se concede a algumas disciplinas. (Caldeira, 2009)

No que concerne ao jogo, este permite ao aluno introduzir mais facilmente as aprendizagem e assimilar os conhecimentos, conforme menciona Pastells (2004) o jogo é um recurso de aprendizagem importante para a aquisição dos novos conceitos rigorosos e exatos, pelo facto das crianças aprenderem mais facilmente através do divertimento que o próprio jogo proporciona. Através do jogo os alunos conseguem realizar mais agilmente todas as tarefas escolares, sendo que todas as crianças têm o direito de aprender através do jogo facilitando assim, o seu processo de ensino-aprendizagem.

As ações pedagógicas planificadas nesta disciplina tiveram em conta todos os domínios e os seus respetivos descritores de desempenho, desenvolvendo-se atividades lúdico-didáticas e com manipulação de materiais didáticos diversificados, ajustando as estratégias às especificidades dos alunos da turma do 2.º A.

A atividade selecionada enquadrou-se no domínio das grandezas e medidas, permitindo assim, aos alunos a aquisição das aprendizagens através da manipulação de materiais como a balança, do reconhecimento, progressivo, da utilidade prática de algumas unidades convencionais através do contacto direto com o meio (quilograma) e da realização de medições utilizando o quilograma, de forma a proporcionar aprendizagens significativas, contínuas e contextualizadas aos alunos.

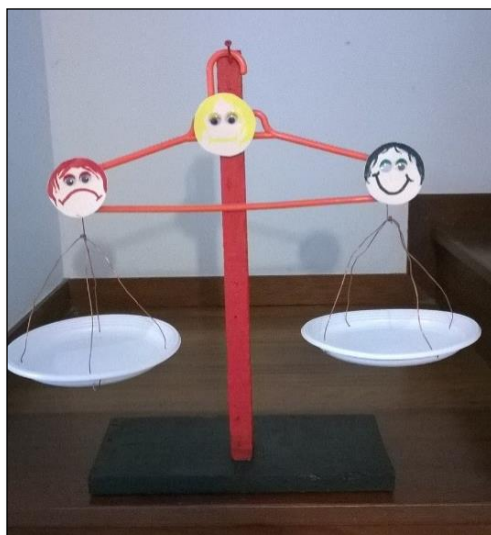
Para a realização da atividade referente à introdução da unidade de medida de massa (Kg), optou-se, e para a sua introdução, por utilizar materiais didáticos de modo a impulsionar as aprendizagens nos alunos e a testar os seus conhecimentos sobre esta temática.

Na introdução da unidade de medida utilizou-se o diálogo com a participação de todos os alunos, permitindo assim, a explicação de massa e do procedimento de pesagem dos diferentes alimentos/objetos. No que diz respeito ao conceito de massa, os alunos demonstraram algumas dificuldades na sua definição, sendo necessária a minha intervenção para complementar a informação e para que fosse possível a sua compreensão. No tema da pesagem dos materiais/objetos, e ao longo do diálogo, foi

possível verificar que todos os alunos eram capazes de identificar a balança como instrumento de medida e de referir algumas das suas experiências quotidianas.

Para a realização das pesagens e para a melhor compreensão das medidas de massa (1kg, $\frac{1}{2}$ kg e $\frac{1}{4}$ kg), construiu-se uma balança com materiais reutilizáveis e outros (figura 33), madeira, dois pratos de plástico, 1 cabide, pregos e arame.

Figura 33 - Balança construída com materiais reutilizáveis.



Nestas atividades, optou-se por realizá-las em grupo, e consistiram na realização de pesagens, por comparação, pois os alunos teriam de encontrar as medidas correspondentes entre os dois pratos para equilibrar a balança, sendo que para o efeito foram construídos os seguintes materiais: duas bolas feitas com farinha e água, com a mesma massa, duas metades de uma bola de farinha e água, com o mesmo tamanho e quatro quartos de uma bola de farinha e água. Assim, por exemplo, num prato da balança era colocada uma bola de farinha e água e os alunos teriam de igualar a balança utilizando os materiais referidos anteriormente. No desenvolvimento da atividade, metade da turma teria de realizar as pesagens, deslocando-se para a parte da frente da sala, e assim que terminassem a tarefa, procediam à explicação da mesma aos restantes alunos, explicando os diferentes passos utilizados e o porquê das suas escolhas (figura 34).

Figura 34 – Atividade com as bolas de farinha e água.



Num segundo momento, a outra metade dos alunos da turma, para a realização das pesagens foram utilizados os seguintes materiais: um saco de um Kg de arroz, dois sacos de meio Kg de massa e quatro sacos de um quarto Kg de massinhas. A escolha destes materiais prendeu-se com a manipulação de materiais da realidade quotidiana, e porque através da colocação de 1 Kg de arroz num dos pratos, teriam de colocar 2 sacos de $\frac{1}{2}$ de massa ou 4 sacos de $\frac{1}{4}$ de massinhas, de modo a equilibrarem a balança, permitindo assim, a compreensão de que uma unidade de massa é igual a duas metades ou quatro quartos da mesma unidade de medida (ex. uma bola de queijo com 1kg é igual a duas metades de $\frac{1}{2}$ kg de queijo e quatro quartos de $\frac{1}{4}$ kg de queijo).

Após terminada a atividade prática de pesagem na balança realizaram-se exercícios de consolidação da temática abordada, unidade de medida de massa (kg), do manual, sendo que alguns problemas foram passados no quadro para que fosse possível aos alunos interiorizar e compreender corretamente as noções abordadas (figura 35).

Figura 35 - Realização dos exercícios.



Para a resolução dos problemas, alguns dos alunos que foram ao quadro conseguiram realizar com facilidade os exercícios, no entanto, outros apresentaram algumas dificuldades. Para ultrapassar esta dificuldade, na realização dos exercícios, solicitou-se aos alunos que observassem com atenção a resolução do colega, e que com ajuda do adulto, teria de a explicar, passo a passo.

Para concluir, foi possível constatar que as metodologias selecionadas para o desenvolvimento desta atividade foram bem aplicadas e permitiram proporcionar, aos alunos, uma aprendizagem significativa e diversificada, facultando-lhes tarefas para facilitar o progresso na aquisição dos novos conteúdos e a participação de forma ativa em todo o processo de ensino/aprendizagem.

5.2.3. Estudo do Meio

No que concerne à disciplina de Estudo do Meio, as atividades foram, igualmente, orientadas pela professora cooperante e realizadas em conformidade com o *Programa e Metas de Estudo do Meio para o 2.º CEB*, tendo em conta os seus domínios e os correspondentes descritores de desempenho.

No desenvolvimento das atividades pretendeu-se que através das aprendizagens enquadradas em todos os domínios desta disciplina, os alunos fossem capazes de realizar aprendizagens significativas e diversificadas, através de atividades em grupo, possibilitando a colaboração de todos na aquisição do saber e facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Nesta área curricular, ao longo da intervenção pedagógica abordou-se várias temáticas, como os meios de transporte, a origem dos materiais, os diferentes tipos de materiais, as propriedades dos objetos, os cuidados a ter na utilização dos objetos, entre outros.

Na abordagem desta disciplina, além do trabalho cooperativo, optou-se por utilizar materiais didáticos e realizar experiências para que fosse possível proporcionar aos alunos aprendizagens lúdico-didáticas e diversificadas, na obtenção dos objetivos pretendidos relativamente às novas temáticas lecionadas. A utilização deste tipo de estratégias, manipulação de diferentes materiais, experiências e trabalhos em grupo, facilitaram a aquisição de novos saberes.

De acordo com a perspectiva de Piaget, a essência do conhecimento é a atividade. “A ênfase dada por Piaget a actividade revela-se importante para implementar a abordagem educativa centrada na criança (...) para a criança aprender, ela necessita não só de manipular objectos, mas também de manipular ideias.” (Smith, Cowie e Blades, 2001).

A aprendizagem realizada através da realização de atividades em grupo possibilita estabelecer a relação de interajuda e facilita o processo de ensino/aprendizagem. “A aprendizagem cooperativa é uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objecto.” (Lopes e Silva, 2009, p. 4).

A atividade selecionada refere-se com o manuseamento dos objetos, utilizados no nosso dia-a-dia. Para a realização desta a atividade, optou-se por utilizar objetos reais (tesoura, agrafador, lupa, lápis, régua, furador, martelo e pincel) e pretendeu-se sensibilizar para os cuidados a ter na utilização dos objetos cortantes, elétricos e outros que utilizamos diariamente, com o objetivo de estimular os alunos na realização de trabalhos em grupo.

Para iniciar a atividade, primeiramente, realizou-se um breve diálogo com os alunos sobre o manuseamento de alguns materiais, tais como: os materiais e os objetos que são utilizados na escola, em casa ou no local de trabalho dos pais.

Posteriormente, entregou-se os materiais referidos anteriormente, sendo que os alunos, em grupo, deveriam observar, manusear e experimentar para facilitar a compreensão da sua utilidade e de como são utilizados. Na verificação dos conhecimentos adquiridos, em grupo, pretendeu-se que os alunos realizassem a atividade do manual, sendo que todos os elementos do grupo realizaram o exercício (figura 36) corretamente e sem dificuldades, uma vez que a colaboração de todos permitiu uma melhor compreensão das funcionalidades dos diferentes materiais.

Figura 36 - Realização dos exercícios em grupo - utilização dos materiais.



Para dar continuidade ao conteúdo abordado, distribuíram-se pelos grupos, imagens de materiais/utensílios perigosos, nomeadamente, secador, faca de serrate, micro-ondas, fogão, entre outros, para que fosse possível a sua exploração, e em grupo, identificassem e registasse no caderno escolar quais os cuidados a ter na sua utilização (figura 37).

Figura 37 – Realização dos exercícios – cuidados a ter na utilização dos objetos.



Na realização das atividades propostas para a disciplina de Estudo do Meio, foi possível verificar que os alunos conseguiram realizá-las com sucesso, quer na exploração dos objetos e das imagens em grupo, assim como na realização dos exercícios propostos. Os alunos, através da aprendizagem cooperativa, conseguiram alcançar as metas propostas e desenvolveram os seus conhecimentos em grupo.

Na disciplina de Estudo do Meio os alunos demonstraram interesse e motivação na realização das atividades, conseguindo compreender e realizar os exercícios corretamente e sem dificuldades.

5.2.4. Expressões

“A Educação Expressiva (...) utiliza a expressão como principal instrumentos de trabalho (...) trabalha com todas as formas humanas de expressão, (...) que facilitam o autoconhecimento, a autoexpressão, a criatividade e estados mais alterados de consciência.” (Ferraz, 2011, p. 47).

Atividades de Expressão Físico-Motora:

As atividades desenvolvidas com a turma do 2.º A de expressão físico-motora enquadraram-se no bloco 4 - os jogos, que têm como objetivo desenvolver o equilíbrio, os deslocamentos, a lateralidade, a capacidade de se movimentar livremente a partir de instrumentos, de fazer variações de andamento (rápido, lento) e de intensidade (forte, fraco) assim como, desenvolver capacidade de escuta, de identificação dos sons, a capacidade de concentração e de identificar a coordenada de cada instrumento. A escolha dos jogos, prendeu-se com o facto destes, permitirem proporcionar atividades que envolvam movimentos corporais, deslocações espaciais, desenvolver a memória auditiva, e acima de tudo promover atividades que estimulem a criatividade, o prazer e a satisfação na realização das tarefas propostas.

Segundo Sousa (2003) as tarefas de movimento lúdico, expressivo e criativo, têm como objetivo promover o desenvolvimento absoluto das crianças, pois nestas atividades a criança descobre e experiencia novas maneiras de movimento, permitindo-lhes conquistar a sua noção de corpo, o seu equilíbrio estático e dinâmico, as disposições espaciais e temporais e as interpretações cognitivas.

De acordo com Costa (1993), é fundamental valorizar a criança, sempre que esta efetue um movimento de forma correta, para que sintam muita satisfação e prazer em repetir o movimento, possibilitando, assim, aperfeiçoar os seus movimentos.

Os jogos de movimento foram realizados na sala de expressão Físico-Motora, que devido à falta de espaço (sala muito pequena), não apresentava as condições ideais para a realização da atividade planificada.

No início da atividade realizou-se um breve exercício com as crianças com o intuito de treinar a sua lateralidade, tendo em conta que esta é uma das condições necessárias para realizar corretamente os movimentos. O exercício consistiu em levantar a mão direita, baixar a mão esquerda, dar dois passos à direita e dois para a esquerda.

No desenrolar das atividades, e num primeiro momento, optou-se por dividir os alunos em dois grupos, um grupo que tocava os instrumentos realizados com material reciclado e o outro grupo que realizava os movimentos de acordo com as coordenadas dadas, sendo que o som de cada instrumento correspondia a um determinado movimento. No fim da atividade proposta os grupos trocavam de posição e de funções, para que todos pudessem realizar ambas as tarefas. As instruções de movimento associadas ao som eram as seguintes: guizo saltar a pé-coxinho; tamborete andar de nível baixo; maraca saltar com os pés juntos; pandeireta deslocar-se livremente pela sala. Cada instrumento era tocado individualmente e um de cada vez para que as crianças conseguissem realizar o movimento correspondente (figura 38).

Figura 38 - Movimentos de deslocação pelo espaço.



Nesta atividade alusiva aos movimentos coordenados ao som do instrumento, todos os alunos conseguiram concretizar os movimentos de acordo com o esperado, associando-os ao som dos instrumentos reciclados, previamente pré-definidos.

Num segundo momento da atividade de expressão física-motora, mantiveram-se os dois grupos, um para tocar os instrumentos e o outro para realizar os movimentos de acordo com as coordenadas previamente definidas, trocando as suas posições e tarefas, para que todos conseguissem realizar as distintas atividades, tocar e realizar os movimentos. Nesta atividade, as crianças com os olhos fechados, tinham de identificar o som a que cada instrumento pertencia e posteriormente, realizar os movimentos de lateralidade e de orientação espacial. Ao som do guizo as crianças deslocavam-se para trás, do tamborete deslocavam-se para a esquerda, da maraca deslocavam-se para a frente e da pandeireta deslocavam-se para a direita, sendo que, da mesma forma que o exercício anterior, os instrumentos eram tocados individualmente e um de cada vez para

permitir a identificação do instrumento e a concretização do movimento correspondente pelas crianças (figura 39).

Figura 39 - Movimentos de lateralidade e de orientação espacial.



No que se refere ao desenvolvimento de lateralidade e das orientações espaciais, constatou-se que todos os alunos conseguiram realizar as deslocações devidamente, associando o som ao movimento, permanecendo em silêncio e concentrados para identificar corretamente o instrumento. As crianças ao realizar as atividades, manifestaram muita motivação, dedicação e interesse, sendo uma atividade de sucesso.

Atividades de Expressão Musical:

As atividades de expressão musical desenvolvidas com alunos têm como objetivo desenvolver e promover o interesse e o gosto pela música.

Para Sousa (2003) a educação pela música tem como objetivos satisfazer as necessidades instintivas, emocionais e sentimentais, assim como desenvolver as capacidades de percepção, atenção, memória, cognição e criação, e deste modo a sua finalidade não consiste em formar um bom músico, mas sim formar alunos com personalidades equilibradas.

A exploração do mundo musical pelas crianças permite-lhes uma integração mais coerente ao mundo dos sons, possibilitando-lhes perceber, sentir e descobrir como se expressar através dos sons (Sousa, 2003).

Na atividade de educação musical referente à gravação de uma música cantada pelos alunos do 1.º e do 2.º ano, procedeu-se, primeiramente à memorização da letra, da música “Canção da Amizade” pelos alunos, primeiro verso a verso, depois de dois em dois versos e por último por estrofe. Após a memorização da letra, passou-se ao ensino da canção com melodia, numa primeira fase com o auxílio de um CD, permitindo assim,

aos alunos aprender a melodia de forma mais rápida e eficaz. No entanto, e numa segunda fase, pelo facto de a música apresentar uma melodia muito acelerada, recorreu-se à ajuda do professor de Educação Musical que se disponibilizou para tocar a canção, com a sua viola, com uma melodia mais lenta, facilitando assim a sua reprodução pelas crianças, sem dificuldades (figura 40). Esta atividade foi desenvolvida no horário das áreas curriculares não disciplinar, na aula de educação musical juntamente com a colega de estágio do 1.º A.

Figura 40 - Aprendizagem da canção.



No primeiro dia da realização da atividade, alguns alunos manifestaram alguma distração e desinteresse, pela junção das duas turmas (1.º e do 2.º anos), sendo que após alguns dias de ensaio e ao gravar a canção conseguir manter a concentração e motivação necessária.

A atividade de educação musical decorreu conforme o desejado, em que os alunos do 1.º e 2.º ano conseguiram memorizar a letra com a melodia rápida. Com o apoio do professor de Educação Musical, que se disponibilizou para nos ajudar nos ensaios da música e de a tocar na viola, a canção foi cantada, por todos os alunos, sem dificuldades e afinada. Com a realização desta atividade foi possível compreender as dificuldades inerentes nas atividades que implicam o ensino e a memorização de letras e melodias de canções com um ritmo rápido, alertando assim, para a necessidade de adaptar novas estratégias, nos diferentes contextos, às especificidades dos alunos.

Atividades de Expressão Plástica:

As atividades de expressão plástica foram desenvolvidas de modo a estimular a criatividade, desenvolver a motricidade fina e proporcionar momentos de descontração e de satisfação, tendo em conta que era um grupo com algumas dificuldades na relação

interpessoal e comportamental. A atividade planejada enquadra-se no bloco 2 – descoberta e organização progressiva de superfícies, o qual permite desenvolver, o domínio do desenho e a pintura, assim como no bloco 3 – exploração de técnicas diversas de expressão, nomeadamente o recorte, colagem e dobragem.

Tendo em conta Sousa (2003) a finalidade das atividades criadoras não é apenas o desenho ou a pintura, mas o expressar das suas ilustrações espontâneas mais profundas, tendo em conta que a criação plástica faculta à criança um espaço de expressão de ocorrências psicológicas. “Em educação pela arte, o interesse pedagógico centra-se na criatividade, sendo a ação de criar apenas uma forma de desenvolver esta capacidade.” (p. 169).

Na atividade de expressão plástica escolheu-se realizar a dramatização da história “Um lobo diferente”, para a realização da dramatização da história tornou-se necessário criar as personagens, através da construção dos acessórios necessários para a representação. Assim, as crianças construíram, utilizando a sua criatividade, os acessórios (orelhas, rabos e nariz) da personagem da história que lhes foi atribuída, um lobo, um urso e uma coelha. Tendo em conta que a dramatização era constituída por três personagens, os grupos de trabalho foram formados por três elementos, responsáveis por construir os acessórios das personagens para, posteriormente, realizar a dramatização. Os alunos, após a explicação da tarefa, recortaram e decoraram os moldes, de acordo com a sua criatividade, usando como técnicas a pintura e a colagem (figura 41).

Figura 41 - Construção dos acessórios para a peça.



Após a conclusão da tarefa descrita anteriormente, os alunos nos grupos definidos, procederam à distribuição dos acessórios e das personagens entre si, assumiram os papéis de cada personagem à realizarem na dramatização. Na realização desta atividade verificou-se a motivação e o interesse demonstrado por todos os alunos e o entusiasmo

pela colaboração de todos os elementos do grupo na decoração dos acessórios a utilizar durante a dramatização da história “Um lobo diferente”.

Atividades de Expressão Dramática:

A atividade planificada no domínio da expressão dramática tinha como objetivo desenvolver a capacidade de dramatizar, coordenar o seu papel com o de outras crianças, representar diferentes emoções, desenvolver a linguagem verbal, desinibir-se assumindo diferentes papéis e cooperar com os outros e adquirir o domínio das relações corpo/espço/objeto.

A expressão dramática consiste, principalmente, em ajudar os alunos no desenvolvimento da sua personalidade, a autoeducar-se e a satisfazer algumas das suas carências básicas, nomeadamente a expressão dos sentimentos, da criatividade, do desempenho de papéis, da fuga pela ficção, do equilíbrio, entre outras (Sousa, 2003).

Para iniciar a atividade com os alunos foi realizada a montagem do cenário necessário para a realização da dramatização, ou seja, procedeu-se à: colocação de um pano branco preso de um lado a outro da sala, deixando o espaço por detrás para a representação; à colocação do foco para iluminar o pano; à colocação, com a ajuda das crianças, dos elementos cénicos, o arbusto atrás do pano e o sol no pano, com fita-cola. Posteriormente, foi realizada a dramatização da história, através da sombra corporal e chinesa.

Numa primeira fase da dramatização, atribuiu-se os diferentes papéis (lobo, urso, coelho, caracóis, borboleta e pássaro) aos alunos, depois distribuiu-se os acessórios às personagens principais (lobo, coelho e urso) e os fantoches às personagens secundárias (caracóis, borboleta e pássaro) e por último, o professor narrou a história e os alunos desempenharam as personagens com os adereços que criaram nas atividades de expressão plástica. É de realçar que, enquanto um grupo realizava a dramatização, os outros assistiam sentados nas cadeiras, e após a conclusão da representação realizou-se a troca de grupos, para que todas as crianças realizassem a atividade proposta, conforme podemos visualizar na figura 42.

Figura 42 - Sombras chinesas e corporais.



A dramatização da história “Um lobo diferente” com a sombra corporal e chinesa realizou-se com algumas dificuldades, pois o tempo despendido revelou-se insuficiente para a remontagem do cenário, a focalização das sombras corporais, o espaço insuficiente e a claridade existente na sala dificultaram a criação do ambiente adequado para a dramatização, no entanto os alunos decoraram as falas corretamente, conseguiram realizar a atividade com êxito, manifestando muita motivação e satisfação na sua realização.

5.3. Intervenção com a Comunidade Educativa

O professor do 1.º CEB, da mesma forma que na EPE, também trabalha com a comunidade educativa e ao ser o professor responsável pela turma, deverá igualmente ter a capacidade de abranger a sua ação pedagógica a toda a comunidade escolar, incluindo os pais, por serem importantes e determinantes no processo de aprendizagem e na formação dos educandos.

Com a intenção de envolver toda a comunidade educativa, em cooperação com as colegas de estágio, desenvolveu-se uma atividade no âmbito da promoção dos valores sociais referente às diferenças culturais, motoras, físicas e éticas. Este projeto tinha como finalidade a realização de um espetáculo de dança, pelo Grupo Dançando com a Diferença, para toda a comunidade escolar, nomeadamente, todos os alunos do 1.º CEB, as crianças da EPE, os professores das curriculares e das não curriculares, as educadoras, as assistentes da ação educativa e todos os outros funcionários.

Grupo Dançando com a Diferença

No âmbito do projeto de intervenção com a comunidade educativa, juntamente com as colegas de estágio do 1.º CEB e da EPE, optou-se por selecionar um tema que

fosse comum à toda comunidade, sendo uma temática necessária a ser abordada, uma vez que, ainda é possível, verificar alguma falta de sensibilização, e até alguma desvalorização das pessoas que são diferentes.

A atividade para a comunidade foi dinamizada com a colega de estágio do 1.º A e três colegas em estágio na EPE, sendo que, primeiramente, foi realizado o espetáculo pelo Grupo Dançando com a Diferença na escola EB1/PE da Lombada e posteriormente, na Instituição do Pré-Escolar o Girassol incluindo o grupo de crianças do Pré-Escolar da Azinhaga.

A atividade iniciou-se com um diálogo com os alunos sobre o grupo “Dançando com a Diferença”, sobre o significado de “ser diferente”, através da história “Um lobo diferente”, assim como sobre as diferenças existentes entre as pessoas, de forma a estimular para a valorização de todos independentemente das suas diferenças.

Para a concretização desta atividade foi necessário ter em consideração vários processos tais como: confirmar a disponibilidade da escola para receber o grupo; realizar o contato com a associação; marcação de uma reunião com o grupo para verificar a disponibilidade; realizar um ofício para solicitar as colunas e materiais de som; divulgação e convite para a comunidade educativa sobre o espetáculo (Apêndice D); a sensibilização dos alunos para as dificuldades e as diferenças apresentadas pelo grupo.

O Grupo Dançando com a Diferença foi convidado a se deslocar às escolas para a realização de um espetáculo de dança, com três grupos distintos: uma dança de um grupo sénior; um solo com uma menina com trissomia 21; uma dança de um grupo com trissomia 21. Para além, do espetáculo proporcionou-se um pequeno debate com todos os presentes orientado pelo grupo convidado sobre a temática “ser diferente”.

O espetáculo realizado pelo Grupo Dançando com a Diferença, figura 43, correu dentro do esperado, tendo os alunos compreendido o motivo da realização do convite ao grupo e revelaram muito interesse e curiosidade sobre os espetáculos apresentados. Alguns dos alunos realizaram questões ao grupo em relação à origem do grupo e ao tempo necessário para os ensaios e teceram, ainda, elogios aos diferentes grupos que atuaram. Ao longo do espetáculo conseguiu-se constatar o interesse, a admiração, o espanto e a alegria demonstrada pelas crianças ao assistirem ao espetáculo.

Figura 43 - Espetáculo “Dançando com a Diferença”



No fim do espetáculo, já com os alunos na sala, procedeu-se a um breve diálogo sobre a atividade, originando um debate sobre as diferenças dos elementos dos grupos, quer em termos de diferenças físicas quer em termos de idade, compreendendo assim a noção de diferença.

No anexo A, podemos observar as notícias publicadas no Jornal da Madeira e na página *Web Funchal Noticias*, referente à atividade realizada na EB1/PE da Lombada com a intervenção pedagógica.

5.4. Avaliação da turma do 2.º B

O processo de avaliação permite regular a prática pedagógica e possibilita ao professor avaliar e analisar como está a decorrer o desenvolvimento das aprendizagens, de forma a perceber se é necessário realizar alterações ao plano estruturado para proporcionar um ensino/aprendizagem de qualidade.

A avaliação em educação é uma componente integrante e regularizadora da prática educativa, nos diferentes níveis de educação e de ensino com princípios e procedimentos adaptados às suas especificidades (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011).

Segundo Peterson (2003) a avaliação constitui um processo contínuo e sistematizado, que tem como função orientar o desenvolvimento da atividade educativa, de modo a contribuir para o melhoramento da ação do professor, do aluno e do próprio programa do ensino. O processo de avaliação deve auxiliar o professor a conhecer melhor o aluno, descobrir as suas dificuldades e as suas competências, de forma a conseguir ultrapassar essas dificuldades e alcançar as metas educativas programas.

No decorrer do estágio pedagógico optou-se pela avaliação global e individual do grupo, baseada na avaliação diagnóstica, contínua e formativa, realizada em todos os momentos das atividades, quer livres quer planejadas.

“A avaliação formativa é um processo integrado e implica o desenvolvimento de estratégias adequadas às necessidades de cada criança e do grupo, incide preferencialmente sobre os processos, entendidos numa perspectiva de construção progressiva das aprendizagens e de regulação da ação.” (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, p. 3).

Para Lopes e Silva (2012) a avaliação formativa fornece ao professor as informações essenciais para utilizar no seu ensino e promover as aprendizagens de qualidade aos alunos ao longo do processo educativo, ajudando os professores e os alunos a alcançar os objetivos programados e verificar os progressos atingidos. A avaliação é considerada a estratégia mais utilizada pelo professor e com maior eficácia no desempenho escolar dos alunos.

Para proceder a avaliação dos alunos ao longo de estágio, foram elaboradas tabelas de avaliação de competência nas distintas áreas curriculares (Português, Matemática e Estudo do Meio), de forma a analisar o desenvolvimento de cada aluno ao longo das semanas (Apêndice J). No que concerne ao preenchimento das tabelas, estas foram realizadas de acordo com as reflexões, os diários de bordo (Apêndice H), os registos fotográficos, as produções dos alunos, as observações e o contato com os alunos da turma 2.º A.

Esta avaliação permitiu refletir e melhorar a ação pedagógica, de modo a aperfeiçoar as aprendizagens e adequá-las às necessidades e aos interesses dos alunos, possibilitando o melhoramento dos resultados obtidos.

Na área de Português foi possível verificar alguns aspetos e conteúdos que necessitavam de ser trabalhados, (escrita, leitura e criação de textos), que apresentavam, igualmente, dificuldades ao nível da concordância e flexão verbal (seis dos vinte alunos da turma). Estes alunos demonstravam algumas dificuldades na realização das tarefas, e por vezes recusavam a sua realização, exibindo algum desinteresse e desmotivação nos conteúdos lecionados. No entanto, os restantes alunos revelaram um bom aproveitamento, conseguindo realizar as atividades propostas (leitura, escrita, exploração de textos, entre outros) sem qualquer dificuldade, demonstrando muito empenho e interesse nas temáticas abordadas.

Por forma a motivar as crianças para o desenvolvimento da leitura, procedeu-se à realização da leitura de textos com a estratégia denominada de leitura “pipoca” que consiste na leitura de um parágrafo do texto pelos alunos, que no fim diz: pipoca (nome de uma criança) e esse aluno, continua a leitura. A utilização desta estratégia possibilitou motivar e cativar os alunos para a leitura de texto, ajudando-os a ultrapassar as suas dificuldades na leitura.

Relativamente à disciplina de Matemática as maiores dificuldades observadas em seis alunos da turma, foram na realização de problemas, na interiorização das tabuadas e nos cálculos mentais, sendo necessário encontrar novas estratégias/técnicas de ensino e promover a resolução de problemas, sobretudo ao nível da interpretação do enunciado do problema que muitas vezes impossibilitavam a compreensão das operações a realizar, tendo em conta o problema. Os restantes alunos apresentavam menos dificuldades nesta área comparativamente à área de português, destacando-se cinco alunos com um nível muito bom de aproveitamento na resolução de problemas, na interiorização das tabuadas, na realização de operações utilizando distintas estratégias de cálculo, entre outras.

Na introdução de novos conteúdos, foi possível constatar que todos os alunos apresentavam melhor compreensão e desempenho aquando da realização de tarefas com a utilização e manipulação de materiais didáticos. Esta estratégia possibilitou aos alunos aperfeiçoar as suas aprendizagens e estimulá-las para a participação no processo de ensino/aprendizagem.

No que concerne ao Estudo do Meio, os alunos demonstraram muita sabedoria nos conteúdos abordados, compreendiam de forma clara todas as propostas apresentadas e realizavam as atividades sem qualquer dificuldade. No entanto, na realização das experiências, os alunos demonstraram bastante agitação e motivação, sendo constantemente necessária a intervenção do adulto para manter o bom funcionamento da aula.

Nesta área curricular todos os alunos demonstraram muita motivação, empenho, interesse e muito gosto pelas temáticas abordadas ao longo do estágio pedagógico, sendo possível verificar que era a de maior interesse dos alunos do 2.º A.

Em relação ao comportamento, realizou-se uma tabela para o registo dos incidentes críticos para, posteriormente, promover o diálogo com os alunos, e assim compreender e resolver a situação em conjunto com os alunos envolvidos, evitando e/ou resolvendo os conflitos (Apêndice K). Para promover os comportamentos desejados foi

realizado um contrato pedagógico (comportamental), com todos os alunos, com o intuito de promover o compromisso de respeitar todas as regras da sala e os colegas.

Finalizando, na turma do 2.º A existiam alguns aspetos que necessitavam de ser melhorados, para ultrapassar as dificuldades apresentadas ao nível do português e da matemática, pelos seis alunos anteriormente referidos. Os alunos apresentavam ritmos de trabalho muito diferenciados e capacidades distintas na resolução das atividades. Nas aprendizagens os restantes alunos (catorze) demonstravam muitas competências na compreensão e na realização das propostas apresentadas, em todas as áreas curriculares disciplinares.

5.5. Reflexão Final da Intervenção Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico

No início da prática pedagógica, e após as duas semanas de observação, manifestava alguma ansiedade e preocupação por saber que iria ficar, pela primeira vez, responsável por uma turma de segundo ano que apresentava alguns problemas de comportamento, e que segundo a professora cooperante, interferia muitas vezes com o bom funcionamento das aulas e com a aprendizagem dos alunos. Esta preocupação veio a refletir-se em toda a minha prática pedagógica, uma vez que tornou-se necessário compreender e encontrar as estratégias educativas que melhor se adequavam às características específicas dos alunos da turma para que, desta forma, fosse possível proporcionar-lhes aprendizagens significativas e de sucesso.

Inicialmente, senti alguma dificuldade na minha integração na turma porque receava demonstrar alguma insegurança, que não fosse bem aceite pelos alunos e que, por consequência não conseguisse atingir os objetivos esperados para uma intervenção adequada. No entanto, e com o apoio da professora cooperante, Ana Paula Abreu, fui conquistando o meu espaço junto dos alunos, ganhando confiança e respeito por parte dos mesmos, tendo conseguido ultrapassar as minhas dúvidas e preocupações ao longo da intervenção pedagógica.

De facto, a indisciplina e o comportamento da turma interferiram no desenvolvimento da minha prática pedagógica, no sentido em que houve a necessidade constante de adaptar as estratégias/métodos para criar ambientes de aprendizagem, por forma a responder às necessidades e especificidades da turma. Assim sendo, tive de reduzir os espaços de exposição dos conteúdos programáticos e optei por

utilizar/construir materiais didáticos que tornassem a aprendizagem mais atrativa e dinâmica para os alunos, por forma a motivá-los para as aprendizagens e a torná-los parte integrante do próprio processo de aprendizagem.

Foi, igualmente, necessário elaborar e realizar um contrato pedagógico (comportamental), com todos os alunos, para que todos assumissem o compromisso de respeitar todas as regras da sala de aula, nomeadamente: levantar o dedo antes de falar e esperar pela autorização do professor para falar; respeitar as orientações do professor; não interromper as aulas; realizar todas as atividades propostas; respeitar os colegas. A recompensa por cumprir com o contrato traduzia-se em disponibilizar os últimos quinze minutos da aula para uma atividade lúdica. O contrato pedagógico foi assinado por todos e afixado no placard da sala. Com a aplicação desta estratégia a indisciplina melhorou muito, mas por vezes, era difícil controlar e manter o comportamento disciplinado dos dois alunos inicialmente referidos, e que mesmo com a intervenção das professoras da sala, os comportamentos mantinham-se.

Quanto à planificação e gestão das atividades/tarefas a desenvolver ao longo das aulas, inicialmente tive algumas dificuldades em cumprir com os planos diários, mas à medida que o tempo foi passando e pude conhecer melhor a dinâmica da turma, consegui gerir melhor o tempo das atividades e as tarefas planeadas para cada disciplina, sendo realizadas no tempo estipulado. De realçar que a planificação é flexível e está sujeita a alterações, tendo em conta as características e as necessidades dos alunos.

A minha prática pedagógica foi concretizada em função das necessidades/especificidades dos alunos e tendo em conta as tarefas propostas pela professora. Assim sendo, ao longo das aulas e com o objetivo de conseguir estimular, despertar o interesse e a motivação dos alunos para a aquisição de novos conhecimentos, na minha planificação utilizei atividades dinâmicas como o loto da tabuada, o loto das sílabas, o dominó das palavras, os jogos de tabuleiro, construí materiais pedagógicos como o multibase, a balança, o metro, as palhinhas, os cartazes em cartolinas para serem completados com imagens, palavras, entre outros. Para trabalhar a cooperação realizei atividades em grupos e em pares. Para além das atividades/tarefas anteriormente descritas, ao longo das aulas foi sempre utilizado o manual escolar.

Na minha prática não foi possível realizar diferenciação pedagógica, uma vez que a professora cooperante pediu que as atividades a realizar fossem iguais para todos os

alunos, uma vez que em matemática e para os seis alunos que se encontravam ao nível do 1.º ano, estes ficariam à responsabilidade da professora cooperante Ana Paula e da professora Inês (que ficou na sala do 2.º ano para ajudar a professora Ana Paula Abreu, ao longo do ano letivo). No entanto, e por considerar que a integração de todos os alunos nas diferentes atividades é importante, adaptei algumas das atividades utilizadas para os alunos ao nível de 1.º ano, como por exemplo: no jogo com a tabuada dos seis, elaborei cartões com o cálculo da tabuada do 6 e outros com cálculos de adição e de subtração, de modo a que todos conseguissem realizar a atividade proposta.

Para concluir, e ao terminar as 120 horas de estágio, considero que a experiência profissional que adquiri ao longo destas horas foi muito útil e construtiva, na medida em que me permitiu adquirir conhecimentos práticos, que só são possíveis de aprender em contexto de escola. A forma como a professora cooperante, a comunidade educativa e os alunos me acolheram e me integraram, fez com que esta aprendizagem se tornasse mais fácil e mais enriquecedora. O que mais gostei ao longo do estágio foi o contacto direto com as crianças, e de ter a possibilidade de compreender que as aprendizagens devem ser significativas para as crianças e que estas devem ter um papel ativo na sua aprendizagem.

Para além disso, tive a oportunidade de refletir sobre a prática educativa e sobre as dificuldades que um professor se depara no exercício da sua profissão, adquirindo a consciência do quão importante e necessário é, um professor adquirir novas estratégias, diferentes técnicas de ensino e adaptá-las constantemente às necessidades e especificidades dos alunos. Pois, só desta forma, poderemos melhorar a nossa intervenção pedagógica no sentido de motivar e cativar os alunos para a aquisição das suas aprendizagens, facilitando deste modo todo o processo de ensino/aprendizagem.

REFLEXÃO FINAL

A realização do presente relatório permitiu perceber e refletir melhor sobre as situações que surgem diariamente em contexto de sala de aula, de modo a poder melhorar/aperfeiçoar as minhas atitudes e estratégias face a estas e outras situações pedagógicas que poderão surgir no futuro. Os estágios e a elaboração deste relatório contribuíram, de forma decisiva, para a minha formação docente e para o aperfeiçoamento da construção de uma identidade profissional coerente e apropriada a todas as situações intrínsecas ao contexto escolar.

Quanto à minha experiência prática nestes estágios, esta possibilitou a aquisição de técnicas e estratégias de aprendizagem que serão muito úteis para o exercício da profissão de docente. Com a diversidade de comportamentos manifestados pelos educandos, e até mesmo pelos docentes, pude refletir sobre a exigência do exercício docente e pela necessidade diária que os docentes sentem em adaptar as suas práticas e atividades aos diferentes alunos/crianças e às diferentes situações do dia-a-dia para que possam obter sucesso educativo. Apesar do pouco tempo disponibilizado para as intervenções pedagógicas, a prática permitiu compreender como se processa toda a prática educativa, a planificação das atividades, a adaptação das estratégias e a respetiva avaliação e reflexão. O papel do docente é fundamental e prende-se na intencionalidade pedagógica, promovendo momentos de aprendizagens enriquecedoras e significativas para todas as crianças/alunos.

Para a concretização dos estágios pedagógicos em ambos os contextos, tornou-se necessário recorrer a diversas estratégias e técnicas de ensino/aprendizagem utilizadas como base para toda a ação desenvolvida nas práticas pedagógicas. Sendo, igualmente, essencial para todo o processo educativo, os conhecimentos teóricos, as planificações, as avaliações e as reflexões que auxiliaram as práticas, assim como os instrumentos e os métodos de recolha de dados que são indispensáveis para a adequação das estratégias e das técnicas de ensino/aprendizagem envolvidas em todo o contexto educativo. O estágio permite ao futuro profissional vivenciar situações o mais próximas da realidade docente, considerado assim, uma ferramenta importante na formação inicial do educador/professor.

A prática pedagógica possibilitou o paralelismo entre a teórica e a prática, sendo que a teórica foi essencial para uma fundamentação mais coesa e rica de toda a prática, proporcionando aprendizagens significativas e momentos de bem-estar a todos os

alunos/crianças. O educador de Infância e o professor, independentemente do contexto e o nível educacional, devem promover espaços educativos seguros, alegres e participativos, assim como, ter a capacidade de proporcionar atividades estimulantes, diversificadas, integradas, significativas, ricas e devidamente planejadas, de modo a fomentar o interesse das crianças na construção do seu próprio saber e na participação de todo o processo de ensino/aprendizagem.

As atividades explanadas no presente relatório foram planejadas tendo em conta os interesses e as necessidades das crianças, sendo que foi possível verificar, que as atividades lúdicas e os materiais manipuláveis utilizados de forma interdisciplinar, tiveram influência na aprendizagem dos conteúdos, uma vez que esta integração estimulou a participação dos educandos na aquisição de novos conhecimentos/competências fundamentais para a sua formação pessoal.

A realização dos estágios e do presente relatório revelou-se como um momento privilegiado, que permitiu analisar e refletir sobre as temáticas gerais e transversais abordadas, quer em contexto EPE quer em contexto de 1.º CEB, e possibilitou desfrutar de uma diversidade de situações, aprendizagens, partilhas, afetos e sentimentos relevantes para a minha formação académica, pessoal e social.

Em suma, com a concretização deste relatório de estágio, em ambas as valências educativas, foi possível compreender a importância do contributo do papel do educador/professor para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem das crianças/alunos, da utilização de diferentes métodos e estratégias de ensino no meio educativo e como estas podem apresentar ritmos de aprendizagem distintos. A conclusão deste trabalho é o resultado da aprendizagem e do conhecimento adquirido, através do registo e do desenvolvimento das práticas pedagógicas e que são essenciais para o desempenho profissional.

REFERÊNCIAS

- Afonso, M., & Agostinho, S. (2007). *Metodologia de Avaliação no Contexto Escolar*. Angola: Texto Editores, LDA.
- Alarcão, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão, (org.). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-Investigador. Que sentido? Que formação? (pp. 21-30) Citado In B. P. Campos, *Formação Profissional de professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Avelino, O. (2005). Participação dos Pais na vida da Escola e no acompanhamento dos Filhos – A Importância da Sintonia e da Coerência. In F. Belchior, (Org.). *Educação e Família*. (pp. 73-78). Lisboa: Concelho Nacional de Educação.
- Azevedo, A. & Oliveira-Formosinho, J. (2008). A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In Oliveira-Formosinho (org.). *A Escola Vista pelas Crianças*. (pp. 117-143). Porto: Porto Editora.
- Barbier, J. (1996). *Elaboração de Projetos de Ação e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- Bento, A. (2011). *As Etapas do Processo de Investigação: Do Título às Referências Bibliográficas*. Funchal: Colecção Ideais em Prática.
- Cabral, A. (2001). *O Jogo no Ensino*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Cadório, L. & Simão, A. M. V. (2013). *Mudanças na Concepções e Práticas dos Professores*. Lisboa: Edições Vieira da Silva.
- Caldeira, M. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Campos, B. (2002). *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas*. Porto: Porto Editora.
- Carita, A. & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na Sala de Aula – Como prevenir? Como remediar?* Lisboa: Editorial Presença.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades Educativas Especiais nas classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Costa, J., (1993). *Expressão e Educação Físico-Motora – 3º/4º ano*. Porto: Bloco Gráfico.

- Coutinho, C.; Sousa, A.; Dias, A.; Bessa, F.; Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), 355-379.
- Cruz, S. (2008). A qualidade da educação infantil, na perspectiva das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *A Escola Vista pelas Crianças*. (pp. 75-93). Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Diez, J. (1989). *Família-Escola, uma Relação Vital*. Porto: Porto Editora.
- Diogo, J. (1998). *Parceria Escola-Família: A caminho de uma Educação Participativa*. Porto Editora.
- Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (1994). *Relação Pedagógica, Indisciplina e Indisciplina*. (2.^a Ed.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T., (2010). *Profissão Docente. – Dimensões Afectivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.
- Ferland, F. (2006). *O desenvolvimento da criança no dia-a-dia. Do berço à escola primária*. (1.^a Ed.) Lisboa: Climepsi Editores.
- Fernando, A. M. (2006). Dissertação. Projecto Ser Mais: Educação para a sexualidade. Porto. Consultado à 2 de janeiro de 2014 em: [http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/TESE_Armenio_web/cap3.pdf].
- Ferraz, M. & Dalmann, E. (2011). Educação Expressiva – De Aluno ao Expressante. In M. Ferraz. (coord.). *Educação Expressiva – Um Novo Paradigma Educativo*. (pp.43-56). Lisboa: Tuttirév Editorial.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa – Uma Forma de Aprender Melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. Oliveira-Formosinho, J. (org). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação. In Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de Infância*. (pp. 13-42). Porto: Porto Editora.

- Garcia, J. (jan7fev 1999p). Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. *R. paran. Desenv. Curitiba, n.º 95*. Pp. 101-108. Consultado à 22 de novembro de 2015 em: [http://www.ipardes.pr.gov.br/ojs/index.php/revistaparanaense/article/view/275/229].
- Gloton, R. (1997). *A Actividade Criadora na Criança*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. (6.ª Ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jesus, H. & Neves, A. (2004). *Relação Escola-Aluno-Família: Educação Intercultural – Uma perspetiva Sistémica*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (Acime).
- Kamii, C. (1996). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto PIAGET.
- Khishimoto, T. (1994). *Jogo e a Educação Infantil*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Leite, C. & Rodrigues, M. (2001). *Jogos e Contos numa Educação para a Cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Lisboa: Edições ASA.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula*. Lisboa-Porto: LIDEL.
- Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O Professor Faz a Diferença*. Lisboa: Lidel – edições técnicas, Lda.
- Lopes, J. & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel – edições técnicas, Lda.
- Lopes, J. & Silva, H.. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Porto: Areal Editores.
- Lourenço, C. (2005). Profissão de Professor e Gestão do Currículo: Será que tudo vale a pena, mesmo quando a alma não é pequena? In Roldão, M. (Coord.). *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo – que a qualidade de ensino e de aprendizagem*. (pp. 61-75). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Lowe, J. & Istance, D. (1989). *As Escolas e a Qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Ludovico, O. M. T. A. (2007). *Educação Pré- escolar: Currículo e Supervisão*. Santo Tirso: Editorial Novembro.

- Machado, F. A. & Gonçalves, M. Fernanda. (1991). *Currículo – Problemas e perspectivas*. Lisboa: Edições ASA.
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de Colaboração, Jardim-de-Infância/Família*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Marchão, A. (2012). *No Jardim de Infância e na Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marchão, A. (2012). *No Jardim de Infância e na Escola do 1.º ciclo do ensino Básico*. Lisboa: Edições ASA.
- Marchão, A. (2012). *No Jardim de Infância ena Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Eduções Colibri.
- Marques, R. (1988). *A Escola e os Pais – Como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Marujo, H. Á., Neto, L. M. & Perloiro, M. F. (1998). *A Família e o Sucesso Escolar: Guia para pais e outros educadores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Máximo, L., Azevedo, A. e Oliveira-Formosinho, J. (2004). Tempos Livres e Brincadeiras – para quando um reencontro de um direito perdido nas malhas da escolarização? In Oliveira-Formosinho, J. (coord.). *A Criança na Sociedade Contemporânea*. (pp. 97-129). Lisboa: Universidade Aberta.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ministério da Educação (2007). Circular n.º 17/DSDC/DEPE/2007: Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curriculares e Programas do ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação Departamento de Educação Básica.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão, e Diferenciação*. Lisboa: ISPA.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação – Um Desafio para os Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morissette, D. & Gingras, M. (1994). *Como Ensinar Atitudes: Planificar, Intervir, Valorizar*. Porto: Edições ASA.
- Neves, A. (2014). *Manuel de Gestão e Administração Escolar para Todos – Para uma Escola de Qualidade*. Moscavide: FEC.

- Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.
- Nunes, T. (2004). *Colaboração Escola – Família: Para uma escola culturalmente heterogénea*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (Acime).
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças: como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In Oliveira-Formosinho (org.). *A Escola Vista pel as Crianças*. (pp. 11-29). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: As perspectivas das crianças. In Oliveira-Formosinho (org.). *A Escola Vista pelas Crianças*. (pp. 55-73). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza, (orgs.). *Pedagogia(s) da Infância – Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*. (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza, (orgs.).
- Pacheco, J- A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2002). *Políticas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos Curriculares – Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- Parente, M. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. Dissertação de Doutoramento. Universidade do Minho.
- Pastells, A. (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos – Para crianças dos 6 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.
- Peterson, P. (2003). *O professor do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Piaget, J. (1998). *Pedagogia*. Lisboa: Instituto PIAGET.
- Picado, L. (2009). *A indisciplina em sala de aula: uma abordagem comportamental e cognitiva*. Consultado à 22 de novembro de 2015 em: [

m.ccems.pt/pluginfile.php/23221/mod_resource/content/0/A_INDISCIPLINA_EM_SALA_DE_AULA.pdf].

- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (1998). *Crianças Famílias e Creche – Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.
- Read, H. (2007). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Ribeiro, A. & Ribeiro, L. (1990). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, A. C. (1992). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Rief, S. & Heimburge, J. A. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva. Estratégias prontas a usar, lições e atividades para ensinar alunos com necessidades de aprendizagem diversas*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Prática*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Scheerens, J. (2003). *Melhorar a Eficácia das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: porto Editora.
- Silva, H. & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto – 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação*. Lisboa: Lidel – edições técnicas, lda.
- Silva, P. (2009). *Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interação entre escolas e família*. In T. Sarmento, (Org.). *Infância, Família e Comunidade – As crianças como actores sociais*. (pp. 17-42). Porto Editora.
- Smith, P., Cowie, H. & Blades, M. (2001). *Compreender o Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Instituto de Piaget.
- Solé, I. & Coll, C. (2001). *Os professores e a concepção construtivista*. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabala. *O Construtivismo na Sala de Aula*. (pp.8-27). Lisboa: Edições ASA.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – 2.º Volume – Drama e Dança*. Lisboa: Instituto PIAGET.

- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – 3.º Volume - Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto PIAGET.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stoer, S. & Silva, P. (Orgs.). (2005). *Escola-Família: Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.
- UNICEF. (1998). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Nações Unidas: Unicef. Consultado à 12 de dezembro 2015 em: [https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf].
- Vicente, N. (2004). *Guia do Gestor Escolar – Da Escola a Qualidade Mínima Garantida à Escola com Garantia de Qualidade*. Porto: Edições ASA.
- Vilar, A. M. (1994). *Currículo e Ensino – Para uma prática teórica*. Lisboa: Edições ASA.
- Wassermann, S. (1990). *Brincadeiras sérias na Escola Primária*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições ASA.

Referências Normativas

- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril (Avaliação na Educação Pré-Escolar).
- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 (Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar – Contributos para a sua Operacionalização).
- Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro (Organização e gestão do Currículo Nacional).
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. (Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. (Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor dos Ensinos Básico e Secundário).
- Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto (Lei de Bases do Sistema Educativo). Disponível em: http://www.dges.mctes.pt/NR/ronlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1768/Lei49_2005.pdf. Consultado em: 10 de outubro de 2014.
- Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar).

ÍNDICE DE APÊNDICES – CONTEÚDO DO CD-ROOM

Pasta 1

Relatório de Estagio de Mestrado em Word

Relatório de Estagio de Mestrado em Pdf

Pasta 2

Apêndice A – Autorização dos pais para fotos da EPE

Apêndice B – Planificações da EPE

Apêndice C – Diários de Bordo EPE

Apêndice D – Informações e pedidos da EPE

Apêndice E – Avaliação das crianças EPE

Apêndice F - Autorização dos pais para fotos do 1.º CEB

Apêndice G – Planificações do 1.º CEB

Apêndice H – Diários de bordo do 1.º CEB

Apêndice I – Informações e pedidos do 1.º CEB

Apêndice J – Avaliação dos alunos 1.º CEB

Apêndice K -Registo de incidentes críticos dos alunos do 1CEB

Pasta 3

Anexo A – Notícias sobre a atividade desenvolvida nas escolas com o grupo “Dançando com a Diferença”