



**RELATÓRIO DE ESTÁGIO
DE MESTRADO**

Sofia Raquel Rodrigues Freitas
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

maio | 2016

T/M
34
FRE Raq

EX. 1, 1ED-R

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
BIBLIOTECA

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Sofia Raquel Rodrigues Freitas
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTAÇÃO
Maria José de Jesus Camacho



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

Sofia Raquel Rodrigues Freitas

**Relatório de Estágio para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré – Escolar
e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

Orientadora: Mestre Maria José Camacho

Funchal, maio 2016

Quando um mistério é grande de mais, não nos atrevemos a desobedecer. Embora me parecesse um absurdo, ali, a mil e uma milhas de todos os sítios habitados e em perigo de vida, fui à algibeira buscar uma folha de papel e uma caneta. Mas lembrei-me que só tinha estudado geografia, história, matemática e gramática e (com um ar não muito satisfeito) disse ao menino que não sabia desenhar.

Antoine de Saint- Exupéry

Agradecimentos

O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso, existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e, claro, pessoas incomparáveis (Silva, 2008, p. 49).

Todo o caminho que percorri até hoje foi, de facto, um extenso e trabalhoso percurso pelo qual passou, por vezes, o sentimento de fraqueza, desânimo e exaustão que, contraposto por emoções positivas e optimistas permitiram que o meu pensamento se encaminhasse rumo à esperança, no intuito conquistar esta batalha.

Qualquer atitude por mim sentida permitiu que eu criasse, inovasse, construísse e realizasse este culminar do meu percurso académico. De facto, não teria conseguido se não houvesse familiares, amigos e professores que me apoiassem e me impulsionassem, na medida em que impulsionaram a construção da minha personalidade, da minha formação e da minha forma de ser.

Em primeiro lugar devo agradecer a todos os professores que me acompanharam ao longo desta etapa de formação, principalmente aos professores orientadores da prática pedagógica, a Professora Doutora Maria Gorete Pereira, orientadora da prática pedagógica da Educação Pré- Escolar, a Professora Doutora Fernanda Gouveia, orientadora da prática do 1º Ciclo do Ensino Básico, pelo carinho e apoio, demonstrados na partilha de conhecimentos, saberes e ideias, bem como no constante incentivo nesta caminhada, em contexto de reflexão e pensamento crítico permanentes.

Um especial obrigada à minha orientadora Mestre Maria José de Jesus Camacho pelas mensagens de auto conforto e de ânimo nesta última etapa e pela constante presença, apoio e disponibilidade de partilha de materiais e de conhecimentos.

Aos “meus” meninos que conservo no coração, nomeadamente às crianças da sala Violeta do Infantário “O Carrocel” e à respetiva equipa de profissionais que lá trabalham, mas também à Educadora Cooperante Elsa Silva, pelo constante abraço de conforto e vontade de agarrar os desafios evidenciados ao longo de todos os dias. Agradeço também aos “meus” pequenos gigantes do 1º ano da Escola EB1/PE do Galeão que contribuíram para que houvesse sempre ideias luminosas que me obrigaram à procura de respostas concretas para as suas curiosidades, e também, à Professora Carla Freitas pelo acompanhamento ininterrupto da prática realizada nesta instituição.

À minha querida família que trago sempre no meu coração, nomeadamente aos meus pais, irmãos, avós, tios, cunhado e cunhada, ao meu namorado e à minha princesa mais linda, a minha sobrinha, pelos inúmeros apertos de mão como símbolo de força e de apoio, pelo carinho, apoio e dedicação, pelos conselhos, pelos abraços, pelas infinitas e pequenas coisas que, de certo modo, contribuíram para que aqui chegasse. Todos vocês, sim foram, sem dúvida alguma, o meu pilar, não de betão fixo, mas de pasta a modelar com muito carinho e delicadeza.

Ao meu pai, que considero o meu verdadeiro herói e a estrela mais brilhante: lutaste sempre sem espadas e sem escudo mas a tua coroa ficará sempre como motivo para continuar e nunca fugir aos desafios da vida. Foste e serás sempre a minha varinha mágica de orgulho que brilha sobre mim todos os dias, um muito obrigado por tudo o que me transmitiste nesta caminhada.

Um especial obrigada do tamanho do mundo à minha querida e amada progenitora, de que tenho orgulho. A sua garra e força de vontade de querer sempre mais e mais, o apoio incondicional, o amparo, o carinho, a fortaleza do pensamento positivo inspiram-me em todos os momentos, qual berço aconchegante com sabor a mãe que me oferece todos os dias.

Ao meu predileto amigo e namorado, um obrigado por partilhar todos os momentos de fracasso e de glória comigo, pelo amor, pelo apoio, compreensão e confiança que debita sobre os meus actos como energia, e por estar presente, sempre que precisei.

A ti minha rainha preferida Leonor, que me levas a viajar no teu mundo da infância e me trazes recordações do meu tempo, fica o meu obrigado pelo fato da tua pequena mãozinha fazer tocar no meu coração e sentir os flocos de magia de amor e de força.

Aos meus dois irmãos, Liliana e Roger, obrigada pelas inúmeras situações de conforto e de tranquilidade, pela colaboração, por acreditarem em mim e pelas lições de vida que me ofereceram experiências jamais esquecidas e para sempre lembradas.

À minha parceira de aventuras e de diversões, Marta, agradeço-te de coração todo o teu apoio, amizade e transmissão de confiança, que depositas-te sobre mim a fim de conseguir atingir esta meta. Foste até hoje, a minha terceira irmã que procurou estar sempre presente em qualquer momento e que predispôs o ombro amigo para conversar e desabafar. Obrigada coração!

À minha melhor amiga, em especial a ti, segunda mana, Bianca que, mesmo longe, transportas mensagens de confiança, credibilidade e apoio que contribuíram para que alcançasse este objetivo.

Às minhas colegas de turma que contribuíram para o término desta etapa e que, por sua vez, também colaboraram na aquisição de competências e cooperação nos vários objetivos a alcançar até a este culminar.

Obrigada à minha única e hilariante afilhada por estar presente nos momentos cruéis e de sucesso da vida, com achegas e palavras de conforto e apoio.

À minha madrinha académica Isa, que me acolheu na chegada a este percurso, e me fez acreditar que é possível chegar longe e que a praxe não é uma forma insólita de diversão mas de aquisição de experiências.

Por fim, agradeço a Deus por me acompanhar neste percurso e fazer com que acreditasse sempre em mim e no meu sucesso.

Um muito obrigada todos e, que acima de tudo, sejam felizes!

Resumo

O presente relatório explana a intervenção da prática pedagógica realizada no contexto de Educação Pré- Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo como principal objectivo a partilha e a reflexão desta intervenção, nomeadamente numa sala de Pré-Escolar no Infantário «O Carrocel» e numa turma de 1º Ciclo da Escola EB1/PE do Galeão.

Este apresenta as opções metodológicas e teóricas, que constituem a fundamentação da consequente intervenção educativa, ou seja, a simbiose entre a componente prática e a teórica, como forma de aquisição de aprendizagens significativas, atendendo ao ciclo sucessivo da observação, planificação, ação e reflexão.

Ao longo do relatório menciono os contextos educacionais, em que decorreram a minha intervenção pedagógica, apresentando algumas das atividades desenvolvidas com os grupos de crianças e que se transformaram em espaços de reflexão sobre a minha ação educativa.

A questão metodológica adotada neste relatório incide sobre a Investigação-Ação e tem como objetivo refletir sobre as mesmas, implementando estratégias conducentes à solução da problemática encontrada. Este método é apontado como suscetível de provocar uma melhoria significativa ao nível das práticas, na medida em que o mesmo decorre dum trabalho de investigação e de reflexão.

Consequentemente, através da observação e da interação com os educandos surgiu a necessidade de investigar e pesquisar estratégias que contribuíssem para a resolução da problemática elencada e que se corporizou na forma como as crianças desenvolvem e adquirem competências sociais, a par e passo com o trabalho colaborativo desenvolvido no contexto escolar.

Para finalizar este relatório apresento as considerações finais de toda a minha intervenção educativa nestas instituições, evidenciando os aspetos fulcrais que contribuíram para o alicerçar da minha futura profissionalidade docente.

Palavras- chave: Educação Pré- Escolar, 1º Ciclo do Ensino Básico, Ação Educativa, Crianças, Investigação- Ação e Prática Pedagógica.

Abstract

The present sets out report the practical intervention of the pedagogical one carried through in the context of Preschool Education and 1º Cycle of Basic Ensino, having as main objective the allotment and the reflection of this intervention, nominated in a Preschool room of in the Infantário “O Carrocel” and in a group of 1º Cycle of School EB1/PE of Galeão.

In it the methodology and theoretical options are presented, that constitute the recital of the consequent educative intervention, that is, the symbiosis between the practical component and the theoretician, as form of acquisition of significant learnings, taking care of to the successive cycle of the comment, planning, action and reflection.

Throughout the report I mention the educational contexts, where they had elapsed my pedagogical intervention, presenting some of the activities developed with the groups of children and that they had been changed into reflection spaces on my educative action.

The adopted methodology question in this report happens on the Inquiry Action and has as objective to reflect on the same ones, implementing conducive strategies to the found solution of the problematic one. This method is pointed as susceptible to provoke a significant improvement to the level of the practical ones, in the measure where the same it elapses of a reflection and inquiry work.

Consequently, through the comment and of the interaction with the educandos appeared the necessity to investigate and to search strategies that contributed for the listed resolution of the problematic one and that it was corporizou in the form as the children develop and acquire social abilities, the pair and step with the developed collaborative work in the pertaining to school context.

To finish this report I present the final consideration of all my educative intervention in these institutions, evidencing the main aspectes that had contributed to state it of my future teaching professionalidade.

Key- words: Education Préschool, 1st Cycle of the Basic Teaching, Educational Action, Children, Investigation - Action and Pedagogic Practice.

Sumário

Agradecimentos	V
Resumo	IX
Abstract	XI
Sumário	XIII
Lista de siglas	XVII
Índice de Figuras	XIX
Índice de Gráficos	XXII
Índice de Tabelas	XXIV
Índice de Apêndices – Conteúdo do CD-ROM	XXVI
Introdução	1
Parte I- Enquadramento Metodológico – Teórico	5
Capítulo 1 – Alicerces Teóricos da Educação	7
1.1.O Discurso da Prática Pedagógica	7
1.2.Princípios Gerais e Objetivos da Lei de Bases do Sistema Educativo	7
1.3. Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar	10
1.4. A Gestão do Currículo	11
1.5. Organização Curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico	12
1.6. Articulação da Educação do Pré- Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico	13
Capítulo 2 – A construção da identidade profissional	15
2.1 A identidade docente	15
2.2 O perfil do Educador e do Professor	16
2.3. O Docente enquanto ser Reflexivo e Investigador	17
Capítulo 3 – Processos de Intervenção Educativa	20
3.1 Os princípios da ação pedagógica	20
3.2 A perspetiva socioconstrutivista de Lev Vygotsky	21
3.3 Aprendizagem pela Ação	22
3.4 Aprendizagem Cooperativa	24
3.5 Pressupostos do Processo Educativo: Planificar, Refletir e Avaliar	26

3.6 Diferenciação Pedagógica: um modelo de atendimento às especificidades das crianças.....	29
Capítulo 4 – Investigação – Ação: Método Elementar.....	32
4.1 Conceito da Investigação- Ação e as suas fases	32
4.2 Técnicas e Instrumentos de recolha de dados.....	34
4.3 Métodos de análise	35
4.4 Questão da Investigação	35
4.5 Estratégias Adotadas na Intervenção Educativa.....	36
Parte II – Intervenção Educativa: Desenvolvimento das Práticas Pedagógicas.....	39
Nota de Abertura.....	40
Capítulo 5 – Intervenção Educativa na componente da Educação de Infância	43
5.1. Contextualização da Instituição	43
5.1.1 Caracterização do Meio Envolveinte	43
5.1.2 Caracterização da Instituição.....	44
5.1.3 Projeto Educativo de Escola –“ <i>Aprender com as Histórias</i> ”	46
5.2 Caracterização da Sala Violeta	48
5.2.1.A Comunidade Educativa.....	52
5.2.2. Descrição do grupo de crianças.....	53
5.2.3. Rotinas do grupo	55
5.2.4. Algumas Actividades Desenvolvidas na Sala	57
5.2.4.1 “As competências sociais – comportamentos e atitudes”.....	59
5.2.4.2. “A nossa biblioteca”	65
5.2.4.3. “Como aprender com as histórias”	68
5.2.4.4 O Natal vem aí!	73
5.2.4.5. Um tapete para a nossa Biblioteca	75
5.3. A Família como Agente Participativo na Educação dos Filhos.....	76
5.3.1 A Interação e Comunicação com a Família	76
5.4.Reflexão Crítica da Intervenção na Pré- Escola.....	77
Capítulo 6 – Intervenção Educativa na vertente do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	82
6.1 Contextualização da Instituição de Ensino	82

6.1.1 Caracterização do Meio Envolveinte	83
6.1.2 Caracterização da Instituição.....	84
6.1.3 Projeto Educativo de Escola.....	86
6.2 Características da Sala do 1º 1	87
6.2.1 Caracterização da Turma do 1º1	90
6.3 Intervenção Educativa do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	92
6.3.1 Atividades Desenvolvidas na turma.....	92
6.3.1.1. Área da Matemática.....	94
6.3.1.2. Área do Português.....	100
6.3.1.3. Área do Estudo do Meio	106
6.3.2 Intervenção com a Comunidade – Projecto <i>Das tampas a uma Cadeira; Um flor pelo dia da Criança</i>	111
6.3.3 Avaliação da turma do 1º1.....	113
6.4 Reflexão Crítica da Intervenção do 1º Ciclo	114
8. Referências Bibliográficas	120
9. Legislação Consultada	130

Lista de siglas

EB – Ensino Básico

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

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME - Ministério da Educação

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ZDP - Teoria de Desenvolvimento Proximal

Índice de Figuras

- Figura 1-** Localização do infantário « O Carrocel»
- Figura 2-** Espaço Exterior do Infantário
- Figura 3-** Planta do piso superior e localização da sala violeta
- Figura 4,5 e6-** Área da casinha, biblioteca e armários dos materiais
- Figura 7,8 e 9-** Alguns trabalhos realizados pelo grupo sobre a temática do Natal
- Figura 10 –** Planta dos Espaços da sala violeta
- Figura 11-** Conto da história « Os ratos e o semáforo»
- Figura 12 e 13-** Apresentação do reconto da história com os fantoches
- Figura 14-** Ilustração da história em grande grupo
- Figura 15 e 16-** O semáforo como sinalizador dos comportamentos do grupo
- Figura 17 e 18-** Parcela do livro de registo do comportamento razoável
- Figura 19 e 20 –** Parcela do registo do mau comportamento
- Figura 21-** O Espaço da biblioteca aquando iniciou a intervenção pedagógica
- Figura 22 e 23-** Livro de registo das boas práticas e aprendizagem das crianças
- Figura 24 e 25-** Tapeta/Almofada e o placard identificativo para a área da biblioteca
- Figura 26 e 27-** Espaço da biblioteca depois de explorada e decorada pelo grupo
- Figura 28,29 e 30-** Abordagem às diferentes histórias que o grupo poderia escolher
- Figura 31-** História escolhida pelo grupo
- Figura 32,33 e 34-** Algumas actividades realizadas sobre esta temática
- Figura 35 e 36-** Placard dos trabalhos e visualização do vídeo sobre a história
- Figura 37,38 e 39-** Jogos lúdicos de associação
- Figura 40 e 41-** Ensaio para a dramatização final da história
- Figura 42-** Trabalho final do projeto da comunidade « O Natal vem aí!»
- Figura 43 e 44-** Projeto do tapete de retalhos com a colega de estágio
- Figura 45-** Mapa da localização da escola
- Figura 46, 47 e 48-** Escola EB1/PE do Galeão situada na Freguesia de São Roque
- Figura 49, 50 e 51-** Alguns espaços que contemplam os pisos da escola
- Figura 52-** Decomposição escrita/extensa de números com material cussenaire
- Figura 53-** Dados para o jogo das operações
- Figura 54, 55 e 56-** Exploração livre do material para a aquisição da noção diária
- Figura 57, 58 e 59-** Construção da primeira letra do nome e registo no caderno
- Figura 60,61 e 62-** Algumas medições com clips e palhinhas

Figura 63 e 64- Algumas medições realizadas com canetas/marcadores

Figura 65,66 e 67- Jogo de tabuleiro para a ordenação do alfabeto

Figura 68 e 69- Procura de palavras através das letras do alfabeto

Figura70- Fantoches de vara da história trabalhada

Figura 71 e 72- Reconto da história e registo das palavras como o caso-lh

Figura 73 e 74- Alguns momentos da produção do texto interativo

Figura 75 e 76- Realização da experiência dos materiais dissolventes em água

Figura 77 – Cartaz elaborado após a experiência sobre a água

Figura 78- Registo no quadro de alguns apontamentos ditos pelos alunos

Figura 79,80 e 81- Materiais e o cartaz consolidado da experiência dos sons

Figura 82 e 83 – Projeto para a comunidade « *Uma flor pelo dia da criança*»

Índice de Gráficos e Plantas

Gráfico 1 – Gráfico da escolaridade dos Pais

Gráfico 2 – Habilitações Literárias dos pais do 1º1 do Galeão

Planta 1 – Piso superior e localização da sala violeta

Planta 2- Estrutura dos espaços interiores da sala

Planta 3- Estrutura inicial da sala do 1º1

Planta 4- Estrutura de assembleia da sala do 1º1

Índice de Tabelas

Tabela 1- Tabela das rotinas diárias do grupo de crianças

Tabela 2 – Horário semanal da turma

Índice de Apêndices – Conteúdo do CD-ROM

Descrição de apêndice – CD-ROM		
Pasta 1	Relatório de Estágio – Formato digital	
Pasta 2	Apêndice A	Planificações semanais da valência Pré-Escolar
	Apêndice B	Planificação Semanal do Projeto para a Comunidade – <i>O natal vem aí!</i>
	Apêndice C	Planificação Semanal do projeto para a Comunidade - <i>Um tapete para a nossa biblioteca</i>
	Apêndice D	Autorização dos pais do Pré-Escolar para fotografar as atividades
	Apêndice E	Planificações semanais do 1º Ciclo do Ensino Básico
	Apêndice F	Autorização dos encarregados de educação do 1º Ciclo do EB para fotografar as atividades
	Apêndice G	Fichas de trabalho sobre o Português: Casos de leitura específicos
	Apêndice H	Fichas de trabalho sobre a Matemática:
	Apêndice I	Ficha de avaliação para os alunos com NEE

Introdução

Já passados alguns anos em que deixei voar o ensino regular e obrigatório, ingressei num itinerário direcionado àquilo que me desperta borboletas na barriga. Relembro-me dos cheiros, cores, sentimentos e as pessoas que me acompanharam, que ao longo de inúmeros dias consecutivos, meses e anos me transformaram numa pessoa diferente, e acima de tudo mais consciente, madura e humana. Foram de facto, momentos que jamais esquecerei e que no seu todo, fazem parte do histórico da minha vida e do meu percurso académico.

Torna-se curioso este misto de emoções e sentimentos, na medida em que, quando iniciei a prática pedagógica na valência de infância e 1º Ciclo do Ensino Básico voltei a sentir um borbulhar especial, pois à porta da escola preparava-me para regressar a uma das casas, que desde muito pequenina, foi a estrela principal do meu desenvolvimento, formação e aprendizagem, sendo que regressava ao “meu” infantário. Ao longo desta caminhada a vida surpreendeu-me por muitos momentos, quando algumas portas se fechavam e outras se abriam. No entanto recordo com alguma saudade, estas vivências e estes instantes que se tornaram especiais e enriquecedores na minha formação pessoal e profissional.

A prática pedagógica que realizei ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ocorreu no infantário *O Carrocel*, no qual permitiu-me certificar que, em alguns aspetos, a escola permanece de forma idêntica àquela que conheci, tornando-se um local de estabilidade. Esta permanece ligada ao passado, numa zona de conforto, na qual são previsíveis as inúmeras situações rotineiras que decorrem em função do desconhecido. Deste modo apercebi-me que a escola que conhecera há cerca de vinte anos continua, na sua maioria, igual à que encontrei atualmente. Atendendo a estas diferentes emoções, comecei a refletir enquanto futura docente, na medida em que o período de estágio integrava uma fase desafiante e dinâmica, pelo qual os alunos progrediam e adquiriam aprendizagens mútuas. Tal como ressalva Oliveira & Cunha (2006, p. 2) “(...) os que ensinam e os que aprendem são sujeitos de um processo, mais do que de formação, de construção e criação”.

Segundo Formosinho (2001, p.50) a prática pedagógica é “(...) uma componente curricular da formação profissional cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no

mundo da prática docente e desenvolver competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável”. Na perspectiva do autor supracitado anteriormente, a prática é considerada um passo primordial numa longa marcha a percorrer, a qual, segundo Trindade & Cosme (2010) esta deve considerar e apreciar as questões dos alunos, pois promovem um maior espaço de abertura e de companheirismo, associado à cooperação, nas diversas ocasiões. Ao longo da minha intervenção, procurei ter sempre em atenção e permitir o espaço a questões colocadas pelas crianças/alunos de modo a despertar igualmente o espírito crítico e de partilha de opiniões.

Relativamente à estrutura e organização do presente relatório, este obedece a uma orientação específica, sendo que as citações retiradas diretamente ou indiretamente dos autores seguem as normas particulares da 6.^a edição da *American Psychological Association*. Ao longo dos diversos documentos e testemunhos que integram no relatório, os nomes das crianças foram fictícios devido a questões éticas e morais, sendo que, na sua maioria, apenas se apresentam sobre forma de excerto retirado do diário de bordo, permitindo assim uma maior confidencialidade dos seus dados. Quanto aos registos fotográficos que enriquecem e valorizam o relatório foram autorizados pelos respetivos encarregados de educação (apêndices D e F), para que a sua honorabilidade fosse garantida ao máximo.

O relatório está estruturado em duas partes principais, compostas por seis capítulos no seu todo, onde estão organizados os elementos teóricos, metodológicos e práticos. O primeiro capítulo explana os alicerces teóricos da educação, no qual faço referência aos princípios gerais e legislativos definidos pelo ME, bem como os objetivos e gestão do currículo no 1º Ciclo do Ensino Básico e à articulação das duas valências de estágio, como componente fulcral para a integração e contextualização das duas vertentes de ensino. O segundo capítulo remete para o discurso da identidade do docente, tal como o seu perfil, ressaltando-o enquanto observador participante e reflexivo. Este designa-se pelos princípios da ação pedagógica, dando ênfase à perspectiva socioconstrutivista de Lev Vygotsky, bem como os princípios que a mesma defende, como a aprendizagem pela ação e a aprendizagem cooperativa. Sucedem-se ainda, no mesmo capítulo, os pressupostos do processo educativo, nomeadamente o planificar, o refletir e o avaliar; bem como a importância da diferenciação pedagógica como um modelo que atende às especificidades e necessidades das crianças.

Relativamente ao quarto capítulo, este explora o enquadramento metodológico, mais precisamente a metodologia de investigação-ação, que segundo Marmoz (1987) citado por Sousa (2000) define como principal objetivo melhorar e promover mudanças no contexto educativo onde decorre a *práxis*. Ainda neste capítulo, salientam-se as técnicas e instrumentos utilizados no decurso da investigação, assim como a validade da investigação e os seus limites.

A segunda parte do presente relatório apresenta a intervenção educativa, que espelha o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Nesta segunda metade é também explanada a intervenção na componente da educação de infância, através da contextualização, caracterização do meio e da instituição de ensino, fazendo igualmente referência ao Projeto Educativo (PEE) que define as estratégias e os objetivos comuns a todas as salas do infantário. Com efeito, este explana as características da *sala violeta* e do grupo de crianças, bem como, as rotinas do grupo e algumas atividades desenvolvidas com o grupo. Uma vez que a comunidade educativa é parte integrante deste processo de ensino-aprendizagem, apresentam-se os projetos desenvolvidos para a comunidade educativa, na ótica da relevância da interação da comunidade na formação das crianças. No final, ainda apresenta-se uma reflexão crítica acerca desta intervenção pedagógica. O sexto e último capítulo do relatório espelham, igualmente, todos os conteúdos abordados na valência anterior, ressaltando as diferentes atividades desenvolvidas nas determinadas áreas específicas, as quais não contemplam a anterior, como a matemática, estudo do meio e o português. Este ainda explora a avaliação global dos alunos que, contrariamente, não é apresentada na valência do Pré-Escolar.

Ressalvo que tanto no 1ºCiclo do EB como no Pré-escolar, emergiu a mesma questão problematizadora que desencadeou o Projeto de Investigação-ação: *Como poderão os alunos/crianças desenvolver o trabalho cooperativo no contexto do pré-escolar/ 1º Ciclo do EB numa sala, fomentando competências sociais e morais no grupo?* Colocada a presente questão tanto no grupo da valência do pré-escolar como no 1º Ciclo do EB, foi necessário criar e fomentar estratégias fundamentadas em aprendizagens significativas e cooperativas através da ação, de modo a dar resposta às questões elencadas. O objetivo primordial consistia na promoção de aprendizagens de qualidade e diversificadas, tendo como base os princípios sociais, culturais e históricos, centralizados na cooperação, partilha e responsabilidade, os quais se denominam “(...) os ideais de solidariedade, de conjugação de esforços, de responsabilização individual e

de interdependência positiva: os objetivos são alcançados se e só se todos os atingirem” (Lopes & Silva, 2009, p. 10).

Em jeito de conclusão apresentam-se algumas considerações finais, bem como a vasta lista de referências e legislação consultada, que permitiu fundamentar, argumentar e analisar ao nível educacional, as normas, concepções e teorias que estão na base duma pedagogia diversificada, rica e enriquecedora, que permite aos alunos/crianças adquiri-las e pô-las em prática nas suas ações rotineiras. Em apêndice o *Relatório de Estágio* faz-se acompanhar em formato digital, das planificações, fichas de trabalho, autorizações e outros demais, que foram necessários construir, de modo a adequar e flexibilizar a minha prática pedagógica, atendendo sempre às necessidades e especificidades dos grupos.

Parte I- Enquadramento Metodológico – Teórico

*Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo,
[logo], não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino (Freire, 2009, p. 29)*

Capítulo 1 – Alicerces Teóricos da Educação

1.1. O Discurso da Prática Pedagógica

O primeiro capítulo do presente relatório de Mestrado aborda, de forma sucinta, alguns conteúdos de referência sobre a Educação, de que por sua vez, fazem parte os parâmetros sistemáticos e políticos atualmente em vigor no nosso Sistema Educativo. Estes normativos e documentos oficiais que explicitam os regulamentos a cumprir são fixados pelo Ministério da Educação e dirigidos aos órgãos de gestão e profissionais da educação os quais devem ter conhecimento para os dominar, de modo que possam planificar e adequar as suas acções, de acordo com a sua intervenção educativa.

Em termos formais este capítulo subdivide-se em cinco pontos fulcrais, começando por apresentar os Princípios Gerais e os Objetivos da Lei de Bases do Sistema Educativo que visiona, de forma holística, a componente legislativa determinada para o Sistema Educativo vigente em Portugal e seguidamente explana as Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar como guia orientador para os profissionais da Educação de Infância. Posteriormente aborda a Gestão do Currículo incidindo mais especificamente no currículo específico do 1º Ciclo do Ensino Básico e na flexibilidade do mesmo, passando depois à explanação da Organização Curricular do Ensino Básico. Por fim, patenteia uma articulação entre estas duas perspetivas da Educação.

1.2. Princípios Gerais e Objetivos da Lei de Bases do Sistema Educativo

O documento oficial em que estão referenciados, no Diário da Republica, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e a Lei de Quadro da Educação Pré-Escolar refere que a educação pré-escolar é considerada uma etapa do Sistema Educativo Português. De acordo com Dinis (1994), a LBSE tenta clarificar o sentido de “Direito à Educação”, sendo que nela existe um “claro entendimento de que a Educação não é um processo indiferente a valores” (p.7).

Esta LBSE, mais precisamente a Lei nº 46/86, de 14 de outubro defende que:

“Todos os portugueses têm direito à Educação e à cultura, incumbindo ao Estado criar condições para que a educação realizada através da Escola e de outros meios formativos contribua para o desenvolvimento da personalidade,

para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva.” (Constituição da República Portuguesa, artigo 73.º).

De acordo com a revisão da literatura, Patrício (1992) refere que este direito que a LBSE aponta, é um direito elementar que cada indivíduo possui para se definir a si próprio. Segundo o mesmo autor, esta também é uma forma de esclarecer o que é propriamente o objetivo da realização integral do educando. Ainda assim, Patrício enfatiza:

“Não há, na verdade, o educando, mas incontáveis educandos. Cada educando é uma pessoa, um caso único e intransmissível. O educador não trabalha com abstrações, com entidades estatísticas, mas com pessoas únicas, concretíssimas. Assim, o respeito pelas personalidades individuais e pelos projectos individuais de existência é a exigência quotidiana que se põe ao educador. Nesses projectos individuais de existência podem caber os mais diversos saberes e culturas.” (p.15)

Atendendo a esta linha de pensamento referenciados pela LBSE, nomeadamente a Lei nº5 /97 de 10 de fevereiro, do Capítulo II, Artigo 2º, encontramos, de forma extremamente específica, que a educação pré-escolar é considerada a primordial fase da Educação Básica, no que concerne ao processo de educação ao longo da vida, a qual juntamente com a ação da educação da família, deve estabelecer uma estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, visionando a sua total integração na sociedade, tornando-se um ser autónomo, livre e solidário.

Segundo Dinis (1994) o conceito de educação, de acordo com a LBES, “ (...) surge como ideia de transformação finalizada e obtida pela exploração de situações apropriadas» e «para essa transformação se verificar no sentido definido, devem utilizar-se meios próprios que determinam as situações pedagógicas.” (p.8)

Nesta Lei contêm outros princípios gerais, como os “organizacionais, administrativos e os pedagógicos” que designam, nomeadamente os objetivos gerais que estão previstos para a educação pré-escolar. De acordo com a legislação, o Capítulo IV, mais precisamente o Artigo 10º circunscreve os seguintes parâmetros:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania.
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade.
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem.
- d) Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas.
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação de informação de sensibilização estética e de compreensão do mundo.
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico.
- g) Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e colectiva.
- h) Proceder à despistagem de inaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança.
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.”

Atendendo à conceção e perspectiva desta Lei, segundo Dinis (1994, p.7), defende que o papel do docente tem então, como objetivo fulcral, adequar a sua intervenção educativa/ *praxis* ao grupo de crianças, tendo em conta as suas entidades, interesses e particularidades, ambicionando sempre o seu melhor desenvolvimento.

Por conseguinte, Patrício (1994) afirma que o docente deve ter uma atitude de “ator ativo e efectivo” na execução destas políticas em vigor, na medida em que não deve apenas executar mas perpetuar a concretização dessas ações, ou seja, o docente deve estar pedagógica e tecnicamente preparado para cooperar, auxiliar e participar através deste conhecimento e profissionalismo na regência do sistema escolar.

1.3. Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar

De acordo com os princípios gerais e os objetivos da Lei de Quadro do Sistema Educativo abordados anteriormente, elucida-se os alicerces e a organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Estas Orientações são, por sua vez, sugeridas pelo Ministério da Educação (1997, p.13) na medida em que “constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças”.

A finalidade deste “conjunto de princípios para apoiar o educador”, tal como refere a fonte supracitada, é proporcionar a todos os educadores uma ferramenta, que não sendo um plano estritamente estabelecido, na medida em que é de caráter orientador, amplo e global, fornece aos educadores linhas orientadoras, proporcionando a liberdade para “fundamentar diversas opções educativa”. Consequentemente, ao serem definidas estas linhas orientadoras para todos os educadores, caminhamos para a melhoria das competências da educação pré-escolar.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) definem que estes fundamentos estão na base de inúmeras condições que, de acordo com o Ministério da Educação (1997, p.14), coloca o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes inseparáveis; estabelece o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo, que parte do princípio que a criança já sabe e valoriza os saberes adquiridos com as novas aprendizagens; promove a construção articulada do saber, que está associada à homogeneidade das diferentes áreas como parte integrante do conhecimento; e por fim, recomenda a exigência de resposta de todas as crianças, atendendo a uma pedagogia diferenciada, em que todas as crianças fazem parte do mesmo contexto e beneficiam do processo educativo desenvolvido com o grupo.

Nesta linha de pensamento, o educador associa a sua responsabilidade acerca do desenvolvimento metodológico subjacente aos aspetos e objetivos preconizados pela Lei de Quadro da Educação Pré-Escolar, como sejam a organização do ambiente educativo como espaço a desenvolver diversos níveis de interação; o trabalho integrado das diversas áreas que culmina no planeamento e avaliação do grupo e, por fim, a intencionalidade educativa, que parte inicialmente do que a criança já sabe e o que poderá adquirir, sendo que através da reflexão, o educador pode proporcionar a sua intervenção, de acordo com as carências do grupo de crianças.

1.4. A Gestão do Currículo

A terminologia “currículo” associa-se, cada vez mais à Educação. De facto, torna-se fulcral explicar, enfatizar e realçar a sua importância, principalmente na profissão de docente. Segundo Roldão (1999, p.15):

“Ao termo currículo – desde a origem latina do termo – associam-se sempre dois significados: aquilo que passa – a passagem de alguma coisa a alguém – e aquilo por onde se passa – o percurso, e a unidade que o constrói e que ele constrói no sujeito, de modo a que a passagem, num sentido quase filosófico, efectivamente ocorra.”

Corroborando esta ideia, Pacheco, Flores & Paraskeva (1999) dizem que “o currículo consubstancia-se num projecto formativo centrado no aluno que resulta da interligação das intenções previamente planificadas com as práticas ou experiências quotidianas, organizadas no âmbito da escola” (p.15 e 16).

Nesta sequência de ideias, também Zabalza (1987) citado pelo Pacheco, Flores & Paraskeva (1999) considera o currículo como algo amplo e flexível, cujo carácter integra as decisões que são tomadas a nível político e administrativo, em consonância com as estruturas escolares. Deste modo, tal como refere Formosinho (1987), uma escola que deve e “é para todos” requer a construção de estratégias para que seja possível dar uma resposta a todos, e de certo modo, contribuir para o processo de formação e do sucesso escolar, abandonando a ideia formal do “currículo pronto-vestir de tamanho único”.

Nesta ordem de ideias, Leite (2003) afirma que recai sobre o professor o papel decisivo na conceção do processo de articulação da escola com o currículo. Ainda assim, Lopes (2003) defende que, atendendo à diversidade e características dos seus educandos e tendo em conta, as directrizes definidas ao nível nacional, a escola e os profissionais da educação devem delinear o que ensinar, como ensinar e quando ensinar de modo a que consigam desenvolver aprendizagens significativas a partir do trabalho cooperativo específico com os grupos de crianças e de adultos.

Com efeito, a apropriação do currículo supõe um carácter mais reflexivo e relacional, o que de certo modo o torna mais flexível, ou seja, ao professor é atribuído o poder de geri-lo consoante as necessidades e especificidades do grupo.

De acordo com os pressupostos apresentados anteriormente, não devemos encarar as áreas/ disciplinas como modelos estandardizados e estanques, mas olhar o currículo enquanto documento que orienta a prática do docente, a partir dos instrumentos substanciais que o compõem para que o mesmo possa obter uma prática de qualidade.

Para Leite (2003), a relevância da participação das crianças no processo de planificar e definir os parâmetros curriculares a eleger, apresenta-se como fator fulcral na implementação do currículo, pois a participação destes permitem que estejam integrados, o qual conduz ao processo de inclusão. Todo o trabalho escolar reflete-se neste contexto interventivo, como as situações sociais, culturais e familiares, inclusive o mundo onde se inserem, o qual promovem a sua participação.

Toda a revisão de literatura salvaguarda que o professor é, cada vez mais, chamado a gerir o currículo, atendendo sempre ao grupo com quem intervém, percecionando as suas necessidades, experiências e especificidades, enfatizando a sua participação ativa no processo de definição do mesmo, com o propósito de que as aprendizagens decorrentes do meio escolar sejam significativas.

1.5. Organização Curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico

O 1º Ciclo do Ensino Básico (EB) está organizado em quatro anos de escolaridade. Quanto à sua organização curricular, o 1º Ciclo do EB é composto por várias áreas curriculares disciplinares onde se incluem o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, a Expressão Artística e a Expressão Físico-motora e por áreas curriculares não disciplinares, nomeadamente, o Estudo Acompanhado, a Área de Projeto e a Educação para a Cidadania.

O Decreto- Lei nº 139/2012, de 5 de julho e o Decreto-Lei nº 91/2013, de 10 julho, determinam os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos do Ensino Básico e Secundário, que indicam que deverá ser dedicado sete horas para português e para a matemática; e três horas semanais destinadas ao estudo do meio e à área das expressões, tanto artísticas como motoras. Esta gestão do tempo, respetivamente, deve ser distribuída de forma pertinente e como o docente achar melhor. De acordo com os normativos supracitados anteriormente, totaliza-se o período de vinte e cinco horas semanais destinadas às áreas disciplinares, consideradas de frequência obrigatória e às áreas não disciplinares acima mencionadas.

O Artigo 8º da LBSE incide sobre o pessoal docente do 1º Ciclo do Ensino Básico afirmando que “ o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas.”

Os objetivos gerais do 1º Ciclo do Ensino Básico, segundo a LBES, nomeadamente artigo 8º ponto 3 alínea a), apelam “ (...) ao desenvolvimento da linguagem oral e à iniciação e progressivo domínio da leitura e escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora”. Ainda assim, salvaguardo que no 1ºC do EB estão estipulados os programas de todas as áreas curriculares disciplinares, tal como os objetivos gerais e específicos que os alunos devem atingir. Apesar disso, existe uma margem que permite ao professor selecionar os conteúdos a trabalhar, visando o seu grupo de alunos, escolhendo as estratégias e materiais.

Para finalizar, é necessário que o currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico seja gerido e adaptado, atendendo ao grupo de alunos com quem o docente trabalha e, por sua vez, o docente deverá ter um papel preponderante, na medida em que deve planificar, adequar e gerir para que a aprendizagem seja significativa.

1.6. Articulação da Educação do Pré- Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico

No decorrer de toda a minha prática pedagógica, notei que existe um sentimento de ansiedade e aflição por parte das crianças e das famílias quanto à transição da primeira etapa infantil para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Este sentimento vivenciado por estas duas partes torna-se notório, na medida em que receiam a adaptação a um novo ciclo de estudos, a complexidade de conteúdos e de aprendizagens a adquirir, a perplexidade a experimentar no novo ciclo, face à aquisição de outros saberes.

Uma vez que a minha última intervenção pedagógica se realizou precisamente numa sala de 1ºano de 1º Ciclo, senti a necessidade de refletir sobre a articulação que deverá ocorrer entre estes dois contextos educativos.

Nesta linha de pensamento e atendendo à revisão da literatura efetuada, segundo Serra (2004) “ a educação de infância é como a primeira etapa da educação que se irá estender ao longo da vida” (p.17), querendo afirmar que nesta etapa primordial existem constantes mudanças na vida, as quais se alteram de acordo com o desenvolvimento e

crescimento, acreditando que se existir uma boa adaptação ao 1º Ciclo Básico, esta contribuirá para o sucesso da criança.

Segundo as OCEPE e a Circular n.º 17/2007, de 10 de outubro, existe uma favorável relação entre o educador e o professor, enquanto meio facilitador do processo de transição dos dois meios educativos, pois estes sentimentos de insegurança e receio são apaziguados, de modo a conduzir a um clima de segurança e de harmonia, tal como defende Serra (2004, p.91):

“Crianças e docentes têm de perceber os desafios que lhe serão colocados no nível seguinte para que se possam ir preparando interiormente mas, naturalmente, com a consciência de que as mudanças e as adaptações individuais fazem parte do processo conhecido como *Crescer*.”

Segundo a autora acima supracitada, esta articulação é considerada muito relevante, na medida em que apesar das duas componentes serem diferentes, o primeiro ciclo deveria ser sempre uma continuação do pré-escolar, pois é nesta linha de orientação que o primeiro ciclo se apoia nas vivências, experiências e conhecimentos que a criança já adquiriu para que proporcione um crescimento sustentado, partindo das actividades lúdicas da educação pré-escolar até às aprendizagens sistematizadas estipuladas para o ensino básico (p.76).

Ainda assim, Nabuco (1992) revigora esta ideia da transição educativa como um processo que requer uma especial atenção, no qual a comunidade escolar deve garantir estes alicerces de aprendizagem das crianças que foram adquiridas ao longo da vida, dando ênfase aos saberes adquiridos no meio familiar e no meio pré-escolar, que de acordo com Serra (2004, p.112) atribuí um “sentido à ação educativa, como se de um fio condutor se tratasse, independentemente da pessoa (professor ou educador) ou da forma (metodologia) como o saber é mediado”.

De um modo geral, é crucial que os educadores e professores tenham consciência da relevância deste processo contínuo dos dois meios educativos, de modo a promover a integração das crianças neste novo ciclo de estudos, minimizando estes sentimentos de insegurança na passagem para este novo rumo e que poderão ser desencadeados ao longo deste ciclo.

Capítulo 2 – A construção da identidade profissional

Neste segundo capítulo do presente relatório apresento algumas considerações acerca da identidade do docente, com referência também ao perfil do educador/professor e à performance dos profissionais de educação, à luz da legislação definida e espelhada nos decretos-lei, nomeadamente o Decreto-Lei nº240/2001 e o Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto. Numa segunda fase, destaco a importância da profissão do docente como agente reflexivo, argumentativo e observador, enfatizando esta atitude, tão imprescindível à prática docente. Nesta perplexa descrição argumentativa torna-se evidente fazer esta referência, na medida em que a profissionalidade docente requer uma construção da identidade, visando o reconhecimento e a valorização pela sociedade. O profissional, por sua vez, quanto mais evoluído e com mais conhecimento pedagógico possuir, melhor será a construção da sua identidade docente em consonância com as necessidades da atualidade.

2.1 A identidade docente

De acordo com as práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo deste percurso de formação descobri o quão importante é o mundo da infância e das crianças como público-alvo. Serra (2004) veicula esta ideia afirmando que “ (...) o mesmo público-alvo a infância e ambiciona o mesmo: ajudar as crianças a crescer harmoniosamente, a serem cidadãos responsáveis, a terem igualdade de oportunidades na sociedade em que estão inseridos e a aprenderem a ser felizes” (p.14).

Para melhor compreender o contexto da identidade de docente é imprescindível atender ao facto que o mesmo conduz a uma construção social. Segundo Nóvoa *et al* (s.d.) a identidade do docente “não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. São as mudanças inerentes ao paradigma educacional que leva à construção de identidades” (p.14), por sua vez, Diamond (1991) citado por Nóvoa *et al*, afirma que este atravessa “ um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional” (p.16).

Nóvoa (1995) elucida a definição da identidade do docente, explicitando que a mesma se constrói tendo em conta o meio em que se insere, a qual não é inata mas adquirida, sendo que a mesma depende da capacidade de autonomia e controlo do seu trabalho. Nesta linha de pensamento, Lopes (2011, p.188) enfatiza a ideia de que a “identidade profissional é uma identidade social particular (...), particularidade que

decorre do lugar duma certa profissão e dum certo trabalho na estrutura da identidade pessoal e no estilo de vida do autor”.

O docente, na perspectiva de Roldão (1998), ao longo da sua prática profissional, tem a possibilidade de ser flexível, refletindo sobre as suas ações e conseqüentemente, melhorar a sua intervenção a fim de conseguir atingir os resultados definidos, atendendo sempre à fundamentação das suas decisões.

Estrela (2003), citado por Caetano e Silva (2009) ressalva que a formação ética dos professores “poderá dar um contributo decisivo para o salto qualitativo, que representa a passagem da consciencialização para a conscientização” (p.51).

Com esta revisão da literatura apresentada por diversos autores, verifica-se que a identidade do docente resulta dum trabalho contínuo e dinâmico, na medida em que deve ter em conta sempre o meio em que está inserido e estar recetivo a refazer mudanças na sua prática pedagógica, com o objetivo de melhorar a mesma flexibilizando-a.

2.2 O perfil do Educador e do Professor

À luz da revisão da literatura, o perfil do Educador e do Professor rege-se segundo dois decretos-lei que especificam o perfil e o desempenho que ambos os profissionais da educação devem ser na sua essência. Relativamente às normas legislativas definidas, nomeadamente o Decreto-lei nº.240/2001 e o Decreto-Lei nº.241/2001, de 30 de agosto, circunscrevem respetivamente, o Perfil Geral do Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário e o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico.

No que concerne ao Perfil Geral dos Docentes, vinculado no Decreto-Lei nº 240/2001, nomeadamente na secção II, este atribui uma enorme relevância aos profissionais da educação afirmando que estes devem adotar a função de ensinar, ostentar o sentido reflexivo, promover atividades inclusivas de todas as crianças na sociedade, estimular a autonomia e, por sua vez, promover o bem-estar das crianças. Relativamente ao processo de ensino-aprendizagem, o Decreto-Lei acima citado, secção IV, enfatiza que a função do docente deve ser o de harmonizar as aprendizagens interligadas com as variadas áreas do conhecimento, de modo a promover aptidões ao

nível das novas tecnologias, atendendo igualmente à diferenciação pedagógica, utilizando instrumentos de avaliação nos diversos campos. Ainda assim, refere que o docente deve desenvolver atividades em conjunto com a comunidade educativa, tal como com as famílias dos educandos.

Perrenoud (2000) define “As novas dez competências para Ensinar” nas quais apresenta linhas orientadoras que podem auxiliar o docente na sua prática. Estas competências estão estruturadas em dez grandes “famílias”, que são definidas por: “ 1) organizar e estimular situações de aprendizagem; 2) gerar a progressão das aprendizagens; 3) conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam; 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho; 5) trabalhar em equipa; 6) participar da gestão da escola; 7) informar e envolver os pais; 8) utilizar as novas tecnologias; 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10) gerar a sua própria formação contínua” (p.8). De acordo com o autor acima supracitado, para além das competências definidas, é importante que os educadores e professores confiem e acreditem nas capacidades e potencialidades das crianças, demonstrando expectativas positivas e estimuladoras perante as mesmas.

Nesta linha de pensamento, Morgado (1999) faz referência à afinidade entre o docente e o aluno, referindo que o aluno “ sentirá um clima mais favorável ao sucesso, se encontrar no professor confiança nas suas capacidades e expectativas positivas face aos seus esforços de aprendizagem” (p.38).

Atendendo a estas inúmeras competências chave que o professor/educador deve ser capaz de proporcionar, como momentos de aprendizagem diversificados e criativos, este deve, igualmente, visionar o desenvolvimento global das crianças. A fim de conseguir alcançar estas metas, é de extrema relevância a observação do grupo e a individualidade de cada criança, atendendo às suas necessidades e interesses, em que através da planificação, avaliação e reflexão possa aperfeiçoar a sua intervenção pedagógica, pois só assim se consegue edificar uma educação de qualidade.

2.3. O Docente enquanto ser Reflexivo e Investigador

No início do século XX, o pensamento reflexivo surgiu como melhor forma de pensar, relativamente à qual Dewey citado por Lalanda & Abrantes (1996, p.45) afirma que é “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”.

A reflexão é então, segundo Alarcão & Roldão (2008, p. 30) “considerada como promotora do conhecimento profissional, porque radica numa atitude de questionamento permanente – de si mesmo e das suas práticas – em que a reflexão vai surgindo como instrumento de auto-avaliação reguladora do desempenho e geradora de novas questões”.

Este método reflexivo, tal como afirma Alarcão (1996), é indispensável na prática do docente, pois esta atitude pode conduzir a uma mudança do docente, no que concerne ao seu desenvolvimento profissional, dado que utiliza a reflexão como atribuidor do sentido. Garcia (1995) enfatiza que a capacidade de desenvolver o sentido crítico no trabalho reflecte-se na ação e na reflexão da teoria sobre a prática, daí que o docente necessite assumir o papel de investigador e conseqüentemente, a necessidade de refletir sobre a sua intervenção pedagógica. Segundo Freire (2009, p.39) “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a nossa prática”.

A fim de fundamentar esta ideia do professor reflexivo, Alarcão (2010, p.44) refere que a “capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como reprodutor de ideias e práticas que lhes são exteriores”. Nesta linha de pensamento, para Nóvoa (1995) o questionamento é permanente, na procura da mudança e inovação, como também “na procura de melhores percursos para a transformação da escola”.

É certo que, diariamente o docente é colocado perante dilemas, que o obrigam a refazer e a construir novas escolhas, tanto a nível profissional como pessoal. Para além disso, esta capacidade de reflexão acerca das suas decisões pode dar significado a todo o processo educativo. Nesta linha de ideias, Roldão (1998, p.38) afirma:

“ (...)o profissional deve refletir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da ação que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos da ação, reorientando-a, através da tomada fundamentada de decisões.”

A questão reflexiva está igualmente relacionada, e é de tal modo importante, para a perspetiva da construção de escolas reflexivas, de acordo com Alarcão (2010, p.51):

“Queremos que os professores sejam seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua ação profissional. Queremos também que a escola se questione a si própria, como motor do seu desenvolvimento institucional. Na escola, e nos professores, a constante atitude de reflexão manterá presente a importante questão da função que os professores e a escola desempenham na sociedade e ajudará a equacionar e resolver dilemas e problemas”.

Alarcão e Tavares (2003, p.137) ressaltam que, numa escola reflexiva, “cria-se pelo pensamento e práticas reflexivas que acompanham o desejo de conhecer a razão de ser da sua existência, as características da sua identidade própria, os constrangimentos que a afectam e as potencialidades que detém”.

Em modo de conclusão, a reflexão, investigação e o levantamento contínuo de questões são factores que professores e educadores encontram nas suas metodologias reflexivas e que conduzem a um melhoramento da sua prática. É fulcral haver uma articulação da teoria e da prática, pois esse enlace permite que os profissionais possam construir e reconstruir os seus saberes, à luz do pensamento e da reflexão.

Capítulo 3 – Processos de Intervenção Educativa

O terceiro capítulo contextualiza os princípios da ação pedagógica inerentes à prática pedagógica implementada. Atendendo a que, para poder alcançar certas metas, é imprescindível que o docente planifique a sua intervenção de modo a que esta predefina sua acção, o contexto, os conteúdos e os saberes que deverá alcançar, tendo sempre em especial atenção a flexibilidade que a mesma deverá ter. A prática pedagógica, segundo Formosinho (2013) é então considerada “uma prática fundamentada, situada e contextualizada, baseada num conhecimento explícito” (p.15).

Embora a planificação destas ações obedeçam a determinados critérios, o conhecimento e a reflexão acerca de algumas metodologias de intervenção e estratégias consideram-se, por excelência, elementos propiciadores duma prática interventiva ajustada. Neste sentido, a diferenciação pedagógica, a aprendizagem cooperativa e a aprendizagem pela ação são exemplo disso, na medida em que cada grupo de crianças apresenta diversas características, interesses, experiências, vivências e dificuldades, daí ser extremamente relevante adotar toda esta conduta.

3.1 Os princípios da ação pedagógica

A teoria construtivista fundamenta-se, essencialmente, no facto de que a criança é considerada como protagonista no processo ativo da construção do conhecimento e da sua aprendizagem, sendo que os ambientes interactivos potencializam este desenvolvimento de saberes. De facto, segundo Hohmann (2004, p. 5), através da aprendizagem pela ação, as quais atendem às vivências e experiências diretas e instantâneas das crianças como significados através da reflexão, as crianças constroem o seu conhecimento, atribuindo um determinado sentido e significado ao mundo, sendo que este “poder” da aprendizagem ativa advém da iniciativa pessoal da criança.

Nesta linha de pensamento, a prática pedagógica desenvolvida teve por base uma pedagogia construtiva e colaborativa, apoiada na pedagogia da participação, pela qual os princípios da ação pedagógica são abordados como conceitos relacionados com a aprendizagem das crianças nos contextos educativos.

3.2 A perspectiva socioconstrutivista de Lev Vygotsky

A perspectiva socioconstrutivista, à luz da concepção de Lev Vygotsky, retrata a psicologia contemporânea com destaque para a psicologia do desenvolvimento, dando essencialmente ênfase aos pontos histórico-culturais.

A referida perspectiva divide-se em dois níveis de desenvolvimento, nomeadamente, o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial. Relativamente ao primeiro nível, o desenvolvimento real, este caracteriza-se pelo nível da capacidade do trabalho autónomo da criança, ou seja, determina que a criança deva possuir a habilidade de resolver um problema sozinha com o qual se depara. Por outro lado, o desenvolvimento potencial enfatiza a competência da criança com o auxílio prestado pelo adulto enquanto orientador.

O autor acima supracitado, atribui assim a esta concepção a importância do meio social como potencializador da aprendizagem da criança, ressaltando o desempenho da escola como meio de formação do ser psicológico e racional. Para que ocorra este processo de ensino aprendizagem, para além da relevância do meio social, Vygotsky afirma que isto resulta da junção dos factores sociais e pessoais, em que as atividades sociais e a envolvência do meio e de instrumentos, como propósitos culturais e de linguagem, influenciam o desenvolvimento cognitivo.

Para os autores Coll, Marchesi & Palacios (2001) Vygotsky determina a sua teoria como da aprendizagem do desenvolvimento, que é contraditória com a teoria defendida por Piaget, que define que existe uma dependência unilateral entre o desenvolvimento e a aprendizagem, no qual a aprendizagem é seguida pelo desenvolvimento, sendo que este não depende de qualquer aspeto do primeiro, ou seja são independentes. Deste modo a aprendizagem é considerada um procedimento social e cultural com dimensões complexas, que são organizadas de forma universal e que são imprescindíveis ao desenvolvimento. Corroborando esta ideia Dana, Luneta, Fonseca & Campbell (1998) afirmam que o método de aprender transpõe a condição individualista a social e assume-se como meio facilitador da aprendizagem dos outros.

Para além dos dois níveis de desenvolvimento referidas anteriormente Vygotsky definiu também que subsiste uma área do desenvolvimento ao nível cognitivo, que segundo Moll, 1996 & Fino (2001), está confinada entre a distância que ocorre no nível atual do desenvolvimento da criança, que por sua vez é testada individualmente, e o

potencial imediato, que se define pela capacidade de resolução de problemas com o adulto, que assume o papel de orientador.

À luz da revisão da literatura, Moll (1996) cita Vygotsky quando este designa de Zona de Desenvolvimento Proximal como a dissemelhança entre o nível de desenvolvimento real da de potencial, elucidando que a “distância entre o nível evolutivo real determinado pela resolução independente do problema e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de um problema sob orientação do adulto, ou em colaboração com colegas mais capazes” (p.152). Nesta linha de pensamento, a aprendizagem das crianças melhoram quando estas trabalham cooperativamente com os outros, que por sua vez são mais competentes. Deste modo, as crianças podem construir o seu conhecimento interagindo socialmente com os outros, ao invés de o fazerem de forma individual, daí que emerge a extrema importância do trabalho cooperativo.

A aprendizagem das crianças é de facto, segundo Leite & Fernandes (2002) um conjunto de condutas, interesses e conhecimentos prévios, marcados pelas experiências e vivências da criança, que não são isoladas, nas quais os educadores/ professores se tornam elementos imprescindíveis para construção do saber. Consequentemente estes “mediadores” auxiliam a produção do sentido das aprendizagens, envolvendo-as num processo de construção, pois quanto maior é o processo de interacção entre os agentes e as crianças, mais relevante serão as oportunidades para que possam edificar o seu conhecimento.

3.3 Aprendizagem pela Ação

Relativamente ao subtema supracitado, a aprendizagem pela ação, de acordo com Oliveira Formosinho (2011, p.100) esta “ (...) é fundamental para que a criança possa construir os seus saberes, pelo que deve ser encarada como um ser competente que participa com liberdade, agência, inteligência e sensibilidade”. Para tal efeito, o Ministério da Educação (1997) ressalva que “a *práxis* deve ser centrada na criança e nos seus interesses, dificuldades e conhecimentos prévios”, na medida em que “ esta é o sujeito e não o objecto do processo educativo” (p.19). Segundo Mendonça (1994) todas as instituições deveriam promover esta ação, na medida em que encontra-se constantemente o paradigma instrucionista, que ainda persiste nos ambientes educativos.

Todavia, tal como afirma Estanqueiro (2010) a participação dos alunos neste processo de planificação das atividades a ser desenvolvidas, torna-os protagonistas interessados e motivados, na medida em que assim procuram dar resposta a outros e novos desafios. Nesta linha de ideias, Antonello (2006) enfatiza que este envolvimento dos alunos no ato de planificar promove aprendizagens significativas, tal como aborda alguns aspetos de cidadania, nomeadamente como interagir com o outro.

De acordo com o mesmo autor Estanqueiro (2010, p. 40), o papel desempenhado pelo professor surge como forma de orientar os alunos no processo de seleção e organização das informações, “promovendo atitudes reflexivas e a autonomia do aluno no processo de ensino aprendizagem”. A aprendizagem pela ação passa então também pelo voto de responsabilidade atribuída ao aluno, o qual permite ao professor um contacto mais individualizado com os outros alunos, que por sua vez apresentam dificuldades, e que necessitam do apoio deste. Deste modo, Lopes & Silva (2010) afirma que os outros alunos com tais potenciais – bons alunos capazes de desenvolver as suas aprendizagens também poderão progredir noutras áreas de conhecimento, não ficando desfavorecidos, mas criando desafios contínuos com o acompanhamento e feedback do professor.

No decorrer da prática pedagógica a aprendizagem pela ação foi um dos métodos a que atribui maior ênfase, aquando da construção de várias personagens com as crianças para criar uma história moralizadora, nomeadamente, na aceitação das diferenças, propus que explorassem livremente as personagens, atribuindo uma voz, uma identidade e um contexto local onde pudesse acontecer a história e que outras personagens querassem que a mesma apresentasse. Nesta circunstância o professor passa a ser um mero operador que, apesar de propiciar algumas orientações, fica a cargo das crianças a tomada de decisão final sobre as personagens e cenários, solicitando que fundamentem a sua decisão. No fundo, as crianças não podem ser designados por passageiros ausentes do seu processo de aprendizagem, muito pelo contrário, devem ser atores constantes. O educador/ professor deverá estar consciente dos problemas que podem surgir, procurando respostas mas também desafiando-as sobre as múltiplas soluções a encontrar.

3.4 Aprendizagem Cooperativa

Segundo Dewey (2002), a mútua relação entre a aprendizagem cooperativa e a escola são dois elementos que visam, por excelência, a cooperação social e comunitária, sendo que a mesma define a escola como o local propício ao “desenvolvimento do espírito de cooperação social e de uma vida comunitária” (p.25).

Não se pode afirmar que o conceito de aprendizagem cooperativa seja um método pedagógico novo, na medida em que já aparece nos estudos realizados por Johnson e Johnson na década de setenta. Deste modo, Fontes & Freixo (2004) ressaltam que esta já era inerente em muitas das escolas em que era aplicada quando as crianças que dominavam os conteúdos/matérias apoiavam aquelas que tinham mais dificuldades.

Este método segundo Lopes & Silva (2008, p. 6) é designado por estabelecer “(...) a responsabilidade individual, elemento que torna a contribuição de cada criança necessária para o bom desempenho do grupo”, ou seja, considera-se que este vá para além dum mero trabalho de grupo, pois as capacidades e responsabilidades de cada criança fazem parte do trabalho cooperativo para que este possa existir de forma homogénea no grupo. Nesta linha de pensamento, Fontes & Freixo (2004) enfatizam as atividades cooperativas como fundamentais, uma vez que possibilitam que todas as crianças do grupo adquiram conhecimento e se esforcem por conseguir atingir um único objetivo que é comum a todas as do grupo. Desde então, o grupo trabalha em virtude do sucesso, reconhecendo que, certamente, conseguirão atingir os objetivos delineados, uma vez que a tarefa realizada conjuntamente se tornará mais fácil. No entanto, Lebrum (2008) enfatiza que para que isto aconteça é indispensável o trabalho cooperativo entre crianças.

Lopes & Silva (2009) defendem que a aprendizagem cooperativa torna-se um factor condutor para o desenvolvimento de competências, ressaltando que os grupos de crianças não deverão ser homogéneos a nível cognitivo, pois é através de ideias e conceitos diversificados, que as crianças conseguem exprimir as suas opiniões, dando-se assim a oportunidade para que cada um defenda e confronte as suas ideias e opiniões com as dos seus pares.

Segundo os autores acima citados, são inúmeros os pontos a favor da aprendizagem cooperativa, estruturados em quatro grupos, nomeadamente, sociais, psicológicos, académicos e de avaliação. Nesta ótica, para Fontes & Freixo (2004, pp. 30-31), a aprendizagem cooperativa possui benefícios tais como:

“1- Os elementos do grupo desenvolvem maiores esforços para conseguirem um bom desempenho, porque: aumenta o rendimento e a produtividade; ocorre a mais longo prazo a retenção de conhecimentos; verifica-se uma maior motivação para se alcançar um maior rendimento; aumenta o tempo de dedicado à realização das tarefas; ocorre um aumento da racionalidade e do pensamento crítico. 2- Manifestam-se relações mais positivas entre os elementos do grupo, porque: aumenta o espírito de grupo; aumenta a solidariedade e a cumplicidade das relações; aumenta o respeito pessoal e académico. 3- Os elementos do grupo apresentam maior saúde mental, porque: verifica-se um fortalecimento do eu; ocorre um maior desenvolvimento social; promove a interação e a auto-estima; aumenta-se a capacidade de enfrentar e resolver problemas e tensões.”

Assim, esta metodologia, segundo Sprinthall (1993), afirma que a interação e a participação das crianças são resultado do enredo de estímulos que a mesma desencadeia. Assim sendo, as atividades cooperativas não são apenas fio condutor para aquisição de novos saberes mas também para aprendizagem de outras competências sociais (Marchão, 2012).

A revisão da literatura, nomeadamente a conceção de Vygotsky confirma que a zona de desenvolvimento proximal da criança relaciona-se com a aprendizagem cooperativa, ideia segundo a qual Fontes & Freixo (2004) sublinha ao nível da realização das tarefas o processo de interação do educador/ professor com a criança, facto que permite o desenvolvimento cognitivo e aquisição de outras competências.

Ao longo da minha intervenção pedagógica, quer na valência de Pré-Escolar, quer no 1º Ciclo do Ensino Básico, procurei, sempre que possível, delinear atividades que desenvolvessem o trabalho a pares e/ou em grupo, de modo a incentivar o trabalho cooperativo, processo em que esteve subjacente o conceito de entreatajuda, partilha e comunicação de ideias e materiais, respeito e aceitação do outro. Esta procura de

estratégias relacionadas com o trabalho cooperativo deve-se ao facto dos mesmos terem sido uma hipótese de resposta para uma das problemáticas encontradas, dentro e fora do contexto de sala, decorrendo daí a emergente necessidade de implementá-las.

3.5 Pressupostos do Processo Educativo: Planificar, Refletir e Avaliar

Todos os profissionais da educação deparam-se com a constante necessidade de planificar, refletir e avaliar o seu espaço de trabalho, com a eleição das atividades que se propõem desenvolver e ainda com as estratégias com que vão dinamizar as suas intervenções.

Atendendo às Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar esta enfatiza a importância de considerarmos a planificação, a reflexão e a avaliação como etapas fundamentais para qualquer intervenção educativa.

Nesta linha de pensamento, as OCEPE (1997, p.26) ressaltam que “ (...) planear o processo educativo, de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social é condição para que a educação Pré-Escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades”.

A planificação é então vista, de acordo com Zabalza (1994), como uma ferramenta de trabalho do educador/professor, que determina o método de intervenção e adequa os recursos ao grupo com quem trabalha. Desta forma, o educador quando planifica deve ter em conta o grupo-alvo e o conjunto de factores que são determinantes para a sua aprendizagem, nomeadamente, os interesses e as necessidades de todos, no seu conjunto, e individualmente.

Segundo Guerra (2002, p.18) a planificação para o educador “supõe um intenso exercício de reflexão e adaptação” que, por sua vez, permite uma flexibilização do que está inerente. No entanto, “é difícil cumprir fielmente as previsões iniciais, uma vez que surgem numerosos imprevistos durante o processo”. Nesta ótica, Amado e Freire (2005), enfatizam que a planificação é considerada um elemento fundamental para que haja uma melhor gestão da sala, quando esta deve ser flexível e interativa. Deste modo, a planificação não pode ser vista como uma forma que impede o momento da espontaneidade. Pelo contrário, Monteiro (2002, p.40) aponta que o cumprimento total

da planificação fica ao critério do educador, uma vez que em qualquer situação emergente de questionamento por parte da criança, o educador pode repensar e reconsiderar o que se tornará mais eficaz para a aprendizagem da mesma, obrigando-se a cumprir o que está definido na planificação ou, por outro lado, conceder espaço para o surgimento de aprendizagens significativas.

Para que esta etapa seja bem preparada, e adequadamente realizada, no contexto interventivo, Arends (1995, p.51-53) explicita algumas questões que ajudam a compreender e a estruturar a planificação, tais como: “O quê? Como? Quando? E para quê?”. Nesta linha de pensamento, o autor acima supracitado afirma que a planificação deve estar “ (...) aliada ao facto de que muitos aspectos do ensino e da decisão acerca dos propósitos e do conteúdo de uma aula requerem a elaboração de planos”.

No que diz respeito ao segundo elemento nomeado a título do capítulo, mais precisamente a reflexão, esta é considerada como um dos elementos imprescindíveis no momento em que o educador/ professor volta a criar uma atividade mental e prepara uma análise em detalhe dos acontecimentos sendo que, para além da procura de soluções face às necessidades encontradas, esta atitude reflexiva permite que o educador consiga admitir ou não o erro, de forma consciente e crítica.

Neste prisma o educador/ professor torna-se investigador e, ao mesmo tempo, reflexivo pois, segundo Estrela (2010), este investiga e selecciona os conteúdos, apresentando sempre uma postura crítica e reflexiva. As OCEPE também atribuem importância a esta particularidade do profissional poder repensar acerca das suas acções, nomeadamente na forma como se devem adequar as atividades, tendo em conta a prática de qualquer docente, na medida em que o ato de refletir, sobre as nossas acções e pressupostos a realizar, permite que possamos adotar uma melhor estratégia e recursos que facilitem a melhor aquisição dos conteúdos.

Para Gómez (1997, p. 103), a reflexão “implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afectivas, interesses sociais e cenários políticos”. Nesta linha de pensamento Dewey (s.d., citado por Zeichner, 1993) ressalva, ainda, que a reflexão baseia-se nas dificuldades e necessidades do grupo, mas também os objetivos que estão inerentes à realização destas mesmas atividades.

É nesta circunstância que o educador se depara com a necessidade de equilíbrio entre a sua ação e o seu pensamento, sendo que a cada nova prática a reflexão apresenta-se como instrumento sobre os conhecimentos que já possui.

De acordo com Sousa (2012), a reflexão é deste modo, uma forma do educador/professor estar constantemente em autoanálise, em que está subjacente uma exigente análise de todos os intervenientes e uma consciência do meio social em que está inserido, a fim de compreendê-los e compreender a sua função na formação de cada um. Alarcão (1996) destaca que qualquer docente que exponha uma postura de questionamento sobre a sua prática, este sente a necessidade de refletir e avaliar a sua intervenção. A prática reflexiva é definida por Garcia (2013, p. 153) como “(...) competências metacognitivas que permitem conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente”.

No que concerne à avaliação, de acordo com Zabalza (1998) compreende-se como forma do educador avaliar a criança, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, de forma a perceber o seu percurso evolutivo. Segundo as OCEPE (1997, p. 27), a avaliação considera “(...) processos e efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução”.

Para Arends (1995), a avaliação é uma etapa que abarca inúmeras informações que são recolhidas ao longo dum determinado período de tempo e relativamente às quais o educador analisa e exerce o método reflexivo sobre as mesmas. À luz da legislação determinada pelo Sistema Educativo, nomeadamente a Circular n.º 4/2011, de 11 de abril, a avaliação é um elemento regulador da intervenção educativa, a todos os níveis de ensino, apesar de cada nível possuir os princípios adequados às suas particularidades.

Nesta linha de ideias, para Zabalza (1998, p.222) a avaliação é ostentada como um “procedimento intrínseco a todo o processo de ensino-aprendizagem” que, por sua vez, “(...) desempenha um papel específico relativamente ao conjunto de componentes que integram o ensino como um todo”. A avaliação serve também como parte integrante da prática educativa, a qual oferece ao docente o momento de pensar e refletir sobre as suas ações, conseguindo readaptar as suas práticas, atendendo às especificidades dos alunos.

Ainda assim, a Circular n.º 4 /2011, de 11 de abril, ressalva que os três elementos descritos anteriormente, a planificação, a reflexão e a avaliação, integram-se como ferramentas de apoio ao profissional da educação, na medida em que viabilizam o conhecimento da criança, o modo de ajustar as práticas ao grupo auxiliando os processos de aprendizagem de cada criança e o desafio de refletir sobre os efeitos da ação educativa.

3.6 Diferenciação Pedagógica: um modelo de atendimento às especificidades das crianças.

Atendendo à legislação implementada em Portugal, nomeadamente a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo n.º 3, declara que todas as crianças devem ter uma igualdade de oportunidades, no que concerne à orientação escolar e profissional. Para tal, de acordo com a Convenção sobre os direitos da Criança, artigo n.º28, alínea 1, enuncia que toda a “(...) toda a disciplina escolar deve respeitar os direitos e dignidade da criança”, de modo que “(...) tornam a informação e a orientação escolar e profissional públicas e acessíveis a todas as crianças.” (p.20)

A UNESCO (1994) concretizou, posteriormente à publicação do normativo acima referido, uma conferência mundial na qual esteve patente o direito à Educação para Todos. De facto, através desta conferência homologou-se a Declaração de Salamanca, que ressalva o princípio da inclusão, defendendo assim a conceção duma educação para todos, afirmando que “(...) incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais (...)” (p.iii).

A terminologia “ escola para todos” é facto muito complexa e obriga, por vezes, à desmistificação de alguns conceitos e práticas inerentes ao conceito de diferenciação, que, segundo Correia (2008) citando Hegarty (2006) elucida bem aquilo que a mesma pretende querer dizer, afirmando que:

“Não deve ser esquecido que a educação para todos é uma política educacional fundamental a nível nacional e global. É um palco para desenvolver esforços na reforma educacional e para aplicar fundos que proporcionem o seu desenvolvimento. É nossa missão assegurar que a educação inclusiva é reconhecida como parte da agenda da educação para todos. Assim, os interesses educacionais das crianças com deficiências e

dificuldades de aprendizagem são contemplados nos progressos da educação para todos.” (p.73)

A ideia de que todas as crianças apresentam inúmeras peculiaridades evidenciadas nas suas diferenças, necessidades, interesses e ritmos de aprendizagem é consensual por parte de todos nós. Atendendo a esta razão, Grave- Resendes & Soares (2002), ressaltam que as crianças aprendem de melhor forma quando o educador desenvolve uma pedagogia diferenciada que responda às suas necessidades específicas individuais.

Nesta linha de pensamento, Morgado & Pacheco (2001) enfatizam que ensinar “tudo a todos, com as mesmas regras e no mesmo espaço é uma ambição que configura um pensamento educacional que jamais pode ser partilhado” (p.43), ou seja ressaltam que a prática pedagógica torna-se enaltecida, e de certo modo privilegiada, quando existe uma diferenciação pedagógica, pois esta permite que se tenha um olhar diferente, capaz de ensinar independentemente das suas diferenças.

Torna-se interessante e importante repensar e reflectir sobre esta questão da diferenciação, na medida em que, numa etapa inicial do Sistema Educativo, a esta ideia estava subjacente “ ensinar todos os elementos de uma turma como se fossem todos iguais” (Gouveia, 2012, p. 104). No entanto, e contrariamente a esta definição, o termo diferenciar, segundo Madureira & Leite (2003, p. 98) significa “desenvolver estratégias de ensino diversificadas e modelos de organização de trabalho variados, de modo a que cada um dos alunos possa encontrar pontos de referência significativos e vias de acesso próprias para a sua aprendizagem”.

Com a evolução dos tempos e dos consequentes estudos, a escola elegeu então uma maior ponderação face à diversidade e às necessidades dos alunos, que segundo Roldão (2009), é conseguida através de respostas inovadoras e ativas por parte dos docentes, que visualizam e identificam as carências dos alunos. É certo que, nesta linha de pensamento, pretende-se que o docente apresente uma atitude de carácter reflexivo sobre as estratégias a desenvolver, de modo que possa conseguir obter as metas delineadas.

Por vezes, confunde-se esta noção de diferenciação. Segundo Gouveia (2012), muitos docentes incorrem no erro, quando compreendem a diferenciação como a promoção de atividades diferentes dirigidas às crianças com mais necessidades e

dificuldades. Este tipo de erro não fomenta a motivação das crianças, na medida em que quando se encontram nestas situações e vêem que as suas atividades são diferentes das dos seus pares, podem fazer com que estas se constituam em um motivo de desinteresse.

A diferenciação pedagógica é de facto, segundo Perrenoud (2000, p.9) “ fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem”. Neste sentido, Gomes (2011) explicita que o docente deve estabelecer diferentes vias que conduzam à aprendizagem e, jamais, definir diferentes níveis de chegada, em consequência das condições de partida. Ainda assim, para o autor anteriormente supracitado, o conceito de diferenciar não corresponde a uma estrutura hierárquica, na qual estejam definidas diferentes metas para as crianças em condições diferentes. Contrariamente, o docente deve tentar, pelos variados meios, que todas estas crianças cheguem ao domínio das atividades, adquirindo o melhor possível os saberes e as competências inerentes às mesmas. Nesta ótica, todas as crianças devem ser vistas como seres capazes de alcançar os objetivos, nas inúmeras circunstâncias, conforme as suas necessidades, para tal devem ser valorizados o seu esforço e dedicação.

Ainda assim, Byers & Rose (1996) citado por Morgado (2004) enfatizam que a diferenciação traduz-se no envolvimento das crianças “em experiências de aprendizagem o mais diversificadas possível e mobilizar diferentes formas de organização do seu trabalho recorrendo, por exemplo, a trabalho individual, a par, em pequenos grupos ou ao grupo/turma no seu todo” (p.70).

Ao longo da minha intervenção pedagógica, quer na valência de infância como no 1º ciclo do Ensino Básico, procurei implementar a diferenciação pedagógica, atendendo às temáticas e às atividades, mas também às dificuldades e necessidades das crianças/ alunos com o objetivo principal de que todos pudessem alcançar mais saberes e competências acerca das várias áreas. Evidentemente, a motivação, o interesse e a dedicação foram aspetos relevantes no planeamento das atividades, na medida em que diferenciar não é apenas contemplada na variante de atividades para os alunos com dificuldades, mas procurou proporcionar atividades que despertassem a motivação e o querer saber mais por parte de todos os alunos.

Capítulo 4 – Investigação – Ação: Método Elementar

4.1 Conceito da Investigação- Ação e as suas fases

Para melhor compreender do que se trata a investigação surge a importante necessidade de encontrar uma definição para o conceito de Investigação-Ação e de compreender todos os procedimentos que esta encerra. Desta forma, e de acordo com a revisão da literatura, foram encontradas diversas propostas de resposta para definir este complexo conceito.

Tal como refere Dick (1999) “a Investigação-Ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem simultaneamente ação e investigação, com base num processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica. Nos ciclos posteriores, são aperfeiçoados, de modo contínuo, os métodos, os dados e a interpretação, feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior.” (citado por Coutinho et al, 2009, p.360).

De acordo com Coutinho (2005) o conceito da Investigação-Ação “trata-se de uma expressão ambígua, que se aplica a contextos de investigação tão diversificados que se torna quase impossível chegar a uma conceptualização unívoca” (citado por Coutinho et al, 2009, p. 359).

Para os autores Cohen e Manion (1994) esta é um “procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata” ampliando ainda que este é um processo: “constantemente controlado passo a passo (...), durante períodos de tempo variáveis, através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas e estudos de casos, por exemplo), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso (citado por Pinto, 2011, p.29).

Coutinho et al (2009, p. 359 e 360) cita Latorre (1999) apresentando-nos a definição de Investigação-Ação dada por outros autores, como por exemplo, Lomax (1990) que a define como “uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria”, tal como Bartalomé (1986) que define por “um processo

reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a ação e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática”.

No que diz respeito à Investigação-Ação, esta exige um contínuo diálogo entre a investigação e a ação, ou seja, entre a teoria e a prática. Exige de igual modo, tal como afirma Coutinho et al (2009, p. 358), o ato reflexivo por parte do docente (investigador) sobre a sua prática (ação), sendo que através desta surgem “inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir”. Por intermédio da reflexão da *práxis* é possível o docente (investigador) encontrar novas estratégias que tendem a um melhoramento e desenvolvimento da sua prática, pois permite-lhe “compreender melhor os acontecimentos provenientes da sua ação educativa, encontrar soluções para os eventuais problemas surgidos” (Coutinho et al, 2009, p.358).

De acordo com Formosinho (2007) ser “profissional reflexivo é, assim, antes de mais, criar uma proteção em relação ao frenesim normativo e à retórica nominalista; é fecundar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da ação; é interrogar para resignificar o já feito em nome do projeto e da reflexão que constantemente o reinstitui” (citado por Maximo-Esteves, 2008, pp.7- 8).

Os objetivos da Investigação-Ação são definidos por Bogdan & Biklen, (1994, p. 16) os quais se regem em “investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural”, atendendo à “compreensão e resolução de conflitos reais encontrados *in loco*, de forma a promover mudanças sociais”. É de tal enfoque, que a metodologia colaborativa e participativa implica a participação e colaboração de todos os intervenientes neste processo.

De acordo com Zuber – Skerritt (1992) citado por Coutinho (2009 et al, p.361), “o investigador não é um agente externo que realiza investigação com pessoas, é um co investigador com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade”. Ainda assim, esta também é considerada uma metodologia prática e interventiva, pois exige uma intervenção no campo de estudo, sendo cíclica, crítica e reflexiva. No que diz respeito a que seja cíclica, esta implica que as descobertas iniciais possibilitem a mudança, sendo trabalhadas e iniciadas no ciclo seguinte, e respetivamente crítica reflexiva, pois permite a tomada de consciência dos enviesamentos causados e o seu melhoramento de modo a conduzir à mudança e auto-

avaliativa, sendo que nesta metodologia permanece uma constante avaliação das modificações realizadas, numa perspetiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos (Coutinho et al, 2009, p.362).

Em modo de conclusão, na base da Investigação-Ação está um planeamento, uma ação, uma observação e uma reflexão que, de acordo com Zuber- Skerrit (1992) citado por Coutinho et al (2009, p. 363), deverá ser realizada de forma mais cuidadosa “do que aquilo que se faz no dia-a-dia, no sentido de induzir melhorias nas práticas e um melhor conhecimento dos práticos acerca das suas práticas”.

Tendo em conta as definições anteriormente dadas, podemos afirmar que a metodologia da Investigação-Ação é um tipo de investigação qualitativa que “foca um modelo fenomenológico, no qual a realidade é enraizada nas perceções dos sujeitos” (Bento, *s.d.*, p. 1). Este tipo de investigação qualitativa ocorre em contexto natural, na sua maioria em contexto educativo, contrariamente ao das investigações quantitativas que, por sua vez, manipulam e controlam as variáveis com o objetivo de testar as hipóteses e de dar resposta às questões preliminares. Os dados recolhidos através da investigação qualitativa designam-se por dados qualitativos, que por sua vez “significativos em pormenor descritivo relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (Bogdan & Blikien, 1994, p.16)

4.2 Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

Latorre (2003) define que existe um conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de dados que se dividem em três grandes grupos: técnicas baseadas na observação, na conversação e na análise documental. No primeiro grupo encontram-se a observação participante, as notas de campo, o diário do investigador, os memorandos analíticos e as escalas de medidas. No segundo, os questionários, as entrevistas e os grupos de discussão e, por fim, no último grupo encontramos os documentos oficiais e os pessoais. O mesmo autor, Latorre (2003) refere também a recolha de dados através dos meios audiovisuais (fotografia, vídeo e gravação áudio).

No que concerne à minha investigação, baseei-me na observação direta aos participantes ao mesmo tempo que interagir com eles de forma a compreender com mais profundidade a problemática encontrada. De acordo com Bogdan & Blikien (1994), fiz de igual modo uso do diário, onde aponte os acontecimentos mais evidentes que foram sendo observados ao longo da prática pedagógica. Tendo como base o diálogo informal

tentei compreender se as crianças preferiam trabalhar de forma individual ou em grupo. Para tal coloquei, em situação de conversa informal, uma mesma questão a cada criança, de forma individual. Por sua vez, recorri também à fotografia para capturar os momentos de trabalho em grupo e a pares, apresentações de histórias orais, criadas pelas crianças ou recontadas através de outra que tivessem ouvido e reprodução de regras de jogos ditas pelos mesmos, tomando assim os próprios o comando na orientação de jogos ou de trabalhos manuais, que me conduziram à implementação das estratégias mais adequadas para atenuar o problema encontrado naquele contexto.

4.3 Métodos de análise

De acordo com Bogdan & Biklen (1994) a análise de dados é um processo constituído pela organização dos dados que foram recolhidos durante o processo de observação, tendo por objetivo que o investigador aumente e melhore o seu nível de conhecimento acerca do contexto da investigação.

Bardin (2006), citado por Mozzato & Grybovski, (2011), propõe vários modelos de análise de dados na investigação qualitativa, no entanto, os referidos autores consideram que, em todos, os momentos fundamentais são: a descrição, a análise e a interpretação. O primeiro momento diz respeito à descrição dos dados obtidos durante a investigação. A análise caracteriza-se como sendo o processo em que o investigador organiza os dados e destes seleciona os aspetos chave, e por fim, a interpretação corresponde à aquisição de conclusões a partir dos dados obtidos.

Adaptando estes momentos à minha investigação, a fase da descrição corresponde à escrita de textos com base nas notas de campo, decorrentes das observações efetuadas às crianças durante a interação nos momentos em trabalhos de grupo, pares e recontos de histórias com o recurso a materiais didáticos, exposição de jogos livres, exposições orais, através das dramatizações e nas fotografias capturadas nestas ocasiões.

4.4 Questão da Investigação

Atendendo à observação da prática pedagógica e à problemática encontrada no contexto do pré-escolar, emergiu a necessidade de investigar e pesquisar estratégias que contribuíssem para a resolução da problemática. Sendo assim, esta desenvolve-se com o facto de existir uma carência ao nível da interação entre pares, dificuldade na

capacidade comunicativa no que refere às competências sociais, como o estabelecimento de diálogos partilha de opiniões e ideias, respeito pelos colegas e o saber ouvir os colegas e trabalho colaborativo em contexto pré-escolar.

A questão encontrada para a Investigação- Ação foi, essencialmente “De que forma as crianças podem desenvolver competências sociais e o trabalho colaborativo no contexto escolar?”.

Embora, estas competências ainda estejam em processo de desenvolvimento, considereei essencial promovê-las e estimulá-las, dando mais enfoque à competência comunicativa por considerar que é a base principal de todo o desenvolvimento cognitivo da criança, fazendo de igual modo, parte integrante da aquisição do trabalho colaborativo.

4.5 Estratégias Adotadas na Intervenção Educativa

De forma a reduzir os problemas observados, foram delineadas algumas estratégias de intervenção que promoveram o desenvolvimento das respetivas competências em falta.

As estratégias mais adequadas, de acordo com o tempo reservado para o desenvolvimento desta Investigação-Ação:

- A realização de trabalhos plásticos em grupo de 3 e a pares;
- Realização de exposição de jogos livres, sendo as crianças os autores do jogo, definindo as regras ;
- Recontos de histórias com o auxílio de materiais didáticos (fantoques);
- Realização de dramatizações;
- Gravação de músicas cantadas a pares e em coletivo;
- Construções de jogos, promovendo a apresentação individual da sua ideia de construção (ex: Porque construiu um carro ? O que queria construir?)
- Realização de desenhos livres para outra criança da sala (momento de partilha com o outro);
- Divisão de Tarefas (ex: o chefe ordena e o sub-chefe ajuda)
- Atribuir responsabilidades daquele dia (ex: distribuir os lençóis antes de dormir; mudar o ponteiro do quadro do tempo adaptando ao contexto)

A escolha destas estratégias no contexto prático fundamenta-se segundo vários autores, os quais enfatizam a promoção do desenvolvimento sociomoral, tais como: Oliveira- Formosinho (1996) que defende a necessidade do diálogo em grupo, de modo a que todas as crianças partilhem as suas vivências e opiniões; Reymond- Rivier (1977), apela à fomentação do trabalho cooperativo como meio facilitador da aquisição de conhecimentos, bem como a realização de jogos com regras e, por fim, Noronha (1996) que defende o reforço das atitudes positivas.

De acordo com esta ideia, posso afirmar que nas estratégias encontradas, e de acordo com Monereo & Gisbert (2002) e com Lopes & Silva (2009), os alunos ao trabalhar em conjunto aprendem uns com os outros, facilitando desta forma o desenvolvimento de competências sociais, pois foram sensibilizados e estimulados a comunicar, a ouvir e respeitar os colegas e as suas opiniões, a aguardar pela sua vez de intervir, a cooperar e a colaborar com os colegas, promovendo o seu sucesso escolar. Ainda assim, Guerra (2005, p. 97)) afirma que a criação de grupos de trabalho cultiva as relações interpessoais por permitir o desenvolvimento da capacidade comunicativa e “por se tratar de um instrumento de apoio para conseguir uma convivência em paz”.

Segundo Freitas & Freitas (2002), os trabalhos realizados em grupos também promovem o desenvolvimento de cidadãos participativos numa sociedade, uma vez que favorecem o desenvolvimento de competências de comunicação, de tomada de decisão e de empatia para com os outros. As exposições orais também são importantes momentos de comunicação pois possibilitam o aperfeiçoamento da expressão oral e, conseqüentemente, a utilização correta da linguagem nos variados contextos.

As interações das crianças é fundamental no processo do desenvolvimento sociomoral, na medida em que segundo Ballenato (2009) esta requer a aceitação do outro, escutar, tentar compreender e respeitar a sua opinião. Nesta linha de pensamento o autor ressalva que as crianças deverão aprender a resolver estes conflitos de forma positiva, pois estes aprendem através dos exemplos dados pelo educador/professor, que de forma tão natural e fácil, consegue resolver as diferenças e os conflitos, através do diálogo entre si, procurando soluções.

Em modo de conclusão, torna-se cada vez mais importante valorizar as interações das crianças que ocorrem dentro das salas de educação de infância ou numa de 1º Ciclo do EB, bem como os conflitos que surgem, pois estes momentos devem ser

aproveitados e encarados de forma positiva, de forma a promover o desenvolvimento sociomoral entre o grupo.

Parte II – Intervenção Educativa: Desenvolvimento das Práticas Pedagógicas

Nota de Abertura

A segunda metade do presente relatório para a obtenção do Grau de Mestre apresenta de forma holística, no que concerne à minha intervenção pedagógica, na vertente 1º Ciclo do Ensino Básico como na Educação Pré- Escolar, inclusivamente os projetos desenvolvidos nos diferentes estabelecimentos educativos, tal como o projeto de investigação-ação.

Na perspetiva da Educação Pré-Escolar a prática pedagógica realizou-se no Infantário «O Carrocel», que se localiza na freguesia de São Martinho, mais precisamente junto ao Centro de Saúde da Nazaré. O grupo de crianças alvo desta prática caracterizou-se por ser um grupo homogéneo, em que as idades oscilam entre os 2 e os 4 anos, tendo como educadora cooperante a Educadora Elsa Silva, pela qual desempenha uma metodologia variada, ou seja não define uma única metodologia mas trabalha com algumas ideias oriundas de vários métodos. A prática desenvolveu-se ao longo de 9 semanas, a qual funcionava em regime de turnos alternativos, sendo que uma semana completava o turno da manhã, tendo início às 08:00h com término pela 13:30h, e outra semana o turno da tarde, com começo pelas 13:30h e finalização pelas 18:00h. Tendo em vista o processo de integração e de conhecimento do grupo de crianças, dediquei a primeira semana de intervenção à observação participante, e as que se seguiam à intervenção pedagógica, perfazendo assim, respetivamente, um total de 15 horas de observação participante e de 120 horas de intervenção pedagógica.

Relativamente ao estágio realizado no âmbito do 1º Ciclo do EB, este decorreu na EB1/PE do Galeão, situado na freguesia de São Roque, com a turma do 1º 1. Esta era composta por 19 alunos, sendo 9 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, sendo que as suas idades contemplavam os seis anos, até o dia 31 de dezembro de 2015, à exceção de cinco alunos, tendo como professora cooperante a Professora Carla Freitas. A prática realizou-se num período de 9 semanas, mais especificamente de segunda a quarta-feira no turno da manhã. Tal como referi anteriormente na abordagem do Pré-Escolar, também dediquei a primeira semana de estágio pedagógico à observação participante, e as restantes semanas foram direcionadas para intervir pedagogicamente, preenchendo um total de 120 horas de intervenção e de 15 horas de observação participante. Ressalvo que, durante o estágio no contexto do 1º Ciclo, assisti a três sessões do projecto PEGA, lecionado pela Professora Helena Camacho, cujo conteúdo foi desenvolvido na sala de

aula a pedido da professora cooperante, e o mesmo contribuiu para uma experiência extremamente enriquecedora enquanto futura profissional de educação.

Nesta segunda parte do relatório encontram-se também, algumas fotografias dos recursos materiais e humanos das actividades realizadas, e que complementarmente elucidam toda a minha intervenção. De salientar que as fotografias foram, devidamente autorizadas pelos encarregados de educação, como se pode verificar no documento colocado no apêndice A.

Capítulo 5 – Intervenção Educativa na componente da Educação de Infância

Como referi anteriormente, a prática pedagógica na valência Pré-Escolar foi realizada no Infantário “O Carrocel”, na sala Violeta, com um grupo de crianças de dois/três anos e com a educadora cooperante Elsa Silva. Ressalvo que, como referi, a educadora cooperante não segue apenas as diretrizes dum único método, mas uma amálgama de vários métodos educativos.

É fulcral referir que a intervenção decorreu com um grupo específico, na medida em que nem todas as crianças apresentavam uma unanime socialização, como também o grupo não tinha as mesmas idades nem especificidades. Nesta linha de pensamento, todas as minhas ações, planificações, atividades, gestos e atitudes tiveram em conta as especificidades e características do grupo de crianças, assim como as linhas orientadoras metodológicas que eram trabalhadas com o grupo.

A estrutura deste capítulo explana, por sua vez, alguns descritores que contemplam o que ocorreu na prática, tal como a caracterização e contextualização do ambiente educativo, caracterização da sala Violeta e do grupo de crianças, descrição de algumas atividades realizadas tal como a abordagem às mesmas, explanação de pequenos projetos desenvolvidos indo ao encontro do Projeto Educativo de Escola e de outros delineados que envolviam a comunidade educativa, como também o projeto de investigação-ação. Posteriormente, apresento de forma holística, uma reflexão acerca desta prática pedagógica, referenciando as atividades realizadas como também a minha atitude crítica ao longo das nove semanas, em relação às mesmas.

5.1. Contextualização da Instituição

5.1.1 Caracterização do Meio Envolve

A fim de conhecer o meio envolvente onde ocorreu a prática pedagógica contextualizar e caracterizar o ambiente educativo é fundamental para que o docente possa intervir de forma mais adequada, elegendo as estratégias mais apropriadas ao grupo de crianças, atendendo aos seus interesses, experiências, vivências e saberes. Desta forma, é imprescindível fazer esta contextualização do meio envolvente, tanto como da instituição, dos espaços físicos e do grupo de crianças, na medida em que todos estes aspetos são fundamentais para adequar a prática, essencialmente, o grupo de

crianças que se intervém e se comunica. Refere-se ainda a relevância da análise dos documentos da escola, que sob uma linha de orientações definidas pelo Ministério da Educação, elucidam o regulamento interno da escola, o PAA (Plano Anual de Atividades), o PEE (Plano Educativo de Escola) e o PCG (Plano Curricular de Grupo).

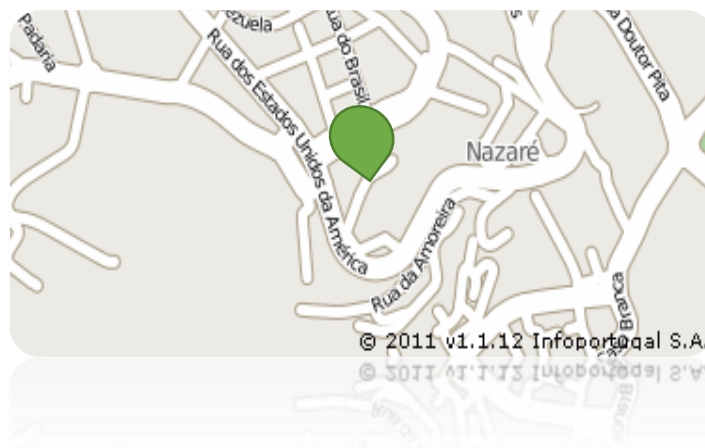


Figura 1 – Localização do Infantário “O Carrocel”

O Infantário «O Carrocel» localiza-se na freguesia de São Martinho, mais precisamente no concelho do Funchal, na rua do Canadá. Este está situado numa zona centralizadora de inúmeros serviços disponíveis à comunidade local, na medida em que nas proximidades encontra-se um centro de saúde, correios, supermercado, pastelarias/padarias, igreja, centro da comunidade paroquial, infantários e escolas.

5.1.2 Caracterização da Instituição

“O contexto institucional de educação (...) deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e de aprendizagem das crianças. (...) Esta organização diz respeito às condições de interacção entre os diferentes intervenientes criança/criança, criança/adulto, entre adultos (...) e à gestão de recursos humanos e materiais (...) para melhorar as funções educativas da instituição.” (Orientações Curriculares, pág.31)



Figura 2 – Espaço Exterior do Infantário

O Infantário “O Carrocel” é composto por crianças com idades compreendidas entre os 4 meses e os 5 anos, o qual dispõe da valência de Creche e Jardim de Infância. Anualmente o infantário funciona durante 11 meses e encerra durante o mês de agosto, sendo que o horário de funcionamento contempla das 8horas às 18:30horas.

Relativamente à componente não letiva de trabalho, esta funciona consoante a rotatividade dos horários de trabalho das Educadoras, mais precisamente às quartas-feiras no horário compreendido entre as 10horas e as 12 horas ou das 14:30horas e as 16:30horas. Quando por motivos de força maior e pessoais e a mesma não possa acontecer, esta deverá ser justificada devidamente juntamente com a aprovação da Direcção do Infantário, de modo que possa repor as mesmas noutro dia da semana. Porém semanalmente, mais especificamente à terça-feira realizam-se as reuniões de Concelho Pedagógico. No que concerne ao atendimento aos pais, efetua-se às quartas-feiras, com a devida marcação prévia, entre as 11horas e as 11:30horas ou das 15horas às 15:30horas.

De um modo geral, as famílias da Freguesia de São Martinho são provenientes do meio social com nível médio de escolaridade, sendo na sua maioria trabalhadores das áreas dos serviços dispostos em redor. Algumas famílias, possuem um trabalho precário, outros que encontram-se numa situação de desemprego temporário necessitando de apoio social, e também existem famílias monoparentais.

5.1.3 Projeto Educativo de Escola –“ *Aprender com as Histórias*”

O PEE 2014/2015 que estava em vigor quando realizei a minha prática pedagógica subordinava-se ao tema “*Aprender com as Histórias*”. Esta temática designada para o PEE torna-se relevante no planeamento e estruturação dos objetivos gerais e específicos de cada sala do infantário, pois torna-se fulcral que as atividades realizadas vão ao encontro do tema principal que comanda uma série de intenções e ações, aos quais as educadoras e toda a comunidade envolvente como auxiliares da ação educativa possam delinear as mesmas consoante as linhas orientadoras que este define.

Nesta ótica o Projeto Educativo é assim definido, segundo Costa (1992) citado por Beltrão & Nascimento (2000, p.98) por “(...) um documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é o ponto de referência orientador na coerência e unidade de acção educativa .”

No que concerne aos objetivos do PEE, este define, na sua generalidade, cinco valores fundamentais como: “(...) criar oportunidades de explorar técnicas e materiais e analisar e recriar processos de produção artística; fomentar o gosto pelas diferentes expressões artísticas; promover o sentido estético; fomentar o conhecimento cultural e artístico e, por fim, desenvolver a criatividade”. Nesta linha de pensamento, este também esclarece a meta principal de aprendizagem como que as “(...) práticas de aproximação à arte contribuam para o enriquecimento da criança”. (PEE d’O Carrocel 2014/15)

Tal como em todos os projetos se definam, conteúdos, ideias, pensamentos e estratégias de intervenção que se possam vir a realizar, o Projeto Educativo de Escola d’ *O Carrocel* aclara as estratégias que devem estar presentes na realização das actividades educativas, mediante o grupo de crianças e o seu nível de desenvolvimento, tais como:

1. A promoção e criação de meios de representação e de comunicação, que incluam diferentes formas de mimar e dramatizar vivências e experiências;

2. O desenvolvimento de atitudes e práticas que contribuam para a formação da dimensão humana da criança;
3. A promoção do gosto e do interesse pelo livro e pela escrita proporcionando a oportunidade de utilizar, explorar e compreender a sua importância como espaço de recreio e de cultura;
4. A exploração do carácter lúdico da linguagem, prazer pelas palavras, sons e descobrir as relações entre os mesmos;
5. Fomentar a comunicação e a exteriorização de sentimentos, desejos, frustrações e sonhos;

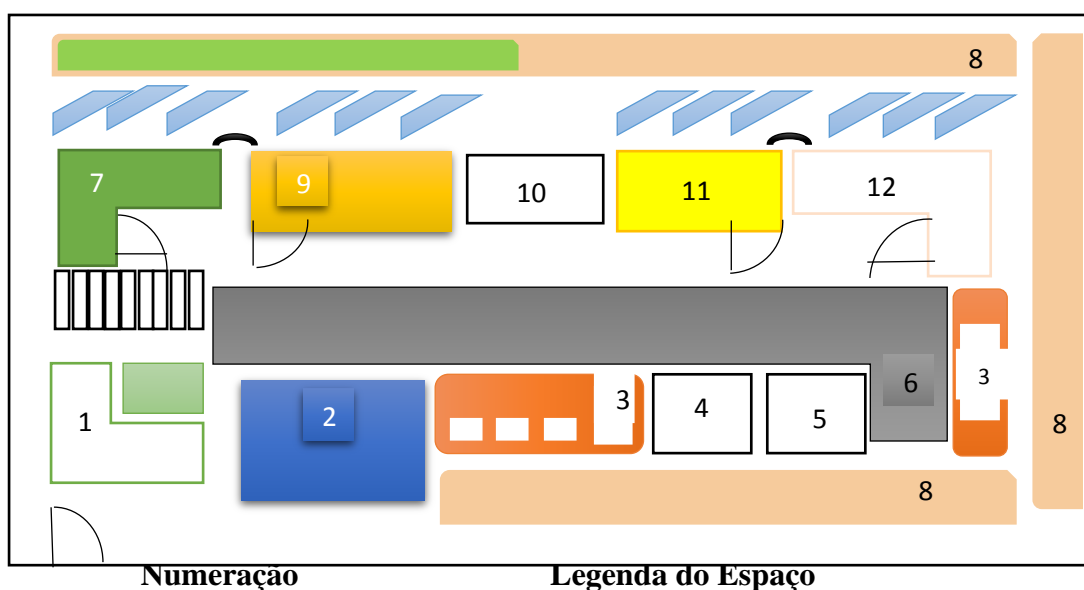
Atendendo a que todos os espaços educativos, sejam públicos ou privados, rege-se o princípio da igualdade de oportunidades a todos os alunos, o PEE também recai um olhar específico e delicado aos alunos com necessidade educativas especiais (NEE), ressaltando que é crucial favorecer a inclusão dos mesmos, podendo assim adotar algumas estratégias de intervenção como:

- Adotar a prática duma pedagogia diferenciada;
- Elaborar planos individuais e específicos;
- Oferecer a cada criança condições estimulantes para o desenvolvimento/aprendizagem;
- Promover respostas adequadas às necessidades de cada criança, com o fim de maximizar o seu potencial;
- Trabalhar em equipa entre os diferentes técnicos;
- Garantir a igualdade de oportunidades;

De um modo geral, o PEE delineado pelo infantário estabelece-se de acordo com os princípios gerais e legislativos sobre os direitos das crianças, como também atende aos objetivos educacionais que cada uma deve desenvolver, tal como os níveis de conhecimento e de saber que deve adquirir, mediante a sua faixa etária e o seu nível cognitivo.

5.2 Caracterização da Sala Violeta

A *Sala Violeta* antecede-se à *Sala Laranja*, situada junto dos lavatórios e da cantina, sendo uma sala com acesso ao espaço exterior (recreio e jardim), apresenta visibilidade e arejamento para o mesmo, e ainda tem uma porta de saída comum à *Sala Laranja*, que permite o acesso ao recreio e ao polivalente. Esta caracteriza-se, essencialmente, por ser espaçosa, aconchegante, acolhedora e com grande capacidade de retenção de luz.



1.	Entrada do Infantário
2.	Espaço da cantina e da cozinha
3.	Casa de banho das crianças/ adultos
4.	Sala de arrumação
5.	Sala de acessórios de limpeza
6.	Corredor geral
7.	Sala Laranja – 4 anos
8.	Espaço Exterior (recreio e jardim)
9.	Sala Violeta – 2/3 anos
10.	Zona de arrumação das bolsas e casacos das crianças
11.	Sala Amarela – 1 ano
12.	Sala Branca – 6/12 meses

Figura 3 – Planta do piso superior do infantário e localização da sala Violeta.

Atendendo que a Sala Violeta destaca-se pelo facto de ser uma sala aberta, capaz de proporcionar momentos *outside* com as crianças. Também Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) ressaltam esta importância, bem como a ideia duma possível organização duma sala de actividades, atribuindo relevância ao espaço interior ser aberto para o exterior. Nesta linha de ideias os autores supracitados definem que:

O espaço é como um território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer. Procuramos que o espaço pedagógico seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro; seja lúdico e seja cultural (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 11).

De facto, quando nos deparamos numa sala com estruturas que permitem a entrada e saída para o exterior estas não são apenas elementos físicos decorativos, pois permitem que haja um contacto cultural e efetivo das crianças com a comunidade em que estão inseridas. Ao mesmo tempo que este espaço deve ser acolhedor no sentido de proporcionar o conforto ao grupo de crianças, a sala também representa um “porto seguro”, onde se estabelece o conforto e a segurança e reinam os momentos de ensino-aprendizagem e os momentos lúdicos.

A *Sala Violeta* está organizada em diferentes áreas, que atendem às necessidades e interesses e, essencialmente, às sugestões do grupo de crianças. Nesta linha de pensamento Hohmann & Weikart (2007) enfatizam que todas as crianças são designadas como seres capazes de participar nas escolhas que lhe são propostas, planificar e organizar os espaços da sala. Porém, esta habilidade comum a todas, só é concretizável, sempre que os materiais se encontrem ao alcance e visíveis, permitindo que estas as explorem de diferentes formas favorecendo, de igual modo, uma maior proximidade e flexibilidade e tornando-as assim num ciclo de “escolha-uso-arrumação”. Deste modo, a sala deve ser segundo Zabalza (1998, p. 53) “(...) um cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de acção.”

Na sala estão predispostos em caixas coloridas os mais variados conjuntos de materiais e jogos, como jogos de encaixe, *puzzles*, dominós, enfiamentos, jogos de construção como os *legos*, jogos de memória e de associação e livros. No pensamento de Oliveira-Formosinho *et al.* (2011, p.68) estes materiais e jogos que estão ao dispor

das crianças revelam “um sustentáculo incontornável da pedagogia que se organiza no espaço e no tempo. As interações são o seu coração”.



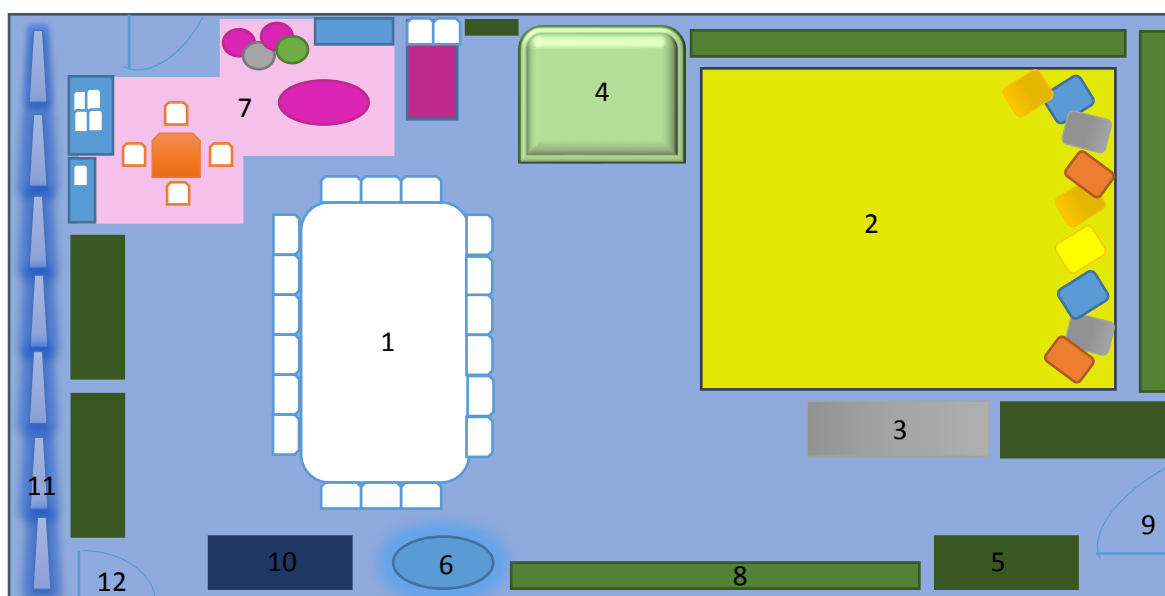
Figura 4, 5 e 6 – Área da casinha, biblioteca e armário dos materiais

Os trabalhos realizados pelas crianças, sejam estes muito coloridos, brilhantes ou simples, atribuem vida às paredes brancas e aos placares da sala, tal como os quadros de planeamento de atividades, de comportamento, planta de presenças que apesar de serem ferramentas de organização e regulamentação do quotidiano das crianças, também completam estes elementos de exposição. De facto, quando realizamos trabalhos com o grupo e expomos nos placares do interior e do exterior da sala, observamos que o sentimento de alegria, orgulho e vaidade é predominante, pois cada um vê-se valorizado e homenageado pelas tarefas que executa na sala, inclusive mostrando à comunidade educativa, bem como aos pais o que realizaram, despertando nestes o seu orgulho pelo trabalho realizado.



Figura 7,8 e 9 – Alguns trabalhos realizados pelo grupo sobre a temática do Natal

No que concerne à estrutura do espaço interior da sala este é composto por várias áreas, como a área da casinha, do tapete, da mesa de trabalho, área de arrumação dos materiais, área da expressão plástica e da pintura, da garagem, a área da representação, do faz de conta e da biblioteca. No meu diário de bordo, logo na primeira semana de intervenção pedagógica constatei que a área da casinha, da garagem e da expressão plástica predominam na escolha aleatória das crianças, sendo que os rapazes escolhiam a garagem como área de desafios constantes sobre os outros colegas, enquanto as raparigas preferiam a área da casinha e da expressão plástica, talvez porque são duas áreas que lhes são mais familiares e lhes despertam maior interesse e necessidade de desempenhar outro papel imaginário, como o papel de mãe.



Numeração

Legenda dos Espaços

1.	Mesa de trabalhos
2.	Área do Tapete
3.	Área da Biblioteca
4.	Área do polivalente – jogos e de representação
5.	Armários de arrumação
6.	Área da Garagem
7.	Área da Casinha
8.	<i>Placars</i>
9.	Porta de entrada da <i>Sala Violeta</i>
10.	Área da Expressão Plástica

11.	Janelas para o Exterior
12.	Porta de Acesso ao Recreio, Jardim e Polivalente

Figura 10 – Planta dos Espaços da *Sala Violeta*

Dum modo geral, a sala de atividades onde desempenhei a minha intervenção pedagógica tinha um espaço amplo, onde se podia trabalhar nas inúmeras áreas interligando todos os espaços que a mesma oferecia, partilhar e estabelecer relações de amizade, promover competências sociais e de conhecimento, concedendo espaço para que as crianças pudessem explorar, experimentar e vivenciar novas experiências. Tal como afirma Moura (2009, p.142), este espaço que propicia momentos diversificados designa-se um “(...) espaço adequadamente organizado ajuda no desenvolvimento das potencialidades das crianças à medida que contribui para o desenvolvimento de novas habilidades, sejam elas motoras, cognitivas ou afectivas” .

5.2.1.A Comunidade Educativa

Segundo Trindade & Cosme (2010) a escola não existe num contexto isolado do contexto social, ou seja, a escola está inserida numa sociedade, em que o meio proporciona um espaço que potencializa a aprendizagem das crianças, pois de acordo com os autores supracitados esta faz parte dum “(...) processo de afirmação e desenvolvimento social das crianças e dos jovens no seio da sociedade em que vivemos” (p.58).

Nesta linha de ideias, Reinhardt (2008, p.91) ressalva que a escola é um meio que “agrega valores diferenciados, produz entendimento e mobiliza pessoas, instituições, governo e sociedade em torno de projetos comuns e ações de relevância social”.

No decorrer da minha prática pedagógica tive sempre em consideração a função desempenhada pela comunidade educativa, procurando envolver as crianças, famílias e toda a comunidade, em relação às decisões e deliberações tomadas acerca dos valores, atitudes e experiências sociais, que no seu conjunto contribuem para esta construção do futuro da sociedade atual. Desta forma, quando planeava e estruturava os projetos dirigidos à comunidade educativa e às crianças, procurei estar sempre em contacto com outros profissionais da educação, de forma a adequar a minha intervenção. Esta procura

sucessiva de outros profissionais, possibilitou um alargamento das minhas experiências como também potenciou o conhecimento doutras estratégias e intervenções que, de certo modo, contribuíram para que a minha aprendizagem não fosse estanque mas, que seja um processo contínuo de aquisição de saberes e de experiências.

5.2.2. Descrição do grupo de crianças

A Sala Violeta era composta por um grupo de crianças com 2/ 3 anos de idade, perfazendo um total de 15 crianças, das quais oito do sexo masculino e sete do sexo feminino. Na sua maioria, as crianças tinham frequentado, no ano transacto, o infantário, à exceção de duas que integravam pela primeira vez, este grupo, pois uma delas foi transferida doutro estabelecimento de ensino e outra frequentava pela primeira vez o infantário.

As crianças da *Sala Violeta* no que concerne à formação pessoal e social, formavam um grupo muito dinâmico, participativo, ativo, e na sua maioria sociável, interessavam-se especialmente pelos momentos de conto das histórias, bem como pelo contacto com o exterior, nomeadamente com os jardins. Porém, o grupo ostentava um nível elevado de interesse e curiosidade em pesquisar e descobrir questões para assuntos diversificados. Apesar de ser um grupo pequeno, e que maioritariamente apresentava bons níveis de aprendizagem e de competências, dependiam muito dos adultos, ao nível da organização, gestão do tempo, desenvolvimento do sentido cooperativo e do sentido crítico, apelando ao educador quando se deparavam com uma situação problemática para a qual não encontravam solução.

Segundo o ME (1997), o desenvolvimento das crianças deve ser considerado, de forma sucinta, nas diversas áreas de conteúdo. Deste modo, na *Área do Conhecimento do Mundo* o grupo é observador e participativo, colocando diversas questões sobre o mundo que rodeia; na *Área da Expressão e Comunicação*, mais precisamente no *Domínio da Plástica, Motora e Dramática*, estes revelam o gosto pela modelação, o desenho e especialmente pela pintura, no entanto alguns não revelavam o mesmo gosto, devido à dificuldade sentida no recorte e na precisão dos movimentos, talvez devido à imaturidade ao nível da motricidade fina. Quanto ao nível do desenvolvimento motor global este adequava-se á faixa etária em que se encontravam, com as crianças a revelarem interesse e vontade de participar nas atividades motoras, nomeadamente, em jogos e na dança os quais, em consonância com a música, perfaziam a vontade e

despertavam a participação das crianças, fomentando assim interesse pelo *Domínio da Expressão Musical*.

Ressalvo que o “faz de conta” e, simultaneamente, o jogo simbólico atestava o preenchimento do quotidiano do grupo, pois interpretavam diferentes papéis principalmente na área da casinha, na área da representação e na dramatização de histórias. O grupo revelava na sua maioria o gosto pelo *Domínio da Matemática*. Na realização das atividades introduzidas pela educadora cooperante este conseguia formar pequenos conjuntos, de acordo com os raciocínios predeterminados.

No que diz respeito ao nível socioeducativo individual dos pais, na sua generalidade, apresentavam um nível superior de estudos, distinguindo-se o nível 12º ano de escolaridade e a Licenciatura. Numa fase descensional destaca-se o 9º ano e, por fim, o Mestrado. Nesta ótica, e de acordo com o gráfico nº 1, verifica-se que existe cada vez mais uma aposta na formação profissional no seio familiar, de modo a edificar o comportamento futuro dos seus filhos.



Gráfico 1 – Gráfico da Escolaridade dos Pais

Atendendo a que apesar do nível socioeducativo presente nas habilitações dos pais do grupo de crianças, existiam pontualmente alguns que se encontravam numa situação desfavorável de emprego, não estando a desempenhar as funções para as quais se tinham formado.

5.2.3. Rotinas do grupo

A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças (ME, 1997, p. 40).

O quotidiano escolar das crianças da *Sala Violeta* consolida-se por rotinas, que contemplam o ritmo e as necessidades do grupo, as quais permitem que estas tenham conhecimento dos momentos que se antecipam e que se sucedem, atribuindo assim à criança o sentido de controlar os momentos que, no seu todo, constituem parte do seu dia-a-dia. Tendo em conta que a organização dos momentos pedagógicos devem ter em consideração, segundo Oliveira-Formosinho & Andrade (2011, p.72) “o bem-estar e aprendizagens”, como também “(...) incorporar os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo”. Estas iniciam-se no acolhimento, sucedendo-se as atividades individualizadas (livres) e orientadas, como também os momentos de repouso, sendo esquecer, os imprescindíveis momentos de higiene e da alimentação que, no seu todo, preenchem as inúmeras tarefas diárias.

<u>Rotina Diária da Sala Violeta</u>		
Turnos	Horário	Designação dos Momentos
Manhã	08:30h – 09:00h	Atividades Livres
	09:00h – 09:30h	Acolhimento do Grupo
	09:30h – 10:00h	Lanche da Manhã
	10:00h - 10:30h	Recreio
	10:30h – 11:00h	
	11:00h – 11:30h	Atividade Orientada
	11:30h – 11:45h	Higiene
	11:45h – 12:15h	Almoço
	12:15h – 12:30h	Higiene e preparar para o descanso
	12:30h – 13:00h	
	13:00h – 13:30h	
	13:30h – 14:00h	Descanso

Tarde	14:00h – 14:30h	
	14:30h – 15:00h	
	15:00h – 15:45h	Atividades livres
	15:45 – 16:00h	Higiene
	16:00h – 16:30h	Lanche da Tarde
	16:30h – 17:00h	
	17:00h – 17:30h	Atividade Orientada
	17:30h – 18:00h	
	18:00h – 18:30h	Atividades Livres

Tabela 1 – Tabela das rotinas diárias do grupo de crianças;

As atividades educativas orientadas não têm que ter esta disposição inflexível, na medida em que o educador estrutura esta rotina da forma que considerar mais conveniente, atendendo sempre às necessidades e interesses do grupo, tal como ao ritmo individual de cada um. Este ritmo sistematizado definido, contempla uma sequência sucessiva das tarefas do dia-a-dia podendo ser reformulado sempre que necessário.

Nesta linha de pensamento, Zabalza (1998, p.52) aclara que as rotinas “actuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro”. Na verdade, a rotina concebe a cada criança autonomia, pois através dela cada um sabe o que pode acontecer, a cada momento, gerindo-a da melhor forma. Se por um lado as rotinas são favorecedoras da aquisição de competências, por outro a ausência destas podem provocar alguma angústia e ansiedade, ao invés da segurança, pois sem este planeamento diário nunca saberiam o que esperar, e o “espaço novidade” ficaria por fomentar, deixando assim, de parte, o que de melhor desperta e estimula a aprendizagem.

Por vezes, esta ideia da existência de rotinas diárias é contestada por muitos profissionais da educação e doutros níveis profissionais, na medida em que se associa à palavra rotina a inflexibilidade de tarefas e o cumprimento rígido de momentos que as crianças têm que memorizar. No entanto, esta ideia é errada, pois na minha prática pedagógica apercebi-me, logo no início, da persistência que a rotina diária incute nas crianças, pois autonomamente estas já sabem que atividades devem realizar e em que

momentos devem fazê-lo. Tal como afirma Zabalza (1998) para além da contestação das rotinas nas escolas, o mais importante é entender “(...)que o conteúdo destas promove momentos, cuja intenção educativa visa o sucesso escolar, social e intelectual” da criança. Simultaneamente, o ME (1997, p.15) afirma que o substancial objetivo visa “(...) o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.

5.2.4. Algumas Atividades Desenvolvidas na Sala

A intervenção pedagógica realizada no infantário *O Carrocel na Sala Violeta*, tal como referi na primeira parte deste relatório, decorreu ao longo de 120 horas. Inicialmente enfatizei que a planificação é um instrumento de trabalho imprescindível na prática do docente, pois este deve ter sempre em conta as necessidades e interesses demonstrados pelo grupo, de modo que só assim se consegue proporcionar às crianças um ambiente estimulador a fim de promover aprendizagens significativas.

De acordo com o ME (1997, p.26), quando se realiza o ato de planear em conjunto com o grupo de crianças, as crianças beneficiam “(...) da sua diversidade, das capacidades e competências de cada um, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todos e de cada um”.

O que realmente aconteceu na prática foi que muitas vezes os temas trabalhados foram desejos e interesses da parte do grupo, ou seja, desenvolveram-se temas como as broas do natal, os bonecos de neve, entre outros, que eram apontados por uma criança, que relatava ter recebido um pijama com bonecos de neve e que saltitavam alegres na neve; ou por outro que contava que a novidade do fim-de-semana tinha sido fazer as broas na casa dos avós para partilhar no dia de Natal. E deste modo, atendendo aos pequenos diálogos livres que tínhamos com o grupo, quando regressavam do fim-de-semana ou durante a semana, tomávamos apontamentos dos seus desejos e incluíamo-los nas planificações. De certo modo, houve algumas atividades planificadas e colocadas em prática em que nem todo o grupo participou, na medida em que nem todos os temas enumerados pelas crianças despertava o interesse de todos. Sempre que nos deparámos com situações desta natureza, algumas crianças desenvolviam atividades significativas para si próprias, como foi o caso duma criança que adorava desenhar o que gostaria de fazer quando chegasse a casa, ou de outras crianças que permaneciam nas áreas em atividades livres.

Ao longo desta prática atribuí uma especial importância aos momentos de brincadeira livre e de tempo para as crianças brincarem, jogarem e aprenderem nas diferentes áreas presentes na sala. Estes momentos que são escolhidos pela criança, devem fazer parte, pelo menos uma vez por dia, do tempo que frequentam a sala, na medida em que brincar é uma ação espontânea, que nasce dum pequeno objeto e que se pode tornar um herói ou uma personagem relevante como auxílio dum ação mágica que a criança criou no momento. Nesta linha de pensamento Smith (2006) ressalva que o brincar é um elemento crucial para a criança se desenvolver social e intelectualmente, como também permite o desenvolvimento criativo e pessoal da mesma.

Refiro que, desempenhei um papel de orientadora na construção do conhecimento das crianças, tendo sempre tomado em rigor a planificação de atividades que proporcionassem aprendizagens significativas para as mesmas, as quais continham um papel fundamental e actuante. E, tal como é referido pelo ME (1997, p.19) toda esta linha de ideias leva a “(...) respeitar e valorizar as características individuais da criança, a sua diferença, constitui a base de novas aprendizagens”.

No decorrer destas nove semanas de intervenção enfatizo que após o processo de planificação e da prática, e mesmo ao longo da intervenção, nos momentos de repouso, reflecti sobre a minha prática que, conseqüentemente, fui reformulando, na medida em que no decorrer do percurso ia conhecendo melhor os interesses e necessidades das crianças, facto que contribuiu para um ajuste dinâmico da prática. Atendendo a este procedimento reflexivo, o diário de bordo tornou-se uma ferramenta de grande importância e indispensável, que possibilitou refletir logo após a prática, mas também permitiu retomar algumas “achegas” que outrora não tomara e que, ao relembra-los, redimensionou e legitimou as minhas ações. Nesta ótica Zabalza (1994, p. 95) ressalva que “(...) o próprio facto de escrever, de escrever sobre a própria prática, (...) leva o professor a aprender através da sua narração”.

Neste conjunto de atividades planificadas para o grupo de crianças da *Sala Violeta* elegi algumas para elucidar e abordar, de forma mais aprofundada, no presente relatório. Algumas das atividades tinham um tema específico, na medida em que fazia sentido acompanhar as temáticas planeadas nas reuniões semanais, as quais eram delineadas em conjunto com todas as salas e com as educadoras responsáveis pelas mesmas. Embora, também houve algumas cujo tema estava subjacente ao que estava

planeado trabalhar naquela semana de atividades, sendo que nestas era dado aos educandos a oportunidade de escolher uma temática que quisessem trabalhar.

Nesta lógica relembro a vasta e enriquecedora categoria de atividades que proporcionei ao grupo sobre o Outono, nomeadamente, as frutas e os animais do Outono, algumas canções associadas às frutas e às suas características, as especificidades do tempo e cuidados a ter e o vestuário. Outro tema trabalhado foi o Natal, nomeadamente, interpretar e saber o que é o Natal para cada uma das crianças, personagens e características temporais do Natal, momentos de culinária na confeção de broas típicas da nossa cultura, supostas viagens ao país do Pai Natal, decoração do espaço da entrada do infantário como meio de receção e contextualização da temática.

Os espaços interiores da sala, também foram valorizados através da exploração e dinamização do espaço da biblioteca, aquisição de livros e materiais que proporcionassem conforto às crianças para a exploração e conto das histórias. Consequentemente também o espaço comum a toda a comunidade educativa, nomeadamente a biblioteca do infantário foi melhorado, através da construção dum tapete de retalhos. Por fim, o tema eleito pelo PEE associado à importância das histórias no mundo da infância, como meio de aquisição de aprendizagens significativas, foi explorado através duma única história na qual, os diversos conteúdos morais e sociais, formas de representação e atividades plásticas a fim de desenvolver a motricidade fina.

De forma sucinta, das atividades inumeradas anteriormente, seleccionei três que aprofundaram os temas sobre “*As competências sociais – comportamentos e atitudes*”; “*A nossa biblioteca*” e “*Como aprender com as histórias*”, que seguidamente relato, contextualizo e explico, passando a descrever os momentos que patentei, bem como as reflexões realizadas, tendo em conta o processo de ensino aprendizagem que pude conferir através das atitudes do grupo e de algumas crianças em especial.

5.2.4.1 “As competências sociais – comportamentos e atitudes”

A opção pela temática envolvendo o comportamento e atitudes surgiu logo na primeira reunião com a educadora cooperante, após a semana de observação participante, porque a educadora cooperante tinha referido que o grupo, na sua maioria estabelecia uma relação social e emocional com algumas dificuldades, manifestadas nas preferências por uns, sendo que outros ficavam sozinhos e igualmente nos trabalhos a

pares e em grupo a partilha com alguns elementos não era aceite por parte de algumas crianças.

Atendendo a que grupo não dispunha autonomamente esta competência social, investiguei como poderia encontrar soluções para esta problemática, que se não for trabalhada desde cedo pode tornar-se, cada vez mais difícil, e ameaçar as atitudes de cooperação, partilha e aceitação do outro.

Apesar de algumas crianças já saberem alguns comportamentos e atitudes que devem ter perante o outro, nem sempre demonstravam ter adquirido as mesmas. Uma vez que o grupo ainda estava em adaptação à sala e às diferentes aptidões a adquirir, e, por sua vez, a sala estava também em construção relativamente às diferentes áreas, na tentativa de dar resposta a esta situação, pretendi conseguir um espaço na sala onde se pudesse assinalar os comportamentos das crianças, e deste modo, as crianças podiam participar, de forma autónoma, nesta rotina de assinalar as suas atitudes, como também podiam despertar para uma atitude crítica quando fosse assinalado um comportamento menos bom, tornando-as capazes de refletir sobre o mesmo, apontando que comportamento deveriam ter. Nesta perspetiva, o grupo começava a integrar estas competências sociais, de forma lúdica e simultaneamente, estabelecia uma relação proximal com os colegas, e assim aceitava gradualmente o outro com as suas características e especificidades;

Nesta tentativa de solucionar esta problemática, que as crianças manifestavam, nomeando que alguns colegas se “*portavam muito mal*”, “*(...) ele bate-me, e eu não fiz nada*”, “*(...) ninguém quer brincar comigo (...)*” e que “*não deixa brincar com os amigos e dormir depois do almoço*”, surgiu a necessidade de criar uma história que enumerasse os comportamentos aceitáveis e não aceitáveis, fazendo com que as crianças, envolvidas no mundo do imaginário e da fantasia compreendessem estas atitudes, refletindo sobre as ações que acontecem no dia-a-dia. Esta escolha deveu-se à importância das histórias, que segundo relata Bastos (1999, p.283) estas apostam na “*(...) formação intelectual, que é permanente*”, para além de que esta permite “*(...) estruturar a imaginação e constituir um importante motor da sensibilidades e da reflexão*”. Para além disso o mesmo autor afirma ainda que o conto de histórias possibilita “*o desenvolvimento da aquisição de vocabulário e para reforçar o domínio da*

gramática narrativa, sendo um aspecto pela qual a criança internaliza com rapidez” (Bastos, 1999, p. 256).

A criação da história passou pelo diálogo com o grupo no tapete, através do reconto de outras que, de forma subtil tivesse no seu enlace uma ideia moralista. Assim sendo recontámos algumas histórias como “*O patinho feio*”, “*O capuchinho vermelho*”, “*O Pinóquio*” e “*Hansel e Gretel- A casa dos doces*”. Por meio deste processo de diálogo e reconto de histórias, o grupo descrevia algumas que conhecessem. Todavia, surgiu a ideia dita por uma das crianças que gostava da história do *Rato do Campo e da Cidade* que complementada por outra «*no campo não há carros, nem semáforos, nem fumo*». Registei os vários discursos e elegemos como personagens os ratos e o semáforo (Apêndice A). Segundo Martins & Niza (1998, p.86) o facto de escrever perante a presença das crianças “(...) contribui para que elas se vão apercebendo de que o código oral tem uma determinada representação escrita, que as palavras se alinham o espaço da folha pela ordem em que são ditas e que existe uma orientação convencional da escrita”.

Desta forma, criou-se uma história, cujos comportamentos adequados e inadequados estavam patentes. Nesta linha de pensamento, através do semáforo, definiu-se que os comportamentos oscilavam entre o vermelho, amarelo e verde, que significavam, respetivamente, o mau comportamento, o comportamento razoável e, por fim, o bom comportamento. Atendendo a que o semáforo poderia tornar-se «*o nosso amigo da sala*», que despertava boas energias, e que ele seria o sinaleiro dos comportamentos, as crianças desejaram que este fizesse parte da sala.



Figura 13 – Conto da história *Os ratos e o semáforo*

Entretanto, o grupo teve oportunidade de explorar e identificar os fantoches de dedo, ouvir o conto da história criada e interpretar o contexto com os materiais e recontaram a história em grupo de três elementos, sendo que, por fim, ilustraram a história para que pudéssemos criar um placard ilustrativo dos comportamentos adequados que deviam possuir.



Figura 14 e 15 – Representação do reconto da história com os fantoches

A concretização da parte ilustrativa desta atividade, teve em consideração segundo o Ministério da Educação (1997, p.63) “(...) a utilização de materiais de diferentes texturas (...), são meios de alargar as experiências, desenvolver a imaginação e as possibilidades de expressão”. A ilustração fomentou-se através da escolha autónoma da criança, permitindo que a mesma optasse por uma(s) personagem(s), um(s) momento(s) da história ou por uma ligação do “eu” com uma personagem, tentando recriar um diálogo. Relativamente à capacidade de escolher autonomamente o que as crianças desejam realizar, Zabalza (1992, p.125) enfatiza que “(...) talvez o aspecto mais saliente das crianças pequenas seja o da necessidade de autonomia”.

Ressalvo que todas as crianças quiseram participar neste momento de expressão plástica, tal como nos restantes momentos que o antecederam, pois o grupo apresenta maior interesse na área das expressões. Do mesmo modo, segundo o Ministério da Educação (1997, p. 69) “(...) não podemos esquecer que o desenho é também uma forma de escrita e que os dois meios de expressão e comunicação surgem muitas vezes associados, complementando-se mutuamente”.

Devido ao resultado conseguido através da realização desta atividade que se desencadeou partindo dos interesses e ideias das crianças, o seu registo ainda se encontra, nos dias de hoje na sala que acompanha o grupo.



Figura 16 – Ilustração da história em grande grupo

Esta ideia decorreu principalmente do facto de, rotineiramente e de forma constante, encontrarmos quadros nas salas dos infantários, que determinam os avisos/informações aos pais, quadros das presenças, os mapas/quadros da disposição dos colchões para dormir, entre outros. Neste caso através dum elemento familiar a todas as crianças, como um pequeno semáforo, encontrou-se um método de assinalar os comportamentos, na medida em que o semáforo permitia que cada criança colocasse a sua fotografia, com o auxílio duma mola, nas respetivas designações comportamentais, sendo orientados pela educadora cooperante e posteriormente os pais podiam ter acesso ao registo.



Figuras 17 e 18 – O semáforo como sinalizador dos comportamentos do grupo

Deste modo, para além da participação de todo o grupo numa forma de auto responsabilizar-se pelas suas atitudes, uma vez que ficaria exposto para os elementos da comunidade educativa que frequentavam a sala, também os pais, que por sua vez, visualizavam o comportamento do seu educando se sentiam incluídos na atividade.

À posteriori realizaram-se, igualmente, algumas atividades cuja temática era subjacente, como por exemplo: *puzzles* de formato grande; jogos práticos de associação de imagens a letras coloridas ilustrativas; jogos de mímica; quadros interactivos com cartões ilustrados pelo grupo, e inclusive, a formação e elaboração dum livro de grupo, onde transcrevíamos pequenos excertos comunicados pelas crianças, que completavam as três parcelas principais, as quais subdividam no bom, razoável e mau comportamento. Este livro tornou-se parte da nossa biblioteca da sala, como forma de consulta e escrita das ações do grupo. A elaboração do livro permitiu que o grupo começasse a adquirir algumas competências comportamentais e sociais, pois tornou-se um espelho das suas atitudes ao longo do dia, ajudando-os a refletir e adequar as mesmas.



Figura 19 e 20 – Parcela do livro de registo do comportamento razoável



Figura 21 e 22 – Parcela do livro de registo do mau comportamento

De um modo geral, esta foi, decerto, uma atividade muito enriquecedora, na qual constatei o empenho e interesse por parte de todo o grupo. Como aspeto positivo saliento o papel ativo e participativo das crianças na sua própria aprendizagem, uma vez que esta se tornou significativa, mas também o esforço que fizeram para representar e interpretar as personagens da história e o papel que desempenharam, tal como o trabalho cooperativo, em relação à partilha dos fantoches e à entreaajuda no reconto da mesma. Realço, igualmente, a relevância da participação dos encarregados de educação e da restante comunidade educativa, que desde logo estabeleceram um diálogo sobre a atividade que se prolongou pelos três dias da semana, demonstrando assim, uma maior confiança e contribuidores do processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos.

No entanto, penso que teria sido ainda mais enriquecedor se os fantoches tivessem sido de maior dimensão, uma vez que a perceção pela personagem teria tido maior realce, como também poderia promover um melhor manuseamento da mesma.

5.2.4.2. “A nossa biblioteca”

O espaço da biblioteca foi, desde o começo da minha intervenção pedagógica, um espaço que suscitou algum interesse e curiosidade, na medida em que, tal como referi anteriormente, uma vez que a sala ainda estava em construção dos espaços interiores, e este espaço apenas tinha uma estante com alguns livros. Atendendo a que o Projeto Educativo de Escola se subordina “Aprender com as histórias”, seria considerarei oportuno trabalhar com as crianças os livros que constituem a biblioteca da sala, cujas histórias retratam diversos temas e apresentam inúmeras características que apelam à curiosidade e interesse das crianças em explorar os mesmos.



Figura 23- O espaço da biblioteca quando iniciei a intervenção pedagógica

Assim sendo, e percebendo que era um assunto de extrema relevância para o grupo em questão, foram desenvolvidas alguns momentos e atividades para abordar o espaço, os livros e o conceito de espaço de biblioteca.

Nesta linha de pensamento, através do conto e reconto de histórias e sua exploração com a combinação de imagens, outras com texto e imagem, algumas só a capa e através de outros materiais como os fantoches, sombras chinesas, vídeos e dramatização foram várias as formas de explorar a hora do conto, fomentando na consciência de cada criança, que atitudes e cuidados a ter para com os livros e o que podemos aprender com eles e com as histórias que nos trazem.

Após esta explanação de ideias em consonância com o PEE, num diálogo livre sobre o aniversário duma criança que se realizou num fim de semana, surgiu a circunstância do aniversariante ter relatado que recebeu um presente, sendo este “(...)um livro dos dinossauros”. No comunicar da criança sobre o seu dia de aniversário, uma outra criança afirmou, de seguida, que “na nossa sala não há muitos livros” e que “(...) nunca vamos lá brincar”. Este facto das crianças dialogarem que o espaço da biblioteca não é um espaço “para brincar”, passo a expressão da mesma, torna-se muito importante porque confirmo que este não é um espaço com que o grupo tem muito contacto e que por isso não se apresenta como espaço que propicie interesse, curiosidade e conforto.

A partir desta abordagem, senti a necessidade de criar uma estratégia de intervenção que pudesse dar resposta ao sentimento negativo e fechado das crianças, acerca do espaço da biblioteca. Sendo assim, desenvolvi inúmeras atividades enriquecedoras que proporcionaram o crescimento e angariação de livros para a biblioteca, como o desenvolvimento do projecto “*Aprende com o livro*” cujo objetivo passava pelas crianças levarem um livro da biblioteca para casa para que os pais pudessem ler e explorar em conjunto com a criança, fazendo com que esta no retorno do livro à sala trouxesse um livro a seu gosto para depois partilhar com os amigos (Apêndice B).

De igual modo, trouxe alguns livros de diferentes espessuras, categorias e características para o grupo explorar e construímos um livro em conjunto, o “*As lições do senhor livro*” que espelham o registo das suas aprendizagens sobre o desenvolvimento deste espaço, nos vários domínios, como a matemática e o português.



Figura 24 e 25 – Livro de registo das boas práticas e aprendizagens das crianças

O espaço da biblioteca foi um delicado trabalho de exploração e de aprendizagem com os livros e as histórias. Em conjunto com as crianças criamos uma almofada gigante, do género de *puffs*, que serviam para que cada um se sentasse e pudesse sentir o conforto dum espaço que antes era vazio e desconfortável e que agora transmitia calor, conforto e emoção. Esta almofada gigante, foi construída com a participação dos pais e das crianças, através da partilha duma pequena área de tecido que, uma vez reunidos os tecidos de todas as crianças, foi cozida e enchida com almofadas velhas trazidas pelas mesmas, criando assim um tapete/almofada.



Figura 26 e 27 – Tapete/almofada e o placard identificativo para a área da biblioteca

Ainda assim, uma vez que a área da expressão plástica é um domínio pelo qual o grupo tinha grande ambição, construímos um placard ilustrativo do espaço da biblioteca, utilizando diversos materiais riscadores e a técnica da carimbagem. Esta tentativa de recriar o espaço foi fulcral para que esta fizesse parte do processo ensino-aprendizagem, e não um espaço vazio e sem qualquer função.



Figura 28 e 29 – Espaço da biblioteca depois de explorada e decorada pelo grupo

De forma holística, esta atividade realizada e espelhada de forma descritiva e ilustrativa foi muito favorecedora e considerável no processo de ensino-aprendizagem das crianças, uma vez que através das reflexões e do diário de bordo onde tomei apontamentos dos momentos e atitudes que fomos observando no grupo, conferimos que este espaço tornou a sala ainda mais enriquecedora e completa. A área da biblioteca passou a ser um espaço interativo, preenchido e acolhedor, do qual o grupo pode usufruir redimensionando-se um espaço que não despertava interesse e a curiosidade, para um espaço potenciador de estímulo na introdução à literacia e à linguagem escrita e verbal.

5.2.4.3. “ Como aprender com as histórias”

Tal como referi anteriormente, a iniciativa de desenvolver uma linha de atividades relacionadas com o PEE definiu-se tendo em conta os interesses e necessidades do grupo de crianças. Na perspetiva de Cardona (1997, p. 69) “(...) a educação Pré-Escolar deverá visar o desenvolvimento global e harmonioso da criança, sendo valorizado o desenvolvimento da capacidade de expressão e criatividade, em

paralelo com o desenvolvimento intelectual e social”. Este desenvolvimento social e moral tal como menciona o autor acima supracitado é crucial na aquisição de competências emocionais e sociais, que contemplam o processo de aprendizagem das crianças.

Esta atividade desenvolvida intitula-se por “*Como aprender com as histórias*”, sendo o objetivo principal trabalhar uma história nas suas vertentes pedagógicas, mas também explorar a mesma, usando várias técnicas e materiais nos domínios das expressões, mas também nos restantes domínios, ou seja, com uma única história as crianças possam desenvolver pequenos projetos que intercalados possam trabalhar nos diversos domínios definidos pelo ME. Embora sejam pequenos projetos, todas as salas do infantário devem desenvolver, em consonância com as restantes, a dinamização de uma atividade para que a comunidade educativa possa assistir ao trabalho realizado em cada mero espaço.

Quando delineei esta atividade previ-a para uma semana, na medida em que como eram vários conteúdos a abordar, estes necessitavam dum maior tempo de execução. Considerando que qualquer tipo de atividades necessita dum diálogo com as crianças para introduzir a atividade ou a temática, esta iniciou-se através dum momento no qual de entre um conjunto de dez histórias definidas na reunião de Direção do Infantário, o grupo deveria escolher uma, pela qual mostrasse maior interesse. Decerto que houve uma abordagem que orientou as ideias chave para que o grupo decidisse qual das histórias queria trabalhar (Apêndice C).



Figura 30 – Abordagem às diferentes histórias que o grupo poderia escolher

Nesta ótica questioneei as crianças, sobre os diversos temas, inclusive a história seleccionada que subordina “O lobo e os sete cabritinhos”, sendo que rapidamente surgiu um enorme entusiasmo nas crianças para interpretar, desenhar, pintar, representar e ouvir a história.



Figura 31 – História escolhida pelo grupo

A história escolhida pelo grupo assentava numa narração através da qual as personagens principais se subdividiam pelo lobo mau, a mãe dos cabritinhos e os sete cabritinhos, que viviam numa casinha muito antiga, no meio da floresta. Esta família era uma família muito feliz, mas que viviam angustiados porque o lobo espreitava constantemente a casa dos cabritinhos para devorá-los. A certa altura, a mãe dos cabritinhos saiu de casa para comprar legumes e frutas, e como o lobo andava sempre à espreita decidiu bater à porta para ver se os cabritinhos abriam. No entanto, após várias tentativas do lobo para enganar os cabritinhos, este conseguiu convencê-los a abrirem a porta. Com o desespero e o medo destes de que o lobo os pudesse engolir, fugiram de casa, a correr pela floresta. O desfecho não ficaria por aqui, pois um dos cabritinhos escondeu-se dentro dum móvel da sua casa e o lobo não o encontrou, saindo a correr atrás dos outros conseguindo apanhá-los. Quando sua mãe regressou a casa, encontrou o mais pequeno dos cabritinhos assutado e a chorar, afirmando que o lobo comera todos os seus irmãos. Após este acontecimento, a mãe dos cabritinhos e o seu filho foram procurar o lobo que ressonava à sombra duma árvore, que abrindo a barriga do lobo salvou os seus filhos e encheu-a de pedras. O lobo que acordou demasiadamente cheio levantou-se para beber água ao rio, sendo que caiu ao rio e não conseguiu nadar. No regresso a casa a mãe e os cabritinhos sentiam-se felizes, pois tudo acabou bem e o lobo nunca mais assustava os seus filhos. Como diz o ditado popular e “ficaram *felizes para sempre*”.

Por meio da história, desenvolveu-se o relato da história em grande grupo, ilustração da história como forma de interpretar as personagens de acordo com a leitura da história. Segundo Duquet, s/d, citado por Cardoso & Heitor (1972, p. 92) “(...) quando as crianças desenham reproduzem o seu modelo interno e ainda as impressões que vive através dos traços ou formas que executa, fase que esse autor denominou de «realismo intelectual”. Deste modo, incentivei a que desenhassem a história conforme as suas interpretações utilizando a criatividade.

Nesta sequência lógica da atividade, as crianças também propiciaram algumas atividades que apelaram ao desenvolvimento da motricidade fina, como o recorte de pequenos papéis para a decoração da moldura da sua ilustração e a posterior colagem; atividades de ligação com colunas; decoração das personagens com materiais recicláveis para a criação dum placard com os trabalhos do grupo; ordenação dos momentos da história através de cartões coloridos; modelação de personagens e dramatização com fantoches e de forma corporal.



Figura 32, 33 e 34- Algumas atividades realizadas sobre esta temática

De forma a expor os trabalhos realizados pelos educandos, consoante a finalização dos pequenos projetos planeados, construímos um placard, o qual expomos os trabalhos que estão subjacentes ao domínio da motricidade fina e das técnicas de colagem e de recorte. Por outro lado, desenvolvemos com o grupo as várias formas de ver e conhecer uma história, como por exemplo através de vídeos, de gravação, de filme e de representação teatral. Nesta linha também pudemos ver em forma de vídeo a história d’ “*O lobo e os sete cabritinhos*”, apresentando uma outra forma da estrutura e do desenrolar da história que ouviram.



Figura 35 e 36 – Placard dos trabalhos e visualização do vídeo sobre a história

A realização de jogos lúdicos no polivalente, nomeadamente de associação de atitudes e personagens, momentos da história e personagens, entre outras, também foram uma das quais que constituem os pequenos projetos sobre a temática acima referida, igualmente o momento da representação (dispositivo em CD-ROM) que encerra este projeto desenhado pela passagem dos diversos domínios, contextos e momentos de aprendizagem.



Figura 37, 38 e 39 – Jogos lúdicos de associação



Figura 40 e 41 – Ensaio para a dramatização final da história

De um modo geral, considero que este conjunto de pequenos projetos que foram delineados para trabalhar esta temática, em simultâneo com o PEE, foram momentos de muito trabalho e dedicação, e principalmente fundamentais para aquisição de competências intelectuais, morais, sociais e emocionais, tal como enriquecedoras para o desenvolvimento de aprendizagens significativas do grupo. Ressalvo que para o grupo e para a comunidade educativa, este foi um projeto muito relevante para o desenvolvimento e planeamento doutros projetos a realizar no infantário.

5.2.4.4 O Natal vem aí!

“(...) quando a escola se propõe a trabalhar com parceiros, abrindo-se à comunidade, vivencia um espaço de humanização e participa de um roteiro que inclui desenvolvimento e promoção”. (Reinhardt, 2008, p. 91).

No âmbito da unidade curricular das práticas pedagógicas do Curso Educação Básica – Mestrado em PE e 1º Ciclo do EB, foi proposto a elaboração dum projeto que envolvesse toda a comunidade educativa e em que houvesse a intervenção das estagiárias neste estabelecimento de educação. O tema e as diretrizes do projeto ficariam a cargo das mesmas, sendo que deveriam estruturar livremente o projeto a realizar e concretizá-lo durante o período de intervenção pedagógica.

Para a concretização deste projeto, optei por delinear algumas ideias chave, numa reunião de conselho que se realizava às quartas-feiras, de modo que em conjunto com todas as educadoras houvesse uma ideia unânime e coesa para realizar o projeto.

Este projeto foi realizado com a participação da minha colega de estágio que estava a realização a prática pedagógica na *sala laranja*.

Deste modo, nós estagiárias construímos um projeto que se intitula “*O Natal vem aí!*”. Na verdade, o projeto era composto, mais precisamente, por uma decoração da entrada da escola, que englobava um cenário característico da época natalícia, que se aproximava (Apêndice D). Este cenário, localizou-se junto da entrada principal do infantário, sendo composto por um Pai Natal que estava sentado num cadeirão a contar uma história e que aguardava junto duma lareira. Junto ao cadeirão, havia um saco dos presentes, que era todo composto por vários cartões (que estavam lá colados) para que os pais das crianças e toda a comunidade educativa, pudesse escrever uma mensagem de Natal. Devia estar devidamente identificado, no caso de ser escrito por um pai ou por uma mãe deveria ter a referência da sala e da criança, se fosse escrito por outros elementos da comunidade deviam identificar-se. Deste modo, valorizava-se o contributo da comunidade, através duma simples mensagem sobre a época natalícia.

Para envolver ainda todas as salas do infantário (crianças e Educadoras) foi distribuído pelas salas uma caixa de sapatos que deveria ser decorada a gosto das crianças em conjunto com o Educador, para posteriormente ser colocada junto da árvore de Natal.

Associada à tradição do Natal é costume ter um pinheirinho (ou árvore de Natal), como símbolo desta época, e para não esquecer-lo, houve uma árvore de Natal composta por livros, revistas e listas telefónicas. A utilização destes materiais, deveu-se ao facto do PEE intitular-se: “*Aprender com as histórias*”. Desde logo, tornou-se uma oportunidade para reciclar, utilizar e contextualizar os materiais, fazendo referência aos livros e às histórias.

O projeto estimava-se que fosse afixado no dia 28 de novembro, sendo que no dia 26 de novembro teríamos de recolher as caixas decoradas pelas salas do infantário, de modo que a data de previsão de afixação do projeto existissem todos os requisitos necessários.

Como resultado final, obtiveram-se inúmeros cartões escritos pelos pais e pela comunidade educativa no saco do pai natal, reflectindo a participação e colaboração de todos para que este projeto tivesse sucesso e originasse o sentimento de satisfação e orgulho.



Figura 42 – Trabalho final do Projeto da Comunidade «*O Natal vem aí!*»

Podemos afirmar que este foi um projeto trabalhoso e sublime e, ao mesmo tempo, muito enriquecedor, uma vez que para além da participação, cooperação e entre ajuda foi possível realizá-lo dentro dos prazos fixados, associando ao facto de termos recebido um feedback muito positivo e construtivo por parte das educadoras, pais e outros familiares das crianças que frequentavam o infantário.

5.2.4.5. “Um tapete para a nossa Biblioteca”

No que concerne a este subcapítulo intitulado “*Um tapete para a nossa biblioteca*”, este retrata um outro projeto da comunidade que desenvolvi em conjunto com a minha colega de estágio. Este projeto desenvolveu-se numa fase posterior ao projeto referido anteriormente, tendo sido estruturado e elaborado na mesma linha da atividade que desenvolvi e descrevi no âmbito das atividades desenvolvidas no contexto da prática pedagógica nesta valência, na criação da biblioteca da *sala violeta*.

A necessidade de criar um espaço para a biblioteca da escola, foi relevante pois não havia um espaço restrito a esta função, e tendo em conta que o PEE determinava a importância do aprender com as histórias, delineámos em conjunto a criação dum tapete de retalhos, para o qual todas as crianças colaboraram trazendo uma t-shirt velha. Numa

primeira fase recolhemos todas as camisolas das crianças para posteriormente serem cortadas em tiras e guardadas num cesto gigante que circulava por todas as salas do infantário duma base de tecido forte estavam feitos alguns buracos para realizar os enfiamentos e os nós das tiras das camisolas (Apêndice E).



Figura 43 e 44 – Projeto do tapete de retalhos com a colega de estágio

Este projeto contemplou todas as salas, as crianças e os encarregados de educação, na medida em que era solicitado aos pais para ficarem um pouco na sala, quando da hora de saída das crianças, para realizarem alguns enfiamentos no tapete. Contámos igualmente com a presença das educadoras titulares das diversas salas bem como da restante comunidade educativa.

5.3. A Família como Agente Participativo na Educação dos Filhos

5.3.1 A Interação e Comunicação com a Família

De acordo com as Orientações Curriculares, o contexto familiar e o estabelecimento educativo na valência Pré-Escolar são duas conjunturas sociais que “contribuem para a educação da mesma criança”, sendo que todos poderão beneficiar dum processo de reciprocidade, tanto ao nível do diálogo como no entendimento e compreensão.

No que concerne à perspectiva das OCEPE, em consonância com a ótica definida pelo infantário no PEE relativamente à família e à entidade educativa, este ressalva que “(...)pretendem envolver as famílias na concretização dos projetos curriculares de escola”; “despertar o interesse dos pais para a importância da colaboração na vida do infantário e no processo educativo”; “criar laços sólidos de compreensão e promover a interajuda” e por fim, “fomentar uma boa e franca relação entre a família, a criança e a equipa da sala para com as estratégias e atividades desenvolvidas”.

De modo que fosse possível utilizar estas estratégias para fomentar esta ligação, contributo deveras importante para a educação das crianças, foi necessário ter o conhecimento da linha da ação educativa dos pais e reciprocamente estes conhecerem as nossas linhas orientadoras, identificando e entendendo as atitudes comportamentais da criança no seio familiar, através de conversas informais diárias com os encarregados de educação, podendo os mesmos sempre que necessário, marcarem uma reunião periódica.

5.4. Reflexão Crítica da Intervenção na Pré- Escola

A intervenção pedagógica realizada no contexto do pré-escolar foi verdadeiramente uma etapa substancial na aquisição de novos conhecimentos e aprendizagens, tais como formas de agir e de pensar.

No decorrer da minha prática pedagógica procurará conhecer a instituição, o meio em que a mesma está inserida, o grupo que ia ser alvo da minha prática, a educadora cooperante que a iria orientar e mediar. Esta etapa suscitou-me logo interesse e motivação, na medida em que através destes requisitos pude construir um pré reconhecimento do estabelecimento de ensino e do seu meio, bem como iniciar o primeiro contacto, de forma a reunir com a educadora cooperante minudo de alguns dados relevantes. É certo que outrora já tinha realizado outras práticas pedagógicas nas zonas circundantes ao infantário *O Carrocel*, no entanto, neste estabelecimento seria a primeira intervenção que realizaria, o que desencadeou um entusiasmo acrescido relativamente à última prática na valência de infância.

Considero que, logo no começo do estágio, a semana é dirigida à observação participante por parte do estagiário é fulcral para ficarmos a conhecer e sermos capazes

de interagir com o grupo, bem como proceder ao processo de adaptação das rotinas e de toda a estrutura organizacional da sala. Porém, ressalvo que apesar de ser uma semana de observação esta é um tempo muito curto para absorver, estruturar e construir uma planificação e uma intervenção pedagógica com as crianças, uma vez que intervir pedagogicamente é uma tarefa que exige análise, cuidado, ponderação e responsabilidade.

Apesar deste sentimento inicial ter causado alguma incerteza e insegurança, desde logo, o grupo de crianças acolheu-me extremamente bem, à exceção de algumas crianças que, naturalmente tímidas, levaram o seu tempo para encetarem a aproximação e recepção. Neste sentido, dei-lhes algum espaço para me aceitarem, transmitindo-lhes confiança e segurança. Na primeira semana, as crianças memorizaram o meu nome, procuraram saber de onde vinha e o que iria fazer na sala. Autonomamente dirigiam-se a mim para mostrar alguns trabalhos, pedir ajuda, contar um momento que tinham vivenciado e que as tinham deixado curiosos e darem afetos. Estas ações e sentimentos despertados no grupo e pelo grupo, permitiram que a minha integração na sala se tornasse ainda mais especial, e impeliu-me a procurar necessidades, interesses e características de cada uma das crianças.

A exemplo da aceitação e reação das crianças pela minha chegada à sala foi enaltecida, também o acolhimento da educadora cooperante, que me transmitiu confiança e apoio, deixou-me à vontade para planificar e delinear o caminho que considerava mais adequado, permitindo assim que me sentisse com mais assertiva e entusiasmada.

A minha intenção, foi desde sempre, proporcionar às crianças aprendizagens significativas que fossem ao encontro dos seus gostos, preferências, interesses e desejos, admitindo o papel de orientar e mediar, associando e encadeando teoria e prática. Ao longo do tempo, foi possível e gratificante constatar que o grupo se empenhava cada vez mais nas actividades propostas. Por outro lado também lhes proporcionei disponibilidade para brincarem nas áreas, pois estes são momentos que as crianças desejam muito, isto para além do brincar livremente ser consideravelmente importante para o seu desenvolvimento, de acordo com Homem (2009, p.23) este que refere ser o “(...) instrumento principal pelo qual as crianças aprendem coisas novas e crescem a cada dia, a todos os níveis: cognitivo, emocional, linguístico, social e motor”.

De salientar que, durante toda a minha prática, o sentimento de afeto e bem-estar das crianças foi sempre privilegiado, pois os inúmeros carinhos e laços de ternura que criei com o grupo permitiram um bom relacionamento, fomentando assim a sua afinidade para com os adultos que lhes concedem atenção, carinho e cuidados. Naturalmente que quando recebemos o carinho de uma criança, este rapidamente se torna recíproco, no entanto, por vezes, encontramos crianças que sentem maior necessidade de serem abrigadas nestes laços carinhosos, na medida em que devido à sua inexistência dentro do espaço familiar procuram estes momentos delicados e confortantes no estabelecimento educativo.

Todas as crianças devem ser consideradas como seres individuais, com pensamentos e opiniões próprias e diversas, e devemos ter em conta que nem todas se relacionam do mesmo modo com tudo aquilo que as rodeia. Tal como defendem Portugal & Laevers (2010), nem todas interagem deste modo tão acolhedor como tenho vindo a referir e para tal carecem de um adulto que as compreenda, que escute as suas ideias, as apoie nas suas descobertas, que incorpore os seus momentos de brincadeira e lhes proporcione um sentimento de afabilidade e apego.

No projeto de investigação-ação que desenvolvi com o grupo da *sala violeta*, aludo ao longo das nove planificações projetadas para as semanas de intervenção, o que em cada momento e atividade construí em harmonização com o grupo na tentativa de estimular e incentivar o desenvolvimento socio moral e afetivo, bem como a aquisição de competências sociais, uma vez que esta foi uma das problemáticas encontradas no terreno. A pesquisa e a investigação determinaram a intervenção e as estratégias que promotoras deste desenvolvimento.

Foi gratificante verificar que, no fim da prática pedagógica, houve algumas melhorias significativas no comportamento e atitudes das crianças, no resultado da aplicação de estratégias face à situação encontrada e problematizada nesta valência. De forma geral, as crianças demonstraram uma capacidade crescente do espírito de cooperação para com os outros. Contudo não há uma escala que comprove a exactidão do crescimento destas aptidões, na medida em que a sua aprendizagem acontece a longo prazo, não se obtendo resultados no imediato. Para que fosse possível seria necessário que o tempo de estágio se prolongasse por mais tempo, de modo a existir uma maior acompanhamento podendo assim, afirmar com mais precisão os resultados específicos.

Também as atividades desenvolvidas com a comunidade educativa, contribuíram para uma gigantesca aprendizagem, pois causaram-me alguma admiração e satisfação a participação e a colaboração da comunidade nestes projetos, facto que se revelou extremamente positivo para os resultados alcançados.

Ao longo do tempo usufruí do diálogo com a educadora cooperante acerca da minha intervenção, pelo que constei que o estágio pedagógico correu de forma positiva, senti-me incluída na equipa da sala, bem como usufruí de liberdade para planificar e intervir, de acordo com aquilo que considerava mais adequado, sempre com o apoio e a orientação da educadora cooperante. Como ponto a melhorar destaco o facto de, por vezes, ambicionar e conceber muitos materiais que, de certo modo, não permitiram explorar e aproveitar gradualmente os momentos como deveria e poderia tê-lo feito.

Embora as linhas metodológicas utilizadas pela educadora cooperante não se fundassem num único modelo de ensino, esta permitiu que eu explorasse e investigasse as várias diretrizes que definem os vários paradigmas de ensino com liberdade para delinear em conjunto com a educadora cooperante, o método a colocar em prática.

Como aspetos positivos evidencio, igualmente, a cooperação existente entre mim e a minha colega de estágio da *sala laranja*, na partilha de ideias e de sugestões para a realização de algumas atividades em conjunto para os dois grupos, inclusive a partilha das salas como meio de convívio dos dois grupos e a partilha dos espaços, visto que é relevante ter um par com quem discutir, desabafar e dialogar.

Em suma, esta foi uma experiência que me proporcionou momentos muito enriquecedores a que compuseram o leque de estágios realizados ao longo da minha formação profissional, transformando-me num “adulto crescido” e aprendiz de muitas outras competências. Apesar das escassas 120 horas de estágio nesta valência, aquilo que vivenciei foi tao grandioso e significativo, na medida em que ocupou grande parte do meu pensamento durante muito tempo e perdurará como uma das bagagens mais perplexas e relevantes para o meu futuro.

Capítulo 6 – Intervenção Educativa na vertente do 1º Ciclo do Ensino Básico

O sexto capítulo deste relatório elucida a prática pedagógica no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico decorreu na EB1/PE do Galeão, mais precisamente numa turma do 1º ano de escolaridade, turma 1, que contemplava um total de dezanove alunos, sendo nove do sexo masculino e dez do sexo feminino, com a professora cooperante Carla Freitas.

Comparativamente ao que aconteceu na valência do pré-escolar, tentei ir sempre ao encontro das necessidades e individualidades dos alunos do 1º1, bem como dos parâmetros que são necessários trabalhar, tendo em conta que neste contexto de estágio é necessário seguir as orientações estipuladas, mais precisamente, os conteúdos programáticos definidos para cada ano de escolaridade.

É pertinente referir, esclarecer e contextualizar o ambiente educativo no qual foi realizado o estágio, localizado na freguesia de São Roque. Por conseguinte, este capítulo elucida algumas actividades desenvolvidas com a turma, bem como os diversos projectos e o projeto de investigação-ação, mas também aqueles que envolveram a comunidade educativa. No final, realiza-se de, forma holística, uma avaliação dos alunos e uma reflexão crítica acerca desta experiência de intervenção pedagógica.

6.1 Contextualização da Instituição de Ensino

Caracterizar, descrever e contextualizar o ambiente educativo onde realizei esta prática pedagógica é fundamental para que se possa ter um melhor conhecimento e perceção de onde são provenientes estes alunos. Naturalmente que, após este processo, será mais fácil adequar a minha intervenção e ações, atendendo às necessidades e especificidades do grupo. É relevante que também façamos uma caracterização do meio que envolve o estabelecimento de ensino, bem como a instituição que aceita a presença, de acordo com os regulamentos de estágio, autorizando a minha permanência no local; os espaços físicos da sala, e por fim, a turma que será alvo desta intervenção. Analisar e compreender os documentos que aclaram a organização da escola, como o regulamento interno, o PAA e ainda o PAT também são fulcrais para que possamos enquadrar na estrutura que regula todo o processo ensino com o intuito de melhor intervir.

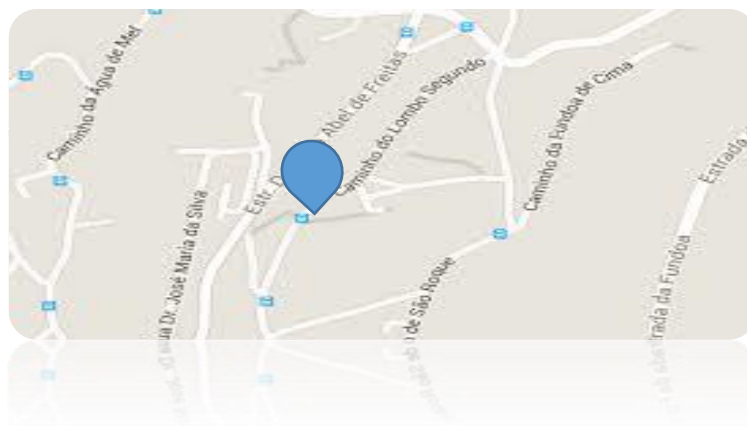


Figura 45 – Mapa da localização da escola

A EB1/PE do Galeão localiza-se na freguesia de São Roque, que pertence ao Concelho do Funchal e, tal como a sigla indica, este estabelecimento inclui a valência de educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

A prática pedagógica realizou-se no turno da manhã, entre as 08:00h e as 13:30h, embora tenha sido necessário comparecer no turno da tarde, devido à implementação dum projeto, no âmbito de uma unidade curricular da Universidade da Madeira, e para o qual recorri às atividades extra curriculares para realizá-lo, após obtenção da concordância dos docentes das mesmas.

6.1.1 Caracterização do Meio Envolve

A EB1/PE do Galeão situa-se na Rua Escola Secundária do Galeão, na freguesia de São Roque, sendo esta uma das cinco freguesias suburbanas do concelho do Funchal e está localizada noroeste do centro da cidade. (PEE do Galeão)

A sua população escolar reflete, de forma natural “estas características e implicações provenientes do estilo de vida”. Considera-se que os habitantes são heterogéneos a diversos níveis, sendo que a maior parte da população é idosa. Coexiste um meio socioeconómico muito baixo, baixo e médio, verificando-se focos de pobreza associados a problemas sociais, culturais e económicas bem como algumas situações de desintegração social, mais precisamente alcoolismo e desestruturação familiar. (PEE EB1/PE do Galeão, p. 10)

A freguesia em questão tem um Infantário, um núcleo de escola do 2º Ciclo e 1.º ciclo e o estabelecimento de ensino do 1º Ciclo designa-se pelo EB1/PE do Galeão no

qual realizei a minha prática pedagógica. Ainda assim, esta freguesia contempla várias actividades económicas como supermercados, banco, oficinas de automóveis, lojas de ferragens e imobiliário, padarias/pastelarias, cabeleireiros, farmácias e restaurantes. (PEE do Galeão, pp. 11- 18)

6.1.2 Caracterização da Instituição

A EB1/PE do Galeão localiza-se numa freguesia que se encontra em expansão populacional devido ao “aparecimento de novos bairros sociais”, fazendo com que estas “famílias se sintam menos protegidas comprometendo o seu acompanhamento”. Deste modo, era imprescindível construir uma estrutura educacional que fizesse face a esta nova situação. (PEE do Galeão, p. 2)

A escola do Galeão, antigamente era disseminada por três edifícios, sendo as de 2º e 3º Ciclos de São Roque, no Complexo Habitacional do Galeão. Uma vez que esta organização não era capaz de responder às carências educativas que lhe eram exigidas, foi necessário repensar na criação doutro estabelecimento de ensino. A ausência de espaços físicos para reuniões para o Conselho Escolar, encarregados de educação e para projeto comuns, e de brincadeira, como o recreio, era de tal modo inexequível que ditou a concretização da Nova Escola enquanto projeto inadiável e improrrogável. Nesta ótica a nova Escola Básica do 1º Ciclo foi inaugurada a 10 de outubro de 2002 (PEE do Galeão, p. 2-3).

O modo de funcionamento da escola enquadra-se no conceito ETI (tempo inteiro), na medida em que veio fazer face às carências da população. Atualmente, a escola acarreta um total de cento e vinte e quatro alunos, estando repartidos por sete turmas, as quais cinco são dirigidas ao 1º Ciclo do EB e duas ao ensino do Pré-escolar. As turmas são constituídas em média entre dezoito e vinte alunos, tornando-as quase sempre equitativas. (PEE do Galeão)



Figura 46, 47 e 48- EB1/PE do Galeão situada na freguesia de São Roque

Esta escola, é de certo uma escola moderna, que contempla vários espaços exteriores, sendo dotada de um total de quatro pisos. No piso inferior da entrada principal da escola, piso -1, encontra-se uma zona de recreio coberto; um campo de jogos (com as respetivas arrecadações e instalações de apoio), tal como as instalações sanitárias e uma ampla zona jardinada. No piso principal da escola, respetivamente o piso 0, existem duas salas (das quais uma é sala de música e outra de trabalhos plásticos); um gabinete destinado ao atendimento aos encarregados de educação; duas instalações sanitárias; uma sala para trabalhos com pequenos grupos; uma arrecadação para guardar alguns livros e materiais, e por fim, um átrio coberto, que se designa como a porta de entrada para o edifício.

Relativamente ao piso 1, é possível constatar que existem três salas destinadas ao pré-escolar; dois gabinetes de apoio ao mesmo; uma cozinha, um refeitório, e uma dispensa que auxilia estes dois espaços; instalações sanitárias; um recreio destinado ao grupo do pré-escolar com um escorrega e um baloiço, e por fim, um átrio coberto tal como existe no piso retratado anteriormente.

O último piso da escola, designa-se pelo piso 2, no qual existe uma biblioteca; uma sala destinada para videoteca; uma sala de informática; uma sala de convívio dos professores; uma sala que permite trabalhar com pequenos grupos; uma arrecadação e duas instalações sanitárias. (PEE do Galeão).



Figura 49, 50 e 51- Algumas espaços que contemplam os pisos da escola

No que diz respeito à equipa pedagógica, esta é composta por pessoal docente (vinte e quatro elementos) e não docente, nomeadamente educadoras, professores de atividades curriculares e de enriquecimento curricular, técnicas da ação educativa, uma directora administrativa, funcionário de limpeza e de cozinha e um porteiro.

6.1.3 Projeto Educativo de Escola

O Projeto Educativo de Escola (PEE) do Galeão (2014/2018) tem como tema principal “*Educar hoje é chegar longe amanhã*”. A construção do PEE tem por função tornar o mais explícito possível o modelo de ensino e de aprendizagem pelo qual se rege toda a organização educacional deste estabelecimento, atendendo ao currículo que é definido pelo ME. Este projecto desenvolve-se em torno de duas perspectivas, “*A Escola que somos*” em complemento com “*A Escola que queremos ser*”.

Atendendo a que existem algumas problemáticas no meio escolar, como em todas as escolas da região, a escola EB1/PE tenta procurar soluções que façam minimizar e reduzir as mesmas, sendo que o PEE apresenta, como pressupostos, a necessidade de:

- “Dar continuidade ao clima de cultura e parcerias, tendo como referência a historia da nossa escola/meio, valorizando o nosso ideal e criando uma identidade própria;
- Constituir mecanismos organizacionais no sentido do aperfeiçoamento permanente dos serviços educativos prestados pela Escola;
- Articular o desenvolvimento profissional do Pessoal Docente e Não- Docente com o desenvolvimento organizacional das Escola;

- Promover uma cultura de colaboração entre todos os intervenientes no processo educativo, baseado num conjunto de princípios, de objectivos e de responsabilidade;” (PEE do Galeão, p. 3)

Ressalvo que todo este levantamento de ideias que o PEE do Galeão apresenta é sustentado pela colaboração e participação dos Encarregados de Educação, através de inquéritos realizados, de modo a originar a “contextualização do meio envolvente, da Escola e das metas/ finalidades do PE”. (p. 4). Este contou com o contributo de toda a Comunidade Educativa, sendo elaborado pela Comissão de Projeto e criada através das reuniões de Conselho. (PEE do Galeão)

Nesta linha de ideias, o PEE define quatro metas principais, como a “(...) construção dum escola atenta aos alunos e à realidade envolvente», bem como «um lugar de construção de valores e afetos; um espaço de aprendizagens significativas e de inovação”, e por fim, “uma escola que valoriza os seus recursos procurando soluções adequadas” (p.28). Ainda assim o mesmo projeto educativo enfatiza a continuação dos “princípios da Escola Inclusiva, que estão na natureza das práticas pedagógicas da escola”, bem como “fomentar o sucesso educativo de todos os alunos, garantindo aos que têm NEE possuam apoios necessários, adotando estratégias educativas se melhor se adequa a cada um”. (PEE do Galeão, p.29).

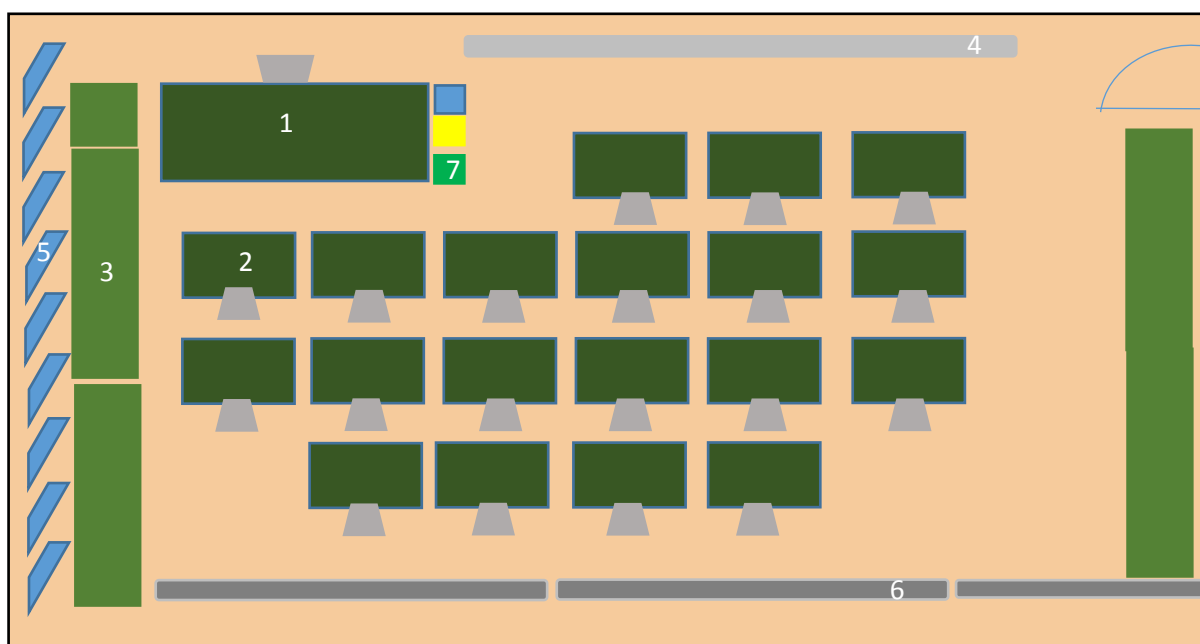
6.2 Características da Sala do 1º 1

Segundo a perspectiva de Morgado (1999) os espaços pedagógicos devem ser, o mais possível exequíveis, confortáveis e funcionais, isto é, devem estar organizados de modo adequado, permitindo a fácil concretização das atividades, tal como a arrumação dos materiais por parte dos alunos. Sendo um espaço que, categoricamente está organizado, promove nos educandos o ajustamento aos modelos de utilização.

A sala do 1º da turma 1 apresenta-se como um espaço amplo, permitindo que o docente possa circular entre as mesas, expressar-se livremente pelo espaço, é uma sala que absorve grande quantidades de luz solar, que de certo modo é aproveitado não sendo necessário, a maioria das vezes a luz artificial. Possui alguns armários de arrumação; três placards que possibilitam a exposição dos trabalhos realizados pelo grupo de alunos. Existem dezanove mesas destinadas aos alunos e uma secretária à

professora cooperante. Existe ainda um espaço destinado à separação do lixo, através de pequenos caixotes que sinalizam o ecoponto, e por fim, possui um quadro tradicional.

Inicialmente a sala estava predisposta de forma linear, cujas mesas dos alunos completavam uma estrutura regular das mesas, no entanto foi necessário efectuar algumas modificações na organização dos espaços da sala, uma vez que, o modo como estava disposta originava alguma distração, e conseqüentemente, prejudicava o desempenho nas atividades a desenvolver.

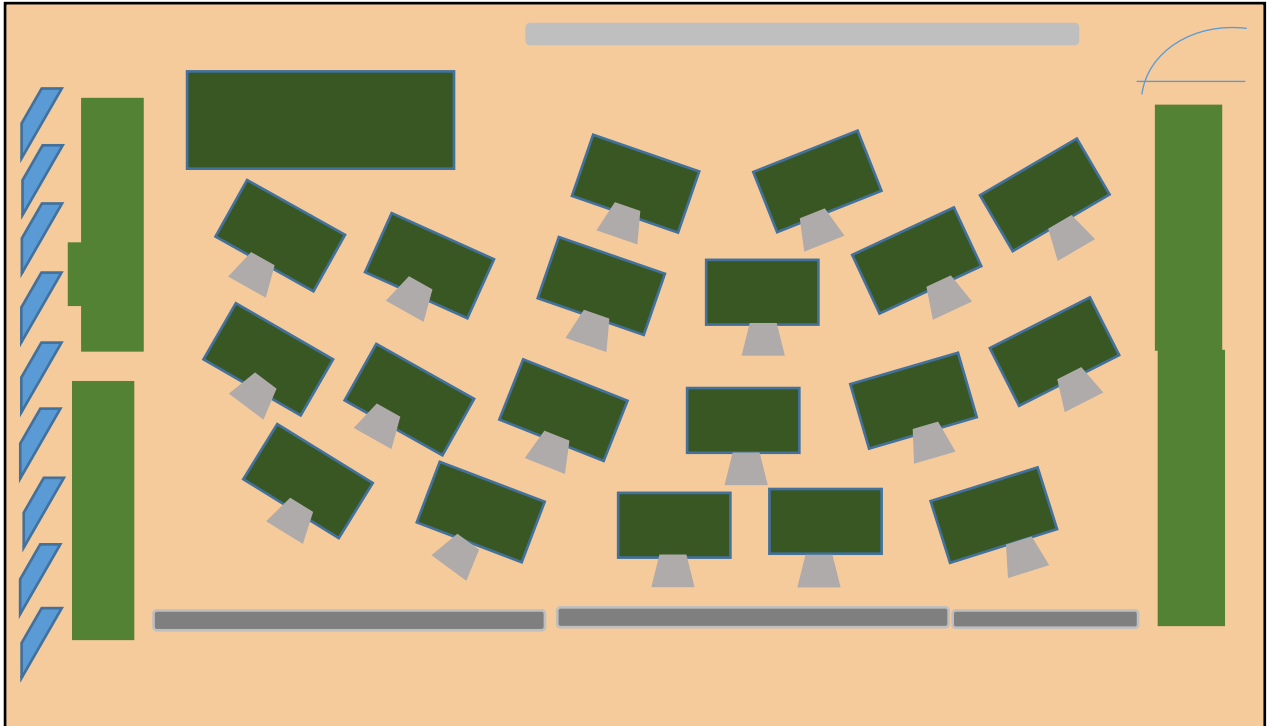


Planta 3 – Estrutura inicial da sala de aulas do 1º 1

Locais numerados	Identificação do Espaço
1.	Secretária do professor
2.	Mesas e dos alunos
3.	Armários de arrumação
4.	Quadro da sala
5.	Janelas para o Exterior
6.	Placards
7.	Mini- ecoponto

Na tentativa de melhorar esta situação, procedemos a duas alterações: inicialmente modificamos as mesas em forma de U, que contempla um modelo cada vez

mais utilizado nas salas de aulas, de modo que todos os alunos estejam inteirados e integrados, e por fim, uma estrutura em forma de assembleia.



Planta 4- A estrutura de assembleia da sala do 1º1

As alterações foram bem aceites e os alunos adaptaram-se facilmente às mesmas. No entanto verificou-se que ainda havia alunos que se distraíam e não acompanhavam as atividades. Por fim, decidimo-nos pela última organização que, de certo modo, resultou fazendo com que os alunos acompanhassem com maior sucesso as atividades e construíssem assim a sua aprendizagem de forma significativa. (Planta 4) Esta organização foi colocada em prática por termos trabalhado a data do 25 de abril, tomando como exemplo a assembleia a partir da qual debatemos os factores que estiveram na origem deste dia, o papel que desempenharam as pessoas, que direitos e deveres passamos a possuir, entre outros conteúdos. O facto de que todas as carteiras dos alunos se encontravam separadas e direccionadas para a frente de forma centralizadora fez com que os alunos focassem a sua atenção, não se distraíndo com os colegas do lado, proporcionando a sua autonomia e favorecendo uma visão expansiva e melhorada do grupo no seu todo.

Em relação à organização do tempo, a turma 1 do 1º ano frequenta no turno da manhã as áreas curriculares disciplinares, mais precisamente das 08:15h às 13:15h.

Horário das áreas curriculares disciplinares do 1º 1					
Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
08:15/08:45	Estudo do Meio; Educação para cidadania	Estudo do Meio; Educação para cidadania	Estudo do Meio; Educação para cidadania	Estudo do Meio; Educação para cidadania	Estudo do Meio; Educação para cidadania
08:45/09:45	Português	Português	Português	Português	Expressões Artísticas
09:45/10:45	Expressão Musical				Português
10:45/11:15	Intervalo – Pausa para o lanche da manhã				
11:15/12:15	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática
12:15/13:15		TIC	Expressão Físico Motora		

Embora no horário de turma esteja estipulado um determinado tempo para cada área curricular, é de notar que o mesmo foi flexível, uma vez que por vezes fez mais sentido trabalhar e abordar os conteúdos duma disciplina em primeiro lugar, prosseguindo para as outras. Esta alteração deveu-se também ao facto de que, por vezes, a interdisciplinaridade é um factor que coadjuva conteúdos e promove a exploração e eleição de algum em função de outros.

6.2.1 Caracterização da Turma do 1º1

A turma 1 do 1º ano de escolaridade é composta por dezanove alunos, das quais dez são do sexo feminino e nove do sexo masculino. As suas idades oscilam entre os 6 e os 7 anos. Esta é uma turma heterogénea, onde todos têm ritmos de aprendizagens e de

trabalho diferentes, existindo dois alunos que apresentam mais dificuldades que os outros, estando já referenciados e acompanhados no ensino especial.

De um modo geral, são crianças bastante agitadas e comunicativas apresentam algumas dificuldades no cumprimento e aceitação de regras, principalmente dentro do contexto de sala de aula associada à fraca a capacidade de concentração. Nos contextos exteriores à sala de aula, apercebi-me que, por vezes, as brincadeiras dos alunos se tornavam violentas e inapropriadas, chegando por vezes, a magoar os colegas e outros com que partilhavam o recreio, o que desencadeava algumas queixas de professores e de funcionários que observavam os mesmos. No entanto, alguns alunos demonstravam ter algumas competências sociais, bem como interesse na realização de atividades e vontade de aprender.

Na generalidade, o grupo é pontual, à exceção de alguns alunos que chegavam tarde à primeira parte da disciplina, perdendo a exploração de alguns conteúdos fundamentais. Esta falta de pontualidade, também contribuía para a desmotivação dos alunos em algumas atividades.

Na turma existem treze alunos que usufruem de apoio social escolar, mais precisamente seis possuem o primeiro escalão e sete alunos o escalão que se sucede. Existem dois alunos que beneficiam do apoio direto da Educação Especial, pelo qual têm um Programa Educativo Individual (PEI). A grande maioria da turma almoça neste estabelecimento de educação, frequentando as atividades de enriquecimento curricular no turno da tarde.

Nos domínios do português e da matemática, o grupo apresenta algumas dificuldades ao nível do português, nomeadamente no conhecimento do vocabulário sendo este muito restrito, bem como na produção de textos e na leitura de pequenos textos. Relativamente à matemática, apresentam algumas dificuldades ao nível do cálculo mental, bem como na organização de dados e nas relações sequenciadas de números.

Grande parte do grupo de alunos é natural da freguesia de São Roque, mas alguns pertencem à freguesia de Santo António, enquadrando-se num estrato social baixo e baixo-médio. No que diz respeito às habilitações literárias dos seus

progenitores, tal como ilustra o gráfico nº2, a maioria possui o 6º e o 9º de escolaridade, prosseguindo o 4º ano e a Licenciatura.

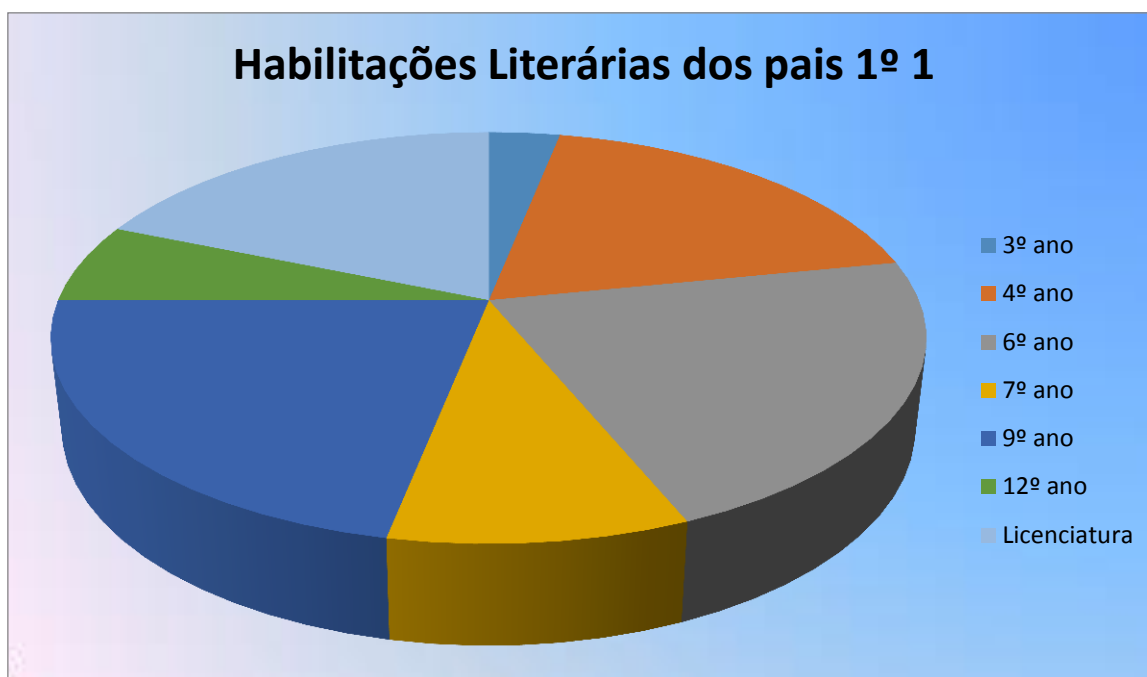


Gráfico 2 – Habilitações Literárias dos pais do 1º 1 do Galeão

Ao longo da minha intervenção pedagógica, não tive muitas oportunidades de contactar diretamente com os encarregados de educação, uma vez que a maioria das crianças vêm com os pais só até à porta da escola, não entrando no edifício e outros algumas vêm sozinhas, uma vez que vivem nas redondezas da escola.

6.3 Intervenção Educativa do 1º Ciclo do Ensino Básico

6.3.1 Atividades Desenvolvidas na turma

A minha intervenção pedagógica decorreu num prazo de nove semanas, perfazendo um total de 120 horas de estágio, no 1º 1 de escolaridade. Como referi anteriormente o ato de planificar, é uma ferramenta imprescindível para a prática do docente. Ressalvo que tive sempre em consideração as necessidades, interesses e especificidades do grupo, procurando ir ao encontro das linhas orientadoras do currículo. É crucial considerar que acompanhei, constantemente, o currículo, procurando ser flexível, bem como indo ao encontro daquilo que, no meu ver, achei

oportuno trabalhar, de modo a equilibrar e ocasionar momentos de aprendizagem diversificadas, significativas e ajustadas.

Naturalmente, que naquilo que planifiquei semanalmente tive em atenção o que tinha ter sido trabalhado pela professora cooperante, bem como os conteúdos que já tinham sido trabalhados e os que faltavam ainda explorar. Nesta linha de ideias, resultaram oito planificações, que descrevo e explico. As planificações das actividades desenvolvidas tiveram a principal finalidade de atribuir um papel ativo e categórico no seu processo de aprendizagem, atendendo a uma metodologia direcionadas para que os alunos descobrissem e conseguissem procurar soluções para os problemas, ao invés de utilizar um método transmissivo, no qual se atribuem logo as soluções aos alunos. O desempenho da minha função foi idêntico ao que o fiz na valência de infância, com destaque para um papel de mediadora e orientadora das aprendizagens junto dos alunos.

No que diz respeito à metodologia adotada ao longo da minha intervenção, elegi a aprendizagem cooperativa como um método elementar, visto que a capacidade de trabalho em grande e pequeno grupo era uma das dificuldades do grupo. Esta estratégia foi colocada em prática, quando me apercebi que, na exposição e discussão de ideias, os alunos desencadeavam pequenas desordens no grupo, não permitindo que houvesse consenso, e dificilmente aceitavam uma opinião contrária à sua.

Nesta linha de pensamento, ao fomentar uma aprendizagem cooperativa no grupo e consequentemente, um leque de competências sociais e morais, tentei promover o desenvolvimento sociomoral, que se constituiu como principal matéria do projeto de investigação ação. Sempre que o professor atribui aos alunos a oportunidade para realizar trabalhos em pares ou em grupo, esta torna-se uma estratégia substancial, na medida em que através da partilha de saberes e conhecimentos esta pode conduzir ao êxito da sua aprendizagem. (Arends, 1995)

Tal como salientei anteriormente, foi necessário observar e planificar, e por conseguinte, colocar em prática actividades que proporcionassem aprendizagens significativas. Após estes momentos, seguiam-se momentos de reflexão, que como ressalva Zabalza (1994, p.10) é benéfico tornar a reflexão um registo diário da nossa intervenção enquanto futuros docentes, de modo a que através dela “(...) o professor auto-explora a sua atuação profissional, auto proporciona-se *feedback* e estímulos de melhoria”.

Num conjunto de atividades desenvolvidas com o 1º1 selecionei três actividades, mais precisamente uma atividade de português, de matemática e, por fim, de estudo do meio, que apresento e reflito acerca das mesmas. As dimensões da interdisciplinaridade, cooperação, colaboração, participação e interesse foram sempre valores que procurei ter em conta ao longo de todas as planificações, pois estes interligam-se e complementam-se para uma boa prática.

6.3.1.1. Área da Matemática

No que diz respeito à área da matemática a minha intervenção foi extensa, visto que trabalhei diversos conteúdos programáticos abordados no currículo e metas do 1º Ciclo, como por exemplo: contagens progressivas e regressivas de números naturais até o 100, adição de números cuja as somas eram inferiores a 100 por cálculo mental, símbolos e termos de ligação de parcelas, problemas, figuras geométricas, figuras planas, sólidos, contagem do tempo como fenómenos cíclico, representação de conjuntos, diagramas de Venn, organização de dados, entre outros.

Atendendo a que desenvolvi algumas atividades que abordam estes conteúdos, selecionei três das atividades, consideradas muito enriquecedoras e que contribuiriam para a aprendizagem dos alunos.

40 - Que número é este? Quantas dezenas e unidades?

Esta atividade da descoberta do número 40 teve por base a aprendizagem sequenciada de números naturais até ao 100, pois de acordo com os conteúdos programáticos os alunos devem saber fazer contagens progressivas e regressivas. Neste caso específico foi a aprendizagem da quantidade 40.

Numa primeira fase, explorei com os alunos uma sequência de números partindo do 20, sendo que anteriormente teriam trabalhado o 30, aproveitando para recordar e rever a sequência logica ordenada dos números, conduzindo os alunos à descoberta do 40. Após isto, com o auxílio do material *cussinaire*, que facultei aos alunos, através de cartolinas recortadas, onde estavam colados vários feijões como símbolo duma unidade, ou seja, tinha várias tiras as quais algumas tinham apenas um feijão, tal como tinham nove feijões. Segundo Ponte & Serrazina (2000, p. 116) “os conceitos e relações matemáticas são entes abstractos, mas podem encontrar ilustrações, representações e

modelos em diversos tipos de suportes físicos. Convenientemente orientada, a manipulação de material pelos alunos pode facilitar a construção de certos conceitos”.

Por sua vez, este material prático permite aos alunos contar cada unidade formando um determinado conjunto, obtendo assim uma quantidade. Antes de explorar o número 40, os alunos redigiram a sequência dos números 30 ao 39 e conseqüentemente em forma extensiva. Este momento foi acompanhado pela estagiária no quadro, colando com *bostique* as tiras quantitativas que exemplificam, por exemplo o número 32, solicitando aos alunos que escrevessem por extenso no quadro como também colocando o material no quadro, aproveitando assim para corrigir e fazer com que participassem de forma ativa.



Figura 52 – Decomposição e escrita extensiva de números com o material *cussinaire*

A partir do registo no caderno dos alunos, e a ilustração do material utilizado para a exploração de números, rapidamente os alunos identificaram o número que procurávamos, o número 40. Nesta linha os alunos registaram no caderno a ordem lógica do número 40 ao 49, sendo que foi distribuído por cada grupo formado por dois elementos uma caixa com material *cussinaire*, a fim de procederem à composição dos números e ao registo do mesmo. Este método de trabalho cooperativo, torna-se fulcral para aprendizagem mútua dos alunos, pois permite que debatam e partilhem conhecimentos.

Uma vez que os alunos já se encontravam em pares, procedi à exploração dum jogo de dados, com que os alunos deveriam resolver operações, bem como procurar as suas parcelas, afim de encontrar o número que vieram a descobrir.

Este jogo de procura de parcelas e de resultados, é composto por dois dados cujas faces oscilam entre os números 0 e 39, sendo que o terceiro dado apenas contempla nas suas faces o símbolo de “-“ e de “+”. Estes números nas faces dos dados podem ser alterados permitindo que não sejam sempre os mesmos números sorteados, havendo uma caixa com outros cartões, que com ajuda do velcro poderiam alterar, utilizando o jogo como forma de consolidar os números que iriam ainda aprender, não sendo apenas um jogo para aquela ocasião.



Figura 53– Dados para o jogo das operações

Naturalmente que o professor deverá orientar os alunos, colocando por vezes algumas faces vazias, permitindo que os mesmos encontrem a parcela que completa a operação. As regras do jogo determinavam que cada par deveria sortear os dados, registrando a operação no quadro, e todos resolviam até que por fim fosse corrigido em grande grupo, apelando à participação dos alunos na atividade.

Aprender a calcular áreas tendo como unidade de medida uma quadrícula

A atividade mencionada no título apresentado, dirigia-se à descoberta das áreas através das pequenas unidades comuns aos alunos, ou seja, inicialmente para que os alunos compreendessem o que é uma área e que importância esta tinha no seu quotidiano e como forma de resolver algumas situações, começámos por abordar a área tendo como unidade de medida uma quadrícula.

Atendendo que é fundamental antes de qualquer abordagem o professor realizar um diálogo com os alunos, nesta actividade isso aconteceu: de forma sucinta era feito um resumo do que tinham aprendido no dia anterior, e deste modo explorarem os números até ao 60. De forma a introduzir o novo conteúdo programático, nomeadamente as áreas, questionei os alunos se conheciam esta palavra, se alguma vez tinham ouvido falar do que é, com que material se pode medir uma área, entre outras. Após a abordagem ao tema, elucidei que para calcularmos uma área tínhamos que considerar uma quadrícula, tal como os alunos tinham no caderno de matemática, de forma a que pudessem associar o espaço que cada uma pode ocupar. Para melhor compreender, os alunos rapidamente questionaram “como posso contar se a minha letra é maior que a do outro?”, a esta e muitas outras questões procurei dar resposta aos alunos, passando assim a distribuir pelos mesmos uma folha de tamanho A3, cujas quadrículas se apresentam maiores tornando-se mais fácil o processo de contagem. De início os alunos contaram as quadrículas da folha de papel, e seguidamente foi distribuído uns quadrados verdes que sobrepondo-se à quadrícula da folha permitia visualizar aquela que correspondia a uma área.

Deste modo, os alunos exploraram livremente através da construção de figuras, calculando a área que ocupa, bem como pequenas áreas, e verificaram igualmente a área que contempla a primeira letra do seu nome, entre outras.

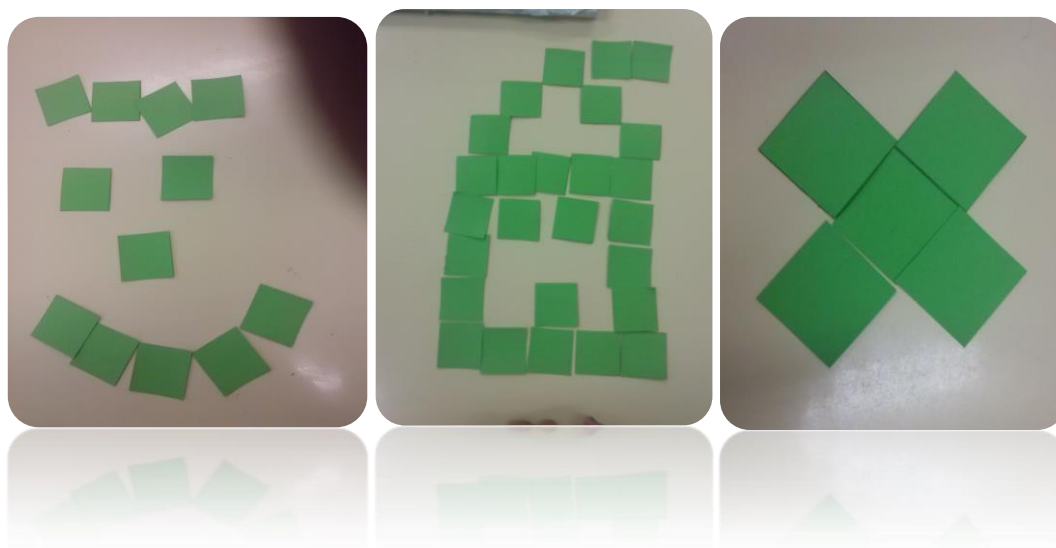


Figura 54, 55 e 56– Exploração livre do material para aquisição da noção de área

O recurso à exploração livre e à escrita da primeira letra do nome tornou mais elucidativo o processo de aprendizagem. Para ainda melhor perceber a área,

utilizando os quadros verdes para a criação doutras figuras todos os alunos pintaram, na folha quadriculada distribuída, as respectivas quadrículas utilizadas pela letra. De modo que houvesse um registo daquilo que aprenderam, solicitei aos alunos que colassem nos cadernos a folha por eles ilustrada e que por de baixo registassem a questão “*quantas quadrículas são precisas para fazer a letra do meu nome?*”, sendo que cada aluno deveria contar e dar resposta à questão.

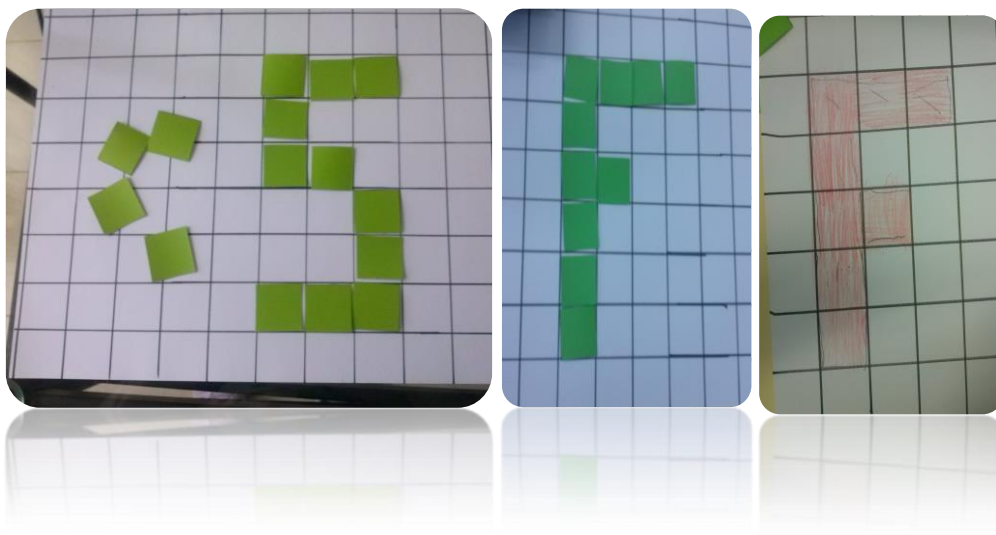


Figura 57, 58 e 59 – Construção da 1ª letra do nome e registo no caderno

Esta atividade foi de facto muito enriquecedora, pois os alunos exploraram, construíram e registaram toda a linha de orientação do conteúdo e mais tarde foi possível reconsiderar e rever o que aprenderam. Por fim, todos queriam continuar a exploração com os quadrados verdes, revelando que esta foi uma estratégia aliciante e que despertou nos alunos interesse para conhecer ainda mais.

Como posso medir uma mesa? Uma cadeira? Uma sala?

A atividade desenvolvida intitulada “*Como posso medir uma mesa? Uma cadeira? Uma sala?*”, refere-se a um dos pontos a trabalhar com os alunos no domínio das medições e comprimentos. Esta atividade teve por principal objetivo medir pequenos objetos que os rodeavam e que pertenciam à sala, através da ajuda de clips, palhinhas e canetas para, posteriormente, realizarem medições com uma régua e uma fita métrica.

Ressalvo que a sequência de atividades era determinada pelo manual dos alunos, que os orientava na contextualização da matéria lecionada, e que demonstrava algumas atividades simples a serem realizadas com os colegas, bem como algumas curiosidades.

Tal como referi anteriormente, e nas restantes atividades explanadas, o diálogo representa uma estratégia fundamental para introduzir e enumerar os conteúdos que os alunos vão explorar, descobrir e aprender. De forma introdutória, realizei um diálogo com os alunos sobre a actividade do cálculo de áreas, elucidando que, para além das áreas, também podemos calcular o perímetro, ou seja, através dum exemplo no quadro enumerei que “(...) *para colocar um tapete na sala, o que é preciso para medir o espaço do chão?*”. Após a elaboração esta questão, facilmente, o grupo se interroga acerca do modo como que poderia medir, respondendo firmemente, “*com uma régua!*”. Nesta linha de ideias, apresentei algumas comparações referindo que se fosse com uma régua pequenina, iria levar muito mais tempo para medir o espaço da sala do que se utilizasse uma fita métrica. Porém, houve alguns alunos que complementavam esta comparação, enunciando que «*o meu pai faz muitos armários, e usa uma fita métrica para medir*», revelando que a noção de medição não era, de todo, um assunto alheio, mas que fazia parte do quotidiano de alguns alunos. De forma a realizar medições, solicitei que estes se agrupassem com dois colegas, de modo que pudessem proceder a pequenas medições da mesa, da cadeira, do quadro da sala, da porta da sala, do armário, entre outros objetos.

Para tal foi distribuído pelos alunos canetas de feltro, palhinhas coloridas todas do mesmo tamanho, clips e *bostique* para poderem unir os materiais e realizar a medição.



Figura 60, 61 e 62– Algumas medições com clips e palhinhas



Figura 63 e 64 – Algumas medições realizadas com canetas/marcadores

De facto, foi muito curioso observar o interesse e a motivação por parte dos alunos, em quererem explorar e medir os objetos, que apesar de ter sido realizado em grupo, a estratégia que representava alguma dificuldade para alguns, desenvolveram um trabalho cooperativo e colaborativo com os colegas. As várias medições dos objectos foram realizadas, pelo menos, uma vez por grupo, de modo a que pudessem compreender a irregularidade de medidas que os objectos podem assumir.

Por fim, registámos, em conjunto, no quadro a contagem dos clips, das canetas e das palhinhas, permitindo que através deste registo os alunos pudessem numa aula posterior reconsiderar alguns conteúdos, os quais fomentaram a base para o avanço da exploração de outros materiais. Ressalvo que em todas as atividades desenvolvidas, os alunos registaram no caderno as descobertas correspondentes às áreas, de modo a consolidarem os conhecimentos adquiridos.

6.3.1.2. Área do Português

A minha intervenção relativamente à área do português foi muito vasta. Existiram diversos conteúdos que foram abordados e consolidados, tais como a interação discursiva (respostas, perguntas e pedido); o princípio da cortesia; compreensão e expansão de texto; a articulação e entoação; alargamento de vocabulário; o alfabeto e grafemas; as palavras e pseudopalavras; compreensão de textos; produção expansiva de texto, entre outros.

Brincar com a ordem do alfabeto

Esta atividade foi desenvolvida logo após a aprendizagem das letras do alfabeto, sendo que, de acordo com os conteúdos programáticos ao nível do português, deve trabalhar-se também a sequência do alfabeto para, posteriormente, trabalhar a ordem de palavras. Como meio de acompanhamento dos conteúdos a abordar, o manual dos alunos propunha algumas atividades e curiosidades que despertavam o interesse e motivação dos mesmos, procurando que estes respondessem de forma completa às atividades propostas.

Nesta linha de ideias a utilização do manual, foi crucial para que se pudesse acompanhar o currículo estipulado, como também para que os alunos dominassem a matéria. Esta opção foi solicitada pela professora cooperante que achou por bem que nos orientássemos por este, na medida em que defendia que os livros deveriam ser utilizados para estes fins e não como despesas escolares a não utilizar.

Para além de trabalhar as letras do alfabeto no manual e no caderno de fichas, desenvolvi várias atividades que proporcionaram a memorização desta ordem, como por exemplo, com a ajuda de cartões coloridos das letras nas diferentes formas de representação, os alunos tinham que identificar e enumerar uma palavra a partir de uma pista cuja inicial.

Também desenvolvi um jogo num tabuleiro de ovos, colorido, sendo que existiam várias tampas todas elas com uma letra em manuscrito, cujo objetivo seria colocar a ordem das letras, nos espaços que intercalam o tabuleiro. Este foi realizado a pares com o auxílio do manual e uma vez que o trabalho cooperativo contribui para aprendizagens significativas, era possível ajudar mutuamente o colega na construção da ordem do alfabeto. Naturalmente, que percorri as mesas dos alunos, de modo a verificar se estavam a realizar o jogo de forma correta.



Figura 65, 66 e 67 – Jogo de tabuleiro para a ordenação do alfabeto

Para além desta parte lúdica, em que os alunos são conduzidos à aquisição de saberes dum modo menos formal, posteriormente foi distribuído por cada aluno uma folha de registo, que enumerava de forma sequenciada o alfabeto, sendo que numa coluna deveriam escrever uma ou mais palavras que estivessem associadas a uma determinada letra, e noutra deveriam ilustrar essa palavra. A necessidade de criar registos de palavras, associadas a uma letra mãe e a sua ilustração permitem que o aluno memorize e associe facilmente palavras e amplie também o seu vocabulário.



Figura 68 e 69 – Procura de palavras através das letras do alfabeto

Esta construção duma lista de vocabulário, tornou-se fundamental para muitos alunos, uma vez que, atendendo ao meio onde estão inseridos existe um fraco enriquecimento de vocabulário, e estas dinâmicas vieram em contrapartida, auxiliar esta

necessidade revelada por parte do grupo. Ressalvo que todos os alunos registaram na ficha distribuída, inclusive colaram no caderno de português, que podiam consultar sempre que fosse necessário.

Por fim, esta foi uma atividade que apesar de ter sido lúdica, tornou-se ao mesmo tempo promotora de aprendizagens significativas, na medida em que constatei que no final os alunos dominavam um vocabulário mais extenso do que anteriormente.

Um caso específico de leitura –lh

A atividade desenvolvida teve como objetivo o trabalho específico de leitura, nomeadamente o – lh. Claro que para trabalhar este caso teve que haver um trabalho realizado anteriormente com outros casos de leitura como –nh , - an, en, in. on - am, em, im, om, entre outros, uma vez que partimos dos casos mais simples para os mais complexos.

Este caso de leitura específico, foi concebido através de um pequeno conto, que com o auxílio de fantoches de vara, ilustrava algumas personagens que se perdiam num determinado lugar e que necessitavam de ajuda. A ajuda necessária não tardaria a chegar, sendo que, por fim, todos se encontraram e estavam seguros, finalizando assim a história. Refiro que a seleção das personagens para este conto, bem como os lugares e ações, tiveram a finalidade de adequar este caso figuras/objetos, como por exemplo: o local escolhido para o passeio das personagens foi numa “ilha”. Este dígrafo é por vezes difícil de pronunciar por parte dos alunos, daí tratar-se de um caso especial, que deve ser trabalhado, de modo a que os alunos o consolidem bem.

A história intitula-se “O olho aberto” e espelha algumas palavras com este caso. Naturalmente que a escolha destas personagens e destas palavras, derivaram de vários diálogos com o grupo, por vezes na cantina na hora do almoço, no recreio e na sala. Após o levantamento de alguns aspectos, criei uma história com ideias dos alunos.

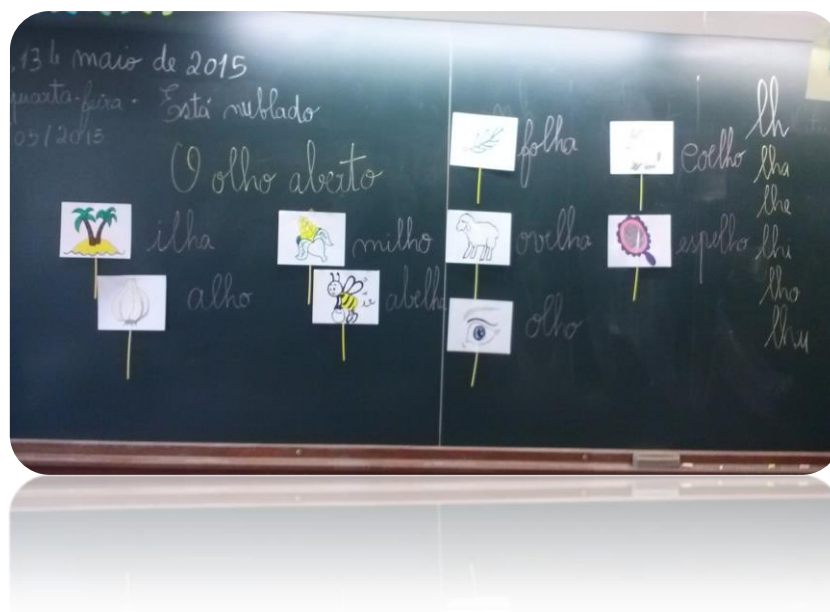


Figura70 - Fantoches de vara da história trabalhada

A história depois de contada e recontada pelos alunos, estes procederam ao registo das palavras num cartão colorido colocado no caderno, com um carimbo dum coelho. Numa fase posterior, os alunos deveriam circundar o dígrafo, de modo a compreenderem o que tinham de especial as palavras trabalhadas. Para consolidar os conteúdos, foi entregue a todos uma ficha de trabalho com exercícios de diferentes categorias no emprego do *-lh*. A realização das fichas de trabalho expressam a compreensão e interiorização dos conteúdos, daí que fosse, na sua maioria, uma opção a ter em consideração.

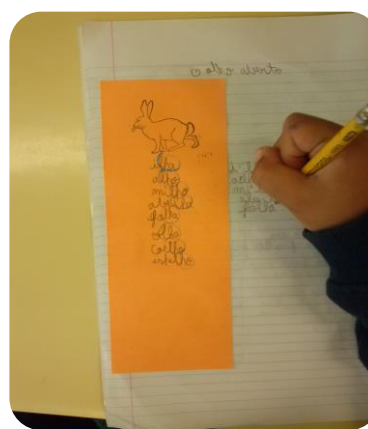


Figura 71 e 72 – Reconto da história e registo das palavras com o caso *-lh*

Por fim, o trabalho desempenhado no caso específico de leitura, bem como a representação da história por parte dos alunos, o registo das palavras e concretização duma ficha de trabalho foram descritores de desempenho que cooperaram para que os alunos integrassem e memorizassem este conteúdo. Nos restantes casos, os alunos trabalharam de modo idêntico, pois através da participação e da integração gradual de conhecimentos na sua própria aprendizagem fomentou-se um maior interesse e motivação.

Produção de tempo” O gato e o passarinho”

No que concerne à flexibilização e variação dos métodos e materiais a ser utilizados nas atividades, estes eram sempre tidos em consideração, na medida em que para obtermos uma boa prática, é importante que se diversifiquem os materiais, bem como a estrutura de atividades, proporcionando aos alunos uma aprendizagem multifacetada e diversificada.

Esta atividade tal como o título expressa, refere-se à produção dum texto através da projeção direta no computador que, os alunos através duma sequência de imagens, deveriam descrever construindo o elenco duma história. A atividade realizou-se em grande grupo, e partiu da sugestão e da orientação da professora Helena Camacho, que dirigia o projeto PEGA juntamente com a professora cooperante. A escolha das imagens que conduziram o texto dos alunos, deveu-se a que nos encontrávamos na época da primavera, procurando assim um cenário alusivo, associado à preferência dos animais manifestada pelos alunos.

A realização desta atividade foi um pouco extensa, tendo sido necessário reler as ideias apresentadas pelos alunos, de modo a que não incorressem ao erro de repeti-las. Terminada a produção de texto em grande grupo, os alunos registaram no caderno o texto produzido, que se fazia acompanhar duma ilustração referente ao mesmo.



Figura73 e 74 – Alguns momentos da produção de texto interativo

Complementarmente, de seguida, solicitei aos alunos que numa folha à parte, desenhassem e colorissem o que mais tinham gostado naquela história. Posto isto, recolhi todos os desenhos, para que pudesse construir um cartaz que elucidasse o trabalho realizado no âmbito do projeto PEGA, sendo os alunos os principais responsáveis pela organização e estruturação do mesmo. Esta foi, de facto, uma das atividades curiosas e pioneiras ao longo das minhas intervenções no 1º ciclo do EB, na medida em que nunca tinha tido esta oportunidade de trabalhar em parceria com outros projetos específicos de português, tal como o PEGA, na criação dum texto por via interativa, uma vez que o habitual era recorrer frequentemente, ao registo no quadro da sala.

6.3.1.3. Área do Estudo do Meio

Na área do Estuo do Meio as atividades desenvolvidas foram num contexto mais pratico que teórico, ou seja, uma abordagem ao estudo do meio através da realização de experiências, observações e descrições como, por exemplo, descrever e localizar os espaços, nomear e registar unidades de tempo e de dias, descobrir e explorar o ambiente natural, considerar os aspetos físicos do meio local, comparar e agrupar materiais segundo algumas propriedades, identificar as propriedades da água, entre outros.

O que se dissolve na água?

A atividade que desenvolvi no contexto de estágio, contempla a temática da dissolução ou não de alguns materiais na água. Esta derivou duma das curiosidades apresentadas no livro de estudo meio, sendo que um dos alunos questionou se não poderiam experimentar na sala. Atendendo a que as atividades devem partir sempre do

interesse e desejos dos alunos, aproveitei para desenvolver este trabalho lógico de um interesse manifestado.

Nesta linha de pensamento, a atividade consistia em misturar alguns materiais como o sal, açúcar e o azeite em diversos copos com água, sendo que cada copo deveria ser mexido com uma única colher. O livro propunha que, para ajudar a observar os resultados, a água não deveria ser muito fria, estando assim numa temperatura amena. As palavras e os procedimentos que descreviam a experiência foram uma forma de explicar, como também fazer compreender os seus significados, uma vez que havia, por vezes, alguns alunos com dificuldades em compreender o contexto. Apesar de ser só alguns alunos a expressar esta dificuldade, os restantes foram beneficiados, também como uma forma de aprender e memorizar o seu significado.

Para a realização desta experiência, reunimos seis mesas, formando uma mesa maior, em que no centro ficaram os materiais necessários à experiência, permitindo assim que todos visualizassem do melhor modo. Esta opção de colocar as mesas unidas também foi uma estratégia aplicada no combate à desatenção, na medida em que se tivesse sido realizada unicamente numa mesa e os alunos todos a observar, certamente que haveria alguns que se iriam distrair e perder a motivação.

A experiência realizou-se de forma gradual e assertiva. Os alunos tiveram um papel preponderante na mesma, na medida em que foram atribuídas as várias tarefas, desde o deitar a água e os materiais, mexer, guardar, limpar e registar as conclusões, sendo estes o principais atores da sua aprendizagem. Nesta linha de pensamento solicitava, de forma aleatória, um aluno para participar, até que consegui que todos participassem. Considero que o facto de serem eles próprios a realizar, a sua atenção fica mais centrada na sua ação, promovendo e mantendo a motivação e interesse.



Figura 75 e 76 – Realização da experiência dos materiais dissolventes em água

Após a realização da experiência, em conjunto, realizámos no quadro o registo dos materiais, validade dos resultados, hipóteses, resultados e conclusão. De seguida, os alunos realizaram uma ilustração que espelhava o que observaram na experiência, para mais tarde procedermos à construção dum cartaz, nomeando os aspetos descritos anteriormente associadas e às ilustrações dos alunos.



Figura 77 – Cartaz elaborado após a experiência sobre a água

O ensino experimental das ciências é de facto, quase um mistério que consegue envolver a curiosidade, o interesse, a especulação, a dúvida, a certeza e a aprovação tudo no mesmo campo, e isto é fundamental para que os aprendam algumas linhas sobre a ciência e a relevância que apresenta no mundo que os rodeia. De um modo geral, a atividade foi muito enriquecedora, envolvendo sempre os alunos na descoberta e na concepção.

O que vês lá fora? O pátio, o jardim, as árvores, e que mais ...?

No que concerne a esta atividade, o programa propõe que trabalhem os aspetos do meio local que nos rodeia, como a aquisição de noção de tempo e de espaço. Nesta ótica, de modo a trabalhar os aspetos do meio local, é importante que tenhamos a perceção do que nos rodeia, e observarmos que aspetos e fenómenos nos completam todos os dias o olhar, mas que não paramos para refletir.

Atendendo a todo este discurso realizado com os alunos na sala, dirigimos para a varanda do pátio da escola, sendo que olhamos ao nosso redor. Solicitei cerca de três minutos para observar, memorizar e reter alguns dos aspectos. No regresso à sala, realizamos um diálogo em grande grupo sobre o que vimos fora do contexto da sala, sendo que os alunos enumeraram as árvores, carros, montanhas, sol, nuvens, o recreio, a estrada, as casas etc. Após este breve diálogo e tendo registado no quadro os aspetos enumerados pelos alunos, solicitei aos alunos que escrevessem três frases que mostrassem o que viram e observaram.



Figura 78 – Registo no quadro de alguns apontamentos ditos pelos alunos

De modo a evitar as repetições sucessivas da expressão “*eu vi ...*”, demonstrei aos alunos que poderiam começar as frases por “*eu contemplei*”, “*eu observei*”, “*eu constatei*”, mas que teria que ser cada uma a escrever a restante frase sozinho no caderno, sendo que iria supervisionar os cadernos, ajudando nalguma ideia e corrigindo os erros. Certamente, que houve algumas frases elaboradas, como também algumas menos executadas. Seguidamente, solicitei aos alunos que lessem em voz alta as suas frases, para partilhar com os colegas o que viram e como descreveram o observado.

De modo a concluir a atividade, entreguei uma folha a cada aluno sendo que deveriam reescrever as frases, de forma cautelosa, e realizar uma ilustração, para que no fim fizéssemos um mini livro com os aspetos que visualizamos na ida à rua, expondo-o no placard da sala.

Os alunos gostaram desta pequena atividade de observação e contemplação, uma vez que deslocar-se à rua e poder refletir sobre os aspetos que nos rodeiam, torna-se importante para que, no futuro, sejam atores reflexivos e críticos.

Os sons são todos iguais ?Descobre!

Esta atividade desenvolvida no âmbito do estudo do meio, tratou-se novamente do ensino experimental das ciências, pois contempla uma experiência sobre o som, sendo o seu resultado final um cartaz elucidador da experiência, que se dissemelha com a experiência explanada anteriormente.

A primeira experiência teve como principal assunto, perceber que géneros de som fazem os vários materiais dentro dum copo, ostentando se o som é fraco ou forte. A experiência realizou-se dentro do mesmo modo estrutural que a anterior, sendo que na junção de várias mesas deitamos em cinco copos de plástico os diferentes materiais, sendo estes feijões, caricas, arroz e um dado. Cada aluno ficou encarregue de desempenhar a realização da experiência, ao dividir os materiais pelos copos, tapando-os com fita-cola e identificando os mesmos.



Figura79, 80 e 81 – Materiais e o cartaz consolidado da experiência dos sons

A estrutura típica das experiências, também foi concretizada pelos alunos, sendo que definiram em grande grupo as hipóteses, a validade dos resultados, os resultados e a conclusão. Este processo foi registado normalmente no caderno de cada aluno, dirigido a esta área, de modo que possa consultar e confrontar os resultados mais facilmente do que redigidos no manual, bem como reconsiderar mais tarde a experiência.

Uma vez que se trata dum ensaio sobre o som que pode provocar alguns materiais, os alunos propuseram que o cartaz para expor na sala acerca deste trabalho, se deveria parecer com uma nota musical. De algum modo, estas observações e noções que os alunos executam têm um grande impacto na sua aprendizagem, pois relacionam e estabelecem ligações dos conteúdos interdisciplinares, o qual denota que, apesar de laborarmos numa determinada área, as outras áreas curriculares ou de enriquecimento curricular também se interligam e complementam. Nesta linha de ideias, solicitei aos alunos uma cartolina com a estrutura duma nota musical, em que o seu interior se compunha a partir dos registos dos alunos sobre a mesma.

Mais uma vez, atendendo a que as atividades devem ir ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos, efetivamos os seus desejos, criando assim um cartaz elucidativo e audaz.

6.3.2 Intervenção com a Comunidade – Projeto *Das tampas a uma Cadeira; Um flor pelo dia da Criança*

No âmbito da unidade curricular das práticas pedagógicas, igualmente na valência de 1º Ciclo do EB, foi proposto a realização dum projeto que envolvesse a comunidade educativa, tais como docentes, os alunos e os encarregados de educação. Deste modo, o presente projeto que foi desenvolvido designa-se por «*Recolhe tampas e oferece uma cadeira de rodas!*». Na verdade, o projeto é composto, mais precisamente, pela recolha de tampas de vários objetos, como tampas de sumos, de garrafas, de detergentes, de água e de outros, sendo que quanto maior fosse a angariação possível de tampas, estas seriam entregues à Associação de Deficientes da Madeira, de modo que se conseguisse uma cadeira de rodas para a escola EB1/PE do Galeão.

Este englobou a participação de todas as salas da escola, tanto como a colaboração dos Encarregados de Educação dos alunos. De modo a envolver toda a comunidade, construiu-se na sala do 1º ano, turma 1 um espaço determinado para o depósito de tampas num saco, para posteriormente, no dia 9 de Junho, ser entregue à associação e este pudesse reverter para uma cadeira de rodas, apoiando as pessoas que têm estas deficiências e que necessitam dum modo alternativo de mobilidade.

O projeto “*das tampas a uma cadeira*” foi extremamente enaltecedor tanto para a escola em questão, como pessoalmente, foi gratificante, na medida em que dentro dos

prazos estipulados conseguimos angariar cerca de 790 kilos de tampas, que foram aceites pela associação, com enorme agrado e satisfação e que complementado com outras quantidades de tampas já recolhidas pela mesma, ficaria a faltar muito pouca quantidade para uma cadeira de rodas.

Como projeto desenvolvido para a comunidade, também concretizei um outro que se domina “*Uma flor pelo dia da criança*”, cujo objetivo primordial seria envolver a participação dos pais, na criação duma mensagem para as suas crianças, em prol de outras que não podem comemorar este dia tão especial, pois não têm um ombro parental, que as acolha no seio duma família.

Esta mensagem foi solicitada aos pais dos alunos do 1º1, que sobre uma pétala escrevessem uma pequena mensagem, elucidando o nome do seu educando, para mais tarde criar um mobile no corredor da escola. Deste modo, uma vez que não foi possível conseguir um contato direto com os pais da sala, por motivos já enumerados anteriormente, os alunos levaram uma pétala para os encarregados de educação redigirem esta mesma. Quando completa a flôr, com a colaboração de todos os pais, obteve-se um perplexo conjunto de mensagens que apelam nomeadamente, à felicidade, ao amor, carinho, fraternidade e alegria.



Figura 82 e 83– Projeto para a comunidade “*Uma flor pelo dia da criança*”

De forma holística, a realização destes dois projetos foram muito gratificantes, pois houve muita participação dos encarregados de educação e pais das outras salas da escola, como da equipa pedagógica, técnicos e auxiliares de educação.

6.3.3 Avaliação da turma do 1º1

Segundo Lemos (1993), a avaliação designa-se por uma ferramenta que regula e orienta a prática pedagógica, permitindo ao professor investigar a forma como a aprendizagem está a decorrer, com o objectivo de recolher algumas informações que lhe permita manter ou modificar o seu plano.

De acordo com o decreto-lei n.º 139/2012 de 5 de julho, a avaliação da aprendizagem dos alunos abarca três modalidades de avaliação, mais precisamente a diagnóstica, formativa e sumativa. Atendendo que a minha intervenção pedagógica perfeitou um total de 120 horas decidi realizar, de modo global, uma avaliação do grupo de alunos, fundamentada nas três modalidades de avaliação descritas anteriormente. Deste modo, esta realizou-se tendo por base a constante observação das circunstâncias e das atividades realizadas. A avaliação, segundo o decreto-lei enunciado anteriormente, deve ser contínua e persistente e permite tanto aos docentes, como aos alunos e encarregados de educação alcançar alguns esclarecimentos sobre o desenvolvimento da aprendizagem, bem como adequar as estratégias.

Nesta linha de ideias, segundo o decreto-lei n.º 139/2012 de 5 de julho, art.º 25º, este género de avaliação permite que o docente possa gerar as suas dimensões pedagógicas, atendendo às especificidades dos alunos, bem como as aprendizagens a proporcionar aos alunos. No que concerne à revisão da literatura, Pacheco (1994,p.75) enfatiza que “(...) a avaliação formativa, sendo parte integrante do processo avaliativo, determina, em termos qualitativos, o progresso de aprendizagem e fornece *feedback* para a sua regulação, permitindo identificar as correcções a realizar», bem como «tem a função de melhorar, de orientar, de regular e não de certificar, de comprovar”.

Desta feita, resolvi estruturar um modelo de avaliação global, dos alunos numa tabela, o qual relata os descritores de desempenho, como os domínios de conteúdos mencionado para área curricular disciplinar. Esta tabela, enumera o que foi possível observar, bem como os conteúdos trabalhados.

Dum modo geral, no domínio do Português, o que tem maior ênfase é na escrita/ produção de texto, como em alguns casos na leitura, na medida em que os alunos não possuem costumes de construção de texto e organização de ideias, sendo que existem alunos que manifestam uma carência na área da criatividade e do vocabulário. No

domínio da Matemática, uma das dificuldades do grupo em geral foi ao nível da interpretação e resolução de problemas seleccionados. Na área do Estudo do Meio, os alunos revelam grandes capacidades de exploração no ensino experimental das ciências.

Existem pontualmente algumas faltas de respeito, perante funcionários e colegas, pelas quais se verificam queixas que chegam à titular de turma, havendo também brincadeiras um pouco violentas e menos próprias, nomeadamente, nos intervalos pelos que frequentam o recreio. Dentro do contexto de sala de aula, por vezes conversam todos ao mesmo tempo, não respeitando os outros colegas, o que provoca uma certa “turbulência” no espaço de sala de aula. A cooperação, a colaboração e a partilha são ainda fatores pelos quais o grupo ainda apresenta dificuldades, bem como as interações com os outros. Em contrapartida, é fundamental referir que existem alguns alunos muito motivados em aprender e que estão susceptíveis às tarefas propostas, exibindo que adquiriram competências sociais e morais.

Para finalizar, a turma do 1º é uma turma que precisa trabalhar algumas competências, na tentativa de colmatar as dificuldades, principalmente ao nível do português, bem como ao nível do ritmo de trabalho.

6.4 Reflexão Crítica da Intervenção do 1º Ciclo

A prática pedagógica na valência de 1.º ciclo do EB foi uma oportunidade para aprender, conquistar mais experiência e consolidar saberes.

Nesta linha de ideias, adquirir alguns conhecimentos a nível da instituição, do meio, dos espaços da escola e das instalações antes do começo do estágio foi favorecedor, bem como o contacto prévio com a professora cooperante Carla Freitas, que me permitiu tomar algum conhecimento das características do grupo, dos conteúdos que estavam a ser leccionados, do horário semanal da turma, entre outros factores imprescindíveis para ajustar a minha prática pedagógica. Uma vez que nunca tinha podido intervir num 1º ano de escolaridade, e o facto desta ser a primeira oportunidade, despertou uma certa curiosidade e interesse por conhecer, contactar e trabalhar com os mesmos.

No começo do estágio, a primeira semana dedicada à observação participante foi fundamental para me adaptar, conhecer e acima de tudo, enquadrar no grupo de alunos. De um modo geral, a turma aceitou-me satisfatoriamente bem, expondo alguma

curiosidade e interesse por me conhecer. Terminando a semana de observação, que constou num período de seis dias, fui conquistando alguma confiança com o grupo de alunos, que contribui para que me sentisse mais composta para intervir. A aceitação da minha presença, foi tão bem concebida tanto por parte do grupo, como por parte da professora cooperante, permitindo que me integrasse e relacionasse melhor no contexto, fornecendo segurança e credibilidade para melhor intervir. A integração no grupo, possibilitou visualizar as necessidades, interesses e características individuais, de modo a dirigir e direcionar a minha ação atendendo às suas especificidades.

Relativamente à professora cooperante, ao longo de todo o estágio, deu-me um enorme apoio, colocando-me à vontade para planear e acompanhar o que achava melhor para a turma. Este aspeto fez com que me sentisse mais segura, responsável e realizada, pois ter o poder de escolha, permitiu retirar as minhas próprias elações e conclusões, reformulando a minha ação. Durante a minha prática pedagógica, foi tomado sempre em consideração adequar os conteúdos à turma, com o intuito de proporcionar aprendizagens significativas. Desempenhei, tal como no pré-escolar um papel de orientadora e mediadora na medida em que tentei procurar e proporcionar aos alunos momentos de descoberta e de construção do seu conhecimento.

Com o decorrer das semanas de intervenção, recebi um *feedback* positivo, tanto dos alunos como da professora cooperante, permitindo que me sentisse cada vez mais segura e com confiança. Nesta linha de pensamento, constatei que tanto eu como os educandos estávamos a crescer e a colmatar dificuldades, bem como a estabelecer laços de amizade e confiança maiores. Uma das maiores evoluções a que pude assistir por parte da turma foi ao nível do trabalho cooperativo, tendo sido perceptível que anteriormente os mesmos não estavam habituados a trabalhar em grupo, e que através deste meu propósito consegui proporcionar situações de aprendizagem cooperativa. Com efeito, ter proporcionado igualmente atividades e momentos de trabalho dinâmicos e diferentes daquilo a que estavam acostumados tornou-se muito vantajoso. Ainda assim, foi possível visualizar a implicação e aplicação dos alunos neste tipo de atividades, senso que até mesmo os alunos mais desmotivados e desinteressados, estimavam, valorizavam e entranhavam-se nestas circunstâncias de aprendizagem.

Ao longo da minha intervenção introduzi e consolidei variados conteúdos das mais diferentes áreas disciplinares curriculares, o que me fez aprender muito e constatar que alguns são muito difíceis de trabalhar. Apesar de encontrar, por vezes, algumas dificuldades ao lecionar os casos específicos de leitura, sendo este um conteúdo

abordado pela primeira vez num contexto prático, recorri ao diálogo com a professora Carla, bem como à pesquisa em livros didáticos e tirei partido ao proveito de algumas aprendizagens desenvolvidas na unidade curricular de didática do português, o que permitiu que, por fim, conseguisse alcançar as minhas metas e objetivos.

Com efeito, evidencia-se a importância da articulação entre a prática e a teoria, na medida em que se complementam, como também, a relevância da formação dos professores ao nível da didática.

Relativamente ao projeto de investigação-ação que desenvolvi com os alunos da turma do 1º é de mencionar que em cada planificação de atividade tive a preocupação de fomentar e promover o desenvolvimento sociomoral junto dos educandos. Sendo que na valência de educação pré-escolar coloquei em prática algumas atividades específicas para o mesmo projeto, tal como aconteceu neste contexto, procurando ter constantemente em conta a revisão da literatura e estratégias gerais de intervenção, mencionadas no capítulo quatro deste relatório.

No que diz respeito à atividade com a comunidade considero ter sido um momento de enorme aprendizagem, pois o facto de todas as turmas quererem participar na aquisição de tampas para uma cadeira de rodas para a escola foi muito positivo e enriquecedor, bem como a participação dos pais dos alunos do 1º na escrita da mensagem. Por outro lado, se tivesse tido mais tempo nas reuniões de conselho da escola, penso que poderia ter integrado as outras salas da escola EB1/PE do Galeão, permitindo que se construísse mais flores diversificadas e ricas com as mensagens dos outros encarregados de educação, apresentando uma maior extensão de mensagens, bem como alargamento da participação dos elementos da comunidade.

Relativamente à componente da avaliação, senti alguma dificuldade na sua realização e optei por realizar uma avaliação mais formativa, baseada em registos das observações, e por valorizar mais o tempo, o apoio e os momentos com os alunos. Uma vez que a professora cooperante mencionara que a avaliação ficava por sua conta e responsabilidade, achei por bem realizar uma apreciação mais geral do grupo de alunos. Em contrapartida, tenho a perfeita ideia de que a avaliação individual de cada aluno é elementar para podermos confirmar e adequar a *práxis* pedagógica a cada um, o qual facultar a informação aos outros professores, bem como aos encarregados de educação.

Deparei-me que com uma outra complexidade neste estágio do 1º Ciclo de EB, relativamente aos diferentes ritmos de trabalho dos alunos, uma vez que na turma do 1º

existem cerca de oito alunos que acabam as suas tarefas muito rapidamente e outros que necessitam de muito mais tempo para executá-las. Com efeito, fomentei algumas ferramentas de trabalho, como fichas de trabalho e desafios com mais complexidade. Contudo, por vezes, mesmo com atividades “âncoras”, existia alguns dos alunos que continuavam a acabar mais rápido que outros, mesmo assim quando isto acontecia, recorria aos mesmos como “ajudantes”, onde auxiliavam os colegas com mais dificuldade, promovendo e fomentando, assim, a interajuda.

Através do diálogo, ao longo do tempo, com a professora cooperante acerca da minha intervenção e ação, foi possível concluir que o estágio pedagógico correu de modo positivo, permitindo que me sentisse adaptada no contexto, e com liberdade para planificar e intervir de acordo com aquilo que achava mais apropriado, não esquecendo o apoio e orientação da mesma. Relativamente ao aspeto a melhorar saliento o facto de poder ter atendido mais à diferenciação pedagógica, na medida em que trabalhei mais precisamente na organização de fichas e na criação da ficha de avaliação dos dois alunos com NEE. Houve algumas situações, em que me deparei com condições difíceis como a quantidade de alunos e os conteúdos a trabalhar. Por outro lado, penso que tentei adequar, ao máximo, a minha prática às especificidades da turma.

Para concluir, esta foi uma experiência que me fez crescer, viver e aprender muito. Notei, durante toda a prática, um grande progresso próprio, consciencializando-me, cada vez mais, do papel essencial e basilar do professor no desenvolvimento geral dos seus educandos.

7. Considerações Finais

O culminar deste momento fantástico no meu percurso académico, torna-se relevante fazer uma retrospectiva das experiências vivenciadas, bem como mencionar alguns aspetos que marcaram todo este caminho. Atendendo a que estamos a atravessar uma fase penosa, que atinge os profissionais de educação, nomeadamente a classe docente, por políticas economicistas e por alguma instabilidade profissional, a questão mais acutilante, tanto pela parte de familiares, amigos e de outros profissionais da educação, prende-se com decisão de escolha duma profissão que oferece muito poucas oportunidades, bem como de realização profissional. Apesar destas situações que desencadeiam um debate sobre um tema complexo, como a colocação de professores e educadores no nosso sistema de ensino, o verdadeiro significado de se ser professor, não é uma mera profissionalização, nem tão pouco uma profissão do não se faz nada, passo a expressão. Na minha opinião, ser professor significa ter uma infinda paixão por partilhar momentos e aprendizagens com as crianças, ter, por vezes, uma azáfama de borboletas no estômago aquando entramos numa sala de aula, sentir orgulho e vaidade nos alunos e fomentar um espírito de responsabilização e autonomia; satisfazer com as conquistas dos aprendizes e lutar para que ultrapassem os obstáculos; possuir a essência de se ser um líder exigente para o sucesso geral de todo o grupo, bem como conceder horas, dias e algumas a noites preparar, corrigir e planejar atividades que promovam aprendizagens significativas.

Naturalmente que existem certos dias em que o pensamento negativo é predominante, pondo em causa a nossa escolha profissional. No entanto, nunca devemos perder o orgulho e a vaidade de se ser o que é, porque afinal somos uma profissão que apesar de julgada e discriminada, todos nós necessitamos dum professor para aprender, nem que seja um, duas ou um texto de palavras, ou uma mera instrução dum conteúdo. Relativamente aos pressupostos que se colocam quando refiro a minha futura profissão a outros colegas e amigos, ressalvo que as escolhas que fazemos devemos fazê-las com o coração e não de olhos fechados, porque o coração “comanda a vida”, e nele sentimos aquilo que nos completa, domina e seduz. De facto, ser professor/educador é aos meus olhos, uma profissão que se pinta num livro aberto, conforme o vento, a lua e o sol, e que cada pincelada marca o nosso percurso, mas que também nos enriquece e faz crescer. É nesta linha de pensamento, que não podemos deixar que esta avassaladora transformação e aceitação da identidade do docente seja

motivo para desistir, pois o caminho profissional do docente nunca é acabado ou extinto, ele modela-se, transforma-se e compõe-se.

Tal como refere Carvalho (2011, p. 27) “(...) o professor actual encara desafios que em nada são semelhantes ao passado, existem uma série de novas competências que os docentes necessitam dominar/utilizar, para conseguir desempenhar com sucesso as suas funções”, sendo cada vez mais importante reformular a sua *práxis* com o objetivo de dar uma solução às imposições vigoradas hoje em dia.

Considero-me consciente de que os contributos adquiridos a nível dos conhecimentos científicos, metodológicos e práticos adquiridos ao longo dos cinco anos, que contempla a Licenciatura e o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do EB, foram imprescindíveis para a intervenção pedagógica. Durante as minhas práticas, procurei sempre dar resposta a todas as especificidades e dificuldades do grupo tanto na valência do Pré-escolar como no 1º Ciclo do EB, enquadrando e adequando as atividades do melhor modo no sentido de as dinamizar de modo contextualizado. Refiro que a questão de investigação-ação foi, de certo modo, semelhante nas duas valências, pois o sentido de cooperação, partilha e colaboração, bem como as competências sociais e morais eram uma situação problemática, e que necessitava duma resposta face a poder melhorar situações menos positivas que ocorriam diariamente.

Finalizo o meu relatório com uma frase da autoria de Antoine de Saint-Exupéry sobre o Pequeno Príncipezinho, deixando a sua interpretação e reflexão aos leitores.

Só se vê bem com o coração, o essencial é invisível aos olhos.

8. Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* In B. Campos (Ed.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 21-31). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Editora Cortez.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Almeida, J. & Pinto, J. (1976). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Editorial.
- Almeida, L. & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Alves, R. (2004a). *Entre a ciência e a sapiência: O dilema da educação*. Editora: Loyola.
- American Psychological Association (2009). *Publication Manual of the American Psychological Association (6th ed.)*. Washington, DC: Author.
- Antonello, C. (2006). *Aprendizagem na ação revisitada e sua relação com a noção de competência. Comportamento organizacional e gestão*. Porto: Edições Asa.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspetiva cognitiva*. Lisboa. Plátano Universitária.
- Ballenato, G. (2009). *Educar sem gritar (2.ª Ed)*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Barañano, M. (2004). *Métodos e Técnicas de Investigação em Gestão*. Lisboa: Sílabo.
- Barros, L. (2011). *Prática de ensino supervisionada em educação pré-escolar*. Dissertação de Mestrado. Bragança: Instituto de Bragança - Escola Superior de Educação.
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação. Um guia para a pesquisa em ciências e da educação*. Lisboa: Gradiva.

- Bento, A. (2011). *As etapas do processo de investigação: do título às referências bibliográficas*. Funchal.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brazão, P. (2007). *O Diário de um Diário Etnográfico Eletrónico*. In J. Sousa. & C. Fino (Org.). *A Escola sob Suspeita* (pp. 289-307). Porto: Edições Asa.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Caldeira, M. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Cardona, M. (1997). *Para a História de Infância em Portugal: o discurso oficial*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, C. & Heitor, M. (1972). *Arte infantil. Linguagem Plástica*. Lisboa: Editora Meridiano.
- Carita, A. & Fernandes, G. (2002). *Indisciplina na sala de aula*. Lisboa: Editora Presença.
- Carvalho, J. (2011). *Sou professor e adoro!* Braga: Edições Psifala.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigação Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Cortesão, L. & Torres, M. (1983). *Avaliação Pedagógica II: Perspectivas de Sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). *Investigação- acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, XIII -2, pp. 355-379.
- Couvaneiro, C. & Reis, M. (2007). *Avaliar, refletir, melhorar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dewey, J. (2010). *Arte como Experiência* (trad. Vera Ribeiro). São Paulo: Martins Editora.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade. A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Dias, I. (2005). *O lúdico*. *Revista Educação e Comunicação* (pp. 121-133). Retirado de: http://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/301/1/n8_art8.pdf.

Dionísio, M. & Pereira, I. (2006). *A Educação Pré-escolar em Portugal: Concepções oficiais, investigação e práticas*. *Revista Perspectiva* 24, pp. 597-622.

Dinis, M. (1994). *Como trabalhar a área-escola*. Porto: Edições ASA.

Elias, F. (2008). *A escola e o desenvolvimento profissional dos docentes. Guia prático para a avaliação de desempenho*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação: o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), p. 23.

Fernandes, L. (2010). *Concepção Construtivista da Aprendizagem e do Ensino: Sucesso e Inovação*. Dissertação de Mestrado. Funchal: Universidade da Madeira.

Fernandes, M. (2009). A construção de um conhecimento científico num processo de trabalho participado pela turma. *Revista Escola Moderna*, Vol.: 34 (5), pp. 18-32.

Fino, C. (2001). Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol.: 2, pp. 273-291.

Fino, C. (2008). Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de Investigação). in A. Mendonça; A. Bento (Orgs.). *Educação em Tempo de Mudança*. Madeira-CIE: Grafimadeira.

Fino, C. & Sousa, J. (2003). Alterar o Currículo: Mudar a Identidade. In *Revista de Estudos Curriculares*, Vol.: 2, pp. 233-250.

Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Lisboa. Livros Horizonte.

Formosinho, J. (2001). *A formação prática de professores*. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In B. Campos, *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 46-64). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. & Machado, J. (2008). Currículo e Organização – As equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, Vol.: 8, pp. 5-16.

Formosinho, J. & Oliveira- Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.

Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia, Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Friedrich, Bárbara (2015). *Relatório de Estágio para Obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar* (Tese de Mestrado). Universidade da Madeira: Madeira.

Gomes, M. (2011). *A pedagogia diferenciada na construção da escola para todos*. Porto: Edições Ecopsy.

Gonçalves, M. (2001). *Aprender com sucesso*. Coimbra: Livraria Almedina.

Gouveia, M. (2012). *Gestão flexível do currículo rumo à diferenciação pedagógica. Contributos para a promoção de aprendizagens significativas. Um estudo numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico da RAM*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação na área do Currículo. Funchal: Universidade da Madeira.

Homem, C. (2009). *A ludoterapia e a importância do brincar: reflexões de uma educadora de educação de infância*. Cadernos de Educação de Infância.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Leitão, F. (2006). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Cacém: Ramos Leitão.

Leite, C. (2000). *Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola, Projecto Curricular de Turma – O que têm de comum? O que os distingue?* Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.

Leite, C., Gomes, L. & Fernandes, P. (2001). *Projectos Curriculares de Escola e Turma – Teoria Guias Práticos*. Porto: Edições ASA.

Lemos, V. (1993). *O critério do sucesso – técnicas de avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

Lemos, V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J. & Alaiç, V. (1993). *A Nova Avaliação da Aprendizagem* (3.ª Ed.). Lisboa: Texto Editora.

Lopes, A. (2003). *Projecto de gestão flexível do currículo, os professores num processo de mudança*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Lopes, C. (2009). *Mais de 1001 reflexões para tornar a sua liderança verdadeiramente eficaz*. Editora: Clube de Autores.

Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa para o jardim-de-infância*. Porto: Areal editores.

Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel-Edições Técnicas Lda.

Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença. Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lisboa: Lidel-Edições Técnicas Lda.

Lopes, J. & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas Lda.

Madureira, I. & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Marques, M., Oliveira, C., Santos, R., Neves, I. & Pinheiro, A. (2007). *O Educador como Prático Reflexivo*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Retirado de:
http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/122/Cad_6Educador.pdf?sequence=1.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

McKernan, J. (1998). *Curriculum action research: A handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. London: Kogan Page.

Mendonça, M. (1994). *A educadora de infância traço de união entre a teoria e a prática*. Lisboa: Edições Asa.

Mesquita, E., Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Docência Integrada na Educação Básica e Formação em Contexto*. Investigar, Avaliar, Descentralizar – Actas do X Congresso da SPCE. Bragança.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar.

Ministério de Educação. (1999). *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas – Ensino Básico 1.º Ciclo*. (4.ª ed.). Lisboa: Ministério de Educação.

Ministério da Educação. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Ministério da Educação. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Ministério da Educação. (2010). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação. (2011). *Avaliação em educação pré-escolar. Curricular n.º4 DGIDC/DSDC/201*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2012). *Metas Curriculares do Ensino Básico - Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2013). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moreira, D. & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à Matemática no Jardim de Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Moreira, J. & Sousa, E. (2001). *Giro pelo Património Edificado de Santa Cruz (Roteiro Juvenil)*. Santa Cruz: Câmara Municipal de Santa Cruz.
- Moreira, M. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Moreira, M. & Alarcão, I. (1997). *A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos*. In I. Sá-Chaves Percursos de Formação e desenvolvimento profissional. Porto: Porto Editora.
- Moreira, M. & Valadares, J. (2009). *A teria da aprendizagem significativa: sua segmentação e implementação*. Coimbra: Edições Almedina.
- Morgado, J. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições ASA.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação. Um desafio para professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. & Pacheco, J. (2011). *Culturas curriculares: subsídios para uma abordagem teórica*. In M. Alves & J. DeKetele (Orgs.). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. (pp. 41-58). Porto: Porto Editora.
- Moll, L. (1996). *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica* (trad. Fani A. Tesseler). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1995). *Formação de professores e profissão docente*. In Nóvoa, A. (Coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Noronha, M. (1996). *Como compreender as crianças*. Coleção Aula Prática. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Oliveira-Formosinho, J. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (1996). A Construção Social da Moralidade pela Criança Pequena. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Educação pré-escolar. A construção social da moralidade* (pp. 51-74). Lisboa: Texto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. & Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2007). A utilização da herança histórica na reconstrução de uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (pp. 13-42). Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

PEE da EB1/PE do Galeão. (2014). *Educar hoje é chegar mais longe amanhã*. São Roque: Projeto Educativo de Escola. Retirado de: <http://escolas.madeira-edu.pt/eb1pegaleao/Escola/ProjetoEducativo/tabid/2039/Default.aspx>

PEE do Infantário do Carrocel. (2014). *Aprender com as Histórias*. São Martinho: Projeto Educativo de Escola

Regulamento do Estágio. (2013). *Regulamento do Estágio Pedagógico do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Funchal: Universidade da Madeira.

Reinhardt, R. (2008). Parceria entre a Escola e a Comunidade na Perspetiva da Gestão Solidária. *Boletim de saúde*. N.º 2. Retirado de: www.esp.rs.gov.br/img2/ParcerEscolComunid.pdf.

Perraud, M. (2013). *As Estratégias de Aprendizagem: como acompanhar os alunos na aquisição de conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, Profissão Docente e Formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada. Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor*. Porto Alegre: Artmed.

Peterson, P. (2012). *O Professor do Ensino Básico: Perfil e Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Piaget, J. (1999). *Pedagogia*. Lisboa: horizontes pedagógicos.

- Pires, M. (1999). *O professor e o currículo*. Revista Educação e Matemática, Vol.: 55.
- Ponte, J. (2004). *Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática*. Educar em Revista, Vol.: 24.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento Das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Regulamento do Estágio. (2013). *Regulamento do Estágio Pedagógico do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Reymond-Rivier, B. (1977). *O desenvolvimento social da criança e do adolescente*. (trad. M. Gonçalves). Lisboa: Editorial Aster.
- Ribeiro, A. (1989). *Formar professores – elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto Editora.
- Robalo, F. (2004). *Do Projeto Curricular de Escola ao Projeto Curricular de Turma*. Lisboa: Texto Editores.
- Rodrigues, L. (2008). *A integração escolar dos alunos do ensino técnico-profissional nível III nas escolas públicas da RAM*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação – Área Currículo. Funchal: Universidade da Madeira.
- Rodrigues, L. (2011). *Ensino Profissional: O estigma das mãos mais do que a cabeça*. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Roldão, M. (1998). *Que é ser professor hoje? A Profissionalidade Docente Revisitada*. A Revista da ESES, Vol.:9, pp. 79-104.
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2001). *Currículo e Políticas Educativas: Tendências e Sentidos de Mudança*. In Freitas, C. et al (Orgs.). *Gestão Flexível do Currículo – Contributos para uma reflexão crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rodrigues, Rui. (2015). *Relatório de Estágio para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Tese de Mestrado). Funchal: Universidade da Madeira.
- Rodrigues, Ana. (2014). *Relatório de Estágio apresentado à Universidade da Madeira para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico* (Tese de Mestrado). Funchal: Universidade da Madeira.

- Schaffer, H. (1999). *Desenvolvimento social da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Serralha, F. (2007). *A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1.º Ciclo de Ensino Básico*. Tese de Doutoramento não publicada. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Silva, M. (2001). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar em Portugal - a participação dos educadores*. Pensar o Currículo em Educação de Infância (pp. 51-61). Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Silva, T. (1999). *Identidade e Diferença*. Brasil: Belo Horizonte.
- Silva, T. (2000). *Teorias do Currículo – Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação-Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação: 1.º Volume Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, J. (2000). *O Professor como pessoa*. Porto: Asa Editores.
- Sousa, J. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: Lidel.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional – Uma abordagem desenvolvimentista*. Amadora: Editora McGraw-Hill.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (2002). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola – Perspetivas Organizacionais*. Amadora: Editora McGraw-Hill.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Trindade, R. & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na escola*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais*. Espanha: Ministério da Educação e Ciência de Espanha.
- Valadares, J. & Sansão, O. (1999). Mapas Conceptuais ao Serviço de uma Pedagogia Diferenciada. In L. Grave-Resendes (Org.). *Pedagogia Diferenciada: Da Exclusão à Inclusão Pedagógica*. (pp. 81-114). Lisboa: Universidade Aberta.

Vasconcelos, C., Praia, J. & Almeida, L. (2003). Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, Vol.: 7, pp. 11-19. Retirado de: <http://www.epsjv.fiocruz.br>.

Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editora.

Vasconcelos, T. (2015). *Relatório de Estágio para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Funchal: Universidade da Madeira.

Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

9. Legislação Consultada

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). Retirado de: http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1766/Lei46_86.pdf

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto (Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário). Retirado de: www.dgicd.min-edu.pt/educacaoinfancia/data/.../dl241_01.pdf

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto (Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Retirado de: www.dgicd.min-edu.pt/educacaoinfancia/data/.../dl241_01.pdf

Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto (Lei de Bases do Sistema Educativo). Retirado de: http://www.utl.pt/admin/docs/69_lei492005.pdf

Decreto-lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Retirado de <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2012/07/12900/0347603491.pdf>

Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho. Retirado de: <http://www.dgicd.min-edu.pt/index.php?s=noticias¬icia=397>

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro (Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar). Retirado de: http://sitio.dgicd.min-edu.pt/pescolar/Documents/circular17_DSDC_DEPEB_2007.pdf.

Circular n.º 4 /DGICD/DSDC/2011, (Avaliação na Educação Pré-Escolar). Retirado de: www.dgicd.min-edu.pt/.../data/.../circularavaliacaoepedocumentofinal.pdf

