

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Fábia Diana Ferreira da Silva
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt

maio | 2019

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE Mestrado

Fábia Diana Ferreira da Silva
Mestrado em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

ORIENTADOR
Fernando Luís de Sousa Correia



Faculdade de Ciências Sociais

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

Fábia Diana Ferreira da Silva

**Relatório de Estágio Apresentado à Universidade da Madeira para Obtenção do
Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Orientador: Professor Doutor Fernando Luís de Sousa Correia

Funchal e Uma, maio de 2019

“O melhor da viagem é o sonho.”

José Eduardo Agualusa, *A Vida no Céu*

Agradecimentos

Há cinco anos iniciou-se uma importante fase da minha vida, a vida acadêmica, que agora, prestes a terminar confirmou o desejo de prosseguir com a minha carreira docente.

Efetuada uma retrospectiva, esta caminhada não se poderia ter realizado sozinha, sendo que muitas pessoas contribuíram para o sucesso da mesma, marcando perpetuamente este meu percurso. Como diria Antoine de Saint-Exupéry, “aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós” (s.d).

Muito obrigada a todos os que me deixaram um pouco de si.

Em primeiro lugar agradeço a Deus, pois sem ele os objetivos, inicialmente traçados, poderiam ter sido alcançados, mas não com tamanha glória. Por todos os dias em que desistir parecia imperativo e a inspiração estava ausente. Obrigada pela força e por todas as pessoas que colocaste nesta caminhada fazendo com que fosse muito mais fácil de a percorrer.

Aos meus pais, os grandes impulsionadores de todo o meu percurso. Obrigada por serem quem são e por me terem tornado na pessoa que hoje sou. Foram muitos os momentos, bons e maus, muitas lágrimas derramadas que só no vosso colo puderam cessar. Sem vocês o sonho não podia se ter tornado realidade.

A todos os meus familiares que de uma forma ou de outra me apoiaram e incentivaram a nunca desistir. Um agradecimento especial às minhas tias Elsa Ferreira e Marília Silva por todos os conselhos e por serem um exemplo e modelo a seguir enquanto profissionais na área de educação.

A vocês companheiras de aventuras, por todos os momentos inesquecíveis proporcionados neste percurso partilhado. Pelas diretas, momentos de procrastinação, gargalhadas, dramas e inimizades partilhadas, pelas longas tardes no arquivo e pelos trabalhos de “grupo”. Obrigada por me mostrarem o que é o espírito acadêmico e principalmente por me revelarem o verdadeiro significado da palavra amizade.

Num segundo momento, queria expressar o meu sincero sentimento de gratidão às instituições que me acolheram, Centro Infantil/ Escola Dona Maria Eugénia de Canavial e Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada. Às diretoras, pela prontidão e acolhimento com que fui recebida e pelo apoio em todas as etapas pedagógicas nas quais fui convidada a participar.

Ao grupo das Formiguinhas que me acolheu com muito carinho e alegria, tornando a minha experiência na valência do Pré-Escolar única e inesquecível. Também à educadora Tomásia e à auxiliar Isabel, muito obrigada por todo o apoio e paciência e principalmente pela transmissão de um testemunho único que enriqueceu de forma inequívoca o meu percurso.

Às crianças da turma do 3.º B com quem partilhei a minha primeira experiência de estágio na valência do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Obrigada pelo acolhimento, por me fazerem sentir parte integrante do grupo e principalmente por todas as experiências inigualáveis que me proporcionaram e que vieram a confirmar o meu desejo de prosseguir com este sonho.

A todo o pessoal docente e não docente da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada, sendo o meu agradecimento especial dirigido à professora cooperante Maria João que me acolheu de braços abertos e acompanhou durante os dois estágios realizados na valência do 1.º Ciclo. Não há palavras suficientes para lhe agradecer por todo o conhecimento e experiências transmitidas. Muito obrigada pela oportunidade.

Aos orientadores de todas as práticas pedagógicas, Professora Doutora Maria José, Professora Doutora Fernanda Gouveia e Professora Graça Côrte, por toda a orientação recebida, apoio e preocupação. Sem a vossa cooperação esta experiência teria muito mais obstáculos e com a vossa ajuda todos aqueles que surgiram foram facilmente ultrapassados.

Por fim, mas não menos importante, agradeço ao Professor Doutor Fernando Correia, orientador do presente relatório. Obrigada pela paciência, disponibilidade e apoio incondicional, pelas palavras encorajadoras nos momentos mais difíceis e por toda a orientação nesta fase final do meu percurso académico.

Termino agradecendo a todos aqueles aos quais não fiz referência e que de uma forma positiva ou negativa marcaram o meu percurso pois, ajudaram-me a crescer e a tornar-me na pessoa que hoje sou, convicta de que todo o caminho percorrido não foi em vão.

Resumo

O presente relatório encerra em si o principal objetivo de refletir acerca da experiência vivenciada nas diversas práticas pedagógicas, num contexto de formação em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. As práticas pedagógicas realizadas nas valências acima mencionadas foram concretizadas no Centro Infantil/ Escola Dona Maria Eugénia de Canavial, nomeadamente na sala das Formiguinhas, e na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada nas turmas do 2.º e 3.º ano respetivamente.

Almejando executar uma prática pedagógica centrada nas necessidades e características dos grupos em questão, sustentei a minha intervenção em alguns pressupostos teóricos e metodológicos que foram a base de toda a ação. A realização deste estudo foi essencial para a promoção de aprendizagens significativas e para o incremento de um processo de aprendizagem centrado no aluno. Saliente-se a importância das práticas pedagógicas, uma vez que foi a partir das mesmas que este estudo inicial pôde ser transportado para a uma situação de operacionalização. Assim, a revisão literária previamente elaborada representou um alicerce para a qualidade da prática pedagógica e permitiu aprofundar os pressupostos metodológicos e didáticos inerentes a toda a ação educativa.

De ressaltar que o espírito crítico e reflexivo esteve presente ao longo de todo o processo interventivo, afigurando-se crucial na identificação de problemáticas e lacunas a combater ou pelo menos amenizar, através da implementação de dois Projetos de Investigação-Ação. A Prática Pedagógica I operacionalizou-se em torno da seguinte questão de investigação: **Como desenvolver as relações interpessoais e de pares no grupo de crianças da sala das Formiguinhas?** Já no âmbito da Prática Pedagógica II a questão central foi: **“Como poderão os alunos da turma do 2.º B desenvolver mecanismos de atenção/concentração?”** Esta dinâmica possibilitou um aperfeiçoamento da *práxis*, envolvida num constante processo de reflexão e questionamento.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Prática Pedagógica; Projetos de Investigação-Ação; Pressupostos Teóricos e Metodológicos; Reflexão.

Abstract

This report has as its main objective to reflect on the experience of the different pedagogical practices, in a context of pre-school education and the first cycle of basic education. The pedagogical practices carried out in the aforementioned valences were carried out at the Centro Infantil/ Escola Dona Maria Eugénia de Canavial, with the Formiguinhas Class, and in Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada, with the 2nd and 3rd grades.

Desiring to concretize a pedagogical practice centered on the needs and characteristics of the groups in question, I supported my intervention in some theoretical and methodological assumptions that were the basis of all the action. The realization of this study was essential for the promotion of meaningful learning and for the increase of a learner-centered learning process. Emphasis is placed on the importance of pedagogical practices, since it was from these that this initial study could be transported to an operational situation. Thus, the literary revision previously elaborated represented a foundation for the quality of the pedagogical practice and allowed to deepen the methodological and didactic presuppositions inherent in all the educative action.

It should be noted that the critical and reflexive spirit was present throughout the intervention process, and it was crucial in identifying problems and gaps to be addressed or at least mitigated through the implementation of two Research Projects-Action. Pedagogical Practice I was operationalized around the following research question: **How to develop interpersonal and peer relationships in the Formiguinhas Class?** In the scope of Pedagogical Practice II, the central question was: **How can students in the 2nd B class develop attention/concentration mechanisms.** This dynamic enabled an improvement of the praxis, involved in a constant process of reflection and questioning.

Key-words: Pre-School Education; 1st Cycle of Basic Education; Pedagogical Practice; Research-Action Projects; Theoretical and Methodological Assumptions; Reflection.

Sumário

Agradecimentos	V
Resumo	VII
Abstract	IX
Sumário.....	XI
Índice de Figuras	XV
Índice de Quadros	XXI
Índice de Gráficos.....	XXIII
Índice de Conteúdos do CD-ROM.....	XXV
Lista de Siglas	XXIX
Introdução.....	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
Capítulo 1 Do currículo formal à ação educativa.....	5
1.1 Uma perspetiva teórica	5
1.2 O currículo em Portugal	7
1.2.1 Orientações curriculares na Educação Pré-Escolar	10
1.2.2 Organização e gestão curricular no 1ºCiclo do Ensino Básico	12
1.3 Gestão curricular: perspetivas e desafios	15
CAPÍTULO 2 AGENTES EDUCATIVOS: CRIANÇA/ALUNO, EDUCADOR/PROFESSOR E FAMÍLIA	19
2.1 De criança a aluno: as características do processo de transição	19
2.2 Ser Professor hoje: a emergente adaptação a uma nova realidade	21
2.3 Família e Escola: uma parceria para o sucesso	24
PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	27

CAPÍTULO 3 INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NO CONTEXTO EDUCATIVO: UM CONTRIBUTO EM PROL DA MUDANÇA	29
3.1 Metodologia de Investigação-Ação: breves noções	29
3.1.1 Conceito e Características/ Propósitos e Contributos	30
3.2 Técnicas e instrumentos de recolha de dados	33
3.2.1 Observação participante	33
3.2.2 Notas de campo	34
3.2.3 Diários de bordo	35
3.2.4 Fotografias e vídeos	36
3.2.5 Produções das crianças	36
3.2.6 Entrevista/ Entrevista Etnográfica	37
3.3 Métodos de análise de dados	37
PARTE III – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	39
Capítulo 4 Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar	41
4.1 Caracterização do Meio	41
4.2 Caracterização da Escola	42
4.3 Caraterização da Sala das Formiguinhas	44
4.3.1 Rotina Diária	49
4.4 Caracterização do Grupo	51
4.5 Momentos de Aprendizagem	57
4.5.1 Celebrando o Pão por Deus na Sala das Formiguinhas	57
4.5.2 Explorando o Ciclo do Pão	64
4.5.3 Solidários para que todos tenham uma família.....	71
4.6 Projeto de Investigação-Ação	77
4.6.1 Enquadramento do Problema	77
4.6.2 Questão Orientadora	80

4.6.3 Estratégias de Intervenção	80
4.6.4 Etapas do Projeto.....	84
4.7 Projeto com a Comunidade Educativa	86
4.8 Reflexão Crítica à Prática Pedagógica na Sala das Formiguinhas	89
Capítulo 5 Prática Pedagógica no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	94
5.1 Caraterização do Meio.....	95
5.2 Caraterização da Escola.....	96
5.3 Caracterização da Sala.....	97
5.4 Caracterização da Turma	100
5.5 Momentos de Aprendizagem	104
5.5.1 Aprendizagem Cooperativa	104
5.5.2 Explorando a praticabilidade da Matemática	109
5.5.3 Dinâmica Experimental	116
5.2.4 Projeto de Investigação-Ação:	120
5.2.4.1 ENQUADRAMENTO DO PROBLEMA	120
5.2.4.2 QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	121
5.2.4.3 ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO	122
5.2.4.4 ETAPAS DO PROJETO	127
5.2.5 Projeto com a Comunidade Educativa	128
5.2.6 Reflexão Crítica à Prática Pedagógica no 2.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico	132
Capítulo 6 Prática Pedagógica no 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	137
6.1 Prática Pedagógica na Turma B do 3.º Ano: breve contextualização	137
6.1.1 Momentos de Aprendizagem	138
6.1.1.1 ROTEIRO PELA ILHA DA MADEIRA	138
6.1.1.2 A ANA E O ANÃO	142
6.1.2.3 UM DIA DE COMÉRCIO	149

6.1.2 Reflexão Crítica à Prática Pedagógica no 3.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico	153
Considerações Finais.....	155
Referências Bibliográficas	157
Referências Normativas.....	167

Índice de Figuras

Figura 1: Operacionalização do currículo através das OCEPE.....	12
Figura 2: Matriz curricular para o 1.º CEB.....	13
Figura 3: Localização do Centro Infantil/Escola Maria Eugénia de Canavial.....	39
Figura 4: Centro Infantil/Escola Maria Eugénia de Canavial.....	41
Figura 5: Entrada Principal da Sala das Formiguinhas.....	43
Figura 6: Sala das Formiguinhas.....	44
Figura 7: Área do Tapete/ Biblioteca.....	44
Figura 8: Área da Garagem.....	45
Figura 9: Área da Casinha.....	45
Figura 10: Área da Cozinha.....	46
Figura 11: Área dos Jogos de Mesa/ Expressões.....	46
Figura 12: Frutos de Outono utilizados no jogo.....	58
Figura 13: Desvendar o fruto através do tato.....	59
Figura 14: Utilização do paladar e do olfato para descobrir os frutos.....	59
Figura 15: Decoração dos garrafões.....	60
Figura 16: Grupo da Sala das Formiguinhas reunido na festa do Pão por Deus.....	61
Figura 17: Dramatização da história <i>A Galinha Ruiva</i>	62
Figura 18: Preenchimento das imagens com a técnica do cotonete.....	63
Figura 19: Exposição dos trabalhos ilustrativos do Ciclo do Pão.....	64
Figura 20: Exploração dos elementos abordados na história.....	65

Figura 21: Representação do Ciclo do Pão em papel de cenário.....	66
Figura 22: Exposição do Ciclo do Pão na Sala das Formiguinhas.....	67
Figura 23: Preparação da massa.....	68
Figura 24: Confeção do pão pelo grupo da Sala das Formiguinhas.....	68
Figura 25: As crianças partilham as suas vivências em família.....	70
Figura 26: Decoração das casinhas.....	70
Figura 27: Produto final da atividade acima descrita.....	71
Figura 28: Elaboração dos relógios.....	71
Figura 29: Relógios terminados.....	73
Figura 30: Comemoração do Dia Nacional do Pijama.....	73
Figura 31: Informação aos EE.....	74
Figura 32: Processo de carimbagem.....	74
Figura 33: Exposição do painel da família no placard da Sala das Formiguinhas.....	75
Figura 34: Livro <i>No Reino dos Penteados</i>	79
Figura 35: Criação do livro <i>No Reino das Formiguinhas</i>	80
Figura 36: Ensaios para a Festa de Natal.....	81
Figura 37: Construção do pinheiro solidário.....	82
Figura 38: Árvore de Natal por decorar.....	85
Figura 39: Algumas das estrelas decoradas pelas crianças da Sala das Formiguinhas.....	86
Figura 40: Colocação das estrelas na árvore com a ajuda da personagem Lolita.....	86
Figura 41: Árvore de Natal decorada por todas as crianças da valência do Pré-Escolar.....	87

Figura 42: Localização da EB1/PE da Achada.....	92
Figura 43: EB1/PE da Achada.....	93
Figura 44: Sala de aula do 2.ºB.....	95
Figura 45: Estantes destinadas à arrumação dos materiais e “Cantinho da Biblioteca”.....	96
Figura 46: Diferentes grupos realizando o circuito matemático.....	103
Figura 47: Elaboração dos cartazes.....	104
Figura 48: Cartazes finalizados.....	105
Figura 49: Utilização de diversas unidades de comprimento.....	107
Figura 50: Exploração dos submúltiplos do metro.....	108
Figura 51: Utilização de diversas unidades de área na medição da mesa.....	109
Figura 52: Comparação de objetos recorrendo à imitação de uma balança de dois pratos...110	
Figura 53: Medição dos objetos na balança.....	111
Figura 54: Medição da capacidade de diferentes recipientes.....	112
Figura 55: Atividade experimental para apurar se o ar existe.....	114
Figura 56: Atividade experimental para apurar se o ar tem peso.....	115
Figura 57: Experiência para apurar se o ar quente é mais leve que o ar frio.....	116
Figura 58: Cartaz ilustrativo da experiência.....	116
Figura 59: Elaboração de um catavento.....	117
Figura 60: Jogo do Semáforo.....	120
Figura 61: Cartões do loto das classes de palavras.....	120
Figura 62: Jogo da memória com as onomatopeias.....	121

Figura 63: Dominó das frações.....	122
Figura 64: Ditado de imagens.....	123
Figura 65: Jogo <i>Guerra de papel</i>	126
Figura 66: Jogo <i>Disco com alvos</i>	126
Figura 67: Jogo <i>A Toca</i>	127
Figura 68: Jogo <i>Descobrimo os sabores e os cheiros</i>	127
Figura 69: Jogo <i>Acerta se souberes</i>	128
Figura 70: Autocolantes ilustrativos de cada estação de jogo.....	128
Figura 71: Encerramento da gincana.....	129
Figura 72: Poema “Uma Volta à Madeira”.....	136
Figura 73: Estrofe elaborada pelos alunos do 3.º B.....	137
Figura 74: Montagem do puzzle da Ilha da Madeira.....	137
Figura 75: Ilustração da Ilha da Madeira, concelho e freguesia de residência.....	138
Figura 76: Identificação dos distritos de Portugal Continental.....	139
Figura 77: Elaboração do cartaz publicitário.....	141
Figura 78: Bilhetes para o teatro.....	141
Figura 79: Elaboração do convite.....	142
Figura 80: Guião de perguntas elaborado pelo grupo dos repórteres.....	142
Figura 81: Realização da peça de teatro com fantoches.....	143
Figura 82: Elaboração do cronograma.....	144
Figura 83: Desdobráveis ilustrativos da evolução dos meios de comunicação.....	144
Figura 84: Divisão simétrica da palavra ADEUS.....	145
Figura 85: Construções simétricas.....	145

Figura 86: Espaço comercial na sala do 3.º B.....	148
Figura 87: Campo lexical e família de palavras de comércio.....	149

Índice de Quadros

Quadro 1: Recursos Disponíveis na Freguesia de São Pedro.....	40
Quadro 2: Espaços do Centro Infantil Maria Eugénia de Canavial.....	41
Quadro 3: Rotina Diária da Sala das Formiguinhas.....	48
Quadro 4: Atividades Complementares.....	48
Quadro 5: Legenda referente ao Gráfico 6.....	51
Quadro 6: Dificuldades do Grupo da Sala das Formiguinhas.....	54
Quadro 7: Legenda referente à ilustração do Ciclo do Pão.....	67
Quadro 8: Cronograma alusivo às diversas fases do projeto na Sala das Formiguinhas.....	83
Quadro 9: Recursos disponíveis na Freguesia de São Roque.....	93
Quadro 10: Espaços da EB1/PE da Achada.....	94
Quadro 11: Horário da turma 2.º B.....	97
Quadro 12: Interesses dos alunos da turma 2.º B.....	99
Quadro 13: Cronograma ilustrativo das diversas fases do projeto com a turma do 2.º B.....	124
Quadro 14: Horário da Turma do 3.º B.....	134

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Fases da Metodologia da Investigação-Ação.....	31
Gráfico 2: Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	32
Gráfico 3: Procedimentos de Análise e Tratamento de Dados.....	37
Gráfico 4: Género das crianças da Sala das Formiguinhas.....	49
Gráfico 5: Situação do Agregado Familiar.....	50
Gráfico 6: Situação Profissional dos E. E do Grupo da Sala das Formiguinhas.....	50
Gráfico 7: Nível de escolaridade dos E.E da sala das formiguinhas.....	52
Gráficos 8 e 9: Género e faixas etárias dos alunos da turma do 2.ºB.....	97
Gráfico 10: Profissão dos E.E dos alunos da turma do 2.º B.....	100
Gráfico 11: Situação do agregado familiar da turma do 2.º B.....	100

Índice de Conteúdos do CD-ROM

Pasta A – Relatório de Mestrado

Relatório de Mestrado em formato Word

Relatório de Mestrado em formato PDF

Pasta B –Prática Pedagógica I

Apêndice 1 | Planificação: Semana 1

Apêndice 2 | Planificação: Semana 2

Apêndice 3 | Planificação: Semana 3

Apêndice 4 | Planificação: Semana 4

Apêndice 5 | Planificação: Semana 5

Apêndice 6 | Planificação: Semana 6

Apêndice 7 | Planificação: Semana 7

Apêndice 8 | Planificação: Semana 8

Apêndice 9 | Diário de Bordo: Semanas de observação

Apêndice 10 | Diário de Bordo: Semana 1

Apêndice 11 | Diário de Bordo: Semana 2

Apêndice 12 | Diário de Bordo: Semana 3

Apêndice 13 | Diário de Bordo: Semana 4

Apêndice 14 | Diário de Bordo: Semana 5

Apêndice 15 | Diário de Bordo: Semana 6

Apêndice 16 | Diário de Bordo: Semana 7

Apêndice 17 | Diário de Bordo: Semana 8

Apêndice 18 | Guião da Peça de Natal

Pasta C – Prática Pedagógica II

- Apêndice 19 | Planificação: Semana 1
- Apêndice 20 | Planificação: Semana 3
- Apêndice 21 | Planificação: Semana 3
- Apêndice 22 | Planificação: Semana 4
- Apêndice 23 | Planificação: Semana 5
- Apêndice 24 | Planificação: Semana 6
- Apêndice 25 | Planificação: Semana 7
- Apêndice 26 | Planificação: Semana 8
- Apêndice 27 | Diário de Bordo: Semana 1
- Apêndice 28 | Diário de Bordo: Semana 2
- Apêndice 29 | Diário de Bordo: Semana 3
- Apêndice 30 | Diário de Bordo: Semana 4
- Apêndice 31 | Diário de Bordo: Semana 5
- Apêndice 32 | Diário de Bordo: Semana 6
- Apêndice 33 | Diário de Bordo: Semana 7

Pasta D - Prática Pedagógica III

- Apêndice 34 | Planificação: Semana 1
- Apêndice 35 | Planificação: Semana 2
- Apêndice 36 | Planificação: Semana 3
- Apêndice 37 | Planificação: Semana 4
- Apêndice 38 | Planificação: Semana 5
- Apêndice 39 | Planificação: Semana 6
- Apêndice 40 | Planificação: Semana 7
- Apêndice 41 | Diário de Bordo: Semana 1

Apêndice 42 | Diário de Bordo: Semana 2

Apêndice 43 | Diário de Bordo: Semana 3

Apêndice 44 | Diário de Bordo: Semana 4

Apêndice 45 | Diário de Bordo: Semana 5

Apêndice 46 | Diário de Bordo: Semana 6

Apêndice 47 | Diário de Bordo: Semana 7

Lista de Siglas

AE: Atividades Extracurriculares

CEB: Ciclo do Ensino Básico

CNEB: Currículo Nacional do Ensino Básico

DB: Diário de Bordo

EE: Encarregados de Educação

EPE: Educação Pré-Escolar

LBSE: Lei de Bases do Sistema Educativo

ME: Ministério da Educação

NEPE: Núcleo de Educação Pré-Escolar

NEE: Necessidades Educativas Especiais

OCEPE: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PEE: Plano Educativo de Escola

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

Introdução

A formação docente, num momento inicial, privilegia a transmissão e análise de importantes pressupostos teóricos a base para que, posteriormente, sejam operacionalizados momentos, de prática interventiva, perfeitamente contextualizados. Estes momentos, onde a teoria dá lugar à *práxis*, são de uma importância indiscutível no que concerne à formação inicial de qualquer docente, pois assume-se a existência de uma dupla aprendizagem, não só do aluno, mas também do professor enquanto aprendiz.

Neste contexto, o presente relatório irá retratar, através de um olhar crítico e reflexivo, as experiências vivenciadas nos diversos contextos de prática pedagógica, nesta que é a primeira etapa de uma carreira como profissional do ensino.

Tal como referido, num dado momento da formação, privilegia-se uma interligação entre a teoria e a prática, circunstância essa, vivenciada na presente fase de estudos, o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Na Universidade da Madeira essa articulação é corporizada na realização das Práticas Pedagógicas I, II e III. Assim, este relatório será uma compilação de todas essas experiências, espelhando uma nítida interligação entre a teoria e a real intervenção, onde o que foi aprendido passa a ser vivenciado, culminando assim em momentos de aprendizagem e reflexão autêntica.

Considerando o mencionado, este relatório está estruturado em três partes basilares: Parte I – Enquadramento Teórico; Parte II – Enquadramento Metodológico; Parte III – Intervenção Pedagógica.

A primeira parte está dividida em dois capítulos, Capítulo 1- Do currículo formal à ação educativa e Capítulo 2- Agentes Educativos: criança/aluno, educador/professor e família. Sendo inexequível uma abordagem a todos os aspetos teóricos inerentes a esta área de estudo, que é a Educação, debruçei-me apenas sobre aqueles que considere mais pertinentes, e que de certa forma estiveram relacionados com o meu processo formativo e interventivo.

Posto isto, seria inevitável, que num primeiro momento se realizasse uma reflexão acerca do currículo. Assim, no Capítulo 1 é apresentada uma perspetiva teórica do currículo, com especial referência para a operacionalização do mesmo em Portugal, nomeadamente no que concerne às Orientações Curriculares na Educação Pré-Escolar e à Organização e Gestão Curricular no 1.ºCiclo. Por fim, é efetuada uma breve reflexão acerca dos desafios inerentes à gestão curricular e perspetivas futuras. No capítulo 2, será feita uma alusão aos agentes educativos: criança/aluno, educador/professor e família, refletindo acerca do processo de

transição do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo, dos múltiplos papéis adotados pelo docente, perspetivando ainda o futuro desta profissão numa escola cada vez mais desajustada do mundo e, por fim, uma reflexão acerca da inevitável parceria entre a escola e a família.

Seguindo para a Parte II do presente relatório, podemos encontrar um capítulo dedicado ao estudo e reflexão da metodologia utilizada ao longo das diversas intervenções pedagógicas, a Investigação-Ação. Aqui, serão compiladas todas as conjeturas inerentes ao processo investigativo, nomeadamente as respostas às problemáticas identificadas numa fase preambular da prática. Inicialmente serão apresentadas noções breves acerca da metodologia de investigação-ação, seguindo-se as etapas percorridas neste processo e uma posterior referência às técnicas e instrumentos de recolha de dados empregues. Este capítulo é encerrado com uma menção aos métodos utilizados para analisar os dados recolhidos.

A terceira e última parte intitulada Pressupostos Didáticos e Pedagógicos, é designada a uma descrição de todo o processo interventivo, quer em contexto de Educação Pré-Escolar, quer em contexto do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, resultantes das Práticas Pedagógicas I, II e III.

O conteúdo desta parte encerra-se em dois capítulos, nos quais se pretende descrever todo o processo interventivo em contexto de Educação Pré-Escolar, operacionalizado no âmbito da Prática Pedagógica I, e em contexto de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico nas Práticas Pedagógicas II e III. Sublinhe-se que cada um destes capítulos integra uma reflexão sobre cada intervenção efetuada, assente nos aspetos mais relevantes de cada prática pedagógica. Precedentemente é também realizada uma contextualização do meio onde se desenrolou cada uma das práticas pedagógicas. Saliente-se que cada reflexão possui uma articulação das experiências práticas com pressupostos teóricos que sustentaram as mesmas.

Como referido e aprofundado no Capítulo 4 a metodologia utilizada ao longo das intervenções foi a Investigação-Ação, como tal, nas Práticas Pedagógicas I e II recorreu-se a este método para conceber e executar dois projetos de Investigação-Ação, descritos pormenorizadamente nos Capítulos 5 e 6. Aquando da primeira prática pedagógica a problemática identificada originou a questão seguinte: **“Como desenvolver as relações interpessoais e de pares na sala das Formiguinhas?”** Já no âmbito da Prática Pedagógica II a questão central foi: **“Como poderão os alunos da turma do 2.º B desenvolver mecanismos de atenção/concentração?”**. Saliente-se que nestes mesmos capítulos serão reveladas as estratégias de intervenção utilizadas para tentar colmatar ou, pelo menos, minimizar as problemáticas sinalizadas.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 | Do currículo formal à ação educativa

O que está a mudar na escola e no currículo? Não será todo este discurso de diferenciação apenas uma vestimenta up-to date para práticas que nunca poderão nem deverão ser muito diferentes? Provavelmente muitos professores, no seu íntimo, estão convictos disto mesmo. Contudo, mudanças reais estão a ocorrer por força da evolução social e económica, queiram ou não os atores e os decisores, e é fundamental dar conta delas e compreender a sua natureza (p.12).

Maria do Céu Roldão, *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*, 1999

1.1| Uma perspetiva teórica

Uma abordagem ao conceito de currículo na área de estudo em questão, as Ciências da Educação, torna-se imprescindível para que possamos compreender as diversas conjunturas inerentes às práticas pedagógicas, bem como a estrutura na qual estão assentes os diversos estabelecimentos educativos.

Num primeiro momento torna-se imperativo realizar uma definição do conceito que se tornou extremamente importante na área educação. O termo *currículo*, ainda que possua um carácter polissémico, gerador de múltiplas definições, é vulgarmente utilizado pelo corpo docente para designar aqueles que são os programas educativos das escolas. Assumamos ainda que, os numerosos significados atribuídos a esta noção estão intimamente ligados às ideologias defendidas por distintos investigadores, estando as diversas aceções desprovidas de um carácter neutro, não havendo, por isso, uma harmonia nesta diversidade.

O termo supramencionado é proveniente do Latim, derivado do verbo *currere* que, segundo Pacheco (2001), significa caminho, jornada, trajetória ou percurso a seguir. O mesmo autor refere que, embora a origem do termo remonte à antiguidade clássica, as realidades curricular e escolar sempre coexistiram, de forma ainda mais visível “quando a escola se institucionalizou numa construção cultural com fins socioeconómicos” (Pacheco, 2005, p.31).

As primeiras definições de currículo faziam corresponder o conceito a um plano de estudos com uma rígida estrutura e cuja organização tinha por base diversos objetivos, conteúdos e atividades. O currículo era então reduzido a um propósito prescritivo onde era evidenciado de forma clara aquilo que deveria ocorrer e de que forma, determinando antecipadamente os resultados da aprendizagem (Pacheco, 2001).

Seguindo esta linha de pensamento, Zabalza (2001) referencia também que, durante muitos anos o currículo foi encarado como um Plano de Estudo e vai mais longe afirmando existirem os arquitetos do currículo, assumindo os professores um papel de meros executores daquele Plano. Os docentes acomodam-se frequentemente aos materiais pré-concebidos ao invés de criarem eles próprios novos recursos, mais apelativos e de acordo com os interesses e necessidades reais dos alunos. Alunos reais, com dificuldades e limitações reais, que precisam muito mais do que materiais elaborados por um alguém que desconhece o seu contexto.

Numa perspetiva mais atual Gaspar e Roldão (2007) esclarecem que este conceito corresponde fundamentalmente a um plano “complementado ou reorientado por projetos, que resulta de um modelo explicativo para o que deve ser ensinado e aprendido” (p.29), estando desta forma, implícito a todo o sistema educativo, e transportando em si um objetivo principal, o de promover a aprendizagem.

Também Zabalza (2001) transmite a ideia de que o currículo se traduz nas metas que se almeja atingir e, posteriormente, num conjunto de passos a percorrer para as alcançar. Trata-se, portanto, de uma série de atitudes, competências e saberes, que devem ser estimulados nos estabelecimentos de ensino, por serem considerados essenciais para o crescimento e desenvolvimento de qualquer futuro cidadão. Sublinha ainda o cariz prático do currículo, delineando diferenças nítidas entre aquele docente que se limita a cumprir o que está no papel e um outro que o utiliza como um instrumento, atuando com um propósito e sabendo qual o contributo que está a dar para a evolução de cada aluno.

Muitos outros autores escreveram acerca deste conceito, todavia, o mesmo, estando desprovido de um caráter estático tem vindo a sofrer inúmeras alterações, intimamente ligadas à metamorfose da sociedade, inevitavelmente espelhada na educação (Morgado, 2000). Esta ideia, de que o currículo sofre transformações ao longo do tempo, também é defendida por Roldão (2000), afirmando que este será sempre independente da época, uma vez que a sua principal finalidade relaciona-se com o compromisso de dar uma resposta eficaz a uma necessidade que é socialmente reconhecida.

Recentemente este conceito assumiu um cariz muito mais democrático, uma vez que, nos dias que correm, é desejado que os alunos adquiram determinados conhecimentos, considerados imprescindíveis para a sua plena integração na sociedade, e por esta razão, a escola de hoje não é igual à de ontem e como consequência disso, o currículo, também ele, não é mais o mesmo. Numa sociedade onde cada vez mais se valorizam as novas tecnologias, o saber é muito mais alargado e o conhecimento está ao alcance de qualquer um, importa questionar quais são as aprendizagens que hoje são essenciais (Roldão, 2000).

De referir ainda que, segundo Ribeiro (1990), o currículo espelha um conjunto de experiências educativas previamente projetadas e estruturadas pela escola e que, por sua vez, são experimentadas pelos alunos. Tendo em conta estes pressupostos, podemos distinguir três tipos de currículo: o formal, o informal e o oculto. No que diz respeito ao currículo formal, este encerra um conjunto de diretrizes curriculares que culminam na realização de diversas atividades. Já o currículo informal traduz-se num conjunto de experiências, não tão estruturadas como no currículo formal, e onde os alunos podem usufruir das designadas atividades extracurriculares. Por fim, o currículo oculto corresponde a um conjunto de experiências que, não sendo propostas no currículo formal, promovem a formação integral dos indivíduos constituindo-se também elas num ingrediente necessário para a vida de qualquer instituição.

Assim, importa uma vez mais salientar que as transformações ocorridas nas últimas décadas, a nível político e social, contribuiram para a organização da escola atual onde, segundo Leite (2002), há mais democracia, igualdade de direitos e respeito pela diferença. O aluno é colocado no centro de todo o processo pedagógico e o docente não questiona apenas como aprende aquele aluno, mas sim como aprende tendo em conta o modo como se está a ensinar e considerando ainda as individualidades de cada um (Roldão, 2003).

Para além disto, o currículo do século XXI, segundo Serra (2006), deve estar preparado para dar resposta a um público cada vez mais heterogéneo, fruto da massificação do ensino, salientando que o estado não está preparado para responder a esta realidade e, portanto, há uma crescente necessidade de descentralizar as políticas educativas.

Conclui-se então que, ao conceito ambíguo e definições divergentes de currículo, está inerente a prática pedagógica que não se pode isolar em si própria, resultando esta da interação de várias estruturas, suportadas por interesses concretos e distribuição de responsabilidades.

O conceito em estudo acaba por se definir como um projeto, uma vez que a sua operacionalização num dado contexto é flexível. O currículo é apenas uma referência para os professores que o transformam, tendo em conta o contexto e os alunos, implicando ainda uma harmonia, seguimento e correlação entre as decisões levadas a cabo no plano normativo e as que são efetuadas ao nível do plano real (Pacheco, 2001).

1.2 | O currículo em Portugal

Vivemos na era da globalização onde, de acordo com Fernandes (2000), é exigida à escola uma constante adaptação às alterações características desta fase. Ao longo dos últimos

anos pudemos assistir a diversificadas mudanças no sistema educativo português, nomeadamente a partir da década de 80 do século XX, período no qual ocorreram notórias transformações graças à reforma do sistema educativo que, viabilizou a elaboração de documentos orientadores, nomeadamente a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) homologada a 14 de outubro de 1986.

A Lei n.º 46/86 permite, segundo Pacheco (2008), determinar a estrutura organizacional dos percursos escolares, estipular objetivos para cada nível de ensino, permitindo perceber ainda o modo como é gerido e organizado administrativamente o ensino nos diferentes níveis: central, regional e local. Todavia, na perspetiva deste autor, apesar de se assumir como unidade organizacional, centrando em si a base de todas as reformas, o lado periférico da escola manteve-se em diversos normativos do Ministério da Educação (ME).

É na entidade supramencionada que reside a função de definir, organizar, efetuar e avaliar a política educativa do sistema português, nomeadamente na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Contudo, ultimamente tem-se assistido a alterações excessivas. Todos os anos mudam-se os currículos, os programas e orientações. Estipula-se a realização de novos exames ano após ano, os prazos para a colocação dos professores são constantemente alterados e as disciplinas, também elas assumem uma relevância diferente num curto período de tempo. Não há “um fio condutor para aquilo que se faz em educação” (Duarte, 2015, p.61).

De forma similar, Formosinho (2007) reforça a ideia de que, em Portugal, a área que diz respeito ao currículo é comumente acomodada na periferia das Ciências da Educação. “Difícil é afirmá-lo como um campo de saber próprio, convocador de um campo alargado de áreas de conhecimento, sustentador nuclear do conhecimento profissional inerente à prática de ensino, e articulador essencial da praxis e da teorização reflexiva” (p.9).

Apesar de toda a incongruência pela qual se têm pautado as inúmeras reformas no sistema educativo português, há que reconhecer que muitas delas imprimem em si uma importância relevante, contribuindo para a evolução dos serviços educativos. De admitir, de igual forma, que a própria escola não depende unicamente de uma gestão externa, uma vez que é dotada de autonomia, podendo optar pela tomada de algumas medidas em colaboração com o restante corpo docente (Leite, 2005).

Esta ideia é reforçada por Pacheco (2008), quando afirma que o desenvolvimento do currículo conta com a participação de inúmeros intervenientes, perspetivando a assimilação de decisões, uma vez não ser possível falar “de um currículo fechado, de um currículo à prova de professores” (p.23). A escola é vista, cada vez mais, como uma entidade autónoma que

privilegia a formação holística de todos os alunos, formando-os para serem futuros cidadãos exemplares, providos de valores sociais, culturais e políticos.

Neste contexto, importa mencionar que o atual currículo é visto como uma (re)construção, uma vez que a este estão inerentes um conjunto de aprendizagens efetuadas pelos alunos. Segundo Marchão (2012) este processo implica a integração de lógicas distintas, dependendo de diversos fatores:

(...) os sujeitos curriculares e os seus entendimentos científicos, pedagógicos, experiências de formação e de vida, por exemplo, os contextos nas suas dimensões locais e regionais e a forma como interatuam na dinâmica e processos curriculares, convergindo para mais e melhores experiências de aprendizagem, a capacidade e competência de interpretação e adequação coletiva das propostas curriculares nacionais em propostas com significado e renovadoras das funções instrucionais e socializadoras (p.31).

Tratando-se de um processo de construção, sendo o currículo/programa apenas um documento orientador, e dado o crescimento gradual da complexidade e heterogeneidade social, procura-se cada vez mais uma gestão contextualizada, entendendo o currículo como projeto. Esta ideia espelha uma escola que, de acordo com Roldão (2000), concebe projetos tendo em conta uma determinada situação, ou seja, há uma adequação ao contexto. Estes projetos obedecem sempre a uma finalidade e são dirigidos pelos indivíduos que nele estejam envolvidos.

Segundo Serra (2004), devemos olhar para cada escola de forma isolada, uma vez que a realidade de cada uma delas é única e não se repete, os alunos não são os mesmos, os professores, todos eles são diferentes, sendo também dissemelhantes os contextos onde atuam. Dada a pluralidade de conjeturas, é cada vez mais frequente que se fale em projeto curricular, consistindo este numa adaptação e reinterpretação daquele que é o documento orientador, tornando possível “dar um rosto à escola” (p.32). Contudo, seria impossível organizar um projeto alheio às orientações ligadas ao conhecimento, valores e atitudes, orientações essas que constam no currículo nacional, uma referência no que concerne às aprendizagens consideradas fundamentais numa determinada sociedade (Pacheco, 2008; Serra, 2004).

No âmbito da organização curricular por projetos podemos destacar a matriz de todos eles, o Projeto Educativo de Escola (PEE), traduzindo-se na matriz da autonomia, como referido por Pacheco (2008), uma vez que a área de intervenção é centrada na escola e depende do contributo da restante comunidade educativa. No Despacho Normativo n.º 10-A/2015, de

19 de junho, mais precisamente no Ponto 1 do artigo 3.º intitulado *Princípios de autonomia pedagógica e organizativa*, são enumeradas algumas tarefas que se esperam que os diversos estabelecimentos de ensino venham a desempenhar no âmbito dos seus projetos de cariz autónomo, “através da gestão e organização do currículo e dos tempos escolares, da definição das atividades educativas e do acompanhamento dos alunos” (Despacho normativo n.º 10-A/2015 de 19 de junho. Diário da República N.º 118, 2.ª série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência).

1.2.1 | Orientações curriculares na Educação Pré-Escolar

A operacionalização do currículo na Educação Pré-Escolar (EPE) concretiza-se através de um documento orientador, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Contudo, nem sempre foi assim, e importa por isso realizar uma breve contextualização daquilo que a foi a EPE em Portugal precedentemente à aprovação da Lei n.º 5/97 (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar).

Inicialmente, a educação das crianças era, segundo Teixeira e Ludovico (2007), uma tarefa remetida para as mulheres que, tinham a obrigação de ficar em casa a criar os filhos. Assim, a função educativa das instituições era completamente desvalorizada, possuindo estas um carácter meramente assistencial.

Após um nítido retrocesso na Educação de Infância, no período compreendido entre 1926 e 1974, as mudanças mais relevantes neste contexto acabam por surgir após o 25 de Abril. Segundo Teixeira e Ludovico (2007), a partir da referida data, principiaram-se as medidas de apoio à maternidade e à infância definindo-se uma política socioeducativa universal. Com a crescente valorização das características sociológicas da criança e com a publicação da Lei n.º 5/77, o sistema público de EPE é fundado, marcando assim o início de um novo ciclo nesta valência.

Na legislação portuguesa, segundo Serra (2004), as referências ao currículo na EPE eram pouco frequentes, sendo a legislação direcionada maioritariamente para a escolaridade obrigatória. Considerando uma vez mais o cariz facultativo da EPE, e sendo vista como um complemento da ação familiar, as únicas referências a esta valência, como parte integrante do sistema educativo, encontravam-se expressas na Lei de Bases do Sistema Educativo (Dec. Lei n.º 46/86).

Já no ano de 1996 é homologada, pela Assembleia da República, a Lei n.º 5/97 que só viria a ser publicada no ano seguinte e revista recentemente no ano de 2016. Assim, com a aprovação da supramencionada lei assumiu-se a EPE como a primeira etapa da educação básica, considerando o processo educativo ao longo da vida, sendo também relevado o importante papel participativo da família “e o papel estratégico do Estado, das autarquias e da iniciativa particular, cooperativa e social” (Teixeira & Ludovico, 2007, p.33).

No seguimento da Lei-Quadro, surgiu a necessidade de conceber uma referência que, como mencionado por Serra (2004), fosse comum para a educação de infância em geral. Um outro propósito, aludido por Marchão (2012), seria o de definir objetivos e possíveis formas de operacionalizá-los tendo em conta a continuidade educativa. Assim, em 1997 surgem as OCEPE publicadas pelo Ministério da Educação (ME) e pelo Núcleo de Educação Pré-Escolar (NEPE), desprovidas de um caráter prescritivo ou normativo, acabam por conferir à EPE uma maior qualidade e visibilidade (Vasconcelos e Assis, 2008).

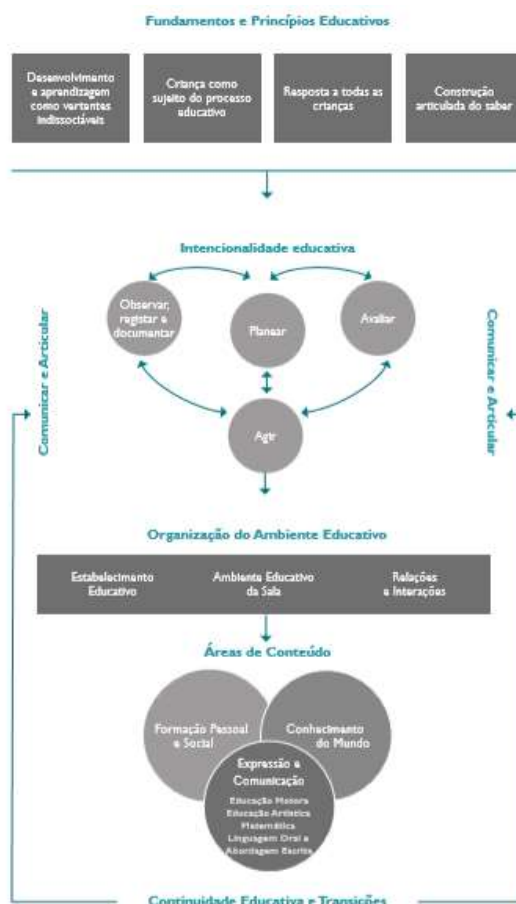
Com o intuito de orientar os educadores de infância, desenvolvendo as suas competências e adequando as respetivas práticas, as OCEPE surgem para introduzir “uma dinâmica inovadora e estimulante da atividade pedagógica” (Ministério da Educação, 2000, p.92). A EPE tornou-se mais unificada possibilitando um diálogo facilitado entre educadores e, de certo modo, a dignificação desta profissão (Serra 2004). No respeitante ao papel dos agentes responsáveis pela educação infantil, são esperadas, dos educadores, determinadas atitudes no que toca ao planeamento e aos propósitos da prática educativa tais como: “observar; planejar; agir; avaliar; comunicar e articular” (Marchão, 2012, p.36).

Para além de todos os benefícios, já mencionados, as OCEPE permitiram ainda criar um fio condutor entre o EPE e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, que segundo Serra (2004) assegura a continuidade e apoia a transição entre estes dois patamares educativos, não significando a subtração dos próprios objetivos da EPE. Saliente-se que, os propósitos definidos no documento orientador não limitam a ação do educador, que possui liberdade para definir os conteúdos a abordar, a melhor ocasião para o fazer e de que forma os deve operacionalizar sem nunca esquecer as características e necessidades do grupo em questão.

Relativamente ao educador, com a aprovação do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, foi definido um perfil específico que se espera que qualquer educador de infância assumia. O documento acima mencionado determina, no que concerne à conceção e desenvolvimento do currículo, que o educador deve desenvolvê-lo através de uma planificação, da organização e avaliação do ambiente educativo, não esquecendo as atividades e projetos curriculares que viabilizaram a construção de aprendizagens integradas.

A analogia acima exposta está também especificada nas OCEPE, sendo este documento esclarecedor no que concerne à ação do educador e consequentemente ao perfil que deve adotar na sala ilustrado na Figura 1.

Figura 1. Operacionalização do currículo através das OCEPE (Silva, 2016)



1.2.2 | Organização e gestão curricular no 1ºCiclo do Ensino Básico

Retomando a análise anteriormente realizada à EPE e admitindo uma comparação à valência de ensino que a sucede, o 1.º CEB, podemos observar a presença de diferenças nítidas entre ambas, designadamente no que se refere à gestão e operacionalização do currículo.

Observamos uma exigência mais vincada no 1.º CEB, relativamente ao cumprimento de um programa que orienta as atividades, levadas a cabo por qualquer docente dentro da sala de aula. Os designados Programas e Metas Curriculares são a compilação de diversos documentos orientadores, para cada disciplina, que estabelecem os conteúdos que um aluno de 1.º Ciclo deve dominar, terminado este ciclo. Contrariamente ao observado na EPE regida por algumas orientações que se afiguram como diretrizes suscetíveis de interpretações diversas e

concretizações divergentes, tendo em conta o contexto, os programas para o 1.ºCEB são de carácter obrigatório e espelham aquilo que são os interesses do ME (Afonso, 2009).

A entidade supramencionada procurou desenvolver, desde 2005, uma panóplia de medidas com o objetivo principal de aperfeiçoar o ensino no 1.º Ciclo, tais como: a reorganização da rede, a distribuição de refeições e transportes, a criação das orientações curriculares e o estabelecimento da escola a tempo inteiro. Esta última medida, pretende responder às necessidades das famílias e a criação de novas oportunidades de aprendizagem para os alunos (Marchão, 2012).

Figura 2: Matriz curricular para o 1.º CEB (Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho)

ANEXO
ANEXO I
(a que se referem os artigos 2.º e 8.º)
ENSINO BÁSICO
1.º CICLO

Componentes do currículo	Carga horária semanal
Português	Mínimo 7,0 horas
Matemática	Mínimo 7,0 horas
Estudo do Meio	Mínimo 3,0 horas
Expressões Artísticas e Físico-Motoras	Mínimo 3,0 horas
Apoio ao Estudo (a).....	Mínimo 1,5 horas
Oferta Complementar (a).....	1,0 hora
Tempo a cumprir	Entre 22,5 e 25 horas
Atividades de Enriquecimento Curricular (b)	5,0 a 7,5 horas
Educação Moral e Religiosa (c)	1,0 hora

- a) Atividades a desenvolver em articulação, integrando ações que promovam, de forma transversal, a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias de informação e comunicação.
- b) Atividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 14.º e do n.º 1 do artigo 9.º. No caso de estas atividades serem oferecidas por entidade exterior à escola, o que carece sempre de contratualização, é necessária confirmação explícita do Ministério da Educação e Ciência para que a sua duração exceda 5 horas.
- c) Disciplina de frequência facultativa.

A Figura 2, acima exposta, apresenta uma matriz curricular esboçada com o Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho. Relativamente aos conteúdos a lecionar e à distribuição do tempo semanal destinado para cada disciplina no 1.º CEB, é o ME quem decide estes assuntos Pacheco (2008).

Partindo da análise do decreto anteriormente mencionado, bem como dos programas e metas curriculares entre muitos outros decretos e normativos aprovados pelo ME, fica claro o domínio desta entidade nas decisões efetuadas no âmbito da educação. Esta visão pode ser confirmada através da análise das OCEPE, do Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais e Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1.º Ciclo (CNEB) sendo estes os principais documentos orientadores para os docentes do 1.º CEB, elaborados pelo ME (ME, 2004).

Por tudo o que fora acima mencionado fica patente, uma vez mais, a nítida diferença entre a EPE, onde o educador recebe apenas algumas orientações, e o 1.º Ciclo do Ensino Básico onde a autonomia do docente se revela muito mais restrita, ainda que, Pacheco (2008) aluda para o forte papel que o professor exerce, apesar do dominante papel do ME. Refere ainda que “o domínio dos conteúdos, a sua organização, sequencialização e aprofundamento, bem como a sua abordagem com os alunos, são aspetos que fazem parte da autonomia do professor” (p.45). O docente deve, portanto, ser capaz de perspetivar materiais e recursos, atividades, a gestão do tempo e organizar o ambiente educativo de forma criativa e de acordo com as necessidades dos seus alunos, não se limitando a cumprir o estipulado nos documentos orientadores.

Uma outra dissemelhança entre as duas valências em análise reside na avaliação. Enquanto que, na EPE, e segundo a Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011, a avaliação assume uma dimensão marcadamente formativa, no 1.º CEB este mecanismo é utilizado para regular o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Pacheco (2008), o professor possui autonomia no processo avaliativo, uma vez que realiza a gestão dos critérios, elabora os instrumentos destinados à avaliação, seja ela formativa ou sumativa, pertencendo também ao docente a determinação do procedimento a seguir na correção. O mesmo autor salienta que, independentemente das diversas normas e decretos provenientes do exterior, a subjetividade estará intimamente ligada à decisão pedagógica de avaliar. Tendo em conta o estipulado nos normativos, a avaliação é: “da responsabilidade dos professores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, pressupondo a realização de um trabalho conjunto de professores e a colaboração dos alunos e dos encarregados de educação” (Ponto 8, Despacho Normativo n.º 1/2005).

Contrariando as visíveis diferenças entre a EPE e o 1.º Ciclo do Ensino Básico podemos assinalar algumas semelhanças, caso da estipulação de um perfil específico para os professores do 1.º CEB tal como acontece na EPE.

1.3 | Gestão curricular: perspectivas e desafios

Por que razão, hoje, se fala tanto da necessidade da evolução do conceito de currículo e das práticas de gestão curricular? Que sentido têm as mudanças que se preconizam? Que implicações têm essas mudanças no papel da administração, na organização das escolas, nas práticas de trabalho dos professores? (p.5).

Maria do Céu Roldão, *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*, 1999

A atualidade reflete um mundo em constante mudança, onde todos os dias ocorrem inúmeras e importantes transformações, emergindo com elas a dúvida e o desassossego (António 2004). Admitindo a escola, também ela, como um palco de indubitáveis mudanças, o mesmo autor salienta que neste contexto são os professores os primeiros protagonistas das alterações que se ambicionam realizar no espaço educativo. Mas não estarão estes protagonistas limitados pelos poderes centrais e sendo pressionados pela administração?

Falar de gestão curricular implica o levantamento de inúmeras questões com igual multiplicidade de respostas, uma vez que nos últimos anos as mudanças neste contexto foram uma constante, aprovaram-se infinitas políticas com o intuito de melhorar o ensino, contudo, como refere Bolívar (2000), estas reformas são acompanhadas por algum ceticismo, uma vez que as regras que regem a vida escolar e a vida dos alunos permanecem iguais.

Assistimos cada vez mais a uma escola desprovida de autonomia e, como salientado por Lima e Sá (2017), a um controlo excessivo por parte da administração, a uma escola que se subordina à ação política “a uma ideologia economicista e mercantil” (p.43). Mas, ainda que limitada, devido à pressão política, a escola é uma instituição dotada de autonomia, como está estipulado no Normativo n.º 10-A/2015, ou seja, usufrui de liberdade para levar a cabo as estratégias que considere mais pertinentes, tendo em conta o contexto, promotoras do sucesso escolar dos alunos, sem que os objetivos gerais sejam esquecidos.

O normativo acima mencionado assume que, cada estabelecimento de ensino tem o poder de determinar tempos letivos, gerir as cargas curriculares de cada disciplina, administrar livre e independentemente os recursos humanos, levando a cabo a execução de atividades pedagógicas, cuja realização seja pertinente ao longo do ano letivo.

Todavia, está também explícito que a autonomia é concedida desde que se cumpram os limites estabelecidos, ou seja, não se trata de uma autonomia autêntica, mas sim condicionada. Como menciona Gouveia (2015), trata-se de uma liberdade que pode vir a ser construída,

inversamente à decretada, isto é, de uma escola que se pode assumir “curricularmente inteligente”, termo utilizado por Leite (2003), espelhando uma instituição onde a inovação por decreto não está imortalizada, onde a pressão administrativa é negligenciada e onde se diligenciam práticas que incitam à criatividade, desenvolvendo competências do foro cognitivo, social e afetivo.

Perante este cenário dicotómico acabamos por viver um tempo de crise na educação onde deixou de haver o, já mencionado, fio condutor. Vislumbram-se uma série de reformas, implementadas todos os anos nas escolas, sem que estas novas diretrizes possam ser verdadeiramente testadas, os resultados observados, analisados e compreendidos. Acaba o ensino por viver da instabilidade. Tudo é volátil e passível de alteração e observamos uma escola que se vai (des)construindo com o passar do tempo (Duarte, 2015).

Em Portugal observa-se a produção de legislação com uma distinta progressividade, ainda que daí não advenham mudanças cruciais. Formosinho (2007) reforça o parecer acima retratado, consolidando a ideia de que, no caso português, há uma tradição centralista do sistema que pode ser facilmente vislumbrada, em termos práticos, no cumprimento, por parte das escolas e professores, dos programas exaustivos, sem que estes sejam repensados. Falamos de um “Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único” (p.17).

O rumo da educação em Portugal é uma temática controversa intrigando investigadores. Alheios às burocracias, à centralização ou descentralização do ensino, os alunos ambicionam encontrar na escola a preparação para o amanhã, igualdade de oportunidades, um lugar no mercado de trabalho, mas, acima de tudo, a preparação para uma profissão que socialmente seja valorizada. Contudo, a escola de hoje não consegue responder a estes anseios.

Para fazer face às inúmeras críticas da comunidade educativa em geral, o Estado optou por atribuir alguma autonomia à escola, silenciando algumas vozes, tal como referido por Estêvão (2012), delegou a tática sem abrir mão da estratégia. Tudo isto traduziu-se numa adaptação por parte dos estabelecimentos de ensino às medidas provenientes do exterior, permanecendo a escola fortemente tutelada, onde a identidade nacional, o poder e a administração central são acautelados endereçando as “escolas para uma condição politicamente, e administrativamente, periférica e subordinada” (Lima, 2011, p.15). Assim, a transferência do poder para as periferias, permitiu conservar no Estado o controlo, ainda que executado à distância.

A escola parece estar a regredir como se pode perceber, de uma forma evidentemente dissimulada, na ideia abaixo ilustrada:

Constate-se que um frade medieval, transportado pela máquina do tempo, chega a uma cidade dos nossos dias e é tomado de estranheza, senão mesmo medo, perante quase tudo o que observa (...), mas que, entrando numa sala de aula de uma escola, se sente num espaço que lhe é familiar e acalma-se (Formosinho, Ferreira e Machado, 2000, p. 15).

Em conformidade com Leite (2018), podemos vislumbrar um ensino de massas, assumindo este termo uma conotação negativa, uma vez que, apesar de abranger um maior número de cidadãos, o ensino não possui qualidade, nem garante o sucesso educativo “de uma população estudantil heterogénea, com diferenças sociais e culturais acentuadas em relação ao tipo de estudantes para os quais o modelo escolar foi criado” (p.419).

São diversos os ecos de indignação afirmando que a legislação não acarreta em si uma mudança real. A publicação da Lei de Bases aliada ao princípio da igualdade de oportunidades não se coaduna com a efetiva operacionalização deste mesmo princípio. A publicação do Decreto-Lei n.º 115/98 que promulga a autonomia não efetivou uma real autonomia para as escolas, portanto, o currículo, também ele não transitará para algo passível de abertura e flexibilidade, envolvendo de forma ativa os docentes nos projetos de gestão curricular, com “a mera publicação do decreto que regula a atual organização curricular” (Leite, 2003, p.156).

O desafio está em mudar a representação do currículo, diferenciar e flexibilizar a gestão do mesmo, uma vez que se traduz num único documento, cuja finalidade é a de orientar uma panóplia muito diversificada de docentes, educar uma série de futuros cidadãos com bagagens desiguais e responder às necessidades, cada vez mais exigentes, de uma sociedade em constante desenvolvimento e conseqüente mudança.

Por estas e muitas outras razões, este documento orientador não deve ser encarado “como a síntese programática dos saberes disponíveis e da sua estruturação didática” (Roldão, 1999, p.48). Reconhecida a existência de um público cada vez mais heterogéneo aos níveis cultural e social, perspectiva-se a estruturação de uma resposta diferenciada, implicando que o currículo seja considerado como um projeto singular de cada estabelecimento de ensino

Assim, como referido por Leite (2003), os normativos legais não imprimem em si a mudança que, só pode ser impressa por quem os interpreta, ou seja, pelos professores, os principais atores educativos. As alterações podem ocorrer a partir do exterior, mais precisamente provenientes do M.E., contudo, terá de haver paralelamente um grande envolvimento das escolas e professores para que práticas mais inovadoras se concretizem.

Capítulo 2 | Agentes Educativos: criança/aluno, educador/professor e família

A interação entre os encarregados de educação e os professores tem por finalidades a socialização da criança, a sua iniciação na vida em sociedade e a preparação do seu futuro, pelo que é tempo de compreender melhor a relevância das relações entre a escola e as famílias, bem como de desencadear o debate social entre aquelas duas instituições que partilham grande parte do tempo da criança e da sua disponibilidade para aprender (p.59).

José Diogo, *Parceria Escola - Família. A caminho de uma educação participada, 1998*

2.1 | De criança a aluno: as características do processo de transição

Tal como explicitado no preâmbulo das Orientações Curriculares para a EPE, atualmente, olhar para a educação implica olhar para uma pluralidade de indivíduos, desde o seu nascimento até à idade adulta, sendo os momentos iniciais de vida considerados cruciais para o desenrolar de todo o processo educativo que se segue. Assim, a ideia de que a educação só começa a partir dos seis anos, já fora há muito ultrapassada. Torna-se então fundamental estabelecer um fio condutor entre as diversas valências para que a transição entre as mesmas seja efetuada com significado. “Só assim se garante um olhar integrado sobre a educação, com uma lógica de aprofundamento continuado e de investimento permanente, em todas as fases da vida” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.4).

A qualquer processo de transição estão inerentes alguns sentimentos nomeadamente, a ansiedade e, no respeitante aos processos de mudança que ocorrem ao nível do ensino, essas mesmas emoções são experimentadas por pais e filhos, num designado processo de adaptação. Porém, a este processo deverá estar associada uma articulação entre ambas as valências, garantindo assim a continuidade educativa.

Contudo Serra (2004) distingue articulação curricular de continuidade educativa. Afirma que, olhar para a EPE como uma continuidade para o Ensino Básico, é encará-la como uma preparação para o ciclo que se segue ignorando, assim, o principal objetivo desta fase, que é educar e não ensinar. Por outro lado, seguindo esta linha de pensamento ao legitimarmos a ideia de que a evolução infantil assume uma trajetória diagonal crescente, estamos a ir de encontro à premissa de que o desenvolvimento da criança se processa em espiral, admitindo avanços e retrocessos. Também Dinello (1987), citado por Carvalho (2010), admite que os termos articulação e continuidade são diferentes entre si, mas, acabam por se complementar,

a continuidade educativa é uma percepção exterior do fenómeno, enquanto que numa observação mais profunda se compreende a necessidade de uma articulação para um maior aproveitamento dos ciclos, certamente ligados, mas intrinsecamente diferenciados. Na visão da continuidade aparece uma imagem do produto objetivado, na articulação é o processo que se dimensiona (p.58).

Deste modo, fica claro que o fio condutor entre os diferentes níveis educativos é estabelecido através da articulação curricular, enquanto que a continuidade educativa “simplesmente assimila uma parte à função da outra” (Serra, 2004, p.76).

Podemos admitir que existe uma ligação entre ambos os ciclos, mas, ainda assim, uma intrínseca diferenciação entre eles, sendo o 1.º CEB uma continuação da EPE, refuta-se a ideia de que o primeiro nível de ensino seja uma preparação para o seguinte. Por sua vez, os conhecimentos adquiridos só serão revestidos de significado se articulados com os precedentes, perspetivando, do mesmo modo, os subsequentes. Portanto, cabe ao professor do ensino básico a tarefa de criar uma articulação que possibilite uma proveitosa adaptação ao ensino básico, optando por projetar determinadas estratégias que assegurem a passagem de atividades mais lúdicas para aquelas mais estruturadas, próprias do 1.º CEB (Serra, 2004).

Garantir uma articulação entre ciclos, nomeadamente entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo, não tem sido uma preocupação central. Um dos ciclos possui cariz formal e obrigatório, o 1.º CEB, estando a este incumbido o cumprimento do currículo nacional e restantes programas. Já a EPE surge como opção, sendo a sua frequência facultativa, ou seja, persiste a ideia de que este nível de ensino existe apenas para ocupar as crianças, respondendo às necessidades dos pais. Torna-se, pois, essencial articular ambos os níveis de ensino, rompendo com determinados estereótipos, e tornando evidente para todos que, a continuidade entre ciclos é fundamental para que ocorra uma aprendizagem vantajosa para qualquer criança.

Uma outra questão pertinente acaba por surgir no contexto de transição entre os ciclos em análise, como argumentado por Ribeiro (2002), a esta conceção de continuidade curricular, está muitas vezes subjacente a ideia de escolarização da EPE, surgindo mais dois conceitos passíveis de uma análise: os de educação e de ensino. Ainda que andem lado a lado não será admitida uma confusão entre ambos, uma vez que, o primeiro refere-se à aquisição de valores sendo que a segunda noção corresponde à transmissão de determinadas condutas, consideradas essenciais numa dada sociedade e num determinado período. A ser feita uma correspondência entre os conceitos e ciclos de ensino, educação adequar-se-ia à EPE e o conceito de ensino ao 1.º CEB, não recusando o encontro de ambos nas duas etapas acima mencionadas (Serra, 2004).

No meio de todos estes enredos, ciclos e processos transitórios, está a criança, que frequenta o Pré-Escolar, e o aluno, que passa a frequentar o 1.º CEB, mas que ainda assim não deixa de ser criança. Contudo, Dinello (1987) faz referência às metodologias utilizadas em cada um dos ciclos. Enquanto na EPE a criança possui liberdade para descobrir, na educação básica esse mesmo processo de descoberta é incentivado, mas por um conjunto de regras e métodos que direcionam o aluno à aquisição de um dado conhecimento.

Assim, quando a criança passa a frequentar o ensino obrigatório assume, imediatamente, um novo papel, transitando de criança para aluno. Esta mudança de conjectura implica também uma alteração nas atividades inerentes ao ciclo a frequentar, acompanhadas pelo estabelecimento de novas conexões interpessoais (Sá-Chaves, 2007).

De relevar o importante papel dos educadores de infância e professores do 1.º CEB, na preparação das crianças para as inúmeras mudanças cíclicas que vão enfrentar ao longo de todo percurso escolar. Como evidenciado por Serra (2004), torna-se imperativo reconhecer que, o sucesso educativo e uma correta transição só poderão ser vislumbrados se docentes e alunos adquirirem a plena consciência dos desafios que se avizinham, preparando assim a sua adaptação e inevitável crescimento, uma vez que “Os saberes atuais só têm sentido se estiverem articulados com os anteriores e perspetivarem os posteriores” (Aniceto, 2010, p.72). De legitimar ainda que, para garantir o sucesso ao longo destes processos, a comunicação entre educadores e professores é obrigatória e indispensável.

2.2 | Ser Professor hoje: a emergente adaptação a uma nova realidade

Abandonado o período industrial, a atualidade deixou a nu uma sociedade que privilegia o conhecimento. O professor, por sua vez, é o principal responsável pela transmissão do saber, tarefa esta que se tem vindo a revelar cada vez mais difícil. Como referido por Cristo (2013), a preparação dos jovens para os desafios do futuro, fora sempre a prioridade e objetivo principal da educação, contudo, hoje a grande dificuldade reside no antecipar desses desafios, tendo como certeza indubitável a sua dissemelhança com os do passado. Este cenário deve-se em muito às constantes mudanças que se efetuam de dia para dia na sociedade, salientando-se o avanço tecnológico e, é claro, as alterações regulares que se processam ao nível da legislação.

Por tudo o que acima fora mencionado, o professor de hoje possui um perfil diferente, adaptando-se às mudanças, não só do sistema educativo como da sociedade em geral. A

principal característica do perfil do professor do século XXI é a flexibilidade. Espera-se que o docente seja detentor de agilidade a nível cognitivo e relacional, que esteja aberto às inevitáveis metamorfoses da sociedade, possuindo aptidão para analisar o ensino e a forma como se ensina e para avaliar criticamente a sua própria intervenção, ajustando-a aos diferentes contextos e necessidades dos alunos (Braga, 2001).

O conceito de flexibilidade, atribuído ao atual perfil do professor, está intimamente ligado a um outro, o de mudança. Esta palavra é uma constante no respeitante ao discurso pedagógico, tendo em conta as, já referidas, reformas educativas. Estando os contextos em constante mudança, a função e papel do docente acompanham indubitavelmente estas alterações.

Outrora, como refere António (2004), o professor era visto como “o *senhor* da sala de aula” (p.12), assumia-se esta profissão como sendo calma e por todos respeitada, onde a transmissão de conhecimentos era privilegiada. Todavia, a atualidade espelha uma outra realidade, onde a difusão de saberes dá lugar à formação de futuros cidadãos, capazes de exercer, no futuro, os seus direitos e deveres, em suma, uma preparação para a vida em sociedade.

A ação docente encontra-se, assim, em constante mudança fazendo com que os professores assumam novas funções e, tal como referido, um novo perfil. Espera-se que, na figura do professor, estejam espelhadas algumas características e habilidades, nomeadamente, que seja alguém capaz de instruir e facilitar a aprendizagem, de dinamizar grupos e qualificar desempenhos, de expor e individualizar. Alguém que incentive o estabelecimento de relações humanas, um indivíduo equilibrado a nível psicológico e detentor de uma formação a nível pedagógico e, cada vez mais, espera-se que o professor seja um investigador, que domine conteúdos e que os saiba transmitir da forma que considere mais adequada, “o que ensina para se aprender e ensina a aprender a aprender” (Formosinho, 2009, p.51).

Atualmente, o professor assume múltiplos papéis, uma vez que lhe são confiadas as tarefas de observar, contextualizar, adaptar, reconhecer características, sinalizar problemas passíveis de uma solução que, também por ele deve ser pensada, planear estratégias de intervenção para o grupo, sem negligenciar a individualidade de cada aluno e, por fim, avaliar todo este processo desde o planeamento à operacionalização, corrigindo e ajustando as práticas seguintes. Tal como refere García (1999) o docente é aquele que processa informação e procede a tomadas de decisão gerando assim conhecimento, tratando-se portando de um construtivista.

Também Mesquita (2011), reforça esta ideia da multiplicidade de papéis concentrados na figura do docente, afirmando que, as tarefas do professor não estão centradas unicamente

na esfera cognitiva. Não basta dominar os conteúdos a lecionar, o docente deve ser capaz de facilitar a aprendizagem, promover o trabalho cooperativo na sala de aula, garantir a plena integração social dos alunos, diligenciando ainda a sua estabilidade aos níveis psicológico e afetivo.

Todavia, o cenário acima descrito traduz-se invariavelmente numa mera utopia. São indiscutíveis as inúmeras tarefas, realizadas em simultâneo, que um docente competente deve ser capaz de realizar, porém, para além das mencionadas existem muitas outras que, grande parte das vezes não estão ligadas diretamente à profissão. É cada vez mais uma realidade o reconhecimento do professor tendo em conta os cargos que desempenha e não propriamente pelo seu mérito e competência no trabalho diário que realiza com os alunos. A instabilidade é a palavra de ordem, neste contexto, “onde subsistem o conflito e a ambiguidade de papéis” (Mendonça, 2012, p.23).

O docente é muitas vezes visto como alguém que deve ser capaz de solucionar qualquer problema, seja ele do foro social ou relacionado com o sistema escolar. Como se isto não fosse suficiente, no próprio local de trabalho, tem muitas vezes que atender às solicitações dos pais, dos alunos e do estabelecimento de ensino, ainda que estes se contradigam entre eles. Almeja-se também que o professor esteja próximo dos alunos, estabelecendo uma relação empática com os mesmos, mas o que se pede muitas vezes é precisamente o oposto.

Posto isto, a atualidade acaba por revelar um professor que é tudo menos isso. Segundo o que consta no Dicionário da Língua Portuguesa (2014) a definição para o termo professor é a seguinte: “indivíduo que ensina (uma ciência, uma atividade, uma língua, etc.)” (p.1295). No presente, esta profissão traduz-se na ciência de interpretar normas realizadas por entidades, as quais, muitas vezes, nunca estiveram inseridas em contextos reais de ensino, na arte de preencher documentos burocráticos, na disponibilidade para frequentar o maior número de formações e na capacidade para lidar com alunos, por vezes, mal-educados e incapazes de cumprir regras simples (Mendonça, 2012).

Contudo, alheio a todo este cenário, ainda que dotado de uma veracidade indiscutível, o professor deve se esforçar por cumprir o propósito que o motivou na escolha da profissão, o de formar indivíduos a nível intelectual, emocional e ético, ambicionando a projeção de um mundo melhor. Deve, portanto, criar uma série de oportunidades, abrindo janelas para o mundo, “numa sequência que, para eles [alunos], seja lógica e inteligível” (Cardoso, 2013, p.344).

Em pleno século XXI, o professor vive o desafio da sociedade do conhecimento, que sofre alterações de dia para dia, as metas a alcançar são alteradas regularmente e a intervenção

necessariamente ajustada, exigindo práticas reflexivas. Almeja-se um docente capaz de estimular o espírito crítico dos seus alunos, capacitando-os para uma triagem da informação que lhes vai chegando, através dos diversos meios de comunicação, evitando assim, como referido por Cardoso (2013) “a massificação e despersonalização do ato educativo e mera reprodução acrítica da informação” (p. 357).

O professor do presente e do futuro deve fomentar um ensino personalizado, respeitando as individualidades de cada aluno, estimulando a criatividade e a capacidade para criar e inovar, incitando ao romper com determinadas atitudes, promovendo a proliferação de bons valores, envolvendo os alunos no próprio processo de aprendizagem, educando o indivíduo para viver um “presente fluido e um futuro incerto” (Machado, 1995, p.12).

2.3 | Família e Escola: uma parceria para o sucesso

Família e Escola devem assumir os seus papéis numa linha de cooperação mútua, integrando positivamente as normais diferenças culturais nas relações de diálogo e na ação educativa, como condição indispensável para o conhecimento dos educandos, a compreensão da sua mundividência e a consecução do seu sucesso escolar (p.32).

Tomaz Nunes, *Colaboração Escola - Família para uma escola culturalmente heterogénea*, 2004

Assumindo-se paulatinamente, como uma temática incontornável, a relação estabelecida entre a escola e a família, tem merecido especial atenção, nomeadamente a partir da década de 80, período em que as publicações científicas, desta natureza, ganharam maior importância e conseqüente visibilidade (Marques, 1999).

É uma verdade irrefutável afirmar que são os pais a assumir o papel de primeiros educadores dos próprios filhos. É através da família, que se transmitem valores e condutas a seguir, onde se difundem conhecimentos e tradições. Contudo, como referido por Nunes (2004), a família não se traduz num núcleo isolado, no que diz respeito à educação dos indivíduos, carecendo do apoio de toda a sociedade, para que a função de educar, que sozinha não consegue exercer, seja cumprida de forma eficaz. Mas será esta relação de parceria, entre os dois principais alicerces educativos, desempenhada de forma coerente e eficaz por ambos?

Diversos estudos confirmam que, ao estabelecerem uma relação positiva, escola e família favorecem o sucesso escolar dos alunos, minimizando conseqüentemente situações de desrespeito e indisciplina, para além de promover a comunicação entre pais e filhos e fortalecer a confiança entre progenitores e docentes. Ainda assim, a relação estabelecida entre escola e família é muitas vezes distante e conflituosa (Estanqueiro, 2010).

Razões do foro histórico explicam de forma clara o distanciamento, ainda visível, entre escolas e famílias. Outrora, como elucidado por Homem (2002), o Estado delegou aos professores a, quase, exclusividade no que concerne à intervenção pedagógica. A participação das famílias era passiva, a escola era o local onde entregavam os filhos, sendo a restante intervenção considerada uma intromissão e, portanto, desnecessária. Também Cardoso (2015) refere que durante muitos anos solicitava-se que os pais fossem à escola, muitas vezes, devido a situações de indisciplina, para tomarem conhecimento dos resultados dos discentes ou para participar, ou melhor, assistir à habitual festa de Natal.

Fruto das inúmeras reformas, operacionalizadas ao nível do sistema educativo, bem como do avanço tecnológico e científico e ainda graças às mudanças operacionalizadas na própria dinâmica das famílias, o cenário acima descrito assumiu novos contornos. Tornou-se evidente a dificuldade que a escola teria em educar sozinha e, de igual modo, incontestável a necessária participação da família na árdua tarefa que é ensinar.

Demonstra-se evidente a necessária cooperação entre os estabelecimentos de ensino e as famílias, promovendo desde o início do ano a comunicação, informação e orientação, motivando, desta forma, pais e alunos. E para que tal envolvência fosse efetivada, criaram-se as Associações de Pais e Encarregados de Educação, estreitando a relação entre escola e famílias e garantindo a participação formal dos pais nas tomadas de decisão do percurso escolar dos seus filhos (Silva, 1997).

No que diz respeito à comunicação entre a escola e os pais, esta deve ser de cariz positivo, “ou seja, acentuar o que deve ser feito mais do que o que deve ser evitado, valorizar as competências mais do que apontar os insucessos, etc.” (Morgado, 2005, p.97) diligenciando, desta forma, que os pais não se desinteressem pela vida escolar dos seus filhos. A escola, por sua vez deve ter em atenção a panóplia muito vasta de famílias, nomeadamente, os diferentes contextos económicos, culturais e sociais nos quais se inserem, adequando os discursos.

Ainda que atenta, a escola é incapaz de colmatar todas as limitações manifestadas por alguns pais, que acabam por não conseguir acompanhar os filhos como desejado. Para além disto, muitos justificam a escassa participação no percurso escolar dos filhos, com a falta de tempo, dizendo ser difícil conciliar a vida profissional com a vida escolar dos educandos. De

acordo com Estanqueiro (2010), todavia estes pais devem ser alertados para o facto de que “quem quer educar, tem de estar presente. Não basta entregar os filhos à escola e fazer exigências aos professores” (p.112), cenário este, muitas vezes vislumbrado nos nossos dias.

Uma outra situação, por diversas vezes observada, é a do emergente sucesso escolar que todos os pais anseiam que os seus filhos atinjam. Como alega Diogo (1998), a escola é a ferramenta basilar capaz de garantir a mobilidade social que qualquer família almeja para o educando. Assim, o sucesso na escola converte-se, para grande parte das famílias, num problema relevante, cuja solução passa precisamente pela parceria entre pais e professores no ambicioso projeto que é educar criança, só assim poderá ser alcançada a meta por todos partilhada, o sucesso.

Sem excluir a dimensão de conflitualidade, que ocorre naturalmente nos diversos processos de negociação da vida escolar dos educandos, pelas entidades família e escola, é indiscutível afirmar que a cooperação entre ambas é essencial, complementando-se na desigualdade, promovem, desta forma, percursos educativos prósperos para todo e qualquer indivíduo (Morgado, 2005).

PARTE II

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Capítulo 3 | Investigação-Ação no contexto educativo: um contributo em prol da mudança

(...) a investigação-ação parece suportar o desenvolvimento praxiológico dos professores/educadores, uma vez que os aceita como atores e autores, envolvendo-os na investigação sobre a sua prática, na conseqüente produção de teorização sobre as suas opções educativas e ao reconhecer o valor das suas lógicas conceptuais (p.67)

Cristina Mesquita-Pires, in *A Investigação-Ação como Suporte ao Desenvolvimento Profissional Docente*, 2010

3.1| Metodologia de Investigação-Ação: breves noções

Em Portugal, os conceitos de *Investigação-Ação*, *Professor-Investigador*, *Formação Reflexiva*, entre muitos outros semelhantes a estes, são constantemente utilizados em discursos referentes à formação e ação docente. Mas, como indagado por Coutinho et al. (2009), no meio de tantas dúvidas e interrogações, provenientes da atual sociedade em progressiva mudança, podemos nos interrogar acerca do porquê de se relacionar frequentemente a investigação-ação à educação, escolas, professores e estudantes, em suma, o porquê da sua ligação direta a contextos educativos?

Ora, a escola é um espaço singular, palco de incertezas e discussões, muitas vezes cenário de conflitos comunicacionais resultantes da natural convivência entre uma pluralidade de profissionais, cujas formas de ver o mundo, e neste caso em particular, a educação, divergem entre si. Há uma constante vontade de mudar. Numa atualidade que se prevê cada vez mais tecnológica, o docente vê-se na necessidade de atualizar e adequar a sua intervenção, acompanhando, desta forma, os avanços da sociedade (Coutinho *et al.*, 2009).

É neste contexto, que a investigação-ação favorece uma relação simbiótica com a educação, produzindo mudanças efetivas nos sistemas educativos e na forma como os docentes olham para o ensino. Esta metodologia, cujo impulsionador fora John Dewey, tinha como intuito primordial a mudança, de um paradigma educacional centrado no professor e no currículo, para um modelo centrado na criança, imagem esta que se tem vindo a afirmar cada vez mais atual e parte integrante da ação docente. Colocar a criança no centro da aprendizagem

desenvolvendo estratégias que estimulem o espírito crítico para que aprenda a aprender (Máximo-Esteves, 2008).

Esta imagem do professor investigador, difundida por Dewey na década de 80 do século XX, acaba por se evidenciar na atualidade, almejando uma investigação, levada a cabo por docentes, realizada em contextos reais, por indivíduos que estão em contacto direto com as escolas, ao invés de, assumir o professor, o papel de consumidor passivo da investigação, efetivada por técnicos alheios aos contextos reais dos estabelecimentos de ensino (Oliveira, L; Pereira, A & Santiago, R., 2004).

Na tentativa de reestruturar o ensino e a procura incessante de um novo paradigma educacional, traduzem-se em mais um fundamento para colocar a investigação aplicada e qualitativa, no centro da *práxis* educativa. O docente deve optar por fazer da sua prática um objeto de reflexão, assumindo-se progressivamente como um investigador. Só assim poderá ser abandonada a racionalidade técnica, em prol de uma perspetiva crítico-reflexiva, reconhecendo, na figura do professor, a capacidade para melhorar os contextos educativos (Pires, 2010).

A investigação ação revela-se fundamental, ao longo de toda a carreira docente, mas, de forma particular no processo de formação de cada professor, apresentando-se como uma estratégia de suporte ao desenvolvimento profissional. Deste modo tornar-se-á possível adequar estratégias tendo em conta uma determinada problemática, emergente de um contexto educativo singular.

A aplicação desta metodologia irá contribuir, para o crescimento profissional de qualquer docente, sem excluir os inevitáveis progressos também a nível pessoal. Desta equação, não se excetua os restantes agentes educativos envolvidos no processo investigativo, estimulando, também eles, o pensamento reflexivo, agindo e autoavaliando a sua própria intervenção (Máximo-Esteves, 2008).

3.1.1 | Conceito e Características/ Propósitos e Contributos

No que diz respeito à definição de Investigação-Ação, semelhante a muitos outros conceitos, este possui uma vastidão de propostas para o seu significado. Neste caso, a dificuldade em defini-lo emerge do facto de se tratar de uma temática recente, cuja aplicação é transversal a diversas áreas. Também, como referido por Máximo-Esteves (2008), a definição

de qualquer conceito acaba não esgotando as características que o compõe, não obstante, as suas principais qualidades serão evidenciadas.

Este tipo de investigação, comumente designada por Investigação-Ação, coloca em evidência o ato físico de investigar e analisar, levado a cabo por um investigador singular, que se envolve de forma dinâmica no seu projeto de investigação. Já a palavra ação indica-nos a realização de uma atividade ou escolha executada de forma intencional. A metodologia em análise pretende dar respostas a questões pessoais simples, ou surge como uma forma de aprimorar noções inerentes ao currículo e a todo o processo de ensino e aprendizagem, “a investigação é ação sobre a qual o investigador age, participa e se projeta” (Oliveira, Pereira, & Santiago, 2004, p.112).

Uma outra definição deste mesmo conceito, muitas vezes mencionada, é-nos transmitida por Elliott (1991), assumindo que a investigação-ação é um “estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” (p.69). Considerando também a conceção de Altricher *et al.* (1996), aludidos por Máximo-Esteves (2008), notamos, uma vez mais, a conexão dos contextos educativos com esta metodologia de cariz qualitativo. Alegam, estes autores, que a investigação-ação surge como suporte das práticas educativas, auxiliando professores a enfrentarem os desafios e contratempos inerentes a qualquer prática e a, posteriormente, inovarem de forma refletida.

Já para Coutinho *et al.* (2009), o que melhor caracteriza a investigação-ação é, o facto de esta ser uma metodologia que se assume prática e aplicada, englobando momentos de pesquisa. Há uma ação, neste contexto, por parte do professor-investigador, que objetiva a mudança de uma determinada realidade que não se assume como ideal, almejando-se transformar e produzir novos conhecimentos.

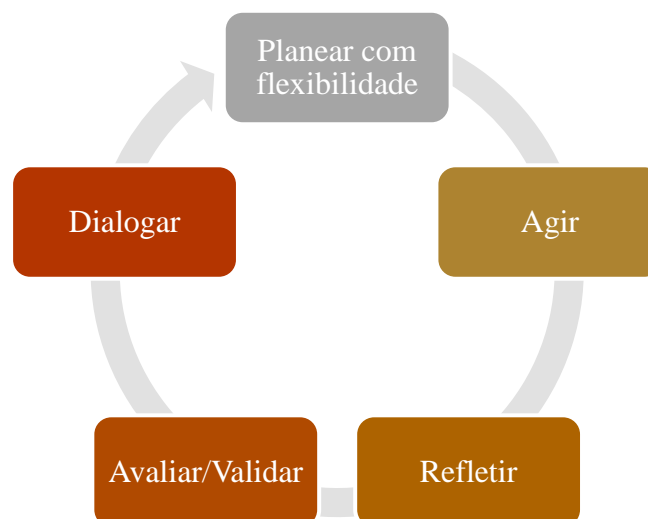
Para que a qualidade seja impressa ao longo de todo o projeto deve haver, numa primeira fase, uma pesquisa, com o intuito de fundamentar e justificar possíveis ideias e pensamentos. Também, como refere Amado (2013) só com a fundamentação teórica será possível asseverar a escolha dos instrumentos necessários possibilitando, posteriormente, uma adequada seleção da metodologia de investigação.

Tratando-se de um estudo efetivado *in loco*, o contexto é único e subentende-se que haja uma sistematização, passo a passo, permitindo a recolha, por parte do investigador, de informações significativas num intervalo de tempo variável. Saliente-se que para esta recolha de dados, poderão ser utilizados diversos métodos, nomeadamente diários, narrativas, entrevistas, questionários e estudo de casos. Numa fase posterior procedem-se às “reformulações, modificações, ajustamentos e mudanças de direção, conforme as necessidades,

de modo a orientar a investigação no caminho mais adequado” (Cohen & Manion, citado por Sousa, 2005, p.96).

Assim, podemos constatar que o processo investigativo, está todo ele revestido por um cariz dinâmico, “interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes” (p.82), decorrentes da análise, do contexto e dos fenómenos em estudo. Para que seja bem-sucedida, a investigação deve respeitar um conjunto de fases, nomeadamente planear com flexibilidade, agir, refletir, avaliar/validar e dialogar, como é possível perceber através da análise do gráfico abaixo apresentado, projetado tendo em conta a visão de Fischer (2001), aludido por Máximo-Esteves (2008).

Gráfico 1: Fases da Metodologia da Investigação-Ação



Falar nas fases de investigação-ação é abordar um processo em espiral, onde a teoria e a prática se vão entrelaçando. Após um momento de análise inicial do problema e posterior reflexão acerca do mesmo, torna-se fulcral transportar o que fora planeado, de forma flexível e tendo em conta o contexto, para uma situação prática, testando desta forma a verosimilhança do estudo. No momento da intervenção, procedem-se aos reajustes necessários ao plano, à pesquisa no terreno, à observação e anotação da forma como atuam os diferentes agentes educativos, clarificando, desta forma, as questões iniciais. Recorrendo a diferentes instrumentos de registo e análise de dados, o investigador pode avançar para a reflexão, validando desta forma todo o processo investigativo, avaliando decisões e observando os resultados obtidos. Finalmente propõe-se a divulgação do projeto, partilhando técnicas, ferramentas e pontos de vista com a restante comunidade, uma vez que “a colaboração é a pedra

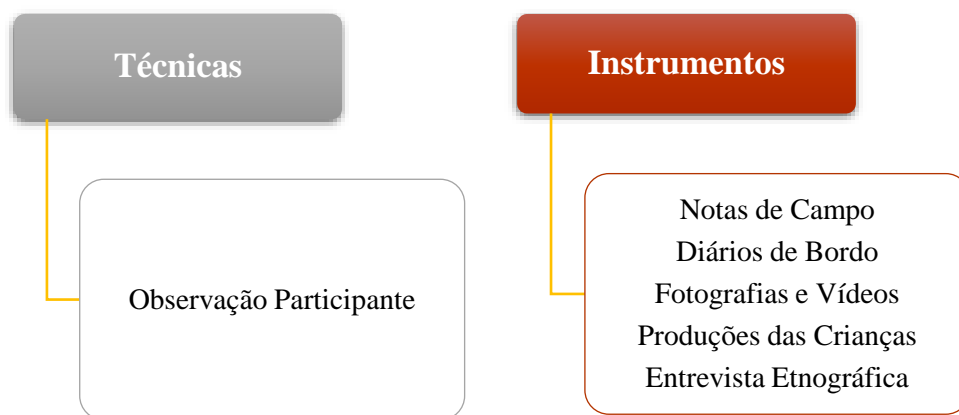
de toque para que um projeto seja eficaz, isto é, tenha qualidade” (Fischer, 2001, referenciado por Máximo-Esteves, 2008, p.82).

3.2 | Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Intrínseca a todo o processo de investigação-ação, reside a necessidade de proceder à recolha e posterior análise de dados, utilizando diversas técnicas e instrumentos. O docente, enquanto ator do estudo, investiga um contexto no qual participa diariamente de forma integral, devido à sua condição profissional e não somente como executor de um projeto de investigação.

De entre uma vasta panóplia de técnicas e instrumentos empregues na metodologia em análise, destinados à recolha e registo de dados, serão referidas de seguida apenas as mais utilizadas pelos professores que recorrem a esta metodologia, estando expostas no esquema ilustrativo abaixo apresentado.

Gráfico 2: Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados



3.2.1| Observação participante

A observação oportuniza, como aludido por Esteves (2008), um contacto direto com os fenómenos, tal como eles ocorrem num dado contexto. No caso da observação participante, o investigador assume-se como instrumento, cuja função é observar. Traduzindo-se numa técnica inerente à investigação qualitativa, este procedimento é adequado a todo o investigador que pretenda compreender um determinado meio social que “à partida, lhe é estranho ou exterior e

que lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas atividades das pessoas que nele vivem” (Lessard-Hérbert, Goyette & Boutin, 2008, p.32).

Esta técnica pode revelar características de grupos ou indivíduos que dificilmente viriam à tona recorrendo a outros meios. Segundo Bell (2004), a observação participante, não tem qualquer estrutura, na maioria dos casos, ou seja, os investigadores não começam a investigação com ideias estandardizadas acerca do que querem observar, não dispõem de listas nem tabelas. O investigador limita-se a observar os acontecimentos, situações e comportamentos, realizando os registos necessários.

Saliente-se que, realizar uma observação participante pode acarretar alguns riscos e contratempos, tal como foi possível experienciar ao longo de duas investigações realizadas em contexto de prática pedagógica. Por vezes é difícil manter algumas opiniões e adotar um papel de observador objetivo. O professor-investigador passa a conhecer as personalidades, os pontos fortes e as limitações, neste caso das crianças, e por essa razão pode menosprezar determinados aspetos comportamentais que seriam imediatamente notados por parte de um observador não participante.

Não obstante, este recurso afigurou-se essencial no decorrer de todo o processo investigativo. Numa fase inicial, foi fundamental na estruturação da questão problema e, posteriormente, mostrou-se de igual forma imprescindível a todo o processo reflexivo e no planeamento de estratégias e definição de recursos a utilizar, possibilitando ainda adequar toda a intervenção às características de cada aluno na sua singularidade e às especificidades do grupo.

3.2.2| Notas de campo

Visto como um instrumento fundamental para efetuar, com qualidade, a observação participante, as notas de campo encerram “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.88). Fazem referência a pessoas e ao modo como agem e interagem, imprimindo em si o principal objetivo de estabelecer conexões entre diversas pessoas que partilham um mesmo contexto.

Todavia, este instrumento poderá ter outras funções no âmbito de uma investigação qualitativa, nomeadamente para servir de apoio à utilização de outras técnicas e instrumentos, como por exemplo, entrevistas gravadas. O gravador não é capaz de captar determinadas sensações, como é o caso do cheiro, da visão, aquilo que possa ter sido dito antes ou depois da

entrevista. Emergentes no decorrer da investigação-ação, sentimentos, questões, ideias, devem ser anotados para que posteriormente se possam retirar relações importantes para o desenrolar de todo o projeto (Bogdan & Biklen, 2013).

Nesta ótica de transversalidade, os autores acima mencionados, salientam ainda que das notas de campo poderão surgir os diários. É através das anotações realizadas no campo de ação que o investigador poderá, numa fase seguinte, proceder a um registo mais pessoal, realizando uma interpretação das notas de campo e posterior reflexão.

3.2.3| Diários de bordo

De acordo com o que acima fora elucidado, os diários de bordo são uma descrição do material recolhido em campo, representando um dos principais instrumentos para a concretização dos projetos de investigação-ação realizados em contexto de prática pedagógica. A sua importância está diretamente relacionada com o facto de representarem a principal estrutura de registo escrito, onde estão incluídas, não só as notas de campo, como também outro tipo de dados que, aos olhos do investigador possuam relevância.

Efetivamente, este instrumento traduz-se num recurso indispensável para qualquer investigador afirmando-se como “método de investigação, método de coleta de dados, de descrição dos processos e estratégias da própria pesquisa e análise das implicações subjetivas do pesquisador; método de formação dos docentes, análise de práticas pedagógicas e desenvolvimento profissional e pessoal” (Brazão, 2007, p.292).

Segundo Máximo-Esteves (2008), os diários correspondem a uma compilação de registos descritivos, particularizando aquilo que ocorre em contexto de sala de aula. O investigador procede a uma descrição pormenorizada daquilo que aconteceu na prática, expressando concomitantemente alguns sentimentos, especulações e comentários de foro pessoal.

Assim, como referido por Spradley citado por Máximo-Esteves (2008), “o diário representa o lado mais pessoal do trabalho de campo, uma vez que inclui os sentimentos, as emoções e as reações a tudo o que rodeia o professor-investigador” (p.89). A partir dos diários, o professor poderá prosseguir com a investigação refletindo de forma mais aprofundada sobre o que fora operacionalizado, analisando, avaliando, construindo e reconstruindo perspectivas de melhoria de intervenção e desenvolvimento profissional.

Este instrumento representa, segundo Cochran-Smith e Lytle (2002) citado por Máximo-Esteves (2008), muito mais do que um simples registo ou um conjunto de notas de campo. “Consideram-nos portas abertas para o interior da sala de aula” (p.90).

3.2.4| Fotografias e vídeos

Afirmando-se progressivamente como uma técnica utilizada por professores em momentos de observação e ao longo da intervenção, os registos fotográficos constituem um instrumento utilizado no quotidiano profissional de qualquer docente. Não obstante, o recurso ao registo audiovisual é perfeitamente justificável no âmbito da investigação-ação, revelando-se uma importante fonte de dados.

Devidamente arquivada, a informação recolhida será alvo de uma análise *a posteriori*, não se esperando que estes registos visuais representem verdadeiras obras de arte, apenas que sejam um conjunto de informações úteis para análise e compreensão do que ainda não fora assimilado (Máximo-Esteves, 2008).

Para além do registo audiovisual por parte do investigador, o mesmo poderá ser realizado pela criança. Bogdan e Biklen (1994), alegam que este gesto poderá fornecer, a quem investiga, uma noção mais concreta acerca de como o sujeito percebe o seu próprio mundo.

Este tipo de registo foi um recurso necessário e de grande utilidade, no decorrer da investigação realizada em contextos reais de EPE e 1.º CEB, pois permitiu inventariar rapidamente os objetos da sala, as criações das crianças, os painéis de parede, a organização dos espaços, o registo do que foi escrito no quadro e outras atividades realizadas em contexto de estágio. No fundo, como mencionado por Bogdan e Biklen (1994), permitiu compreender o subjetivo, fornecendo importantes dados descritivos.

3.2.5| Produções das crianças

Revela-se indispensável a análise dos artefactos realizados pelas crianças, num contexto em que a aprendizagem do aluno ocupa um lugar central na investigação. Recorrendo a portefólios, o professor poderá organizar as produções de cada criança, afigurando-se estas no

corpus do estudo. Como salienta Máximo-Esteves (2008), estes dados poderão ser úteis, de igual forma, para compreender as transformações e evoluções, de cada sujeito, ao longo do tempo

Considerando a perspectiva do autor acima referido, a partir da análise destas informações, o docente poderá entender melhor a forma como ele próprio ensina e compreender as necessidades dos seus alunos, ajustando e melhorando a *práxis*.

3.2.6| Entrevista/ Entrevista Etnográfica

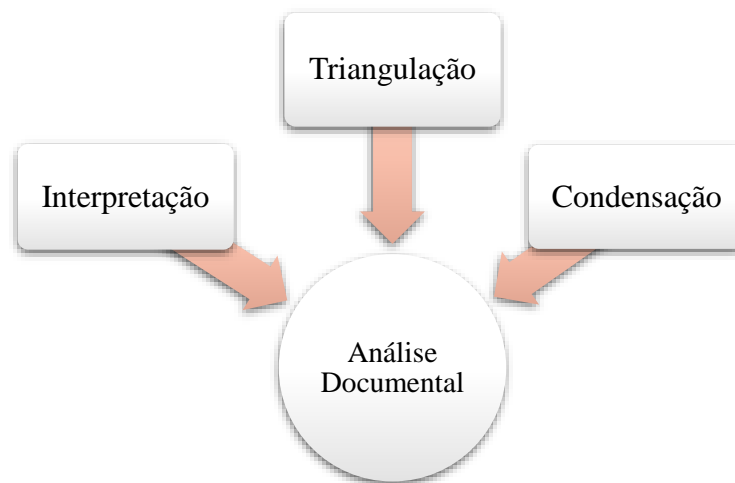
Considerado o instrumento mais utilizado nos projetos de investigação levados a cabo em contextos educativos, a entrevista assume-se como uma estratégia cuja essência se traduz num ato de concretizar, intencionalmente, um diálogo. O recurso à entrevista implica o estabelecimento de uma relação pessoal, onde os participantes desempenham papéis específicos. O investigador faz as perguntas e o entrevistado responde às mesmas (Máximo-Esteves, 2008).

A entrevista etnográfica representa uma técnica crucial na investigação ação, pois, tal como nos diz Mattos (2011) “a etnografia é um processo guiado preponderantemente pelo senso questionador do etnógrafo” (p.50), ou seja, o investigador questiona acerca daquilo que, na sua ótica poderá contribuir para o projeto de investigação.

Neste sentido, este recurso, utilizado ao longo de toda a prática pedagógica, revelou-se essencial para a recolha de valiosas informações, não só para conhecer melhor o contexto, mas também numa tentativa de adequar a prática às necessidades das crianças/alunos (Spradley, 1979).

3.3 | Métodos de análise de dados

Desprovidos de significado, os dados recolhidos através de entrevistas informais, diários, fotografias, vídeos, entre outros métodos, requerem uma análise que pressupõe um constante processo de procura, pesquisa e organização sistemática de todo o material recolhido.

Gráfico 3: Procedimentos de Análise e Tratamento de Dados

Quando recolhida, a informação encontra-se em estado bruto e, como salientado por Bell (2004), “uma centena de informações interessantes soltas não terá qualquer significado para um investigador ou para um leitor” (p.183). É, portanto, necessário dar sentido a uma multiplicidade de dados, conceitos e referências, facilitando a argumentação científica e posterior ajustamento da prática.

Importa realçar que o investigador não deve permitir a acumulação dos dados recolhidos, procedendo a uma análise preliminar viabilizadora de uma compreensão progressiva. A reflexão deve ser constante, uma vez que ao longo da investigação surgem novas variáveis, particularidades e configurações que gradualmente se vão revelando em torno da questão inicial. Assim, será possível emancipar uma oscilação entre os dados recolhidos recentemente e a posterior interpretação dos mesmos (Esteves, 2008).

É necessário ter em conta que o processo de interpretação é hermético, sendo a triangulação um elemento chave para complementar todo o projeto, pois permite ao investigador equacionar “a coerência das interpretações provenientes de diferentes fontes e dados” (Esteves, 2008, p.103), revestindo de qualidade e credibilidade a investigação.

Consequência do complexo enredo de todo o processo investigativo, para além da triangulação é necessário recorrer ao processo de condensação, crucial no processo de tratamento e interpretação dos dados recolhidos aquando da execução dos projetos de investigação-ação. Como especificado por Esteves (2008), esta técnica objetiva uma sintetização do conteúdo das notas de campo, diários e entrevistas, promovendo assim um levantamento das informações mais significativas.

PARTE III

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

residente, com especial destaque para a proximidade do Museu de História Natural do Funchal entre muitas outras estruturas e espaços.

No respeitante ao contexto que envolve a escola e considerando as potencialidades de aprendizagem que pode promover, importa efetuar um sucinto levantamento, exposto no quadro abaixo, das infraestruturas e espaços que se encontram nas imediações da instituição.

Quadro 1: Recursos Disponíveis na Freguesia de São Pedro

Edifícios Históricos/Culturais	Colégio dos Jesuítas, Museu Quinta das Cruzes, Casa Museu Frederico de Freitas, Museu Universo de Memórias João Carlos Abreu, Museu Natural do Funchal, Museu de Arte Sacra, Museu de Fotografia Vicentes e Instituto do Vinho do Bordado e do Artesanato da Madeira.
Instituições Educativas	Externato Júlio Dinis, Externato da Apresentação de Maria, Externato Lisbonense, Externato Nuno Álvares, Escola Básica dos Ilhéus, Externato Escola São João, Escola Dr. Horácio Bento Gouveia, Hospício Princesa Dona Maria Amélia, etc.
Edifícios Religiosos	Convento de Santa Clara, Igreja de São Pedro, Igreja do Colégio e Capela de São Paulo.
Serviços de Caráter Social	Centro Médico de Reabilitação da Mouraria, Segurança Social, Sindicato dos Professores da Madeira, Cáritas, Cruz Vermelha e Santa Casa da Misericórdia do Funchal.

4.2| Caracterização da Escola

Fundada no ano de 1908 por Maria Eugénia de Canavial, com o principal objetivo de auxiliar crianças carenciadas, esta instituição que pertence à congregação das Irmãs da Apresentação de Maria é ainda hoje conhecida como Lactário.

O Centro Infantil/Escola Maria Eugénia de Canavial é composto pelo Centro Infantil Maria Eugénia de Canavial dirigido pela Irmã Salvina Gouveia e pela Escola do 1º Ciclo, dirigida pela Irmã Celina Alves. Trata-se de uma escola privada, com um horário de funcionamento compreendido entre as 8 horas e as 18 horas e 30 minutos.

Figura 4: Centro Infantil/Escola Maria Eugénia de Canavial

Os diferentes espaços, que compõem o Centro Infantil, podem ser consultados no quadro abaixo apresentado.

Quadro 2: Espaços do Centro Infantil Maria Eugénia de Canavial

Piso 1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Creche: Berçário I, Berçário II, Transição I e Transição II ✓ Sala Parque ✓ Copa ✓ Sala de Reuniões ✓ Refeitório ✓ Casa de Banho
Piso 0	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Educação Pré-Escolar: duas salas dos 3 anos, duas salas dos 4 anos e duas salas dos 5 anos ✓ Casa de Banho ✓ Refeitório ✓ Cozinha ✓ Sala de Convívio/Reuniões ✓ Gabinete da Direção ✓ Salão: recreio interior, atividades comuns a todas as salas e valências, visionamento de filmes e convívios.
Espaço Exterior	<p>Parte integrante do piso 0, possui duas zonas de recreio, uma semicoberta e outra descoberta, o pavimento em tartan e cimento divide as diversas áreas todas elas equipadas com materiais e equipamentos diversificados, nomeadamente, duas casinhas, um escorrega e diversos baloiços.</p>

De salientar que todo o processo educativo será baseado nas diretrizes do projeto educativo de escola, neste caso de caráter religioso, que promove uma pedagogia assente na transmissão de valores, facilitando assim o desenvolvimento integral das crianças.

4.3| Caraterização da Sala das Formiguinhas

Assumindo um papel de elevada relevância, a organização dos espaços, em contexto de EPE, assegura a estruturação de uma série de elementos que influenciarão diretamente o processo de desenvolvimento infantil. Assim, almeja-se que a organização do espaço seja equacionada, considerando as necessidades, interesses e características do grupo e de cada criança na sua singularidade. Como especificado por Zabalza (1998): “O ambiente é um educador à disposição tanto da criança, como do adulto. Mas só será isso se estiver organizado de um certo modo. Só será isso se estiver equipado de uma determinada maneira” (p.19).

A organização do espaço reflete a intencionalidade de cada educador, espelhando um modelo educativo, tal como alegam Silva, Mata, Marques e Rosa (2016) “a organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização” (p.23), permitindo ainda a operacionalização de mudanças.

Constituindo uma base sólida na descoberta do mundo e na construção de conhecimento, a estrutura do ambiente, na EPE, deverá ser aberta e flexível, uma vez que, de acordo com Zabalza (1992) “o espaço físico exerce sempre um papel ativo no processo educativo. A única resposta didaticamente válida é aproveitar essa capacidade de influência para potenciar um desenvolvimento integrado” (p.112), facilitando a participação ativa da criança no seu próprio desenvolvimento e compreensão do mundo, para que possa agir e interagir, descobrir os seus interesses, explorar e experimentar de forma livre e espontânea.

De facto, esta perspetiva, com uma orientação de cariz construtivista, é frequentemente vislumbrada em numerosas salas destinadas à educação infantil. Habitualmente organizados por áreas, estes espaços respeitam o modelo High-Scope que propicia a elaboração de um cenário pedagógico promotor de situações diárias fundamentais para o crescimento das crianças enquanto grupo.

O modelo acima mencionado enfatiza a aprendizagem pela ação, possibilitando que a criança tome decisões e realize escolhas de acordo com as suas preferências. É inegável o interesse comum das crianças por algumas dinâmicas, como é o caso do faz de conta e dos jogos de construção. Neste sentido, o educador deve organizar o ambiente de forma coerente, disponibilizando materiais diversificados em locais de fácil acesso, optando por organizá-los em prateleiras baixas e caixas devidamente identificadas com símbolos ou imagens passíveis da compreensão dos mais pequenos.

A harmonia e organização do ambiente constitui-se num elemento fundamental no respeitante à emancipação de crianças autónomas e capazes de decidir. Será também estimulada a capacidade de exteriorizar sentimentos e pensamentos, de relacionar-se com os outros, desenvolvendo competências a todos os níveis (Gomes, 2014).

Espelhando uma intencionalidade educativa, a Sala das Formiguinhas apresentava-se como um ambiente harmonioso e estimulante com diversas potencialidades, possibilitando o desenvolvimento de cada criança, minimizando possíveis obstáculos e maximizando as suas capacidades, autonomia e motivação. A educadora desta sala salientou recorrer ao modelo High-Scop, contudo, referiu não segui-lo à risca, adotando outras estratégias de acordo com as características e necessidades do grupo.

Figura 5: Entrada Principal da Sala das Formiguinhas



A sala dispunha de duas entradas, uma exterior e outra pelo interior da instituição. Uma vez que o espaço não oferecia muitas condições a nível de amplitude, todos os cantinhos da sala encontravam-se devidamente ocupados. Na entrada estavam vinte e cinco ganchos

devidamente identificados para a colocação dos pertences de cada criança. Esta zona dispunha também de um placard com informações importantes para os pais.

Figura 6: Sala das Formiguinhas



Esta sala possuía uma boa iluminação, quer artificial quer natural, estando as janelas equipadas com um conjunto de estores que permitiam escurecer ou iluminar o espaço, dispunha ainda de dois armários, de grandes dimensões, onde estavam arrumados todos os materiais. Nas paredes estavam ainda dispostos quatro placards para exposição de trabalhos. O chão estava coberto com um pavimento antiderrapante e de fácil limpeza.

Apesar de se tratar de uma área pouco espaçosa, a sua organização fora pensada de forma rentável, permitindo a fácil circulação entre as diversas áreas. A educadora referiu o modelo High-Scope como elemento basilar para a estruturação do espaço, contudo, revelou não ter aplicado o modelo na íntegra recorrendo a outras estratégias que na sua ótica seriam benéficas para o grupo.

Figura 7: Área do Tapete/Biblioteca



Sendo a mais ampla, a área do tapete assumia um caráter multifacetado, apoiando maioritariamente atividades em grupo, era também uma zona destinada ao momento do inglês, à apresentação de atividades, realização de diálogos, partilha de ideias e experiências, jogos de tapete e construções e leitura de histórias, uma vez que a área da biblioteca era parte integrante desta zona e onde, no início do dia, cantavam-se os bons dias e o chefe assinalava as presenças.

Figura 8: Área da Garagem



A área da garagem, escolhida maioritariamente por elementos do género masculino, estava equipada com alguns carros, uma garagem e um tapete com uma estrada desenhada.

Figura 9: Área da Casinha



Reunindo a preferência do grupo, por ser a zona privilegiada do faz de conta, a área da casinha permitia a recriação de situações reais, admitindo o cruzamento do real e do imaginário. Devidamente equipada, esta área disponibilizava diferentes equipamentos, como por exemplo, um berço de bonecas, uma cómoda, uma arca das trapalhadas, bonecas e peluches. Estava também equipada com um carrinho e uma mala de médico com diversos utensílios

Figura 10: Área da Cozinha

A área da cozinha, adjacente à área da casinha, destacava-se também como uma das favoritas do grupo, privilegiando, uma vez mais, o jogo dramático e a representação. A nível de materiais, este espaço fazia jus à representação de uma verdadeira cozinha, possuindo um forno, um fogão, uma mesa com quatro bancos, um armário e diversos utensílios como pratos, copos, colheres, panelas, entre outros.

Figura 11: Área dos Jogos de Mesa/ Expressões

Partilhando o mesmo espaço, as áreas dos Jogos de Mesa e das Expressões dispunham de duas mesas hexagonais e de duas estantes onde estavam disponibilizados jogos de encaixe, puzzles, entre outros, que poderiam ser efetuados a pares ou individualmente. Também a área das expressões dispunha de alguns materiais, tais como cores de feltro e pau, tesouras de ponta redonda, colas e régua. Nesta área realizavam-se, de forma livre e espontânea atividades como desenho, recorte e colagem.

Devidamente equipa, ainda que pouco ampla, a Sala das Formiguinhas reunia todas as condições para que as crianças pudessem brincar, descobrir e crescer em harmonia, fomentando uma aprendizagem de qualidade. Observe-se que algumas áreas estavam divididas em duas, o que não se afigurou um obstáculo, uma vez que o espaço se revelou suficiente para que cada criança pudesse explorá-lo de forma autónoma, fazendo um correto uso dos diversos materiais e demonstrando, posteriormente, empenho em arrumá-los devidamente.

4.3.1| Rotina Diária

A organização do ambiente educativo de cada sala encerra em si diversas dimensões, nomeadamente, a organização do grupo, do espaço e do tempo. Para que a criança possa aprender, inevitavelmente terá de fazer escolhas e, neste sentido, as opções tomadas pelo educador, no que concerne à seleção dos materiais, organização do espaço e à forma como distribui e utiliza o tempo disponível, serão fatores determinantes na educação de qualquer criança (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Embora sejam momentos que se repetem com alguma frequência, o tempo educativo é distribuído de forma flexível. “A sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo” havendo assim a designada rotina diária, de cariz pedagógico, uma vez que é planeada intencionalmente pelo educador/a. As crianças, por sua vez, tomam conhecimento desta rotina, “sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.27).

Também Craidy e Kaercher (2001) enfatizam a ideia de que, em educação infantil há uma interligação entre tempo e espaço, assumindo que “o espaço é uma construção temporal que se modifica de acordo com necessidades, usos, etc.” (p.74).

No que diz respeito à Rotina Diária da Sala das Formiguinhas, esta foi estruturada tendo em conta as principais necessidades e interesses do grupo para a qual foi destinada. Salienta-se que esta rotina é flexível e não deve de modo algum simbolizar uma imposição, pois, os diferentes momentos devem ter sentido para as crianças, uma vez “que precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.27). Neste sentido, qualquer dificuldade que possa surgir é bem recebida, procedendo posteriormente a um ajustamento da rotina.

Posto isto, no geral, a estruturação da Rotina Diária da sala em questão, foi concebida tendo por base os elementos prioritários, neste caso o momento da higiene, a alimentação, o recreio e o repouso.

Quadro 3: Rotina Diária da Sala das Formiguinhas

Hora	Tarefa
8h00 – 9h00	Acolhimento (atividades livres na sala ou no exterior)
9h00 – 9h25	Fruta ou geleia
9h25 – 9h30	Higiene
9h30 – 11h15	Atividades orientadas
11h15 – 11h45	Atividades livres no exterior
11h45 – 11h50	Higiene
11h50 – 12h30	Almoço e Higiene
12h30 – 14h50	Repouso
14h50 – 15h30	Acordar e preparação para o lanche
15h30 – 16h10	Lanche e Higiene
16h10 – 18h30	Atividades livres no interior ou exterior

Saliente-se que para além desta Rotina Diária, ao longo de toda a semana a mesma conta com atividades complementares, como abaixo exposto.

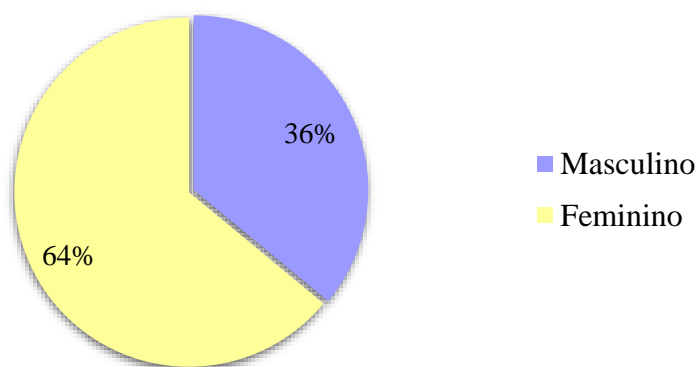
Quadro 4: Atividades Complementares

Atividades complementares
Segunda-feira: Inglês (9h30 - 10h30)
Quinta-feira: Expressão Musical (11h00 - 11h30)

4.4 | Caracterização do Grupo

O grupo da Sala das Formiguinhas era constituído por vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, sendo que no final da prática pedagógica apenas uma criança tinha ainda quatro anos. No respeitante ao género (Gráfico 4) a sala contava dezasseis crianças do género feminino e as restantes nove do género masculino.

Gráfico 4: Género das crianças da Sala das Formiguinhas



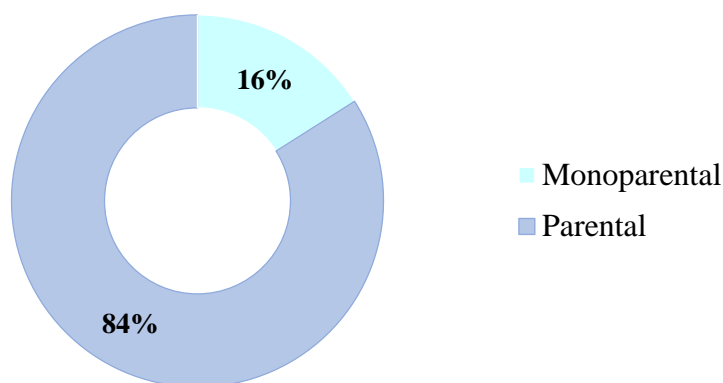
Para que o educador conheça, pelo menos, os traços mais importantes do contexto de cada criança, é fundamental proceder a constantes trocas de informação, entre os pais e o educador/a. Assim, mostra-se essencial reunir dados, não só acerca da criança como também do contexto familiar e social onde está inserida, revelando-se estas informações basilares no que concerne ao planeamento das atividades, especialmente aquelas que envolvam a participação das famílias.

Também segundo Morgado (2005), o envolvimento dos pais no processo de ensino aprendizagem deve ocupar um lugar de destaque, atribuindo a este envolvimento a qualidade de todo o sistema educativo. A cooperação dos pais é importante pois são detentores de informações sobre as crianças, aspetos que interessam à escola e ao educador em particular, sendo que a escola também irá fornecer aos pais informações relevantes.

A recolha de alguns dados, acerca do contexto familiar do grupo da Sala das Formiguinhas, revelou-se pertinente, nomeadamente no que diz respeito à situação parental (Gráfico 5), visto que a realização de algumas atividades, ao longo da prática pedagógica, abordavam a temática *família*. Assim, estas informações revelaram a sua significância na

abordagem destes assuntos, possibilitando uma adequação de estratégias e evitando o desconforto por parte de algumas crianças.

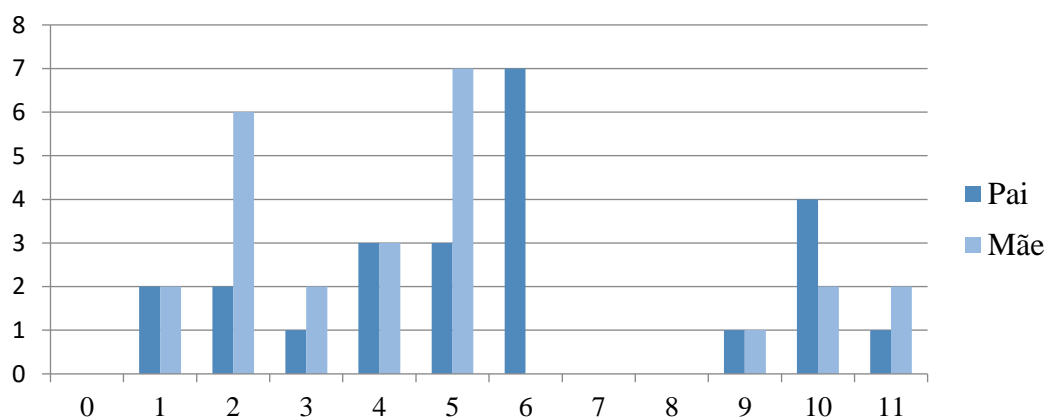
Gráfico 5: Situação do Agregado Familiar



Analisando o gráfico, podemos observar que a percentagem de famílias monoparentais é reduzida, sendo que os 16% representam as quatro famílias que se encontram nesta situação. Os 84% figuram as restantes famílias em situação parental que representam um total de 21 famílias num total de 25.

Também nesta sala realizavam-se, pontualmente, algumas atividades por vezes ligadas à área profissional dos pais, tornando-se conveniente proceder à recolha de informação acerca da situação profissional dos Encarregados de Educação (E.E) deste grupo. Com o intuito de facilitar a análise dos dados recolhidos, procedeu-se à elaboração de um gráfico (Gráfico 6), considerando a Classificação Portuguesa das Profissões de 2010.

Gráfico 6: Situação Profissional dos E. E do Grupo da Sala das Formiguinhas



Quadro 5: Legenda referente ao Gráfico 6

Legenda
0 – Profissões das Forças Armadas.
1 – Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos.
2 – Especialistas das atividades intelectuais e científicas.
3 – Técnicos e profissões de nível intermédio.
4 – Pessoal administrativo.
5 – Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores.
6 – Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta.
7 – Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices.
8 – Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem.
9 – Trabalhadores não qualificados.
10 – Desempregados.
11- Sem dados.

Realizando uma breve análise ao gráfico acima exposto, verificamos que algumas variáveis apresentam grande destaque em relação às restantes.

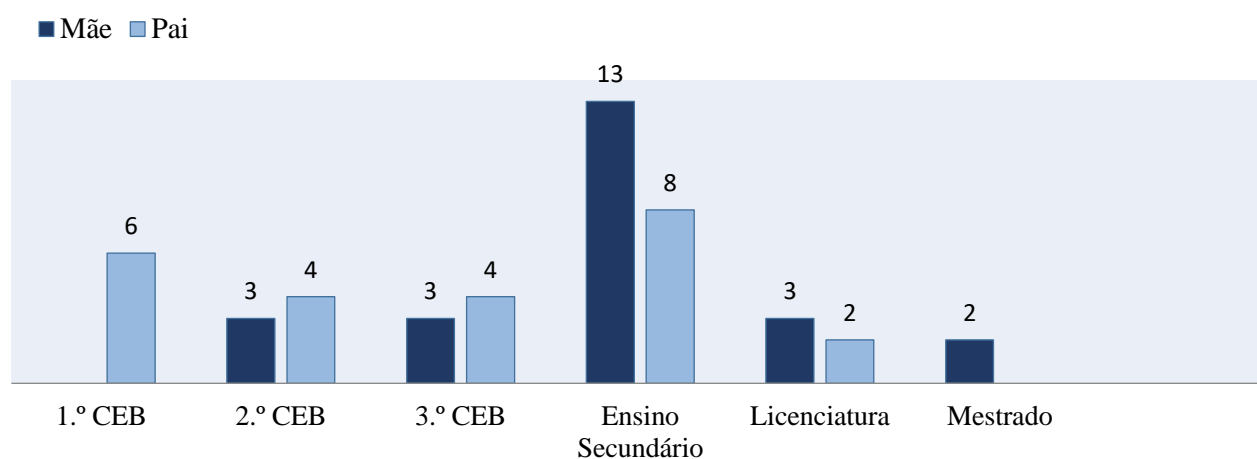
No que concerne à situação profissional do pai, verifica-se que esta se subdivide nas várias categorias existentes, sendo que as variáveis 0, 7 e 8 não possuem nenhum elemento. A categoria 6, “Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta”, é a que regista o número mais significativo de constituintes, 7 elementos. A categoria que se segue com maior número de elementos é a 10, os *Desempregados*. Podemos relacionar este número com a crise atual que o nosso país atravessa, sendo que a percentagem de desempregados é uma variável em ascensão de ano para ano afetando inúmeras famílias.

Quanto à situação profissional da mãe, observa-se também que existem duas categorias que se evidenciam, a 5 - *Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores*, que regista o maior número de elementos e a 2 - *Especialistas das atividades intelectuais e científicas*. Relativamente ao número de desempregados, verificamos que é

metade do valor referente aos pais, ou seja, quatro pais estão em situação de desemprego sendo que apenas duas mães se encontram nesta situação.

Para além do índice socioprofissional dos pais do grupo da Sala das Formiguinhas, foi também efetuado um levantamento no respeitante às habilitações literárias, uma vez que este elemento, à semelhança de outros, assume uma importância significativa e influente nas características das crianças e contexto de onde são provenientes. Como também salienta Morgado (2005), a escola deve considerar a “multiplicidade de variáveis culturais, económicas, sociais, etc., presentes nos sistemas familiares dos alunos” (p.97).

Gráfico 7: Nível de escolaridade dos E.E da sala das formiguinhas



No que concerne às habilitações literárias dos pais do grupo em estudo, nota-se que o maior número de elementos está centrado no Ensino Secundário, tanto para os pais como para as mães. Relativamente às mães, como já referi, o Ensino Secundário é a variável com mais elementos, contando com um total de 13 mães. As restantes categorias apresentam valores equivalentes, sendo que no 2º e 3º Ciclos e Licenciatura contabilizam-se três mães em cada uma das categorias. Sublinhe-se que nenhuma mãe possui apenas o 1.º CEB.

Como mencionado inicialmente, os pais do grupo em questão revelam maior número de constituintes na variável do Ensino Secundário, com um total de 8 elementos. A categoria que se segue com maior percentagem é a variável do Ensino Básico, que contabiliza 6 pais. Salienta-se que nenhum pai possuiu mestrado.

Através de uma observação participante e do diálogo com os pais, educadora e assistente operacional, foi possível realizar a caracterização deste grupo de crianças tendo em

conta as diferentes áreas de conteúdo. No geral o grupo em questão apresenta níveis desenvolvimento característicos desta faixa etária, sendo que não existe nenhum caso sinalizado com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Como todos os outros, este grupo, apresenta as suas particularidades e dificuldades, aspetos que serão expostos e analisados seguidamente. Evidencio que esta caracterização efetuada tendo por base o Projeto Curricular do Grupo da Sala das Formiguinhas 2016/2017, cedido pela Educadora Cooperante da sala e, partindo eventualmente dos registos concretizados aquando da observação deste contexto.

Foi possível perceber que, o grupo na sua generalidade, realizava as principais tarefas do quotidiano de forma autónoma e eficaz, caso da higiene, necessidades fisiológicas, defesa e bem-estar, identificava os diversos momentos da rotina diária e selecionava as atividades que pretendia executar, manifestava a sua postura no que se refere aos principais interesses e dinâmicas a concretizar e, por fim avaliava, de forma fundamentada e coerente, a sua performance e a dos restantes colegas.

O grupo revelou-se, desde o primeiro dia, muito acolhedor e enérgico. Contudo, algumas crianças mostraram-se reticentes e reservadas, sendo que, uma delas apenas na penúltima semana de estágio permitiu a minha aproximação.

Pautado por alguma diversidade, o ritmo de trabalho das crianças exigiu uma seleção de estratégias com o intuito de combater “tempos mortos”. Uma vez que o grupo demonstrou grande entusiasmo pelo brincar livremente nas diversas áreas da sala, esta foi a estratégia mais eficaz na tentativa de combater a problemática sinalizada.

Destaque-se um outro grande interesse do grupo, ouvir contar histórias, revelando-se, posteriormente, numa estratégia eficiente sempre que fosse necessário acalmar o mesmo. O interesse por ouvir histórias gerava verdadeiros momentos de motivação e concentração, sendo esta a atividade eleita pelo grupo, na sua generalidade.

No que diz respeito aos momentos de diálogo em grande grupo, notei que algumas crianças raramente tinham iniciativa para participar, sendo que por outro lado, outras comunicavam fluentemente em todas as sessões, impedindo muitas vezes a participação dos restantes colegas. Não obstante, ao longo da prática pedagógica notei algumas evoluções, as crianças menos interventivas já se expressavam desenvolvendo-se perante o restante grupo.

Manifestando grandes dificuldades em estabelecer relações interpessoais saudáveis, o grupo, na sua generalidade, carecia de alguns valores ligados, nomeadamente, o respeito pela individualidade de cada um. Assim, aquando da operacionalização de atividades em grande

grupo, o conflito era inevitável, perturbando constantemente a realização deste género de dinâmicas.

- Ela é egoísta e bate em todos.

Diário de Bordo, 19 de outubro de 2016

Não obstante, a união do grupo era visível aquando da realização de atividades que envolvessem a área predileta do mesmo, a representação ou recriação de histórias, situações reais ou experiências pessoais, criando relações de proximidade com os colegas menos próximos. Nas áreas da casinha e da cozinha, onde o faz de conta inevitável, até as crianças mais tímidas e pouco expressivas acabavam revelando um lado mais desinibido e descontraído. Porém, ao se sentirem observadas por um adulto, retomavam o registo inicial.

É visível o entusiasmo do grupo em explorar e descobrir o mundo que os rodeia, os fenómenos da natureza e o próprio contexto onde estão inseridos.

- O que é um terramoto?

- Eu sei! Um terramoto é um derrame.

Diário de Bordo, 24 de outubro de 2016

Verifica-se ainda o interesse em adquirir novos conceitos, questionando acerca do seu significado.

Consultando o Projeto Curricular de Turma 2016/2017 é possível encontrar um levantamento dos principais problemas e a definição de prioridades, onde são enfatizados os aspetos a melhorar e as estratégias a adotar para que tal aconteça.

Quadro 6: Dificuldades do Grupo da Sala das Formiguinhas

Problema	Prioridade/Objetivo
Dificuldade em respeitar as regras da sala e em ouvir o adulto: brincar na hora das atividades orientadas, conversar quando o adulto está a falar.	<p>Ajudar a criança a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perceber a importância das regras, aplicando-as na prática; - Respeitar o adulto e os restantes colegas; - Identificar/diferenciar o momento reservado para o brincar e aquele que está destinado para realizar atividades orientadas.

Dificuldade em resolver os conflitos verbalmente, recorrendo à agressão física.	<p>Ajudar a criança a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perceber que os problemas se resolvem através do diálogo; - Acalmar-se e a conversar com os colegas; - Compreender o que está certo e errado; - Solucionar conflitos sem recorrer à agressão.
Dificuldade em se concentrarem numa determinada atividade aproveitando o tempo para brincar com os colegas ou, recorrendo constantemente ao adulto para concretizar a tarefa.	<p>Ajudar a criança a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Executar as tarefas proposta no tempo previsto; - Realizar as tarefas autonomamente;
Dificuldade de concentração nas atividades em grande grupo. Distraem-se frequentemente com os colegas, dificilmente respeitam o momento em que o outro está a falar.	<p>Ajudar a criança a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Esperar pela sua vez de falar; - Respeitar os momentos em grande grupo; - Concentrar-se no tema de conversa, incentivando-a a participar; - Envolver-se nas atividades propostas.

4.5| Momentos de Aprendizagem

4.5.1| Celebrando o Pão por Deus na Sala das Formiguinhas

Dada a proximidade da celebração do Pão por Deus e, estando esta instituição profundamente ligada às comemorações de índole religioso, iniciou-se, na terceira semana de intervenção pedagógica, a exploração desta temática (pormenorizadamente descrita no Apêndice 1 | Planificação: Semana 1), bem como a efetivação de todos os preparativos diretamente ligados a esta efeméride.

Imbuindo de significado todas as atividades ligadas à temática supramencionada e, com o intuito de valorizar o património cultural do nosso país, iniciou-se a abordagem deste assunto, na Sala das Formiguinhas, favorecendo a compreensão do real sentido do Pão por Deus, através do relato da história ligada a esta comemoração.

De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), a criança deve ser reconhecida “como sujeito e agente do processo educativo, cuja identidade única se constrói em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia” (p.33). A esta área de Formação Pessoal e Social está patente uma correspondência com a Área de Conhecimento do Mundo, ambas concebem a criança como um indivíduo em constante formação e descoberta e

à qual está inerente o desenvolvimento de determinadas atitudes, nomeadamente, o estabelecimento de uma relação assertiva com o outro, o respeito, a criação de interações positivas na relação com os outros, o cuidado consigo próprio, e o desenvolvimento de hábitos de respeito para com o meio ambiente e cultura.

Na tentativa de responder aos propósitos acima explanados, procedeu-se à concretização de uma série de atividades, que tiveram início no dia 24 de outubro. A exploração da temática iniciou-se com algumas questões, procurando aferir os conhecimentos prévios das crianças acerca do Pão por Deus.

- Por que razão celebramos, em Portugal, o Pão por Deus? Qual a origem desta celebração? Será um dia tão importante que se assinala feriado nacional?

Diário de Bordo, 24 de outubro de 2016

Através deste diálogo inicial foi possível constatar que nenhuma das crianças conseguia identificar a verdadeira essência desta celebração, desconhecendo a origem desta tradição. Indaguei novamente o grupo:

- Para vocês o que é o Pão por Deus?

Diário de Bordo, 24 de outubro de 2016

A maior parte das crianças demonstrou alguma relutância em responder, receando não argumentar corretamente. Contudo, os elementos mais participativos do grupo não hesitaram em expor as suas ideias.

*- O Pão por Deus é figos e castanhas e nozes.
- O Pão por Deus é o pão que Deus nos dá.*

Diário de Bordo, 24 de outubro de 2016

Após este diálogo iniciou-se efetivamente a narração da sucessão de acontecimentos que resultaram na atual comoração do Pão por Deus. Ao longo da exploração desta história, foi notória a falta de conhecimento, por parte das crianças, na identificação de alguns fenómenos

da natureza, nomeadamente, *tsunami* ou maremoto e terramoto ou tremor de terra. Neste sentido, Cortez (1998) evidencia que “as histórias podem ser usadas para apresentação de vocabulário, de novas estruturas frásicas ou de diferentes tipos de linguagem” (p.3). Assim, à medida que a história avançava questionou-se o grupo acerca destes termos, obtendo respostas como:

- *A terra treme.*

- *Muitas pessoas morrem.*

- *Eu vi na televisão um terramoto (Itália).*

- *Um maremoto é uma onda muito grande.*

Diário de Bordo, 24 de outubro de 2016

Neste momento, as crianças comentavam as respostas umas das outras, e por fim, todos queriam opinar acerca da temática em exploração. Posto isto, foi difícil conter o grupo que estava muito inquieto e distraía-se com facilidade. Numa das conversas informais com a educadora cooperante, esta sugeriu que, numa próxima intervenção desta natureza recorresse a algumas imagens, captando efetivamente a atenção das crianças e evitando distrações.

Seguidamente, partilhou-se a intenção de realizar um pequeno jogo com os frutos de outono. O grupo demonstrou logo muito entusiasmo em participar nesta proposta. Também Kamii (2003), evidencia a importância deste tipo de dinâmica elucidando que, o jogo é um “conjunto de atividades às quais o organismo se entrega, principalmente pelo prazer da própria atividade (...) o jogo é a construção do conhecimento” (pp.26-27). Apenas uma criança mostrou algum receio em participar nesta dinâmica, uma vez que não gostava de fruta, mas, apercebendo-se que não teria de provar nenhum deles, rapidamente mostrou interesse em participar.

Dentro de um saco foram colocadas algumas imagens de frutos típicos do outono como a abóbora, a castanha, a romã, a noz, entre outros. À vez, solicitou-se que uma criança se dirigisse à frente retirando do saco uma imagem e descrevendo-a aos colegas (cor do fruto, forma, tamanho, se é duro ou mole).

No geral, os frutos foram descritos com grande precisão e coerência, visto serem conhecidos por todos, excetuando a romã, o dióspiro e o marmelo, desconhecidos pela generalidade das crianças.

Figura 12: Frutos de Outono utilizados no jogo



Já no dia 25 de outubro, como habitual, entoou-se a canção dos bons dias para de seguida se iniciar mais um dia de descoberta na Sala das Formiguinhas. Para a atividade orientada deste dia, e dando continuidade à temática do Pão por Deus, preparou-se uma outra dinâmica para realizar com o grupo.

Questionei previamente as crianças acerca do que havia sido feito no dia anterior sendo que alguns acabaram respondendo com outra pergunta:

- Vamos repetir o jogo de ontem?

- Quero fazer o jogo outra vez porque não tirei nenhum fruto do saco ontem.

- Fiz aquele jogo de ontem com os meus pais para adivinharem os frutos.

Diário de Bordo, 25 de outubro de 2016

Posteriormente, clarificou-se que aqueles frutos, que haviam sido explorados no dia anterior serviriam de mote para mais uma atividade, onde, desta vez os frutos seriam reais e utilizados para realizar o jogo dos sentidos.

Elucidado o grupo acerca da dinâmica, solicitou-se fizessem uma roda no tapete, relembrando, novamente, que, numa primeira etapa do jogo, só poderiam utilizar o tato para tentar descobrir qual o fruto em questão.

Em geral, o grupo conseguiu adivinhar, somente através do tato, o fruto que estava dentro do saco. Contudo, alguns frutos menos conhecidos, como já fora referido, caso do marmelo e do dióspiro, foram mais difíceis de desvendar.

Figura 13: Desvendar o fruto através do tato

No momento seguinte as crianças deveriam utilizar apenas o paladar e o olfato, tentando, uma vez mais, descobrir qual o fruto em destaque. À vez, solicitou-se a participação de diversas crianças, que deveriam posicionar-se de frente para o restante grupo e, com os olhos vendados, provar e/ou cheirar o fruto.

Figura 14: Utilização do paladar e do olfato para descobrir os frutos

Notou-se que o grupo demonstrou estar mais confortável utilizando o tato. Descobrir o fruto através do paladar revelou-se uma tarefa mais complexa, principalmente porque alguns frutos nunca haviam sido degustados por grande parte das crianças. No final da atividade todos tiveram oportunidade de provar os diversos frutos, sendo que o mais apreciado pela generalidade do grupo foi a romã.

No respeitante à criança que não gostava de fruta, a hesitação em provar os frutos foi constante, contudo, consentiu provar alguns, como a romã e a maçã, recorrendo predominantemente ao tato e olfato para desvendar os mesmos.

Clarificando os propósitos e a relevância das dinâmicas acima realizadas, Lopes e Silva (2009), reforçam o facto de “que as crianças no período pré-escolar são muito curiosas, têm um espírito explorador e uma sede de aprender incomparável. As atividades interativas que compreendem jogos de exploração são muito populares junto destas crianças” (p.9), contribuindo desta forma para aumentar a motivação do grupo e, concomitantemente, para o sucesso de qualquer atividade.

Reforçando esta ideia e, frisando, novamente, a importância do jogo para a criança, Kamii (2003) alega que este género de dinâmica fornece “às crianças uma razão intrínseca para o exercício da sua inteligência e da sua curiosidade” (p.29).

Concluída a atividade acima descrita prosseguiu-se, dando continuidade à abordagem da temática a ser explorada ao longo da semana. Solicitou-se a elaboração dos sacos de Pão por Deus e, exigindo alguma supervisão, esta atividade foi concretizada apenas com três crianças de cada vez, visto que, em questão, estava a decoração de garrações de cinco litros com papel crepe e cola branca. Sugeriu-se que as restantes crianças escolhessem uma área para brincar livremente, verificando de imediato o entusiasmo de todos perante esta proposta.

Figura 15: Decoração dos garrações



Dando seguimento à atividade iniciada no dia anterior, uma vez que algumas crianças não tiveram a possibilidade de concretizá-la, no dia 26 de outubro, iniciaram-se as atividades orientadas prosseguindo com a decoração do garração. À semelhança do precedente dia, as restantes crianças brincaram livremente nas áreas.

Já no dia 31 de outubro e finalizando assim a exploração da temática do Pão por Deus, a instituição organizou uma atividade coletiva na qual participaram todas as salas da valência do Pré-Escolar. Sublinhe-se que apesar de neste dia se comemorar o Halloween, esta data não é assinalada na instituição em questão. Em primeiro lugar por ser uma instituição de cariz religioso e também pelo facto de esta não ser uma tradição portuguesa. Ainda assim, alguns pais expuseram a sua vontade de vestir os filhos com disfarces alusivos ao Halloween, solicitação essa que foi autorizada pela diretora deste estabelecimento.

Prosseguiu-se a celebração do Pão por Deus efetivando um desfile alusivo a esta tradição. De referir que as atividades para este dia não foram programadas, ou seja, foi um dia repleto de atividades livres.

Terminados os preparativos finais, nomeadamente a distribuição dos frutos pelos diversos “saquinhos”, deu-se início ao desfile concretizado no salão da escola, onde todas as crianças tiveram oportunidade de exhibir os seus sacos alusivos à efeméride assinalada, ao som de algumas canções alusivas a esta data.

Figura 16: Grupo da Sala das Formiguinhas reunido na festa do Pão por Deus



A exploração desta temática terminou na certeza de se ter contribuído positivamente para a emancipação da cultura, aumentando indiscutivelmente os conhecimentos e vocabulário de todas as crianças, recorrendo à organização de ambientes estimulantes e atividades diversificadas.

4.5.2| Explorando o Ciclo do Pão

Proposta pela educadora cooperante, na quarta semana de prática pedagógica iniciou-se a exploração da temática “O Ciclo do Pão (pormenorizadamente descrita no Apêndice 2 | Planificação: Semana 2).

Para introduzir este tema optou-se, uma vez mais, pelo conto de uma história intitulada “A Galinha ruiva”, onde se abordavam as diferentes etapas do ciclo do pão de uma forma lúdica, desde o plantar o trigo até ao amassar do pão.

Optou-se pela dramatização, recorrendo à utilização de fantoches, pretendendo, desta forma, tornar a abordagem da história mais aliciante, saindo do registo habitual e, assim, cativar de forma mais eficiente todo o grupo. Neste sentido, Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) sublinham a importância de disponibilizar “objetos (fantoches de dedo, de luva ou marionetas de vara, etc.) que facilitem a expressão e a comunicação, através de “um outro”, são também um suporte fundamental para atividades de jogo dramático” (p.52).

Figura 17: Dramatização da história *A Galinha Ruiva*



Finalizada esta dinâmica, como já era habitual, procedeu-se ao reconto da história, recorrendo às ilustrações do livro. No entanto, o grupo demonstrou vontade em recontar a história através dos fantoches, assim, proporcionei a exploração dos mesmos e posterior dramatização por parte das crianças. Reforçando os propósitos acima mencionados, Cortez (1998) destaca que “as histórias constituem uma excelente fonte de motivação. Através das histórias, as crianças exercitam a imaginação e têm o acesso facilitado ao mundo da fantasia.”

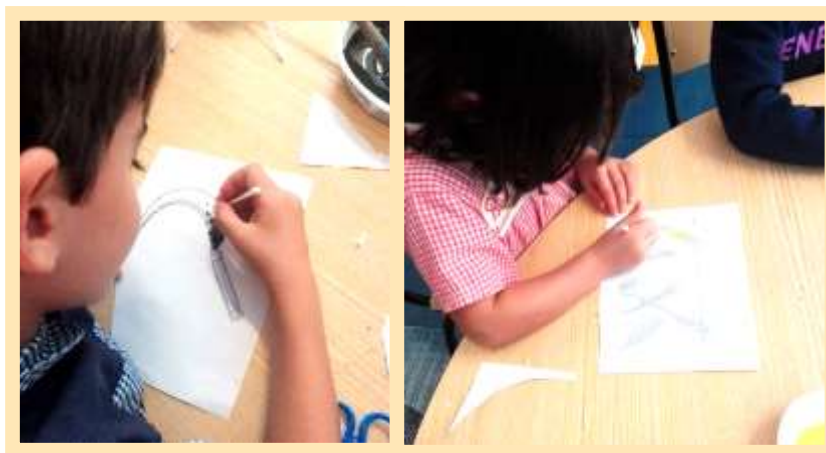
(p.3). Também de acordo com Fernandes (2007) “ouvir histórias e recontá-las permite desenvolver a organização do discurso, a (re)construção das narrativas, a apropriação de elementos narrativos importantes como encadeamento da ação, descrição de momentos-chave, descrição de personagens, etc.” (p.25).

Uma vez que a história havia sido compreendida por todos, avançou-se para a atividade seguinte, que consistia na elaboração de uma sequência ilustrativa das diversas etapas da rota do pão. Para desenvolver esta dinâmica, formaram-se pequenos grupos de crianças, dividindo diferentes tarefas por cada uma delas. As restantes crianças brincaram livremente nas diversas áreas.

Na concretização desta atividade, optou-se por utilizar diferentes técnicas para colorir as diversas imagens, sendo que algumas foram pintadas com tintas recorrendo à técnica do cotonete, outras foram preenchidas com algumas colagens (algodão e alpista) e, por fim, foram também utilizadas as cores de pau e as aparas dos lápis. Sublinhe-se que a divisão das tarefas ficou a encargo do grupo, escolhendo cada membro a técnica que pretendia utilizar, sem que fosse necessária qualquer intervenção por parte do adulto. Citando Lopes e Silva (2009), “a responsabilidade individual não significa que cada criança deve dar uma contribuição igual à dos outros para a realização das tarefas, mas antes que a contribuição individual para a tarefa comum deve ser significativa” (p.17).

De facto, este tipo de iniciativa permitiu responsabilizar cada membro do grupo com uma tarefa, relevante, para o resultado da atividade. Terminado o preenchimento das imagens, questionou-se os diversos elementos acerca da organização das mesmas. O grupo iniciou então a organização das imagens colando-as, já por ordem, numa cartolina.

Figura 18: Preenchimento das imagens com a técnica do cotonete



De salientar que não foi possível finalizar esta atividade com todos os grupos, uma vez que o tempo despendido com cada um deles foi superior ao esperado. Contudo, a educadora disponibilizou-se para terminar esta tarefa com os restantes grupos. Após terminado, o trabalho foi exposto no placard.

Figura 19: Exposição dos trabalhos ilustrativos do Ciclo do Pão



Dando continuidade a esta temática, no dia sete de novembro, as atividades orientadas iniciaram-se com mais uma história, desta vez, intitulada “O Ciclo do Pão”, onde se relata os passos efetuados para que se possa comer pão fresco todos os dias. Na primeira parte da narrativa são enumerados vários tipos de plantas e cereais por uma das personagens. Neste momento, realizou-se uma pequena pausa com o intuito de aferir os conhecimentos do grupo relativamente a este assunto.

Questionou-se o grupo acerca dos cereais que conheciam, pergunta à qual apenas uma criança decidiu reagir, respondendo milho. Todavia, constatou-se rapidamente que esta resposta havia sido influenciada pelas ilustrações presentes no livro. Na sua generalidade, o grupo desconhecia os cereais.

Ao prosseguir com o conto da história, uma das personagens enumera alguns tipos de cereais, como: milho, centeio, aveia e trigo. A personagem da história, uma professora, perguntou, ao seu grupo de alunos, para que serviam estes cereais, questão essa, direcionada também ao grupo da Sala das Formiguinhas. As respostas obtidas foram:

- Servem para comer.
- São para cozinhar.

- Podemos plantar.

Diário de Bordo, 7 de novembro de 2016

As crianças não conseguiram identificar que estes cereais, depois de transformados em farinha, eram o principal ingrediente para fazer diversos tipos de pão. Elucidou-se o grupo acerca desta realidade, elencando de seguida mais algumas funcionalidades destes cereais na nossa alimentação e onde podem estar presentes (na sopa de trigo, nos cereais que comemos ao pequeno almoço, nas pipocas...). A narrativa prosseguiu com algumas perguntas, sempre que tal se justificasse.

Para além do que já fora referido, esta história retratava as diversas etapas do ciclo do pão, tais como, a moagem, executada no moinho ou recorrendo a máquinas mais vanguardistas e atuais, o empacotar do trigo e a confeção do pão na padaria.

No momento seguinte, alguns elementos exibidos no livro “ganharam vida” na Sala das Formiguinhas. As crianças puderam visualizar e explorar elementos como: sementes de trigo, espigas e farinha de trigo, aproveitando para relembrar, uma vez mais, o ciclo do pão.

Posteriormente, o grupo teve também a oportunidade de provar pão, confeccionado com farinha de trigo, sendo este o mais consumido por todos. Este processo repetiu-se com outros cereais e plantas, salientando que o grupo pôde provar pão confeccionado com farinha de milho e com farinha de centeio. Esperava-se que o pão de centeio, por ter uma tonalidade mais escura, pudesse ser rejeitado, contudo aconteceu exatamente o oposto. As crianças mostraram grande entusiasmo por provar todos os tipos de pão, explorar as sementes e as plantas, elegendo, finalmente, o pão preparado com farinha de milho.

Figura 20: Exploração dos elementos abordados na história



No dia seguinte, 8 de novembro, a temática *Ciclo do Pão*, foi retomada e, após relembrar com o grupo o que havia sido realizado no dia anterior, procedeu-se à explicação da dinâmica seguinte.

Sugeriu-se que, em papel de cenário fosse ilustrado o ciclo do pão. Optou-se pela operacionalização desta atividade individualmente, solicitando a participação de todas as crianças, uma de cada vez, enquanto as restantes ficaram a brincar livremente nas áreas. Como é visível, este tipo de organização de trabalho foi constante, uma vez que, “algumas medidas de organização curricular em jardim-de-infância prendem-se com a importância atribuída hoje em dia ao jogo espontâneo” (Fernandes, 2007, p.21), assim, proporcionar, com frequência, este tipo de dinâmica foi essencial.

Figura 21: Representação do Ciclo do Pão em papel de cenário



No decorrer desta atividade foi possível avaliar o que cada criança havia compreendido acerca da temática anteriormente explorada. Uma vez que, como salientado por Formosinho (2012), deve avaliar-se progressivamente “o modo como a criança aprende, como processa a informação, como constrói conhecimento ou resolve problemas” (p.234). Neste sentido, foi aferível a atenção por parte de todos os elementos do grupo que, ainda que necessitando de alguma ajuda, conseguiam identificar todas as fases do ciclo do pão.

Terminada a atividade, o papel de cenário foi afixado num dos placards da sala. De referir que cada fase, ilustrativa do ciclo do pão, contou com uma pequena descrição, proferida por diferentes crianças, acerca daquilo que é realizado nessa mesma fase (Quadro7).

Figura 22: Exposição do Ciclo do Pão na Sala das Formiguinhas



Quadro 7: Legenda referente à ilustração do Ciclo do Pão

1) Sementes - <i>Para pôr debaixo da terra para depois crescer.</i>
2) Semear
3) Crescer
4) Agricultor - <i>O senhor apanhou o trigo com a foice e levou para o moinho de vento.</i>
5) Moleiro - <i>O moleiro leva os molhos de trigo para a moagem. Ele trabalha no moinho!</i>
6) Moinho - <i>É onde o trigo é moído e se transforma em farinha.</i>
7) Farinha - <i>A farinha de trigo é branca! Mas também pode ser amarela se for farinha de milho.</i>
8) Padaria - <i>A farinha vai para a padaria para fazer o pão que, depois de amassado, vai para o forno.</i>
9) Forno com pão
10) Comer

Com o intuito de encerrar a exploração desta temática, no dia 9 de novembro, a Sala das Formiguinhas, juntamente com uma outra sala, teve oportunidade de confeccionar pão. O desenrolar desta dinâmica aconteceu na sala de acolhimento, por ser mais ampla.

Antes de iniciar a confeção do pão, solicitou-se que o grupo enumerasse os diversos ingredientes que deveriam ser utilizados para fazer pão. As crianças demonstraram dominar esta temática respondendo prontamente: farinha, água, ovos e trigo. Antes que se interviesse um dos elementos alistou o ingrediente principal, “levedura”. Por fim, uma das crianças acrescentou que seria necessário um forno e, uma outra questionou:

- Será que deitamos sal?

Diário de Bordo, 9 de novembro de 2016

Já na sala de acolhimento, as educadoras de ambas as salas iniciaram a feitura do pão, apresentando às crianças os diversos ingredientes utilizados: água morna, fermento, manteiga, farinha e um pouco de sal. No momento seguinte, e enquanto a massa ficava a levedar, ambos os grupos puderam brincar livremente no exterior.

Figura 23: Preparação da massa



Cerca de trinta minutos depois as crianças reuniram-se novamente, para que cada uma tivesse oportunidade de amassar o seu próprio pão. Concluído este último passo, os pãezinhos foram dispostos em tabuleiros e colocados, de seguida, no forno da escola. No lanche da tarde as crianças puderam comer o pão que, elas próprias prepararam.

Figura 24: Confeção do pão pelo grupo da Sala das Formiguinhas



Reforçando a importância dos propósitos acima assinalados e da efetivação deste tipo de atividade, Zabalza (1992) evidencia que “o ensino pré-escolar põe em marcha a curiosidade e desperta os interesses das crianças através da criação de ambientes ricos em estímulos e oportunidades de ação” (p.86). Com a realização destas atividades acreditou-se ter contribuído para amplificar conhecimentos e curiosidades, colocando ao dispor da criança recursos diferenciados que lhe permitiram, de igual forma, despertar o seu espírito crítico e inventivo e ainda, uma efetiva transposição do fictício para o real, uma vez que, “a realidade é sempre mais viva do que a teoria” (Gadotti, 1998, p.2).

4.5.3| Solidários para que todos tenham uma família

Na quarta semana de intervenção, e uma vez que se aproximavam as comemorações do dia do pijama, assinalado a 21 de novembro, a educadora cooperante sugeriu a realização de atividades cujo tema central fosse a família (pormenorizadamente descritas no Apêndice 4 | Planificação: Semana 4).

No dia 15 de novembro, as atividades orientadas iniciaram-se com um diálogo acerca do dia do pijama, tentando aferir a significância atribuída pelas crianças a este dia, as respostas obtiveram-se as seguintes:

- *Para haver muita diversão.*
- *Para fazermos uma festa na escola.*
- *... e fazemos desfiles com os nossos pijamas.*
- *Para ajudar os meninos pobres.*
- *Para ajudar aquelas crianças que não têm família.*

Diário de Bordo, 15 de novembro de 2016

Constatou-se que apenas uma criança identificava a verdadeira essência desta efeméride, sendo que as restantes apenas olhavam para esta data como um dia diferente, divertido e de festa na escola.

Após clarificar a essência da missão pijama, iniciaram-se as atividades orientadas. A primeira dinâmica tinha como principal objetivo o de conhecer melhor a realidade familiar de

cada criança, elucidando igualmente para o facto de que, cada uma delas possuía uma família diferente, mas muito especial.

Foi solicitada a realização de um jogo, semelhante ao jogo das cadeiras, mas com uma outra dinâmica e partindo das vivências de cada criança com a sua família. Para a concretização desta atividade o grupo formou uma roda.

Apresentaram-se diferentes imagens ao grupo, alusivas ao Natal, ao verão, à família, a tarefas domésticas, entre outras, e explicou-se que deveriam circular na roda ao som de uma canção e, quando a canção parasse a criança que tinha a imagem na mão teria de falar sobre ela. No caso do Natal sugeriu-se que partilhassem o que fazem em família nesta época, já na imagem do verão poderiam dizer quais as atividades que realizavam com a família, nas tarefas domésticas referir como ajudavam os pais em casa. Enfim, em cada imagem estava inerente uma situação em família que deveria ser comentada pela criança, partilhando a sua realidade com o restante grupo.

Figura 25: As crianças partilham as suas vivências em família



- No Natal eu faço broas com os meus avós e também ajudo com os licores. E no dia de Natal toda a família vai para casa do avô e fico a jogar jogos com os meus primos durante todo o dia. É muito divertido!

Diário de Bordo, 15 de novembro de 2016

No final da atividade dialogou-se em grande grupo, sublinhando a inquestionável importância de crescer com o apoio de uma família, oportunidade essa que muitas crianças não têm.

De seguida, solicitou-se que as crianças ilustrassem a sua família num molde com o formato de uma casinha, previamente concebido em cartolina. Para o preenchimento do telhado sugeriu-se que se fizessem bolinhas com papel crepe de diferentes cores, consoante o gosto de cada criança, procedendo, posteriormente, à fixação das mesmas com cola.

Figura 26: Decoração das casinhas



No decorrer desta atividade foi possível conhecer um pouco mais acerca da família de cada criança e, ao desenharem-na no interior da casinha, ficaram explícitos os laços que estas consideravam mais fortes no seio da sua família. No caso das famílias monoparentais, alguns optaram por desenhar apenas o pai ou a mãe, outros desenharam os avós e, dois deles ilustraram também o seu animal de estimação.

Justificando os propósitos mencionados, com a concretização destas atividades, Lopes e Silva (2009) sublinham que, ao possibilitar que as crianças realizem atividades “relacionadas com a vida diária e os seus interesses” (p.9) a implicação e o prazer ao efetuá-las será superior.

Figura 27: Produto final da atividade acima descrita



A exploração da temática “família” prosseguiu no dia 16 de novembro, sendo que, para esta sessão perspetivou-se a concretização de uma das sugestões de atividade, disponível no *site Mundos de Vida*, no âmbito da missão pijama.

O tempo que os pais dispõem para estar com os seus filhos, infelizmente, é cada vez mais escasso. O estilo de vida que invade a atualidade impossibilita que os pais passem mais tempo com os filhos. Assim, o objetivo desta atividade pretendia possibilitar que o pouco tempo que dispõem fosse aproveitado da melhor forma.

A atividade consistia na construção de um relógio, elaborado com um prato de plástico, que deveria ser dividido em diferentes segmentos coloridos. Nas diversas partes a criança mencionava uma ação que gostaria de fazer com os pais, ou outro membro da família, ação essa transcrita para o papel com o auxílio da educadora.

Figura 28: Elaboração dos relógios



Como elucidado por Formosinho (2008), “A criança é, assim, possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão” (p.16). Neste sentido, saliente-se que as crianças puderam participar autonomamente ao longo de todo o processo, acima descrito, nomeadamente na seleção das cores de cada um dos quatro segmentos que compunham o relógio, conjugando-as a gosto, bem como na escolha dos ponteiros.

Figura 29: Relógios terminados

O culminar de todas estas atividades teve lugar no dia 21 de novembro, com a comemoração do dia nacional do pijama, uma iniciativa da *Mundos de Vida*, e uma vez que esta instituição aderiu a esta causa solidária, o dia ficou reservado para atividades livres.

O Dia Nacional do Pijama é um dia educativo e solidário feito por crianças que ajudam outras crianças. Todos os elementos da Sala das Formiguinhas vestiram os seus pijamas usufruindo de diversas atividades lúdicas ao longo de todo o dia.

Figura 30: Comemoração do Dia Nacional do Pijama

Na semana precedente ao dia nacional do pijama, os encarregados de educação receberam a seguinte informação:

Figura 31: Informação aos encarregados de educação

Caro encarregado de educação.

Venho por este meio requerer a sua colaboração numa iniciativa à qual a escola aderiu denominada “Missão Pijama”, cujo objetivo é sensibilizar para o facto de que todas as crianças têm direito a crescer numa família.

Neste sentido, solicito que entregue uma foto em família, com uma mensagem simbólica sobre a importância que lhe atribuiu ou uma simples mensagem para o seu filho. A entrega da foto e respetiva mensagem deve ser feita até dia 18 de novembro na sala das Formiguinhas, a fim de afixá-las no dia 21 de novembro no placard da sala.

A estagiária, Fábria Silva.



Assim, com o intuito de expor as fotografias e respetivas mensagens, sugeri que as crianças criassem uma espécie de papel de fundo.

Preparou-se uma mesa de trabalho, com tintas, pincéis, carimbos pré-concebidos e papel de cenário. À vez, as crianças puderam carimbar corações de diversas cores no papel de cenário, mostram-se muito motivadas ao longo de toda a atividade, acusando alguma curiosidade relativamente ao seu resultado.

Figura 32: Processo de carimbagem

Finalizada esta dinâmica, afixou-se o papel de cenário, juntamente com as fotos e as mensagens escritas pelos pais alusivas ao dia do pijama, num dos placards da sala.

Figura 33: Exposição do painel da família no placard da Sala das Formiguinhas

Relativamente a esta dinâmica, que contou com a participação dos pais, o balanço foi muito positivo. O empenho foi notório, bem como a criatividade na escolha das fotos e redação das mensagens, proporcionando desta forma, uma efetiva conexão entre o espaço escolar e o seio familiar das crianças que dele fazem parte. Citado por Sousa e Sarmento (2010), compete ao estabelecimento educativo e aos próprios educadores “incentivar e promover esse envolvimento [escola-família], estabelecendo canais diversificados de comunicação e colaboração que funcionem em regime permanente de confiança mútua e, através de estratégias adequadas e significativas para as famílias” (p.147).

4.6 | Projeto de Investigação-Ação

4.6.1 | Enquadramento do Problema

No decorrer da ação pedagógica foi efetivada uma constante reflexão, acerca da realidade do ambiente educativo tentando, posteriormente, responder às dificuldades sinalizadas. De facto, subjacente ao perfil do educador, (Decreto-Lei N.º 240/2001) está a constante reflexão, relativamente às razões associadas às suas decisões educativas. É fundamental que tente compreender os insucessos e dificuldades de algumas crianças, planeie

coerentemente, concebendo propostas didáticas que se adequam ao contexto, perspetivando simultaneamente, suprimir as principais dificuldades do grupo.

Assim, através da observação participante, realizada na Sala das Formiguinhas, registo e análise de algumas notas de campo, constatei que uma das crianças ficava frequentemente isolada do grupo, não por vontade própria, mas por imposição. Questionei a educadora cooperante acerca desta situação, tentando entender o porquê deste afastamento. A educadora e a auxiliar, confidenciaram que esta criança tinha muitas dificuldades em estabelecer uma relação sadia com os restantes membros do grupo. Contudo, pude observar uma sucessão de situações que me fizeram chegar à conclusão que aquela criança era apenas o caso problemático mais proeminente no grupo, uma vez que notei grandes lacunas, no que diz respeito às relações interpessoais e de pares na generalidade do grupo.

- Sai! não queremos brincar contigo.

Diário de Bordo, 10 de outubro de 2016

Ao observar atentamente o grupo, ficaram evidentes algumas falhas no relacionamento entre pares. As crianças criticavam constantemente o outro, excluíaam determinados elementos de jogos e brincadeiras, e muitas vezes formavam grupos impedindo a mistura de géneros em determinadas dinâmicas.

- Aqui só entram meninos.

- Esta brincadeira é só para meninas! Não podes estar aqui.

Diário de Bordo, 10 de outubro de 2016

Diretamente ligada à área de Formação Pessoal e Social, contemplada nas Orientações Curriculares para a EPE, esta problemática necessitava de uma intervenção urgente, ainda que os resultados não pudessem ser observados no imediato.

Em diálogo com a educadora, esta confidenciou já ter sinalizado, a supramencionada, carência do grupo, tentando transmitir alguns valores e atitudes com o intuito de subtrair situações que envolvessem destratar o outro. Já Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) mencionam que a EPE é um “contexto social e relacional facilitador da Formação Pessoal e Social” e que o educador/a ao manifestar comportamentos que envolvam “tolerância,

cooperação, partilha, sensibilidade, respeito, justiça, etc.” (p.33) favorece o reconhecimento, por parte das crianças, da importância e consequente apropriação dessas mesmas atitudes.

É papel do educador fazer com que todo o grupo reconheça que as diferenças existem e, que é necessário aprender a conviver com a individualidade de cada um. Como salienta Freschi (2013) o diálogo e a interação entre o grupo de crianças deve acontecer sempre, quer em projetos de grupo onde todos tenham a oportunidade de participar das discussões e decisões, quer em outras atividades que envolvam a socialização e discussão de diferentes ideias.

Eu diria que os educadores são como as velhas árvores. Possuem uma face, um nome, uma “estória” a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma “entidade” sui generis portador de um nome, também de uma “estória”, sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo para acontecer neste espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal (Alves, 2003, p.13).

Relatado por Alves (2003), cada criança, ao entrar na escola, possui já a sua própria identidade, o seu nome e uma história singular. Assim, partimos do princípio que a forma de convivência com o outro será dissemelhante, e que a reação à mesma situação poderá também ela ser distinta.

O ser humano tem em si, uma prepotência inata para conviver, quer em sociedade quer em pequenos grupos, como é o caso da escola. Como citado por Gary “Precisamos sempre de alguém que precise de nós”. Neste sentido, existe uma necessidade pessoal de nos relacionarmos com os outros, criando assim vínculos afetivos.

Como afirma Jares (2002), a família juntamente com o sistema educativo, são os alicerces para que as crianças possam aprender as normas de convivência elementares de uma vida em sociedade. Contudo, conviver não é sinónimo de ausência de conflitos, muito pelo contrário. Sacristán (2003) defende que é impossível gerir este processo de socialização e convivência, controlando as atitudes dos agentes face a determinada situação, a fim de obter um determinado “ser social”.

De facto, os conflitos são constantes, basta que existam duas pessoas, duas diferentes formas de pensar. Segundo o autor acima referenciado, o educador deve encarar as desavenças como parte integrante do processo de socialização e, fazer dele um momento de aprendizagem, aproveitando para extrair todo o valor educativo que se lhe afigura.

4.6.2| Questão Orientadora

Identificado o problema, a estruturação de possíveis atividades promotoras de boas relações entre pares foi amplamente contemplada em todas as planificações, dado que, “a área de Formação Pessoal e Social é considerada transversal, visto que, embora tenha uma intencionalidade e conteúdos próprios, está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.33).

Para que os propósitos acima enunciados pudessem ser executados na prática, procedeu-se à elaboração de uma pergunta que espelhasse a problemática identificada. Uma reflexão e pesquisa rigorosas culminaram na seguinte questão de Investigação-Ação:

“Como desenvolver as relações interpessoais e de pares no grupo de crianças da sala das Formiguinhas?”

4.6.3| Estratégias de Intervenção

“O objetivo de aprender a conviver faz parte, pelo menos de forma implícita, de todo e qualquer processo educativo” (p.89)

Xésus Jares, in *Educação e Conflito – Guia de Educação para a Convivência*, 2002

É certo que o ser humano tem em si uma necessidade intrínseca de se relacionar com os outros, sendo que essas relações são estabelecidas desde cedo no seio familiar, e posteriormente no seio da comunidade escolar. Evidenciado por Jares (2002) “historicamente é ao sistema educativo, juntamente com a família, que é confiada a aprendizagem das normas de convivência elementares para se viver em sociedade” (p.89).

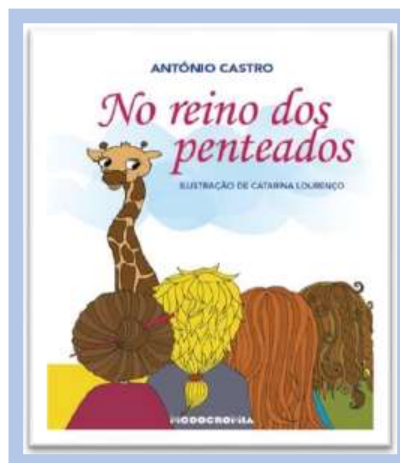
Todavia, essas normas de convivência poderão não ser transmitidas de forma eficaz, e a ausência de algumas regras em casa poderá fazer com que a criança tenha comportamentos desapropriados, face ao grupo no qual está inserida.

Neste sentido, e com o intuito de colmatar a problemática sinalizada neste projeto, foram desenvolvidas algumas estratégias/atividades emancipadoras do espírito de grupo e da criação de relações positivas no seio do mesmo.

Para além das estratégias utilizadas, abaixo explanadas, ao longo de todas as outras atividades que não estão ligadas diretamente a este projeto, realizaram-se atividades que apelavam ao espírito de grupo, ao respeito pelo outro e ao cumprimento das regras básicas de convivência. Tal como enfatizado por Jares (2002) a chave de toda a convivência assenta nos valores do respeito mútuo.

Num primeiro momento optei por abordar a problemática em questão através de uma história, uma vez que este tipo de abordagem cativava de forma eficaz o interesse de todo o grupo. Assim, apresentei às crianças a obra de António Castro, intitulada *No Reino dos Penteados*, que retrata um reino fictício onde os seus habitantes desrespeitavam-se mutuamente, com o passar dos dias a ruína do mesmo era cada vez mais notória. Esta história acaba por espelhar a sociedade em que vivemos e, uma vez que se enquadrava perfeitamente com algumas características do grupo da sala das formiguinhas, tornou-se no mote principal para o desenvolvimento do projeto em questão.

Figura 34: Livro *No Reino dos Penteados*



Comecei então por contar a história às crianças, questionando o grupo acerca das atitudes dos habitantes daquele reino. Indagava acerca da sua semelhança com o grupo da sala das formiguinhas, salientando algumas atitudes muito idênticas.

Optei por contar a história até metade e solicitei, após um breve diálogo, um novo final para a mesma. Propus que o final da história se torna-se num objetivo a atingir pelo grupo da em questão. O final foi discutido em grande grupo sendo que o resultado foi o seguinte:

Ficou então sugerido que no final todos os habitantes do Reino dos Penteados eram amigos, ajudavam-se uns aos outros e deixavam de criticar toda a gente,

havia amor! Todos podiam falar e ser escutados, todos eram diferentes e essas diferenças eram também elas respeitadas e valorizadas.

Diário de Bordo, 30 de novembro de 2016

No momento seguinte, sugeri que fosse criada a história da sala das formiguinhas intitulada *No Reino das Formiguinhas*. Inicialmente cada criança desenhou o seu autorretrato, seguidamente, e em grande grupo, enunciaram uma ou duas qualidades de cada colega. No final tudo foi compilado no livro referente à sala das formiguinhas que retratava, idilicamente, meninos com características muito distintas, mas que se respeitavam mutuamente.

Figura 35: Criação do livro *No Reino das Formiguinhas*



A estratégia que acabei de descrever foi proposta com o objetivo de desenvolver no grupo a capacidade de identificar qualidades, clarificando que apontar o dedo e estar constantemente a criticar os outros não é uma atitude correta, uma vez que todos nós temos qualidades, ainda que diferentes uns dos outros. Com isto, todos os elementos da sala das formiguinhas puderam ver nos restantes membros do grupo uma qualidade. Gradualmente, notou-se que o grupo estava mais unido, verificando-se uma conseqüentemente uma diminuição dos conflitos.

É de salientar, contudo, que este é um processo que exige tempo, persistência e estratégias diversificadas, uma vez que, não é de um dia para o outro que as atitudes do grupo mudam repentinamente, os progressos são observados ao longo do tempo.

Nos dias de intervenção subsequentes muitas crianças pareciam haver esquecido o compromisso realizado em grande grupo e prosseguiram com as críticas habituais. Assim, as estratégias para a consolidação deste projeto de investigação prosseguiram.

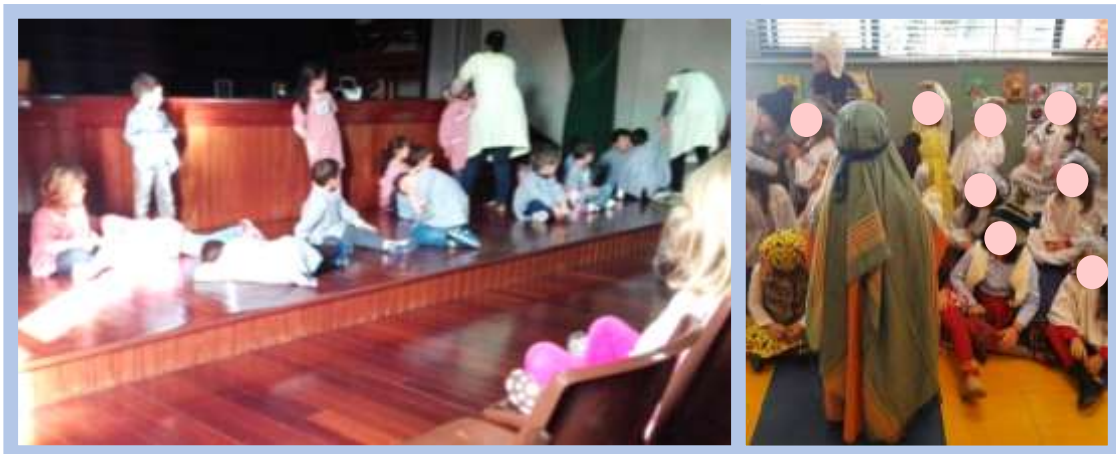
Com o intuito de apelar ao espírito de grupo, ao qual está implícita a ajuda mútua na concretização um determinado objetivo, promovendo paralelamente a familiarização com regras, que muitas vezes eram desrespeitadas, foi planeada a realização de uma gincana.

Todavia, a concretização da atividade acima descrita não foi possível, uma vez que o Natal estava próximo e a educadora sugeriu que as atividades fossem direcionadas para esta temática. Com esse mesmo intuito, optei por incluir os ensaios para a festa de Natal no projeto em questão.

Nestes ensaios, as crianças seguiram uma coreografia alusiva a uma canção de Natal. Foram formados grupos e, à semelhança da atividade inicialmente planeada, estabeleceram-se regras, sendo que as crianças auxiliavam-se mutuamente para que tudo prosseguisse da melhor forma.

Quanto aos ensaios para o auto de Natal a dinâmica foi idêntica. Promoveu-se a interiorização de uma diversidade de valores de convivência, uma vez que esta dinâmica contava com a participação de duas salas e as crianças tinham de colaborar entre si.

Figura 36: Ensaios para a Festa de Natal



Uma outra dinâmica realizada no âmbito deste projeto de investigação foi a elaboração de uma árvore solidária, cujo mote principal era: “Este Natal queremos um mundo com valores”. Cada criança pôde carimbar a sua mão numa folha e, de seguida eleger um valor alusivo ao Natal para colocar na árvore. Com esta atividade pretendia-se que as crianças reconhecessem o verdadeiro sentido do Natal, aludindo para os principais valores inerentes a esta época, reconhecendo ainda que a aplicação destes mesmos valores deveria prevalecer ao longo de todo o ano.

Figura 37: Construção do pinheiro solidário

Terminado todo o processo interventivo, concluiu-se que o tempo designado para a implementação do presente projeto revelou-se escasso, tendo em conta que, num momento inicial privilegiei a identificação do problema. Posteriormente foi necessária uma reflexão acerca da problemática identificada sendo que, só na fase seguinte se realizou a dinamização de diversas estratégias, destinadas à sua resolução.

Assim, não foi possível observar nitidamente os resultados do projeto. Por esta razão, foi inexequível averiguar se as estratégias utilizadas foram as mais eficazes. Porém, e apesar deste inconveniente, do foro temporal, pude verificar algumas mudanças positivas na generalidade do grupo, nomeadamente no que diz respeito à aquisição de valores e à emancipação de relações interpessoais positivas.

4.6.4| Etapas do Projeto

O cronograma, abaixo apresentado, particulariza as diferentes etapas pelas quais passou este projeto, desde que foi concebido até à sua concretização. De enfatizar que, a sua execução aconteceu ao longo da intervenção pedagógica, no período compreendido entre 10 de outubro a 14 de Dezembro, com a durabilidade de três dias por semana.

Quadro 8: Cronograma alusivo às diversas fases do projeto na Sala das Formiguinhas

Fases	Procedimentos	Duração									
		Outubro				Novembro				Dezembro	
		1.ª	2.ª	3.ª	4.ª	5.ª	6.ª	7.ª	8.ª	9.ª	10.ª
Planear	Observação										
	Identificação do Problema										
	Revisão Preliminar da Literatura										
	Definição de estratégias										
Agir	Operacionalização das estratégias										
Refletir	Recolha e análise de dados										

Destinadas à observação participante, as duas primeiras semanas, compreendidas entre os dias 10 e 19 de outubro, foram cruciais no que respeita à identificação do problema. Não obstante, a observação foi transversal às restantes semanas destinadas à intervenção pedagógica, no período compreendido entre os dias 24 de outubro e 14 de dezembro.

Identificada uma problemática, o projeto seguiu para a fase seguinte, a revisão preliminar da literatura, levada a cabo na terceira e quarta semanas de intervenção (de 24 de outubro a 2 de novembro). Esta etapa assumiu um papel determinante para a concretização da fase seguinte que consistia em projetar algumas estratégias de intervenção, com vista a colmatar ou pelo menos atenuar o problema identificado. O referido processo ocorreu na quarta e quinta semanas de intervenção (de 31 de outubro a 9 de novembro), com a ajuda imprescindível da educadora e auxiliar da Sala das Formiguinhas.

No período compreendido entre os dias 14 de novembro e 14 de dezembro (sexta, sétima, oitava, nova e décima semanas), operacionalizaram-se uma série de atividades orientadas, procurando responder à questão “Como desenvolver as relações interpessoais e de pares no grupo de crianças da sala das Formiguinhas?”.

Quanto à fase destinada à reflexão, etapa transversal a qualquer projeto de investigação-ação, de realçar que este foi um processo levado a cabo desde o primeiro dia de observação participante (10 de outubro), até ao final de todo o processo interventivo (14 de dezembro). Neste período procedeu-se a uma recolha e análise dos dados, diligenciando regular toda a intervenção, ajustando assim a prática educativa.

Evidenciam-se que, no cronograma não está contemplada a fase referente à metodologia de avaliação, elemento indispensável para a proficiência deste projeto, uma vez que se tornou

difícil aferir resultados num curto espaço de tempo. De destacar ainda que o sucesso do projeto em questão ficou, desta forma dependente da continuidade do mesmo.

4.7 | Projeto com a Comunidade Educativa

Reconhecida como um microssistema da sociedade, a escola assume-se como uma instituição que contribui decisivamente para a educação e formação adequada de qualquer futuro cidadão. Assim, é necessário que se estabeleça uma estreita relação entre este sistema e todos os outros, que colaboram nesta difícil tarefa que é educar. Como alegam Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), “a colaboração dos pais/famílias, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (p.30).

Neste sentido, planeou-se a realização de uma atividade direcionada para a comunidade educativa, iniciada no dia 23 de novembro. Perspetivando um envolvimento efetivo de todos os agentes educativos, projetou-se uma dinâmica que englobava a participação de todas as salas, da valência do Pré-Escolar, bem como dos encarregados de educação e todo o pessoal docente e não docente, em contacto direto com estas salas.

Estando muito próxima a época mais festiva do ano, o Natal, utilizou-se esta temática como ponto de partida para a concretização da atividade, direcionada para toda a comunidade educativa, que se dividiu em duas fases. A primeira fase ficou reservada para a dramatização de uma história, elaborada por todas as estagiárias desta instituição, e cujo guião pode ser consultado acedendo ao Apêndice 18: Guião da Peça de Natal.

A história supramencionada tinha como personagem principal uma menina chamada Lolita que estava muito triste, pois a sua árvore de Natal ainda não estava decorada e o grande dia estava muito próximo. Ao longo de toda a encenação, procuramos advertir para o verdadeiro sentido do Natal e para os valores que lhe são transversais, uma vez que como referem Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), “este período é crítico para o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais, bem como para o incremento de atitudes e valores estruturantes para aprendizagens futuras” (p.4).

Atualmente, predominam o sentido do consumismo, e das prendas, negligenciando os genuínos valores, inerentes a esta época festiva, nomeadamente, a partilha, a união familiar, a

solidariedade, a amizade, o companheirismo, entre outros princípios que tentamos transmitir ao longo de toda a peça.

Numa tentativa de envolver as crianças, encarregados de educação e restante comunidade educativa, os elementos de todas as salas da valência do Pré-Escolar foram incentivados a ajudar a personagem principal, Lolita, com as decorações da sua árvore de Natal, que estava vazia, assumindo assim, uma atitude de solidariedade para com ela.

Figura 38: Árvore de Natal por decorar



Na encenação da peça as crianças estavam atentas transparecendo o seu interesse pela temática abordada e dissipando desta forma o nosso principal receio, o de não conseguir captar a atenção do grupo.

Estávamos com algum receio que as crianças não aderissem à peça, contudo mostraram-se muito atentas, tanto que a mesma acabou por se revelar um tanto reduzida. Todavia, de sublinhar, uma vez mais, que esta só será terminada aquando da decoração da árvore da Lolita.

Diário de Bordo 23 de novembro de 2016

A primeira fase da atividade terminou precisamente com o desafio dirigido a todas as crianças, o de decorar uma estrela para colocar na árvore. O molde da mesma foi elaborado pelas estagiárias intervenientes nesta atividade, em cartão reciclado. De referir que os encarregados de educação foram previamente informados e incentivados a auxiliar os seus educandos na decoração da estrela, de ambos os lados com materiais diversos, apelando à

imaginação e criatividade dos mesmos. Foi também solicitado que se entregassem as estrelas até ao dia 6 de dezembro.

Figura 39: Algumas das estrelas decoradas pelas crianças da Sala das Formiguinhas



Decoradas todas as estrelas prosseguiu-se, no dia 14 de dezembro, com a segunda fase da dinâmica inicialmente delineada. As crianças de todas as salas do Pré-Escolar reuniram-se novamente no salão da instituição, trazendo consigo as estrelas devidamente ornamentadas. A personagem principal, Lolita, surgiu, uma vez mais, saudando todos os meninos que haviam prometido ajudá-la a enfeitar a sua árvore de Natal, que se encontrava despida de enfeites até então.

Na supramencionada data, as crianças puderam efetivamente ajudar a Lolita, pendurando na árvore, ainda vazia, as suas estrelinhas, ornamentadas com a ajuda dos encarregados de educação e alguns familiares.

Figura 40: Colocação das estrelas na árvore com a ajuda da personagem Lolita



A atividade terminou com a decoração da árvore de Natal e com uma dança livre, efetuada pelas crianças de todas as salas intervenientes, pessoal docente e não docente, ao som de algumas músicas alusivas a esta época festiva.

De apontar apenas um aspeto a ser melhorado. No final da dramatização, havia sido delineado ensaiar uma canção de Natal que deveria ser entoada por todas as crianças, no entanto, devido à escassez de tempo disponível para realizar ensaios, tal não foi possível. Ainda assim, de enfatizar o desfecho positivo de toda esta dinâmica que contou com a imprescindível colaboração e dedicação da comunidade educativa, permitindo desta forma, difundir os valores transversais a esta época, alertando igualmente para a sua praticabilidade ao longo do ano e não somente no Natal.

Figura 41: Árvore de Natal decorada por todas as crianças da valência do Pré-Escolar



4.8 | Reflexão Crítica à Prática Pedagógica na Sala das Formiguinhas

Espelhando um dinâmico processo de reflexão diária e semanal, resultante da observação e ação na Sala das Formiguinhas, a Prática Pedagógica I foi concretizada com sucesso, respeitando o regulamento estipulado para este estágio pedagógico inserido no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A reflexão, como referido, foi uma variável constante e, neste momento, importa efetivar uma retrospectiva a tudo aquilo que fora operacionalizado em contexto de prática pedagógica, uma vez que, como mencionado por Freire (2002), “o de que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica” (p.49).

Nos primeiros dias de observação foi possível recolher importantes dados relativamente às características do grupo de crianças da Sala as Formiguinhas. De facto, este período, não só de observação, mas também de adaptação, foi essencial para efetuar um levantamento das principais necessidades do grupo, atentar à forma como interagem uns com os outros, verificar a sua relação com o educador, conhecer os momentos da rotina diária e comunicar com os encarregados de educação. Acreditou-se também, ser possível interagir e intervir no grupo em questão, maximizando as suas potencialidades e minimizando possíveis dificuldades. Foi almejada ainda, a concretização de todos os objetivos propostos na unidade curricular de Prática Pedagógica I, bem como aqueles elencados pela educadora cooperante desta sala, planeando de forma refletida, contextualizada e diferenciada e ajustando progressivamente o plano às particularidades e necessidades do grupo.

Não obstante, de destacar que esta prática pedagógica em contexto de Pré-Escolar teve por base uma intencionalidade educativa patente, no documento orientador para esta valência, as OCEPE. Posto isto, procurou-se observar, planear, agir e avaliar.

Tendo por base as diretrizes acima referidas, foram planificadas e efetivadas uma série de atividades. No que concerne ao planificar, o perfil específico do educador de infância, exposto no Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de Agosto, específica que na Educação Pré-Escolar, é ele quem concebe e desenvolve o currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, perspetivando aprendizagens significativas.

Como especificado no documento orientador, “planear implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização.” (p.16). Deste modo, com a planificação é possível antecipar aquilo que se pretende desenvolver, objetivando a expansão do conhecimento da criança, através da abordagem de um determinado tema ou realização de uma dada atividade (Silva, Marques, Mata e Rosa 2016).

Neste sentido, é importante que a planificação não seja considerada como um produto final, tal como o próprio nome indica, é apenas um plano. É necessário reconhecer o cariz flexível da mesma, admitindo espaço para que nela se possam operacionalizar momentos de

aprendizagem que não foram previstos, encarando-os como mais uma oportunidade para alargar o conhecimento do grupo.

De acordo com Froebel “o conhecimento da criança é garantia para proporcionar-lhe um processo educativo paulatino, gradual, realizando os seus interesses e necessidades interiores num processo de crescimento, onde cada etapa, cada período de desenvolvimento esteja diretamente integrado ao anterior e ao posterior” (Angotti, 1994, p.8). Neste sentido, procurou-se planejar de acordo com as preferências e necessidades do grupo, tendo-se também a preocupação de contextualizar e interligar todas as atividades, revestindo-as de uma sequencialidade lógica, procurando o despertar de novos interesses, a ampliação de conhecimentos e a aquisição de novos conceitos, uma vez que, segundo Edwards, C., Gandini, L. e Forman, G. (1999) “o objetivo da educação é aumentar as possibilidades para que a criança invente e descubra” (p.93).

Almejando responder aos propósitos acima referidos, para além das atividades programadas, com o auxílio da educadora cooperante, procurou-se de igual modo enfatizar a atividade espontânea, desprovida de um plano, possibilitadora de uma exploração autónoma do meio, por parte da criança. Deste modo, procedeu-se à promoção de momentos de brincadeira, visto que, como citado por Kamii (2003) “é no brincar e no desenhar livremente que a criança encontra diferentes formas de expressão” (p.18).

Ao longo de todo este processo dinâmico de prática pedagógica, pretendeu-se, ainda, estruturar atividades assentes numa metodologia que favorecesse a constante interação entre as diversas crianças desta sala. Apontada, também, como uma das principais dificuldades do grupo, o estabelecimento de relações interpessoais positivas e o trabalho cooperativo, foram dois aspetos amplamente contemplados ao longo de toda a intervenção em contexto de Pré-Escolar.

Evidenciado por Lopes e Silva (2009), “a interdependência positiva, ou seja, a componente que obriga os membros do grupo a trabalhar juntos ativamente, é o núcleo central da aprendizagem cooperativa” (p.89). Assim sendo, e uma vez que esta dinâmica realizava-se ocasionalmente na Sala das Formiguinhas, começou-se por incentivar o grupo a realizar tarefas simples que implicassem partilhar, por exemplo, recursos materiais, brinquedos ou outros objetos. Já numa segunda fase, tentou-se desenvolver mais concretamente o trabalho cooperativo desafiando as crianças a “subdividir as tarefas ou atribuir um papel a cada um dos elementos do grupo” (p.6), incentivando, assim, à emancipação de uma interdependência positiva (Lopes & Silva, 2009).

Recorrendo ao trabalho cooperativo, em grande parte das sessões, foi possível verificar um progressivo estabelecimento de interações verbais positivas entre os diversos elementos do grupo observando-se, ainda, a correta cooperação no seio do mesmo, o aumento da autoestima dos membros do grupo, fomentando atitudes de interajuda e mobilizando o estabelecimento de melhores níveis de relacionamento com os pares (Morgado, 2003).

Ainda de acordo com Morgado (2003), nas atividades que implicam a cooperação com o outro as ideias das crianças acabam por ser mais produtivas, questionam-se, explicam e aprendem com o outro, recorrendo a verbalização do seu pensamento. A confiança, também ela é fortalecida, bem como o sentido de responsabilidade perante o grupo.

Apontado como um dos principais interesses do grupo, o contar histórias, apresentou-se diversas vezes como uma metodologia eficaz para captar a atenção das crianças. Também como refere, Azevedo (2006), “lendo e interagindo com textos literários, os recetores aprendem a conhecer e a dominar os códigos, as convenções e os princípios que, social e culturalmente” (p.39) são aceites. Consequentemente, proporcionou-se a abordagem contextualizada de uma panóplia de temáticas, respondendo também elas, às preferências do grupo.

Para além do que fora referido, este contacto com livros de histórias, revestiu-se de significância, na medida em que permitiu uma importante e efetiva distinção entre o real e o fictício, como aludido por Azevedo (2006), “o estado de coisas expresso pelo mundo do texto não mantém necessariamente uma relação de fidelidade espetacular com o mundo empírico” (p.39).

Considerando o crescente interesse, nestas faixas etárias, pelo conhecimento do contexto que as rodeia e do mundo em geral, pela descoberta de novas coisas, pela aquisição de novos conceitos, as estratégias e atividades desenvolvidas foram ao encontro das curiosidades das crianças, incentivando-as a descobrir, criar e pensar, evitando, assim, respostas imediatas. Como alega Kamii (2003), de acordo com a teoria de Piaget:

o principal objetivo da educação é criar homens capazes de fazer coisas novas, e não repetir simplesmente o que as outras gerações fizeram – homens criativos, inventivos e descobridores. O segundo objetivo da educação é formar espíritos capazes de criticar, de verificar e de não aceitar tudo o que se lhes propõe (p.89).

No decorrer da prática pedagógica, com o intuito de regular todo o processo interventivo, adequando-o ao contexto, assumiu-se uma atitude reflexiva, tal como mencionado

por Freire (2002), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p.39).

É evidente que o educador/a assume-se como o principal potenciador das descobertas das crianças, e que, por isso, deva sustentar a sua ação nos conhecimentos já adquiridos, ou seja, o que elas já sabem, procurando agir “no limite das suas potencialidades”. Neste sentido, tornou-se necessário proceder a “uma dinâmica avaliativa constante, consciente e consistente” (Formosinho, 2012, p.122), procurando aferir, paralelamente, os interesses, expectativas, avanços e retrocessos de cada criança.

Ainda, referido por Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), “a autoavaliação da intervenção do educador e a avaliação do desenvolvimento do processo é essencial numa perspetiva de avaliação formativa, em que a avaliação é reinvestida na ação” (p.18).

Em suma, ao longo de todo este processo dinâmico de intervenção na valência do Pré-Escolar, para além da possibilidade de aplicar todos os conhecimentos teóricos em contextos reais, foi, de igual modo, dado o contributo para aquela que se ambiciona ser a autêntica Educação de Infância. Um espaço de descoberta, onde a criança pode agir e reagir livremente, construindo a sua visão do mundo, participando ativamente no próprio processo de aprendizagem, em suma, que aprenda brincando, uma vez que, de acordo com Craidy e Kaercher (2001), “através do brincar, a criança experimenta, organiza-se, regula-se, constrói normas para si e para o outro (...) O brincar é uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo, com o outro, com o mundo” (p.104).

Capítulo 5| Prática Pedagógica no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Hoje mais do que nunca a escola deve preparar para o imprevisto, o novo, a complexidade e, sobretudo, desenvolver em cada indivíduo a vontade, a capacidade e o conhecimento que lhe permitirá aprender ao longo da vida (p.8).

Carlos Sousa Gomes et all, in *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, 2017

5.1| Caraterização do Meio

A Escola EB1/PE da Achada situa-se no concelho do Funchal, mais precisamente na freguesia de São Roque no sítio da Achada.

Figura 42: Localização da EB1/PE da Achada



A freguesia acima mencionada possui cerca de 7,52 km² de área e a população residente ronda os 9 385 habitantes¹. Está rodeada pelas freguesias de Santo António, Monte, Imaculado Coração de Maria e São Pedro.

Ainda que, ligeiramente, distante do centro do Funchal, a freguesia de São Roque reúne todas as infraestruturas fundamentais ao organizado funcionamento da mesma. Oferece à

¹ Informações disponibilizadas online na página da Câmara Municipal do Funchal e Freguesia de São Roque, baseadas nos Censos de 2011.

população uma diversidade de serviços, desde a educação, ao lazer, à cultura e ao desporto, como é possível constatar através da análise do quadro abaixo apresentado.

Quadro 9: Recursos disponíveis na Freguesia de São Roque

Associações Culturais	Casa do Povo de São Roque, Associação Recreativa do Galeão, Mercado da Penteadada e Recreio Musical União da Mocidade.
Instituições Educativas	EB1/PE da Achada, EB1/PE da Lombo Segundo, EB1/PE do Galeão, Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclo e Secundária do Galeão, Universidade da Madeira e Centro Socioeducativo de Deficiência.
Edifícios Religiosos	Igreja de São Roque, Igreja de São José, Capela de Santana, Capela da Alegria, Capela de Nossa Senhora do Rosário, Capela de Nossa Senhora da Conceição e Capela de Nossa Senhora da Esperança.
Serviços de Caráter Social	Segurança Social, Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família, Centro de Saúde de São Roque e Junta de Freguesia de São Roque.

5.2| Caraterização da Escola

A EB1/ PE da Achada, localizada na Estrada Dr. João Abel de Freitas, é uma instituição com traços muito modernos, dado a sua construção relativamente recente (2009).

Figura 43: EB1/PE da Achada



Este estabelecimento escolar é composto por dois pisos que estão perfeitamente equipados com rampas e casas de banho, que auxiliam a mobilidade de indivíduos portadores de deficiências.

Quadro 10: Espaços da EB1/PE da Achada

Piso Superior	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Nove salas: destinadas a atividades curriculares e extracurriculares ✓ Biblioteca ✓ Sala de professores ✓ Balneários e casas de banho.
Piso Inferior	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Salas de Pré-Escolar ✓ Arrecadações ✓ Gabinete da direção ✓ Secretaria ✓ Cantina, cozinha, lavatórios e lavandaria ✓ Casas de banho.
Espaço Exterior	<p>Parte integrante de ambos os pisos, o espaço exterior engloba um parque infantil, algumas zonas de relvado (piso 0) utilizadas, maioritariamente, pela valência do pré-escolar e, ainda um campo polidesportivo (piso1) usufruído por todas as turmas do 1.ºCEB. O estabelecimento conta ainda com um parque de estacionamento destinado ao pessoal docente.</p>

A escola EB1/PE da Achada está preparada para acolher alunos desde o Pré-Escolar até ao 1º Ciclo do Ensino Básico. Para além das nove turmas em regime diurno, a instituição conta também, em regime noturno, com duas turmas de ensino recorrente.

Ainda, com o principal propósito de formar integralmente todos os indivíduos, este estabelecimento de ensino desenvolve o projeto educativo “Crescer em harmonia”.

5.3| Caracterização da Sala

Tornando-se cada vez mais exigente, o ensino pressupõe, paulatinamente, a permanência dos alunos na sala de aula, por longos períodos de tempo. Assim, como salientado por Morgado (2003) é imperativamente necessário que o ambiente na sala de aula seja

organizado de forma consistente, tendo em conta os objetivos curriculares e, almejando-se que este seja um espaço cuidado e agradável.

A sala de aula espelha uma intencionalidade, uma determinada dinâmica e diversos tipos de atividades que nela se concretizam. Todo este universo, que se encerra na sala de aula, possui em si importantes referências quanto à forma como interagem os diversos alunos, como se relacionam com os adultos e em grupo e com a restante comunidade.

Respondendo aos propósitos acima expostos, e, não sendo possível “pensar em práticas de ensino que ocorram no vazio, é necessário situá-las no contexto em que se inserem” (p.163). Posto isto, a sala do 2.º B está situada piso superior da EB1/PE da Achada e, à semelhança das restantes salas, é partilhada com uma outra turma DE 4.º ano (Teixeira & Reis, 2012).

Figura 44: Sala de aula do 2.ºB



Assim, no turno da manhã, o espaço acima apresentado era ocupado pela turma de 4.º ano e no turno da tarde pelo 2.º B. Saliente-se que, quanto à disposição da sala, nomeadamente das mesas, ambas as turmas mantinham a organização, partilhando ainda as zonas de arrumos, nomeadamente armários e placards.

Quanto à infraestrutura propriamente dita, note-se que este espaço possuía uma excelente luminosidade, pois, uma das laterais da sala estava preenchida com janelas, devidamente equipadas com estores.

A sala contava com um placard que ocupava uma das paredes da sala e com três armários destinados à arrumação de diversos materiais, nomeadamente, livros, cadernos, blocos de folhas, dicionários e outros materiais didáticos. Por detrás do grande quadro preto, posicionado numa outra parede da sala, havia um espaço muito amplo designado à arrumação de outros materiais como, cartolinas, papel crepe, livros, dossiês, entre outros.

As mesas estavam dispostas em três filas de duas mesas, possibilitando uma boa circulação, por parte dos alunos e do professor, por todo o espaço e ainda uma fácil reorganização da sala, caso seja necessário.

Quanto à secretária do professor, de consideráveis dimensões, estava devidamente equipada com algumas gavetas que serviam para guardar materiais como tesouras, cola líquida, entre outros materiais. Encontrava-se posicionada à frente do quadro, o que impossibilitava, muitas vezes, que o docente permanecesse sentado quando o quadro estava a ser utilizado.

Na entrada da sala, numa pequena estante de cartão, estavam dispostos alguns livros de histórias e não só, para serem consultados sempre que houvesse tempo livre para isso, nomeadamente aquando da finalização de uma atividade.

Figura 45: Estantes destinadas à arrumação dos materiais e “Cantinho da Biblioteca”



Para além da necessidade de organizar de forma consciente a sala de aula, Morgado (2003) sublinha que, o estabelecimento de rotinas adequadas e a gestão eficiente do tempo são elementos fundamentais a ter em conta, uma vez que contribuirão, também eles, para o sucesso e qualidade da aprendizagem.

Assim, importa efetuar uma referência à distribuição dos tempos semanais na turma do 2.ºB, nomeadamente aos três dias destinados à intervenção pedagógica, evidenciando que, a sua flexibilização era pouco frequente, observando-se uma escassa ligação entre conteúdos e disciplinas.

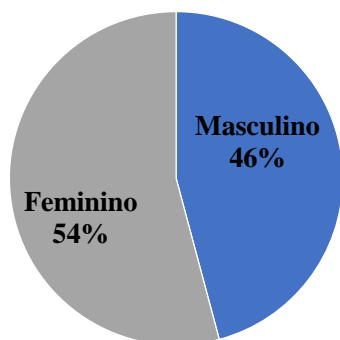
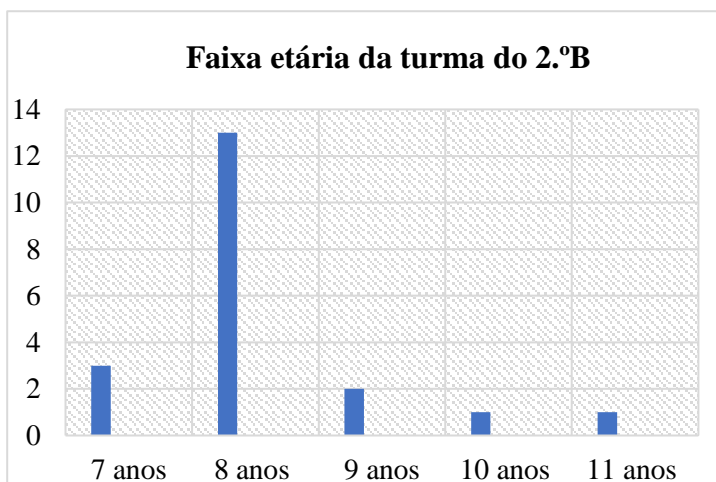
Quadro 11: Horário da turma 2.º B

HORÁRIO TURMA 2.ºB			
	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira
08h15 – 09h30	Matemática	Português	Matemática
09h30 – 10h30	Português	Expressão Físico-Motora	Matemática
10h30 – 11h00	Intervalo		
11h00 – 12h00	TIC	Expressão Musical	Português
12h00 – 13h15	Português	Matemática	Estudo do Meio

5.4| Caracterização da Turma

A turma B do 2.ºano era composta por 25 alunos, mas apenas 24 frequentam a mesma, visto que uma aluna encontrava-se em regime de Ensino Doméstico. Este grupo de alunos contava com 13 crianças do género feminino e 11 do género masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos, sendo que um dos alunos, com programa de 1.º ano e um atraso significativo em relação aos restantes, possuía já 11 anos.

As informações acima expostas podem ser analisadas, de forma consistente, a partir dos gráficos seguintes:

Gráficos 8 e 9: Género e faixas etárias dos alunos da turma do 2.ºB**Género dos alunos****Faixa etária da turma do 2.ºB**

Quanto ao nível socioeconómico da turma B do 2.º Ano, na sua generalidade, os alunos viviam num seio familiar cujo nível socioeconómico era médio/ baixo. De realçar ainda a nacionalidade venezuelana de dois alunos, sendo que os restantes vinte e três possuíam nacionalidade Portuguesa. Na sua maioria, residem no Concelho do Funchal, nomeadamente nas áreas circundantes ao estabelecimento de ensino, mais precisamente nas Freguesias de Santo António e de São Roque.

No respeitante à turma em análise, um pequeno grupo de alunos exigia um acompanhamento especial, frequentando assim aulas de apoio. Um aluno, portador de deficiência motora, era acompanhado, no período de aulas, por uma professora de ensino especial. De referir ainda um outro caso merecedor de atenção acrescida, um aluno que possuía um grande défice no seu processo de aprendizagem, apresentando um QI extremamente baixo, estava também sinalizado com autismo e, por estes motivos encontra-se com programa de 1.º ano, mas, uma vez que já tinha onze anos, frequenta esta turma, carecendo de um apoio quase permanente por parte de um professor.

Em relação à dinâmica na sala de aula, o grupo manifestava ritmos de trabalho distintos, contudo, é de referir que tal situação não afetou o decorrer harmonioso das aulas. Todos os alunos demonstraram interesse e vontade de aprender, apresentando-se entusiasmados ao longo do seu processo de aprendizagem, nomeadamente no que concerne à abordagem de novos conteúdos.

De salientar que este é um grupo heterogéneo, com diferentes ritmos de trabalho, que se refletem assim em dissemelhantes ritmos de aprendizagem. No que concerne às suas dificuldades, estas centravam-se sobretudo na atenção/concentração e no trabalho cooperativo. Ao nível do comportamento, uma minoria revelava, pontualmente, comportamentos desadequados fora da sala de aula (recreio/refeitório).

Importa destacar que a disciplina de eleição do grupo é predominantemente o Estudo do Meio, preferência esta repercutida num interesse significativo pela abordagem de conteúdos inerentes a esta área do conhecimento, bem como a realização de pesquisas autónomas extra-aula. As grandes dificuldades do grupo, centravam-se na área da Matemática e na produção de texto, nomeadamente no que concerne à temática do mesmo, que raramente era respeitada.

As evidências acima mencionadas, puderam ser aferidas, não só ao longo das aulas como também através de um pequeno questionário realizado no primeiro dia de intervenção, onde se solicitou que cada aluno fizesse um desenho livre e revelasse, por escrito, aquilo que mais e menos gostavam na escola e como seria para eles a escola ideal.

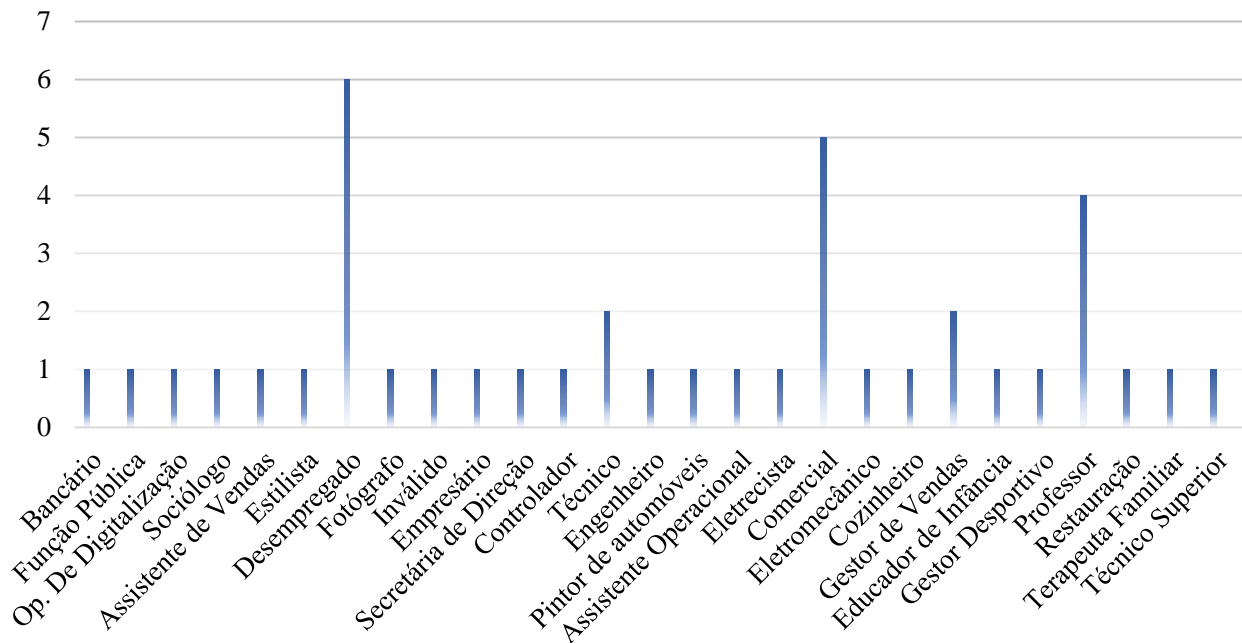
Quadro 12: Interesses dos alunos da turma 2.º B

Alunos	O que mais gostas de fazer nos tempos livres?	O que menos gostas de fazer na escola?	O que mais gostas de fazer na escola?	Como seria a escola ideal para ti?
	Jogar futebol com o meu pai	Ir para a aula de inglês	Fazer ginástica	Que os computadores estivessem a funcionar
	Brincar	De jogar à macaca	Estudo do Meio	Sempre a trabalhar
	Brincar	-----	Desenhar	Que tivesse natação
	Brincar com o meu cão	Português	Matemática	Só aprender Matemática
	Sair de casa	Ficar doente	Estudo do Meio	É esta escola
	Pintar	Matemática	-----	-----
	Comer um gelado, ir à praia e andar de comboio	Matemática	Expressão Plástica	Que tivesse aulas de dança
	Jogar futebol	Inglês	Matemática	Aprender matemática
	Brincar	Andar à pancada	Estudar	Que tivesse um esplanada com baloiço
	Jogar à bola	Dormir	Português	Computadores sempre arranjados
	Brincar com o meu irmão	Ficar de castigo	Brincar com os amigos	Ficar nesta escola até ao 9.º ano
	Gosto de brincar	Português	Aprender coisas novas	Uma escola simpática e brincalhona
	Gosto mais de ler ou de brincar	Matemática	Estudo do Meio	Um bocadinho de trabalho e outro de brincadeira
	Gosto de fazer desenhos para os meus pais	Estar de castigo	Fazer Ginástica	Uma escola que tenha natação
	Brincar ao monstro	Brincar ao estaca	Aprender coisas novas	Que tivesse baloiço, pizza e piscina
	Brincar com a minha irmã	Gosto de fazer tudo	Estudo do Meio	Alegre
	Brincar	Cópias muito grandes	Educação Física e Expressão Plástica	Computadores que não se avariassem
	Brincar com a família	Matemática	Brincar às apanhadas	Eu gostava de um relvado grande
	Brincar	Matemática	Aprender	A escola ideal é a escola da Achada

Ainda com o intuito de conhecer melhor este grupo de alunos, nomeadamente o seu contexto familiar, procedeu-se à recolha de alguns dados, relevantes no que concerne à

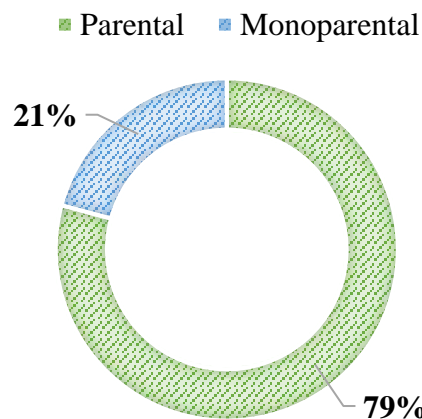
efetivação de uma antevisão daquela que seria a implicação de cada família, no processo educativo de cada um dos alunos.

Gráfico 10: Profissão dos Encarregados de Educação dos alunos da turma do 2.º B



Também, tal como aconteceu na valência do Pré-Escolar, estas informações foram úteis, na medida em que permitiram evitar situações que colocassem o aluno desconfortável, por exemplo, quando abordávamos a temática família, ou aquando da realização da partilha acerca do fim de semana, todas as segundas-feiras.

Gráfico 11: Situação do agregado familiar da turma do 2.º B



Realizada, de forma gradual, a caracterização do contexto e da turma do 2.º B, permitiu, ao longo de toda a prática pedagógica, adequar estratégias, atividades e materiais a utilizar nas diversas propostas, planeadas de acordo com os interesses e necessidades individuais e coletivas deste grupo de alunos, almejando uma aprendizagem holística por parte de cada criança. De acordo com Graue (1998) “as crianças não podem permanecer incólumes aos contextos em que se movem. Tal como os contextos se moldam à sua presença, as crianças e os seus contextos influenciam-se mutuamente” (p.24).

5.5 | Momentos de Aprendizagem

Perspetivando uma minimização das principais dificuldades dos alunos da turma do 2.º B, planeou-se diversas atividades, abaixo explanadas, nomeadamente na área da Matemática, por ser esta a área na qual a maior parte dos alunos apresentava grandes dificuldades e fomentou-se, de igual forma, o trabalho cooperativo, devido à necessidade de promover relações interpessoais, de interajuda e colaboração neste grupo de alunos.

Já com o intuito de responder aos principais interesses e preferências da turma, delinearam-se atividades ligadas à área do Estudo do Meio, que reunia a preferência dos alunos, especificamente através da dinâmica experimental.

5.5.1| Aprendizagem Cooperativa

Considerando a perspetiva de Morgado (2003), os melhores resultados dos alunos são atingidos quando trabalham em cooperação com os colegas, para além de aumentarem a sua autoestima, acabam por estabelecer níveis superiores de relacionamento com os pares, maximizando as potencialidades individuais em prol do coletivo. Neste contexto, serão estimuladas comportamentos de interajuda, desenvolvendo ainda competências ao nível da comunicação, uma vez que a interação verbal é inevitável.

O trabalho cooperativo implica que os intervenientes assimilem diferentes conceitos e que aprendam determinadas ações, nomeadamente a cooperar, negociar e a gerir uma panóplia muito diversificada de opiniões, ideias e interesses, originárias de situações de conflito que devem ser geridas da melhor forma por todo o grupo (Perrenoud, 2002).

As vantagens e utilidades do trabalho cooperativo são inúmeras, destacando Morgado (2003) as mais evidentes:

Em contextos de cooperação os alunos produzem mais ideias; Os alunos explicam, questionam e aprendem com os outros utilizando a linguagem e diferentes padrões de interação; Os alunos reconhecem mais facilmente o valor da sua própria experiência na aquisição e desenvolvimento de novos conhecimentos; Os alunos desenvolvem mais confiança em si próprios como aprendizes e efetuam trocas com uma audiência crítica; Os alunos apreendem mais facilmente os seus níveis de responsabilidade face ao grupo desenvolvendo processos de autorregulação mais eficazes” (p.90).

Na tentativa de responder aos propósitos acima enunciados e, com o intuito de melhorar a relação entre pares na turma do 2.º B, privilegiou-se a operacionalização de atividades que compreendessem uma aprendizagem cooperativa.

Assim, no dia 8 de maio, com o intuito de consolidar os conteúdos introduzidos nas sessões anteriores no âmbito da matemática, nomeadamente um meio, um terço, um quarto, um quinto e um décimo, sugeriu-se a realização de um circuito matemático (explanado no Apêndice 21 | Planificação Semana 3).

Procedeu-se à organização da sala, de modo a formar seis grupos compostos por quatro elementos cada. Procedeu-se à seleção de seis alunos que deveriam escolher, posteriormente, os outros três elementos que formariam o seu grupo. Através desta dinâmica pretendeu-se fomentar o trabalho cooperativo garantindo o equilíbrio em todos os grupos, assegurando ainda que, em cada um deles estivesse pelo menos um aluno que assimilasse eficientemente os conceitos acima enunciados, auxiliando os colegas com mais dificuldades.

No momento seguinte, e já com a sala e os grupos devidamente organizados, explicou-se que em cada mesa estaria um desafio matemático e alguns materiais, diferentes em todos os desafios, que auxiliariam na resolução dos diversos problemas.

Antes que procedessem à concretização dos desafios, solicitou-se que, em grupo fosse selecionado um porta-voz, que estaria devidamente identificado com uma braçadeira colorida. As suas funções estariam ligadas à coordenação do grupo e ao debate das soluções dos diversos desafios, no final do circuito, com a restante turma.

Observou-se que a eleição de um líder não foi unânime em todos os grupos, todavia, e apelando ao diálogo e bom-senso, procurou-se que os elementos que o compunham chegassem

a um consenso, perspetivando a realização de outras atividades com esta mesma dinâmica e dando assim oportunidade a todos para liderar.

Em cada mesa, para além dos materiais que deveriam ser utilizados na resolução do desafio, nomeadamente palhinhas, tampas, legos, rebuçados, cores e balões coloridos, disponibilizaram-se quatro exemplares da questão problema que deveriam ser colados e resolvidos no caderno de cada um dos alunos.

Figura 46: Diferentes grupos realizando o circuito matemático



Ao longo da concretização desta atividade observaram-se atitudes de interajuda por parte dos diversos elementos do grupo, que interagiam em harmonia demonstrando níveis mais elevados de implicação. À medida que terminavam um determinado desafio avançavam para outra mesa, realizando finalmente as seis propostas. Por cada desafio efetuado com sucesso o porta-voz do grupo recebia um autocolante indicando a sua concretização. No final do circuito cada porta-voz deveria contabilizar seis autocolantes. Neste momento, procedeu-se à partilha, por parte do elemento responsável do grupo, dos resultados de cada desafio realizando a correção no quadro.

Já no dia 7 de junho, procedeu-se à efetivação de mais uma atividade que contemplava uma das áreas eleitas pelos alunos da turma do 2.º B, o Estudo do Meio, fomentando, uma vez mais, a aprendizagem cooperativa (Apêndice 24 | Planificação Semana 6).

Dando início à exploração dos seres vivos no seu meio, promove-se um diálogo sobre o habitat de diferentes animais, nomeadamente a floresta, o oceano, o deserto e o ártico. Questionou-se os alunos acerca do revestimento corporal de alguns animais, relacionando-o (pelos, escamas, penas e pele nua) com o local onde habitam. Explorou-se ainda as diferentes espécies de animais, neste caso, répteis, insetos, peixes, mamíferos e anfíbios e, de seguida, inquiriu-se os alunos, acerca da deslocação dos seres vivos, solicitando alguns exemplos.

Na sua generalidade o grupo demonstrou dominar a temática em exploração, elencando diversas características dos animais, muito para além das que foram solicitadas. Tal situação foi verificada também pelo conhecimento geral do “Grande Álbum do Explorador - Caderneta dos Super Animais”.

Após um momento de diálogo e partilha, procedeu-se à habitual formação de grupos atribuindo a cada um deles a função de elaborar um cartaz com as diversas características dos animais.

Aos diferentes grupos foi atribuída a mesma tarefa ainda que as temáticas fossem diferentes, especificamente: o revestimento corporal de diferentes animais, o seu habitat, espécies e meios onde se deslocam.

Figura 47: Elaboração dos cartazes



Os elementos de cada grupo dividiram tarefas, tendo em consideração as sugestões e preferências dos diversos elementos, fomentando assim um ambiente de compreensão e

companheirismo, rentabilizando de igual forma as diferenças e potencialidades de cada um, na construção de algo comum e na tentativa de obter os melhores resultados. De acordo com Roldão (2007), torna-se essencial organizar este tipo de trabalho cooperativo, confrontando os alunos com materiais e tarefas desafiadoras, mas passíveis de uma solução através da mobilização de conceitos e da partilha dos conhecimentos dos diversos elementos que compõe o grupo.

Terminada a elaboração dos diferentes cartazes os grupos apresentaram-nos à restante turma, afixando-os de seguida no placard da sala.

Figura 48: Cartazes finalizados



Destaque-se ainda que ao longo da elaboração dos cartazes, nomeadamente na fase em que estavam a delinear as espécies que iam desenhar, alguns grupos solicitaram a utilização da caderneta dos animais, a fim de os desenharem com mais rigor, ilustrando uma panóplia de espécies mais diversificada.

Posto isto, com o consentimento da professora titular de turma, autorizou-se o recurso a este material, visto que, como evidenciado por Morgado (2004) a seleção dos materiais deve ter em conta “o nível de estimulação, motivação e significado que induzirão nos alunos” (p.96) assim como, uma exploração e manipulação autónoma dos mesmos.

De evidenciar que ao longo de toda a prática pedagógica planificou-se com a intenção de desenvolver a aprendizagem cooperativa, na medida em que, de acordo com Morgado (2003) “o desenvolvimento individual torna-se mais fácil e mais rico se acontecer num registo de cooperação com os pares, de solidariedade e interajuda face a dificuldades, na partilha dos sucessos e de reflexão alargada” (p.73).

De facto, os aspetos acima referidos foram progressivamente observados, notando-se evoluções, na generalidade da turma, nomeadamente no desenvolvimento de atitudes de colaboração com os pares e na própria gestão harmoniosa do grupo.

Assim, as atividades abaixo apresentadas, apesar de terem como foco principal outras dinâmicas, evidenciaram outras propostas operacionalizadas recorrendo à metodologia do trabalho cooperativo.

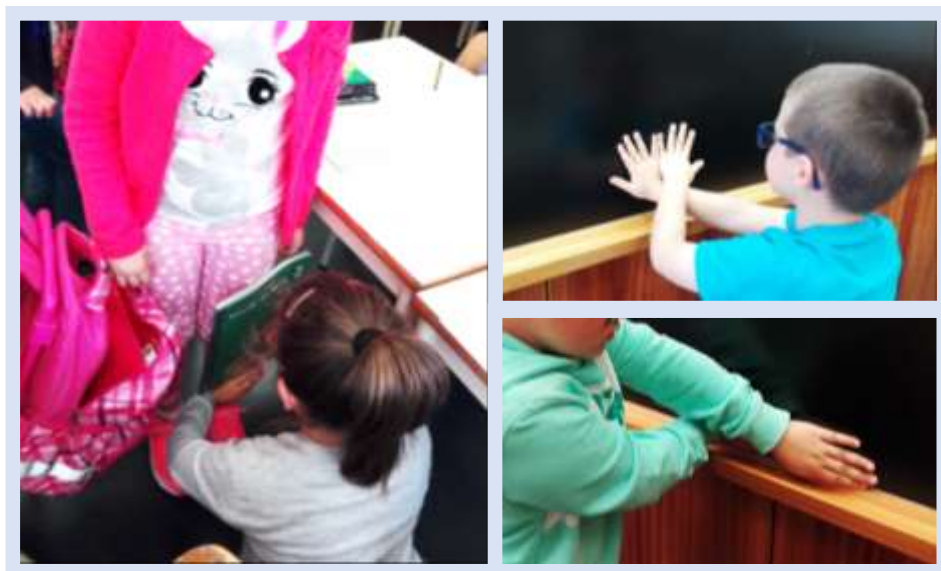
5.5.2| Explorando a praticabilidade da Matemática

Como explicitado no Programa de Matemática para o 1.º CEB, a abstração assume um papel de destaque na atividade Matemática. Não obstante, é também reconhecido que, numa fase inicial a aprendizagem deve partir do concreto, passando gradualmente para situações mais abstratas. Sublinhe-se ainda a necessidade de garantir que a transição “do concreto ao abstrato, um dos propósitos do ensino da Matemática, se faça de forma gradual, respeitando os tempos próprios dos alunos e promovendo assim o gosto por esta ciência e pelo rigor que lhe é característico” (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013, p.1).

Considerando como fundamento as resoluções acima elencadas, realizaram-se uma série de atividades objetivando a compreensão de conceitos matemáticos através de situações práticas e, conseqüentemente, que os alunos menos motivados pela exploração desta área do conhecimento, compreendessem de forma mais clara os conteúdos, desenvolvendo progressivamente o gosto pela aprendizagem da matemática.

Assim, no decorrer da quinta semana de intervenção, (Apêndice 23 | Planificação Semana 5) com o intuito de iniciar o estudo das medidas de comprimento, promoveu-se, num primeiro momento, a exploração do conceito comprimento, solicitando que os alunos realizassem medições recorrendo a diversas unidades de comprimento (palmas, passos, pés, lápis, cadernos...), anotando-as no caderno.

Figura 49: Utilização de diversas unidades de comprimento



Posteriormente, incentivou-se um debate acerca das medições operacionalizadas, questionando os alunos acerca da exatidão das unidades de medida utilizadas.

Constatando os resultados dispare, relativamente à medição de um mesmo objeto com unidades de medida idênticas, os alunos chegaram rapidamente à conclusão de que, por exemplo, as mãos, apesar de representarem um unidade de medida revestida de semelhanças, a sua dimensão varia de pessoa para pessoa, fazendo com que, na medição de um mesmo objeto se obtenham medidas dissemelhantes.

Com o intuito de clarificar a temática em exploração, apresentou-se de seguida a história “De que tamanho é o pé do rei?”, onde se evidencia, neste caso particular, que os pés não têm todos o mesmo tamanho. Ao utilizar esta unidade de comprimento a rainha recebeu uma cama com as medidas erradas.

Verificou-se então a necessidade de estabelecer uma unidade padrão. Alguns alunos mostraram-se alheios à abordagem deste conteúdo, sendo que outros chegaram, celeremente, à conclusão de que se poderia utilizar a régua, obtendo medidas mais precisas e universais.

Partindo deste pressuposto, clarificou-se que o metro era a medida de comprimento universal, propondo-se que os alunos procedessem à exploração do metro, previamente concebido, mas ainda incompleto, efetuando a medição do manual.

Os alunos chegaram rapidamente à conclusão de que o metro era uma medida demasiado grande para, neste caso, descobrir as dimensões do manual, seria, portanto, necessário proceder à divisão do metro em submúltiplos, chegando-se à conclusão que a medida inferior era o centímetro.

Figura 50: Exploração dos submúltiplos do metro



Finalizada a construção do metro, solicitou-se que os alunos realizassem algumas medições e, no diálogo posterior, a turma pôde concluir, de forma mais clara e concreta, que as dimensões de um mesmo objeto eram iguais, recorrendo à unidade de medida padrão.

Uma outra dinâmica foi concretizada com esta turma na sexta semana de intervenção, mas desta vez com o intuito de explorar a temática área, privilegiando-se, uma vez mais, a aplicabilidade dos conteúdos, através de situações mais páticas e concretas.

Após o habitual diálogo acerca da temática em análise, aferindo conhecimentos prévios e promovendo a mobilização de conceitos, propôs-se que a turma retoma-se a organização habitual em grupos, com o intuito de se realizar uma dinâmica que consistia em determinar a área da mesa, considerando diversas unidades de área, nomeadamente, um guardanapo, uma carta e uma folha A4.

Neste sentido, procurou-se aferir se os conceitos de área e unidade de área haviam sido compreendidos, visto que, de acordo com Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999), “ser-se matematicamente competente na realização de uma determinada tarefa implica ter, não só os

conhecimentos necessários como a capacidade de os identificar e mobilizar na situação concreta” (p.21).

Figura 51: Utilização de diversas unidades de área na medição da mesa



A operacionalização desta atividade oportunizou o trabalho cooperativo traduzindo-se em mais um momento de aprendizagem ativa. Permitiu ainda que os alunos colocassem os conceitos teóricos, explorados em sessões anteriores, numa situação prática, reconhecendo a importância do uso da matemática em situações mais concretas e que podem surgir no quotidiano de qualquer um.

No que concerne à exploração dos conceitos de massa e peso, procedeu-se, uma vez mais, à promoção de situações práticas onde a aplicabilidade dos mesmos fosse efetivada.

Num primeiro momento questionou-se a turma acerca das diferenças entre ambos os conceitos. As respostas foram as seguintes:

- *A massa e o peso são a mesma coisa.*
- *A balança serve para ver o peso.*
- *Na lua o nosso peso muda...ficamos mais leves e por isso flutuamos.*
- *A balança serve para medir os quilos.*

Apesar de nenhuma das respostas corresponder à comparação dos conceitos, peso e massa, observou-se a mobilização de algumas noções importantes, nomeadamente a relação entre balança e peso, a identificação do quilograma como uma grandeza de massa, e ainda uma subtil à gravidade. Neste sentido, Domingos, Neves e Galhardo (1984) evidenciam que:

Compete ao professor saber aproveitar de uma resposta aquilo que ela tem de positivo; muitas vezes uma resposta errada possibilita uma discussão mais profunda e esclarecedora do que uma resposta certa. O professor pode sabiamente dosear o elogio e a crítica de forma a estimular ao máximo a participação do aluno (p.165).

Assim, promoveu-se a partilha de mais ideias, evidenciando os conceitos mais pertinentes das que já haviam sido partilhadas.

Evidenciou-se, no momento seguinte, a dissemelhança entre os dois conceitos através de alguns exemplos, clarificando que a massa é tudo aquilo que constitui o nosso corpo e o peso é uma força invisível.

De seguida, possibilitou-se a exploração da massa de alguns materiais, comparando-os com as duas mãos, imitando uma balança de dois pratos, determinando qual o mais leve e o mais pesado e, ordenando-os posteriormente, por ordem decrescente.

Figura 52: Comparação de objetos recorrendo à imitação de uma balança de dois pratos



De seguida, com o auxílio de uma balança real, os alunos puderam apurar a massa de diversos materiais, confirmando assim se estavam corretamente ordenados do mais leve para o mais pesado, aferindo ainda a massa de outros materiais e objetos da sua curiosidade.

Figura 53: Medição dos objetos na balança

Seguidamente, clarificou-se que a medida de massa universal era o quilograma, sendo que os alunos tiveram depois a oportunidade de manusear e explorar algumas medidas de grandeza utilizadas na balança de dois pratos, nomeadamente 1kg, 1/2kg, etc.

Na exploração da temática “Medidas de Capacidade” (Apêndice 24 | Planificação Semana 6), cumpriram-se os propósitos acima enunciados, sendo que após a explicação e diálogo coletivo, acerca das principais noções ligadas a este tema, retomou-se a organização em grupos, a fim de se determinar a capacidade de alguns recipientes.

Sugeriu-se que, em grupo, realizassem a medição da capacidade de alguns recipientes, nomeadamente, uma garrafa de plástico e uma lata, utilizando um copo, uma chávena e uma caixa de pioneses como unidades de capacidade.

Ao longo da atividade os alunos registaram, numa tabela, quantas vezes utilizaram cada uma das unidades de capacidade para encher a garrafa de água e, posteriormente, a lata, sendo que no final procederam à comparação dos valores obtidos, retirando dos mesmos as primeiras ilações e respondendo à questão colocada inicialmente: *os dois recipientes levam a mesma quantidade de água? Se não, qual deles tem maior capacidade?*

Todos os grupos conseguiram chegar facilmente à conclusão que a garrafa era o recipiente com maior capacidade, uma vez que haviam utilizado mais vezes cada uma das unidades de capacidade para a encher.

Figura 54: Medição da capacidade de diferentes recipientes

Finalmente, todos os grupos puderam partilhar os resultados e as conclusões a que chegaram a partir da análise dos mesmos. Este momento de diálogo, em grande e pequeno grupo, está revestido de grande importância, uma vez que, “para além da realização das tarefas propriamente ditas, o ensino-aprendizagem tem de prever momentos para confronto de resultados, discussão de estratégias e institucionalização de conceitos e representações” (p.8), aferindo a compreensão dos conteúdos e desenvolvendo, paralelamente, o poder de raciocínio, análise e argumentação (Ponte, et all ,2007).

Estas e outras atividades ligadas à área da matemática tiveram como objetivo principal suprimir dificuldades, maximizando as potencialidades e o gosto pelos números, operações, raciocínio lógico e problemas matemáticos.

Promovendo uma aprendizagem cooperativa, ativa e autónoma, a participação de todos os alunos e a sua motivação na exploração de conteúdos matemáticos, os resultados observados, ainda que a curto prazo, foram deveras positivos. O grupo demonstrou mais interesse e níveis de implicação mais elevados nesta área do conhecimento, transparecendo de igual forma uma perceção mais clara de cada um dos conceitos matemáticos abordados,

confirmando assim que a exploração dos conteúdos em situações mais práticas desperta um interesse acrescido em qualquer aluno e, conseqüentemente, mais motivação.

5.5.3| Dinâmica Experimental

Tendo em conta os interesses e preferências dos alunos, nomeadamente pela área do Estudo do Meio, projetou-se a realização de diversas atividades dinâmicas e lúdicas, como foi o caso de algumas experiências acerca do ar (como exposto no Apêndice 20 | Planificação Semana 2).

Cada vez mais se atribui uma relevância acrescida ao estudo das Ciências recorrendo à dinâmica experimental, uma vez que “mais do que aprender, a criança necessita aprender o modo como se aprende; mais do que o conhecimento, interessa compreender a forma de chegar a esse conhecimento” (Domingos, Neves & Galhardo, 1984, p.31). E, neste sentido, é imperativo afirmar que a operacionalização deste tipo de atividades desperta facilmente o interesse de qualquer aluno, devido à sua forte componente lúdica.

O docente, deve considerar os aspetos acima evidenciados, assumindo “a ciência como dimensão curricular de prazer e deslumbramento” capaz de proporcionar momentos de descoberta e aprendizagem autêntica, despertando nos alunos o inevitável gosto por esta área do conhecimento (Sá, 2000).

Ora, no 2.º B, o gosto pelo Estudo do Meio, pela compreensão do mundo e dos fenómenos que nele ocorrem, era já visível na maioria dos alunos, pelo que a participação e interesse nas atividades propostas, foi evidente.

Objetivando a exploração de um dos conteúdos propostos no manual, questionou-se a turma: *Será que o ar existe?* A generalidade dos alunos demonstrou vontade de exprimir a sua opinião, evidenciando entusiasmo e curiosidade por esta temática, sendo que algumas das respostas foram:

- *Claro! Nós respiramos ar.*

- *Sim. Para respirarmos precisamos do oxigénio que é ar.*

- *Nós estamos rodeados de ar só que ele é invisível.*

Considerando tudo o que fora dialogado, e sem dar uma resposta imediata, sugeriu-se a realização de uma experiência, com o intuito de averiguar a veracidade das afirmações dos alunos e, pretendendo de igual forma responder com rigor à questão colocada. Deste modo, apelou-se ao pensamento de cada aluno que “incita à ação na busca de superiores níveis de conhecimento e compreensão do mundo físico natural envolvente” (Sá, 2000, p.3).

Procedeu-se à realização da experiência que consistiu em encher um balão com uma seringa, provando assim que o ar existe apesar da sua invisibilidade. Antes de se iniciar a atividade experimental, os alunos anotaram previamente as suas hipóteses, registando, de seguida, os resultados e conclusões observadas.

Figura 55: Atividade experimental para apurar se o ar existe



Confirmada a premissa de que o ar existe, questionou-se novamente os alunos: *E será que o ar tem peso?* Procedeu-se ao registo das respostas que foram as seguintes:

- *Sim! Mas... deve ser muito, muito leve.*
- *Acho que não... não íamos conseguir respirá-lo.*

Diário de Bordo, 2 de maio de 2017

Note-se que, perante a questão apresentada as respostas não foram tão espontâneas como na primeira pergunta. A maior parte dos alunos mostrou alguma relutância em responder

errado, afirmando nunca ter refletido acerca desta questão e que o melhor seria recorrer à atividade experimental para tentar responder a interrogação.

Os alunos registaram, com indecisão, as hipóteses e, de seguida, com a ajuda de um voluntário iniciou-se a efetivação da atividade experimental que consistia em atar dois balões cheios de ar à extremidade de um cabide, observando-se que o mesmo está equilibrado, de seguida, rebenta-se um dos balões ficando em evidência que o cabide já não está equilibrado, concluindo-se assim que o ar tem peso.

Figura 56: Atividade experimental para apurar se o ar tem peso



Constatando-se que o ar existe e tem peso, restava ainda testar uma última hipótese: *O ar quente é mais leve do que o ar frio?* Alguns alunos expressaram a sua opinião afirmando:

- *Acho que os dois têm o mesmo peso.*
- *O ar quente deve ser mais pesado por causa do calor.*

Diário de Bordo, 10 de maio de 2017

Solicitou-se que esta experiência fosse realizada por grupos, de seis elementos, devido à sua complexidade, possibilitando, desta forma, uma observação mais pormenorizada da mesma e, promovendo, uma vez mais, a aprendizagem cooperativa.

Num diálogo individual com cada um dos grupos, anotaram-se as hipóteses e apresentaram-se os materiais a utilizar nesta atividade experimental, nomeadamente, uma

espiral de papel, velas, isqueiro, fio e tesoura. Salientou-se que os materiais utilizados eram perigosos e que, portanto, a experiência só deveria ser efetivada na presença de um adulto.

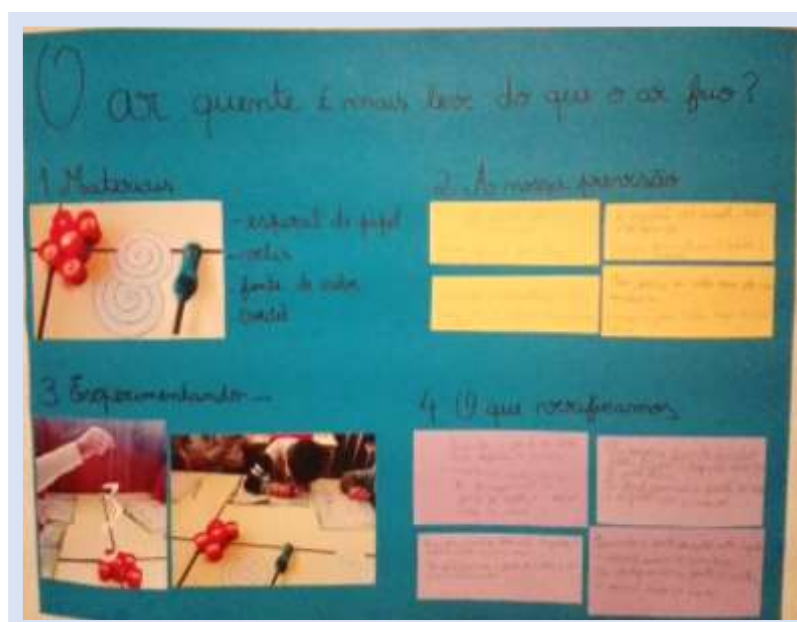
Após uma breve explicação do procedimento, questionou-se o grupo: *Será que a espiral vai mover-se ou não?* Sem saber o que esperar, os alunos formularam algumas hipóteses, sendo unânime, em todos os grupos, a previsão de que a espiral ia mover-se.

Figura 57: Experiência para apurar se o ar quente é mais leve que o ar frio



Realizada a experiência confirmaram-se as previsões dos grupos de que a espiral ia mover-se na presença do ar quente, desligada ou, neste caso, apagada a fonte de calor a espiral cessava o seu movimento, comprovando assim que o ar quente é mais leve que o ar frio.

Figura 58: Cartaz ilustrativo da experiência



Toda a atividade experimental culminou na elaboração de um catavento por cada um dos alunos do 2.º B.

Figura 59: Elaboração de um catavento



Como referido por Jensen (2002) é essencial que se promovam aprendizagens desafiantes, que envolvam novos conceitos, experiências, e descobertas, garantindo, desta forma, a motivação do aluno na construção da sua própria aprendizagem.

5.2.4| Projeto de Investigação-Ação:

5.2.4.1| Enquadramento do Problema

A intervenção no contexto analisado, ao longo de todo este capítulo, nomeadamente nas duas semanas iniciais de observação, procurou, não só atender aos principais interesses da turma, como atentou numa reflexão progressiva acerca de alguns aspetos a melhorar, relativamente às limitações deste grupo de alunos.

Através de algumas conversas informais com a professora cooperante, uma vez que o tempo de observação e posterior intervenção afigurava-se reduzido, chegou-se à conclusão que a concentração do grupo era um dos aspetos a ser melhorado. Os alunos distraíam-se facilmente equivocando-se inúmeras vezes nas respostas por não lerem com atenção um enunciado, por exemplo.

- A meu ver a grande lacuna deste grupo é a atenção/concentração... distraem-se com muita facilidade e não respeitam aquilo que é solicitado.

Nas semanas destinadas à observação pude vislumbrar, ainda que de forma pontual, alguns momentos de divagação por parte de determinados alunos, contudo, foi no período de efetiva intervenção que estes foram notados com mais clareza.

- Professora não percebi este exercício!

- Volta a ler, agora com mais atenção.

- Haaaaa... Já entendi.

Diário de Bordo, 15 de maio de 2017

De facto, como relevado por Lourenço e Paiva (2010), de um modo geral, “as tarefas e atividades vivenciadas na escola estão associadas a processos cognitivos, nomeadamente com a capacidade de atenção, de concentração, de processamento de informações, de raciocínios e de resolução de problemas” (p.134). Ora, na ausência dos elementos atenção e concentração, todos os outros estarão comprometidos impedindo a genuína interiorização e aplicação de conceitos.

5.2.4.2| Questão de Investigação-Ação

Com o intuito de emancipar o envolvimento de cada um dos alunos, motivando-os para o seu próprio processo de aprendizagem e, desenvolvendo paralelamente atitudes de atenção/concentração, recorreu-se à metodologia de investigação-ação, pretendeu-se enfatizar o papel do aluno no seu processo de aprendizagem averiguando as possibilidades de resposta à questão:

“Como poderão os alunos da turma do 2.º B desenvolver mecanismos de atenção/concentração?”

5.2.4.3| Estratégias de Intervenção

Como referido por Guimarães (2012), a “distração é uma rutura entre a atenção e a memória, quando não se consegue concentrar no que é preciso lembrar” (p.127). Perante este comportamento, vislumbrado inúmeras vezes numa sala de aula, o docente deve procurar promover estratégias que facilitem a atenção, envolvam e cativem os alunos para a sua própria aprendizagem.

Neste sentido, planearam-se atividades que implicassem, não só momentos em que a concentração afigurava-se um elemento fulcral para a consecução da atividade, mas também que estas mesmas dinâmicas fossem ao encontro dos interesses e preferências do grupo envolvendo-os de forma efetiva nas propostas.

Micaroni, Crenitte e Ciasca (2010) relevam a importância de lançar desafios que englobem a problematização de uma determinada questão e a posterior formulação de hipóteses, que os pares interajam entre si e com o meio envolvente, promover o contacto com a realidade, efetuando experiências práticas que emancipem “a produção da consciência e memória, trocando a dispersão pela atenção consciente” [p.7].

Perspetivando ainda o desenvolvimento integral de cada aluno e a promoção de uma aprendizagem que se quer significativa, os autores acima referidos aludem para uma série de estratégias deveras eficazes no que diz respeito a apelar à concentração e à atenção e, de uma forma geral, para o bom funcionamento de qualquer sala de aula. Preconiza-se que os docentes estabeleçam regras, realizem atividades dinâmicas e visualmente apelativas, em grupo e individualmente, recorram ao lúdico e apresentem novidades que automaticamente despertem o interesse do aluno.

Tendo em consideração o que acima fora mencionado, delinearam-se algumas estratégias com vista a solucionar a problemática inicialmente especificada. Os métodos utilizados foram previamente discutidos com a professora cooperante e orientadora do presente estágio, definindo posteriormente estratégias e recursos que motivassem os alunos e, sincronicamente, diligenciassem oportunidades de concentração.

Uma das estratégias utilizadas foi o jogo/ lúdico, na medida em que, como relatado por Borin (2004) os jogos favorecem o “desenvolvimento de habilidades de raciocínio como organização, atenção e concentração [...]” (s.p). Vygotsky (1989) reforça esta linha de pensamento afirmando que, os jogos estimulam, o pensamento, a linguagem e a concentração. Também a diversão, o entretenimento, a alegria e o prazer são conceitos diretamente associados à utilização de jogos educativos, desenvolvendo uma panóplia vasta de potencialidades, para

além das que já foram referidas, nomeadamente, a curiosidade, iniciativa, criatividade, observação, espírito de equipa, integração social e o prazer por aprender.

O jogo do semáforo, comumente denominado por Traffic Lights, trata-se de um jogo de tabuleiro concebido por Alan Parr em 1998, apresentando semelhanças com o jogo do galo apesar de se afigurar numa versão mais complexa. Exige estratégia, raciocínio lógico, uma determinada precisão e clara concentração (Mota, 2009).

Figura 60: Jogo do Semáforo



Também como intuito de responder à problemática sinalizada e realizar, paralelamente, a consolidação de alguns conteúdos, planejaram-se atividades que apelavam uma vez mais ao lúdico. No âmbito das classes de palavras efetuou-se o loto das classes de palavras e o loto das horas que perspetivava a assimilação de regras e onde o fator atenção afigurava-se crucial para conseguir vencer. Neste caso, ao jogo, estava associada a aquisição de alguns conceitos como nome, pronome pessoal, determinante artigo definido e indefinido, verbo, adjetivo e as horas.

Figura 61: Cartões do loto das classes de palavras

A <u>Rita</u> pediu uma bola ao pai	<u>Tu</u> queres ir comigo à praia?
<u>Uma</u> menina caiu ontem à tarde na escola.	<u>A</u> rapariga saiu disparada a correr.
Foste <u>ver</u> aquele filme ao cinema?	Uau, aquele vestido é mesmo <u>lindo</u> !
A <u>menina</u> estava junto à janela e viu tudo.	Achas que <u>ela</u> comeu a sopa toda?
<u>Um</u> rapaz viu tudo o que aconteceu.	<u>Os</u> meninos vão para a escola todos os dias
Gostam de <u>jogar</u> voleibol?	A Maria fez um bolo <u>saboroso</u> .

Ainda no âmbito da exploração das classes de palavras, nomeadamente dos adjetivos, propôs-se a realização de um exercício que consistia em atribuir a si próprio uma característica memorizando os adjetivos escolhidos pelos restantes colegas, como abaixo exemplificado.

- *Eu sou o S e sou sensível.*
- *Ele é o S e é sensível.*
- *Eu sou o J e sou janota.*
- *Ele é o S e é sensível, ele é o J e é janota e eu sou a B e sou brincalhona.*
- *Ele é o S e é sensível, ele é o J e é janota, ela é a B e é brincalhona e eu sou a F e sou faladora. (...)*

Diário de Bordo, 6 de junho de 2017

A turma foi dividida em dois grupos compostos por doze elementos, sendo os objetivos principais a originalidade, o enriquecimento do vocabulário, a identificação de adjetivos e muita concentração e capacidade de memorização.

Perspetivando a cimentação das onomatopeias, sugeriu-se concretização do jogo da memória já conhecido por todos os alunos.

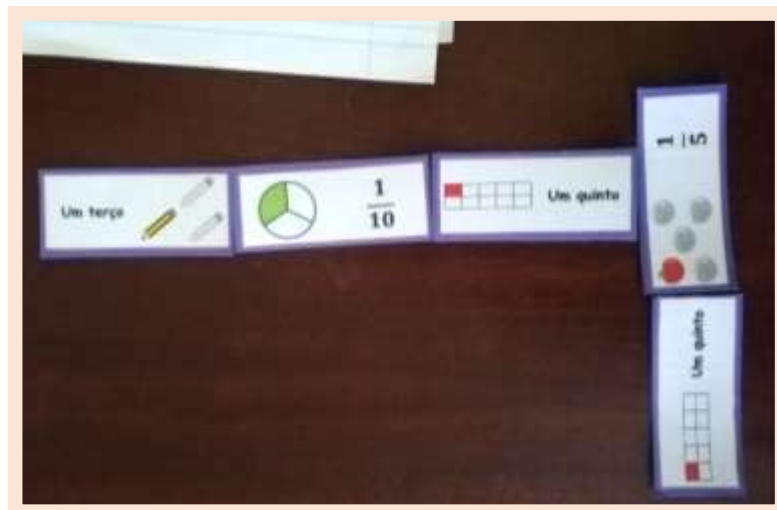
Figura 62: Jogo da memória com as onomatopeias



Tratando-se de uma dinâmica realizada a pares, os elementos jogavam à vez, associando os animais, ilustrados num conjunto de cartões, às onomatopeias, ou seja, ao som que o mesmo produzia.

Já no âmbito do estudo das frações, recorreu-se ao dominó, oferecendo, uma vez mais, um contexto alternativo para consolidar um dado conteúdo. Para além do desafio que o jogo tradicional apresenta, a nível de estratégia e atenção, este dominó exigia um domínio de frações simples e a sua leitura em imagens, por extenso ou em forma de fração. Desta forma, apresentou-se à turma um contexto desafiante, associando conteúdos e noções a alguns jogos, o contexto era, também ele, significativo aliando o lúdico à aprendizagem que neste caso se fazia em colaboração com os outros participantes.

Figura 63: Dominó das frações



De relatar uma última dinâmica implementada neste contexto da desconcentração, intitulada ditado de imagens. Aquando da apresentação desta proposta ao grupo, na sua generalidade, os alunos demonstraram alguma relutância uma vez que os ditados não reuniam a preferência de nenhum dos elementos da turma. Contudo, uma vez mais associada ao lúdico, esta atividade desenrolou-se com grande sucesso.

Todas as semanas, no final da aula realizou-se um ditado de imagens, que consistia em proferir uma série de palavras que deveriam ser decoradas pelos alunos. Após repeti-las três vezes os alunos poderiam escrevê-las numa folha e proceder à realização de um desenho, no qual estivessem ilustradas todas as palavras do ditado.

5.2.4.4 | Etapas do Projeto

A operacionalização do projeto acima descrito pautou-se por uma reflexão e reestruturação diária, entre os dias 10 de abril e 7 de junho de 2017, afirmando-se imprescindível a sua organização temporal que deslinda todos os momentos pelos quais este projeto de investigação-ação atravessou. De salientar que o cronograma abaixo exposto resulta de uma gestão flexível, sendo que a sua estruturação não está literalmente confinada ao período indicado.

Quadro 13: Cronograma ilustrativo das diversas fases do projeto com a turma do 2.º B

Fases	Procedimentos	Duração									
		Abril				Maio				Junho	
		1.ª	2.ª	3.ª	4.ª	5.ª	6.ª	7.ª	8.ª	9.ª	10.ª
Planear	Observação										
	Identificação do Problema										
	Revisão Preliminar da Literatura										
	Definição de Estratégias										
Agir	Operacionalização das Estratégias										
Refletir	Recolha e análise de Dados										

As duas primeiras semanas estavam destinadas à observação (de 10 a 19 de abril de 2017) contudo, esta fase não ficou limitada a este período, acabando por se prolongar até à última semana de intervenção (5, 6 e 7 de junho de 2017). Refira-se ainda que, foi neste período de observação mais intensa que foi possível identificar uma problemática, passível de solução através da metodologia investigativa.

Identificado o problema procedeu-se à revisão preliminar da literatura nas segunda e terceira semanas de intervenção, permitindo aprofundar o conteúdo em análise e o posterior delinear de estratégias (de 24 de abril a 10 de maio de 2017) cuja implementação teve início na quarta semana de intervenção (1, 2 e 3 de maio) prolongando-se até ao final do período de prática pedagógica.

No que concerne à recolha e análise dos dados, a mesma iniciou-se na primeira semana terminando aquando do final do estágio, perfazendo assim um total de dez semanas pautadas por atividades, avaliação das mesmas, reflexão e consequente ajuste da prática.

Considerando o escasso tempo disposto para a estruturação e operacionalização deste projeto, a avaliação final do mesmo afigurou-se inconcebível, contudo, pode-se observar notórias melhorias na atenção e concentração de grande parte dos alunos.

5.2.5 | Projeto com a Comunidade Educativa

Perspetivando a operacionalização de uma atividade que integrasse, efetivamente, o maior número de elementos de uma imensa comunidade educativa, nomeadamente, pais, professores, funcionários e alunos de diferentes turmas, planeou-se uma gincana que envolvia as turmas A e B do 2.º ano da EB1/PE da Achada.

Como mencionado por Dessen e Polonia (2007), é cada vez mais evidente que o envolvimento, interesse e participação dos pais, na vida escolar dos seus educandos, restringe-se aos momentos de avaliação. Assim, pretendeu-se, com esta dinâmica, oportunizar um momento lúdico entre pais e filhos.

Os EE foram previamente informados da realização desta dinâmica, sendo que, puderam confirmar-se, posteriormente, a presença de vinte e dois alunos da turma A e vinte e quatro alunos da turma B. Quanto aos encarregados de educação/familiares, assegurou-se a presença de dez da turma A e vinte e um da turma B. No total participaram nos jogos 46 alunos acompanhados por 31 adultos.

No dia 13 de junho de 2017, toda a comunidade educativa reuniu-se na Quinta de São Roque, observando-se, num momento inicial, um diálogo fluido entre todos os intervenientes que puderam usufruir de um momento de descontração, dançando ao som de algumas músicas, enquanto se ultimavam os preparativos da gincana.

Aquando da sua chegada à Quinta, cada adulto/aluno foi identificado com uma cor (papel autocolante), formando, de seguida, as equipas de acordo com a cor de cada elemento.

Garantindo a permanência de encarregados de educação e alunos na mesma equipa, e uma vez que não havia a possibilidade de cada aluno ficar com um adulto, os grupos foram previamente constituídos, incluindo alunos da turma A e B. De referir que todas as equipas foram formadas por crianças e adultos de forma equilibrada.

Esta atividade compreendia uma série de jogos, organizados estrategicamente por toda a Quinta.

Assim, no campo realizou-se o jogo *Guerra de papel*, que contava com a participação de duas equipas em dois campos, separados por uma linha. Cada equipa teve à sua disposição

dezenas de bolas de papel que foram atiradas para o campo adversário. Após um minuto de atividade, vencia a equipa que tivesse menos papel na respetiva metade do campo.

Figura 65: Jogo *Guerra de papel*



Duas outras dinâmicas foram organizadas pelo professor de Educação Física, e intitulavam-se *Disco com alvos* e *Prova de orientação*. Ambas as atividades, já conhecidas pelos alunos, consistiam em acertar num alvo com um disco e em realizar um percurso, com o auxílio de um mapa, passando por diversos pontos assinalados.

Figura 66: Jogo *Disco com alvos*



Num pequeno espaço coberto por relvado, desenrolou-se o jogo intitolado, *A Toca*. Colocaram-se vários arcos na relva e solicitou-se que as equipas se subdividissem em pares e, de mãos dadas, dançassem ao som de uma música. Assim que a música parasse, permanecendo juntos, deveriam encontrar uma toca para se refugiarem, alertando para a retirada de um arco em cada ronda. No final, ficaram apenas dois pares e um arco em jogo, declarando-se um deles vencedor.

Figura 67: Jogo *A Toca*

Uma outra atividade, designada *Descobrimdo os sabores e os cheiros*, colocou em duelo duas equipas. Dispôs-se numa mesa alguns alimentos (mel, chocolate, ketchup, iogurte, doce de morango; leite em pó; olfato: café, canela, sabonete, salsa, orégãos) e, com os olhos vendados, o aluno ou o seu familiar, tentou adivinhar qual era o alimento em questão, utilizando apenas o paladar. Procedeu-se da mesma forma para o tato e olfato, fomentando a participação de todos os elementos de cada uma das equipas.

Figura 68: Jogo *Descobrimdo os sabores e os cheiros*

Numa outra estação de atividades aferiam-se alguns saberes com o jogo *Acerta se souberes*. Realizaram-se inúmeras questões, transversais às diversas áreas do conhecimento, solicitando que cada equipa discutisse entre si as respostas. A primeira equipa a tocar o sino tinha então a oportunidade de responder.

Figura 69: Jogo *Acerta se souberes*

Por fim, numa última estação, decorria uma outra dinâmica designada *Jogo dos animais*. Formaram-se duas filas paralelas (uma com crianças outra com adultos) e solicitou-se que, à sorte, cada criança tirasse o nome de um animal de dentro de um saquinho, procedendo-se da mesma forma na fila dos adultos. Já com os olhos vendados, crianças e adultos deveriam emitir o som do respetivo animal tentando desta forma encontrar o seu par utilizando somente a audição.

Nos diversos pontos de jogo distribuiu-se, por cada aluno, um autocolante identificativo que confirmava a sua passagem por cada uma das estações, evitando, desta forma, distinguir vencedores ou vencidos.

Figura 70: Autocolantes ilustrativos de cada estação de jogo

No final da gincana cada criança recebeu uma medalha de participação, realizando-se de seguida um pequeno convívio, com lanche partilhado, entre todos os participantes e colaboradores, encerrando desta forma o nosso projeto direcionado para a comunidade.

Figura 71: Encerramento da gincana



5.2.6| Reflexão Crítica à Prática Pedagógica no 2.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico

À semelhança do que ocorreu na valência do Pré-Escolar, a prática pedagógica efetivada no 1.º CEB, pautou-se por uma reflexão constante, que se operacionalizou ao longo de todas as semanas, permitindo sinalizar lacunas e direcionar a planificação para os principais interesses e necessidades dos alunos, sem negligenciar objetivos e metas a atingir. Este dinâmico processo de previsão, planificação, reflexão e reajuste da prática tornou-se fulcral para a concretizar, com êxito, este estágio pedagógico.

O contacto com a supramencionada valência já havia sido efetivado aquando da Prática Pedagógica III, contudo, e apesar de algumas noções base acerca da mesma, foi no presente contexto de ação, acima descrito, que se produziram-se importantes aprendizagens sustentadas por constantes momentos de reflexão e ajuste de toda a intervenção pedagógica.

Num primeiro momento de observação verificou-se que o grupo, na sua generalidade, era muito empenhado, interessado e curioso. Assim, tendo em conta as características gerais da turma planificou-se de modo a despertar a curiosidade dos alunos, colmatar as suas principais dificuldades, emancipar a autonomia de cada criança e promover momentos de

trabalho cooperativo, sem esquecer a diferenciação pedagógica, transversal a qualquer turma, como sustentado Silva e Lopes (2015):

As decisões que o professor toma durante o processo de planificação têm uma influência profunda na aprendizagem dos alunos: determinam o clima da sala de aula, os tipos de agrupamento em que os alunos trabalham e as estratégias e atividades de aprendizagem em que se envolvem (p.3).

Neste sentido, perspetivou-se, em primeiro lugar, a transmissão de conhecimentos e a exploração de uma panóplia de conteúdos através de situações práticas, recorrendo à utilização de materiais manipuláveis que permitiam partir de situações concretas para as mais abstratas. Como salientado por Domingos, Neves e Galhardo (1984) os alunos devem aprender a aprender, mais importante do que ser detentor de uma série de conhecimentos, importa entender a forma de atingi-los.

Debruçada ainda nesta questão da construção do conhecimento por parte dos alunos, evitaram-se as respostas imediatas, estimulando o pensamento e espírito crítico de toda a turma, uma vez que de acordo com Alves (2002) “o pensamento é a ponte que o corpo constrói a fim de chegar ao objeto do seu desejo. Se o desejo for satisfeito, a máquina de pensar não pensa.” e, na opinião deste autor esta é uma falha cometida por muitos docentes “que ensinam as respostas antes que tivesse havido perguntas” (p.108).

Também para Domingos (1994), imbuir o ensino de significado é sinónimo de perspetivar uma aprendizagem que coloque o aluno no centro, que o faça pensar e investigar, chegando assim à construção de noções, identificando e resolvendo problemas.

De salientar ainda, a importância que as respostas menos corretas e até mesmo as erradas tiveram na construção do conhecimento dos alunos. Aquando da exploração de um conteúdo novo realizava-se no quadro uma chuva de ideias, anotando assim os conhecimentos e conceções prévias dos alunos, acerca de uma determinada temática. No momento seguinte, à medida que se ia explorando a temática os alunos puderam desmistificar algumas questões, verificando a veracidade de algumas afirmações e a falibilidade de outras. No respeitante a esta questão, Domingos (1994) afirma que, “compete ao professor saber aproveitar de uma resposta aquilo que ela tem de positivo; muitas vezes uma resposta errada possibilita uma discussão mais profunda e esclarecedora do que uma resposta certa” (p.165).

Já com o intuito de valorizar a autonomia de cada um dos alunos, e para que tivessem, também eles, a oportunidade de conhecer, no início da semana todos os conteúdos/atividades

a realizar ao longo da mesma, elaborou-se um plano semanal facultado aos alunos no início da semana. Silva e Lopes (2015) reforçam a importância desta dinâmica, defendendo que os alunos devem saber o que vão aprender e como vão fazê-lo, garantindo uma maior envolvimento e foco nos objetivos de aprendizagem.

Para além do principal propósito, o de promover a autonomia, estes planos apresentavam outros objetivos nomeadamente, o de despertar para a compreensão singular de dificuldades e possíveis estratégias para suprimi-las, o reconhecimento de algumas lacunas e o aperfeiçoamento de determinados conceitos, uma vez que, como mencionado por Silva e Lopes (2010) “o feedback vindo dos alunos deve fornecer ao professor evidências sobre a eficácia do seu ensino” (p.20). Assim, de referir, que este foi também um importante instrumento de avaliação, permitindo efetivar previsões, o diagnóstico de dificuldades e uma constante reformulação da *práxis*.

Não obstante, também neste contexto se perspetivou uma efetiva diferenciação pedagógica, uma vez que dois alunos estavam a realizar programa de primeiro ano, tornando-se assim inquestionável a necessidade perspetivar uma prática diferenciada.

Torna-se cada vez mais evidente que não existem dois alunos iguais, com formas de se relacionar, interesses e ritmos semelhantes, cada um possui a sua própria identidade, sendo, portanto, irrisório pensar em turmas homogêneas.

Felizmente esta visão começa a dissipar-se nos discursos e práticas dos professores e a diferenciação pedagógica torna-se um elemento necessariamente presente em todas as turmas. Contudo, Segundo Santana (2000), o desafio persiste e é “o de deixarmos de estar tão preocupados em ensinar e o de criarmos, pelo contrário, condições efetivas para que os alunos aprendam” (p.30).

Neste caso em particular, os alunos que estavam a efetuar um programa de 1.º ano permaneciam, a maior parte da aula a realizar fichas formativas, sendo que apenas em Estudo do Meio participavam nas atividades juntamente com a restante turma. Na tentativa de contornar esta situação, e ciente da impossibilidade de acompanhar individualmente cada um destes alunos, optou-se por incluí-los em todos os exercícios, mais práticos que fossem realizados. Fundamentando este ponto de vista, Perrenoud (2001) defende que diferenciar é sinónimo de cessar com o ensino igualitário, atentar nos interesses e necessidades dos alunos, sugerindo atividades inovadoras e diversificadas que os motivem a querer aprender e saber mais, que lhes dê prazer em aprender e, por fim, que as exigências sejam proporcionais às suas capacidades.

Assim, a diferenciação não passou pela exclusão destes alunos, que ficavam a realizar fichas, mas sim pela sua inclusão nas diversas atividades realizadas com a restante turma, ainda que os conteúdos não fossem, algumas vezes, parte integrante do programa de 1.º ano, este não foi um entrave à aprendizagem. Os alunos mostravam-se motivados em tentar resolver os desafios propostos, envolviam-se nas tarefas e colaboravam com os restantes colegas ajudando-se mutuamente.

Para além de tudo o que já fora referido, diferenciar é também respeitar os tempos de cada aluno, não aspirando que todos eles terminem uma mesma atividade ao mesmo tempo. Na tentativa de evitar a desmotivação dos alunos mais rápidos e de motivar os mais indolentes, criaram-se ficheiros que contemplavam todas as áreas do conhecimento. Ao terminarem as atividades propostas, os alunos podiam escolher um ficheiro, devidamente sinalizado por níveis de dificuldade e, autonomamente, realizá-lo. Desta forma, transferiu-se para o aluno a possibilidade de realizar atividades escolheu de forma arbitrária, compreendendo de forma mais clara as suas necessidades e o traçar de um percurso singular permitindo um acompanhamento mais eficaz dos alunos que exigem uma maior supervisão (Santana, 2010).

O trabalho cooperativo mereceu, também ele, um especial destaque neste contexto educativo, uma vez que esta estratégia não era utilizada com muita frequência e na tentativa de melhorar a relação entre os pares, nesta turma em particular. Observou-se, inicialmente, que o grupo tinha alguns líderes, que se evidenciavam de forma notória e que a partilha e entreajuda era um assunto controverso, sendo a competição uma constante.

Neste sentido, a aprendizagem cooperativa foi a estratégia selecionada para solucionar estas lacunas, perspetivando atividades em pequenos grupos heterogéneos e uma inevitável cooperação entre os diversos elementos que o constituem (Gonçalves, 2009).

De facto, ao se assumir esta pedagogia diferenciada centrada na colaboração entre os diferentes elementos do grupo, concretizou uma série de outros objetivos, já acima mencionados, como a inclusão, integração e participação ativa de todos. A competição e o individualismo deram lugar à cooperação, colaboração e corresponsabilização de todos os elementos, que reuniam esforços para solucionar um problema ou efetuar com sucesso uma proposta de atividade, demonstrando capacidade de partilhar e ajudar o outro. O docente deixa de ser visto como o único que pode ajudar, e o colega passa a contribuir para a clarificação de muitas dúvidas (César, 2003).

Considerando os objetivos, acima mencionados, para este contexto específico, dos alunos do 2.º B da EB1/PE com Pré-Escolar da Achada, e realizando uma retrospectiva a tudo o que fora operacionalizado, este estágio terminou com a certeza de que os propósitos

inicialmente traçados, foram cumpridos com sucesso, contribuindo para o despertar da autonomia de cada um dos alunos, a solidariedade, companheirismo e entreaajuda, respeitando, ainda, a individualidade de cada um deles e almejando assim uma instituição democrática e capaz de educar os cidadãos de amanhã.

Capítulo 6 | Prática Pedagógica no 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

“Perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (p.6).

Carlos Alberto Sousa Gomes et al, in “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, 2017

6.1| Prática Pedagógica na Turma B do 3.º Ano: breve contextualização

A Prática Pedagógica III, inserida no 1.º semestre do 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico teve como palco principal, uma vez mais, a Escola EB1/PE da Achada. Tratando-se da mesma turma, na qual se efetivou a prática pedagógica II no 2.º ano e, sendo a sala a mesma do ano transato, as caracterizações do meio, escola, sala e turma são similares às do capítulo anterior, dispensando assim a sua realização no corrente capítulo.

Saliente-se que, na turma ocorreram pequenas alterações com a saída de quatro alunos para outras instituições, nomeadamente um dos alunos com necessidades educativas especiais acrescidas, e a entrada de uma nova aluna de nacionalidade venezuelana. Assim, o grupo de alunos diminuiu, registando-se também uma mudança no horário do período da manhã para o período da tarde.

Quadro 14: Horário da Turma do 3.º B

	Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
13h15 – 14h30					
14h30 – 15h30		TIC/Estudo do Meio	Expressão Musical		
15h30 – 16h00	Intervalo				
16h00 – 17h00	Inglês		Expressão Físico-Motora		
17h00 – 17h30					
17h30 – 18h15		Filosofia para crianças			

6.1.1| Momentos de Aprendizagem

No decorrer desta prática pedagógica procurou-se, à semelhança dos outros estágios, responder aos interesses e necessidades dos alunos considerando, paralelamente, as diretrizes estipuladas para cada uma das valências.

Todavia, neste contexto, o foco principal foi a interligação entre áreas, evitando iniciar conteúdos de forma descontextualizada, atentando às vivências e características singulares de cada um dos alunos, visto que de acordo com Ausubel (aludido por Fernandes, 2011), nenhuma criança é um livro em branco e, assumi-la como tal fará com que os conhecimentos novos não disponham forma de se ancorar. Aspira-se que haja uma relação entre os conhecimentos que o aluno já detém e aqueles que porventura vá adquirir motivando-os constantemente para a aprendizagem através atividades dinâmicas e diferentes do habitual, sem esquecer a inevitável valorização das suas experiências e saberes individuais.

6.1.1.1 | Roteiro pela Ilha da Madeira

A atividade abaixo descrita foi concretizada na segunda semana de intervenção (explanada no Apêndice 35 | Planificação: Semana 2) e teve como principal objetivo a exploração da temática “Os concelhos da Ilha da Madeira” sendo, portanto, a área do Estudo do Meio o fio condutor para as atividades seguintes que englobavam o estudo do Português e da Matemática.

A fim de contextualizar e motivar os alunos para a exploração da temática acima enunciada, a aula iniciou-se com um diálogo acerca do fim de semana, onde se realizaram algumas questões como “O que fizeram no vosso fim de semana? Visitaram alguma localidade diferente? Realizaram algum passeio pela ilha? Que localidade visitaram? Tratava-se de um concelho? O que encontraram?” Uma vez que alguns alunos partilharam experiências pertinentes, como por exemplo: *Eu fui a um lugar que tinha umas casas com telhado de palhada*, iniciou-se a exploração da temática em questão.

Questionou-se novamente: “Qual será a localidade onde podemos encontrar este tipo de casas?” procurando, deste modo, estimular o pensamento dos alunos e valorizar as suas experiências pessoais, sem que houvesse uma antecipação às suas respostas, uma vez que,

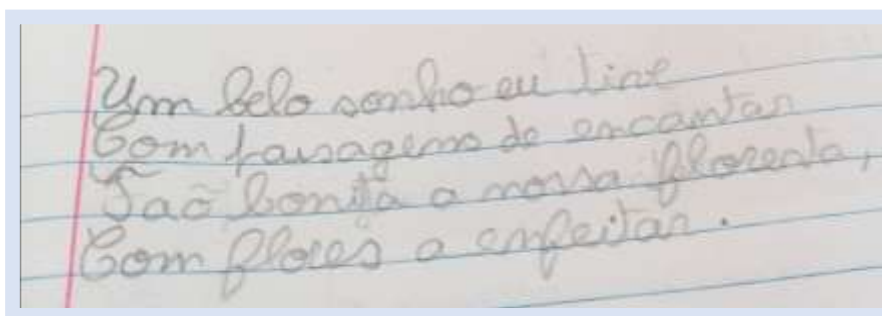
segundo Alves (2002), “o pensamento é a ponte que o corpo constrói a fim de chegar ao objeto do seu desejo. Se o desejo for satisfeito, a máquina de pensar não pensa” (p.108).

Após um diálogo coletivo, distribuiu-se por cada aluno o poema *Uma volta à Madeira*, solicitando-se a leitura silenciosa do mesmo. No momento seguinte, alguns alunos realizaram a leitura de cada estrofe que compunha o poema, seguindo-se as perguntas de interpretação do texto, intimamente ligado à área de Estudo do Meio.

Figura 72: Poema “Uma Volta à Madeira”

Um dia dei uma volta	Calheta e Ponta do Sol	E no Estreito comemos
Nesta tão bela Madeira	Lugares bem soalheiros	Cerejas bem encarnadas
Fui numa excursão	Aí tocámos rajão	O concelho de Câmara de Lobos
Numa linda brincadeira.	Acordeão e pandeiros.	Também tem coisas engraçadas.
Partimos do Funchal	Ribeira Brava tão linda	Quando regressámos ao Funchal
Ainda o sol dormia	Dorme junto da ribeira	Já a noite tinha luar
A caminho de Santa Cruz	Quantas paisagens lindas	Cansados fomos dormir
Mas que grande alegria!	Tem a nossa Madeira.	Com vontade de sonhar.
Machico tinha a baía	Em Santana almoçámos	
Com gaivotas em levante	Debaixo duma latada	Texto adaptado pelo grupo de estágio
Percorrendo todo o vale	E fomos logo a seguir	
Florido e verdejante.	Parar na Ponta Delgada.	
As piscinas do Porto Moniz	Em São Vicente, as parreiras	
Cheias de pedra rugosa	Debruçadas sobre o mar	
Trazem encanto e beleza:	Tinham folhas bem tenrinhas	
A paisagem é mais vaidosa.	Com rebentos de encantar.	

A proposta seguinte consistia na produção de mais uma estrofe dando, assim, continuidade ao poema. Inicialmente os alunos demonstraram alguma relutância em iniciar o primeiro verso, contudo, a junção das ideias de diversos elementos culminou na elaboração de uma estrofe perfeitamente enquadrada no restante poema e na temática deste.

Figura 73: Estrofe elaborada pelos alunos do 3.º B

Posteriormente, deu-se continuidade à exploração década uma das estrofes que faziam alusão aos diversos concelhos e freguesias da nossa ilha. Questionou-se uma vez mais acerca da sua localização no mapa, bem como, qual deles seria o principal concelho da nossa região. Constatou-se que todos os alunos tinham plena noção de ser o Funchal a cidade principal da ilha, todavia, a turma, na sua generalidade, apresentou grandes dificuldades na identificação dos restantes concelhos da região, bem como da sua localização no mapa ou pelas costas norte e sul.

Afixou-se no quadro o concelho do Funchal, concebido em cartolina, desafiando os alunos a completarem o puzzle da Ilha da Madeira com os restantes concelhos, também eles previamente elaborados em cartolina.

Figura 74: Montagem do puzzle da Ilha da Madeira

Terminado o puzzle, os alunos puderam visualizar o mapa da Ilha da Madeira com os 10 concelhos que o constituem. Questionou-se novamente: *Existe mais alguma ilha que faça parte do Arquipélago da Madeira? Quais são essas ilhas? E o que é um arquipélago?* Evidenciou-se que, no respeitante à última questão nenhum dos alunos quis dar o seu parecer

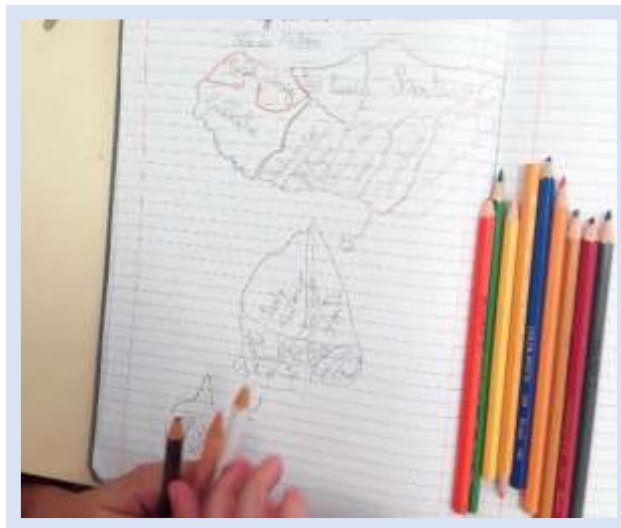
evidenciando o desconhecimento do conceito de arquipélago. Ainda assim, conseguiram identificar de imediato o Porto Santo, as Desertas e as Selvagens como ilhas constituintes do Arquipélago da Madeira.

Apurados os concelhos de residência de cada um dos elementos da turma, (Funchal, Santa Cruz e Câmara de Lobos) elaborou-se os mesmos em cartolina, realizando de igual modo a sua divisão em freguesias para que posteriormente os alunos pudessem identificá-las.

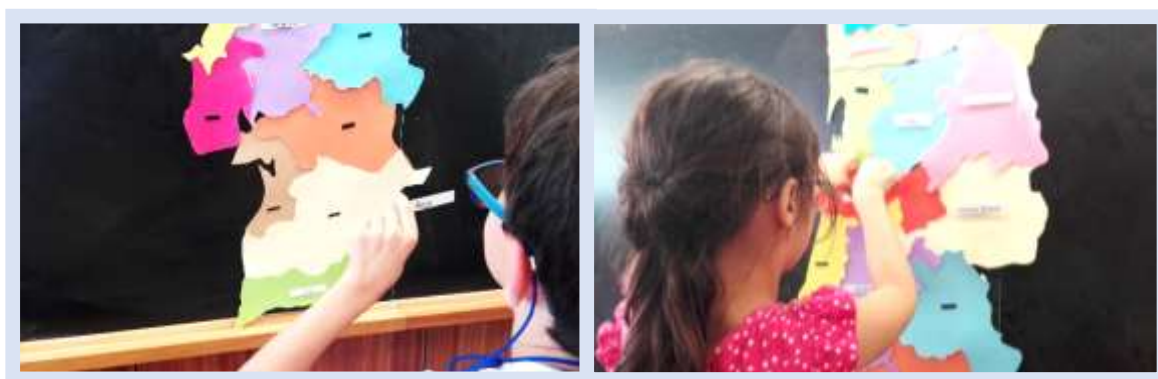
Apesar do notório entusiasmo na concretização desta proposta, na sua grande maioria, os alunos não eram capazes de identificar as freguesias do concelho de residência no mapa. Todavia com a devida orientação puderam descobrir mais acerca do local onde viviam partilhando conhecimentos e experiências com a restante turma.

Explorados os conceitos de arquipélago, ilha, concelho e freguesia, os alunos elaboraram no caderno a ilustração do Arquipélago da Madeira bem como da freguesia onde residiam.

Figura 75: Ilustração da Ilha da Madeira, concelho e freguesia de residência.



Procedeu-se de seguida à identificação das diversas ilhas e grupos dos Açores. De salientar que apenas um aluno conhecia e identificava corretamente no mapa as ilhas deste arquipélago. Restando apenas a exploração do conceito de país e distrito, utilizou-se a dinâmica anteriormente relatada. Os alunos construíram um puzzle ilustrativo de Portugal continental, identificando os 18 distritos que o compunham.

Figura 76: Identificação dos distritos de Portugal Continental

No decorrer de cada uma destas dinâmicas notou-se a atenção e curiosidade de todos por ser uma atividade diferente e uma experiência nunca antes vivenciada, para além de serem os alunos os sujeitos principais da ação e construtores da sua própria aprendizagem. Acabaram por visualizar os mapas de uma forma lúdica e apelativa, e mais do que ver, puderam construí-los, interiorizando os conceitos a serem explorados de uma forma mais significativa e eficaz. Ficou evidente o cariz interdisciplinar desta atividade, interligando as áreas de Português e Estudo do Meio, afigurando-se este aspeto uma mais valia no decurso de qualquer aula.

Saliente-se que foi possível estabelecer uma ligação com os conteúdos matemáticos e a temática acima exposta através de um desafio. Dialogou-se com os alunos em grande grupo acerca do número de habitantes dos diversos concelhos da ilha, questionando: *Qual é o maior concelho da ilha da Madeira? Acham que é nesse concelho que se concentra o maior número de habitantes? Qual é o concelho que vocês acham que tem mais população? E o menos populoso?*

Registadas as respostas no quadro procedeu-se à realização, a pares, dos problemas matemáticos (especificados no apêndice 34 - Planificação: Semana 2) tentando assim descobrir o número de habitantes de cada concelho.

6.1.1.2 | A Ana e o Anão

Perspetivando a sequencialidade lógica entre os diferentes momentos educativos, interligando as diversas áreas do conhecimento garantindo, assim, uma maior envolvência e participação dos alunos, planificou-se uma série de atividades (especificadas no Apêndice 38

Planificação Semana 5), nomeadamente na área do Português, com a exploração do texto dramático, Estudo do Meio com a abordagem aos meios de comunicação e, por fim, na área da Matemática com a análise dos eixos de simetria.

Considerando, uma vez mais, as vivências singulares de cada aluno, os seus conhecimentos prévios e enfatizando ainda a importância do diálogo e a partilha de ideias, esta proposta iniciou-se com algumas questões através de um jogo, com o propósito de contextualizar a temática do texto a ser explorado, intitulado “Ana e o Anão”.

Designou-se a atividade “Jogo dos medos” e solicitou-se que os alunos formassem duas filas de dez e onze elementos cada. De seguida, elencaram-se alguns medos, comuns nestas faixas etárias como: “Quem tem medo do escuro? Quem tem medo de insetos?” entre outras questões. Os alunos que possuíssem os medos referidos deveriam dar um passo em frente. A última questão foi “Quem tem medo de anões?” e de seguida inquiriu-se novamente “Será que os anões existem mesmo? Já viram algum?”

- Eu não sei se existem porque nunca vi, mas na história da Branca de Neve existem sete anões.

- Não acredito que possam existir! Só em histórias...

Diário de Bordo, 20 de novembro de 2017

A partir das questões acima mencionadas iniciou-se a leitura e exploração do texto, abordando-se posteriormente o significado de algumas palavras ligadas à temática central do mesmo, o teatro, nomeadamente “*representar, palco, ator, encenador, cenário, adereço, palmas, espetadores*”, contextualizando e esclarecendo possíveis dúvidas, acerca destas.

Esclarecidas todas as dúvidas iniciou-se uma atividade em grupo. Este método de trabalho já havia sido utilizado em planificações anteriores, contudo, foi nesta atividade que foi notado um verdadeiro empenho e espírito cooperativo por parte de todos os alunos sem exceção, afigurando-se num momento de partilha autêntica e crescimento conjunto entre grupos. Tal como salientado por Pato (2001), “o trabalho de grupo é componente indispensável numa postura metodológica que vise aprendizagem e desenvolvimento.”. Ainda sustentada por este autor, ao utilizar esta metodologia de trabalho foi possível respeitar os diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo e afetivo dos diversos alunos, bem como, considerar formas e ritmos de pensamento e de ação muito distintos, valorizando, por fim, “processos complexos de pensamento e melhorar a aquisição de competências” (p.9).

A turma foi dividida em 5 grupos compostos por 4 elementos, sendo que a cada um foi atribuída uma atividade. O primeiro grupo ficou encarregue de elaborar um cartaz publicitário para promover a peça de teatro *A Ana e o Anão*. Saliente-se que a estrutura de um cartaz publicitário foi relembrada em grande grupo.

Figura 77: Elaboração do cartaz publicitário



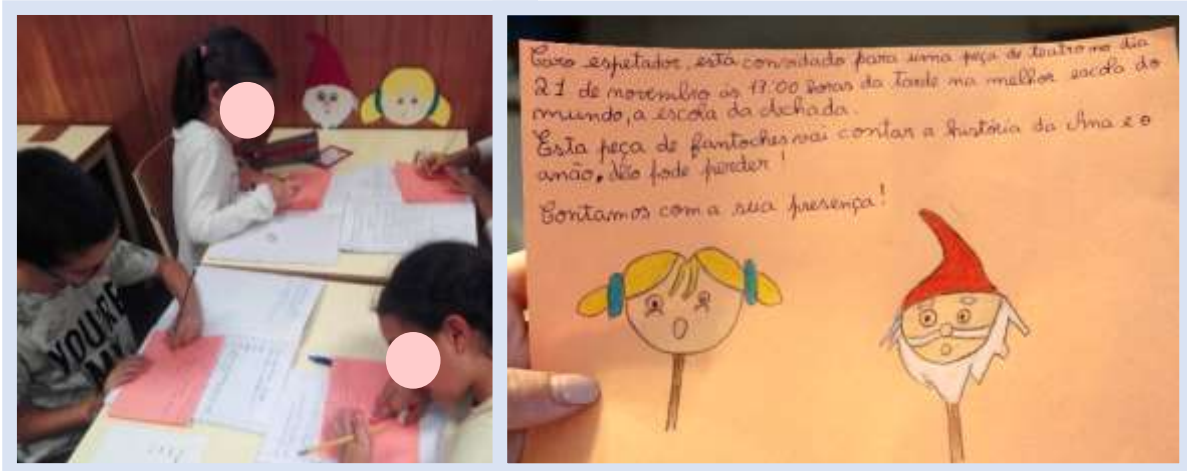
O segundo grupo ficou responsável por elaborar os bilhetes para o espetáculo. De referir que a partir da observação dos métodos de trabalho de todos os grupos, este mereceu um destaque especial pelo método de trabalho que utilizou para concretizar a tarefa. Antecipadamente debateram em grande grupo qual seria a melhor estrutura e as ilustrações para o bilhete, sendo que de seguida, distribuíram tarefas entre si, uns alunos desenhavam, outros escreviam.

Figura 78: Bilhetes para o teatro



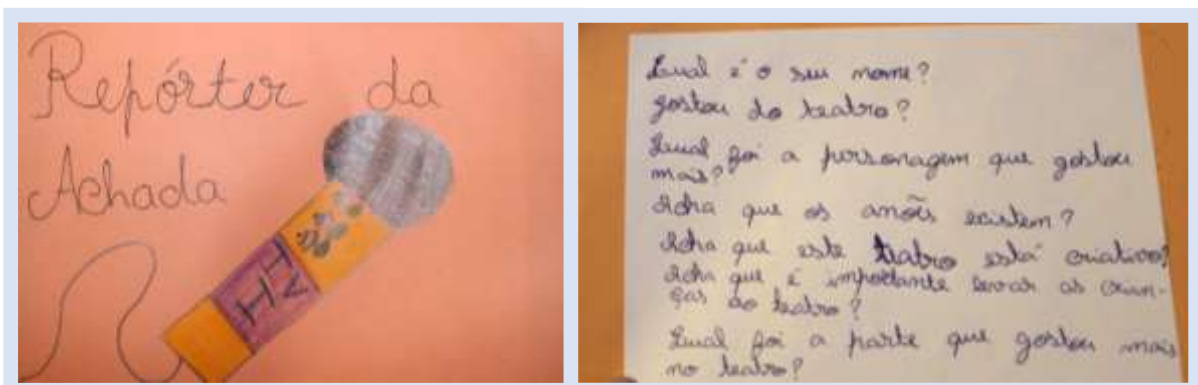
O terceiro grupo elaborou um convite para os convidados VIP. Antes da concretização desta tarefa, em pequeno grupo, relembrou-se com toda a turma a estrutura do convite que já havia sido abordada em aulas anteriores.

Figura 79: Elaboração do convite



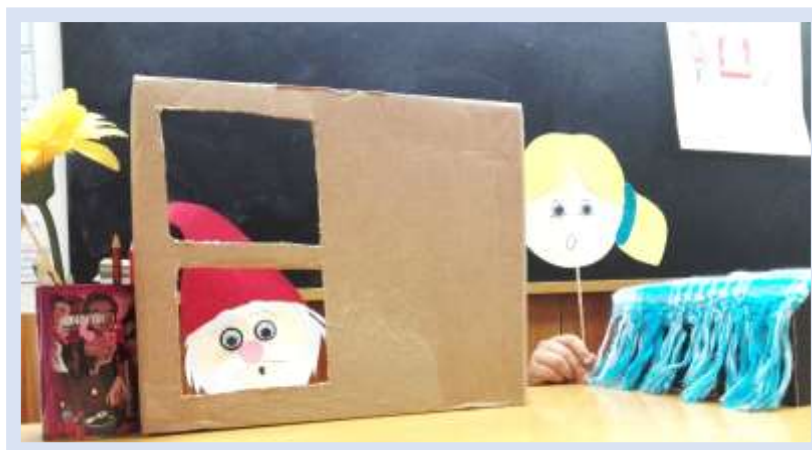
O quarto grupo ficou encarregue de realizar uma reportagem sobre a peça de teatro em questão. Assumiram, portanto, o papel de repórteres, inventando um guião com possíveis perguntas a realizar ao público que iria assistir à peça.

Figura 80: Guião de perguntas elaborado pelo grupo dos repórteres



Por fim, o quinto grupo ficou encarregue de dar continuidade à história recorrendo à imaginação e criatividade.

Terminados os trabalhos de grupo, deu-se início à realização da peça de teatro, recorrendo a dois fantoches que representavam a Ana e o Anão e ainda alguns adereços. Este momento foi o culminar de todas as atividades realizadas pelos diferentes grupos, sendo que cada um deles contribuiu de forma singular para a concretização do mesmo.

Figura 81: Realização da peça de teatro com fantoches

Os benefícios desta atividade foram visíveis em inúmeros aspetos, nomeadamente, no trabalho cooperativo efetuado, colocando cada aluno em relação dinâmica com os restantes membros do seu grupo, promovendo a partilha de saberes diversos, modos de pensar distintos, opiniões diferentes, outras técnicas, diferentes modos de agir e de reagir (Pato, 2001).

No seguimento da temática acima explorada, na área do Português, onde foram abordadas algumas formas de comunicação como: o convite, a notícia/ reportagem, que por sua vez será transmitida na televisão, questionou-se “Será que sempre foi assim? A televisão sempre existiu? E os guiões para as personagens? Será que já existia a imprensa? Os documentos escritos existem desde sempre?”

Os alunos rapidamente cismaram que nem sempre fora assim, contudo, desconheciam como se comunicava outrora. Alguns elementos mencionaram os sinais de fogo e a escrita em grutas e pedras, e que possivelmente não existiam telemóveis nem computadores.

Perguntou-se novamente “Será que o ser humano sempre sentiu a necessidade de comunicar? De que forma pode comunicar o ser humano? Mas como comunicavam os nossos antepassados, uma vez que não havia telemóveis. Como comunicavam à distância?”

Seguidamente apresentou-se uma linha do tempo, incompleta, ilustrando a evolução dos meios de comunicação, com algumas datas assinaladas e imagens com a respetiva legenda. Após a explicação da atividade os alunos puderam preenchê-lo com as imagens e datas em falta, obtendo uma linha de tempo com os meios de comunicação ordenados do mais antigo para o mais atual.

Figura 82: Elaboração do cronograma

Distribui-se por cada aluno um desdobrável dividido em cinco partes (Pré-história, Invenção da escrita, Invenção da imprensa, Invenção da eletricidade e atualidade) onde cada um pôde elaborar a sua própria linha do tempo.

Figura 83: Desdobráveis ilustrativos da evolução dos meios de comunicação

No seguimento da temática explorada ao longo da aula e, com o intuito de estabelecer uma ligação com os conteúdos matemáticos propostos pela professora cooperante, neste caso

os eixos de simetria, solicitou-se que os alunos observassem uma imagem na qual estava patente a comunicação através dos sinais de fumo, e onde estava escrita a palavra ADEUS.

Figura 84: Divisão simétrica da palavra ADEUS



Os alunos identificaram facilmente as simetrias nas diversas letras que constituíam a palavra, prosseguindo-se um diálogo coletivo: *O que significa dizer que uma figura é simétrica? Como se designa a reta que divide uma figura em duas partes geometricamente iguais? A mesma figura pode ter mais do que um eixo de simetria?*

De seguida desafiou-se toda a turma a elaborar uma figura aleatória através de um eixo de simetria e alguns recortes. Quando abriram a folha, que permanecera dobrada ao meio, puderam verificar que haviam construído algo simétrico.

Figura 85: Construções simétricas



Esta atividade, sobressaiu pela sua simplicidade, sem negligenciar o potencial de promover uma aprendizagem autêntica e significativa, onde, mais uma vez é o aluno o construtor da sua aprendizagem e o sujeito principal da ação.

De uma forma particular, nas atividades acima descritas, valorizou-se a criatividade de todos e de cada um dos alunos, uma vez que, sustentada por Ger Storms (1998), qualquer indivíduo possui uma componente de criatividade, apesar de, na sociedade atual persistir a

dificuldade de colocar essa mesma componente em evidência. Também de acordo com o mesmo autor, a ação e pensamento criador só serão corretamente desenvolvidos se apelarmos constantemente ao espírito crítico e inventivo, à imaginação e à faculdade de improvisação.

6.1.2.3 | Um dia de comércio

Perspetivando a operacionalização de diferentes atividades, às quais estavam inerentes objetivos dissemelhantes, mas patente um sentido lógico e uma conexão entre elas, planificou-se a sétima e última semana de intervenção (exposta no apêndice 40 - Planificação: Semana 7), relatando-se de seguida apenas duas das atividades realizadas neste período de intervenção. Estas primaram pela sua singularidade e proximidade com o quotidiano de alguns alunos, nomeadamente com a ida ao mercado ou às grandes superfícies comerciais.

A aula iniciou-se, como habitualmente, com algumas perguntas, fomentando o diálogo e partilha de ideias/experiências entre todos os alunos. “O que fizeram este fim de semana? Foram a algum centro comercial? A alguma feira ou mercado? O que virão à venda nesses espaços? Compraram alguma coisa? Como é que os vossos pais efetuaram o pagamento?”.

Tendo em conta as respostas prosseguiu-se o diálogo esclarecendo o conceito de comércio e tudo o que estivesse ligado a esta atividade. De seguida, inquiriu-se novamente, “Mas será que sempre foi assim? Como se realizavam estas atividades comerciais antigamente?”.

- Antigamente as pessoas não tinham tanto dinheiro.

- Trocavam alimentos... acho que nem havia centros comerciais.

Diário de Bordo, 4 de Dezembro de 2017

Este método de questionamento, segundo Lopes (2010), ao ser realizado de forma ponderada e competente propicia uma orientação dos “alunos para respostas ponderadas e refletidas” (p.269). Recorrendo às perguntas e respostas o docente desafia a formação de hipóteses, patenteando possíveis contradições e gerando novos saberes e conhecimentos.

Também de acordo com Domingos (1984) ainda que as respostas não sejam as mais acertadas, cabe ao docente saber aproveitar aquilo que têm de positivo, “muitas vezes uma resposta errada possibilita uma discussão mais profunda e esclarecedora do que uma resposta certa. O professor pode sabiamente dosear o elogio e a crítica de forma a estimular ao máximo a participação do aluno” (p.165).

Posto isto, deu-se continuidade ao diálogo acerca do comércio, distinguindo-o como comércio tradicional e grande comércio. Seguiram-se mais algumas perguntas “Para que o comércio de produtos seja possível, é necessário a existência de diversos intervenientes. Que intervenientes são esses?”.

- É preciso o vendedor e uma pessoa para comprar as coisas que estão à venda.

- Os intervenientes somos todos nós que compramos.

Diário de Bordo, 4 de dezembro de 2017

Constatou-se de imediato que a maior parte dos alunos conseguia identificar os comerciantes e os consumidores, descurando a necessária e imprescindível colaboração dos produtores e transportadores.

Esclarecida toda a dinâmica e intervenientes que fazem parte da atividade comercial, sugeriu-se a concretização de uma atividade representativa de diversas situações de comércio, onde apenas participavam comerciantes e consumidores, e que, por sua vez, acarretavam diferentes tipos de pagamento.

Com a ajuda dos alunos a sala transformou-se num verdadeiro espaço comercial, um minimercado onde se vendiam produtos em diversas lojas, neste caso, quatro bancadas de comércio que representavam um talho, uma frutaria, uma peixaria e uma mercearia. Dispuseram-se nas diversas bancadas os produtos para vender, no caso da peixaria e do talho, diferentes tipos de carne e peixe, na mercearia compotas, doces e especiarias diversificadas e na frutaria uma grande variedade de frutas e leguminosas. Solicitaram-se voluntários para desempenhar o papel de comerciantes e consumidores e iniciaram-se as compras. Cada comerciante possuía um fundo de caixa e a cada consumidor foram concedidas algumas notas e inclusive um cartão de crédito.

Perspetivando a exploração de uma outra faceta comercial, sugeriu-se que, na carência de dinheiro, os consumidores passassem pelos diferentes espaços de comércio efetuando as trocas que lhes parecessem mais lucrativas.

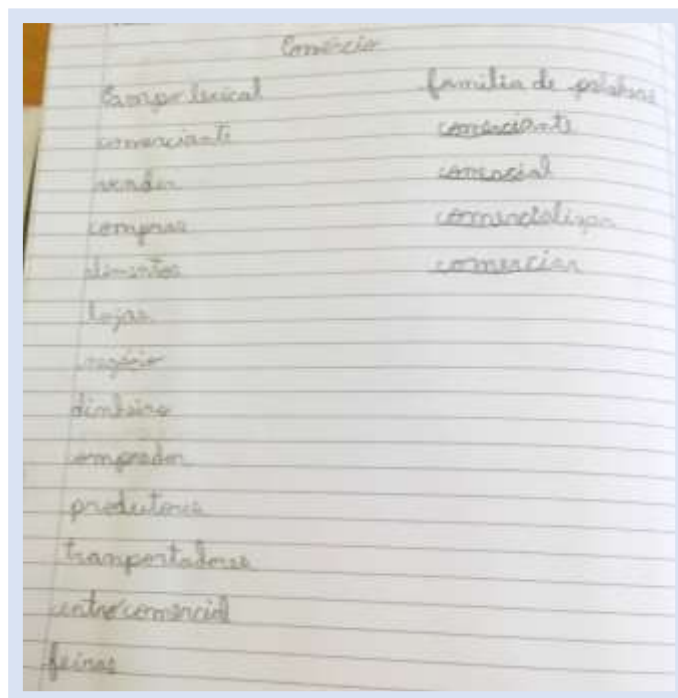
Figura 86: Espaço comercial na sala do 3.º B

Ao longo da atividade foi notório o empenho, entusiasmo e iniciativa de todos os alunos em participar nas trocas comerciais e em experienciar ambos os papéis. Englobando as áreas do Estudo do Meio e da Matemática, uma vez que a utilização do dinheiro englobava alguns cálculos simples, os alunos puderam ainda relembrar alguns princípios de cordialidade que não devem ser esquecidos nesta e em outras situações do quotidiano, como um simples “Bom dia!” e “Obrigado”.

Recorrendo, uma vez mais, ao lúdico proporcionou-se um momento de aprendizagem autêntica onde cada aluno pôde assumir um papel social que desempenhará, de forma real, como futuro cidadão. Protagonistas da própria aprendizagem, os alunos transpuseram uma atividade do “mundo real” para a sala de aula realizando uma pequena encenação, imaginando, criando diversas situações, enfim, tiveram a oportunidade de se expressarem livremente transferindo os conceitos explorados para uma situação autêntica. Tal como mencionado por Faria (1999), toda a criança é “um ser incompleto que precisa ser completado com os conhecimentos científicos de que o adulto dispõe” (p.155).

Terminada a atividade acima descrita, deu-se continuidade à temática em exploração, o comércio, solicitando que os alunos fizessem o campo lexical e a família de palavras da palavra comércio. Inicialmente observou-se alguma dificuldade na distinção dos dois conceitos, pelo que se procedeu ao seu esclarecimento, prosseguindo com a atividade. De referir que os alunos puderam recorrer ao dicionário, com o intuito de reunir o maior número de palavras.

Figura 87: Campo lexical e família de palavras de comércio



Estas dinâmicas pretendiam responder às solicitações da professora titular na abordagem da temática, o comércio, do mesmo modo que se perspetivou a exploração do conteúdo da forma mais significativa possível. Como salientado Suchodolski (1972), citado por Domingos (1984):

“as metas do ensino deveriam ser: ensinar as pessoas a aplicar o pensamento à vida; ensinar as pessoas a querer utilizar o conhecimento na vida; ensinar as pessoas a utilizar o conhecimento na vida; ajudar as pessoas a saber como pensar quando em contacto com os outros; ajudar as pessoas a saber como trocar experiências sociais e culturais com as outras; ensinar as pessoas a pensar, não somente em termos das regras da ciência, mas também em termos das exigências da vida” (p.25).

6.1.2 | Reflexão Crítica à Prática Pedagógica no 3.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico

O período de prática pedagógica que se operacionalizou na Escola EB1/PE da Achada, numa turma de 3.º ano, permitiu cimentar algumas noções, aprimorar técnicas, instrumentos e recursos interventivos, e ainda, melhorar progressivamente o planificar para um contexto específico, sem menosprezar a necessária interligação entre áreas e conteúdos.

Assim, neste estágio o foco primordial, para além do grupo e de cada aluno de forma particular, centrou-se no estabelecimento de um fio condutor entre cada atividade, de forma que a anterior se relacionasse sempre com a próxima, evitando introduzir conteúdos sem considerar as experiências e conhecimentos prévios dos alunos, distanciar ao máximo os alunos dos manuais e exercícios pré-concebidos, operacionalizando atividades simples mas significativas e diferentes do habitual, enfim, garantir que as premissas “Fechem os manuais de português e abram os de Estudo do Meio” e “Recolham os cadernos de Matemática e distribuam os de Português” não fizessem parte do dia-a-dia destes alunos.

Neste sentido Roldão (1999) defende que se deve implementar na escola uma cultura interdisciplinar, defendendo a necessária interligação entre as áreas de conhecimento científico, como também entre as áreas de expressão e outras disciplinas consideradas extracurriculares, estabelecendo assim uma lógica de trabalho cooperativo. Alega ainda que as disciplinas são “áreas de ação essencialmente paralelas e concebidas para funcionar separadamente. A interdisciplinaridade curricular visa, antes de mais, a criação de espaços de trabalho conjunto e articulado em torno de metas educativas” (p.47).

Quanto às grandes dificuldades a colmatar, ou pelo menos minimizar, no grupo, tal como referido na prática pedagógica anterior, centravam-se na concretização de tarefas que implicassem o trabalho cooperativo, na motivação e atenção. Procurou-se, dando continuidade ao que fora desenvolvido no semestre precedente, planificar atividades que contemplassem estes aspetos.

A motivação foi o critério que vigorou em todas as planificações, uma vez que segundo Gonçalves (2001), o segredo do êxito nos estudos e no trabalho é a motivação. Todavia, o que é motivador para alguns alunos poderá não ser para outros. Sustentada por Pato (2001), é cada vez mais visível a variação de motivação, necessidades e saberes dos alunos, ainda que pertençam a uma mesma turma, daí que, planificação após planificação as estratégias alteram-se progressivamente, diferenciando a pedagogia perspetivando assim a progressão individual dos alunos, num contexto heterogéneo.

Porém, a motivação não é exclusiva para o aluno, uma vez que, estando também envolvido no processo de ensino, o professor deve estar motivado e transmitir essa mesma motivação para os alunos. Como referido por Gonçalves (2001), “o professor deve ser criativo nas situações de aprendizagem e mostrar alegria, gosto e capacidade de ensinar” (p.18) uma vez que o docente é o dinamizador e facilitador da aprendizagem.

No que concerne ao trabalho cooperativo, este foi sem dúvida o maior dos desafios, uma vez que esta turma, em particular, tinha grandes dificuldades em concretizar de forma proveitosa este tipo de tarefas. Saliento que, para além de ser uma dificuldade do grupo, o trabalho cooperativo é, por si só, um grande desafio para qualquer docente. Como descreve Pato (2001):

“não há meninos alinhados em mesas de dois a dois ou individuais. Não há silêncio adequado às «aulas de diálogo», nem um aluno participando oralmente ou ao quadro, perante o olhar atento do professor e a restante turma. De facto, a aula que ali decorre tem poucos pontos de contacto com o modelo tradicional de aula. E por isso surpreende e, provavelmente, assusta” (p.19).

Apesar das dificuldades, da inexistência de momentos calmos e silenciosos e da desorganização da sala ao longo da realização de inúmeras atividades, notou-se que estas se refletiram em momentos de aprendizagem autêntica, de partilha, cooperação e significado acrescido para todos os alunos. O entusiasmo na realização destas atividades foi notório, não só por serem dinâmicas e lúdicas, como também por fugirem à rotina, representando uma novidade para o grupo.

Não obstante, de aludir ainda para a importância que a reflexão assumiu no decorrer desta prática pedagógica, tal como em todas as outras, uma vez que se torna inegável reconhecer a sua interdependência ao domínio da educação. Como referido por Coutinho et al (2009) “a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir” (p.358).

Assim, afigurando-se esta prática pedagógica uma continuidade da anterior, procurou-se solucionar as inúmeras lacunas ou necessidades observadas, maximizando não só as capacidades de todos os alunos e de cada um em particular, como o meu desempenho pessoal como futura profissional do ensino.

Considerações Finais

Estando consciente de ser este apenas o início de uma longa caminhada como profissional na área da educação, o presente relatório encerra uma etapa de formação onde pude adquirir um amplo leque de conhecimentos, observei, descobri, inventei, planifiquei, pensei, reformulei e entrevi dando o melhor de mim e ensinando àqueles que foram os meus alunos, sem que soubessem que, quem estava a aprender mais com eles era eu.

O enriquecedor contributo de todas as práticas, desde a licenciatura até ao mestrado, é inegável, sendo igualmente indubitável reconhecer os diversos progressos, no meio de alguns retrocessos, observados ao longo de todo o percurso.

Neste sentido, é imperativo ressaltar o valor que a reflexão tem em qualquer prática docente. É um instrumento imprescindível para todo o professor, e a sua significância agigantase na fase de formação inicial, onde tudo é observado, analisado e sentido pela primeira vez, tudo representa uma novidade. É neste palco de incertezas que se agiu pela primeira vez transferindo o que fora retido na teoria para um contexto real.

Sendo a educação e a prática profissional docente a representação do imprevisto, onde constantemente surgem situações inesperadas, geradoras de instabilidade e incerteza, como aludido por Schön (2000), estas vicissitudes não podem ser solucionadas no imediato, pois nenhum docente detém em si uma panóplia infinita de saberes e estratégias para resolver uma pluralidade de ocorrências. É necessário triangular conhecimentos, pesquisar, investigar, ler acerca do que os outros autores defendem. Também Nóvoa (1992) salienta que cada situação enfrentada por um doente apresenta características únicas exigindo, portanto, respostas únicas: “o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo” (p.16).

Neste sentido, cada contexto de prática pedagógica, no qual tive o privilégio de intervir, representou um cenário único, onde se tentou envolver todos os agentes educativos que nele participavam, potencializando verdadeiros momentos de aprendizagem e descoberta constante.

Ao propor as atividades considerei o contexto e as suas individualidades, bem como os interesses e características do grupo/turma e de cada uma das crianças. Em todos os momentos de planificação e posterior ação estive inerente a vontade de fazer mais, de sair da rotina, inovar e sobretudo respeitar a máxima central destas faixas etárias, o brincar. No caso do Pré-Escolar, este princípio adequou-se perfeitamente, contudo, nas práticas pedagógicas no contexto de 1.º CEB nem sempre foi fácil. Os manuais estavam presentes em todas as aulas, o horário era

rígido e a flexibilidade nem sempre foi uma constante. Porém, e apesar de algumas dificuldades e contratemplos consegui atingir o objetivo inicialmente delineado, marcar a diferença.

Os manuais não deixaram de ser utilizados, as mesas não deixaram de estar devidamente alinhadas e os alunos corretamente sentados, mas todos os dias, na tentativa de experimentar uma outra técnica, um outro cenário ou testar uma teoria, realizou-se uma atividade que implicava estar de pé, trabalhar em grupo, falar com os colegas, fazer jogos, guardar os manuais, no fundo, tentou-se atribuir significado a tudo, motivar, despertar o interesse e curiosidade, colocar o aluno no papel de investigador e construtor dos seus conhecimentos, sem que para isso se tivesse de recorrer ao ensino tradicional, sem que para isso os alunos não pudessem brincar ou deixar de ser crianças.

Assim, todo este processo de formação e sincrónica intervenção contribuiu para amplificar conhecimentos e competências, trilhando os primeiros caminhos da minha ação como docente, ainda inexperiente, mas com ambição de protagonizar a mudança no ensino e na forma como se ensina.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P., Serrazina, I. & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Afonso, N. (2009). Políticas Públicas da Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos. Conselho Nacional de Educação (org.), in *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 91 – 109). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alves, R. (2002). *Gaiolas e Asas*. Porto: Edições ASA.
- Alves, R. (2003). *Conversas com quem gosta de ensinar*. 1ª Edição. Porto: ASA Editores.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra
- Angotti, M. (1994). *O Trabalho Docente na Pré-Escola: Revisitando teorias, descortinando práticas*. São Paulo: Pioneira Educação.
- Aniceto, J. (2010). *Articulação Curricular Pré-Escolar/1.º Ciclo do Ensino Básico: práticas colaborativas*. Dissertação de Mestrado em Gestão Escolar. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- António, S. A. (2004). *O outro lado do espelho. Sentimentos, vivências, imaginários - Professores no lugar do morto*. Porto: Edições Asa.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bento, A. V (org.) (2012). *A Escola em tempo de crise. Oportunidades e Constrangimentos*. Funchal: Centro de Investigação em Educação – CIE-Uma.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. C. (2013). *Metas Curriculares de Matemática para o Ensino Básico*. Acedido a 7 de dezembro de 2018, disponível em <https://goo.gl/V977Es>.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Borin, J. (2004). *Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de Matemática*. São Paulo: CAEM-IME-USP.

- Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Brazão, P. (2007). O Diário do Diário Etnográfico. In J. Sousa & C. Fino (orgs.). *A Escola sob Suspeita* (289-307). Porto: Asa Editores.
- Cardoso, A. P. O. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz Editores.
- Cardoso, J. R. (2015). *Pais à beira de um ataque de nervos*. Lisboa: Guerra e Paz Editores.
- Carvalho, A. (2010). *Articulação Curricular Pré-Escolar/1.º Ciclo do Ensino Básico: contributos para o sucesso educativo. Dissertação de Mestrado em Gestão Curricular*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In David Rodrigues (org.), *Perspetivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Craidy, C. e Kaerche, G. E. (2001). *Educação Infantil – Para que te quero?* Porto Alegre: Artmed Editora.
- Cristo, A. H. (2013). *Liberdade e autonomia na educação: Escolas para o século XXI*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (2), 355-380.
- Dessen, M. A. & Polonia, A. C. (2007). *A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano*. Brasil: Universidade de Brasília.
- Dinello, R. (1987). *Atualização na educação infantil*. Santa Maria: Palloti.
- Diogo, J. M. L. (1998). *Parceria Escola - Família. A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.

- Domingos, A. M., Neves, I. P. & Galhardo, L. (1984). *Uma Forma de Estruturar o Ensino e a Aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Duarte, A. C. (2015). A Escola de Hoje: Que Desígnio? In N. S. Fraga & A. F. KotKotecki (org.), In *A Escola Restante* (61-78). Funchal: Centro de Investigação em Educação – CIE-UMa.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Pres.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação: O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estêvão, C. V. (2012). Da crise da escola à escola contra a crise. A. V. Bento (org), in *A Escola em tempo de crise. Oportunidades e Constrangimentos* (p.11-18). Funchal: Centro de Investigação em Educação – CIE-UMa
- Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Faria, A. L. G. (1999). *Educação pré-escolar e cultura: uma pedagogia da educação infantil*. São Paulo: Cortez.
- Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade: Perspetivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, P. F. P. (2007). Livros, leitura e literacia emergente: Algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim-de-infância. In F. Azevedo, *Formar Leitores das Teorias às Práticas* (p. 19-31). Lisboa: Lidel.
- Freire, P. (2002) *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Edições Paz e Terra.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.

- Formosinho, J. et al. (2012). *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: Psicossoma.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2000). Reforma e mudança nas escolas. J. Formosinho, F. I. Ferreira & J. Machado, in *Políticas educativas e autonomia das escolas* (15-30). Porto: Edições Asa.
- Formosinho, J. (1987). O currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único. In J. Formosinho (2007). *O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único* (19-26). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Freschi, E. M. & Freschi, M. (2013). *Artigo: Relações Interpessoais: A Construção do Espaço Artesanal no Ambiente Escolar*. Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU. Consultado em: http://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/20_1.pdf a 4 de dezembro de 2016
- Gadotti, M. (1998). *Janusz Korczak: Percursos dos direitos da criança*. Israel: The Janusz Korczak Association.
- García, C. M. (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gaspar, M. I. & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Graue, M. E. & Walsh, D. J. (1998). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Godinho, M. L. (2005). As orientações curriculares para a educação pré-escolar. Um quadro de referência para todos os educadores? In C. Leite, *Mudanças Curriculares em Portugal – Transição para o século XXI* (33-50). Porto: Porto Editora.
- Gomes, C. S. et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gomes, M. H. (2014). *Os Modelos Pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna*. Porto: Edições Ecopsy.
- Gonçalves, M. O. B. (2001). *Aprender com sucesso*. Coimbra: Almedina.

- Gonçalves, C. A. M. (2009). *Perturbação de Hiperatividade com défice de atenção: Projeto de Intervenção*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Gouveia, A. I. (2015). Fazer sorrir a escola restante: um desafio ao séc. XXI. In N. S. Fraga & A. F. Kot-Kotecki, *A escola restante* (79-88). Funchal: CIE-Uma.
- Guerra, M. (2003). *No Coração da Escola: Estórias sobre a educação*. Porto: Edições Asa.
- Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família. As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Jensen, E. (2002). *O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens: Um guia para pais e educadores*. Porto: Edições Asa.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.
- Leite, C. (2005). A territorialização das políticas e das práticas educativas. In C. Leite (org.), *Mudanças Curriculares em Portugal: Transição para o século XXI* (15-32). Porto: Porto Editora.
- Leite, C. M. F. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, T. (2018). O Ensino das Áreas Curriculares no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In F. H. Veiga (coord.), *O ensino na escola de hoje. Teoria, investigação e aplicação*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2008). *Investigação Qualitativa*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, L. C. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância: um guia prático com atividades para os educadores de infância e para os pais*. Porto: Areal Editores.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2010). *O Professor faz a Diferença*. Lisboa: Lidel.

- Lourenço, A. A. & Paiva, M. O. A. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Revista Ciências & Cognição*, 15 (2), 132-141.
- Jares, X. (2002). *Educação e Conflito – Guia de Educação para a Convivência*. Porto: ASA Editores.
- Jares, R. X. (2007). *Técnicas e jogos cooperativos para todas as idades*. Lisboa: Edições Asa.
- Machado, F. A. (1995). *Do perfil dos tempos ao perfil da escola: Portugal na Viragem do milénio*. Porto: Edições Asa
- Marchão, A. J. G. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico: Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marques, R. (1999). *A Escola e os Pais – Como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Mattos, C. L. G. (2011). *A abordagem etnográfica na investigação científica: Etnografia e educação: conceitos e usos*.49-83. Acedido a 9 de Janeiro de 2017, em <http://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902-03.pdf>.
- Mendonça, A. (2012). A escola em tempo de crise: desafios da profissão docente. In A. V. Bento (org.), *A escola em tempo de crise – oportunidades e constrangimentos* (19-29). Funchal: CIE-Uma.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Micaroni, N. I. R, Crenitte, P. A. P. & Ciasca, S. M. (2010). A prática docente frente à desatenção dos alunos no Ensino Fundamental. *Revista CEFAC*, 12, 5, [1-10].
- Ministério da Educação. (2000). *A Educação Pré-Escolar e os cuidados para a primeira infância em Portugal*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Morgado, J. C. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições Asa.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação. Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2005). *Comunicação e Cooperação entre Meio Familiar e Meio Escolar*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Mota, P. C. C. L. M. (2009). *Jogos no Ensino da Matemática*. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Neres, A. (2014). *Para uma escola de qualidade*. Moscavide: FEC- Fundação Fé e Cooperação.
- Nunes, T. P. B. S. (2004). *Colaboração Escola-Família para uma escola culturalmente heterogénea*. Porto: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (Acime).
- Oliveira, L., Pereira, A. S., & Santiago, R. A. (2004). *Investigação em Educação. Abordagens Conceptuais e Práticas*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos Curriculares: Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Pato, M. H. (2001). *Trabalho de Grupo no Ensino Básico. Guia prático para professores*. Lisboa: Texto Editora.
- Perrenoud, P. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças: Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. (2.^a ed.). S. Paulo: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *A Escola e a Aprendizagem da Democracia*. Porto: Edições ASA.
- Pinto, C. A. & Teixeira, M. (2003). *Pais e Escola: Parceria para o Sucesso*. Porto: Edições ISET.
- Pires, C. M. (2010). *A Investigação-Ação como Suporte ao Desenvolvimento Profissional Docente*. *EDUSER: Revista de Educação*, II, (2), 66-83.
- Ribeiro, A. C. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.

- Ribeiro, A. & Lopes, A. (2002). *Do jardim-de-infância à escola: educar e formar para a criatividade*. In A. D. S. Ribeiro, *A escola pode esperar* (65-71). Porto: ASA editores.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (1999). Currículo e Gestão Curricular: o papel das escolas e dos professores. Ministério da Educação. In Departamento da Educação Básica *FORUM*, “*Escola, Diversidade e Currículo*” (45-55). Lisboa: M.E.
- Roldão, M. C. (2000). *Currículo e Gestão das Aprendizagens: as palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. C. & Gaspar, M. I. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sacristán, J. (2003). *Educar e Conviver na Cultura Global*. Porto: ASA Editores.
- Sá-Chaves, I. (2007). *Formação, conhecimento e supervisão – contributos nas áreas de formação de professores e outros profissionais*. Aveiro: UA.
- Sá, J. (2000). *A abordagem experimental das ciências no jardim de infância e no 1º ciclo do ensino básico: sua relevância para o processo de educação científica nos níveis de escolaridade seguintes*. Minho: Instituto de Inovação Educacional.
- Santana, I. (2000). Práticas Pedagógicas Diferenciadas. *Escola Moderna*, 8, 30-33.
- Serra, C. M. A. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Schon, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Silva, H. S. & Lopes, J. (2010) *O professor faz a diferença. Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lisboa: Lidel.
- Silva, H. S. & Lopes, J. (2015). *Eu, professor, pergunto. 20 Respostas sobre Planificação do Ensino-Aprendizagem, Estratégias do Ensino e Avaliação*. Lisboa: Lidel.

- Silva, I. L. (1990). Uma experiência no âmbito da formação de educadores de infância. In. A. Estrela (Org.), *Formação de professores por competências – Projeto FOCO. Uma experiência de formação contínua* (pp. 47-77). Lisboa: F. C. Gulbenkian.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, P. (1997). A Formação de Professores, a relação Escola – Família e o sucesso educativo. In D. Davis, R. Marques & P. Silva, *Os Professores e as Famílias: a colaboração possível* (p.77-92). Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, M. M. & Sarmiento, T. (2010). *Escola – família - comunidade: uma relação para o sucesso educativo*. Viseu: Universidade Católica Portuguesa.
- Storms. G. (1998). 100 Jogos Musicais. Porto: Edições ASA.
- Teixeira, M. T & Reis, M. F. (2012). A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa. *Revista Meta: Avaliação*. (pp.162-187). Brasil: Faculdade Cesgranrio.
- Teixeira, M. O. & Ludovico, A. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Vasconcelos, T. & Assis, A. (2008). Documentos curriculares para a Educação de Infância: um olhar sobre o passado, questões para o futuro. In A. Pacheco, *Organização Curricular Portuguesa* (pp. 53-84). Porto: Porto Editora.
- Vygotsky, L. S. (1989). O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: *A formação social da mente*. Martins Fontes. São Paulo.
- Zabalza. M. A., (1992). *Didática da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições Asa
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. A. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Lisboa: Edições Asa.

Referências Normativas

Decreto-Lei N.º 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República N.º 201 – II Série - A*.
Ministério da Educação.

Decreto-Lei N.º 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República N.º 129 – I Série*. Ministério da
Educação.

Decreto-Lei N.º 91/2013, de 10 de julho. *Diário da República N.º 131 – I Série*. Ministério da
Educação.

Decreto-Lei N.º 10-A/2015, de 19 de junho. *Diário da República N.º 118 – II Série*. Ministério
da Educação.

Circular N.º 4 /DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. *Avaliação na Educação Pré-Escolar*.
Ministério da Educação.

