

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Marta Calaça Sousa

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

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Marta Calaça Sousa

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

ORIENTAÇÃO

Fernando Luís de Sousa Correia



Faculdade de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Ano Letivo 2022/2023

Marta Calaça Sousa

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

Orientador Científico: Professor Doutor Fernando Luís de Sousa Correia

Funchal e UMa, março de 2023

Aos que partilham um pouco de saber sem saber que o estão a partilhar,

*Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre
o que ensinar, há sempre o que aprender.*

(Paulo Freire)

Agradecimentos

“Disse a flor para o pequeno príncipe: é preciso que eu suporte duas ou três larvas se quiser conhecer as borboletas.”

(Antoine de Saint-Exupéry)

Cada ser humano é único na sua essência, na sua história, nas suas ideias, nas suas crenças, nos seus defeitos e nas suas qualidades. Em virtude disso, nem sempre estamos preparados para sofrer quando procuramos alcançar determinado objetivo. Para mim foi um início muito desgostoso e difícil, com grande vontade de desistir e voltar para o “colo” da minha família. Sacrifiquei-me e necessitei de suportar inúmeras larvas.

Hoje, posso assumir que todas as larvas por mim suportadas com muito esforço, dedicação, saudade e sofrimento valeram a pena! Transformei-me numa pessoa mais forte, confiante e segura de si mesmo. Conheci diversas borboletas, cada qual com um brilho especial, que voaram comigo ao alcance de um dos grandes objetivos da minha vida, a conclusão de todo o meu percurso acadêmico na minha área de sonho: a educação! Como tal, não poderia deixar de agradecer aos que sempre me acompanharam e apoiaram ao longo de toda esta caminhada!

Orgulhosamente, tenho a agradecer:

Aos grandes pilares da minha vida, os meus queridos pais, que muito se esforçaram para garantir que nada, em momento algum, me faltasse e que sempre me apoiaram e incentivaram a seguir este caminho de modo que eu conseguisse alcançar o tão desejado objetivo, voar no meu mundo da educação!

Ao meu namorado, Paulo, pela atenção, pela paciência, pelo amor que sempre demonstrou, física e emocionalmente, ao longo destes 5 anos. Por toda a disponibilidade em ouvir e consolar os meus choros e desabafos, por todas as visitas e risadas e, principalmente, por todo o apoio e confiança depositados!

À minha restante família que, cada um à sua maneira, sempre me apoiou!

À minha professora de 1.º Ciclo, Cidália, que me serviu de inspiração para ser o que sou hoje e que me mostrou o quão boa e, de algum modo, gratificante é esta profissão: ser Professora.

À Bea e à Carolina, as minhas melhores amigas que, de longe ou de perto, sempre estiveram comigo! Agradeço-vos pela constante atenção que me dão, pela preocupação, pelos conselhos e por todo o apoio dado, cada uma à sua maneira.

À Universidade de Aveiro pela excelente receção e por me ter dado a oportunidade de crescer enquanto pessoa, conhecer novos horizontes e novas gentes ao longo da minha licenciatura em Educação Básica!

À Carla e ao Ricardo por me apoiarem e acolherem no seu seio familiar e por me deixarem acompanhar parte do crescimento de dois lindos meninos, os meus gémeos favoritos - Francisco e Gustavo. E à Sra. Fátima que, da forma como podia, sempre esteve pronta a me reconfortar. Agradeço-lhe pelas conversas aleatórias, pelos passeios e pela comidinha com sabor a “casa” que nunca me deixou faltar!

Às minhas amigas “cubanas”, a Lúcia (a minha Lucita), a Mariana (a minha fofinha), a Inês (a minha Nêsinha) e a Jéssica (a minha Jequinha), pela amizade, força, e companheirismo ao longo de toda esta nossa luta!

À minha Açoreana favorita, a Catarina, que ao longo de três anos, como colega de casa, tornou-se parte da minha vida. Obrigada pela tua companhia, pelas noites perdidas de estudo e pelos momentos de risadas e de descontração.

À Universidade da Madeira por me ter concedido a oportunidade de concluir os últimos dois anos do mestrado “em casa”, bem como às minhas colegas de turma, nomeadamente, as que me acompanharam ao longo deste período, pela amizade e pela ajuda mútua nas horas de estudo, na realização de trabalhos, planificações e materiais necessários para os momentos de intervenção pedagógica.

Aos meus orientadores das práticas pedagógicas I, II e III, nomeadamente, Professora Doutora Guida Mendes, Professor Doutor José Paulo Gomes Brazão e Professora Doutora Maria Fernanda Gouveia, por toda a partilha de conhecimento, por cada orientação, conselho e por me incentivarem sempre a arriscar!

A toda a comunidade educativa dos estabelecimentos de ensino EB1/PE e Creche Eng. Luís Santos Costa, em concreto o Anexo II - Infantário “O Barquinho”, e EB1/PE/Creche do Caniçal por me terem recebido de braços abertos e pela confiança que depositaram em mim para desenvolver, com enorme gosto, as minhas práticas pedagógicas tanto na vertente da educação pré-escolar como na vertente do ensino do 1.º CEB.

À minha educadora cooperante Merícia e à minha professora cooperante Sandra, que foram incansáveis e imprescindíveis no decorrer de toda esta minha caminhada, por

toda a partilha de conhecimento, dedicação, apoio, companheirismo e, acima de tudo, amizade!

Agradecer muito às minhas criancinhas da Sala Amarela e aos meus queridos alunos do 2.º e 3.º A por tudo o que me ensinaram, todo o carinho e amizade construídos e por me mostrarem o quão bom é trabalhar nesta área onde se aprende mutuamente. Sem estes seres incríveis nada deste sonho seria possível de se concretizar.

Por último, e não menos importante, um agradecimento especial ao Professor Doutor Fernando Luís de Sousa Correia pela orientação do presente Relatório de Estágio, por toda a disponibilidade, dedicação, exigência e por todas as sugestões e críticas que me fizeram enriquecer este trabalho.

Resumo

A minha frequência do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico permitiu-me adquirir um conjunto de competências, conhecimentos e estratégias imprescindíveis para operacionalização, ao longo da minha intervenção, nas diferentes Práticas Pedagógicas (PP): I, II e III. Desta forma, o presente relatório tem como principal finalidade refletir sobre o modo como as mesmas foram desenvolvidas, ambicionando a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No que concerne às práticas pedagógicas propriamente ditas, estas distinguem-se em duas valências. A primeira (PP I) decorreu entre os meses de novembro de 2020 e janeiro de 2021, no âmbito da Educação Pré-Escolar (EPE), nomeadamente, na sala “Amarela” do Infantário “O Barquinho”. Em contrapartida, as práticas pedagógicas seguintes (II e III) foram desenvolvidas no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), mais concretamente, com a turmas de 2.º e 3.º anos da Escola Básica do 1.º ciclo com Pré-Escolar e Creche do Caniçal. No caso da PP II, esta foi desenvolvida entre os meses de abril e junho de 2021 ao passo que, a PP III foi desenvolvida entre os meses de outubro e dezembro do mesmo ano.

O presente documento encontra-se dividido em três partes que fundamentam, teoricamente, as práticas pedagógicas desenvolvidas: enquadramento teórico (Parte I), enquadramento metodológico (Parte II) e, por fim, intervenção pedagógica (Parte III). A primeira parte baseia-se no papel do educador/professor do 1.º CEB enquanto líder e gestor escolar, bem como dentro da sua sala, assegurando que a voz da criança/aluno seja sempre valorizada. Ainda nesta parte, justifico as opções metodológicas colocadas em prática ao longo da minha intervenção e que se encontram, de certa forma, incorporadas nas questões-problema definidas para o projeto de investigação-ação. No que concerne à segunda parte, esta revela o valor e a influência que a metodologia de investigação-ação tem sobre o educador e o professor do 1.º CEB e que, no caso, fundamentam toda a minha *praxis*. Por último, a terceira parte remete-se aos contextos educativos e à minha intervenção enquanto educadora e professora estagiária, onde evidencio algumas estratégias e atividades desenvolvidas com as crianças e alunos, sem esquecer a componente reflexiva das diferentes situações.

Por fim, nas considerações finais, evidencio algumas conclusões essenciais que fui retendo ao longo de todo o meu percurso e formação acadêmicos.

Palavras – Chave: Conhecimento, Estratégias, Prática Pedagógica, Investigação-Ação, Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Crianças, Alunos, Reflexão.

Abstract

My attendance of the *master's degree* in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education allowed me to acquire a set of essential skills, knowledge and strategies for operationalizing, throughout my intervention, the different Pedagogical Practices (PP): I, II and III. In this way, the main purpose of this report is to reflect on the way in which they were developed, aiming to obtain a master's degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education.

With regard to the pedagogical practices themselves, these are distinguished in two ways. The first (PP I) took place between November 2020 and January 2021, within the scope of Pre-School Education (EPE), namely, in the “*Amarela*” room of the Kindergarten “O Barquinho”. On the other hand, the following pedagogical practices (II and III) were developed within the scope of the 1st Cycle of Basic Education (CEB), more specifically, with the 2nd and 3rd year classes of the Basic School of the 1st cycle with Pre-School and Creche do Caniçal. In the case of PP II, it was developed between April and June 2021, while PP III was developed between October and December of the same year.

This document is divided into three parts that theoretically support the pedagogical practices developed: theoretical framework (Part I), methodological framework (Part II) and, finally, pedagogical intervention (Part III). The first part is based on the role of the 1st CEB educator/teacher as a leader and school manager, as well as within their classroom, ensuring that the voice of the child/student is always valued. Also in this part, I justify the methodological options put into practice throughout my intervention and which are, in a way, incorporated in the problem-questions defined for the action-research project. With regard to the second part, it reveals the value and influence that the action-research methodology has on the educator and teacher of the 1st CEB and which, in this case, underlie all my *praxis*. Finally, the third part refers to educational contexts and my intervention as an educator and trainee teacher, where I highlight some strategies and activities developed with children and students, without forgetting the reflective component of different situations.

Finally, in the final considerations, I highlight some essential conclusions that I have retained throughout my academic journey and training.

Keywords: Knowledge, Strategies, Pedagogical Practice, Research-Action Methodology, Preschool Education, 1st Cycle of Basic Education, Children, Students, Reflection.

Índice

Agradecimentos	V
Resumo	IX
Abstract	XII
Índice de Figuras	XIX
Índice de Tabelas	XXIV
Índice de Conteúdos do CD-ROM	XXV
Lista de Siglas	XXVI
Introdução	1
PARTE I ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
Capítulo 1 A Cidadania na Infância: por uma sociedade plena de indivíduos responsáveis e capazes de tomar decisões	7
1.1 A Conquista dos Direitos das Crianças	7
1.2 Cidadania e Participação Infantil	9
1.3 A Criança e a Escola: o papel da escola no âmbito da promoção e garantia da Participação Infantil / De que forma é que a escola contribui para formar cidadãos ativos?	12
1.4 A Criança e a Cidade: a cidade enquanto local de crescimento, responsabilidade e autonomia da criança	14
Capítulo 2 A formação inicial de educadores/professores	18
2.1 O exercício do professor/educador enquanto agente promotor de aprendizagens significativas	19
2.1.1 Os perfis da docência: Educador de Infância VS. Professor do 1.º CEB	20
2.1.2 Os objetivos pedagógicos enquanto alicerces de todo um processo de construção do saber	23
2.2 A organização do ambiente da sala de aula/atividades: que influência possui sobre o bem-estar e o processo de ensino-aprendizagem	24
2.3 Metodologias Pedagógicas potenciadoras de um papel ativo da criança/aluno no processo de ensino-aprendizagem	31
2.3.1 O Construtivismo: Teoria desenvolvida por Jean Piaget	32
2.3.2 Aprendizagem cooperativa	33
2.4 Um bom profissional é aquele que reflete sobre o seu trabalho	36

Capítulo 3 A Organização e Gestão Escolar – Contributos para o progresso, inovação e melhoria do processo de ensino-aprendizagem.....	40
3.1 A Escola enquanto Organização	40
3.2 O contributo da ação humana para o progresso e inovação da Escola enquanto Organização	41
3.3 A importância de uma boa gestão e liderança escolar	42
3.4 O Diretor enquanto líder/gestor VS. o Professor enquanto líder/gestor de uma Organização	46
3.5 Contributos na/para a motivação e melhoria quer do desempenho do professor quer das aprendizagens dos alunos: o caso dos TPC	47
3.5.1 A realização dos TPC: o que são e efeitos positivos a curto e a longo prazo	48
3.6 Liderança ideal: Existe?	50
PARTE II ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	53
Capítulo 4 A importância da metodologia de Investigação-Ação como suporte ao exercício de um docente reflexivo.....	55
4.1 A Investigação-Ação: A sua origem	55
4.2 Metodologia da Investigação-Ação	55
4.3 Investigação Qualitativa.....	57
4.4 Técnicas e instrumentos de recolha de dados	58
4.4.1 Observação participante	58
4.4.2 Registo fotográfico	60
4.4.3 Diário de bordo <i>versus</i> Diário de campo Reflexão diária de sala	60
4.4.4 Entrevista etnográfica informal	61
4.5 Método de Análise de Dados	62
PARTE III INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	64
Capítulo 5 Intervenção Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar	66
5.1 Contextualização do estágio.....	66
5.2 A instituição e a sua localização	66
5.2.1 Projeto Educativo do Estabelecimento de Ensino	67
5.2.2 Caracterização do Estabelecimento Educativo.....	68

5.3 O ambiente educativo – Sala “Amarela”	69
5.3.1 A equipa pedagógica da sala “Amarela”	72
5.3.2 O grupo de crianças da sala “Amarela”	72
5.3.3 Organização do tempo – Rotinas Diárias	73
5.4 Projeto de I-A	75
5.4.1 Enquadramento do Problema	75
5.4.2 Questão Problema da I-A	77
5.4.3 Estratégias de Intervenção	79
5.4.4 Atividades Pedagógicas	79
5.4.5 Fases do Projeto	103
5.5 A prática pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar: Reflexão Final	104
Capítulo 6 Intervenção Pedagógica em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	108
6.1 Contextualização do estágio	108
6.2 A instituição e a sua localização	108
6.2.1 Projeto Educativo do Estabelecimento Educativo	110
6.2.2 Caracterização do Estabelecimento Educativo	110
6.3 O Ambiente Educativo	112
6.4 A Equipa Pedagógica	113
6.4.1 O grupo de alunos do 2.º A	114
6.4.2 O grupo de alunos do 3.º A	114
6.5 A gestão do tempo – Rotinas diárias	115
6.5.1 As turmas do 2.º A e do 3.º A	115
6.6 Projeto de I-A na turma do 2.ºA	115
6.6.1 Enquadramento do Problema e Definição da Questão-Problema	115
6.6.2 Estratégias de Intervenção	117
6.6.3 Atividades Pedagógicas	118
6.6.4 A prática pedagógica II em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico: Reflexão Final	126
6.6.5 A prática pedagógica III em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico: Reflexão Final	129
Considerações Finais	142
Referências	145
Legislação consultada	154

Índice de Figuras

Figura 1: <i>Exemplo de Agenda Semanal elaborada pelos alunos, de Ariana Cosme. ...</i>	27
Figura 2: <i>Exemplo de Plano do Dia elaborado pelos alunos, de Ariana Cosme.....</i>	28
Figura 3: <i>Exemplo de Lista de Verificação de Aprendizagens adquiridas pelos alunos, de Ariana Cosme.</i>	29
Figura 4: <i>Edifício sede EBI/PE e Creche Eng.º Luís Santos Costa.....</i>	67
Figura 5: <i>Acesso exterior ao Anexo II "O Barquinho".</i>	68
Figura 6: <i>Porta de entrada da Sala Amarela.</i>	71
Figura 7: <i>Planta da Sala Amarela.....</i>	71
Figura 8: <i>Apanha de galhos, folhas e pinhas para caracterizar a árvore do outono, em diferentes momentos de recreio.</i>	81
Figura 9: <i>Pintura do tronco de uma das árvores das estações realizada por diferentes grupos de crianças, incluindo a criança com indícios de NEE.</i>	82
Figura 10: <i>Apresentação de uma estação (o outono) da história sobre as diferentes estações do ano, "O Zé e as Estações" de Luísa Ducla Soares, recorrendo a alguns instrumentos sonoros que permitem imitar os sons da natureza.</i>	83
Figura 11: <i>Momento de caracterização da árvore do outono.....</i>	84
Figura 12: <i>Apresentação da estação inverno da história sobre as diferentes estações do ano, "O Zé e as Estações" de Luísa Ducla Soares, recorrendo a alguns adereços propícios à época.</i>	84

Figura 13: <i>Momento de caracterização da árvore do inverno.</i>	85
Figura 14: <i>Resultado das árvores do outono e do inverno da sala Amarela.</i>	86
Figura 15: <i>Apresentação de alguns galhos de diferentes tipos de plantas e árvores.</i> ..	88
Figura 16: <i>Apresentação de uma história relacionada com o nascimento do menino Jesus, escrita e contada por mim.</i>	88
Figura 17: <i>Utilização da caixa "surpresa" pelas crianças e decoração da árvore de Natal com recurso a alguns objetos retirados do interior da caixa.</i>	89
Figura 18: <i>Calendário do mês de dezembro, totalmente construído por mim.</i>	90
Figura 19: <i>Momento da ocultação do dia do mês de dezembro, seguida da rubrica da criança e posterior contagem dos restantes dias que antecedem o dia de Natal.</i>	91
Figura 20: <i>Ilustração prévia do papel onde seriam escritas as cartas destinadas ao Pai Natal e seu resultado.</i>	91
Figura 21: <i>Momento de escrita da carta a enviar ao Pai Natal.</i>	92
Figura 22: <i>Afixação das cartas a enviar ao Pai Natal no vidro da sala para tomada de conhecimento dos Encarregados de Educação.</i>	92
Figura 23: <i>Calendário do mês de dezembro, completo e respetivas rúbricas.</i>	93
Figura 24: <i>Entrega dos bilhetes de cinema e visualização do filme.</i>	96
Figura 25: <i>Confeção da massa de modelar para concretização das fictícias broas de Natal.</i>	97
Figura 26: <i>Momento em que as crianças dão forma às suas broas de Natal fictícias.</i> ..	98

Figura 27: <i>Receita das broas de manteiga visualizadas ao longo do filme para serem confeccionadas, em casa, com a família.</i>	99
Figura 28: <i>Visualização do filme alusivo ao Dia de Reis e início da produção do bolo-rei fictício, tal como observado no filme.</i>	101
Figura 29: <i>Processo de materialização do bolo-rei fictício, através da pintura e recorte de diferentes materiais como papel e tecido.</i>	101
Figura 30: <i>Momento do lanche dos reis da sala Amarela e posterior realização do jogo "O Rei manda...", no Dia de Reis.</i>	101
Figura 31: <i>Processo de finalização do bolo-rei fictício, no Dia de Reis.</i>	102
Figura 32: <i>Diferentes fases de desenvolvimento do bolo-rei fictício.</i>	102
Figura 33: <i>Registo fotográfico do grupo de crianças da sala Amarela e respetiva equipa pedagógica.</i>	107
Figura 34: <i>Freguesia e respetiva EBI/PE e Creche do Caniçal.</i>	110
Figura 35: <i>Planta da sala de aula.</i>	113
Figura 36: <i>Realidade espacial da sala de aula.</i>	113
Figura 37: <i>Diferentes situações de aprendizagem através do trabalho cooperativo.</i> ..	117
Figura 38: <i>Momento da realização do jogo "Bingo da Multiplicação".</i>	120
Figura 39: <i>Elaboração do jogo "Quantos queres?" e utilização enquanto recurso de aprendizagem.</i>	122

- Figura 40:** *Cartões, tipo B.I, de diferentes animais entregues aos alunos.....* 124
- Figura 41:** *Momento de recolha de dados, e posterior apresentação dos mesmos, acerca do animal escolhido pelos diferentes pares de alunos.* 125
- Figura 42:** *Fase de consolidação da temática relacionada com os animais através de um breve PowerPoint interativo, seguido de um bingo para descontrair.* 125
- Figura 43:** *Registo fotográfico da turma do 2.º A acompanhada por mim e pela professora titular de turma.....* 128
- Figura 44:** *Destaque do verso “Foi de ti que e nasci.”, da obra de Maria Alberta Menéres, “Um poema sobre a mãe”, lida e explorada pelos alunos, e que desencadeou toda a sequência de atividades.....* 134
- Figura 45:** *TAF “Desenhos Anotados do Aluno”, em que os alunos intitularam “Sistema Reprodutor – o que acho que sei” e, por sua vez, se serviram para exprimir o que, para eles, era o sistema reprodutor.....* 135
- Figura 46:** *Resultado da TAF “Desenhos Anotados do Aluno” - “Sistema Reprodutor – o que acho que sei”.* 136
- Figura 47:** *Visualização de um vídeo disponibilizado pela Escola Virtual acerca do “Funcionamento do Sistema Reprodutor”.....* 136
- Figura 48:** *Imagem representativa dos sistemas reprodutores feminino e masculino, onde, autonomamente, os alunos procederam à respetiva legendagem.* 137
- Figura 49:** *Visualização de um vídeo, disponibilizado pelo Youutbe, sobre “O que acontece no corpo durante a gravidez”.* 137

- Figura 50:** *Recapitulação de alguns sistemas já abordados através da identificação e afixação dos respectivos órgãos que compõem o corpo humano, nomeadamente, os do sistema reprodutor masculino e feminino. 138*
- Figura 51:** *TAF “Desenhos Anotados do Aluno”, em que os alunos intitularam “Sistema Reprodutor – o que aprendi” e, por sua vez, se serviram para exprimir o que realmente era o sistema reprodutor. 138*
- Figura 52:** *Resultado da TAF “Desenhos Anotados do Aluno” - “Sistema Reprodutor – o que aprendi” 139*
- Figura 53:** *Identificação dos sistemas reprodutores feminino e masculino. 140*
- Figura 54:** *Registo fotográfico da turma do 3.º A acompanhada por mim e pela professora titular de turma. 141*

Índice de Tabelas

Tabela 1: Papéis a serem desempenhados pelos alunos nos grupos cooperativos (adaptado de Lopes e Silva (2009))..... 35

Tabela 2: Cronograma: Fases do Projeto de Investigação-Ação..... 103

Índice de Conteúdos do CD-ROM

Pasta A – Relatório de Estágio

- Relatório de Estágio para Obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (**Formato Word**)
- Relatório de Estágio para Obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (**Formato PDF**)

Pasta B – Prática Pedagógica I | Educação Pré-Escolar

- **Apêndice 1** – Pedido de autorização para recolha de imagens
- **Apêndice 2** – Planificações
- **Apêndice 3** – Diários de Bordo
- **Apêndice 4** – Pedido de colaboração aos pais para o projeto em comunidade
- **Apêndice 5** – Vídeos realizados em torno do projeto em comunidade

Pasta C – Prática Pedagógica II | 2.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

- **Apêndice 1** – Pedido de autorização para recolha de imagens
- **Apêndice 2** – Planificações
- **Apêndice 3** – Diários de Bordo
- **Apêndice 4** – Os Direitos da Criança
- **Apêndice 5** – A roleta da decisão
- **Apêndice 6** – Descoberta, por parte dos alunos, de diferentes animais através do seu som

Pasta D – Prática Pedagógica III | 3.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

- **Apêndice 1** – Planificações
- **Apêndice 2** – Diários de Bordo
- **Apêndice 3** – Grelha de registo das fichas de avaliação 1, 2 e 3

Lista de Siglas

AE: Aprendizagens Essenciais

CACI: Centro de Atividades e Capacitação para a Inclusão

CAO: Centro de Atividades Ocupacionais

CEB: Ciclo do Ensino Básico

CFC: Clube de Futebol do Caniçal

EPE: Educação Pré-Escolar

GNR: Guarda Nacional Republicana

I-A: Investigação-Ação

LBSE: Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM: Movimento da Escola Moderna

NEE: Necessidades Educativas Especiais

OCEPE: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ONG: Organização Não Governamental

PAA: Plano Anual de Atividades

PAT: Plano Anual de Turma

PEE: Projeto Educativo da Escola

PEA: Perturbação do Espectro do Autismo

PP: Prática Pedagógica

PSP: Polícia de Segurança Pública

TAF: Técnica de Avaliação Formativa

TPC: Trabalhos Para Casa

UA: Universidade de Aveiro

UC: Unidade Curricular

UMa: Universidade da Madeira

Introdução

Sendo a escola um local privilegiado que se assume como agente promotor de integração social, aprendizagem e conhecimento, tem por objetivo formar e instruir novos indivíduos para saberem viver e agir com um conjunto variado de situações do nosso quotidiano que nos podem por à prova. Para tal, é necessário que o docente se mantenha atualizado, científica e pedagogicamente, e compreenda que as suas intervenções só serão bem-sucedidas se refletir, diariamente, sobre as mesmas, tendo em vista o aluno, enquanto figura central de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, a escola pode ser vista como uma organização, composta por um conjunto de indivíduos que, com diferentes habilidades, contribuirão para o sucesso da mesma, liderando-a e gerindo-a.

O diretor, enquanto líder, passa também a assumir o papel de liderado tal como como o docente, dado que desenvolve as suas funções de acordo com todas as burocracias e orientações superiores a que se encontram sujeitos. Por outro lado, o docente tem autonomia e liberdade para gerir o currículo da forma como pretender. Neste âmbito, o modo como o professor o irá desenvolver com os seus alunos determinará, não só o sucesso dos mesmos como também o seu sucesso enquanto promotor de conhecimento.

Desta forma, é importante que a escola, enquanto organização e tendo em conta o seu contexto, esteja recetiva à mudança e à inovação, de modo a desenvolver nos seus alunos uma aprendizagem de qualidade.

No seguimento desta linha de pensamento, o presente relatório reflete-se em torno de todo o processo de investigação e reflexão-ação empregue durante a *praxis*, aliado aos pressupostos teóricos e metodológicos que me foram apresentados, não só durante a licenciatura, como também durante o mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB realizado na Universidade da Madeira (UMa).

Assim sendo, os estágios desenvolvidos durante o referido mestrado decorreram em valências e instituições diferentes, sendo que o primeiro corresponde à valência da EPE e, portanto, foi realizado na Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico com Pré-Escolar e Creche Eng. Luís Santos Costa, mais precisamente no Anexo II – O Barquinho.

Posteriormente, foram realizados o segundo e terceiro estágios, ambos correspondentes à valência de Ensino do 1.º CEB, na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche do Caniçal, com a mesma turma e professora cooperante, porém, em anos letivos e de escolaridade diferentes. É de realçar que todos eles, individualmente, foram desenvolvidos num total de 135 horas.

No que concerne à sua organização, este documento, de uma forma geral, apresenta três partes distintas, nomeadamente, enquadramento teórico, enquadramento metodológico e, por fim, intervenção pedagógica.

A primeira parte, designada “Enquadramento Teórico”, integra três capítulos que se alicerçam a toda a terceira e última parte do presente relatório. Assim, estes capítulos pretendem enaltecer o papel das crianças e a sua participação enquanto parte integrante de uma sociedade, o papel do educador/docente do 1.º CEB enquanto agente promotor de aprendizagens significativas e ainda de que forma é que um líder e gestor escolar podem contribuir na/para a motivação e melhoria quer do seu desempenho quer das aprendizagens das crianças/alunos, realçando que para isso, é necessário que haja uma boa organização, gestão e liderança escolar.

Por outro lado, a segunda parte deste relatório evidencia a importância de se recorrer a metodologias inovadoras e que promovam a mudança no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente, a Investigação-Ação.

Finalmente, toda a última parte diz respeito à minha intervenção pedagógica enquanto educadora e professora estagiária. Nesse sentido, toda a informação que nela consta encontra-se dividida em dois capítulos. O primeiro capítulo tem que ver com toda a intervenção pedagógica em contexto de EPE, ao passo que o segundo diz respeito a toda a intervenção em contexto de Ensino do 1.º CEB. Contudo, importa clarificar que ambos os capítulos apresentam uma estrutura idêntica em que se apresenta, primeiramente, uma contextualização do estágio. Em seguida, uma caracterização do estabelecimento, bem como do ambiente educativo onde se abordam subcapítulos sobre o Projeto Educativo de Escola (PEE), a equipa pedagógica, o grupo de crianças/alunos, a organização das rotinas diárias e, por fim, todos os passos inerentes à concretização de um projeto de investigação-ação. Além disto, a conclusão da caracterização de cada contexto educativo, nomeadamente a EPE e o 1.º CEB, é feita através de uma reflexão final de estágio.

Importa ainda referir que toda a minha intervenção pedagógica teve como principal alicerce as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, e ainda a Organização Curricular e Programas do 1.º CEB.

Posto isto, o presente relatório para obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico dá-se por terminado mediante a apresentação das considerações finais que auferi enquanto aluna e enquanto estagiária, das referências e da legislação consultadas.

PARTE I
|
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 | A Cidadania na Infância: por uma sociedade plena de indivíduos responsáveis e capazes de tomar decisões

A sociedade da qual fazemos parte, é constantemente alvo de rápidas, intensas e profundas transformações a diversos níveis. Atualmente, somos confrontados com diversas alterações que vão gradualmente promover o enfraquecimento da democracia, como por exemplo, as novas formas de violência e intolerância, a destruição ambiental, entre outros. Apesar dos aspectos positivos inerentes, os efeitos negativos para o Homem, tornam-se cada vez mais visíveis e irreversíveis.

Perante isto, todos os dias estamos sujeitos a diversos problemas sociais, como a exclusão social, a exclusão de certos territórios, a insegurança, o medo, entre outros. Estes provocam alterações ao nível do conceito de educação para cidadania que, por sua vez, altera um conjunto de fatores, como: a forma de educar, a forma de instruir, a forma de incentivar e a forma de estimular.

Neste seguimento, a escola é um local primordial e fundamental no processo de socialização de cada aluno. Esta, para além de ensinar a ler, a escrever e a contar, precisa de ajudar a aprender a decidir, a agir e a intervir perante todo o tipo de acontecimentos. Estes fatores são fundamentais para que se possa educar para a participação na vida coletiva, mostrar que as crianças fazem parte da sociedade e, por isso, devem também ter voz sobre esta.

Como consequência, torna-se essencial promover a qualidade da formação de professores, proporcionando e garantindo a aquisição e desenvolvimento de um conjunto de competências, nomeadamente, valores, atitudes e conhecimentos que permitam garantir uma formação completa dos alunos, tendo por base os princípios da cidadania. Assim, enquanto futura educadora/professora, considero que a nossa principal meta vai além dos conhecimentos teóricos e científicos, no sentido em que é primordial formar alunos críticos, conscientes, participativos e interventivos, para que possam intervir, propor e fazer parte de tudo o que engloba a sociedade.

1.1 | A Conquista dos Direitos das Crianças

A conquista dos Direitos das Crianças foi e é um processo lento e gradual, na medida em que, ao longo dos anos podemos verificar que foi ganhando um maior relevo e importância.

Assim, remontando ao século XVI, a infância era vista e entendida como uma etapa sem importância, onde não existia o sentimento de sucessão. Isto porque as crianças, por serem tão novas e pequeninas, eram vistas como um ser frágil que a qualquer momento podia falecer, não havendo assim expectativas de continuidade.

Posteriormente, em finais do século XVII, segundo Badinter (1985), a criança assumiu três diferentes concepções, designadamente, a criança faz medo, a criança transtorno e a criança como um brinquedo. Relativamente à primeira, a criança é vista como um “fardo” (p. 63), ou seja, como uma sobrecarga de responsabilidades que, conseqüentemente, leva à existência de abandono, negligência ou até mesmo à existência de práticas abortivas. No que diz respeito à segunda concepção, a criança, por ser um ser tão pequeno, altera um conjunto de características, tais como a presença de cuidados redobrados, a alteração da situação económica da família e, por fim a situação efetiva da vida comum dos pais, enquanto casal. Por fim, na terceira e última concepção, a criança passa a ser vista como um brinquedo, como um jogo e uma fonte de diversão, “uma espécie de pequeno ser sem personalidade” (p. 78) e sem alma. Perante estas concepções, é possível verificar que, nesta época, a infância é inexistente e que a criança é vista como um ser meramente produtivo e um adulto em miniatura.

Mais adiante, o século XVIII já fica marcado pela transformação das relações e sentimentos familiares e, por isso, como consequência, passou a existir uma certa preocupação face aos cuidados físicos de que a criança necessita, por ser considerada um ser tão frágil e inocente. Assim, a criança passa, então, a ocupar um papel importante e destacável no seio familiar.

Seguidamente, no início do século XIX, a criança passou a ser vista como mais um elemento que podia ajudar a nível laboral, face às necessidades económicas familiares. Além disso, ganhou uma nova visibilidade relativamente à pediatria, à psicologia infantil e à psicanálise, permitindo o estabelecimento de um conjunto de parâmetros essenciais, comportamentais e ritmos de desenvolvimento. Perante isto, surge uma nova abordagem quanto ao seu futuro através da valorização e reorganização da vertente educativa.

A partir dos finais do século XIX, ocorreu o grande marco na história dos Direitos das Crianças. Esta passa a ser entendida como o centro das preocupações da sociedade e das famílias. Assim, a criança é vista pelas seguintes concepções: criança

aluno, criança bem-estar, criança da família e a criança da modernidade. Desta forma, podemos concluir que, a partir deste momento, deu-se a emergência do movimento transnacional da luta pelos Direitos das Crianças, sendo caracterizado pelos sucessivos esforços legislativos e unificados em documentos como a Declaração de Genebra (1923), a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989).

Avançando ainda para o início do século XXI, a Convenção sobre os Direitos da Criança assume-se como sendo imprescindível para a promoção da cidadania da criança e, assim, torna-se necessária a sua inclusão no processo de cidadania. Para isto é também necessária a valorização, a aceitação da voz e a participação das crianças nos seus quotidianos, tal como defende Sarmiento et al. (2007). Contudo, apesar de, ao longo deste século, os defensores dos Direitos da Criança afirmarem que estas têm o direito à expressão de opinião livre, Gaitán (2014) afirma que a Convenção deixa, ainda, de lado a autonomia e a participação ativa das crianças no processo educativo e, portanto, a criança é então entendida como um recetor passivo de uma educação que é oferecida pelo Estado.

Em suma, atualmente, e ainda que se encontre numa fase inicial, considera-se que o cosmopolitismo infantil é um movimento transnacional da luta pelos Direitos das Crianças, defendido por organizações como: Unicef, Childwarc, International Save the Children Alliance, Unesco, mas também pela comunicação científica. Esta luta, insistente e duradoura, é fundamental e contribui notavelmente para a valorização do papel influente da sociologia da infância e para a consolidação da imagem da criança como sujeito de direitos.

1.2 | Cidadania e Participação Infantil

Segundo Fernandes (2009), como citado em Sarmiento (2018), “falar de participação, (...) é falar de uma atividade espontânea” e “(...) de um conceito multidimensional que faz depender tal ação (...) de variáveis como o contexto onde se desenvolve, as circunstâncias que o afetam, as competências de quem o exerce ou ainda as relações de poder que a influenciam.” (p. 59).

No seguimento desta linha de pensamento, a luta que estas organizações têm vindo a manifestar pela conquista dos Direitos das Crianças mostra que a participação

infantil é uma ferramenta que permite o desenvolvimento de sentimentos nas crianças tais como, a autonomia, a capacidade de comunicação e a relação interpessoal, potenciando a capacidade de expressão e diálogo com os adultos. Além disso, é através da participação infantil, que as crianças identificam os seus direitos e contribuem para a defesa dos mesmos, quer seja através da sua opinião, quer seja pela sua intervenção em atividades no âmbito da cidadania infantil, promovendo, assim, a criança enquanto ator social.

Assim sendo, torna-se necessário clarificar o conceito de Cidadania, o qual é apresentado a partir de perspetivas de diferentes autores.

De acordo com o Dicionário Online da Porto Editora – Infopédia –, a palavra *cidadania* apresenta as seguintes definições: “qualidade de cidadão”; “vínculo jurídico que traduz a condição de um indivíduo enquanto membro de um Estado ou de uma comunidade política, constituindo-o como detentor de direitos e de obrigações perante essa mesma entidade”; “exercício dessa condição, através da participação na vida pública e política de uma comunidade”; e por fim, “o conjunto dos cidadãos”.

Apesar de ser considerada como um direito social dos cidadãos, de acordo com Marshall (1967), a completa cidadania não existe, nem sequer nos Estados com constituições democráticas. Para este autor, a cidadania era uma espécie de participação integral de indivíduos na sociedade, na qual, dotada apenas por obrigações, estava condicionada às desigualdades do sistema de classes sociais. Nesse sentido, era entendida como uma aptidão ou dom que nasce dentro de todos aqueles indivíduos que desejavam ser “admitidos como membros completos da sociedade, isto é, como cidadãos.” (p. 62) e que, para tal, teriam de frequentar um curso, no sentido de lhes possibilitar a visualização dessa aptidão/dom. Além disso, o próprio autor reforça a exclusão das crianças quando aborda o direito à educação, bem como o adiamento, futuro, dos seus direitos de cidadania. Portanto, assumindo-se como um conjunto de seres desprovidos de direitos económicos e políticos, não poderão ser reconhecidas como cidadãs autónomas.

Segundo Ariès (1978), as crianças são entendidas a partir de duas perspetivas sendo que, numa primeira, por volta do século XIII, eram consideradas como adultos uma vez que são ambos seres humanos e, portanto, “(...) eram educadas para ajudar à missa, e (...) eram destinadas às ordens, espécies de seminaristas, numa época em que não

havia seminários, e em que apenas a escola latina se destinava à formação dos clérigos.” (p. 52). Por outra perspectiva, as crianças eram vistas como diferentes dos adultos, visto que são considerados membros mais frágeis e sentimentais da sociedade: “(...) Jesus em pé veste uma camisa leve, quase transparente, tem os dois braços em torno do pescoço de sua mãe e se aninha em seu colo, com o rosto colado ao dela.” (p. 53).

Por estas razões, deve-se garantir a Cidadania como meio de superar as fragilidades das crianças e garantir os seus direitos.

Em sentido contrário, já de acordo com Lister (2007), não se deve compreender e tratar as crianças como se fossem adultos, mas sim reconhecê-las com base na diferença social. Assim sendo, é necessário ver as crianças como cidadãos iguais, com direito de pertencer à sociedade, de participar ativamente em processos de tomada de decisão e exercer influência sobre essa mesma sociedade onde está inserida.

Atualmente, o debate da cidadania assume um significado que ultrapassa as concepções tradicionais e, nesse sentido incorpora novas formas de organização social e familiar, como também, transformações sociais. Estes novos fatores contribuem para uma enorme diversidade de modos de viver em sociedade, implicando assim a redefinição de novos papéis, espaços e vozes no exercício da cidadania. Além disso, apesar de ser visível uma constante mudança e evolução no mundo em que se vive, as realidades sociais são influenciadas, transformam e são transformadas por redes globais que, conseqüentemente, influenciam, positiva ou negativamente, os aspetos do nosso dia-a-dia.

No que diz respeito à participação infantil, esta, tal como o próprio nome indica, começa na infância. Porém, de acordo com Chawla (1997) como citado em Sarmento et al. (2007), “(...) as crianças e jovens possuem competências que lhes permitem dar contributos inovadores para o melhoramento dos espaços sociais em que vivem (...)” (pp. 190-191). No entanto, continua a haver um afastamento e exclusão, por parte dos adultos, das gerações mais novas no que diz respeito à sua participação no espaço público, que, enquanto cidadãos plenos de direitos, também lhes pertence.

A infância ora é uma estrutura universal e característica de todas as sociedades, ora é um conceito geracional, uma variável sociológica que se articula à diversidade da vida das crianças, considerando a classe social, género, raça e pertencimento étnico. Desta forma, a infância ora é considerada singular, ora é considerada plural. Isto é, de

acordo com o desenvolvimento da criança, a infância ocorre primeiro e é vista como a possibilidade de se chegar ao adulto e constituir linguagem. Posto isto, se o espírito crítico não se constituir na infância, será muito difícil de o realizar na fase adulta (Kohan, 2007).

Gaitán e Liebel (2011), como citado em Reis (2015), avançam duas justificações para a opção por métodos educativos participativos. Em primeiro lugar as crianças têm os mesmos direitos que os adultos e de decidir sobre os assuntos que as envolvem, passando a serem consideradas atores sociais competentes. Em segundo lugar, reconhecer a necessidade de existirem pessoas que aprendam desde pequenas a tomar decisões, a tomar o controlo da sua vida, a atuar com responsabilidade e a respeitar as regras de convivência. Além disto, estes autores chamam a nossa atenção para o facto de que as crianças são parte integrante da sociedade e de que as suas vidas se desenrolam dentro da ordem sociopolítica, económica e cultural existente. Assim, a aprendizagem da cidadania é feita de forma complementar entre os contextos educativos e contextos não formais, de forma que as crianças disponham de condições para desempenharem um papel ativo na defesa e implementação dos seus direitos civis, sociais, económicos, políticos e culturais.

1.3 | A Criança e a Escola: o papel da escola no âmbito da promoção e garantia da Participação Infantil / De que forma é que a escola contribui para formar cidadãos ativos?

De acordo com o relatório da Rede Eurydice (2012) como citado em Penteadó, et al. (2017), é deveras essencial que “os cidadãos, em particular os jovens, sejam incentivados a participar ativamente na vida política e social, aspeto em que a educação assume um papel decisivo.” (p. 235).

Relativamente ao papel da escola, o sistema educativo deve ter como função desenvolver estratégias e acessos adequados para preparar as crianças e adolescentes com vista a tornarem-se cidadãos diligentes e bons. Nesse âmbito, os mesmos autores defendem que é necessário “que se proporcionem aos estudantes mais oportunidades de participarem ativamente, por exemplo nas atividades realizadas nas escolas conjuntamente com empresários, grupos de jovens, organizações promotoras de atividades culturais e organizações da sociedade civil” (Machado & Roldão, 2017, p.

235). O objetivo destas iniciativas ou oportunidades destinadas às crianças e jovens passa por desenvolver, neles, um conjunto de competências cívicas para que compreendam a sociedade, os movimentos sociais e políticos, e ainda, os desenvolvimentos sociais da mesma. Na verdade, é, também, importante que a escola os faça ganhar espírito crítico, capacidade de comunicação e vontade e autonomia para participar em qualquer processo de tomada de decisão. Desta feita, as crianças e os jovens começarão a sentir que são, realmente, parte integrante de uma sociedade e que, de facto, são respeitados pelos mais velhos.

Assim sendo, é possível afirmar que a educação pode, de facto, ser vista como uma porta de entrada das crianças e dos jovens, determinando como poderão encontrar o seu lugar na sociedade, quando chegarem à fase adulta.

Seguindo esta linha de pensamento, Schibotto (2014), defende que a escola se rege com base nas exigências de uma nova fase de controlo capitalista e isso traduz-se em reformas educativas à escala global. Temos de educar de novo os nossos olhos, os nossos cérebros e os nossos corações para ver o que acontece a nível social para assim ser possível romper com o sistema educativo, cuja missão principal é ser a adaptação progressiva do modelo único que ordena o que é legítimo e socialmente aceite.

Segundo Freire (1987) e Sander (2010), como citado em Penteado et al. (2017), participação é sinónimo de crescimento, responsabilidade e autonomia na medida em que, para atingirmos essa meta passamos por todo um processo de socialização, de “contacto com outras pessoas e em diversos contextos” (p. 236).

A escola, por exemplo, é vista como um dos locais propícios ao alcance dessa meta, isto é, de nos tornamos cidadãos participativos. É através dela que somos proporcionados com oportunidades de relações formais e informais, experiências participativas essenciais, bem como o desenvolvimento de uma consciência e atitude cívica. Por esta razão, é deveras importante responsabilizar e incentivar os alunos a uma maior participação e presença na tomada de decisões, principalmente em contexto escolar para, num momento futuro, se sentirem preparados para, fora da escola, agirem como cidadãos verdadeiramente ativos.

Por outro lado, há quem discorde desta ideia, considerando que a mesma poderá desencadear uma sobrecarga nas crianças e jovens, no sentido em que terão que assumir responsabilidades complexas e excessivas. E, por isso, ao considerarmos as crianças

como verdadeiros adultos, estaríamos a ignorar ou danificar necessidades específicas do seu desenvolvimento.

Lawy e Biesta (2006) consideram que a forma como podemos atingir a cidadania está relacionada com um conjunto de expectativas sobre o que é o cidadão, e é por isso que as crianças não são consideradas como cidadãos plenos e sim como cidadãos futuros em desenvolvimento.

Portanto, é importante que nós, enquanto futuros educadores/docentes, tenhamos sempre presente na nossa mente alguns dos princípios que fundamentam os Direitos da Criança, especialmente aqueles que, a nosso ver, justificam o desenvolvimento de atividades ou projetos que envolvam a participação das crianças. A título de exemplo, alguns deles são, essencialmente, ouvir e ter em conta a voz e a opinião da criança, garantir o acesso aos serviços básicos à igualdade de oportunidades e, por último, mas não menos importante, priorizar o interesse da criança em todas as ações e decisões que lhe digam respeito.

Além disso, para que a criança se possa sentir reconhecida, enquanto ator social, é fundamental que o educador/docente promova, nas suas aulas, a participação da mesma, de forma íntegra.

1.4 | A Criança e a Cidade: a cidade enquanto local de crescimento, responsabilidade e autonomia da criança

Este ponto 1.4 vem no decorrer de uma ideia apresentada no ponto anterior deste capítulo, nomeadamente, “A Criança e a Escola: o papel da escola no âmbito da promoção e garantia da Participação Infantil / De que forma é que a escola contribui para formar cidadãos ativos?”, e que é defendida por Freire (1987) e Sander (2010), como citado em Penteado et al. (2017).

Assim sendo, no seguimento da referida ideia, considereei que seria fundamental abordar a importância da participação infantil na vida social, cívica e política da sua Cidade e, se lhe for oportuno, ir mais além dela.

A Cidade da atualidade é, conforme assume Reis (2015), um perigo. Segundo a autora, os espaços que, em tempos, eram destinados à livre circulação da população, onde as crianças possuíam liberdade para brincar e transbordar felicidade, e onde a

realização de encontros intra e intergeracionais era possível, atualmente, são utilizados apenas pelos meios de transporte. Essa transformação fez com que as cidades se moldassem e se adequassem, tendo em vista mais as “(...) exigências dos carros do que das pessoas” (p. 8). Por essa razão, os adultos passaram a sentir insegurança, principalmente, quando o assunto é deixar que as crianças frequentem o espaço público sem que estejam sob a sua vigilância. Além disso, outra realidade é que, na verdade, “as pessoas têm dificuldades de se deslocarem a pé ou de bicicleta e usufruírem da cidade em condições de segurança e liberdade.” (Reis, 2015, p. 9).

Por outro lado, nos dias de hoje, também é cada vez mais frequente encontrarmos crianças e jovens interessados em fazer parte e serem voz ativa da sociedade onde se inserem, seja a nível cívico, político ou social. No entanto, considerando o que foi referido no parágrafo anterior, é possível encontrarmos adultos que defendem a ideia de que a criança ou o jovem não tem capacidades e competências para tal. Nesse sentido, é importante que a escola assuma o seu papel, tão essencial e necessário, prestando incentivo e apoio aos seus alunos para se envolverem e participarem cada vez mais em ações de voluntariado, em Organizações Não Governamentais (ONG), em associações culturais e recreativas, em movimentos sociais que decorrem pelo país, em cooperativas, através do desenvolvimento de atividades que atraiam o interesse de muitas pessoas e que lhes permitam o seu envolvimento nas mais diversas áreas, e entre muitas outras iniciativas sociais que possam existir, com o intuito de combater essa ideia que muitos adultos ainda preservam.

Na verdade, e segundo Tonucci (2009), o que é considerado bom para a qualidade de vida e autonomia das crianças na Cidade, é igualmente considerado bom para todos os grupos sociais que a habitam. Desta forma, é necessário que as crianças possam ser os autores da sua própria cidade e, conseqüentemente, que sejam reconhecidas como cidadãs que pertencem, fazem parte e participam nos assuntos da Cidade (Reis, 2015).

Em suma, é muito importante que as crianças possam fazer parte dos assuntos da Cidade, na medida em que, estas têm a capacidade de observar, entender e questionar como esta é e como deveria de ser. Assim, a intervenção das mesmas, possibilita uma perspectiva e uma abordagem diferente dos adultos, proporcionando pontos de vista diversificados e criativos. A título de exemplo, temos o caso das jovens ativistas *Malala Yousafzai* e *Emma González*, entre muitos outros jovens que, através da transmissão dos

seus discursos, acerca dos direitos das crianças, essencialmente, a concessão do direito à educação a todas as raparigas e, ainda, o combate à violência, bem como partilha das suas experiências de vida pelo mundo, contribuíram para que a população adotasse novos comportamentos, pontos de vista, novas ideias e, conseqüentemente, possíveis soluções de combate a problemas que possam vir a surgir.

De facto, se possibilitarmos a transformação da Cidade por parte das crianças, além de estarmo-nos a centrar nas suas participações, possibilitamos a sua mobilização para que estas demonstrem as suas opiniões e possam exercer a sua influência a vida coletiva no contexto em que se inserem (Reis, 2015).

Capítulo 2 | A formação inicial de educadores/professores

Todo o indivíduo que deseja, um dia, abraçar profissionalmente o mundo da educação na qualidade de educador ou professor, seja de que ciclo for, deve passar por todo um processo de preparação científica que integra a formação inicial de professores, assumindo um lugar primordial dentro dos sistemas educativos, sobretudo o português.

Nesse âmbito, e sendo do conhecimento de todos nós, os tempos em que se vive encontram-se em constante evolução, quer no que diz respeito ao sistema de ensino quer no que concerne à própria sociedade em geral. No caso concreto do educador/docente, este acaba por, inevitavelmente, ser alvo de novas exigências que requerem competências cada vez mais complexas e diversificadas no exercício da sua profissão. A título de exemplo, destaquemos a crescente utilização de recursos tecnológicos e digitais no ensino e que, comprovadamente, contribuem beneficentemente no processo de enriquecimento curricular da criança/aluno.

Portanto, cabe aos indivíduos que frequentam este curso afastar o tradicional e apostar numa formação onde triunfa a inovação científico-pedagógica e a diversidade de oportunidades de aprendizagem concebidas pelas próprias crianças/alunos de que, um dia, serão responsáveis. E para isso, é fundamental que os percursos formativos se concentrem em formar, preparar e capacitar indivíduos para saberem intervir, autonomamente, em sociedade, em situações do quotidiano que os possam colocar à prova e, portanto, que os façam sentir úteis, tanto no seio escolar como fora dele.

Na verdade, e de acordo com Bernardes (2013), “se os contextos em que ocorre a aprendizagem são diversificados, também diversos podem ser os resultados que se verificam após as situações de formação, nomeadamente a transferência para o trabalho” (p. 27). Então, para tal, é necessário que se vá adequando igualmente a nossa formação, a nossa prática e os recursos utilizados durante a mesma, caminhando a par e passo com essa evolução. Além de que, de acordo com Nóvoa (2009), “quando se fala de aprendizagem, fala-se, inevitavelmente, de professores” (p. 1) e, por isso, é desta forma que se pode afirmar que uma formação inicial completa e de qualidade é, de facto, imprescindível e ambicionável no nosso curso para, igualmente, sermos capazes de, enquanto futuros e atuais profissionais de educação, proporcionar às crianças/alunos aprendizagens realmente significativas e de qualidade.

Em suma, para concluir este ponto, passo a citar pequenos excertos do artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pelas Nações Unidas em 1948:

Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, (...). O ensino elementar é obrigatório. (...) O acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade. (...) A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos humanos e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, (...) para a manutenção da paz.

Assim, dando especial destaque à educação para todos, é essencial que, através do contributo da formação inicial de professores, os próprios educadores/docentes compreendam que se devem apresentar temas e situações, reais e atuais, de todo o mundo e que, de alguma forma, põem em causa a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

2.1 | O exercício do professor/educador enquanto agente promotor de aprendizagens significativas

Sendo certo que vivemos num Mundo “supercomplexo, incerto, sempre pronto a exigir novos saberes, inspiradores de novas ações.” (Alarcão, 2010, p. 32), é fundamental que nos preparemos para saber enfrentar essas situações. Para tal, essa preparação advém de alguém com um nível de conhecimento e de competências superior e com algumas estratégias destinadas à promoção do bem-estar e do desenvolvimento de um indivíduo íntegro, justo, autónomo, responsável e competente.

Neste âmbito, Serrazina e Oliveira (2005) referem que a palavra competência define-se, segundo Philippe Perrenoud, como “um conjunto de recursos que nós mobilizamos para agir” ou, segundo Le Boterf, “a capacidade de um sujeito em mobilizar todos ou parte dos seus recursos cognitivos e afetivos para fazer face a uma família de situações complexas” (p. 44). E, portanto, no seguimento desta linha de pensamento, encaramos o educador e o professor do 1.º CEB como “esse alguém competente” e apto para preparar os mais novos para serem capazes de lidar com um

conjunto variado de situações do cotidiano que os irão por à prova ao longo do seu crescimento.

2.1.1 | Os perfis da docência: Educador de Infância VS. Professor do 1.º CEB

Tanto o educador como o professor do 1.º CEB, ambos promotores de conhecimento e aprendizagens, assumem o exímio papel de um investigador uma vez que, procuram incessantemente a inovação e o aperfeiçoamento das suas estratégias de modo a proporcionar às suas crianças/alunos experiências, situações e oportunidades únicas, além de beneficiarem de um alargamento dos seus próprios conhecimentos.

De acordo com o regime de qualificação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, inserido na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), a formação profissional quer do educador quer do professor, apesar de específica, é certificada por meio de diplomas e assenta em “cursos que se organizam de acordo com as necessidades do respectivo desempenho profissional, e segundo perfis de qualificação para a docência, decorrentes do disposto na referida Lei de Bases.” (Educação, 2001, p. 5569). No entanto,

A definição da natureza do processo de ensino-aprendizagem em cada um dos ciclos não poderá ser dissociada da conceção e organização do *currículum* – ele é a pedra basilar de qualquer reorganização dos ciclos – do seu desenvolvimento e da consagração da pluralidade de abordagens pedagógicas para a concretização das respetivas metas e finalidades. (Educação, 2017, p. 30)

Por outro lado, as autoras Serrazina e Oliveira (2005) consideram que o termo “currículo” dispõe de uma série de significados diferentes, sendo que pode ser visto através do modo como são apresentados nos respetivos documentos, do modo como os professores o concretizam, ou de como os alunos demonstram as aprendizagens adquiridas.

Já Roldão (1999, 2010) refere no documento da LBSE que:

Um currículo em sentido lato corresponde assim ao corpo de aprendizagens (conhecimentos de vários níveis, áreas e tipos, valores, técnicas, outros) de que essa sociedade considera que precisa para sobreviver e de que cada um dos seus

membros precisa de se apropriar para nela se integrar de forma satisfatória. (Educação, 2017, p. 128).

Mas, para que isso seja possível, a Lei n.º 46/86 da LBSE, alterada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, diz-nos que os educadores de infância e os professores do ensino básico devem, por direito, receber e usufruir de “informação, métodos e técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função”, “quer no plano da preparação-científico pedagógica quer no da articulação teórico-prática.” (p. 5133). Portanto, é verdadeiramente fundamental que a preparação para a prática docente seja efetuada em contextos diversificados para que o futuro educador ou professor possa adquirir várias experiências.

Assim sendo, dada a complexidade em definir o referido termo num conceito único, teve-se como referência o Decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, que nos apresenta os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB, bem como de que forma devem conceber e desenvolver o currículo com as suas crianças e alunos.

É da competência do educador de infância e do professor do ensino básico conceber e desenvolver, no âmbito de uma escola inclusiva, “o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.” cientificamente. Além disso, é também da responsabilidade de ambos mobilizar “o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo.”, bem como, “no âmbito de uma cidadania activa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado” do ensino básico (Decreto-Lei n.º 241/2001, p. 5572).

Ademais, cabe ao educador ou professor conservar um olhar reflexivo acerca da sua intencionalidade no âmbito da ação da sua prática, sobretudo saber o que fazer, para quem, porquê e com que objetivos/finalidades.

Posto isto, é de salientar que a concretização e gestão de um currículo depende muito da relação professor-aluno na medida em que é exigido ao professor “(...) um conhecimento do meio e das crianças” com quem trabalha, conforme sustentam Silva et al. (2016, p. 13). Além do mais, esse conhecimento é alcançado através das observações

diárias que faz, das vozes e trabalhos produzidos pelas crianças/alunos, envolvendo recursos inovadores e didáticos, e que permitem às suas crianças/alunos (incluindo os de menor capacidade) o desenvolvimento das suas competências, bem como através da participação e envolvimento das famílias e restante comunidade envolvente.

Por outro lado, o feedback dos alunos também é um fator determinante para assegurar o desenvolvimento do currículo com alguma qualidade e, portanto, o educador/professor deve, primeiramente, perceber quais as competências e conhecimentos que as crianças/alunos têm adquiridos e quais os que necessitam ainda de adquirir para, posteriormente, eleger um conjunto de soluções de forma a adaptar e organizar o currículo com e para as suas crianças/alunos, para que um melhor entendimento por parte dos mesmos seja visível ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Posto isto e, uma vez que, como podemos constatar, não existe receita para se conceituar um bom educador/professor, o Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, vem nos apresentar uma série de competências e características que se compreendem em quatro dimensões distintas e que, de algum modo, são pertinentes para o desempenho da sua profissão.

A primeira dimensão, “profissional, social e ética”, tem que ver com o investimento que o educador/docente faz na sua formação enquanto profissional de educação. Para tal, algumas das suas funções previamente estabelecidas passam por proporcionar conhecimento, assumindo um carácter inclusivo, a partir das mais variadas formas e oportunidades, estimulando e promovendo o desenvolvimento e aprimoramento da independência e autonomia das suas crianças/alunos, bem como a capacidade de se relacionarem e comunicarem uns com os outros, garantindo o seu bem estar e o respeito pela diferença, isto é, pela identidade individual e cultural de cada um com vista ao combate dos processos de exclusão e discriminação.

Por outro lado, a segunda dimensão diz respeito ao “desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”. Esta dimensão confere ao educador/professor a liberdade de abordar os conteúdos e avaliá-los da forma como preferir para atingir a qualidade do seu ensino, tendo a possibilidade de usufruir de diversas estratégias, suportes e materiais pedagógico-didáticos e tecnológicos, envolvendo ativamente as suas crianças/alunos, sobretudo as que possuem Necessidades Educativas Especiais (NEE), no processo de

aprendizagem, construção do próprio conhecimento e gestão curricular. Desta forma, mobilizando valores, saberes e experiências, o educador/docente deve ter sempre em conta as metodologias, estratégias e objetivos do projeto curricular de turma e de todas as matrizes curriculares que norteiam a educação pré-escolar e o ensino do 1.º CEB.

No que concerne à terceira dimensão, designada por “participação na escola e de relação com a comunidade”, tal como a própria designação indica, é fundamental que o educador/docente assuma a escola como um espaço inclusivo e de formação integral de todos os indivíduos que por lá passem, com vista a se tornarem cidadãos ativos, democráticos, autónomos e responsáveis. Além disso, também é importante que participe e colabore nos processos de construção, desenvolvimento e avaliação dos diversos projetos e atividades inerentes ao funcionamento da escola, envolvendo toda a comunidade docente e não docente, incluindo pais e encarregados de educação, essencialmente na partilha de saberes e práticas sociais das mesmas. Em resultado disso, assume-se como figura exímia e eminente promotora de relações de respeito mútuo entre todos os intervenientes, entre outras instituições da comunidade e entre famílias, considerando o contexto onde se insere o respetivo estabelecimento de ensino, auferindo ainda uma imagem de prestígio ao próprio estabelecimento.

Por último, a quarta dimensão relaciona-se com o “desenvolvimento profissional ao longo da vida” e remete-nos para a temática que será abordada no próximo ponto do presente relatório: a importância de se efetivar, por parte do educador/professor, uma reflexão acerca da sua prática, se recorre à investigação e à cooperação com outros profissionais para enriquecer e progredir, não só na construção da formação e desenvolvimento dos alunos, como também na construção da sua formação profissional, ou se avalia os efeitos positivos ou negativos resultantes das suas decisões.

2.1.2 | Os objetivos pedagógicos enquanto alicerces de todo um processo de construção do saber

A organização de qualquer processo que se pretenda o alcance de determinados resultados, requer uma definição prévia, clara e explícita de objetivos. O mesmo acontece na área da educação/ensino quando o educador ou professor planeia determinadas atividades a serem efetuadas pelas suas crianças ou alunos, enquanto principais agentes da sua própria aprendizagem. Essas atividades carecem, portanto, de

objetivos, bem definidos e estruturados, que pretendam que as crianças ou alunos os alcancem aquando da realização dessas atividades. Uma vez alcançados, esses objetivos são encarados como o resultado da aprendizagem esperada pelo educador/professor.

Na verdade, os objetivos que se define são os resultados que visamos alcançar a partir de uma dada atividade e, para tal, é fundamental que sejam definidos previamente, tendo como ponto de partida as áreas de competências do perfil dos alunos e aprendizagens a atingir.

Além disso, é importante que esses objetivos, pré-definidos, sejam apresentados aos alunos num momento anterior à fase de execução da atividade, de modo que os mesmos estejam conscientes daquilo que vão fazer, porque o vão fazer e com que finalidades. Dessa forma, “(...) a definição dos objetivos vem permitir que se evitem mal-entendidos, (...)” (Formação, 2002, p. 6) entre o professor e os alunos, no sentido de permitir que estejam informados acerca dos resultados que o professor espera que alcancem. Por outro lado, além de ser uma forma de os motivar, a apresentação desses objetivos, numa fase inicial, é vista por parte dos alunos, como um guia orientador relativo às etapas que devem seguir para alcançar tal resultado, conferindo-lhes autonomia para se organizarem da forma que assim entenderem.

Assim sendo, neste âmbito, compete ao educador ou ao professor preparar-se e fundamentar adequadamente a sua ação, através da definição de objetivos concretos, para assim garantir às suas crianças ou alunos aprendizagens diversificadas, significativas, concretas, de qualidade e, preferencialmente, alcançadas pelos próprios.

2.2 | A organização do ambiente da sala de aula/atividades: que influência possui sobre o bem-estar e o processo de ensino-aprendizagem

Frequentemente, afirmamos que a curiosidade e a surpresa vivem, sobretudo, dentro das crianças em relação ao mundo que as rodeia. Estas, desde que nascem, veem, imaginam, ouvem, questionam e, portanto, para que essa curiosidade não se perca, é fundamental que nós, enquanto adultos, sejamos capazes de “redescobrir a curiosidade e a surpresa em relação à natureza, à cultura e à sociedade, mas, acima de tudo, em relação ao que as crianças pensam e fazem.”, como descrito por Dahlberg et al. (2003,

p. 182). Além disso, na visão dos mesmos autores, que lhes coloquemos à disposição “(...) a possibilidade de explorar e interpretar o mundo que as cerca e deixá-las assumir a responsabilidade por sua aprendizagem e por sua construção do conhecimento (...)” (p. 180). Só assim, desta forma, obtém-se a existência de um relacionamento de amizade e bem-estar entre a criança e o educador/docente e, portanto, uma sucessiva construção de conhecimento frutífero, não só para a criança, como também para o adulto, dado que é um eterno aprendiz.

De facto, a organização do ambiente da sala de atividades ou de aulas é um fator preponderante no sentido em que contribui para a promoção do bem-estar, alegria e prazer da criança e do aluno e, conseqüentemente, para a aquisição de aprendizagens de qualidade. É dentro desse espaço, com “intencionalidades múltiplas” que a criança ou o aluno tem a possibilidade de conviver, participar, brincar, fazer descobertas, trabalhar, experienciar, colaborar, se expressar, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto pela aprendizagem. É, portanto, como consideram Oliveira-Formosinho et al. (2011a), um local que se deseja estar “aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; (...) que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas.” (p. 11).

No entanto, quando falamos em organização do ambiente da sala de aula ou atividades podemos estar também a falar, de acordo com os autores do documento orientador da EPE, Silva et al. (2016) – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) –, em “Organização do grupo”, “Organização do espaço” e ainda em “Organização do tempo” (p. 22). Este modelo de organização fundamenta-se numa abordagem sistémica e ecológica, na qual o educador ou docente deve estar ciente do relacionamento, dinâmico, existente entre o meio e o indivíduo, visto que ambos exercem influência um sobre o outro, de forma mútua. Nesse sentido, compete-lhe adequar e adaptar a sua intervenção à realidade do contexto educativo onde se insere, tendo em conta as características e necessidades das crianças/alunos, bem como dos adultos.

No que concerne à organização do espaço, sabe-se que esta organização de que se fala não se reflete de forma idêntica numa sala de jardim de infância e numa sala de 1.º ciclo.

No jardim de infância, os espaços das salas devem ser organizados de forma adequada e funcional tendo em conta diferentes áreas que possibilitam o

desenvolvimento da independência e da autonomia da criança, na sua individualidade, e do grupo. Por exemplo, a área de grande grupo ou do tapete é habitualmente destinada ao diálogo onde as crianças e os adultos estabelecem e desenvolvem relações interpessoais, cantam, conversam ou debatem determinado assunto, a área ou cantinho da leitura/biblioteca também é vista como uma área essencial, visto que estimulará a leitura, o conhecimento das letras e a imaginação. Do mesmo modo, a área de jogos de encaixe e puzzles fomentará a criatividade e o raciocínio lógico-matemático, e ainda a área do jogo simbólico (casinha e garagem) que, para além de permitir a representação de situações reais do nosso quotidiano e de papéis sociais, também contribuirá para o desenvolvimento das referidas relações interpessoais. Estes espaços, por sua vez, podem e devem ser modificados de acordo com as necessidades e evolução do grupo (Hohmann & Weikart, 2011, p. 171).

Já no caso do 1.º CEB, por norma, não se encontram salas onde essa definição de áreas esteja presente devido à grande ocupação desse espaço, sobretudo, por mesas e cadeiras, por armários e, eventualmente, por um móvel com um lavatório, tal como pude verificar na sala onde desenvolvi a minha intervenção durante o período de prática pedagógica. Porém, a ocupação desses espaços, por mesas e cadeiras, pode potenciar diversificadas atividades, se for devidamente preparada e adequada. Santana (2000), como citado em Cosme (2018), afirma que é necessário organizar “o material pedagógico em áreas de trabalho, de maneira a que tudo o que se relaciona com cada uma das áreas esteja ao alcance de todos num determinado espaço, devidamente identificado” (p. 76). Neste sentido, Cosme (2018) reforça esta ideia dando como exemplo as paredes da sala de aula, encaradas como espaço destinado à exposição das produções dos alunos e “promotoras da partilha, da cooperação, da interajuda e da solidariedade” (p. 77).

De igual modo, no 1.º CEB, é fundamental que se tenha em consideração a opinião dos alunos e que se os incentive à participação, não só de forma individual como também de forma cooperada, caso queiramos ver um dos nossos objetivos alcançados, nomeadamente, a garantia de que os nossos alunos obtêm aprendizagens de qualidade e consigam conquistar algumas ferramentas tais como, a autonomia, a autoconfiança, a autoestima, a liberdade e a responsabilidade para que, de igual modo, os levem a concluir com êxito o ano escolar em que se encontram. Alguns exemplos de como podemos efetivar essa participação por parte dos alunos passam pela elaboração

da agenda semanal (Figura 1), bem como do plano do dia (Figura 2) e respetiva lista de verificação de aprendizagens construídas (Figura 3). Estas são algumas das estratégias que caracterizam o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM) que se propõe “construir, através da ação dos professores que o integram, a formação democrática e o desenvolvimento sociomoral dos educandos com quem trabalham, assegurando a sua plena participação na gestão do currículo escolar.” (Movimento da Escola Moderna, 2022). Além de que defende a colaboração, por parte dos alunos, “no planeamento das atividades curriculares, por se interajudarem nas aprendizagens que decorrem de projetos de estudo, de investigação e de intervenção e por participarem na sua avaliação.” (Movimento da Escola Moderna, 2022).

Figura 1

Exemplo de Agenda Semanal elaborada pelos alunos, de Ariana Cosme.

Agenda Semanal					De ___ / ___ / ___ a ___ / ___ / ___
2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira	
“ Conselho ”: Plano Semanal Plano do Dia	• Apresentação de produções; • Plano do Dia	• Apresentação de produções; • Plano do Dia	• Apresentação de produções; • Plano do Dia	• Apresentação de produções; • Plano do Dia	
Trabalho em projetos	Trabalho em projetos	Trabalho em projetos	Matemática coletiva	Trabalho de texto	
Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	
Trabalho de Estudo Autónomo	Trabalho de Estudo Autónomo	Trabalho de Estudo Autónomo	Trabalho de Estudo Autónomo	Trabalho de Estudo Autónomo	
Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	
Comunicações	Matemática coletiva	Atividades de Extensão	Sessão Coletiva de Expressões	“ Conselho ”	
Comunicações	Educação Física	Atividades de Extensão	Livros e leitura	“ Conselho ”	
Balanço do dia	Balanço do dia	Balanço do dia	Balanço do dia	“ Conselho ”	

Nota. Retirado de Cosme (2018, p. 78).

Figura 3

Exemplo de Lista de Verificação de Aprendizagens adquiridas pelos alunos, de Ariana Cosme.

Lista de verificação de aprendizagens					
Língua Portuguesa – 3.º ano de escolaridade ¹³					
Área: A comunicação escrita					
	João	Maria	Ana	Rita	(...)
Ler muito por prazer (histórias, poesias, ...)					
Ler para me informar (jornais, revistas, ...)					
Ler, na versão integral, livros e outros textos					
Ler para a turma de forma que me entendam					
Ler para a turma sem hesitações					
Ler para a turma de forma expressiva					
Praticar a leitura dialogada, distinguindo a intervenção dos personagens					
Dar títulos adequados aos textos					
Responder corretamente a perguntas sobre os textos					
Descobrir, num texto, o sentido de palavras desconhecidas					
Estabelecer as sequências de acontecimentos de um texto					
Localizar a ação no espaço e no tempo					
Apreender o sentido de textos onde foram apagadas palavras ou letras					
Escrever textos livres					
Escrever diversos tipos de textos (histórias, notícias, cartas, relatórios, etc.)					
Participar no trabalho de reescrita de textos construídos por outros (com toda a turma, em grupo ou em pares)					
Participar na comparação do texto original face ao texto reescrito					

Nota. Retirado de Cosme (2018, p. 80).

Para tal, seguindo as linhas de pensamento de Arends (2008), o docente tem, de facto, a responsabilidade de planificar, organizar e gerir a disposição desse espaço, uma vez que a sua utilização poderá afetar positiva ou negativamente, não só o diálogo e a comunicação entre o docente e os alunos, como também a dinâmica de trabalho, as aprendizagens que aí se poderão efetuar e ainda algumas competências a nível emocional e cognitivo dos próprios alunos.

Definitivamente, “o ambiente é um educador à disposição tanto da criança como do adulto. Mas só se estiver organizado de um certo modo. Só será isso se estiver equipado de uma determinada maneira.” (Zabalza, 1998, p. 239).

É, no seguimento destas afirmações que, o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, vem definir as competências profissionais do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário, nomeadamente, no que diz respeito à organização do ambiente educativo. Assim, compete ao educador de infância:

- a) Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas;
- b) Disponibiliza e utiliza materiais estimulantes e diversificados, incluindo os seleccionados a partir do contexto e das experiências de cada criança;
- c) Procede a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças;
- d) Mobiliza e gere os recursos educativos, nomeadamente os ligados às tecnologias da informação e da comunicação;
- e) Cria e mantém as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças. (Educação, 2001, p. 5573)

Posto isto, conforme Oliveira-Formosinho et al. (2011b), encarando o professor e o educador como um promotores de aprendizagens que se desejam significativas, cabe-lhes adaptar, de forma flexível, o ambiente educativo, e tudo o que lhe é inerente, às necessidades dos alunos e das crianças para que possam “(...) desenvolver as capacidades de autonomia e colaboração no âmbito do brincar e aprender” (p. 28). Por

outro lado, é, igualmente, crucial que estes recorram, e valorizem, ao envolvimento da criança/aluno neste processo de decisão e organização espacial da sala de modo que a/o mesma/o se sinta incluída/o e com poder de decisão, uma vez que a sua voz é realmente ouvida e tida em conta, sobretudo, no âmbito do planeamento sobre o modo como será construído o espaço que por ela/ele será frequentado. É, seguindo esta linha de pensamento que Silva (1997, p. 38), como citado em Filgueiras (2010, p. 61), defende que “é importante que as próprias crianças participem nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar”.

No fundo, para que se consiga um ambiente educativo eficazmente organizado, é necessário que se tenha em consideração a relação meio-indivíduo e, por isso que se conheça bem a realidade da organização do próprio contexto educativo de modo que se possa adequá-lo aos reais interesses e necessidades das crianças e dos alunos. Desta feita, a abordagem sistémica e ecológica que se mencionou anteriormente, assume-se como útil, fundamental e propiciadora do desenvolvimento integral das gerações mais novas.

2.3 | Metodologias Pedagógicas potenciadoras de um papel ativo da criança/aluno no processo de ensino-aprendizagem

Nos dias de hoje, as instituições educativas não se baseiam apenas em cumprir o plano curricular ligado às OCEPE ou aos programas e objetivos para o 1.º CEB. A escola é, como nos admite Pardal (1993), “um poderoso agente de formação” (p. 9) das crianças/alunos, onde a perfeição de cada uma delas resulta da relação, da articulação, e do cruzamento entre o afetivo, o cognitivo, o social e o motor. Isto é, cada criança/aluno é perfeita/o à sua maneira, cada um tem o seu próprio ritmo de trabalho e, mesmo que sinta dificuldades em certas áreas, há sempre uma ou outra em que se sente mais à vontade e até evidencia um bom desempenho. Neste sentido, “A sua mente não pode de modo algum ser considerada uma «tábua rasa» que recebe gratuitamente dados do exterior e que os aceita passivamente atribuindo-lhes objetivamente sempre o mesmo significado.” (Valadares, s/d, p. 7).

Tal como mencionado no ponto anterior deste capítulo, o papel do educador ou do professor passa então por proporcionar um ambiente propício para que as/os crianças/alunos possam desenvolver as suas próprias estratégias de resolução de uma

determinada atividade, sejam de forma individual, a pares ou em grupo, fomentando, assim, a partilha e a colaboração entre todos e, desvalorizando toda e qualquer competitividade.

2.3.1 | O Construtivismo: Teoria desenvolvida por Jean Piaget

Na base da teoria construtivista, desenvolvida por Piaget – o construtivismo –, está assente a ideia de que o conhecimento não é dado, em momento algum, como terminado e que, nada, em rigor, está pronto ou acabado.

Este investigador considera que, para adquirir e construir conhecimento, a criança passa por quatro estágios de desenvolvimento cognitivo, nomeadamente, o sensório-motor que ocorre entre os 0 e os 2 anos de idade, o pré-operatório que ocorre entre os 2 e os 7 anos, o operatório concreto entre os 7 e os 11 anos e por último, o operatório formal que ocorre entre os 11 e os 12 anos de idade (Valadares, s/d). Deste modo, o conhecimento é construído pelo indivíduo com base na sua própria experiência pessoal.

Além disso, esta teoria considera que o professor é visto apenas como um mediador do conhecimento que o aluno constrói e reconstrói autonomamente, na medida em que leva o seu aluno a aprender através da pesquisa orientada de conhecimentos de que necessita. Considera ainda que o aluno é o elemento estruturante e estruturador da sua aprendizagem, ainda que influenciado por fatores sociais. É então desta forma que a aprendizagem se torna mais rica em termos de qualidade, uma vez que é o aluno que parte, de forma direta, em busca de novos conhecimentos (Valadares, s/d).

Ainda assim, no que diz respeito ao ensino de qualquer área disciplinar, o construtivismo deverá assumir um carácter de interação entre a teoria e prática, isto é, não deverá privilegiar uma ou outra, mas procurar que haja um equilíbrio entre as duas. Assim sendo, para que a aprendizagem por parte dos alunos tenha sucesso, é essencial que o professor os responsabilize sobre a mesma, privilegiando-a em contextos significativos, do mundo real e do quotidiano. É, igualmente, importante que o professor seja capaz de proporcionar atividades tendo em conta os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem dos seus alunos, incentivando-os a refletirem criticamente sobre as mesmas para, posteriormente, serem capazes de proceder a uma avaliação. Por fim, e

não menos importante, é necessário criar condições agradáveis de relacionamento interpessoal, tanto dentro como fora da sala de aula, de modo a fomentar a discussão, a tomada de decisões entre os alunos e, portanto, a construção colaborativa do conhecimento (Matos & Valadares, 2001).

Em suma, numa perspetiva psicológica, a teoria construtivista não encara a mente do aluno como uma tábua rasa. Pelo contrário, valoriza os seus saberes prévios e, por isso, é necessário proporcionar igualdade de oportunidades a todas as crianças, reconhecendo-se a importância que têm enquanto seres ativos, construtores da sua própria aprendizagem.

2.3.2 | Aprendizagem cooperativa

A aprendizagem é um ato ou uma experiência que começa a ser adquirida assim que um bebé nasce, sobretudo através dos estímulos que vai recebendo ao longo do seu crescimento. Nesse âmbito, é por meio da imitação, essencialmente dos seus progenitores e restantes elementos familiares, que o bebé e a criança desenvolvem muitas das suas competências e apresentam determinados comportamentos à medida que vão crescendo. É, então, por essa razão que Baltazar et al. (2006) afirmam que “A aprendizagem inicia no lar com atividades nas quais a família ensina o respeito, o amor e a solidariedade, elementos básicos para a convivência humana e social e para o equilíbrio dos impulsos de destruição internos e infantis.” (p. 32).

Posteriormente, quando começam a frequentar a escola, as crianças já põem em prática todo o conhecimento que, *a priori*, lhes foi transmitido no seio familiar. Dessa forma, e uma vez que os pais e encarregados de educação já não passam grande parte do tempo com os seus filhos, estes acabam por evidenciar uma certa preocupação no que diz respeito ao desenvolvimento da criança e, portanto, mostram-se interessados em criar uma relação de amizade e segurança com o educador ou professor, para, não só participarem e intervirem na vida escolar do seu filho, como também para se manterem informados acerca do processo de aquisição de conhecimentos do mesmo. Assim sendo, é importante que o educador ou professor fomente cada vez mais o papel ativo dos pais e encarregados de educação, por exemplo, através da realização de atividades que requeiram uma cooperação entre a escola e a família, valorizando toda e qualquer disponibilidade e interesse por parte da mesma. Além de que disponibilizem, ainda,

todas as informações, de que os progenitores e encarregados de educação necessitem sobre o seu educando, de forma breve e clara.

De facto, “A colaboração é a pedra de toque para que um projeto seja bem sucedido, isto é, tenha qualidade.” (Máximo-Esteves, 2008, p. 82).

No seguimento desta linha de pensamento, é possível admitir que, além do envolvimento das famílias, o da própria comunidade educativa, sobretudo, entre alunos, é, igualmente, de extrema importância para o processo de desenvolvimento educativo dos mesmos. É, portanto, fundamental compreender que a cooperação é um processo educativo essencial, “(...) em que os alunos trabalham juntos (...)” e que se tem “(...) revelado a melhor estrutura social para a aquisição de competências, o que contraria, frontalmente, toda a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola.” (Niza, 1998, p. 4). No entanto, existem educadores e docentes que, apesar de acharem que aplicam de forma correta a aprendizagem cooperativa com o seu grupo, não o fazem porque desconhecem, de facto, as características deste tipo de aprendizagem.

Efetivamente, a aprendizagem cooperativa é, segundo alguns autores como citados em Lopes e Silva (2009), uma metodologia de ensino onde os alunos, em grupos, aprendem, trabalhando em conjunto, interagindo e partilhando informações de forma mútua, com o objetivo de “(...) adquirir conhecimentos sobre um dado objeto.” (p. 4). Além disso, é uma metodologia que, cada vez mais e, aplicada de forma correta, gera alguns efeitos benéficos no processo de ensino-aprendizagem do aluno, tais como, responsabilidade, a motivação, a confiança, a construção de relações de amizade, o respeito pelo próximo, o à-vontade no diálogo, bem como, a tolerância, excluindo toda a competitividade e discriminação.

Decerto que o professor também assume um papel, ainda que não tão ativo, para garantir o funcionamento da aprendizagem cooperativa na sua sala de aula. Ou seja, de uma maneira geral, o professor deve “especificar os objetivos de ensino (académicos e sociais)”; “determinar o tamanho do grupo e distribuir os alunos pelos grupos”; “atribuir papéis aos elementos do grupo”; “arranjo ou disposição da sala”; “planificar materiais de ensino para promover a interdependência”; “distribuir tarefas”; “estabelecer os critérios de sucesso”; “estruturar a interdependência positiva e a responsabilidade”; “estabelecer os comportamentos desejados”; “controlar o comportamento”; “intervir de

necessário”; “prestar ajuda”; “elogiar”; “promover o encerramento através do sumário”; “avaliar a aprendizagem”; “reflectir sobre o trabalho desenvolvido” (Lopes & Silva, 2009, pp. 54-55; 64-66).

No caso dos alunos, nomeadamente, os elementos de cada grupo, podem assumir diferentes papéis, tendo em conta as características da tarefa a concretizar. Assim sendo, alguns desses papéis são o “verificador”, o “facilitador”; o “harmonizador”, o “intermediário”, o “guardião ou controlador do tempo”, o “observador”, entre muitos outros, tal como podemos observar na tabela abaixo.

Tabela 1

Papéis a serem desempenhados pelos alunos nos grupos cooperativos.

Papel	Descrição
Encorajador	Encoraja os alunos relutantes ou tímidos a participar.
Elogiador	Mostra apreço pelas contribuições dos colegas e reconhece as realizações.
Porteiro/harmonizador	Equilibra a participação e faz com que ninguém domine.
Treinador/facilitador	Ajuda na explicação das matérias escolares, explica conceitos...
Chefe de perguntas	Assegura que todos os alunos possam fazer perguntas e as mesmas sejam respondidas.
Controlador/verificador	Verifica a compreensão do grupo.
Capataz/superintendente	Mantém o grupo a trabalhar na tarefa.
Registador/annotador	Regista as ideias, decisões e planos.
Refletor/observador	Informa o grupo do progresso ou falta dele.
Guardião/capitão do silêncio	Controla o tempo e o nível de barulho.
Monitor dos materiais	Recolhe e restitui os materiais.

Nota. Tabela adaptada de Lopes e Silva (2009, p. 27).

Não havendo, de forma adequada, esta distribuição de papéis pelos alunos, a probabilidade daqueles com menores capacidades serem ignorados ou até mesmo do

trabalho ser feito apenas por alguns elementos do grupo será elevada. Isso poderá ser observado quando é pedido, por parte do professor, um único trabalho por grupo, em que os que não contribuíram no processo de resolução do trabalho são, possivelmente, os primeiros a escrever o seu nome.

Assim sendo, acredito que a realização, por exemplo, de atividades lúdicas, incluindo os jogos educacionais, transmitem nos alunos uma sensação de interesse, atenção, lazer e, ao mesmo tempo, diversão, na medida em que estes aprendem sem qualquer pressão e manifestam maior vontade em querer saber mais.

Portanto, em modo de conclusão, a aprendizagem cooperativa distingue-se da competitiva no sentido em que o sucesso de um aluno contribui para o sucesso dos restantes elementos do grupo e, portanto, o seu objetivo só será alcançado se os seus colegas de grupo também o tiverem alcançado. Por outro lado, esta aprendizagem, concretizada de forma adequada é, como já foi referido, extremamente importante e rica em benefícios, tanto para os alunos, como para o próprio processo de ensino aprendizagem dos mesmos.

2.4 | Um bom profissional é aquele que reflete sobre o seu trabalho

De acordo com o Dicionário Online da Língua Portuguesa – Priberam –, os termos *refletir* ou *reflexionar* apresentam as seguintes definições: “Fazer reflexões ou considerações sobre” e “Apreciar o mérito ou o valor de”.

Seguindo esta linha conceitual, sobretudo no âmbito educacional, Cochran-Smith e Lytle (1993) referem que, além de resultar numa melhoria do modo como se desenvolve o ensino, bem como na produção de novos conhecimentos por parte dos alunos, *refletir* significa também de que forma é que eu, enquanto educador ou docente, posso contribuir para dar a conhecer, não só às minhas crianças/alunos, mas também à restante comunidade escolar, que envolve pessoal docente, não docente e ainda pais e encarregados de educação, situações que envolvem boas práticas de ensino. É, igualmente, por essa razão, que a escola é, e deve ser vista como, um espaço aberto e recetivo à realização de discussões abertas e produtivas, tais como reuniões, debates, formações, seminários, etc., que tenham como finalidade o enriquecimento dos conhecimentos do pessoal não docente, o incentivo à aprendizagem coletiva entre

docentes, bem como a motivação do próprio aluno em querer aprender e saber mais sobre determinado assunto.

Do mesmo modo, mas por outras palavras, Alarcão (2010) apresenta o seu ponto de vista em relação à noção de professor reflexivo que se baseia, essencialmente, “(...) na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores.” (p. 44). De facto, como deve ser do conhecimento geral comum, a evolução da educação depende muito do papel do educador/docente enquanto potenciador de conhecimento, bem como do modo como aciona a sua prática dentro e fora da sala de aula.

O ato de refletir acerca da sua própria prática, sobretudo no caso do educador/docente, é realmente muito importante, pois só assim será possível uma renovação, não só das metodologias e práticas pedagógicas, como também da qualidade da sua própria identidade profissional, no sentido em que “(...) manterá presente a importante questão da função que os professores e a escola desempenham na sociedade e ajudará a equacionar e resolver dilemas e problemas.” (Alarcão, 2010, p. 50).

Alguns dos aspetos que caracterizam um professor reflexivo, segundo Richards e Lockhart (1996), passam por questionar-se a si próprios o porquê de realizar determinada atividade e com que finalidades, bem como o porquê de ensinar de uma determinada maneira e não de outra. Por outro lado, um professor que reflete determinadas questões tais como as anteriores, também pretende e faz com que o seu aluno, orientando-o, aprenda e adquira conhecimento pelos seus próprios meios, revelando autonomia. Este, portanto, é visto como um guia e orientador, uma fonte de informações e experiências pertinentes e indispensáveis. Assume, ainda, a responsabilidade pelas suas atitudes, não só dentro, como fora da sala de aula e utiliza diferentes metodologias e estratégias para trabalhar uma variedade de conteúdos que, de preferência, incidam sobre a realidade dos seus alunos. Por fim, além de facilitar o processo de interação e comunicação entre todos, é um profissional que se encontra em constante aquisição de conhecimento e contribui significativamente para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos. É assim, através da partilha de conhecimento que efetuam que se diz que o educador ou professor são eternos aprendizes.

Posto isto, em modo conclusão, um bom profissional é, sem dúvida, aquele que reflete acerca do seu trabalho. Neste caso em concreto, o educador ou professor reflexivo aprimorará as suas práticas e, facilmente, contribuirá para o enriquecimento da sua formação e experiência.

Capítulo 3 | A Organização e Gestão Escolar – Contributos para o progresso, inovação e melhoria do processo de ensino-aprendizagem

3.1 | A Escola enquanto Organização

Habitualmente, diz-se que a escola é a segunda casa da criança/aluno, uma vez que é lá que passa grande parte do seu tempo. Assim, desde o seu nascimento, as crianças vão adquirindo uma série de conhecimentos e experiências através das interações que lhes são proporcionadas pelos adultos bem como pelo seu meio envolvente. Por essa razão, de facto, é no decorrer de tais interações que, através da realização de atividades que estimulem, por exemplo, a aquisição de novas aprendizagens dentro ou fora do ambiente escolar, as crianças aprendem a ser realmente alunos (Pestana, 2013).

Seguindo esta linha de pensamento, a escola pode ser vista como uma organização na medida em que se encontra inserida num contexto, isto é, num determinado lugar, e é composta por um conjunto de indivíduos, com diferentes formações e papéis, que contribuem para o seu desenvolvimento enquanto local privilegiado de formação e conhecimento da sociedade.

No entanto, os autores Trigo e Costa (2008) dizem-nos que se torna complexo definir e caracterizar uma organização, dado que se trata de um conteúdo que envolve múltiplas opiniões e pontos de vista.

De igual modo, a definição para a palavra *organização*, sugerida pelo Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, possui alguns significados, nomeadamente, o “Ato ou efeito de organizar.”; “Organismo.”; “Estrutura.”; “Fundação, estabelecimento.”; “Composição.”; e, por último, um “Conjunto de pessoas que constituem um grupo de trabalho, geralmente de um evento (ex.: todos os membros da organização estão identificados)”. Por outras palavras, de acordo com Silva (2013), como citado em Schultz (2016), as organizações ocorrem, portanto, de forma transversal na nossa vida, desde o início até ao fim da nossa existência, quer no momento do nosso nascimento quer ao longo do nosso “crescimento, desenvolvimento, educação, trabalho, relacionamento social, saúde, e até mesmo a morte.” (p. 13). Além disso, podemos assumir a escola como cultura, enquanto organização com identidade e unidade, sendo que cada escola possui a sua própria cultura que pode ser visível através dos seus

“valores, crenças, linguagem, heróis, rituais, cerimónias”, sendo vista como uma mini sociedade (Costa, 1996). Mas, “Pode existir uma teoria das organizações, ou deve haver diversas teorias das organizações?”. Perrow (1972) interroga-se acerca deste assunto que é alvo de opiniões distintas. Todavia, no seu ponto de vista, cada organização tem a sua própria estrutura, os seus próprios objetivos, valores, padrões de comportamento, relacionamentos e ambiente. Por isso, considera a existência de uma heterogeneidade de organizações devido, essencialmente, à diversidade de características que cada uma possui. Por outro lado, existem autores que defendem que as organizações têm uma cultura de base, na medida em que a cultura no seu singular é a fonte da unidade e identidade das organizações, ou seja, as organizações têm uma cultura de base e, dentro dela, vários papéis, várias regras, diferentes práticas e valores. Porém, outros defendem que as organizações fruem de muitas culturas, com variados papéis, posições e ideologias e que se integram em subculturas ou contraculturas (Costa, 1996).

3.2 | O contributo da ação humana para o progresso e inovação da Escola enquanto Organização

O envolvimento da ação humana e, conseqüentemente, a própria cultura da organização, isto é, da escola, irão determinar o progresso, a evolução, o sucesso e a qualidade da mesma que, adotando uma postura reflexiva, procura, de forma clara e ambiciosa, reger-se pela inovação, não só a nível administrativo como também a nível pedagógico (Alarcão, 2001).

Neste sentido, é possível afirmar que a ação humana, representada pelos “alunos e os professores, os auxiliares e os funcionários, os pais e os membros da comunidade.”, é, com certeza, um elemento crucial para que a inovação da escola seja efetivamente alcançada (Alarcão, 2001, p. 19).

No seguimento deste ponto de vista, de facto, o papel da família perante a instituição e os seus educandos é fundamental. Isto é, o envolvimento desempenhado pelos pais ou encarregados de educação bem como a influencia que estes exercem sobre os seus educandos, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, é extremamente crucial, visto que é nessa faixa etária que a criança segue, com maior frequência, o exemplo, tanto dos pais como do educador, com quem passa a maior parte do seu dia. Na verdade, estes “são os primeiros educadores das crianças e que, ao longo da sua

escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação.” (Marques, 2001), como citado em Faria (2016, p. 54). De igual modo, o facto de haver uma boa relação entre a família e a instituição, nomeadamente e mais importante, com o/a educador/a ou professor/a, permite à criança permanecer num ambiente calmo, equilibrado e propício a “um desenvolvimento são para que esta se insira na sociedade como um cidadão pleno.” (Crespo, 2016, p. 16).

Assim, em conformidade com Alarcão (2001),

Uma escola sem pessoas seria um edifício sem vida. Quem a torna viva são as pessoas: os alunos, os professores, os funcionários e os pais que, não estando lá permanentemente, com ela interagem. As pessoas são o sentido da sua existência. (...) Têm o poder da palavra através da qual se exprimem, confrontam os seus pontos de vista, aprofundam os seus pensamentos, revelam os seus sentimentos, verbalizam iniciativas, assumem responsabilidades e organizam-se. As relações das pessoas entre si e de si próprias com o seu trabalho e com a sua escola são a pedra de toque para a vivência de um clima de escola em busca de uma educação melhor a cada dia. (p. 20)

A autora revela, ainda, que tudo isto resulta da presença de líderes na organização escolar, não obstante as posições que possam ocupar, sendo elas, uma gestão de topo, intermédia e de base. Além disso, resulta também da existência de um espaço que privilegia e promove a comunicação, através da partilha e troca de ideias, e o envolvimento de todos no desenvolvimento do PEE (Vicente, 2004). Só dessa forma é que se podem ver cumpridos os objetivos participativos, democráticos e inovadores de uma escola enquanto organização.

3.3 | A importância de uma boa gestão e liderança escolar

Para introduzir este ponto, é importante clarificar que gestão e a liderança implicam o conhecimento e compreensão, por parte do líder, das características estruturais física, administrativa e social da escola. Relativamente à estrutura física, esta diz respeito ao próprio edifício escolar, à organização do espaço e ao número de turmas. No caso da estrutura administrativa, esta caracteriza-se pela gestão, direção, controlo, tomada de decisão, intervenção da comunidade educativa e relação existente com as autoridades centrais e locais. Por fim, no que concerne à estrutura social da organização

escolar esta diz respeito às relações estabelecidas entre professores, alunos, funcionários, encarregados de educação e à sua própria cultura organizacional.

De acordo com a definição sugerida pelo Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, a palavra *liderança* é entendida por “Comando, direcção, hegemonia.”. Já a palavra *líder* é definida, pelo mesmo dicionário, como uma “Pessoa que exerce influência sobre o comportamento, pensamento ou opinião dos outros; Pessoa ou entidade que lidera ou dirige; Chefe de um partido ou movimento político; Que ou o que lidera determinado sector de actividade ou uma competição.”. Por fim, o referido dicionário define a palavra *gestão* como “Gerência, administração.”.

Apesar de toda esta tríade de conceitos, que direta ou indiretamente estão interligados entre si, serem da autoria do dicionário, existem muitos autores que perspetivam e definem tais termos de maneiras distintas. Bento e Ribeiro (2013, p. 12) citam alguns autores que procuraram definir o termo *liderança* como: “a capacidade de influenciar as pessoas para trabalharem de forma entusiástica, de modo a serem atingidos os objectivos identificados que têm em vista o bem comum” (Hunter, 2006, p.34); “a vontade de controlar acontecimentos, o conhecimento para delinear uma estratégia e o poder para fazer com que uma tarefa seja cumprida, através do uso cooperativo das competências e dos conhecimentos de outras pessoas.” (Krause, 1999, p.15); “uma forma especial de influência tendente a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências.” (Bolivar, 2003, p.256); etc. Por outro lado, na perspetiva de Kotter como citado em Bento e Ribeiro (2013), “a gestão é “[...] um processo cuja finalidade é produzir resultados relevantes, mantendo o sistema existente, (...)”” (p. 19). Em contrapartida, os mesmos autores esclarecem que “(...) o gestor é aquele desenvolve os planos estratégicos e operacionais que julga serem os mais eficazes para atingir os objectivos e implementa e coordena a execução desses planos.” (p. 19).

Posto isto, e seguindo esta linha de pensamento, um líder, de acordo com Correia (2009) como citado em Carvalho e Fraga (2011), é “alguém com qualidades excepcionais, capaz de conduzir o grupo de seus seguidores a atingir determinados objectivos previamente estipulados por ele” (p. 162), proporcionando incentivo e motivação à sua equipa. Contudo, o tipo de liderança, isto é, a sua personalidade e postura, enquanto líder, e o seu autoconhecimento relativamente aos desafios e acontecimentos que estão em constantes transformações irão determinar o exercício de

uma boa ou má liderança. Esta situação é possível verificar-se através dos diferentes estilos de liderança, que nos permitem identificar algumas vantagens e desvantagens do tipo de liderança adotado pelo líder. Assim sendo, existem sete estilos de liderança: a *liderança autocrática*; a *liderança democrática*; a *liderança liberal*; a *liderança situacional*; a *liderança coaching*; a *liderança transformacional*; e a *liderança transacional*.

De uma maneira geral, na *liderança autocrática* podemos considerar a escola como uma empresa, onde o líder mantém uma postura autoritária e centralizadora e ignora qualquer ideia ou sugestão proveniente de outros elementos da equipa. A agilidade nos processos decisórios, dado que somente o líder tem o poder da palavra, e uma maior produtividade e controle dos processos por parte dos liderados que, sob pressão, trabalham focados nas suas tarefas, são algumas das vantagens que este estilo de liderança nos apresenta. Contudo, também nos são apresentadas uma série de desvantagens que resultam da postura ditatorial adotada pelo líder, nomeadamente, um sentimento de tensão, stress, conflituosidade, desvalorização, frustração e desmotivação por parte da equipa.

Relativamente ao segundo estilo de liderança – a *liderança democrática* –, neste, podemos considerar a escola como ambiente democrático, onde, ao contrário do primeiro estilo, prevalece a valorização do envolvimento de toda a equipa, com total abertura para manifestar pontos de vista ou sugerir ideias. Em resultado disto, são criados laços de amizade e cooperação entre cada elemento da equipa e os seus líderes, e a própria equipa manifesta prazer, satisfação, bem-estar e motivação no exercício das suas funções. Todavia, os processos de decisão e mudança neste tipo de estilo tendem a ser mais demorados, o nível de maturidade e experiência de toda a equipa, incluindo os líderes, deve ser elevado e, ainda, há a possibilidade de perda de controle de certas tarefas.

Por outro lado, na *liderança liberal*, entende-se a escola como uma anarquia em que a equipa possui liberdade e autonomia para manifestar as suas ideias e opiniões, e gerir, da forma como entender, as suas funções. Contudo, toda essa autonomia e liberdade podem originar, conseqüentemente, uma baixa produtividade devida, sobretudo, à falta de orientação, feedback e controle, por parte do líder, da qualidade do trabalho realizado, além da inferiorização da figura do líder.

No caso da *liderança situacional*, os líderes são capazes de decidir e reconhecer a maturidade e a motivação do funcionário. Além disso, adaptam o seu comportamento à capacidade e empenho do mesmo, isto é, as tarefas são entregues com a melhor das intenções, tendo em conta a referida capacidade e empenho do indivíduo. Isto, por certo, aumentará a produtividade quer do líder quer da restante equipa, apesar de incorrer à falta de um modelo específico para a realização de determinadas tarefas ou processos, além de provocar um atraso no desenvolvimento da equipa.

Relativamente à *liderança coaching*, o líder tem como objetivo desenvolver e estimular o potencial dos elementos da sua equipa a partir das competências e habilidades evidenciadas, fomentando a autoconfiança e visão de futuro dos mesmos através do constante feedback transmitido. Ademais, é notável uma maior cooperação, compromisso e responsabilidade entre os vários elementos da equipa. Contudo, é necessário que todos os intervenientes se disponibilizem e se dediquem aos desenvolvimentos e mudanças de comportamentos, incluindo os líderes, na medida em que devem despende mais tempo para garantir o desenvolvimento da sua equipa.

Por último, são-nos apresentadas as lideranças *transformacional* e *transaccional* que se complementam mutuamente.

No caso da *liderança transformacional*, tal como o próprio nome indica, esta tem a capacidade de transformar com uma intencionalidade. A equipa deixa de seguir os seus interesses e passa a seguir os interesses da organização. Nesse sentido, de acordo com Bass (1988) como citado em Bento (2008, p. 4), o líder atua no processo de concretização dessa transformação através da motivação, consciencialização pessoal e envolvimento dos seus funcionários, tendo como finalidade o alcance das metas organizacionais. Estes tipos de líderes “identificam-se como agentes de mudança; são corajosos; acreditam nas pessoas; são impulsionados por valores pessoais; são eternos aprendizes; têm habilidade de lidar com complexidade, ambiguidade e incerteza e são visionários.” (Tichy & Devanna, 1986) como citado em Bento (2008, p. 4)).

Finalmente, na *liderança transaccional*, o gestor adota a figura de chefe ao invés da de líder sem se preocupar em motivar, inspirar ou desenvolver a sua equipa e, por essa razão, os liderados têm a obrigação de obedecer e cumprir com as regras e metas estabelecidas. Por outro lado, neste estilo prevalece o exercício e concretização de tarefas através de uma motivação que é realizada a partir de fatores externos à própria

pessoa, isto é, recompensas ao nível de um aumento salarial, de prémios, promoções ou punições, ações disciplinares e críticas, de acordo com suas falhas ou acertos. Assim sendo, a “liderança transformacional é construída em cima da liderança transaccional – produz, nos liderados, níveis de esforço e de desempenho que vão além dos obtidos apenas na abordagem transaccional” (Robbins, 2002) como citado em Bento (2008, p. 2).

3.4 | O Diretor enquanto líder/gestor VS. o Professor enquanto líder/gestor de uma Organização

Ao considerarmos a liderança sob o ponto de vista da direção e administração ou gestão escolar, mais concretamente ao nível de quem possui poder e competência para orientar, coordenar e liderar, categoricamente, a organização educativa, podemos assumir que para que todo o processo educativo se efetive realmente, é necessária uma boa gestão organizacional. Essa gestão, por sua vez, dependerá sempre de um bom líder ou de uma boa liderança que caminharão a par e passo. No entanto, importa evidenciar e clarificar que, tal como afirma Carapeto e Fonseca (2006, p. 85), liderar é uma “qualidade que se aprende e desenvolve”.

No caso do docente, este também pode assumir-se como um líder e gestor pois, possui autonomia pedagógica para recorrer e usufruir de estratégias diferenciadas que, de forma flexível, alcancem as Aprendizagens Essenciais (AE), destinadas a todas as crianças. Ainda assim, o facto de não ser necessário percorrer um único caminho até atingir essas AE, inseridas no Plano Anual de Turma (PAT), cabe, então, ao professor assumir-se como um “interlocutor qualificado” da situação, onde vai permitir e organizar um ambiente de aprendizagem centrado apenas na aprendizagem e construção dos próprios conhecimentos das crianças, tal como defende Cosme (2018, p. 10). Isto significa que, apesar de todos os programas objetivos e princípios definidos, o currículo do 1.º CEB é flexível e, por isso, compete-lhe planificá-lo, geri-lo e adaptá-lo ao grupo de alunos com que trabalha. Portanto, o professor é livre de escolher a sua metodologia, a forma como seleciona e leciona os conteúdos que deverão ser abordados neste nível educativo e os materiais didático-pedagógicos que utiliza, tendo sempre como foco, a aprendizagem dos seus alunos. Além disso, incentivando-os e orientando-os de modo a criar situações em que os alunos possam encontrar as respostas às suas questões, é

também necessário que os elogie, estimule responsabilidades, promova relações e inter-relações entre os próprios alunos e entre alunos/professor, fomente o trabalho cooperativo e colaborativo, promova o respeito e, ainda, desenvolva a empatia nos alunos. Estes, dentro de uma sala de aula bem gerida estarão, garantidamente, envolvidos e focados no exercício das suas tarefas. Por esse motivo, as regras da sala de aula devem ser escritas, estar bem definidas e em consonância com o regulamento da escola, contribuindo, assim, para o bom funcionamento da escola. É neste sentido que se diz que o professor é o intermediário entre o meio e a criança.

3.5 | Contributos na/para a motivação e melhoria quer do desempenho do professor quer das aprendizagens dos alunos: o caso dos TPC

A palavra *motivação*, de acordo com a definição sugerida pelo Dicionário Priberam da Língua Portuguesa online, significa um “conjunto dos motivos que levam uma pessoa ou grupo de pessoas a agirem de determinada maneira.” Ou seja, quando se pensa em motivação, ocorre-nos a ideia de tentar perceber o esforço que é feito por uma pessoa ou grupo de pessoas para atingirem determinados objetivos. Spector (2006), como citado em Ruffatto et al. (2016), diz-nos que “a motivação é resultado dos desejos, necessidades e vontades” (p. 34).

Seguindo esta linha de pensamento, num estudo, realizado a cerca de 95 presidentes de conselho executivo, sobre que comportamentos de liderança são mais adotados pelos mesmos, concluiu-se que, frequentemente, se observa “uma mistura de comportamentos de liderança transformacional e transaccional” (Bento A. , 2008, p. 3). Portanto, o líder deve ser capaz de identificar e reconhecer as necessidades do desenvolvimento profissional e pessoal de cada elemento da sua equipa, isto é, dos docentes, fomentando uma cultura de trabalho colaborativo entre os mesmos. Além disso, compete-lhe também o desenvolvimento e o acompanhamento da realização de todos os projetos educativos da escola, no sentido de verificar a sua pertinência, alcance e eficiência ao longo de todas as etapas de execução. Deve ser alguém capaz de se automotivar para poder motivar a sua equipa, de manter o seu conhecimento atualizado, procurando sempre novas informações e que seja capaz de gerir conflitos na medida em que ouve os seus colegas, nomeadamente, professores, e outros membros da comunidade escolar, tentando compreender a situação que os leva à insatisfação e

desmotivação de modo a encontrar uma solução para esse problema. É, ainda, importante que adote um sentido de responsabilidade, organização e ética profissional, que saiba comunicar, no sentido em que dá e recebe feedback e, não menos importante, que seja um verdadeiro agente transformador da sua escola. Considerando-o como “professor-líder”, este é quem assume um conjunto de papéis para apoiar a escola, os seus colegas e outros membros da comunidade escolar na melhoria das práticas de ensino e de aprendizagem e no sucesso dos seus alunos, servindo como uma fonte de inspiração para todos.

3.5.1 | A realização dos TPC: o que são e efeitos positivos a curto e a longo prazo

Na verdade, o termo Trabalhos Para Casa (TPC) poderá apresentar diversas opiniões e conceitos. Os TPC são, então, atividades que, atribuídas aos alunos por parte dos professores titulares, devem ser realizadas em casa, depois das aulas, com a supervisão e apoio de um adulto.

Um exemplo evidente de tudo o que já foi referido em pontos anteriores poderá ter que ver com os TPC. Na realidade, esses trabalhos são uma tarefa comum no dia a dia dos alunos. Contudo, por vezes, a solicitação em excesso acaba por tornar-se numa fonte de cansaço tanto para as crianças como para os seus pais, nomeadamente, os pais empregados que são os que mais se destacam nesse sentido, além de que, muitas vezes, os impedem de realizar outras atividades (Farrell & Danby, 2015), como citado em Clarke e Comber (2019). Por outro lado, algumas crianças não têm à sua disposição esse apoio por parte dos pais devido, possivelmente, à falta de tempo ou até mesmo à falta de conhecimentos relativamente aos conteúdos abordados. Por este motivo, esta é uma situação que poderá afetar negativamente os alunos uma vez que estes acabam por copiar os trabalhos pelo caderno de outros colegas ou optam por não os realizar a fim de poderem brincar. Na opinião de Colaço (2007), “Os trabalhos de casa (...) continuam a ser usados por muitos professores e a serem um verdadeiro tormento para muitas famílias.” e que “(...) só servem para mostrar aos pais a pior parte do trabalho escolar, para “enervá-los, culpabilizá-los, deixar-lhes campo livre às angústias, transformá-los em explicadores...colocar muitos pais em situação de incompetência ou de onnipotência.”” (p. 96).

No entanto, de facto, a solicitação de TPC prende-se, em muito, com o facto de o professor receber feedback por parte dos seus alunos e, posteriormente, minimizar as dificuldades sentidas por eles, influenciando assim o desempenho e o sucesso escolar dos mesmos. Além disso, o tempo dedicado à realização dos TPC, em casa, é deveras relevante, uma vez que fomenta e potencializa, de certo modo, as aprendizagens que adquiriu ao longo das aulas. Do mesmo modo que, tal dedicação acaba por ser benéfica no sentido em que proporciona responsabilidade e hábitos e métodos de estudo autónomo. Porém, há que ter em atenção que a quantidade de tempo utilizada para a concretização dos TPC deve ser razoável ao invés de excessiva. Por estas razões, as estratégias utilizadas pelos professores dentro da sala de aula poderão comprometer a motivação dos seus alunos na realização dos TPC.

Porém, de acordo com Lourenço e Paiva (2010) para que tais estratégias não comprometam a motivação e o desempenho dos seus alunos, neste caso, quanto à realização dos TPC, é realmente importante que os professores prestem aos seus alunos “apoio, incentivo e orientação”, implementem “acções educativas que tenham como finalidade o crescimento pessoal do aluno e o domínio da tarefa em ambiente de cooperação”, preparem “actividades de aprendizagem com um nível apropriado de complexidade, agradáveis e desafiantes”, promovam “avaliações que também fomentem oportunidades de participação, aprendizagem e melhoria do desempenho”, e por fim, que proporcionem aos alunos “feedbacks positivos acerca da competência e a auto-eficácia dos alunos nas actividades, incentivando o esforço e a utilização adequada de estratégias de aprendizagem.” (p. 135).

Posto isto, Faria (2016) apresenta, através de um quadro da autoria de Cooper (2001), uma série de efeitos positivos a curto e a longo prazo, resultantes da realização dos TPC solicitados pelos professores. Estes efeitos positivos enquadram-se em três dimensões, tais como a dimensão escolar, a dimensão pessoal e por último a dimensão familiar. Relativamente à dimensão escolar, os alunos poderão beneficiar, a curto prazo, de uma melhor retenção do conhecimento factual, de um aumento do conhecimento bem como da formação de conceitos, de uma melhoria do seu pensamento crítico e ainda de enriquecer o seu currículo. Já a longo prazo, a realização dos TPC poderão encorajar os alunos à leitura durante o tempo de lazer, melhorar as suas atitudes em relação à escola e ainda melhorar as suas estratégias e hábitos de estudo. Ao nível da dimensão pessoal, os alunos ganham uma maior auto-organização e autodisciplina,

melhoram ao nível da sua organização temporal, tornam-se mais curiosos e ganham maior independência para resolver problemas. Por fim, quanto ao nível da dimensão familiar, a realização dos TPC por parte dos alunos permite que haja um maior envolvimento dos pais na educação escolar (Faria, 2016). E o facto é que, “Portugal obteve grandes melhorias em matemática, leitura e ciências desde 2000 e melhorou os seus indicadores de equidade para jovens de 15 anos.” (OCDE, 2014). Ainda assim, “está entre os países que menos gostam da escola.” (Leiria & Bastos, 2022).

3.6 | Liderança ideal: Existe?

Na verdade, podemos admitir que a gestão e a liderança têm vindo a desempenhar um papel relevante. Pois, tal como nos diz Fullan (2003), como citado em Bento e Ribeiro (2013), procuram não só proporcionar aos alunos uma aprendizagem de conteúdos eficiente e eficaz, como também promover uma cultura inovadora que permita, através do diálogo, “da partilha de ideias, opiniões e conhecimentos”, a resolução “de problemas relacionados com o ensino/aprendizagem.”, envolvendo toda a comunidade educativa (p. 24). Com efeito, “os alunos relatam ter melhores relações com seus professores” e “Os professores relatam um clima disciplinar na sala de aula menos positivo” (OCDE, 2014, p. 10).

Nesta perspetiva, sendo a escola o foco central de todo este trabalho e, tendo em atenção que se norteia pelas OCEPE, pelas AE, pelo seu PEE (documento identitário da escola), pelo seu regulamento interno, pelo seu Plano Anual de Atividades (PAA), pelo plano curricular de turma e de grupo, no caso da educação pré-escolar, e pelo PAT, cabe ao docente conhecer todos estes documentos, assegurando uma prática bem organizada e, por isso, eficaz. No entanto, e tal como já foi referido anteriormente, o facto de o estilo de liderança resultar da personalidade, postura e autoconhecimento do líder, bem como do contexto em que se insere a organização, faz com que não exista um estilo de liderança ideal e amplo, que abranja todo e qualquer tipo de características identificáveis num líder. Além de que, como se sabe, é através das pessoas, das suas emoções e ideias que se faz a mudança. Isto é, “Quando todos os funcionários conhecem a missão e os valores que norteiam o seu trabalho, tudo fica mais fácil de entender, inclusive saber qual o seu papel e como contribuir eficazmente para a organização.” (Chiavenato, 1999, p. 51).

Para concluir este capítulo, passo a citar algumas palavras de Silva (2007):

As escolas são organizações, têm vida própria, vão-se construindo de acordo com um tempo e um contexto, um e outro mutantes, têm os seus diversos atores, têm a sua própria história. A liderança é o motor dessa construção histórica, social e cultural que chamamos centro educativo, e organização em sentido mais geral. (p. 2)

Além do mais, enquanto futuros/as educadores/as ou professores/as, é importante que reunamos condições, dentro da nossa sala de aula, que proporcionem um ambiente organizado e integrador de modo que os alunos se sintam o mais à-vontade possível para se expressarem e esclarecerem todas as suas dúvidas. E, ainda, que se sintam motivados, interessados e entusiasmados para adquirirem novos conhecimentos a partir de conteúdos planificados de acordo com os seus interesses e necessidades.

PARTE II
|
ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Capítulo 4 | A importância da metodologia de Investigação-Ação como suporte ao exercício de um docente reflexivo

A Investigação-Ação (I-A) traduz-se num método reflexivo e investigativo deveras relevante, pois permite ao investigador obter uma recolha diversificada de dados que, apoiados por reflexões, possibilitam, de algum modo, a implementação de estratégias que resultem como soluções a problemas evidenciados. Ao nível da educação, os educadores e professores agem como autores de uma constante investigação acerca da sua prática profissional através das reflexões que fazem sobre o trabalho que desenvolvem de modo a melhorá-lo cada vez mais.

Sendo a I-A vista como um suporte ao exercício docente, neste capítulo serão evidenciados alguns conceitos importantes em torno desta metodologia, seguido da descrição das técnicas e instrumentos de recolha de dados bem como o método de análise e tratamento dos mesmos.

4.1 | A Investigação-Ação: A sua origem

Durante a primeira metade do século XX, nos Estados Unidos, foi concebido e aplicado, com o envolvimento de diversas e ilustres figuras ligadas às áreas da educação e das ciências sociais, das quais se destacam John Dewey e Kurt Lewin, um movimento denominado por “investigação-ação”. Porém, devido a alguns fatores sociais, políticos e educacionais decorridos, a sua difusão pelo mundo viu-se dificultada pelo que só a partir dos anos 80 do mesmo século a I-A passou a adquirir maior impacto por todo o mundo, principalmente nos Estados Unidos, no Reino Unido e na Austrália (Máximo-Esteves, 2008, pp. 23-33).

4.2 | Metodologia da Investigação-Ação

Atualmente, a I-A é vista como o “coração da mudança”. Isto é, a I-A assume-se como uma prática que se encontra em constante mudança, promovendo a existência e a formação de profissionais reflexivos com o intuito de melhorar e inovar cada vez mais a realidade da sua prática profissional, nomeadamente, no que diz respeito à área da educação. Deste modo, o professor, juntamente com a sua comunidade educativa, recria a escola ao serviço da democracia com o intuito de melhorar as aprendizagens dos

alunos. Daí, Oliveira-Formosinho e Formosinho intitularem o 3.º ponto do Prefácio inserido na obra de Lídia Máximo-Esteves (2008) como “A investigação-acção como alavanca da mudança educativa” (p. 9).

Por outro lado, a I-A caracteriza-se como sendo um processo de emancipação, isto é, tem a possibilidade de atuar livremente numa das suas estratégias que visa formar, transformar e informar.

Seguindo esta linha de pensamento, a I-A tem o poder de formar, na medida em que produz a mudança e constrói conhecimento sobre ela promovendo uma aprendizagem experiencial e contextual, reflexiva e colaborativa; de transformar no sentido de “sustentar a produção da mudança praxiológica através de uma participação vivida, significada e negociada no processo de mudança”; e por fim, de informar através do conhecimento que vai sendo construído pela “realidade em transformação”, isto é, pela mudança (Máximo-Esteves, 2008, p. 11).

Considerando que este é um tema recente, a I-A estende-se a um vasto conjunto de áreas e, por esse motivo, há, também, uma grande variedade de definições e pontos de vista criados por autores entendidos nesta temática. Contudo, James McKernan (1998), como citado em Máximo-Esteves (2008), surge com o objetivo de definir tal conceito de uma forma sintetizada e, ao mesmo tempo, pormenorizada, tendo em conta as várias perspetivas existentes sobre o que é realmente a I-A:

Investigação-acção é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático- primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de acção -, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da acção ao problema. A avaliação é efectuada para verificar e demonstrar a eficácia da acção realizada. Finalmente, os participantes reflectem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigadores-acção. Investigação-ação é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva a cabo por práticos, para melhorar a prática. (p. 20)

Além disso, importa ainda referir que o projeto de I-A desenvolve-se, segundo Máximo-Esteves (2008), em torno de cinco fases, nomeadamente, planear com flexibilidade, agir, refletir, avaliar e dialogar. Neste sentido, numa primeira fase, o

investigador reflete acerca do seu trabalho desenvolvido em campo, com o objetivo de perceber que aspetos devem ou não ser melhorados, daí “planejar com flexibilidade”. Depois, compete-lhe agir, tendo em conta os aspetos a melhorar evidenciados a partir da reflexão inicial. De seguida, surge a fase de refletir, na medida em que o investigador, uma vez mais, analisa e reflete as práticas por si implementadas e desenvolvidas e que, posteriormente, será alvo de uma avaliação (penúltima fase) no sentido de este perceber que mudanças foram significativas no processo de melhoria das suas ações. Por fim, cabe ao investigador dialogar com outros entendidos na matéria, de modo que haja uma partilha de ideias e que, de alguma forma, o conduza até à conclusão do seu projeto. Na verdade, e tal como já foi citado, “A colaboração é a pedra de toque para que um projeto seja bem sucedido, isto é, tenha qualidade.” (Máximo-Esteves, 2008, p. 82).

Em suma, é possível afirmar que a I-A é, na perspetiva de (Máximo-Esteves, 2008), “um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (p.82).

4.3 | Investigação Qualitativa

A investigação qualitativa trata-se de uma investigação onde o pesquisador assume-se como o instrumento principal na recolha de dados e informações através do contacto direto que mantém, durante um determinado tempo, com o meio. Além disso, toda ela é meramente descritiva, sendo que os dados recolhidos se baseiam não em símbolos numéricos, mas em palavras ou imagens. Isto é, podem incluir apenas “(...) transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48). Dados esses que, no seu todo, devem ser analisados de forma minuciosa tendo em atenção cada detalhe, cada aspeto do ambiente ou local, cada pessoa, cada palavra e a cada gesto ou movimento.

Neste sentido, o próprio pesquisador ou investigador efetuará, necessária e regularmente, uma revisão dos dados e informações recolhidos, de forma a enriquecer o seu conhecimento relativamente ao contexto das suas pesquisas. Por outro lado, conforme referem Bogdan e Biklen (1994), “Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado.” (p. 48). Dito de outro modo, é importante que o investigador assuma um carácter imparcial,

desprovido de opinião pessoal, ao longo de todo o momento da observação e da investigação.

Posto isto, na investigação qualitativa não se recolhem dados ou provas com a finalidade de se confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente, mas de se construir concepções à medida que os dados são recolhidos e as suas informações examinadas. Desta forma, neste tipo de investigação há mais interesse por todo o processo investigativo do que propriamente pelo resultado ou produto obtido.

4.4 | Técnicas e instrumentos de recolha de dados

“O termo *dados* refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 149). Para a concretização de qualquer projeto ou investigação, são necessárias uma série de técnicas e instrumentos que visam garantir e comprovar, de forma produtiva precisa e pertinente, uma recolha de dados e informações necessárias a todo o processo de investigação para que, mais tarde, possam ser analisadas e tratadas. Esses “(...) dados incluem materiais que os investigadores registam activamente, tais como transcrições de entrevistas e notas de campo referentes a observações participantes (...)” ou “(...) aquilo que outros criaram e que o investigador encontra, tal como diários, fotografias, documentos oficiais e artigos de jornais.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 149)

4.4.1 | Observação participante

De acordo com a perspectiva de Fino (2008) como citado em Lapassade (1991, 1992, 2001), a observação participante representa “o trabalho de campo no seu conjunto, desde a chegada do investigador ao campo da investigação, quando inicia as negociações que lhe darão acesso a ele, até ao momento em o abandona, depois de uma estada longa.” (p. 4)

Deste modo, tal como nos diz Máximo-Esteves (2008), “A escolha dos instrumentos a utilizar para recolher os dados relativos ao estudo depende das questões enunciadas.” (p. 87). Isto quer dizer que é necessário, numa fase inicial, conhecer o contexto ou o campo de investigação, neste caso o grupo de crianças ou alunos, e

compreender quais as suas necessidades para, posteriormente, definir uma questão-problema a partir das informações recolhidas no âmbito da observação participante.

Importa ainda realçar que, tal como já foi referido, na observação participante o investigador deve assumir uma postura imparcial e neutra de modo a não comprometer o seu trabalho no processo de recolha de informação.

De acordo com Adler e Adler (1987), existem três tipos de observação participante: *observação participante periférica*; *observação participante ativa*; *observação participante completa* (Fino, 2008, p. 5).

A *observação participante periférica* caracteriza-se por ser um tipo de observação em que o investigador procura envolver-se no centro da sua pesquisa, sendo ela de natureza epistemológica, através, por exemplo, da observação da rotina diária do grupo alvo de pesquisa, de modo a filtrar as informações essenciais que o caracterizem. Contudo, este tipo de investigador assume um carácter periférico, ou seja, neutro, com o objetivo de não estabelecer relações que possam comprometer/ influenciar a sua pesquisa. (Fino, 2008, p. 5)

A *observação participante ativa* é a adotada pelos investigadores que pretendem se integrar no seio do grupo ou no contexto educativo onde se inserem, de modo a estarem envolvidos como membros da comunidade nas atividades desenvolvidas. Contudo, esse envolvimento não é, de todo, um envolvimento constante e contínuo.

Por fim, na *observação participante completa*, o investigador procura compreender a dinâmica do grupo que estuda, conservando uma abordagem etnometodológica, nomeadamente, através do modo como estabelecem a comunicação entre membros, refletem e tomam decisões. Além do mais, o investigador que adota este tipo de observação deve, ao contrário dos restantes, permanecer durante um maior período de tempo no campo de investigação a fim de ter acesso a informações e detalhes mais concretos e importantes do grupo.

De entre estes três tipos de observação, aquela que será empregue neste projeto é a observação participante ativa.

4.4.2 | Registo fotográfico

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que “(...) As fotografias tiradas pelos investigadores no campo fornecem-nos imagens para uma inspeção intensa posterior que procura pistas sobre relações e actividades.”. Além disso, a fotografia é frequentemente “(...) utilizada como um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os reflectir.” (p. 189)

Seguindo esta linha de pensamento, o registo fotográfico assume-se como um dos instrumentos de recolha de dados com grande valor. Assim sendo, no decorrer deste projeto, o registo fotográfico foi o meio mais utilizado por mim, o qual considero ser um meio bastante fundamental para enriquecer todos os dados e informação até então recolhida. Além disso, este meio permite, não só captar aquilo que as crianças estão a fazer no exato momento, como também serve de auxílio na medida em que nos ajuda a relembrar certos aspetos que, sem esse dado/registo, provavelmente cairiam no esquecimento. Deste modo, o seu principal objetivo passa, claramente, por servir como comprovativo àquilo que é redigido nos diários de bordo ao longo da minha prática pedagógica.

4.4.3 | Diário de bordo *versus* Diário de campo | Reflexão diária de sala

No período da Idade Média, aquando da invenção da escrita, o aparecimento do diário foi visto como um instrumento imprescindível no quotidiano dos povos. Nele registavam não só o percurso que os levaram à descoberta de novas terras, como também relatavam histórias, aventuras e experiências vividas “numa época de expansão para novos continentes”. É neste sentido que surge o termo “diário de bordo” ou de viagem, tal como nos explica Brazão (2007, p. 290).

A sua utilização por parte dos indivíduos manteve-se até que, a partir do século XX, foram surgindo novos conceitos associados ao de diário. Um deles, o “diário de campo” diz respeito, portanto, às anotações, registos, relatos e a todos os dados que um pesquisador/investigador possa observar e analisar diariamente no campo de pesquisa/investigação com a respetiva comunidade (Brazão, 2007, p. 290).

De acordo com (Brazão, 2011):

O diário veio a assumir um estatuto de instrumento de pesquisa, uma técnica com diferentes especificidades ao serviço dos investigadores e também de docentes. Pode funcionar como instrumento na formação profissional, melhorando as didácticas, e o desenvolvimento pessoal dos docentes; como método de pesquisa; e como dispositivo de acção – planeamento da acção para produzir mudanças e práticas de avaliação. Nada impede o facto de poder ser escrito por qualquer actor social que esteja sensibilizado para as relações sociais vivenciadas. (p. 2)

No seguimento do que nos relata o autor anteriormente citado, é o diário de campo um instrumento bastante útil para nós, enquanto investigadores, e de elevada importância. Este, tal como o registo fotográfico, permite-nos comprovar através do registo, por escrito, tudo o que se observa em campo ao longo da nossa prática pedagógica, isto é, no seio do ambiente educativo e preferencialmente no próprio dia após a intervenção pedagógica. Assim, tudo o que foi analisado e alvo de reflexão estará sempre presente além de permitir a ocorrência de novas reflexões.

4.4.4 | Entrevista etnográfica informal

Relativamente às entrevistas etnográficas informais, Fino (2008) define este instrumento como sendo:

As conversações ocasionais no terreno, portanto não estruturadas, e mediante o estudo, quer de documentos “oficiais”, quer, sobretudo, de documentos pessoais, nos quais os nativos revelam os seus pontos de vista pessoais sobre a sua vida ou sobre eles próprios, e que podem assumir a forma de diários, cartas, autobiografias. (pp. 4-5)

Este foi um instrumento frequentemente utilizado quando, por exemplo, comunicava com a educadora/professora cooperante a fim de partilhar as ideias de atividades e estratégias que propunha implementar com o grupo de crianças/alunos. Este instrumento também era utilizado bastantes vezes quando, ao receber ou entregar as crianças/alunos, comunicava com os seus pais e encarregados de educação.

4.5 | Método de Análise de Dados

Relativamente à análise dos dados obtidos, enquanto investigadora-estagiária, primeiramente analisei e tive em conta quais seriam os métodos de recolha de dados mais adequados para desenvolver um projeto de I-A de modo que, numa fase posterior, as minhas análises e decisões pudessem se apresentar como sendo credíveis. Caso contrário, comprometeria todo o trabalho de campo desenvolvido devido à má escolha das técnicas e instrumentos de recolha de dados.

Assim sendo, de entre as técnicas e instrumentos de recolha de dados que me baseei para desenvolver este projeto, nomeadamente, os registos fotográficos, os diálogos com as crianças (individualmente ou em grupo) bem como com toda a equipa pedagógica e as respetivas reflexões diárias de sala possibilitaram não só conhecer de perto o grupo, mas também fundamentar as minhas ideias e conclusões que foram sendo produzidas ao longo das diferentes intervenções pedagógicas.

PARTE III
|
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Capítulo 5 | Intervenção Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar

5.1 | Contextualização do estágio

Serve o presente capítulo para ilustrar a minha experiência, enquanto aluna estagiária, ao longo de toda a Prática Pedagógica I, desenvolvida em contexto de educação de infância, sob orientação da professora Doutora Guida Mendes e da educadora cooperante Merícia Câmara. Neste âmbito, apresentarei algumas informações acerca da instituição e sua localização, da sala e ambiente educativo, da equipa pedagógica, do grupo de crianças e, ainda, das suas rotinas diárias.

Esta primeira prática de intervenção pedagógica decorreu ao longo de três meses e três semanas, com início a 2 de novembro de 2020 e termo a 22 de janeiro de 2021, no Anexo II da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche Eng. Luís Santos Costa, “O Barquinho”.

Os dias da semana reservados a esta intervenção eram a segunda, terça e quarta-feira, num total de 5 horas diárias, com início de turno às 8h30 ou às 13h30 e fim de turno às 13h30 ou às 18h30. Este número diário de horas perfazia um total de 120 horas de intervenção pedagógica.

Por último, é de extrema importância salientar que toda esta prática pedagógica foi realizada numa fase pandémica causada pelo novo coronavírus, COVID-19, o que dificultou em grande parte a realização de algumas atividades estratégicas.

5.2 | A instituição e a sua localização

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche Eng.º Luís Santos Costa é composta por três edifícios. O seu edifício sede situa-se na zona central de Machico, mais concretamente, na Rua Senhor dos Milagres, n.º 12, e ao seu redor é possível encontrar uma série de infraestruturas e serviços sociais, nomeadamente, o posto da Polícia de Segurança Pública (PSP), o Centro de Atividades Ocupacionais (CAO), a Banda Municipal de Machico, a Casa da Música de Machico, alguns jardins e parques amplos, a Estação de Camionagem de Machico, a clínica de estética dentária Lilibeth Andrade, os supermercados Pingo Doce e Continente-Modelo, entre outros. Os restantes edifícios denominados por Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ribeira Seca - Anexo I e Anexo II – O Barquinho, situam-se, igualmente, em Machico. No entanto, tal

como o próprio nome indica, o Anexo I encontra-se instalado na freguesia da Ribeira Seca e o Anexo II, mais perto do edifício sede, encontra-se instalado no sítio da Graça.

Figura 4

Edifício sede EB1/PE e Creche Eng.º Luís Santos Costa.



Nota. Retirado de:
https://www.google.com/search?q=eb1/pe+eng.+luis+santos+costa&sxsrf=AJOqlzXchNNFQA0qW9kgrVp7Yh_3zyyY1A:1678377755427&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEwj-uKSvnM_9AhW7SKQEHQHRAuMQ_AUoAnoECAQQBA&biw=718&bih=576&dp_r=1#imgrc=8j66iG5LS29skM

5.2.1 | Projeto Educativo do Estabelecimento de Ensino

Quanto ao PEE, este tem como tema a “Literacia e Civismo” e foi aprovado em Conselho Escolar bem como pela maioria dos encarregados de educação. Este tem uma duração de quatro anos (2017-2021) e, com o intuito de formar cidadãos cada vez mais autónomos, responsáveis, democráticos, cultos, solidários e que contribuam, de certa forma, para a formação de uma sociedade melhor, pretende promover a comunicação oral e escrita na língua materna bem como promover valores e atitudes nos seus alunos.

5.2.2 | Caracterização do Estabelecimento Educativo

O Anexo II – O Barquinho, foi o local onde tive a oportunidade de realizar a minha prática pedagógica I, em contexto de jardim de infância.

Este edifício é composto por apenas um piso e engloba seis salas de atividades, nomeadamente, os berçários I e II (valência de creche), as salas Amarela e Arco-íris (valência de pré-escolar) e ainda possui uma sala destinada à informática. Além destas, dispõe também de uma sala onde se realizam as reuniões mensais entre pessoal docente e outra onde estão guardados materiais de artes plásticas e onde as educadoras se preparam, isto é, colocam a respetiva bata devidamente identificada e trocam o calçado, para dar início ao seu turno.

Há ainda uma copa de leite que serve para apoiar o berçário I, um refeitório, uma cozinha, uma despensa, um polivalente, um pátio para a creche, um pátio destinado às crianças que já frequentam a pré-escolar, um gabinete de gestão, um gabinete de secretaria, uma sala das assistentes operacionais, uma arrecadação, uma lavandaria/rouparia, uma casa de banho para adultos, quatro casas de banho para crianças, sendo que uma dessas quatro é destinada a crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e, por último, um sótão.

Figura 5

Acesso exterior ao Anexo II "O Barquinho".



5.3 | O ambiente educativo – Sala “Amarela”

Segundo as (OCEPE),

O/A educador/a promove o envolvimento ou a implicação da criança ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade, bem como ao dar-lhe oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar. (p. 11)

Assim sendo, a sala onde desenvolvi todo o meu estágio, a “Amarela”, dispõe de um ambiente educativo organizado. Contudo, as diferentes áreas do brincar livre bem como outros espaços da sala ainda não estão, na sua íntegra, visualmente definidos. Apesar disso, é uma sala ampla e iluminada maioritariamente por luz natural pois possui grande espaço com janelas, as quais, por sua vez, proporcionam uma temperatura amena no interior do espaço. Ainda no seu interior existe uma casa de banho com dois espelhos, dois lavatórios e duas sanitas, todos eles adequados ao tamanho das crianças. As suas paredes são claras, o que permite, também, um ambiente claro e propício à aprendizagem. Possui cortinas *blackout* que servem para tapar a claridade do dia na hora da sesta e, deste modo, também criar um ambiente mais acolhedor para o momento em questão. Possui ainda dois placares que servem para expor os trabalhos realizados pelas crianças, bem como cacifos e cabides para guardar os pertences das crianças. Por fim, relativamente à sua decoração, esta tem sido efetuada ao longo do tempo pelas mãos, não só das educadoras como também das crianças, sendo que a temática principal se baseia nas figuras dos animais da selva.

Sendo este um espaço que procura proporcionar prazer, alegria, bem-estar e conforto às crianças, então é importante que também procure dispor de materiais pedagógicos, colocados, estrategicamente, sob o alcance das crianças, e preferencialmente adequados às idades das mesmas. Seguindo assim esta linha de pensamento, é possível afirmar que todos os materiais pedagógicos disponíveis na sala Amarela estão distribuídos de acordo com as respetivas áreas do brincar livre, sendo elas: área da casinha; área da biblioteca; área dos jogos de mesa; área dos jogos de construção; área da plasticina; área da garagem; e por fim, área das atividades pedagógicas. Por outro lado, Oliveira-Formosinho, et al. (2011a), afirmam que os materiais pedagógicos dizem respeito aos “(...) livros de texto no âmbito da educação de infância; têm como função central promover o jogar e o brincar, promover o

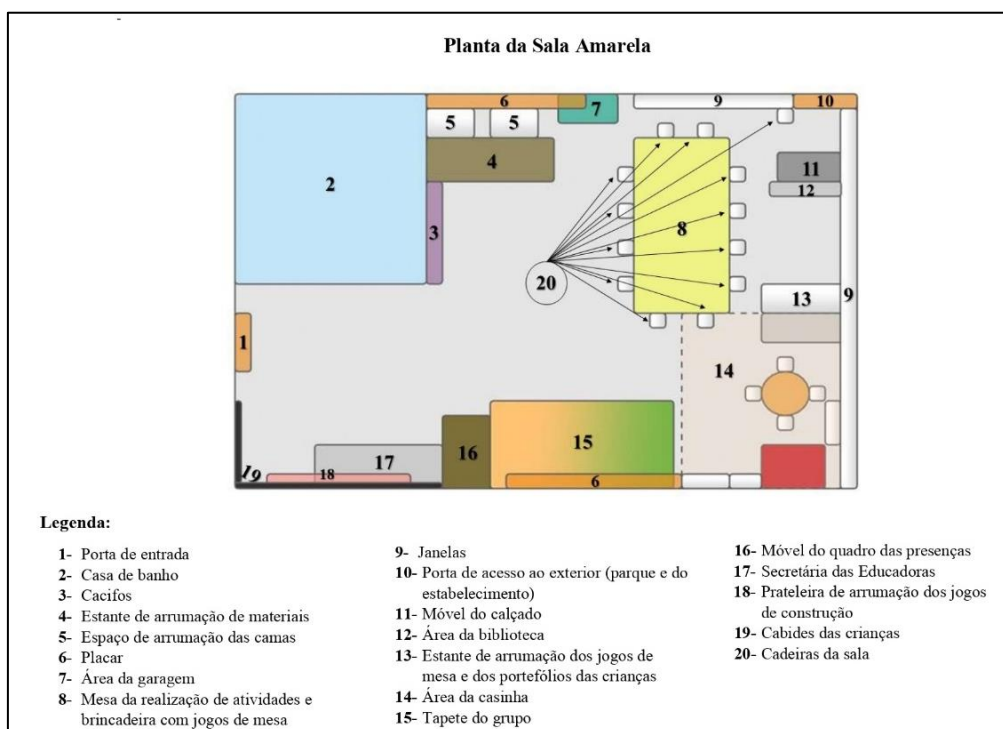
aprender com bem-estar.” (p. 111). Esta ideia é realmente válida e verificou-se sempre que se realizava cada atividade pedagógica com as crianças, uma vez que todas essas atividades tinham como ponto de partida uma história apresentada por mim e analisada em conjunto com as crianças.

Outro aspecto de elevada importância diz respeito à organização do espaço físico da sala em que Oliveira-Formosinho, et al. (2011a) realçam o seguinte pedido:

Para que o espaço pedagógico possa desempenhar o seu papel no âmbito do ambiente educativo pede-se que seja organizado com critérios coerentes, entre os quais são indispensáveis: (...) o da organização flexível conhecida da criança para que possa desenvolver as capacidades de autonomia e colaboração no âmbito do brincar e aprender. (p. 111)

Assim sendo, o espaço físico da sala, que não é estático, transmite um bem-estar às crianças e aos adultos. Além do mais, de acordo com o tipo de atividades que se pretende realizar, o espaço deve ser alterado e organizado de modo a fomentar um ambiente mais envolvente e propício para a aprendizagem. Neste sentido, foi necessário adaptar a organização da sala por diversas vezes de modo que as atividades planeadas se realizassem com maior sucesso. Desta forma, e considerando a ideia de Oliveira-Formosinho, et al. (2011a), o espaço central da sala Amarela encontra-se livre de modo que, tanto as crianças como as educadoras e auxiliares, possam se movimentar livremente, facilitando, no caso das crianças, o seu desenvolvimento locomotor quando transporta materiais de diversos tamanhos.

As crianças desta instituição dispõem, igualmente, de um amplo espaço exterior com elementos físicos e naturais adequados às suas necessidades. Deste modo, Bento (2020), refere que “As estruturas fixas, como escorregas, baloiços, barras, parede de escalada, entre outras, têm uma influência significativa na promoção de um brincar físico/motor.” (p. 15). Do mesmo modo, acrescenta ainda que “A integração de elementos naturais através da presença de animais, plantas, paus, rochas, folhas, areia, solo, água, entre outros, pode ser compreendida como uma dimensão diferenciadora das experiências vividas no espaço exterior.” (p. 15). Assim, seguindo este ponto de vista, acredita-se que “Os materiais naturais podem constituir-se como importantes estímulos para a imaginação, pensamento divergente e capacidade de inventividade da criança (...).” (p. 15).

Figura 6*Porta de entrada da Sala Amarela.***Figura 7***Planta da Sala Amarela.*

5.3.1 | A equipa pedagógica da sala “Amarela”

Relativamente à equipa pedagógica da sala onde estagiei, nomeadamente, a sala Amarela, esta é constituída por duas educadoras de infância e por uma assistente operacional de apoio educativo. A educadora MC que, durante a prática pedagógica, foi minha educadora cooperante, a educadora CS e por fim a assistente operacional de apoio educativo AG.

Quanto aos seus horários de trabalho, estes funcionam por turnos, num sistema de *rollman* semanal, sendo que a parte da manhã decorre desde as 8h00/8h30 até às 13h00/13h30 e a parte da tarde, desde as 13h30 às 18h30. Note-se que, neste horário, os 30 minutos entre as 8h00 e as 8h30 eram destinados ao acolhimento com a presença da auxiliar da sala Amarela e os outros 30 minutos entre as 13h00 e as 13h30 serviam para que, na troca de turnos, ambas as educadoras pudessem comunicar acerca do modo como decorreu a manhã com as crianças, bem como transmitir algumas informações importantes acerca das mesmas.

Posto isto, estas educadoras de infância, para além de contarem com o apoio permanente da assistente operacional de apoio educativo, contam também com o apoio rotativo das educadoras MC e SP, com o apoio de uma educadora especializada em Educação Inclusiva, FG, com um professor de música e ainda com um professor de educação física.

5.3.2 | O grupo de crianças da sala “Amarela”

No que diz respeito ao grupo de crianças da sala Amarela, este é composto por vinte e três crianças, nascidas em 2017, das quais treze eram do sexo masculino e dez do sexo feminino. A constituição deste grupo resulta da chegada de quinze crianças de uma sala de transição, de cinco crianças do berçário e de três que frequentavam a instituição pela primeira vez.

No que diz respeito à sua nacionalidade, todas as crianças são de nacionalidade portuguesa, residentes no concelho de Machico.

Relativamente ao desenvolvimento de atitudes e valores das crianças, estas, na sua maioria são autónomas, independentes, empenhadas, atentas e abertas a novas amizades, pois gostam de receber atenção. É um grupo de crianças que revela

curiosidade e interesse em participar nas atividades e em novas experiências de forma a adquirir novos conhecimentos. Além disto, no que diz respeito aos níveis de bem-estar, de acordo com os indicadores de bem-estar emocional de Portugal e Laevers (2010, p. 21), estas demonstram uma clara vitalidade, tranquilidade, autoconfiança e autoestima no sentido em que adoram colaborar nas tarefas propostas pelos adultos bem como nas que devem ser realizadas pelos mesmos. Por outro lado, ao nível da linguagem, este grupo evidencia um vocabulário correto e perceptível tendo em conta a sua faixa etária.

Saliento ainda que neste grupo existiam duas crianças, do sexo masculino, que apenas frequentavam a pré na parte da manhã. Estas apresentavam, inicialmente, alguns sinais de desconforto perante o contexto onde se inseriam, nomeadamente, a falta de motivação para a realização de tarefas, a pouca interação e falta de comunicação com os colegas, a vontade de ir para casa com os pais, bem como a dificuldade de os deixar na hora do acolhimento. Além destas, havia também um outro menino que, à partida, era portador de uma Perturbação do Espectro do Autismo devido a alguns sinais mais evidentes. Contudo, segundo a educadora cooperante, o seu diagnóstico não era definitivo e, por esse motivo ainda se encontrava em fase de avaliação. Apesar disso, essa criança não possuía qualquer autonomia e ainda não se conseguia integrar totalmente na rotina da sala e do grupo, na medida em que precisava, constantemente, do apoio de um adulto, fosse em que momento do dia fosse. Por este motivo, este menino dispunha do acompanhamento diário da educadora cooperante, do meu enquanto estagiária, da auxiliar e, ainda, do acompanhamento de uma educadora especializada em Educação Inclusiva.

Por fim, no que diz respeito às regras da sala bem como às rotinas diárias do grupo, estas já eram compreendidas e postas em prática pelas crianças. Por outro lado, no que respeita ao momento das refeições, todas as crianças, ao entrarem no refeitório, já sabiam qual era o seu lugar na respetiva mesa e, à exceção da criança com NEE, ingeriam os alimentos de forma totalmente autónoma.

5.3.3 | Organização do tempo – Rotinas Diárias

A organização do tempo e do espaço são duas grandes ações que, atuando em conjunto, colaboram eficazmente para o bom desenvolvimento global das crianças desde tenra idade. Por outro lado, a rotina diária oferece à criança um sentimento de

segurança no que está a fazer, um sentimento de domínio do espaço e do tempo que passa no estabelecimento educativo, bem como um conjunto alargado de oportunidades de aprendizagem diversificadas. Assim sendo, conforme demonstra Silva, et al. (2016) uma rotina adequada “Trata-se de prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível” que deve ser pensado e planeado não só pela equipa pedagógica como também pelas próprias crianças. Afinal de contas, “(...) o tempo é de cada criança, do grupo e do/a educador/a, importa que a sua organização seja decidida pelo/a educador/a e pelas crianças.” (p. 27).

Na sala Amarela, a rotina diária podia variar de acordo com as atividades extracurriculares, nomeadamente educação musical e ginástica.

Apesar disso, de um modo geral, entre as 8h00 e as 9h45 acontecia o acolhimento e as brincadeiras pelas diferentes áreas de jogo livre. Posteriormente, entre as 9h45 e as 10h00 era feita a arrumação das diferentes áreas de jogo livre pelas crianças para que, das 10h00 até às 10h30, pudessem ir ao lanche da manhã. Assim que todos tivessem terminado o seu lanche, por volta das 10h30 regressavam até à respetiva sala Amarela, procediam à sua higienização e, finalmente, às 10h40 iam para a zona exterior do estabelecimento, destinada ao recreio das crianças. O regresso à sala ocorria, por norma, às 11h05 onde davam início à concretização das atividades pedagógicas. Depois, por volta das 11h35 ou 11h40, as crianças interrompiam as atividades que estavam a ser realizadas para procederem à sua higienização e seguirem para o refeitório às 11h45 para o almoço que decorria até às 12h20. Tal como na hora do lanche, após o almoço as crianças iam se dirigindo até à respetiva sala onde procediam à sua higienização para, às 12h30 no máximo, se prepararem para dormir a sesta até às 15h15. Passado o momento de descanso das crianças, e assim que, aos poucos, vão acordando, procedem à sua higienização necessitando de um maior apoio por parte dos adultos, uma vez que alguns urinavam durante o sono e por isso precisavam de outro tipo de ajuda. Assim que todas as crianças estivessem prontas, eram lhes colocados os babetes e às 15h30 dirigiam-se para o refeitório para o lanche da tarde. Posto isto, entre as 16h00 e as 16h15 regressam até à sala para procederem à respetiva higienização das mãos e boca e, de seguida vão para o recreio no exterior da sala até às 16h45. A partir desta última hora até às 17h30 ou 17h35 são realizadas atividades pedagógicas com as crianças, no entanto é neste período de tempo que a maioria das crianças começam a regressar a casa. Para as que permanecem na sala é dada continuidade às atividades

pedagógicas que iniciaram noutros dias e que não foram concluídas ou, caso contrário, brincam pelas diferentes áreas do jogo livre até que os pais ou encarregados de educação as vão buscar para regressar a casa. Essa recolha das crianças é feita entre as 18h00 e as 18h30 uma vez que às 19h00 é a hora de encerramento do estabelecimento educativo.

5.4 | Projeto de I-A

5.4.1 | Enquadramento do Problema

Tal como já foi referido no ponto 5.3.2, a sala da Pré Amarela, pertencente ao Anexo II da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar e Creche Eng.º Luís Santos Costa - “O Barquinho”, é constituída por vinte e três crianças de nacionalidade portuguesa, nascidas em 2017 e residentes no concelho de Machico. Dessas vinte e três crianças, treze pertencem ao sexo masculino e dez ao sexo feminino. Além disso, quinze crianças vêm de uma sala de transição, outras cinco crianças vêm do berçário e, por último, três frequentam esta instituição pela primeira vez.

As crianças da sala Amarela são, de um modo geral, autónomas, autoconfiantes, empenhadas, atentas, curiosas, interessadas em participar nas diversas atividades de forma a adquirir novas aprendizagens, possuem um sentido afetivo entre si, na medida em que prestam auxílio assim que se apercebem de alguém que esteja com dificuldades na realização de alguma atividade ou até mesmo que esteja triste. Com efeito, a respeito disso, os autores Silva et al. (2016) acreditam e afirmam que “A relação que o/a educador/a estabelece com as crianças e o modo como incentiva a sua participação facilita as relações entre as crianças do grupo e a cooperação entre elas.” (p. 28). Contudo, apesar das crianças, na sua maioria, sentirem que a sala é, na verdade, um local seguro e confiável para se expressarem da maneira que entendem, este grupo apresenta dois casos do sexo masculino que, a meu ver, entendem efetivamente o contrário. Estes dois meninos apenas frequentam a creche na parte da manhã e apresentam algumas indicações de que não estão confortáveis no contexto onde se inserem, entre eles, o desconforto perante a instituição, uma constante desmotivação para a realização de atividades, a inexistência de diálogo e interação com os colegas, grande dificuldade em deixar os pais na hora do acolhimento e a constante vontade de voltar para casa com os pais (Portugal & Laevers, 2010, pp. 23-24).

Além destas duas crianças, uma outra, igualmente do sexo masculino, demonstra ser portadora de uma Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) devido a alguns sinais mais evidentes como crises de agressividade, a dificuldade de comunicação, de linguagem e de socialização com o restante grupo, a constante inquietação e repetição de alguns comportamentos como subir cadeiras, mesas e móveis da sala, saltar, balançar as mãos, etc., o desconhecimento dos sabores e texturas de alguns alimentos que dificultam o seu processo de alimentação, e ainda, a dificuldade em participar em atividades ou brincadeiras com o grupo, preferindo sempre brincar sozinho. No entanto, este é um caso que ainda se encontra em fase de avaliação, e por isso não há um diagnóstico definitivo. Além do mais e como já foi referido, esta criança não possui qualquer autonomia nem se consegue incluir e adaptar às rotinas diárias da sala e dos colegas, daí necessitar do acompanhamento constante de um adulto, nomeadamente, da educadora cooperante, do meu, da auxiliar ou da educadora especializada em Educação Inclusiva.

No que concerne às atividades elaboradas e desenvolvidas pelas crianças da sala Amarela, estas, na sua maioria, inserem-se na área de conteúdo de Expressão e Comunicação. Na verdade, esta área de conteúdo dispõe de uma variedade de domínios e subdomínios que, de acordo com Silva et al. (2016) “permitem à criança apropriar-se de instrumentos fundamentais para a aprendizagem noutras áreas, mas, também, para continuar a aprender ao longo da vida.” (p. 43). Relativamente às áreas de jogo livre, as mais escolhidas pelas crianças são as áreas da casinha, da plasticina, da pista de carros, e ainda dos jogos de construção.

Por fim, importa realçar a relação existente entre mim, a educadora cooperante, a auxiliar e as crianças que, através do diálogo, permitiu-me observar o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido com as mesmas, nomeadamente, no que diz respeito à organização de um ambiente educativo que fomente o desenvolvimento cognitivo e motor da criança. Trabalho esse que contribui para garantir bons resultados na aquisição das aprendizagens feitas pelas crianças: “Garantir ambientes de segurança e bem estar é uma das características evidenciadas por Sandall e Schwartz (2003) para garantir um ambiente de aprendizagem enriquecedor.” (Sousa, 2013, p. 73).

Na verdade, a “observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto.” e “(...) ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interacções.” (Máximo-

Esteves, 2008, p. 87). O que, de certo modo, também me permitiu identificar algumas das características mais evidentes do grupo, acima mencionadas, para assim poder elaborar a minha questão-problema.

5.4.2 | Questão Problema da I-A

A investigação, segundo Pardal e Correia (1995), “parte de um problema, pergunta de partida operacional, precisa, unívoca e realista, formulada com uma intenção de compreensão ou explicação da realidade – do objecto de estudo” (p. 13). Nesse sentido, enquanto investigadora estagiária, para a elaboração e desenvolvimento da minha questão-problema procurei adotar um papel interventivo, que tivesse por base a observação, direta e participante, das crianças da sala Amarela, tendo como principal propósito conhecer o grupo e identificar algumas das características mais evidentes para, posteriormente, perceber de que forma poderia intervir.

De acordo com Sandall e Schwartz (2003) como citado em Sousa (2013), “um ambiente de aprendizagem apropriado ao desenvolvimento deve ser baseado em estratégias de ensino centradas nas crianças, sendo o trabalho de grupo uma estratégia essencial para a inclusão com sucesso.” (p. 70). Assim sendo, no seguimento desta linha de pensamento e, depois de identificadas as características mais evidentes do grupo, elaborei a seguinte questão-problema desta investigação-ação:

“Como promover a inclusão na sala amarela de modo a efetivar/contribuir para a adaptação no grupo?”

Para compreendermos e conseguirmos dar resposta a esta questão, é importante termos presente alguns conceitos como o de *afetividade*, de *inclusão* e de *educação inclusiva*.

Quando pensamos no termo *afetividade*, ocorre-nos a ideia de que este refere-se a um conjunto de sentimentos e emoções que um indivíduo possui - afeto. No entanto, este é um termo que deriva do latim *affectus*, cujo seu conceito assume diversas opiniões. Na perspetiva de Almeida (2004) , a “afetividade constitui um domínio tão importante quanto a inteligência para o desenvolvimento humano incorporando as aquisições efetuadas pelo intelecto.” (p. 52)

Relativamente às crianças, nomeadamente, aquelas que se encontram em idade pré-escolar e que a frequentam, estas têm mais oportunidades para desenvolver as suas interações sociais com o outro, uma vez que partilham o mesmo espaço que muitas outras crianças. Nesse sentido, a representação de acontecimentos da vida real dentro do ambiente educativo ou até mesmo do meio envolvente são exemplos que permitem à criança aprender a interagir e a relacionar-se com o outro. Assim, como refere Katz (2006):

Se uma criança é amigável e se aproxima dos outros, estes irão aceitar a sua companhia, interagindo com ela. Assim, a criança ganhará confiança como um participante social e, devido a isto, a oportunidade de aperfeiçoar competências disponíveis e a de adquirir novas irá aumentar. Desta forma, uma criança que gosta dos outros torna-se mais agradável aos olhos dos outros – num ciclo recursivo positivo. (p. 18)

Importa salientar que é no momento de entrada da criança na Creche, isto é, na hora do acolhimento, que se verifica uma “separação” entre a criança e a sua família, sendo esta considerada uma das grandes etapas do seu processo de adaptação não só ao grupo como também ao contexto educativo. Assim, para Rossetti-Ferreira, et al. (2001) como citado em Silva (2019), “Na creche ou pré-escola, os principais períodos de adaptação da criança, da família e do educador, ocorrem quando a criança entra na creche, quando muda de turma e quando ela sai da instituição” (pp. 13,14). Assim sendo, é importante que as famílias também participem, em conjunto com a educadora, no planeamento e execução de todo o trabalho feito no contexto educativo, tendo sempre em consideração as necessidades de cada criança. Por outro lado, à medida que a criança vai conhecendo o educador e a sua postura/atitude perante a mesma, esta acaba por tirar as suas próprias ilações que se podem traduzir, por um lado em prazer, gosto e interesse por participar, aprender e interagir com todo o grupo, incluindo o próprio educador e auxiliares ou, pelo contrário, a criança pode vir a sentir-se triste, desinteressada e desmotivada para adquirir novas aprendizagens. Esse facto pode ocorrer caso a atitude apresentada pelo educador seja severa, autoritária e igualmente de desinteresse.

Em suma, podemos afirmar que, de acordo com Portugal e Laevers (2010), “Uma educação inclusiva é aquela em que o educador cria um contexto educativo onde

cada criança encontra a estimulação de que necessita para progredir, não perdendo de vista nenhuma criança e respondendo bem a todas elas.” (p. 17). Por isso, sendo a afetividade promotora de inclusão no contexto educativo, é extremamente fundamental que, não apenas a família, mas principalmente os educadores se mantenham atualizados, fomentando, deste modo, o um leque enriquecedor de conhecimentos.

5.4.3 | Estratégias de Intervenção

A meu ver, para que o JT e o H se sentissem confortáveis e à vontade com o restante grupo da sala Amarela, foi necessário criar estratégias que fomentassem o desenvolvimento das suas competências comunicativas bem como o relacionamento e a interação com as restantes crianças do grupo através de situações reais e concretas. Contudo, uma vez que estes só frequentam a creche na parte da manhã e o facto de o meu horário semanal ser um horário rotativo, levou a que não fosse possível implementar muitas estratégias que solucionassem este problema em questão. Por outro lado, foi possível implementar algumas estratégias que permitissem a integração do IL (criança com indícios de PEA no grupo de crianças, bem como o fomentar o gosto pela participação e elaboração de atividades individuais ou em grupo.

5.4.4 | Atividades Pedagógicas

Atividade 1: As Quatro Estações

O tema desta atividade surgiu após o interesse demonstrado pelas crianças em perceber o porquê de as folhas e galhos de uma árvore estarem caídos no chão, durante um momento de brincadeiras no exterior.

Assim, de modo a esclarecê-las, primeiramente coloquei uma canção alusiva a este tema, dialogámos em grande grupo sobre quantas estações do ano existem, quais são, quais as principais características de cada uma delas e que tipo de vestuário acham que se adequa a cada estação. Seguidamente, no próximo momento de recreio, as crianças, enquanto brincavam, recolheram alguns dos galhos que se encontravam caídos no chão e levaram-nos para o interior da sala. Depois, em pequenos grupos, procedemos à pintura (com tintas guache) dos troncos das árvores que, mais adiante seriam caracterizadas conforme a respetiva estação. Apresentei a todo o grupo uma história sobre as diferentes estações do ano, intitulada “O Zé e as Estações”, de Luísa Ducla

Soares, recorrendo à personagem principal construída por mim com diferentes materiais como EVA, algodão e cola, bem como a alguns instrumentos sonoros que permitam imitar os sons da natureza (vento, chuva, passarinhos a cantar). E, por fim, antes de voltarmos ao exterior para brincar, distribuí por todo o espaço folhas e pinhas secas de tamanhos variados para que, durante a próxima ida ao exterior, as crianças ao se depararem com aquela situação incomum no espaço em questão, aproximar-se-iam umas das outras e mostrariam o que é que tinham encontrado, que serviria, para, posteriormente, elaborar as árvores do outono e do inverno.

Importa salientar que a representação física da personagem principal da história, o Zé, permaneceu na sala como elemento complementar do grupo e de futuras atividades a realizar.

Figura 8

Apanha de galhos, folhas e pinhas para caracterizar a árvore do outono, em diferentes momentos de recreio.



Figura 9

Pintura do tronco de uma das árvores das estações realizada por diferentes grupos de crianças, incluindo a criança com indícios de NEE.



Figura 10

Apresentação de uma estação (o outono) da história sobre as diferentes estações do ano, "O Zé e as Estações" de Luísa Ducla Soares, recorrendo a alguns instrumentos sonoros que permitem imitar os sons da natureza.



Figura 11

Momento de caracterização da árvore do outono.



Figura 12: Apresentação da estação inverno da história sobre as diferentes estações do ano, "O Zé e as Estações" de Luísa Ducla Soares, recorrendo a alguns adereços propícios à época.



Figura 13

Momento de caracterização da árvore do inverno.



Figura 14

Resultado das árvores do outono e do inverno da sala Amarela.



Atividade 2: Diálogo em grande grupo

Esta atividade foi planejada e implementada de forma que todas as crianças se expusessem, individualmente, perante os restantes colegas do grupo.

Numa primeira fase, de modo a introduzir esta atividade, houve um diálogo com as crianças acerca dos seus conhecimentos relativamente à época do Natal. Nesse âmbito, foram-lhes apresentados galhos de diferentes tipos de plantas, como a bananeira e a palmeira, e árvores, como a laranjeira e o pinheiro, tendo como principal objetivo a identificação, por parte das crianças, da árvore, alvo de decoração, típica de Natal. Depois, foi-lhes apresentada uma história escrita por mim, sobre o nascimento do menino Jesus, com recurso a imagens ilustrativas das personagens e outras figuras presentes na mesma, também elaborados por mim, e que prenderam a atenção das crianças de tal forma que, no fim, depois de montada e afixada na parede, algumas crianças observavam e tentavam proceder ao reconto da mesma.

No seguimento da apresentação da história, elaborei uma caixa “surpresa” onde no seu interior continha objetos alusivos ao Natal (luzes, estrela, bolas, fitas, figuras do presépio, etc.), com o objetivo de que cada criança se dirigisse até à mesma e, sem conseguir observar o que havia lá dentro, tirasse um dos vários objetos. Assim sendo, para dar início à atividade, coloquei a reproduzir no computador algumas canções, previamente selecionadas para serem apresentadas às crianças, alusivas à temática abordada e apresentei a caixa “surpresa”, agitando-a, ao respetivo grupo que se mostrou extremamente curioso. Cada criança, à vez, aproximava-se da caixa, colocava um braço no buraco secreto da mesma e retirava do seu interior um objeto. Após uma primeira observação, apresentava-o aos colegas e, se soubesse, nomeava-o e expunha a sua opinião quanto à “função” daquele objeto em questão. Isto posto, esta atividade culminou com a decoração do pinheiro de Natal, que iria permanecer na sala ao longo da época natalícia.

Importa salientar que esta foi uma atividade bem conseguida de modo que, através do toque, as crianças conseguiram distinguir o macio do áspero e ainda puderam detetar diferentes cheiros através de um dos cinco sentidos: o olfato. Por outro lado, é de salientar que um dos meninos que só frequenta a creche na parte da manhã (JT) e que apresenta alguma dificuldade em interagir com o restante grupo também teve a oportunidade de participar nesta atividade e o que nos surpreendeu é que o fez de forma bem interativa e descontraída.

Figura 15

Apresentação de alguns galhos de diferentes tipos de plantas e árvores.



Figura 16

Apresentação de uma história relacionada com o nascimento do menino Jesus, escrita e contada por mim.



Figura 17

Utilização da caixa "surpresa" pelas crianças e decoração da árvore de Natal com recurso a alguns objetos retirados do interior da caixa.



Figura 19

Momento da ocultação do dia do mês de dezembro, seguida da rubrica da criança e posterior contagem dos restantes dias que antecedem o dia de Natal.



Figura 20

Ilustração prévia do papel onde seriam escritas as cartas destinadas ao Pai Natal e seu resultado.



Figura 21

Momento de escrita da carta a enviar ao Pai Natal.



Figura 22

Afixação das cartas a enviar ao Pai Natal no vidro da sala para tomada de conhecimento dos Encarregados de Educação.



Figura 23

Calendário do mês de dezembro, completo e respectivas rúbricas.



Atividade 4: “As broas de Natal” – Projeto em comunidade

Esta atividade surgiu, inicialmente, com o intuito das crianças da sala Amarela terem a oportunidade de, cooperando uns com os outros, confeccionarem as típicas broas de manteiga para a época de Natal. No entanto, uma vez que cabe à escola implementar estratégias que promovam a interação entre os diferentes intervenientes e, por outro lado, o facto de o forno da instituição, no momento, não se encontrar em bom estado de funcionamento, a única solução que me surgiu foi: “Por que não dar continuidade a esta atividade, mas envolvendo as famílias?”.

Foi então, com esse propósito de envolvimento, que a referida atividade se transformou num projeto em comunidade que, na verdade, contou com a participação, não só da equipa pedagógica e das crianças, como também com a participação das famílias.

Assim sendo, no âmbito das comemorações e tradições natalícias, primeiramente, apresentou-se às crianças a história d’ “A Lagartinha muito comilona”, de *Eric Carle*, com o intuito de, posteriormente, num diálogo de grande grupo, se perceber que tipo de alimentação estas tinham e se sabiam distinguir o saudável do não saudável, se nalgum momento se identificaram com o tipo de alimentação que a lagartinha praticava e, por fim, qual seria o tipo de alimentação que a época de Natal, normalmente, nos proporciona.

Depois, aquando do registo das principais ideias retiradas do diálogo em grande grupo, questionei as crianças sobre se já alguma vez tinham ido ao cinema. Algumas responderam que sim, outras que não. Nesse sentido, sugeri que fossemos ao cinema, mas numa perspetiva diferente, isto é, o cinema é que viria até nós e, portanto, questionei-as, novamente, acerca de todo o processo que antecedia à entrada da sala do cinema, à qual, quem já lá tinha ido respondeu que os papás davam dinheiro aos senhores e estes, por sua vez, lhes entregavam um bilhete para poderem entrar na respetiva sala.

Posto isto, preparei todo o espaço com o material necessário para prosseguir com a atividade, contanto com a ajuda da auxiliar e da educadora, e entreguei a cada criança um bilhete de cinema alusivo ao filme que iriam assistir.

Assim que o filme terminou, foi entregue, a cada criança, a receita das broas apresentadas no filme visualizado para que, em casa, com a ajuda dos pais ou

encarregados de educação, estas pudessem ter a oportunidade de as confeccionar, além de poderem experienciar tudo o que observaram no filme. De seguida, uma vez que as broas não poderiam ser feitas no próprio contexto educativo, tal como já foi referido anteriormente, as crianças tiveram a oportunidade de preparar a massa de modelar com farinha, sal, água e óleo para confeccionarem as suas próprias broas de Natal, ainda que fictícias. Por fim, depois da massinha ter ficado pronta, as crianças recorreram a diversos moldes em alumínio para que as suas broas ganhassem diferentes formas. Além de que, antes de abandonarem a instituição, também lhes foi entregue um saquinho onde poderiam guardar a sua massinha para a transportarem até casa.

O filme em questão apresenta o modo de confeção das broas de Natal e foi produzido, durante o fim de semana que antecedia a apresentação às crianças, por mim com a colaboração de uma amiga. Além disso, também foi enviado, com o consentimento da educadora cooperante bem como da minha orientadora de estágio, um pedido de colaboração a todos os pais ou encarregados de educação, via e-mail, no sentido de poderem contribuir com a partilha de fotografias ou pequenos vídeos relativos a um momento de confeção das broas de Natal, seguindo a receita que lhes foi disponibilizada.

Neste seguimento, é de referir que alguns pais e encarregados de educação contribuíram com o envio de fotografias e vídeos das suas crianças, permitindo, de alguma forma, ver este projeto concluído e bem-sucedido.

Figura 24

Entrega dos bilhetes de cinema e visualização do filme.



Figura 25

Confeção da massa de modelar para concretização das fictícias broas de Natal.



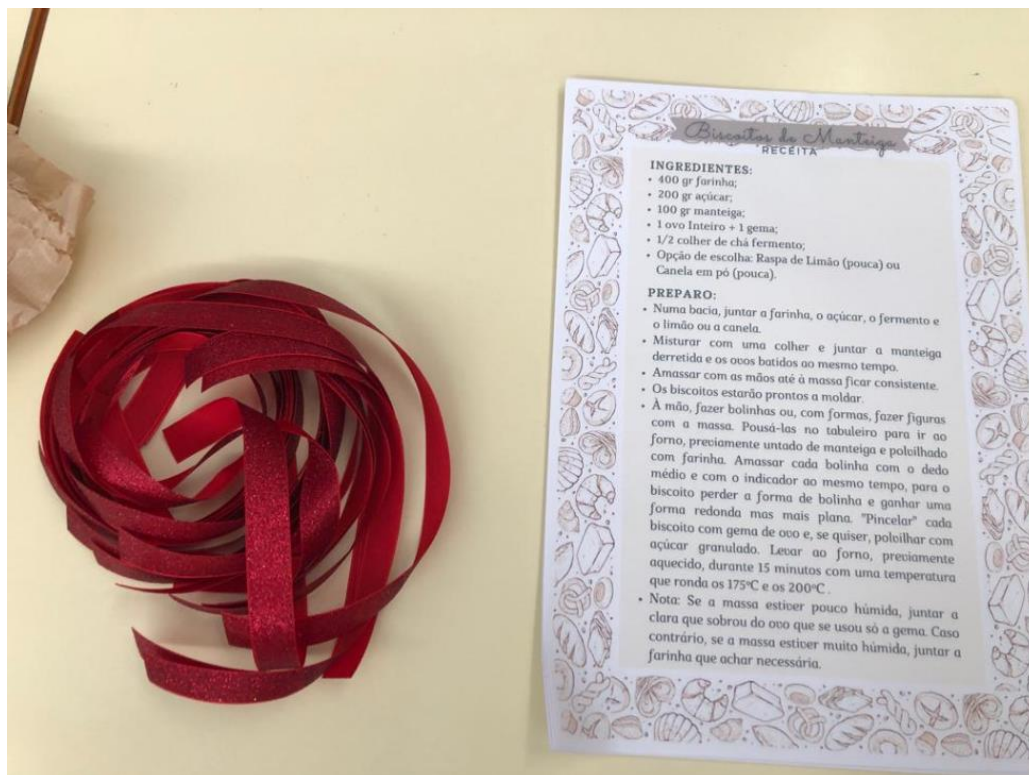
Figura 26

Momento em que as crianças dão forma às suas broas de Natal fictícias.



Figura 27

Receita das broas de manteiga visualizadas ao longo do filme para serem confeccionadas, em casa, com a família.



Atividade 5: Ser Rei por um dia

Com a aproximação da comemoração do Dia de Reis, esta atividade teve como principal objetivo a representação, por parte, não só das crianças, mas minha também, de papéis e situações da sua cultura em momentos de jogo dramático.

Neste caso, este jogo dramático teve e tem como título “O Rei manda...”. Contudo, antes de partirmos para a ação, as crianças colocaram as suas coroas na cabeça, elaboradas durante os horários em que a educadora CS esteve presente, vestiram uma capa construída por mim com sacos de lixo e assim, antes de se dirigirem até ao refeitório, observaram e ouviram uma história sobre o tema. Posteriormente, após o lanche e higienização, o grupo sentou-se em frente ao hall de entrada do infantário e demos início ao jogo “O Rei manda...”. Para a sua realização, comecei por ser a primeira Rainha, onde passei a explicar as regras do jogo, ordenando que todos permanecessem em silêncio e com atenção para poderem perceber o que teriam de fazer quando assumissem o papel de rei ou rainha. De seguida, escolhi uma criança, de forma aleatória, para se posicionar em frente ao restante grupo, ordenando a concretização de uma outra tarefa. Assim que a mesma estivesse concluída, o rei ou a rainha daquele momento selecionava outro elemento do grupo para assumir o seu papel, atribuindo outra tarefa aos colegas.

Realço ainda que a concretização desta atividade contou com a participação de todos os elementos do grupo da sala amarela, incluindo as educadoras e auxiliares. Além disso, a última criança a participar na atividade possui indícios de PEA e por isso, com a nossa ajuda em frente ao grupo, questionou-o se já conhecia o bolo-rei, dado que já tinha sido apresentado na história ouvida anteriormente, além de que também já tínhamos dado início à concretização da sua estrutura, e por fim, ordenou que se realizasse um bolo fictício, sendo esse o resultado da caracterização da estrutura realizada.

Esta última ordem contou com a felicidade, vontade e com o entusiasmo de todo o grupo, e nesse sentido a mesma teve início após a apresentação da história alusiva ao dia de Reis e foi sendo desenvolvida ao longo dos dias seguintes com as crianças, ao som de algumas canções alusivas à temática, e exposta aos encarregados de educação no Dia de Reis.

Figura 28

Visualização do filme alusivo ao Dia de Reis e início da produção do bolo-rei fictício, tal como observado no filme.

**Figura 29**

Processo de materialização do bolo-rei fictício, através da pintura e recorte de diferentes materiais como papel e tecido.

**Figura 30**

Momento do lanche dos reis da sala Amarela e posterior realização do jogo "O Rei manda...", no Dia de Reis.



Figura 31

Processo de finalização do bolo-rei fictício, no Dia de Reis.



Figura 32

Diferentes fases de desenvolvimento do bolo-rei fictício.



5.4.5 | Fases do Projeto

Como já referi ao longo deste trabalho, este projeto foi desenvolvido no decorrer da minha PP através da observação-participante realizada, três vezes por semana, durante os meses de novembro, dezembro e janeiro, sendo que as horas de estágio previstas para cada dia eram cinco.

Tal como o próprio título indica, este projeto foi desenvolvido ao longo de algumas fases, apresentadas, de forma sintetizada, no cronograma abaixo, nomeadamente, planear, agir, refletir e avaliar.

Tabela 2

Cronograma: Fases do Projeto de Investigação-Ação.

Cronograma: Fases do Projeto de Investigação-Ação									
Fases	Procedimentos	Duração							
		novembro				dezembro			janeiro
		1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a
PLANEAR	Observar/recolher dados								
	Identificar o problema								
	Definir estratégias								
AGIR	Planificar								
	Implementar estratégias								
	Recolher dados								
REFLETIR	Reflexão acerca da prática								
AVALIAR	Apresentação do projeto								

Relativamente à fase da observação, esta teve uma duração de três dias, correspondentes à primeira semana de novembro. Foi, então, no decorrer dessa primeira semana que se tornou possível a identificação o problema bem como a definição das estratégias de intervenção a implementar tendo em vista a sua resolução. Seguidamente, a fase da ação surgiu em meados do mês de novembro e prolongou-se até à primeira semana do mês de janeiro. Nesta fase, após compreender a problemática a intervir,

delinee e implementei as estratégias que, no meu ponto de vista, adequavam-se e solucionavam o respetivo problema. Relativamente à terceira fase que diz respeito à reflexão acerca da prática, esta é realizada diariamente uma vez que o seu exercício continuado “(...) decorre um efeito positivo de duplo sentido, por um lado, o desenvolvimento profissional do próprio educador de professores, e, por outro, o aumento da qualidade do ensino, (...)” (Máximo-Esteves, 2008, p. 46). E por fim, relativamente à última fase da avaliação, esta decorre da fase de reflexão uma vez que através dela, permite-nos, num momento final, avaliar este processo de intervenção pedagógica.

5.5 | A prática pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar: Reflexão Final

Inicialmente, senti algum receio relativamente ao modo de como iria ser a minha prestação no contexto educativo uma vez que, ao longo de toda a minha licenciatura, realizada na Universidade de Aveiro (UA), nunca tive oportunidade de passar por tal experiência. No entanto, após conhecer a equipa pedagógica da sala, bem como o respetivo grupo de crianças, comecei a sentir-me mais integrada no contexto uma vez que a relação construída com as educadoras, auxiliar e com o grupo de crianças contribuiu notavelmente para o desenrolar da minha PP ao longo dos meses de novembro, dezembro e janeiro.

Na verdade, acredito que a minha PP decorreu da melhor forma possível, uma vez que estamos a passar por uma situação pandémica que nos coloca muitos entraves à realização de certas atividades. Além disso, considero que trabalhei bastante para conseguir melhorar a minha prestação a cada novo dia de estágio, promovendo atividades pedagógicas interativas e promotoras de uma aprendizagem significativa através de situações concretas e reais. Além disso, procurei em todo o momento garantir um bom ambiente educativo assegurando a existência de uma boa relação com todos os intervenientes do contexto. Em resultado disso, ao longo deste estágio foi possível observar uma evolução nas crianças, principalmente nas três crianças do sexo masculino que, para além de já não sentirem dificuldade em deixar os pais durante o momento do acolhimento, também a sua interação e comunicação com os colegas foi-se tornando

cada vez mais notória tanto nos momentos de realização de atividades ou do brincar livre como nos momentos em que iam lanchar ou almoçar.

Destaco ainda que, para qualquer atividade implementada, procurei ter o máximo cuidado na escolha dos recursos a utilizar, tanto para a contextualização das crianças relativamente ao tema abordado como também para a concretização de futuros trabalhos. Assim sendo, qualquer atividade realizada com as crianças tinha como ponto de partida a apresentação de uma história que, no meu ponto de vista deveria não só ser adequada às idades das mesmas como também deveria ser de boa qualidade. Deste modo, procurava dar ênfase ao conteúdo da história recorrendo à organização do espaço pedagógico, bem como a instrumentos sonoros, vestuário, objetos do quotidiano com o intuito de estimular um ambiente envolvente e propício à aprendizagem. Por fim, e não menos importante, procurei ainda dar a oportunidade às crianças de explorarem o espaço exterior de modo que, em resultado dessa exploração, pudessem encontrar elementos da natureza que nos permitissem a concretização de algumas atividades.

Por esta razão, ao longo deste percurso académico, os meus planos de atividades pedagógicas foram sendo alvo de constantes alterações, nomeadamente, no que diz respeito ao modo de implementação das atividades, o que é possível verificar nos respetivos diários reflexivos de sala, que foram sendo elaborados após cada dia de prática pedagógica. Importa, ainda, salientar que o rápido e constante *feedback* da educadora cooperante através de conversas diárias, tanto pelo *whatsapp* como pessoalmente, me permitiu refletir e, sempre que necessário, reajustar algumas estratégias implementadas devido à pandemia - COVID-19, melhorando cada vez mais o meu desempenho.

Quanto ao projeto a ser desenvolvido com a comunidade, quero realçar que inicialmente a ideia era realizá-lo em grupo com outras duas colegas, também estagiárias no mesmo estabelecimento de ensino. Contudo, devido à crescente evolução do número de casos positivos de COVID-19 no concelho de Machico, o mesmo ficou sem efeito. Após esta situação, confesso que fiquei um pouco atrapalhada e ansiosa por ver o tempo a passar e, ainda assim, não ter ideias para a realização de um possível projeto em comunidade. No entanto, durante uma aula de orientação, em conversa com a minha orientadora, trocámos algumas ideias e, foi a partir desse momento que, com o seu apoio, comecei a ganhar esperanças no que diz respeito à elaboração e desenvolvimento do meu projeto em comunidade. Este baseou-se no envolvimento das

famílias do grupo de crianças da sala Amarela na confecção das broas de Natal a partir da visualização, por parte das crianças, de um filme onde demonstro o seu modo de confecção e que tem como título “As broas de Natal”. De facto, de acordo com Máximo-Esteves (2008), “A colaboração é a pedra de toque para que um projeto seja bem sucedido, isto é, tenha qualidade.” (p. 82). Assim sendo e, seguindo esta linha de pensamento, é possível admitir que o envolvimento das famílias e da própria comunidade educativa é extremamente importante no que diz respeito ao processo de desenvolvimento educativo da criança.

Em jeito de conclusão, importa salientar que a minha PP fez-me perceber realmente a importância do papel preponderante que o educador assume no desenvolvimento educativo da criança uma vez que lhe transmite “um sentido de segurança e autoestima”; “Estimula a curiosidade da criança criando condições para que “aprenda a aprender””; “Aceita e valoriza cada criança, reconhecendo os seus progressos.”; “Tira partido da diversidade para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de todas as crianças.”, entre outros aspetos assinalados por Silva et al. (2016, p. 12). Deste modo, é possível reconhecer que o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido com as crianças pela equipa pedagógica da sala da pré Amarela, em conjunto com os pais ou encarregados de educação das mesmas, tem contribuído para garantir bons resultados na aquisição das aprendizagens feitas por elas próprias.

Por fim, importa realçar a existência de um sentimento de cooperação entre toda a equipa, sendo a criança o principal foco de toda a ação educativa. Além disso, a boa relação existente entre mim, a educadora cooperante, a auxiliar e as crianças, através do diálogo, possibilitaram-me partilhar e discutir as minhas ideias de atividades e estratégias que propunha implementar com o grupo. Finalmente, ao olhar para trás, percebo o quão rápida e gratificante foi esta prática pedagógica uma vez que reforçou bastante o meu interesse, gosto e preferência pela área da educação. Além disso, também me permitiu adquirir novos conhecimentos e ferramentas que, futuramente, servirão como alicerces ao longo da minha prática diária profissional.

Figura 33

Registo fotográfico do grupo de crianças da sala Amarela e respetiva equipa pedagógica.



Capítulo 6 | Intervenção Pedagógica em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

6.1 | Contextualização do estágio

O capítulo 6 destina-se a explicar/espelhar toda a *praxis* desenvolvida, em dois anos distintos, no âmbito da minha intervenção pedagógica em contexto de 1.º CEB, sob orientação do professor Doutor Paulo Brazão, da professora Doutora Fernanda Gouveia e da professora cooperante Sandra Alves. Os dois estágios foram realizados na Escola Básica do 1.º ciclo com Pré-Escolar e Creche do Caniçal sendo que o primeiro foi desenvolvido com uma turma de 2.º ano e decorreu entre os meses de abril, maio e junho de 2021, nomeadamente desde o dia 12 de abril até ao dia 9 de junho. Já o segundo estágio foi desenvolvido num 3.º ano de escolaridade, desde o dia 11 de outubro até ao dia 15 de dezembro de 2021, com quase todo o grupo de alunos do ano transato e duas novas alunas que frequentam pela primeira vez este estabelecimento.

Assim sendo, neste ponto farei uma contextualização acerca da instituição e sua localização, da sala e do ambiente educativo, da equipa pedagógica, do grupo de alunos, da organização da sala de aula, das suas rotinas diárias, e, ainda, dos recursos materiais disponíveis. De seguida, será apresentada uma sequência de atividades em cada ano de escolaridade envolvendo três momentos de aprendizagem.

Por último, é de extrema importância salientar que toda esta prática pedagógica foi realizada numa fase pandémica causada pelo novo coronavírus, COVID-19, o que dificultou a realização de algumas atividades com os alunos. No entanto, todas elas seguiam o PAT e as AE que se enquadravam com as idades dos alunos.

6.2 | A instituição e a sua localização

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche do Caniçal, localizada, tal como o próprio nome indica, na freguesia do Caniçal foi o local onde desenvolvi toda a minha intervenção pedagógica no âmbito das Práticas Pedagógicas II e III. Este é um estabelecimento público que, dividido em dois edifícios, acolhe crianças desde a Creche até ao 1.º CEB, e engloba uma variedade de espaços amplos, tais como salas de aula e de atividades, casas de banho, refeitório, sala de professores, secretaria, biblioteca, ginásio polivalente, dois campos de futsal, um parque e um pátio onde os alunos podem circular livremente. No entanto, devido à situação pandémica que

estávamos a viver, foram estipulados diferentes espaços a serem utilizados por cada turma em dias distintos com o objetivo de evitar os ajuntamentos entre turmas.

Relativamente ao edifício sede, denominado por Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche do Caniçal, este encontra-se rodeado por diversas habitações, por bares e restaurantes, pelo antigo centro de saúde e, ainda, por um posto da Guarda Nacional Republicana (GNR). Já no que diz respeito ao outro edifício, denominado por Infantário A Gaivota, é possível encontrarmos ao seu redor diversas habitações, alguns bares e terrenos de vinha, a Casa do Povo local, o Centro de Saúde, um Centro de Dia para receber população idosa, um Centro de Atividades e Capacitação para a Inclusão (CACI) que serve para dar resposta, através da prestação de apoio, a pessoas adultas portadoras de deficiência, o Museu da Baleia, a Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos do Caniçal, e ainda, o campo de futebol do Clube de Futebol do Caniçal (CFC).

O Caniçal é uma pequena vila que, desde muito cedo, vive da pesca do atum e do gaiado maioritariamente, de maneira que esta é a principal atividade socioeconómica que serve de sustento à população local. Por outro lado, atrai milhares de visitantes para saborear tais iguarias e, por essa razão, de modo a garantir este tipo de alimento, tanto à mesa das famílias da terra, como à mesa de quem desconhece a qualidade desta iguaria – os turistas –, os pescadores usavam, de entre outros instrumentos importantes, as canas provenientes dos caniços. Na verdade, as canas eram feitas através desta planta que, pela sua abundância, deu origem ao nome desta localidade.

Ademais, sendo, o Caniçal, uma das freguesias que constituem o concelho de Machico, este encontra-se localizado no extremo oriente da Ilha da Madeira, presenteando não só os seus residentes como todos os seus visitantes com deslumbrantes paisagens e um nascer do sol de perder a vista.

Esta freguesia dispõe de uma área de aproximadamente 11,46 km², onde habitam cerca de 3924 indivíduos sendo a segunda freguesia do concelho com maior densidade populacional, nomeadamente, 339,7 hab/km², o que representa cerca de 18% da população local.

Figura 34

Freguesia e respetiva EB1/PE e Creche do Caniçal.



Nota. Montagem de três imagens, sendo que a primeira foi retirada de: https://www.google.com/search?q=cani%C3%A7al&tbn=isch&ved=2ahUKEwiBztqwus9AhWQQqQEHUZGCEoQ2-cCegQIABAA&oq=cani&gs_lcp=CgNpbWcQARgAMgQIIxAnMgQIABBDMgQIABBDMgQIABBDMgUIABCABDIFCAAQgAQyBQgAEIAEMgUIABCABDIFCAAQgAQyBQgAEIAEUP0FWLQOYNgeaABwAHgAgAGGAYgBzQSSAQMwLjWYAQCgAQGqAQtd3Mtd2l6LWltZ8ABAQ&sclient=img&ei=kyIKZMG4HJCFkdUPxoyh0AQ&bih=625&biw=1349&hl=pt-BR#imgsrc=JQ90LXP-BJQnSM

6.2.1 | Projeto Educativo do Estabelecimento Educativo

A Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar e Creche do Caniçal assume-se como um local privilegiado, promotor de aprendizagem, conhecimento e integração social entre alunos e demais comunidade escolar.

Neste âmbito, o tema do seu PEE para o quadriénio 2020/2024 é “Crescer com Valores: Património local, uma aprendizagem para todos!” e tem por objetivo formar e instruir novos cidadãos para saberem viver e agir com um conjunto variado de situações do nosso quotidiano que, por vezes, nos podem por à prova. Assim sendo, através da participação e união de toda a comunidade escolar, o alcance não só do sucesso escolar e da formação pessoal e social dos alunos, enquanto elementos ativos da comunidade, como também do reconhecimento e valorização do património local será *a priori* bem sucedido, fomentando ainda uma educação inclusiva, considerando o facto de que cada criança possui diferentes estilos e ritmos de aprendizagem.

6.2.2 | Caracterização do Estabelecimento Educativo

De acordo com o ponto de vista de Silva et al. (2016), “O estabelecimento educativo deve organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da

aprendizagem das crianças, proporcionando também oportunidades de formação dos adultos que nele trabalham.” (p. 23).

A Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar e Creche do Caniçal, localizada, tal como o próprio nome indica, na freguesia do Caniçal foi o local onde desenvolvi toda a minha intervenção pedagógica em PP II e PP III.

Este é um estabelecimento de ensino público que acolhe crianças desde a Pré-Escolar até ao 1.º CEB, distribuídas em dois edifícios, nomeadamente, o edifício sede e o anexo “Gaivota”. No edifício sede, localizado na rua da Palmeira de Cima n.º 2, podemos encontrar uma sala de pré-escolar, diversas salas de aula destinadas ao primeiro ciclo e ainda os serviços administrativos do estabelecimento. Por outro lado, no anexo “Gaivota”, localizado na rua da Banda do Silva, apenas existem salas para os grupos de crianças que frequentam a pré-escolar e a creche. Ainda assim, é de salientar que o funcionamento de ambos os edifícios só é possível através da presença e intervenção de uma série de indivíduos, nomeadamente, alunos, educadores, professores de primeiro ciclo e outros com grupo de lecionação específica, que pertencem ao Quadro de Escola e possuem habilitações profissionais específicas para a docência, e ainda pessoal não docente onde se inserem os assistentes técnicos e operacionais, bem como uma técnica superior de biblioteca e uma ajudante de Ação Socioeducativa da EPE. Posto isto, o trabalho feito por todos estes intervenientes em conjunto com o apoio de algumas parcerias, permitem à escola não só fornecer uma resposta mais adequada a cada contexto ou situação, como também concretizar alguns dos objetivos e metas do PEE.

Assim sendo, em conformidade com o referido anteriormente, a escola engloba uma variedade de recursos e equipamentos técnico pedagógicos imprescindíveis para a qualidade das aprendizagens dos seus alunos, bem como um conjunto de espaços amplos, tais como: espaços desportivos; dispensa para materiais desportivos; parque infantil; zona de recreio onde os alunos podem circular livremente; salas de aula curricular; salas de pré-escolar; uma sala de apoio para o serviço de educação especial; uma sala de informática; uma sala de biblioteca; uma sala de expressão plástica; uma sala de música; uma sala de inglês; uma sala multimédia; uma cozinha; um refeitório; diversas casas de banho para crianças e para adultos; arrecadações; sala de professores; um gabinete administrativo e um gabinete de direção.

6.3 | O Ambiente Educativo

Relativamente a este ponto do 6.º capítulo, o ambiente educativo de uma sala de aula pode ser considerado como um recurso pedagógico muito importante uma vez que é o espaço onde as crianças, desde o seu 1.º ano até ao 4.º ano de escolaridade, passam grande parte do seu tempo e onde desenvolvem e aplicam processos de ensino-aprendizagem.

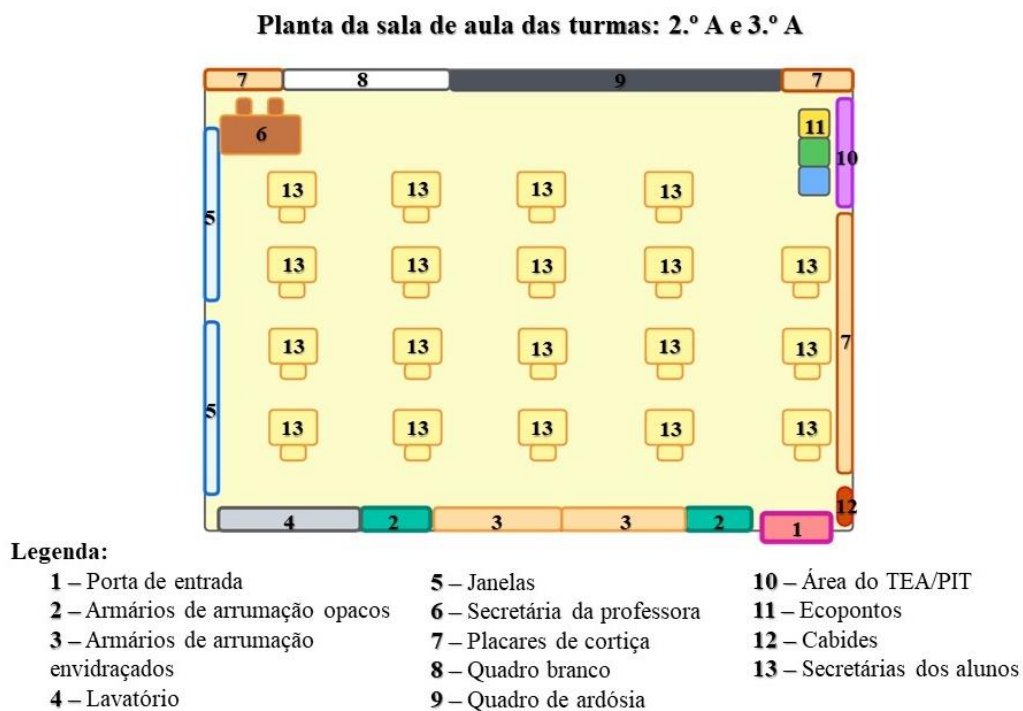
Assim sendo, a sala de aula onde desenvolvi toda a minha prática pedagógica, tanto com a turma de 2.º ano como com a turma de 3.º ano, foi a mesma.

A disposição da sala de aula das turmas A dos 2.º e 3.º anos assenta no modelo de ensino expositivo onde é possível encontrarmos as mesas e as cadeiras em filas ou colunas. No entanto, este modelo, apesar de estar inserido numa pedagogia tradicional de ensino, em que o professor é entendido como o agente ativo da sala de aula, acaba por sofrer alterações idealizadas pela professora titular, nomeadamente, a formação de grupos de trabalho a fim de implementar na sua sala situações de aprendizagem associadas ao modelo pedagógico do MEM.

Por outro lado, a sala caracteriza-se por possuir um ambiente educativo organizado e adequado ao ano de escolaridade em questão, onde me foi possível desenvolver e manter uma boa relação com os alunos, bem como aprimorar a própria relação de amizade entre estes. É, portanto, uma sala amplamente iluminada, não só por luz artificial, como também por luz natural, visto que uma das suas paredes é completamente envidraçada.

Existem, ainda, diversos materiais que podem ser utilizados em qualquer atividade, tais como, projetor, folhas de papel, material de escrita, material multibásico, tesouras, colas, cores, entre outros.

Posto isto, importa salientar que esta é a única sala de aula que dispõe de um lavatório, o que facilita muito o processo de higienização das crianças.

Figura 35*Planta da sala de aula.***Figura 36***Realidade espacial da sala de aula.*

6.4 | A Equipe Pedagógica

A equipa pedagógica que acompanhava as turmas A dos 2.º e 3.º anos era constituída pela professora titular de turma, prof. SA, por mim, enquanto professora estagiária e por uma professora de Ensino Especial, FF.

6.4.1 | O grupo de alunos do 2.º A

A turma do 2.ºA é constituída por 19 alunos, dos quais onze são do género masculino e oito são do género feminino, possuindo entre 7 a 8 anos de idade.

No que diz respeito aos alunos do género masculino, dois deles apresentam dificuldades de aprendizagem, pelo que usufruem de adequações curriculares e na avaliação. Além disso, beneficiam também de medidas universais e seletivas. Deste modo, acompanhados pela professora de Educação Especial, realizam trabalho adequado às suas necessidades/capacidades nas componentes de Português e de Matemática, acompanhando a turma, apenas, na componente de Estudo do Meio.

Importa ainda referir que um destes dois alunos é repetente no 2.º ano de escolaridade e que necessita de ser medicado para estar mais calmo e concentrado, aquando do tempo de permanência na escola.

Por último, de um modo geral, este grupo de crianças revela-se ativo, com alguma perspicácia, curiosidade, vontade de participar e de adquirir novas aprendizagens cooperando, sempre que necessário e possível, com os colegas.

6.4.2 | O grupo de alunos do 3.º A

A turma do 3.º A é constituída por 20 alunos, dos quais dez são do género masculino e os restantes dez do género feminino, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos.

A maioria dos alunos que frequentou a turma do 2.º A transitou para a turma do 3.º A, à exceção de um dos alunos mencionados no ponto anterior. Além disso, também integram no grupo duas alunas, irmãs, que passaram a frequentar, pela primeira vez, o estabelecimento de ensino em questão.

Assim sendo, tal como já foi referido anteriormente, no que diz respeito aos alunos do género masculino, um deles, o aluno que necessita de ser medicado para estar mais calmo e concentrado, aquando do tempo de permanência na escola, apresenta dificuldades de aprendizagem, pelo que usufrui de adequações curriculares e no processo de avaliação. Além disso, de acordo com o Decreto-lei n.º 54/2018 beneficia também de medidas universais e seletivas e, por essa razão, acompanhado pela

professora de Educação Especial, realiza trabalho adequado às suas necessidades/capacidades apenas nas componentes de português e de matemática.

Por fim, tal como já foi referido, este é um grupo extremamente ativo, perspicaz, participativo, curioso, observador, colaborador e, acima de tudo, empático.

6.5 | A gestão do tempo – Rotinas diárias

6.5.1 | As turmas do 2.º A e do 3.º A

Tal como já foi referido no ponto anterior, as turmas do 2.º A e do 3.º A decorrem da transição de um grupo de alunos de um ano para o outro, à exceção de um aluno que reprovou no 2.º ano e duas alunas que frequentaram o 3.º ano escolar pela primeira vez na escola em questão.

Nesse sentido, o horário curricular em ambos os anos de escolaridade foi idêntico e, por isso, os alunos iniciavam o seu dia escolar às 8h30 e terminavam a componente letiva às 13h30. Contudo, existiam atividades extracurriculares que os alunos que permaneciam na escola, para além do período letivo, podiam frequentar e, por isso, o horário de saída dos mesmos podia diferir até às 18h30. Neste sentido, as pausas para intervalos decorriam entre as 10h30 e as 11h, na parte da manhã, entre as 16h30 e as 17h, na parte da tarde, e entre as 13h30 e as 14h30 para o período de almoço.

6.6 | Projeto de I-A na turma do 2.ºA

6.6.1 | Enquadramento do Problema e Definição da Questão-Problema

A minha prática pedagógica teve início no dia 12 de abril e fim no dia 9 de junho, sendo que as duas primeiras semanas foram de observação.

Ao longo desse período de observação, e mesmo após a minha primeira intervenção, pude constatar que a vontade de participar nas aulas, ao nível da oralidade, partia sempre dos mesmos alunos, que no máximo eram seis ou sete. Serve como exemplo a resolução de exercícios ou até mesmo as propostas de leitura de textos em grande grupo que, no caso dos restantes colegas preferiam não se manifestar e aguardavam pela resposta fornecida por outro colega ou pela professora. Neste âmbito, considerei que aqueles que não se manifestavam para responder ou ler, não o faziam

talvez por medo de errar ou de se expor perante o grupo. Contudo, quando a professora cooperante solicitava determinada resposta ou partilha de raciocínio por parte desses mesmos alunos, era evidente que muitos deles compreendiam os conteúdos e sabiam responder, mas o faziam sempre com algum receio de falhar.

Assim sendo, achei que seria benéfico optar pela promoção de novas aprendizagens através do trabalho cooperativo entre os alunos, com o intuito de os tornar também mais autónomos, confiantes nas suas aprendizagens e por isso, mais comunicativos e participativos. Posto isto, formulei a seguinte questão-problema:

“Como promover situações de aprendizagem através do trabalho cooperativo?”

Para além de um simples edifício, a escola deve ser um contexto de trabalho, quer para o professor, no seu ato de transmitir conhecimento, como para o aluno, no seu ato de aprender e compreender os conteúdos abordados dentro da sala de aula. Nesse sentido, como é do conhecimento de todos nós, nada se consegue sem esforço, por mínimo que seja.

No entanto, tal como nos diz Alarcão (2001), as “(...) crianças e os jovens precisam aprender a se esforçar, a trabalhar, a investir no estudo, na aprendizagem, na compreensão.” (p. 17). Portanto, a aposta numa educação de carácter relevante e indispensável, onde a construção do conhecimento é realizada pelo aluno, é cada vez mais frequente nas escolas da atualidade. Os alunos, na sua diversidade, tornam-se mais autónomos, responsáveis, comunicativos, curiosos, imaginativos, reflexivos, motivados e aprendem a saber tomar decisões quando as situações de aprendizagem criadas são resultado de uma metodologia construtivista e cooperativa.

Figura 37

Diferentes situações de aprendizagem através do trabalho cooperativo.

**6.6.2 | Estratégias de Intervenção**

Para tal, no seguimento do que foi referido no ponto anterior e com o objetivo de promover situações de aprendizagem através do trabalho cooperativo entre os alunos, delineei duas estratégias de intervenção, as quais considerei que melhor se adequavam às atividades realizadas.

A primeira estratégia foi ouvir e ter em conta as opiniões, preferências e sugestões dadas pelos alunos, transmitindo-lhes o valor e a importância de assegurarmos a existência de um respeito mútuo, que possibilitará e facilitará o trabalho em equipa. É neste sentido que, também, as autoras Cunha e Uva (2016) citando Fontes e Freixo (2004), defendem que “(...) a importância das interações entre adultos e crianças, é um procedimento educativo capaz de desenvolver nos alunos a capacidade de colaborar com os outros e conduzir ao desenvolvimento cognitivo (...)” (p. 137).

Por fim, a última estratégia consiste na criação de atividades lúdicas, promotoras de aprendizagens, através do trabalho cooperativo. Na verdade, este tipo de aprendizagem é uma metodologia de trabalho cooperativo em que os alunos se tornam responsáveis e capazes de se interajudar através da realização de diversas atividades que

fomentarão o seu processo de compreensão e raciocínio sobre um determinado assunto. Deste modo, também cabe ao docente “propor atividades que permitam às crianças imaginar, adivinhar, construir ou inventar.”, beneficiando-as com atitudes mais positivas em relação à aquisição de novas aprendizagens (Cunha & Uva, 2016, p. 140).

6.6.3 | Atividades Pedagógicas

No que concerne às atividades pedagógicas concretizadas pelos alunos, antes de mais, importa referir que as mesmas foram idealizadas mediante os conhecimentos prévios dos mesmos, tendo em vista a criação de momentos de reflexão e partilha. Além disto, a interdisciplinaridade assumiu-se como outro aspeto relevante a ter em conta uma vez que permite trabalhar diferentes conteúdos, quer sejam de matemática, de português, de estudo do meio ou outras áreas de conhecimento do currículo, de forma transversal, sendo assim uma mais-valia no processo de ensino aprendizagem do aluno.

Atividade 1: Realização de um jogo denominado por “Bingo da Multiplicação”

A ideia de concretizar esta atividade surgiu a partir da vontade de um dos alunos, com NEE, querer fazer um jogo uma vez que não tinha vontade de escrever, aquando da resolução de alguns exercícios relativos à componente de matemática.

Assim sendo, a presente atividade foi pensada e realizada em grupos de alunos, com o intuito de consolidarem a tabuada do 3. Para tal, comecei por perguntar se já conheciam este jogo e, de seguida, explicar que o jogo, chamado “Bingo da Multiplicação”, devia ser realizado por mais do que um jogador, daí a necessidade de formarmos grupos. Nesse sentido, foram então formados 6 grupos com 3 elementos cada e, portanto, cada grupo recebeu um cartão de jogo com 12 números diferentes que correspondiam aos produtos das diferentes operações, bem como marcadores de rolha de cortiça, para que pudessem assinalar o produto correspondente à operação mencionada por mim. Destaco ainda que, nesta atividade, procurei começar por, aleatoriamente, mencionar operações cujo valor do produto era menor, por exemplo 3×3 , 4×3 ou 2×3 e, posteriormente, quando percebi que a maioria dos alunos indicava esse valor de forma correta, mencionei operações cujos valores eram mais elevados.

Por fim, o primeiro grupo a marcar todos os produtos das operações ganharia o jogo, dizendo “bingo”. Na verdade, “a aprendizagem cooperada deverá promover nos alunos o trabalho conjunto visando o seu progresso e o progresso dos seus pares através de trocas e apoios recíprocos” (Morgado, 2003, p. 88). De facto, uns primeiro do que outros mas todos ganharam o jogo por o terem conseguido realizar, e por isso todos tiveram direito a um diploma de participação.

Importa salientar que no dia em que se realizou esta atividade não foi possível promover interdisciplinaridade uma vez que, na componente de estudo do meio os alunos iriam proceder à realização da ficha de verificação de conhecimentos relativos aos meios de comunicação, à prevenção rodoviária, aos itinerários e aos meios de transporte. Por outro lado, na componente do português a ideia seria solicitar a cada grupo a escolha de um elemento responsável pela redação de uma composição matemática onde deveriam mencionar o nome do jogo, explicitando as suas regras bem como o raciocínio utilizado para obterem as respostas corretas. De seguida, escolheriam outro elemento do grupo para se assumir como porta-voz do mesmo, com o objetivo de partilhar, de forma oral com os restantes grupos, o texto redigido. E, por fim, efetuar a troca de textos entre os diferentes grupos, de forma que os mesmos pudessem ser alvo de correção ortográfica. No entanto, a concretização desta ideia não foi conseguida uma vez que, no próximo tempo destinado a esta componente curricular os alunos iriam proceder à realização da ficha de verificação de conhecimentos envolvendo a leitura e interpretação de um texto, gramática e produção escrita. Por isso, como forma de preparação, a pedido da professora cooperante, acabaram por recapitular um texto introduzido na semana anterior, intitulado “O rabo do gato”, e proceder à revisão de alguns conteúdos de gramática através da resolução de alguns exercícios acerca do mesmo texto.

Figura 38

Momento da realização do jogo "Bingo da Multiplicação".



Atividade 2: Realização de um jogo denominado por “Quantos queres?”

Esta atividade surgiu após a introdução de uma nova tabuada, a do 6, com o intuito de que os alunos a pudessem recapitular de forma diferente e divertida. Além disto, serviu como contributo para a resolução de alguns exercícios de preparação para a ficha de avaliação sumativa da componente de matemática. Assim sendo, distribui por todos os alunos a estrutura do jogo para procedemos à sua construção, passo a passo, através de recortes e dobragens. No fim, os alunos formaram pares em que, à vez, um deles colocava a seguinte questão ao seu adversário: “quantos queres?”. À medida que o adversário mencionava um número, o outro abria e fechava o seu “quantos queres” de acordo com o número que lhe tinha sido solicitado. De seguida, desafiava-o a responder à questão: “qual é o produto desta operação?”. Caso o adversário não respondesse corretamente, era-lhe dado um outro desafio ao critério do seu colega.

Importa referir que esta foi uma atividade em que os alunos interagiram uns com os outros, além de que se traduziu numa estratégia de desenvolvimento do raciocínio e linguagem matemáticos sobre os mesmos.

No que diz respeito à interdisciplinaridade, esta foi conseguida através de uma complementaridade entre as diferentes componentes curriculares da matemática, das artes visuais para a construção do objeto utilizado e ainda do português através do registo, no “quantos queres?”, dos diferentes desafios a lançar ao adversário. Quanto à componente do estudo do meio, não nos foi possível concretizar nada, uma vez que a mesma não constava no horário da turma como componente a lecionar.

Apesar disso, os alunos mostraram bastante gosto pela participação nesta atividade, solicitando que a repetíssemos para abordar outros conteúdos, tanto de português como de estudo do meio.

Figura 39

Elaboração do jogo "Quantos queres?" e utilização enquanto recurso de aprendizagem.



Atividade 3: “Pesquisar sobre” e apresentar os resultados obtidos à turma e às professoras

No âmbito da temática dos animais, os alunos realizaram uma pequena pesquisa sobre algumas características e curiosidades de alguns animais, tais como, o revestimento, tipo de alimentação, reprodução, locomoção e o habitat. Assim, achei por bem que esta fosse uma atividade a ser realizada a pares uma vez que permitiria a troca de opiniões entre os alunos acerca do respectivo animal, fosse ele aquático, terrestre ou aéreo. Foi neste sentido que, depois de formados os pares, foi entregue, a cada um deles, um cartão de um animal (tipo B.I) e uma ficha de identificação do mesmo que teria de ser preenchida, de acordo com as informações fornecidas no cartão. No fim, depois concluídas as pesquisas, cada grupo colou o seu cartão na ficha e veio até à frente do quadro apresentar as informações e curiosidades que recolheu acerca do animal que pesquisou.

Além disto, importa referir que, para a consolidação desta temática primeiramente foi-lhes apresentado um breve PowerPoint onde revelei alguns sons em formato de áudio, a partir dos quais os alunos teriam de descobrir de que animal se tratava. Posteriormente, eram apresentadas algumas imagens do respectivo animal para que os alunos pudessem ter a certeza se aquele era o animal que tinham mencionado anteriormente. Além disso, à medida que os descobriam, a partir do som ouvido, iam sendo reveladas algumas informações relativamente ao seu tipo de revestimento, alimentação, habitat e reprodução, recorrendo à apresentação de algumas imagens e vídeos. Por último, através dessas imagens e vídeos apresentados, os alunos teriam de distinguir os animais selvagens dos domésticos, especificando aqueles que viviam em ambientes aquáticos, terrestres e aéreos e, ainda, de que forma se deslocavam.

Posteriormente, e uma vez que os alunos demonstraram um certo gosto e prazer na realização do bingo da multiplicação, solicitando até que o voltássemos a repetir, decidi criar um novo bingo, mas desta vez sobre a temática em estudo. Relativamente à sua concretização, também a pares, os alunos utilizaram marcadores de rolha para marcar os animais que descobriam através de adivinhas elaboradas e mencionadas por mim.

Posto isto, através desta panóplia de recursos, considerei que a atividade permitiu desenvolver diversas competências nos alunos, tais como o pensamento crítico e reflexivo, a curiosidade, o trabalho cooperativo, a tomada de decisões, a tolerância, a

motivação, a autonomia, a criatividade, a confiança e a segurança, no que diz respeito à apresentação dos trabalhos elaborados perante a turma, presentes no Perfil dos Alunos à Saída de Escolaridade Obrigatória. Competências essas que contribuirão para a formação de um cidadão autónomo, responsável e ativo (Educação, 2017).

Figura 40

Cartões, tipo B.I, de diferentes animais entregues aos alunos.



Figura 41

Momento de recolha de dados, e posterior apresentação dos mesmos, acerca do animal escolhido pelos diferentes pares de alunos.

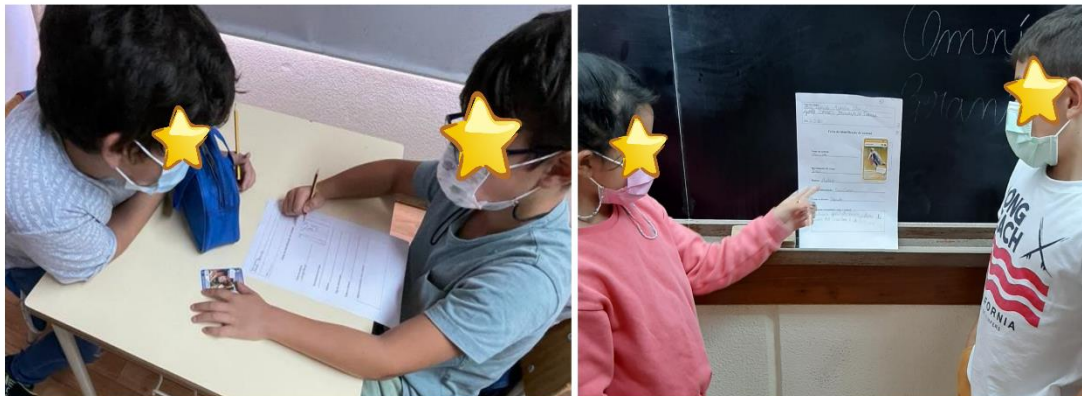
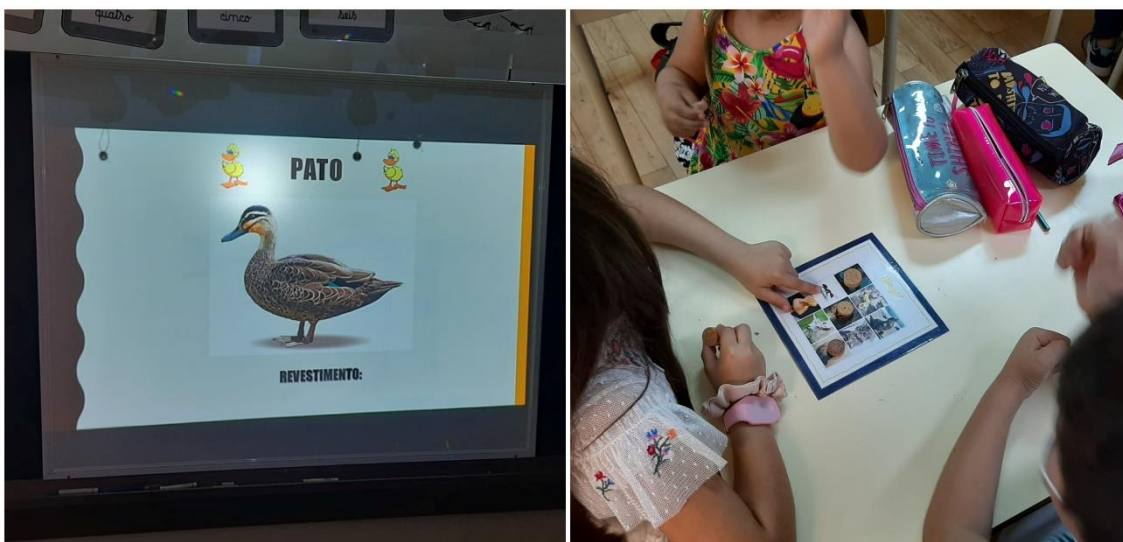


Figura 42

Fase de consolidação da temática relacionada com os animais através de um breve PowerPoint interativo, seguido de um bingo para descontrair.



6.6.4 | A prática pedagógica II em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico: Reflexão Final

Na presente reflexão final, começo por me incidir sobre qual era a ideia que eu tinha, inicialmente, acerca da minha prestação nesta que seria a primeira intervenção em contexto de 1.º CEB.

Na verdade, a minha única experiência no âmbito da transmissão de conhecimentos nesta vertente de 1.º CEB baseava-se apenas no apoio, a uma prima, na realização dos trabalhos de casa ou preparação para as fichas de verificação de conhecimentos, quer de português, quer de matemática e estudo do meio. Por esse motivo, comecei a sentir-me assustada e insegura assim que entrei na realidade de ser professora, ainda que estagiária, tendo a responsabilidade de navegar, ao longo de três meses com um grupo de 19 alunos, rumo ao sucesso dos mesmos, assegurando uma transmissão de conhecimentos de qualidade. Isto era, para mim, uma aventura desgostosa.

Porém, após estabelecer contacto com a professora cooperante, combinámos um encontro na escola e conversámos um pouco sobre as minhas expectativas para essa nova fase. No fim, adotando sempre uma postura descontraída e confiante, deu-me a conhecer as instalações da instituição bem como, alguns docentes que lá estavam, o que também me fez descontraír um pouco e colocar o medo de lado, priorizando sempre pensamentos positivos.

Hoje, assumo que estava completamente errada, pois os alunos foram capazes de me mostrar o quão bom é trabalhar nesta vertente que, apesar de diferente da pré-escolar, é também rica em conhecimento, diversão, potenciar relações interpessoais e afeto. Portanto, acredito que a minha prática pedagógica decorreu da melhor forma possível, apesar de estarmos a passar por uma situação pandémica e que nos coloca muitos entraves à realização de certas atividades. Contudo, foi uma bela aprendizagem, pois sem os alunos nada deste trabalho, que aqui redijo, seria possível.

Além disso, considero que a presente intervenção pedagógica permitiu-me estabelecer uma ligação direta com o que me foi transmitido na teoria. Assim, todas as atividades promovidas e orientadas por mim partiam, quase sempre, das curiosidades e sugestões dos alunos, bem como do plano anual de atividades estabelecido. É de salientar ainda que a “oportunidade para refletir sobre a prática é essencial à melhoria da

mesma. Sem essa reflexão, a tendência é repetir práticas incorrectas até elas estarem perfeitamente enraizadas e ser muito difícil de operar transformações” (Wasserman, 1990, p. 104). Portanto, todas atividades realizadas foram descritas, detalhadamente, nos diários de bordo realizados por mim, ao longo de todo o semestre, com o objetivo de refletir acerca da minha prática enquanto futura profissional de educação.

Um outro aspeto que procurei ter sempre em conta ao longo da minha intervenção foi recorrer à aprendizagem cooperativa por acreditar que esta trabalha um conjunto de competências sociais e pessoais cruciais no processo de ensino-aprendizagem, estimulando o respeito mútuo, a autonomia, a interajuda e concentração das crianças (Lopes & Silva, 2010).

Posto isto, relativamente à avaliação, esta “constitui-se como o principal instrumento de regulação do trabalho do professor e do trabalho dos alunos” (Morgado, 1999, p. 102). Nesse sentido, ao longo da minha prática, a avaliação que utilizei foi a formativa, tendo por base a observação direta dos alunos e do seu envolvimento nas atividades, nomeadamente, as atitudes de respeito e de convivência social, a colocação de questões durante a aula de modo a perceber quais os conhecimentos prévios dos alunos, a colocação de questões, por parte dos mesmos, sobre determinado assunto antes ou depois de lhes ter sido transmitido, bem como a solicitação do feedback de outros colegas relativamente a qualquer partilha de conhecimento que tenha sido feita por um aluno.

Por fim, acredito que através deste tipo de avaliação, pude compreender a qualidade das aprendizagens adquiridas pelos alunos e, por isso, que aspetos deveria melhorar ao longo da minha prática pedagógica.

Figura 43

Registo fotográfico da turma do 2.º A acompanhada por mim e pela professora titular de turma.



6.6.5 | A prática pedagógica III em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico: Reflexão Final

À luz do que defendem Cabral e Alves (2018), a “sala de aula deve transformar-se num espaço de descoberta, de reflexão, de construção, onde os alunos encontrem as ferramentas necessárias para criar e construir o seu conhecimento.”, em que o “professor será um guia nessa aprendizagem, tendo uma ação efetiva no acompanhamento dos alunos ao longo de todo o processo.” (p. 75). Seguindo esta perspetiva, assim que iniciei a respetiva PP, novamente, na Escola Básica do 1.º Ciclo do Ensino Básico com Pré-Escolar e Creche do Caniçal, procurei reconquistar a confiança dos alunos do 3.º A, proporcionando-lhes um ambiente aprazível, ao som de música relaxante no decorrer das aulas, e, assumir, incessantemente, um papel de guia e orientação ao longo de todo o processo de construção de conhecimento e aprendizagem por parte dos mesmos.

Além disso, tal como refere HOHMANN, M. (1984) como citado em Leitão et al. (1993),

Para que as crianças cresçam e se desenvolvam, tanto social como intelectualmente, precisam (...) que os adultos as façam sentir seguras e apreciadas e (...) possam experimentar diversas formas de agir e interagir sem medo da censura, do castigo, do abandono. (p. 40)

Por isso, tal como na PP anterior, procurei, ao longo das atividades implementadas, valorizar a voz das crianças fomentando o respeito pelo outro, a empatia, a responsabilidade, autonomia, motivação, a curiosidade, a interação e troca de ideias, opiniões e raciocínios – feedback.

Neste seguimento, apresentarei uma sequência de atividades – “Foi de ti que eu nasci.” – que foram implementadas, articuladamente, no decurso da minha quarta semana de estágio (15/11/2021 – 17/11/2021).

Sendo o sistema reprodutor humano o conteúdo que me foi proposto introduzir na componente curricular de Estudo do Meio, pensei numa possível forma que possibilitasse os alunos de o alcançar e aprofundar, de forma contextualizada, assegurando a existência de um fio condutor entre as diferentes áreas curriculares. Assim, toda esta construção e assimilação de conhecimento partiu, primeiramente, da

leitura e exploração do texto “Um poema sobre a mãe”, de Maria Alberta Menéres, o qual se encontra incorporado no manual de português. Depois de identificada a grande temática do texto analisado, deu-se grande relevância ao verso “Foi de ti que eu nasci.”. A partir deste, desencadeou-se, por parte de toda a turma, a partilha do seu significado, evidenciando a intenção da personagem quando o proferiu. Seguido de um diálogo em torno do que é necessário acontecer para que uma mulher possa ser chamada de mãe, bem como do que é necessário acontecer para se formar um bebé e para que o mesmo possa ser chamado de filho. Diálogo esse que, implicitamente, nos encaminhou até à palavra “reprodução”, a qual solicitei que a tentassem definir. À face do exposto, o ciclo de transformação das plantas foi o exemplo apresentado por um aluno para definir a palavra “reprodução”, dado que nascem, crescem, reproduzem-se e morrem, tal como os animais e seres humanos. Desta forma, referindo que “a reprodução significa crescer mais espécies iguais, como por exemplo, as plantas.”, a turma concluiu que o ser humano também usufrui desse poder, o que significa que possuímos um sistema que permite que haja essa reprodução, ainda que, até ao momento, o desconhecem. Para tal, em jeito de incentivo, apelou-se a uma tentativa, por parte dos alunos, em descobrir uma possível designação que representasse o sistema em questão. “Sistema da reprodução” foi uma sugestão dada por um aluno e que contou com o apoio dos restantes colegas. Nesse âmbito, conforme a conclusão a que os alunos chegaram, apenas interferi para referir que a designação correta era “sistema reprodutor”, apesar da sugestão, por eles mencionada, ir ao encontro da correta. Esta troca de ideias e conclusões alcançadas refletiu, no meu entender, a capacidade que os alunos têm em construir novos conhecimentos, através de outros anteriormente construídos pelos próprios, e que, relacionando-os uns com os outros, como foi o caso, é possível conquistarem novas descobertas e aprendizagens. Posto isto, tendo por base toda esta abordagem inicial e, recorrendo à Técnica de Avaliação Formativa (TAF) “Desenhos Anotados do Aluno”, os alunos foram desafiados a exprimirem, por meio de desenhos, o que achavam que sabiam acerca do sistema reprodutor. Na verdade, “(...). Se uma imagem vale mais do que mil palavras, talvez o desenho e a sua visualização possam ajudar os alunos que estudam ciências a reforçar o seu potencial de aprendizagem.” (Lopes & Silva, 2020, pp. 111-112). Além disso, permite ao docente “identificar dificuldades conceptuais que podem resultar de experiências anteriores de aprendizagem mal sucedidas e/ou de vivências dos alunos em contextos informais de aprendizagem.” (Lopes & Silva, 2020,

p. 113), facilitando o planeamento de futuras intervenções, que visem colmatar tais dificuldades.

Nesta atividade, definiu-se ainda um limite de tempo, de dez minutos, a ser respeitado pelos alunos com recurso a um cronometro, para incutir-lhes a realidade de que, para se fazer cumprir certas tarefas, são estabelecidos determinados períodos de tempo. Por outro lado, este é um tipo de atividade que, a meu ver, conquista a motivação dos alunos em serem os próprios autores da aquisição de novos conhecimentos, opondo-se ao modelo da escola tradicional, onde as informações são apenas transmitidas pelo professor e a turma, por sua vez, limita-se apenas a registá-las nos seus cadernos. Por esta razão, e de acordo com Santos (2010) como citado em Oliveira (2013), “ao levar o lúdico para as escolas está-se promovendo algo diferenciado que ajuda os alunos a resgatar o prazer, mudar sua visão de escola e dar um novo sentido ao processo de aprendizagem (...).” (p. 47).

De facto, seguindo a mesma ideia e corroborando a perspetiva de Nóvoa (2002), “(...) não há ensino sem uma renovação permanente dos meios pedagógicos, sem uma concepção quotidiana de novos materiais (...)” (pp. 36-37). Assim, sendo certo que a maioria dos alunos julgou que o sistema reprodutor se baseava na evolução da gravidez, isto é, nas transformações que ocorriam ao longo das várias semanas de gestação, ou até mesmo no momento do parto, recorreu-se ao projetor da sala de aula para descobrirmos algumas coisas acerca do sistema referenciado. Primeiramente, visualizou-se um pequeno vídeo, disponibilizado pela Escola Virtual, alusivo ao “Funcionamento do sistema reprodutor”. Este, de forma tangível, reflete as próprias conclusões evidenciadas pelos alunos durante a realização, de forma oral, de uma chuva de ideias e de algumas questões propostas na mesma plataforma, após a visualização do mesmo. Assim sendo, ficaram a saber que o sistema reprodutor tanto pode ser masculino como feminino; que órgãos constituem cada um dos sistemas; o que é necessário acontecer para que haja reprodução; que mudanças se verificam no corpo da mulher assim que ocorre a fecundação; de que modo podemos garantir o bom funcionamento do nosso sistema reprodutor. Posteriormente, projetou-se no quadro e distribuiu-se, a cada aluno, duas imagens representativas do sistema reprodutor feminino e do sistema reprodutor masculino, onde efetuaram, autonomamente, a legendagem de ambos. Finalmente, de modo a possuírem algum registo do que descobriram, colaram ambas as imagens, com as devidas legendas, nos respetivos cadernos. Num momento posterior, apesar de os

alunos já possuírem conhecimento de que para haver reprodução é necessária a união da célula sexual feminina, o óvulo, com a célula sexual masculina, o espermatozoide, estes não possuíam uma imagem, mental e visualmente, representativa de como era feita essa união. Por essa razão, optou-se por apresentar um outro vídeo, com a certeza de que iriam enriquecer os seus conhecimentos neste âmbito. Importa realçar que o mesmo se encontra disponível no Youtube, com o título “O que acontece no corpo durante a gravidez”, e em brasileiro. Todavia, considero-o oportuno, uma vez que nos fornece uma imagem de todo o processo de formação do ser humano, desde o trajeto realizado pelos espermatozoides até ao óvulo, resultando numa união das células sexuais masculina e feminina, até ao nascimento de um novo ser humano, evidenciando, ainda, as mudanças que ocorrem no corpo da mulher ao longo das 40 semanas. Ademais, tal como o vídeo apresentado anteriormente, este é claro, objetivo e pouco extenso, tendo em consideração que exhibe as várias etapas de uma gravidez.

Dada toda esta sucessão de acontecimentos, surgiu a ideia de construir um corpo humano, que fosse suficientemente grande para estar ao alcance da vista de todos os alunos, possibilitando a sua utilização sempre que for introduzido ou recapitulado algum sistema. Nessa linha de pensamento, organizou-se a turma em cinco grupos de quatro alunos e distribuiu-se, por cada grupo, um conjunto de imagens, recortadas, representativas de órgãos dos vários sistemas até então estudados, de modo a conceber um puzzle de sistemas. Inicialmente, foram distinguidas, através da troca de ideias entre os membros de cada grupo, apenas as peças do puzzle que representavam órgãos ou partes de órgãos que constituíam os sistemas reprodutores masculino e feminino. Em seguida, conforme eram afixadas as peças no corpo humano, até se formar cada um dos sistemas, cada uma delas era nomeada, de acordo com o órgão representado ou parte dele. Curiosamente, a realização desta atividade com a turma, tornou-se oportuna, uma vez que permitiu que todos os grupos lembrassem o nome de cada sistema já estudado, bem como o seu processo de funcionamento. A partir, sobretudo, do reconhecimento, identificação e afixação dos órgãos distribuídos nas respetivas partes do corpo. De facto, tal como nos referem Johnson et al. (1993) como citado em Lopes e Silva (2009), a aprendizagem cooperativa é “(...) um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos de tal modo que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos outros colegas.”, colaborando entre si

e com o docente no processo de aprendizagem e aquisição de conhecimento acerca de um determinado conteúdo. (p. 3)

Por fim, e não menos importante, propôs-se, novamente, aos alunos que, depois de todas as aprendizagens e descobertas por eles alcançadas, relativamente ao sistema em estudo, voltassem a representar, por meio de desenhos, o que é, para eles, o sistema reprodutor. Aquando da sua conclusão, solicitou-se que observassem ambas as representações, do que achavam que sabiam e do que ficaram a saber, e que procedessem a uma análise das mesmas. À face do exposto, os alunos verificaram que possuíam uma ideia errada sobre o sistema reprodutor, pelo que, ainda que essa ideia fosse ao encontro da temática envolvente, representaram os resultados obtidos a partir do funcionamento do sistema reprodutor feminino, aquando da união das células sexuais feminina e masculina. Todavia, sendo certo que se trata de um conteúdo nunca antes abordado em contexto sala de aula, denotou-se algum conhecimento, mesmo que superficial, acerca do mesmo.

Em suma, as situações de aprendizagem criadas assumiram-se como resultado de uma metodologia construtivista, onde se priorizou a imaginação, curiosidade, discussão, reflexão, motivação e tomada de decisões entre os alunos. Além do mais, na certeza de que “Se tratamos as pessoas como elas devem ser, ajudamo-las a tornarem-se o que elas são capazes de ser.” (Johan Wolfgang Von Goethe, s/d) como citado em (Coelho, 2013, p. 6). Neste âmbito, todos estes aspetos se refletiram no decurso da recapitulação e procriação de aprendizagens significativas e efetivas em torno do sistema reprodutor. Por outro lado, também se pôde verificar um estímulo e desenvolvimento das relações interpessoais, bem como do pensamento crítico e um aumento da autoestima, confiança e segurança, principalmente, nos alunos que possuem um rendimento escolar mais fraco. Assim sendo, enquanto docentes e futuros docentes, devemos nos focar essencialmente no aluno enquanto principal agente de construção do seu conhecimento, e para isso investir no seu sucesso escolar através da implementação de estratégias bem definidas e contextualizadas.

Figura 44

Destaque do verso “Foi de ti que e nasci.”, da obra de Maria Alberta Menéres, “Um poema sobre a mãe”, lida e explorada pelos alunos, e que desencadeou toda a sequência de atividades.

Um poema sobre a mãe

Um tema difícil: a mãe.
Há tanta coisa a dizer e parece que não se consegue dizer nada. A emoção sobre-
põe-se ao pensamento. É sempre assim quando se propõe que escrevam sobre a mãe.

Motivação: lembro-lhes que a mãe pode estar em tudo o que se vê, se a quise-
rem ver. Como a poesia: na parede branca, no mar, nas escamas do peixe a brilhar
ao Sol, no Sol, no ar, nas pedras, até nas palavras que a caneta desenha no papel,
no giz branco que escreve no quadro a palavra mãe. A mãe ou a imagem da mãe.
Tal como acontece com a poesia, do olhar para as coisas de todos os dias podemos
extrair um sentido que é presença ou saudade.

A Natália vê assim:
Mãe, tu és o sentido de tudo.
Foi de ti que eu nasci.
És boa como o Sol raiando,
És querida por todos.
Teus olhos verdes quando me encontram
Olham-me com ternura.
Se eu não te visse sempre
Não sabia o que faria.
Mãe, quando te fores embora para a morte
Espera lá por mim.
Não quero ser o sentido de nada.



O maroto do Salgueiro, que até nem é feio, saiu-se com este pequeno poema:
Mãe, como tu és bela.
Já me disseram
Que eu sou parecido contigo.
Este dito me consola,
Porque me acho feio.
Mas se sou parecido contigo,
Como posso ser feio?
Mãe, mãe, eu sou bonito
Porque tu és bela.



Maria Alberta Menéres. O poeta faz-se aos 10 anos,
6.ª edição, Edições Asa, 2003

Figura 45

TAF “Desenhos Anotados do Aluno” - “Sistema Reprodutor – o que acho que sei” - em que os alunos exprimiram, por meio de desenho, o que, para eles, era o sistema reprodutor.



Figura 46

Resultado da TAF “Desenhos Anotados do Aluno” - “Sistema Reprodutor – o que acho que sei”.

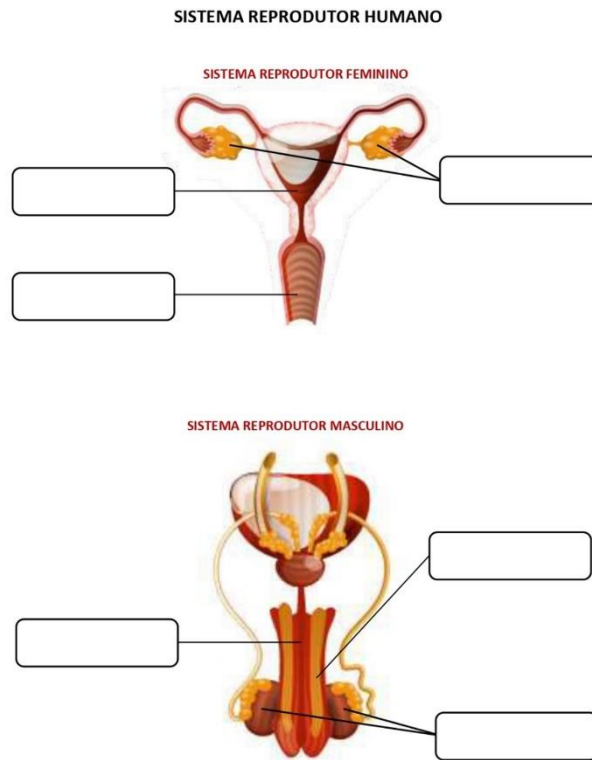
**Figura 47**

Visualização de um vídeo disponibilizado pela Escola Virtual acerca do “Funcionamento do Sistema Reprodutor”.



Figura 48

Imagem representativa dos sistemas reprodutores feminino e masculino, onde, autonomamente, os alunos procederam à respetiva legendagem.

**Figura 49**

Visualização de um vídeo, disponibilizado pelo Youutbe, sobre “O que acontece no corpo durante a gravidez”.

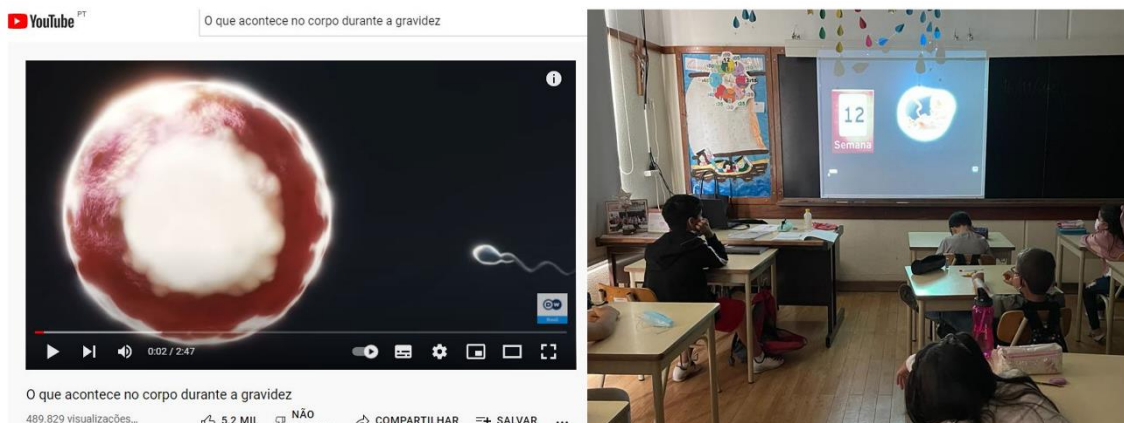


Figura 50

Recapitulação de alguns sistemas já abordados através da identificação e afixação dos respectivos órgãos que compõem o corpo humano, nomeadamente, os do sistema reprodutor masculino e feminino.

**Figura 51**

TAF “Desenhos Anotados do Aluno” - “Sistema Reprodutor – o que aprendi” - ” - em que os alunos exprimiram, por meio de desenho, o que, realmente, era o sistema reprodutor.



Figura 52

Resultado da TAF “Desenhos Anotados do Aluno” - “Sistema Reprodutor – o que aprendi”.



Figura 53

Identificação dos sistemas reprodutores feminino e masculino.

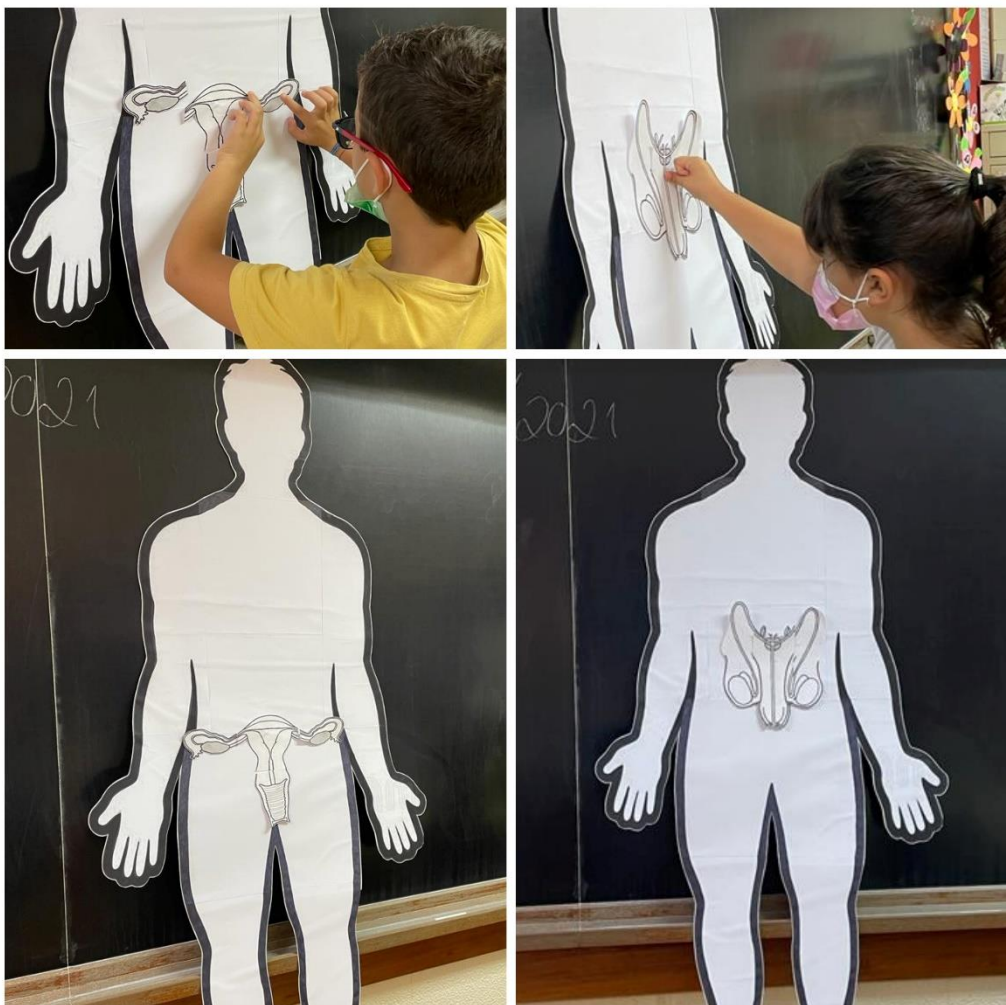


Figura 54

Registo fotográfico da turma do 3.º A acompanhada por mim e pela professora titular de turma.



Considerações Finais

Neste último ponto do presente relatório, começo por destacar a importância que a prática pedagógica detém no percurso académico de um futuro profissional de educação.

Assim que comecei a frequentar o mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º ciclo do Ensino Básico, ao observar o plano curricular relativamente aos dois anos que o completam, as unidades curriculares (UC) que mais me chamaram a atenção, após ver o seu elevado número de ECTS, foram as PP I, II e III. Porém, apesar de já ter uma ideia acerca de qual seria o nosso papel, enquanto alunos, no decorrer das mesmas e de acreditar que estas seriam fundamentais para nós enquanto futuros/as educadores/as e professores/as, como já referi em pontos anteriores, as minhas expectativas, inicialmente, eram poucas. Isso deveu-se ao facto de ter tido algumas conversas, com as minhas novas colegas, relativamente ao modo como decorreram as nossas licenciaturas. Neste caso, ambas diferiam no sentido em que, na UMA, os alunos participam em estágios, apesar da sua duração ser mais curta, onde têm a oportunidade de, desde cedo, manter contacto com a realidade desta profissão. Contrariamente, na UA não temos essa possibilidade e, por essa razão, sempre considerei que seria uma tarefa desafiadora no sentido de não ter a certeza se conseguiria ou não estar sob o alcance e responsabilidade de um grupo de crianças e alunos colocando em prática uma pedagogia de qualidade, apesar de toda a teoria que me foi transmitida.

Atualmente, e tendo conseguido concluir todas as práticas pedagógicas já mencionadas, considero que o contacto com esta realidade educativa, a qual adjectivei como tarefa desafiadora, traduziu-se numa experiência muito positiva. Ainda assim, ao longo de todas elas, procurei e acredito que fui capaz de incentivar e motivar os grupos com quem tive o prazer de trabalhar, acompanhando-os e ajudando-os de acordo com os seus interesses e necessidades. Para tal, foi necessária a construção, sempre que possível, de materiais didáticos apelativos, bem como a diversificação de atividades nas diferentes componentes do currículo.

Em resultado deste trabalho, aprendi a ter um olhar mais crítico sobre as minhas práticas através das diversas reflexões realizadas, diariamente, após cada intervenção, e ainda pude obter uma melhor perceção acerca do modo como podemos proporcionar, a

todas as crianças e alunos, ambientes aprazíveis e que garantam, por sua vez, aprendizagens significativas fomentando, a par e passo, a interdisciplinaridade. De facto, de acordo com Almeida e Ferreira (2014), “(...) um professor é um eterno aluno! E como tal, existe sempre a necessidade de atualizar e aperfeiçoar os conhecimentos e debruçar-se sobre o desempenho pedagógico, modificando ou corrigindo a atuação, sempre que for necessário” (p. 315). Neste sentido, com as expectativas superadas, estou certa de que, num futuro próximo, não me vejo a fazer outra coisa se não transmitir aprendizagens e conhecimento.

Contudo, esta realidade não é comum a muitos docentes, uma vez que ainda centram muito a sua prática no tradicional, isto é, em torno de si enquanto principais autores do processo de ensino-aprendizagem, e não do próprio aluno, conferindo-lhe assim um papel pouco ativo neste âmbito. Por essa razão, de acordo com Roldão (2001), deve haver um reajuste nas práticas docentes, essencialmente, no que diz respeito aos interesses e necessidades das crianças e dos alunos, bem como, ao seu modo de pensamento, beneficiando dos seus potenciais imaginativos e criativos. Para tal, “(...) é necessário compreender que aprender a ensinar consiste num processo de desenvolvimento que se desenrola ao longo de toda a vida, durante o qual se vai gradualmente descobrindo um estilo próprio, mediante reflexão e pesquisa críticas” (Arends, 2008, p. 19). Portanto, compete ao docente assumir-se como guia e orientador, e estimular o fascínio, o interesse e a curiosidade típica das crianças e dos alunos pelo mundo que os rodeia.

Por fim, orgulhosa do percurso que fiz e prestes a concluir mais uma importante etapa da minha vida, ou melhor, o concretizar de um sonho, termino abraçando as breves palavras de uma futura colega: “(...) *ser docente é saber colocar-se no lugar da criança, é saber olhar para a criança como um ser capaz, que vê novidade a cada passo que dá. (...), é nunca perder a criança que temos dentro de nós.*” (Freitas, 2021, p. 193).

Referências

- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Artmed Editora.
- Alarcão, I. (2010). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. Cortez Editora.
- Almeida, A. R. (2004). *A emoção na sala de aula*. Papirus.
- Almeida, A., & Ferreira, C. (2014). Prática de Ensino Supervisionada no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico: O interesse dos alunos pela área do estudo do meio. *ATAS do VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. Avaliação: Desafios e Riscos*, pp. 301-316. <http://hdl.handle.net/10400.21/11642>
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. McGraw Hill.
- Ariès, P. (1978). *História Social da Criança e da Família*. Editora Guanabara.
- Assembleia Geral das Nações Unidas. (1961). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Amnistia Internacional em defesa dos direitos humanos: <https://www.amnistia.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos/>
- Badinter, E. (1985). *Um Amor Conquistado: o Mito do Amor Materno*. Editora Nova Fronteira.
- Baltazar, J. A., Moretti, L. H., & Balthazar, M. C. (2006). *Família e Escola: um espaço interativo e de conflitos*. Editora Arte e Ciência.
- Bento, A. (2008). Os estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira. In Costa, J., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (Org.). *Actas do V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar - Trabalho Docente e Organizações Educativas*, (pp. 145-157). Aveiro. <http://hdl.handle.net/10400.13/55>

- Bento, A. V., & Ribeiro, M. I. (2013). *A liderança escolar a três dimensões: diretores, professores e alunos*. UMA e IPB.
- Bento, G. (2020). *Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância: GO–Exterior*. UA Editora. <http://hdl.handle.net/10773/29220>
- Bernardes, A. (2013). *Políticas e Práticas de Formação em Grandes Empresas: a dimensão educativa do trabalho*. Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brazão, P. (2007). O diário do diário etnográfico electrónico. Em J. M. Sousa, & C. N. Fino, *A Escola Sob Suspeita* (pp. 289-307). ASA Editores.
- Brazão, P. (2011). O diário etnográfico electrónico, um instrumento de investigação: Três testemunhos, in Fino, C. (org). *Etnografia da Educação*, pp. 1-11. <http://hdl.handle.net/10400.13/851>
- Cabral, I., & Alves, M. J. (2018). *Inovação pedagógica e mudança educativa – da teoria à(s) prática(s)*. Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/26820>
- Carapeto, C., & Fonseca, F. (2006). *Administração Pública: Modernização, Qualidade e Inovação*. Edições Sílabo.
- Carvalho, S., & Fraga, N. S. (2011). A inteligência moral num processo de (des)construção dos projectos de liderança(s). Entre o pensar e o agir como gestão estratégica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1), pp. 159-172. <http://hdl.handle.net/10400.13/3487>
- Chiavenato, I. (1999). *Gestão de Pessoas: O novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Editora Campus Ltda.
- Clarke, C., & Comber, B. (2019). How Homework Shapes Family Literacy Practices. *The Reading Teacher*, 73(1), pp. 1-11.

https://www.researchgate.net/publication/337202774_How_Homework_Shapes_Family_Literacy_Practices

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1993). *Inside/outside: Teacher Research and Knowledge*. Teachers College.

Coelho, D. T. (2013). *Dificuldades de aprendizagem específicas: Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia*. Areal Editores.

Colaço, M. M. (2007). *A relação escola-família e o envolvimento dos pais: representações de professores do 1º Ciclo do Concelho de Rio Maior*. [Dissertação de mestrado, Universidade Aberta]. Repositório Aberto da Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/651>

Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.

Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Edições ASA.

Crespo, T. P. (2016). *A importância do Brincar para o desenvolvimento da criança*. . [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Portalegre]. Repositório Comum RCAAP. <http://hdl.handle.net/10400.26/19042>

Cunha, F., & Uva, M. (2016). A aprendizagem cooperativa: perspetiva de docentes e crianças. *Interações*, 12(41), 133-159. <https://doi.org/10.25755/int.10839>

Dahlberg, G., & Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas*. Artmed Editora.

Educação, C. N. (2017). *Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva* (Vol. 1). CNE – Conselho Nacional de Educação.

Faria, P. A. (2016). *Trabalhos para casa no 1º ciclo: Teoria(s) e Práxis*. [Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa]. Veritati - Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/21499>

- Filgueiras, M. S. (2010). *O espaço e o seu impacto educativo: Quais as principais características da gestão e organização do espaço sala em Educação Infantil*. [Dissertação de mestrado, Universidade Aberta]. Repositório Aberto da Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/1575>
- Fino, C. N. (2008). A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. Em C. Escallier, & N. Veríssimo, *Educação e cultura* (pp. 43-53). Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/809>
- Formação, A. N. (2002). *Os Objetivos Pedagógicos do Curso de Formação Pedagógica de Formadores*. Talentus.
- Freitas, S. d. (2021). *Relatório de Estágio de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de mestrado, Universidade da Madeira]. Repositório Científico Digital da Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/3865>
- Gaitán, L. (2014). Ciudadanos en la escuela, o la participación de los niños en el proceso educativo. Una visión sociológica. *Revista Escenarios*, 1(15), 75-102. <https://doi.org/10.21892/20119097.115>
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. G. (2006). Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância. *Saber (e) Educar*(11), 7-21. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/700>
- Kohan, W. O. (2007). *Infância, estrangeiridade e ignorância: Ensaio de Filosofia e Educação*. Editora Autêntica.
- Lawy, R., & Biesta, G. (2006). Citizenship-As-Practice: The educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 1-30. https://www.researchgate.net/publication/229478914_Citizenship-As-Practice_The_educational_implications_of_an_inclusive_and_relational_understanding_of_citizenship

- Leiria, I., & Bastos, J. P. (14 de dezembro de 2022). Mais de 80% dos alunos considera matéria na escola "demasiada, aborrecida e difícil". E sentem cada vez mais "stresse" com a avaliação. *Expresso*. <https://expresso.pt/sociedade/2022-12-14-Mais-de-80-dos-alunos-considera-materia-na-escola-demasiada-aborrecida-e-dificil.-E-sentem-cada-vez-mais-stresse-com-a-avaliacao-3c074183>
- Leitão, M. d., & Gallino, M. J. (1993). *Um Itinerário Pedagógico: Da Criança ao Aluno - Ensinar é Investigar*. Instituto de Inovação Educacional.
- Lister, R. (2007). Why citizenship? Where, when and how children? *Theoretical inquiries in law*, 8(2), 693-718. https://www.researchgate.net/publication/40823181_Why_Citizenship_Where_When_and_How_Children
- Lopes, J. P., & Silva, H. S. (2020). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Editora Factor.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um Guia Prático para o Professor*. Edições Lidel.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2010). *O Professor faz a diferença*. Edições Lidel.
- Lourenço, A. A., & Paiva, M. O. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 15 (2), 132-141. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212010000200012
- Machado, J., & Roldão, M. d. (2017). *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do II Seminário Internacional*. Universidade Católica do Porto.
- Marshall, T. H. (1967). *Cidadania, Classe Social e Status*. Zahar Editores.
- Matos, M. G., & Valadares, J. (2001). O Efeito da Actividade Experimental na Aprendizagem da Ciência pelas Crianças do Primeiro Ciclo do Ensino Básico. *Investigações Em Ensino De Ciências*, 6(2), 227-239. <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/930/486>

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

Morgado, J. (1999). Política educativa, educação inclusiva e diferenciação ou «Como posso fazer pedagogia diferenciada se tenho vinte e oito alunos e quatro são diferentes dos outros?». *Análise Psicológica*, 1(17), 121-126. <http://hdl.handle.net/10400.12/5865>

Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Movimento da Escola Moderna. (20 de dezembro de 2022). *O modelo pedagógico*. Movimento da Escola Moderna: <http://www.escolamoderna.pt/modelo-pedagogico/>

Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º CEB. *Inovação*, 11, 1-26. https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_d_01_org_social_trab_aprend1ceb_sniza.pdf

Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Editora Educa.

Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Editora Educa.

OCDE. (2014). *Perspetivas das políticas de educação*. OCDE.

Oliveira, D. T. (2013). *O Lado Lúdico da Aprendizagem da Matemática: A importância das atividades lúdico-manipulativas no desenvolvimento de competências na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de mestrado, Universidade dos Açores]. Repositório da Universidade dos Açores. <http://hdl.handle.net/10400.3/2313>

Oliveira-Formosinho, J., & Costa, H. (2011b). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011a). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.

- Pardal, L. A. (1993). *A escola, o currículo e o professor*. Universidade de Aveiro.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores.
- Perrow, C. B. (1972). *Análise organizacional: um enfoque sociológico*. Editora ATLAS.
- Pestana, C. N. (2013). *O papel dos trabalhos de casa no processo ensino-aprendizagem: Análise da motivação para a realização das tarefas extraescolares em dois contextos de ensino diferenciados*. [Dissertação de mestrado, ISPA - Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida]. Repositório do ISPA. <http://hdl.handle.net/10400.12/2560>
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto Editora.
- Reis, M. F. (2015). *Por um bairro mais amigo das crianças: novos protagonistas*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro]. RIA: Repositório Institucional. <http://hdl.handle.net/10773/15626>
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge University Press.
- Roldão, M. d. (2001). *Estudo do Meio no 1.º Ciclo: Fundamentos e Estratégias*. Texto Editores.
- Ruffatto, J., & Ferrão, A. R. (2016). Influência do estilo de liderança na motivação e conflitos interpessoais em empresas familiares. *Revista de Administração Faces Journal*, 16(1), 29-44. <https://doi.org/10.21714/1984-6975FACES2017V16N1ART3616>
- Sarmiento, M. J., & Tomás, C. (2007). Políticas Públicas e Participação Infantil. *Educação, Sociedade & Culturas* (25), 183-206. <https://hdl.handle.net/1822/36753>

- Sarmiento, T. (2018). A criança entre-lugares: na família e na escola. Em A. J. Filho, & L. V. Dornelles, *Lugar da Criança na Escola e na Família: A Participação e o Protagonismo Infantil* (pp. 47-70). Editora Mediação. <https://hdl.handle.net/1822/57854>
- Schibotto, G. (2014). *Sobre las estadísticas de infancia y trabajo en colombia*. Editora Universidad Externado de Colombia.
- Schultz, G. (2016). *Introdução à gestão de organizações*. Editora Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Serrazina, L., & Oliveira, I. (2005). O currículo de Matemática do ensino básico sob o olhar da competência matemática. Em A. d. Matemática, *O professor e o desenvolvimento curricular* (pp. 35-62). Grupo de Trabalho de Investigação da APM. https://www.researchgate.net/publication/262002717_O_curriculo_de_Matematica_do_ensino_basico_sob_o_olhar_da_competencia_matematica
- Silva, I. L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, J. M. (2007). Gestão e liderança nas escolas públicas portuguesas: Da revolução à globalização. *ACTAS do IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação & III Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional*. Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.8/164>
- Silva, P. R. (2019). *A Adaptação e o Bem-Estar em Creche e Jardim de Infância*. [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Comum RCAAP. <http://hdl.handle.net/10400.26/29406>
- Sousa, S. M. (2013). *A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar*. [Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/3992>
- Tonucci, F. (2009). *El niño en la ciudad*. Editoria Losada.

Trigo, J. R., & Costa, J. A. (2008). Liderança nas organizações educativas: a direcção por valores. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 16(61), 561-581. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362008000400005>

Valadares, J. (s/d). Estratégias Construtivistas e Investigativas no Ensino das Ciências. *O Ensino das Ciências no âmbito dos Novos Programas*. Porto. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/CE_Programa/publicacoes_estrat_const.pdf

Vicente, N. A. (2004). *Guia do gestor escolar : da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. Edições ASA.

Wasserman, S. (1990). *Brincadeiras sérias na escola primária*. Instituto Piaget.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed Editora.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 240 de 2001. Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. 30 de agosto de 2001. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A.

Decreto-Lei n.º 241 de 2001. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. 30 de agosto de 2001. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A.

Lei n.º 49 de 2005. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo. 30 de agosto de 2005. Diário da República n.º 166/2005, Série I-A.

Despacho n.º 6478 de 2017 do Ministério da Educação. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Diário da República n.º 143/2017, Série II.

Decreto-Lei n.º 54 de 2018. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. 6 de julho de 2018. Diário da República n.º 129/2018, Série I.