

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Ana Luísa Vieira Gouveia

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

fevereiro | 2022

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Ana Luísa Vieira Gouveia

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

ORIENTAÇÃO

Ana Isabel de Gouveia



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 2021/2022

Ana Luísa Vieira Gouveia

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

Orientadora: Professora Doutora Ana Isabel de Gouveia

Funchal e UMa, fevereiro de 2022

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Alves (2004, p. 7)



DEDICATÓRIA

O essencial da vida está no sonho, na luta e no amor!

Aos pilares da minha vida: mãe, pai e irmão.

Agradecimentos

Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.

Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.

Saint-Exupéry

A realização deste Relatório de Mestrado não foi efetuada de forma individual, mas sim com algumas pessoas que me acompanharam ao longo de todo este processo, de forma direta ou indireta. Como é obvio sem incentivo não conseguiria concluir este percurso académico. Só alcançamos o sucesso quando nos sentimos prontos para receber um pouco de cada um que nos acompanha nas nossas caminhadas e quando damos um pouco de nós a eles.

Assim, a nível profissional agradeço:

Em primeiro lugar quero agradecer aos meus pais, porque sem eles não conseguia me manter na Universidade da Madeira para acabar o curso. Agradeço-lhes pela força que me deram, pela preocupação, por sorrirem comigo e por todo o amor. Estiveram sempre presentes em todos os momentos e motivaram-me a não desistir do meu sonho. Eles são o meu grande *alicerce* e devo-lhe tudo aquilo que conquistei até hoje.

Ao meu irmão, que preocupado com as minhas inquietações, esteve sempre ao meu lado. Obrigada pelo teu apoio, pois foi mais fácil combater o cansaço.

Agradeço igualmente à minha orientadora deste relatório, sem a qual não conseguiria redigir este documento. Agradeço por nunca, em momento algum, desistir de mim. Foi um percurso doloroso e levou algum tempo, mas nunca deixou de me apoiar e me dar força para não desistir. Mesmo com todos os atrasos, esteve sempre lá com as suas palavras de conforto e incentivo. Obrigado por todo o ensinamento, por toda a paciência, pela orientação científica, pela disponibilidade e pela reflexão. Sempre me fez acreditar que valeria a pena concluir e que eu teria capacidades para o terminar da melhor maneira possível.

Agradeço a todas as crianças e alunos das intervenções pedagógicas que me acolheram e colaboraram em todas as atividades. Obrigado por vivenciar bons momentos

de trabalho e de aprendizagem. A todos levo-vos no meu coração, com muita saudade, mas também com muito aprendizado.

Agradeço à educadora Rita Fonseca, à professora Angelina Franco e à professora Elisabete Ferreira que estiveram sempre presentes. Obrigado a todas pela forma como me receberam, pelos exemplos de profissionalismo, pela cooperação, pelos conselhos, pelos ensinamentos no contexto real, e pelo apoio em todas as atividades realizadas.

Não poderia deixar de agradecer a todos os encarregados de educação que me acompanharam ao longo desta caminhada dos estágios. Foram fundamentais com as suas autorizações para todas as atividades, pois só assim é que consegui enriquecer este relatório com as fotografias e determinadas atividades.

Agradeço ainda a todas as instituições desde aos responsáveis a toda a equipa que me acolheram em contexto de estágio na licenciatura, no mestrado e nos estágios finais.

Um obrigado aos orientadores das práticas pedagógica, no mestrado, são eles a professora Doutora Gorete Pereira, ao professor Doutor Paulo Brazão e ao professor Doutor Fernando Correia, por todas as críticas às planificações, por toda a disponibilidades em todos os momentos de estágio e por toda a partilha de conhecimentos.

Ainda quero agradecer a todos os docentes que se cruzaram comigo ao longo de toda a minha caminhada na Universidade da Madeira. Todos transmitiram-me os seus conhecimentos, elogios e críticas ajudando-me a ser uma melhor profissional. Agradeço à Universidade por me aceitar e acolher como sua aluna e a todos os colegas ao longo da licenciatura e do mestrado, por partilharem conhecimentos ao longo desta longa caminhada. Obrigado por todo o trabalho cooperado e debates de ideias.

Por último, mas não menos importante, agradeço a Deus por nunca me deixar desistir juntamente com os meus familiares. E que Nossa Senhora de Fátima esteja sempre presente nas minhas conquistas e nas minhas indecisões.

A todos e a cada um individual,

MUITO OBRIGADA!!

Resumo

O presente relatório de estágio é uma compilação de pressupostos teóricos que estiveram na base de toda a ação pedagógica e das diferentes intervenções pedagógicas realizadas em contexto de estágio. Este encontra-se dividido em duas partes que se complementam e agregam todo o percurso realizado nas três práticas pedagógicas. Paralelamente a todo este percurso, encontra-se latente a análise crítica e reflexiva de todos os contextos.

Relativamente às intervenções pedagógicas, é possível destacar que estas foram realizadas em duas escolas distintas. O estágio na vertente da Educação Pré-Escolar teve lugar na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira, em Santo António, enquanto o estágio na vertente do 1.º Ciclo restringiu-se à Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche Engenheiro Luís Santos Costa, em Machico.

Destaque-se que nas duas primeiras práticas pedagógicas recorreu-se à metodologia de investigação-ação, enquanto a última prática foi enquadrada numa metodologia assente em estratégias pedagógicas diversificadas. Assim, na Sala da Pré I destaco como questão de investigação: *Como estimular a comunicação oral na educação pré-escolar, especificamente em crianças com três e quatro anos de idade?* E na turma I do 4.º ano saliento como questão de investigação: *De que forma o trabalho cooperativo pode influenciar o empenho dos alunos nas suas aprendizagens?*

As duas questões-problema culminaram em dois projetos de investigação distintos que são explicados no presente relatório, sendo implementadas estratégias pedagógicas diversificadas de modo a solucionar as questões referidas anteriormente.

Palavras-Chave: Currículo; Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico; Investigação-Ação; Estratégias Pedagógicas.

Abstract

This internship report is a compilation of theoretical assumptions that underlie all the pedagogical action and the different pedagogical interventions carried out in the internship context. It is divided into two parts that complement each other and aggregate the entire course taken in the three pedagogical practices. Parallel to this journey, a critical and reflective analysis of all contexts is latent.

Regarding the pedagogical interventions, it is possible to highlight that these were carried out in two different schools. The internship in Pre-School Education took place in the Primary School with Preschool of Ladeira, Santo António, while the internship in the Primary School was restricted to the Primary School with Preschool and Kindergarten Engenheiro Luís Santos Costa, Machico.

It should be noted that the first two practices used the methodology of action research, while the last practice was framed in a methodology based on diversified teaching strategies. Thus, in the Pre-I room I highlight as a research question: How to stimulate oral communication in preschool education, specifically in children aged three and four years old? And in class I of the 4th grade I emphasize as a research question: How can cooperative work influence the commitment of students in their learning?

The two problem-questions culminated in two distinct research projects, which are explained in this report, and diversified pedagogical strategies were implemented in order to solve the questions mentioned above.

Keywords: Curriculum; Preschool Education and 1st Cycle of Basic Education; Action Research; Didactic Strategies.

Sumário

Agradecimentos	XI
Resumo	XIII
Abstract.....	XV
Sumário.....	XVII
Índice de Figuras	XXI
Índice de Quadros	XXV
Lista de Siglas.....	XXVII
Índice de Apêndices – Conteúdo do CD-ROM.....	XXIX
Introdução.....	1

PARTE I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I – A Ação Pedagógica na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB	7
1.1. A Identidade do Docente	8
1.1.1. O Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB	10
1.1.2. A Prática Reflexiva na Profissionalidade do Docente	12
1.2. O Papel Ativo da Criança na relação com o Meio Educativo	14
1.3. A Interação Escola-Família	16
Capítulo II – O Planeamento do Currículo.....	21
2.1. O Currículo	21
2.2. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.....	26
2.3. Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico	28
Capítulo III – A Intencionalidade Pedagógica em Contexto Escolar	33
3.1. A Importância da Planificação nas Práticas Pedagógicas do Docente	33
3.2. Estratégias de Intervenção Pedagógica.....	36

3.2.1. Aprendizagem Ativa	38
3.2.2. Aprendizagem Cooperativa	39
3.2.3. Aprendizagem Significativa	43
3.2.4. Diferenciação Pedagógica	45
3.2.5. O Jogo e o Brincar como facilitadores de Aprendizagens.....	48
3.2.6. A Importância das Expressões no Processo de Ensino-Aprendizagem.....	51
3.2.7. Os Materiais Didáticos	53
Capítulo IV – Metodologia de Investigação–Ação	57
4.1. A Investigação–Ação	57
4.2. Fases da Investigação–Ação	60
4.3. Técnicas e Instrumentos da Recolha de Dados.....	61
4.3.1. Observação Participante	62
4.3.2. Análise de documentos	62
4.3.3. Notas de Campo.....	63
4.3.4. Diários de Bordo.....	63
4.3.5. Registos Fotográficos	64
4.3.6. Entrevistas.....	64
4.4. Método de Análise de Dados	65
 PARTE II. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	
Capítulo V – Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar.....	69
5.1. Caracterização do Meio	70
5.2. Caracterização da Instituição	72
5.3. A Sala da Pré I	74
5.3.1. Organização dos Espaços	74
5.3.2. A Equipa Pedagógica e a Rotina Diária	76
5.3.3. Caracterização do Grupo	77

5.4. Prática Pedagógica I.....	79
5.4.1. Questão de Investigação	79
5.4.2. Estratégias implementadas.....	81
5.4.2.1. Primeira Estratégia - Histórias	82
5.4.2.2. Segunda Estratégia - Diálogos	84
5.4.2.3. Terceira Estratégia - Jogos	85
5.4.2.4. Quarta Estratégia - Canções	86
5.5. Projeto com a Comunidade Educativa.....	87
5.6. Considerações Finais da Prática Pedagógica I.....	91
Capítulo VI – Prática Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico	93
6.1. Caracterização do Meio	94
6.2. Caracterização da Instituição	96
6.3. A Sala do 4.º ano.....	98
6.3.1. Organização dos Espaços	98
6.3.2. A Docente da Turma e o Horário Semanal.....	99
6.3.3. Caracterização do Grupo	100
6.4. Prática Pedagógica II	102
6.4.1. Questão de Investigação	102
6.4.2. Estratégias implementadas.....	104
6.4.2.1. Primeira Estratégia - Personagens da Disney.....	104
6.4.2.2. Segunda Estratégia - Animais em vias de extinção.....	105
6.4.2.3. Terceira Estratégia - Princesa e a Ervilha	106
6.4.2.4. Quarta Estratégia - História através de cartões	106
6.4.2.5. Quinta Estratégia - Poluição.....	107
6.5. Projeto com a Comunidade Educativa.....	108
6.6. Considerações Finais da Prática Pedagógica II	112

Capítulo VII – Prática Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico	114
7.1. A Sala do 2.º ano.....	114
7.1.1. Organização dos Espaços	114
7.1.2. A Docente da Turma e o Horário Semanal.....	115
7.1.3. Caracterização do Grupo	116
7.2. Prática Pedagógica III.....	118
7.2.1. Atividade na área curricular do Português.....	118
7.2.2. Atividade na área curricular da Matemática	122
7.2.3. Atividade na área curricular do Estudo do Meio	127
7.3. Considerações Finais da Prática Pedagógica III	132
Considerações Finais	135
Referências Bibliográficas.....	137
Referências Normativas.....	149

Índice de Figuras

Figura 1. Áreas de Aprendizagem da Pedagogia	15
Figura 2. Representação das interações em forma esquemática	17
Figura 3. Esquema concetual	23
Figura 4. Áreas de Competências	24
Figura 5. Áreas de Conteúdo determinadas pelas OCEPE	27
Figura 6. Matriz curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico	30
Figura 7. Questões fundamentais na elaboração da planificação	35
Figura 8. Multifuncionalidade do Jogo Infantil	49
Figura 9. Classificação dos materiais didáticos	55
Figura 10. Ciclo da Investigação-Ação	59
Figura 11. Fases da Investigação-Ação	60
Figura 12. Técnicas e Instrumentos da Investigação-Ação	61
Figura 13. Freguesia de Santo António	70
Figura 14. Escola Básico do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira	72
Figura 15. A organização da sala da pré I (interior)	75
Figura 16. A organização da sala da pré I (exterior)	75
Figura 17. O grupo da Sala da Pré I	77
Figura 18. A construção das Senhoras Castanhas	83
Figura 19. História alusiva ao Natal	84
Figura 20. Diálogos no tapete	85
Figura 21. Diversos jogos de cooperação	85
Figura 22. Montagem do Pinheiro de Natal	86
Figura 23. Postal	88
Figura 24. Mantas embrulhadas e crianças	88
Figura 25. Percurso com o acompanhamento da PSP	89

Figura 26. Entrega das mantas	89
Figura 27. Cartaz ilustrativo	90
Figura 28. Freguesia de Machico	94
Figura 29. Escola Básica do 1.º CEB com Pré-Escolar Eng. Luís Santos Costa	96
Figura 30. A organização da sala do 4.º F	99
Figura 31. A turma F do 4.º ano	101
Figura 32. Trabalho da Disney	105
Figura 33. Trabalho dos animais em vias de extinção	105
Figura 34. Trabalho da princesa e da ervilha	106
Figura 35. Histórias através de cartões	107
Figura 36. Trabalho da poluição	108
Figura 37. Palco do evento	109
Figura 38. Barracas de venda	110
Figura 39. Execução dos trabalhos	110
Figura 40. Molduras das Fotografias	111
Figura 41. A organização da sala do 2.º I	114
Figura 42. A turma I do 2.º ano	117
Figura 43. Sinais de pontuação e os seus nomes	119
Figura 44. Ordenar os sinais de pontuação e colocar o nome	119
Figura 45. Semáforos	120
Figura 46. Tipos de sinais de trânsito	121
Figura 47. Sinais de trânsito	121
Figura 48. Alunos ordenando os sinais de trânsito	122
Figura 49. Bolas e laços utilizados	123
Figura 50. Alunos colocando as bolas na árvore	124
Figura 51. Completando a tabuada do dois	125
Figura 52. Alunos colocando os laços na árvore	126

Figura 53. Completando a tabuada do três	126
Figura 54. Pinheiro enfeitado	126
Figura 55. Chuva de ideias sobre os cinco sentidos	128
Figura 56. As diversas texturas	128
Figura 57. Os diversos cheiros e gostos	128
Figura 58. Nomes dos sentidos e dos órgãos	130
Figura 59. Primeiro exercício	130
Figura 60. Segundo exercício	130
Figura 61. Moldes das mãos com os cinco sentidos do corpo humano	131

Índice de Quadros

Quadro 1. Infraestruturas da freguesia de Santo António	71
Quadro 2. Infraestruturas da EB1/PE da Ladeira	73
Quadro 3. Rotina diária da Sala da Pré I	76
Quadro 4. Cronograma da Prática Pedagógica I	81
Quadro 5. Infraestruturas da freguesia de Machico	95
Quadro 6. Infraestruturas da Escola Básica Engenheiro Luís Santos Costa	97
Quadro 7. Horário Semanal do 4.º F	100
Quadro 8. Cronograma da Prática Pedagógica II	103
Quadro 9. Horário Semanal do 2.º I	115

Lista de Siglas

ME – Ministério da Educação

EPE – Educação Pré-Escolar

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

DL – Decreto Lei

NEE – Necessidades Educativas Especiais

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

EB1/PE e Creche de Machico – Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche
Engenheiro Luís Santos Costa

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

Índice de Apêndices – Conteúdo do CD-ROM

Pasta 1:

Pasta A – Relatório de Estágio de Mestrado

Relatório de Estágio de Mestrado em formato Word

Relatório de Estágio de Mestrado em formato PDF

Pasta 2:

Pasta B – Prática Pedagógica I no Contexto Educação Pré-Escolar (sala da Pré I)

Apêndice 1 – Pedidos de autorização de registos fotográficos

Apêndice 2 – Planificações

Apêndice 3 – Intervenção com a Comunidade Educativa

Apêndice 4 – Diários de bordo

Pasta C – Prática Pedagógica II no Contexto 1.º Ciclo do Ensino Básico (4.º F)

Apêndice 5 – Pedidos de autorização de registos fotográficos

Apêndice 6 – Planificações

Apêndice 7 – Intervenção com a Comunidade Educativa

Pasta D – Prática Pedagógica III no Contexto 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.º I)

Apêndice 8 – Pedidos de autorização de registos fotográficos

Apêndice 9 – Planificações

Introdução

O presente relatório elucida uma investigação que se enquadra no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e tem como finalidade a obtenção do grau de Mestre na área científica mencionada anteriormente.

Este relatório quanto à sua estrutura divide-se em duas grandes partes que sucedem à introdução e precedem às considerações finais e referências bibliográficas e normativas. Assim, na Parte I encontra-se o *Enquadramento Teórico* e na Parte II revela-se a *Intervenção Pedagógica*.

Relativamente à primeira parte designada por Enquadramento Teórico, esta encontra-se dividido em quatro capítulos, onde é possível integrar os pressupostos teóricos que foram abordados e utilizados durante toda a ação pedagógica descrita. Assim, o primeiro capítulo intitula-se A Ação Pedagógica na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde aborda o perfil do educador e do professor, a prática reflexiva nas suas práticas e ainda o papel ativo da criança e a relação da escola com a família.

No segundo capítulo destaca-se o currículo, abordando os seguintes tópicos: O Planeamento do Currículo, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e a Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Já o terceiro capítulo intitula-se A Intencionalidade Pedagógica em Contexto Escolar, onde é versada a importância da planificação e algumas estratégias da intervenção pedagógica, como por exemplo, a aprendizagem ativa, a aprendizagem cooperativa, a aprendizagem significativa, a diferenciação pedagógica, o jogo como elemento didático, a importância das diversas expressões artísticas e ainda a utilização dos materiais didáticos.

No que diz respeito ao quarto capítulo, este é dedicado à Metodologia de Investigação-ação, refletindo sobre a investigação-ação e as suas respetivas fases. Faz-se referência às técnicas e instrumentos utilizados na recolha de dados, como por exemplo, a observação participante, a análise de documentos, as notas de campo, os diários de bordo, os registos fotográficos e as entrevistas. E por fim, o método de análise dos dados.

Quanto à segunda parte designada por Intervenção Pedagógica, esta encontra-se dividido em três capítulos, onde faz-se referência a prática pedagógica ocorrida nas diferentes valências (Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico).

Assim, o capítulo V faz alusão à Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar, ocorrida na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira. É possível encontrar a caracterização do meio que envolve a referida instituição e a caracterização da própria escola. Considerou-se igualmente importante fazer a caracterização da sala da Pré I, destacando a organização dos espaços, da equipa pedagógica, da rotina diária e ainda do grupo de crianças.

No que diz respeito à intervenção pedagógica, faz-se uma descrição das estratégias utilizadas para solucionar a problemática da Investigação-Ação, assim como, salienta-se o processo do projeto com a comunidade educativa, culminando nas considerações finais desta prática pedagógica.

O capítulo VI e VII abarca a Prática Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico, ocorrida na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche Engenheiro Luís Santos Costa. Uma vez que as duas práticas pedagógicas ocorreram na mesma escola, só é verificado uma caracterização do meio e da instituição educativa como introdução ao capítulo. De seguida, são apresentadas as duas práticas pedagógicas.

Posteriormente, e à semelhança do que já foi mencionado anteriormente, na Prática Pedagógica II é descrita a organização do espaço, o horário semanal e ainda a caracterização do grupo de alunos da turma F do 4.º ano de escolaridade. Referimos ainda as estratégias pedagógicas utilizadas na questão de Investigação-Ação e a todo o processo do projeto com a comunidade educativa. Faz-se igualmente referência às considerações finais desta prática pedagógica.

De seguida, descreve-se a Prática Pedagógica III que à semelhança das duas práticas anteriores, só difere na ênfase dada à didática. Destacamos as atividades didáticas planificadas e enquadradas com os objetivos e necessidades do grupo, finalizando-se com uma reflexão.

Neste relatório é possível verificar um CD-ROOM com os apêndices, onde podem-se visualizar as planificações diárias elaboradas nas três práticas pedagógicas, os

diários de bordo das atividades propostas nas planificações, e ainda o consentimento dos encarregados de educação no que diz respeito à obtenção das fotografias apresentadas ao longo deste relatório final.

Em jeito conclusivo, saliente-se a importância da articulação entre a teoria e a prática, sendo esta articulação preponderante no sucesso do desempenho do educador e do professor ao longo da sua carreira profissional. Daí ser fundamental a investigação e a reflexão do docente sobre as suas práticas, para que possa se reinventar pedagogicamente contribuindo para a construção da sua identidade profissional. Neste sentido, a escola é o *locus* de formação contínua e em contexto, onde se evidenciam os saberes e a experiência dos docentes.

PARTE I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças.

(Freire, 2014, p. 12)

Capítulo I – A Ação Pedagógica na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O professor é o actor a quem tudo se pede, a quem tudo se critica, pois é por ele que é avaliada pública e opinativamente a escola.
(Pacheco, 2008, p. 49)

A profissão de docente tem uma missão exigente e complexa porque não só tem à sua responsabilidade a formação de futuros cidadãos, como ainda, a sua atuação pedagógica tem de respeitar um conjunto de normativos que regulamentam o sistema educativo.

Neste sentido é essencial que o docente se mantenha sempre atualizado quanto aos normativos orientadores, apostando numa formação diversificada e contínua (Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro), para que possa ser protagonista de práticas educativas de qualidade.

Reportando para o significado de profissão docente, Estrela (citada por Mesquita, 2013), diz-nos que a profissão docente é “(...) uma atividade remunerada e socialmente reconhecida, assente num conjunto articulado de saberes, saberes-fazer e atitudes que exigem uma formação profissional longa e certificada” (p. 21), sendo uma profissão que tem uma certa autonomia relativamente ao seu desempenho profissional. Logo, a formação contínua do docente é uma mais-valia para a construção da sua identidade profissional. É investir na pessoa e legar um estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 1992).

Uma questão um pouco controversa na profissão docente é a avaliação dos docentes, mais concretamente, a matriz de como é realizada, uma vez que tem influência na progressão da carreira. A este respeito, Alves (2004) refere que a avaliação realizada aos docentes é baseada na avaliação dos alunos. Assim, afirma-se que se os alunos não adquirirem aprendizagens educativas, significa que a responsabilidade recai toda sobre o seu docente, uma vez que este não criou ambientes educativos nem proporcionou atividades benéficas para os seus alunos. Ou seja, a avaliação do docente é o reflexo dos resultados escolares dos alunos.

Definitivamente é essencial que o docente tenha um conjunto de competências para que, e através de estratégias pedagógicas criativas e inovadoras, as suas práticas despertem e cativem os discentes para a construção do conhecimento.

Neste primeiro capítulo intitulado *A ação pedagógica na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* abordamos o Perfil do Educador de Infância, bem como o Perfil do Professor do 1.º CEB. Versamos ainda sobre a prática reflexiva do docente, o papel ativo da criança no ambiente educativo e a interação da escola com a família.

1.1. A Identidade do Docente

“A identidade profissional, estreitamente ligada ao conceito de profissionalidade é, sempre (re)construída numa ambiência envolvente de incertezas, sempre difícil de definir” (Sousa, 2012, p. 69). Isto é, com a constante mutação da sociedade, a escola precisa acompanhar este progresso, cabendo aos docentes o desenvolvimento de competências por forma a dar resposta às exigências sociais. Digamos que as escolas precisam de profissionais eficazes, pois tal como menciona Arends (1995), os “professores eficazes dominam um conjunto de conhecimentos que orientam aquilo que fazem enquanto professores, tanto dentro como fora da sala de aula” (p. 10).

O docente tal como todo o ser humano, inicia a construção da sua própria identidade a partir do seu nascimento, modificando-se e alterando-se ao longo da mesma, definindo-se através dos inúmeros acontecimentos que ocorrem no quotidiano. Portanto, o conceito de identidade do docente está relacionado com a interpretação individual e com o contexto presente em cada situação, cuja formação inicial é promotora de todo o processo. Digamos que para construir a sua identidade profissional, o docente não pode trabalhar isolado no seu estabelecimento de educação/ensino, sendo na colaboração, no diálogo e na reflexão que ele vai contruindo um profissionalismo coeso (Alarcão, 2010).

Desta forma, e como um ser social, tanto o educador como o professor precisam de desenvolver atitudes e hábitos de trabalho em equipa, por forma a colaborar com todos os intervenientes educativos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, perspetivando a elaboração de objetivos educativos que vão ao encontro dos objetivos delineados no Projeto Educativo, o documento identitário do Estabelecimento de Ensino (Campos,

2013). Eles são responsáveis pelas aprendizagens de sucesso dos discentes porque tem à sua responsabilidade a organização do processo de ensino.

Contrariando a escola tradicional, a escola do século XXI apela para outras formas de ensinar (didática) do professor, uma vez que as competências que se pedem aos alunos exigem também outras formas de aprender (matética). Neste alinhamento, o docente terá de recorrer a metodologias ativas para que o aluno possa ser o protagonista das suas próprias aprendizagens. Por conseguinte, a formação contínua e em contexto vem gerar mudanças no ensino, uma vez que, e de acordo com Oliveira-Formosinho e Marcelo (2010), os docentes são capazes de aprender sempre com o objetivo de beneficiar os alunos e consequentemente a comunidade educativa (Lopes & Silva, 2010). O mesmo será dizer que a formação ao contribuir para o aperfeiçoamento do desempenho da profissão docente, terá repercussões no desenvolvimento do aluno.

Ainda a este respeito, Zabalza (1998) diz-nos que os docentes são profissionais que sabem fazer aquilo que é próprio da sua profissão, desde a potencializar, reforçar e a multiplicar o desenvolvimento equilibrado de cada criança. Assim, e para que o desenvolvimento da criança seja executado com sucesso é necessário que o trabalho a nível educativo seja de qualidade. No entanto, o conceito de qualidade é muito subjetivo e varia consoante o ponto de vista, pois como refere Pinto (1992), existem quatro usos diferentes, entre as quais: “atributos ou essência; grau de excelência ou valor relativo; bom ou excelente e característica ou juízos não cifrados” (p. 42).

Certo é que o paradigma qualitativo tende a permanecer nas escolas do século XXI, onde se desafia a equidade e a qualidade, o que significa garantir a todos os alunos o acesso ao conhecimento potenciando práticas de inclusão e com igualdade de oportunidades. Cabe ao docente aprimorar competências para que a qualidade e equidade se concretize na sua atuação pedagógica.

Conclua-se que a formação contínua dos professores é um dos momentos fulcrais da socialização e do formato profissional. Ainda assim, a construção da identidade do docente, inclui um conjunto de constituintes, que quando estão interligados beneficiam e aperfeiçoam a forma de ser, de estar e de atuar.

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

O educador é um profissional que deve estar atento aos interesses das crianças, de modo a criar um ambiente educativo propício ao sucesso das suas aprendizagens. É necessário refletir sobre as suas práticas educativas, onde “a observação e o registo permitem recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas” (OCEPE, 2016, p. 11).

O educador ao envolver-se nas brincadeiras das crianças permite-lhe conhecer e perceber os interesses e dificuldades das mesmas, e assim encorajá-las para os desafios que possam surgir ao longo do quotidiano. Daí a importância da comunicação e da socialização que se efetiva através de práticas de interação com as crianças, com a família, com os colegas de profissão.

Logo, ser educador de Infância e professor do 1.º CEB é um enorme desafio pois é a partir da relação e interação entre a escola e todos os intervenientes envolvidos no processo educativo que a criança se desenvolve. Isto porque desde cedo, a criança aprende a enfrentar os desafios para a sua vida futura e começa a formar-se como ser social, sendo o 1.º CEB a alavanca que possibilita à criança a construção da sua identidade, aprendendo de uma forma muito diminuta, a leitura e a escrita fulcrais na alfabetização para toda a vida futura.

Nesta linha de pensamento, o educador de infância e/ou até mesmo o professor do 1.º CEB, acabam por ser pessoas determinantes na construção do futuro das crianças. Portanto, a formação pessoal e profissional do docente acaba por ser um investimento para uma educação de qualidade. Arends (1995), diz-nos que ser professor “é uma longa viagem e complexa de desafios e emoções” (p. XV). Isto significa que a qualidade profissional associada a um perfil adequado é essencial ao *Saber Ser* professor. É fundamental que o professor tenha noção que ensina aquilo que sabe e também aquilo que é, uma vez que o professor enquanto pessoa, evidencia uma parte importante do ser humano.

Partindo deste contexto, o docente sendo o responsável pelo ambiente educativo, deve criar empatia com as crianças/alunos e conceber ambientes de aprendizagens significativas através de metodologias ativas e integradoras (Oliveira-Formosinho, 2013) porque “a tarefa do docente não é apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a

pensar certo” (Freire, 2009, p. 27). Esta preocupação fomenta a reflexão e análise crítica na e sobre as suas práticas, reconhecendo as suas imperfeições e aprimorando a didática. Expressa ainda o quão é importante que o docente aprenda com as suas experiências, sejam elas positivas ou negativas, sendo desta forma que ele evolui, cria e inova estratégias pedagógicas, levando a que os alunos estimulem as suas capacidades de resolver os problemas do seu quotidiano, conquistando confiança para resolver as inúmeras adversidades da sua vida futura, tanto pessoal como profissional (Araújo, 2012).

Paralelamente a estas competências que se desejam ao professor e ao educador, saliente-se ainda o saber gerir o currículo, que à luz de Roldão e Almeida (2018), traduz-se na tomada de decisões quanto ao modo de fazer entendido como o mais adequado para produzir a aprendizagem desejada. Logo, o currículo como um documento flexível deve ser (re)ajustado às necessidades, interesses e especificidades de cada aluno.

Na abordagem a este tema, torna-se inevitável fazer referência a dois decretos que devem ser do conhecimento dos educadores de infância e dos professores do 1.º CEB. A saber: o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, que modela o perfil geral de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB e o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto que delinea os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB.

Assim, e ao analisarmos o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, este enfatiza a posição profissional, social e ética, cujo docente deve ter um conhecimento científico e específico da sua própria profissão, de modo que possa contribuir para uma prática pedagógica de qualidade e especializada. A participação do docente e o envolvimento do mesmo na comunidade educativa em que está inserido, é também destacado neste DL, assim como a necessidade de evoluir profissionalmente ao longo da sua prática pedagógica, refletindo e cooperando com os outros.

Já o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto faz referência ao Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB. Perante este documento, é possível referir que o Educador de Infância e o Professor do 1.º CEB, são os principais intervenientes no Currículo, pois são eles que se responsabilizam pela planificação, pela desconstrução do currículo através das suas propostas pedagógicas e pela avaliação dos discentes. O mesmo será dizer que na EPE, o educador promove o

conhecimento e competências fundamentais ao desenvolvimento dos educandos através de um currículo integrado e assente nas três grandes áreas delineadas nas OCEPE: área da formação pessoal e social, área da expressão e comunicação e área do conhecimento do mundo.

No 1.º CEB, o professor desenvolve o currículo de forma flexível e integrada priorizando a mobilização e a incorporação dos conhecimentos precisos das diversas áreas, onde se baseiam nas competências essenciais para a aprendizagem dos alunos. Daí a importância da planificação como uma orientação para a sua atuação pedagógica onde são esboçadas estratégias pedagógicas, tendo em conta os objetivos pretendidos e os programas, sendo ainda, flexível. Porém, o professor tem de conhecer o seu grupo de crianças, os seus interesses e fragilidades, e através dos dados recolhidos, ter a capacidade de distinguir que todos são iguais enquanto seres humanos, mas todos são diferentes no modo como constroem as suas aprendizagens. O que nos leva a dizer que as crianças têm ritmos e estilos de aprendizagens díspares.

1.1.2. A Prática Reflexiva na Profissionalidade do Docente

Para a construção de um processo de aprendizagem com êxito é importante que os docentes tenham uma prática reflexiva da sua própria ação, que investiguem, percebam e solucionem os problemas que eventualmente surjam nas escolas para que seja possível formar e educar as crianças.

Qualquer ser humano é um ser reflexivo, o que não podia ser diferente com os docentes. A formação do docente não podia passar despercebida no que diz respeito ao docente reflexivo e investigador. António (2004), afirma que “no espaço escola os professores são os protagonistas, da mudança” (p. 12), isto significa que os professores e educadores são os principais atores da transformação. São mudanças que só um docente que observa, que reflete e que investiga é capaz de fazê-lo.

Fazer uma análise introspectiva das próprias aulas é fundamental para a melhoria de práticas refletindo-se na sua formação como docente. Desta forma, o docente obtém dados e informações que possibilitam a reflexão da sua prática, nomeadamente, sobre a pertinência das atividades delineadas, os resultados produzidos nas crianças, o modo como ensina e o que ensina (Pinto, Lapo, Guedes & Trindade, 2011). Neste alinhamento,

podemos afirmar que a reflexão permite ao docente o questionamento sobre as suas práticas pedagógicas que ao autoavaliar-se está a contribuir para o seu desenvolvimento profissional.

Sabemos que a investigação é um processo que faz parte do dia a dia do docente, daí encontrar-se associada à educação, pois “não há educação sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire, 2012, p. 42). Assim, torna-se necessário que o docente recorra à pesquisa como uma ferramenta auxiliar para que possa formular novas questões enriquecendo as suas estratégias pedagógicas e conhecimentos. Por sua vez, permite-lhe ainda a discussão e partilha de ideias com os colegas, promovendo práticas colaborativas e cooperativas entre a equipa pedagógica.

Nesta linha de pensamento, entenda-se que os professores e os educadores devem ter “competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas” (Alarcão, 2001, p. 26). Porém, a investigação encontra-se associada à reflexão, sendo esta uma prática social porque ao trabalharem em grupo, os professores, têm mais hipóteses de apoiarem e promoverem o crescimento uns dos outros, construindo assim, comunidades de aprendizagem (Zeichner, 1993). O mesmo será dizer que o exercício reflexivo fomenta a criticidade do docente, princípio defendido na pedagogia freireana, acreditando que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2009, p. 39). Logo, quanto mais crítica for a reflexão, melhor serão as soluções para aprimorar a prática docente.

Conclui-se que para uma prática pedagógica de qualidade, o docente tem de refletir sobre a sua ação, na ação e para a ação, bem como, conhecer os seus alunos, com o objetivo de recolher informações importantes acerca dos mesmos. Assim um educador/professor investigador exige reconhecer, solucionar e praticar novos pontos de vistas a fim de obter resultados positivos. É também um transmissor de valores sociais e morais para a pequena comunidade da sua sala de atividades.

1.2. O Papel Ativo da Criança na relação com o Meio Educativo

A criança, durante muitos anos, sempre foi vista como uma recetora do conhecimento, sem direito de questionar, de investigar para alargar o seu campo de saberes e encontrar formas na resolução de problemas. Digamos que imperava a didática, cujo ensino centralizava-se no professor, nos conteúdos que o mesmo queria ensinar e nos resultados obtidos, negando à criança um papel ativo no próprio processo de ensino-aprendizagem.

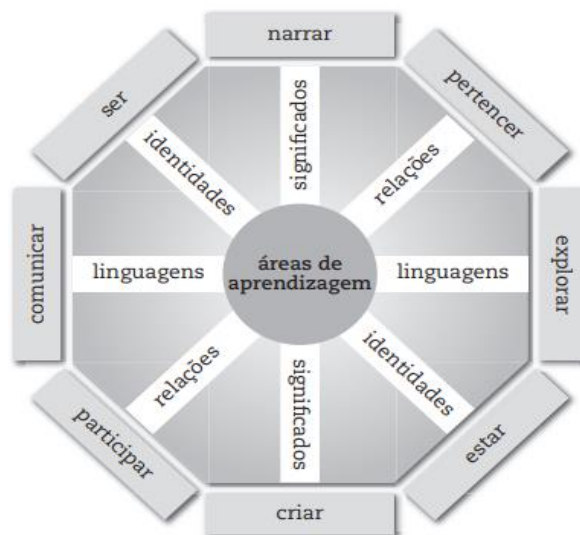
A constante metamorfose da sociedade e a investigação na área da educação têm vindo a ser responsáveis pela emergência de um novo paradigma ao recorrer-se a modelos construtivistas, cujas “crianças são agentes ativos que se comprometem com a construção do seu próprio conhecimento, integrando a nova informação no seu esquema mental” (Gouveia & Fraga, 2017, p. 531). Desta forma é reconhecido que o processo de aprendizagem e de desenvolvimento da criança tem inerente a ação e a interação da criança com o ambiente educativo. Este princípio defendido pela teoria construtivista, reconhece que a criança aprende em interação com o meio ambiente, sendo que, um conhecimento adquirido anteriormente possibilita um novo conhecimento através da assimilação e transformação.

Este papel ativo da criança é igualmente defendido na teoria de Bruner ao destacar o ambiente cultural e social da criança como responsável na estimulação das capacidades de compreensão da criança que por sua vez, promovem o desenvolvimento cognitivo (Tavares & Alarcão, 1985).

Perante estas perspetivas teóricas, podemos afirmar que as crianças são respeitadas como seres únicos que se constituem “como seres sócio-histórico-culturais” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 18). Logo, as crianças devem participar ativamente em todo o processo de aprendizagem sabendo expor as suas ideias, sabendo ouvir e aceitar as desigualdades dos seus colegas, as opiniões diversas, cientes que devem respeitar cada colega independentemente das suas diferenças. Saliente-se que a participação em grande grupo não deve ser forçada, nem muito menos obrigada, permitindo à criança a participação livre cujo docente deve valorizar (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008). Isto porque “as crianças aprendem sempre a ser autónomas e criativas se lhes dermos a oportunidade de fazerem aquilo que gostam” (Baranett, 2013, p. 153).

Valorizam-se assim, as oportunidades de aprendizagem que à luz de Formosinho e Formosinho (2013), estas ao serem criadas, proporcionam experiências no desenvolvimento das identidades, das relações e na aprendizagem das linguagens. Daí a importância na realização de diversas experiências de exploração do mundo.

Figura 1: Áreas de Aprendizagem da Pedagogia



Nota: Em Pedagogia- em- Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança (p.21), de Formosinho & Formosinho, 2013

Leia-se na figura acima, as diversas áreas de aprendizagem que permitem a aplicabilidade de uma pedagogia-em-participação, que ao proporcionarem um papel ativo às crianças é igualmente significativo. Estas, ao sentirem-se “valorizadas, respeitadas e escutadas, tornam-se mais motivadas para formular os seus sentimentos, os seus pensamentos, os seus desejos e os seus interesses” (Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008, p. 139). Ou seja, as crianças ao assumirem outros papéis vão aprender a respeitar as diversas diferenças que existem no mundo, e assim estarão mais conscientes de perceber as consequências das suas palavras e atitudes na vida das pessoas que as rodeiam. Desta forma, podem transformar-se em cidadãos competentes, sociáveis e responsáveis.

Quanto ao professor/educador, este encontra-se numa “posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo” (Freire, 2003, p. 29), sendo que as atividades que o docente planifica para realizar em sala de atividades/aula, devem ter como principal referência a participação das crianças e a cooperação entre

as mesmas e os docentes. Reconhece-se assim que as metodologias ativas e inovadoras “abrem” janelas às crianças para novas aprendizagens permitindo-lhes uma participação ativa e construtiva do seu próprio conhecimento.

Destaque-se a importância da dialética entre educador/professor e educando que à luz de Freire (2012), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p. 39). Conclua-se assim que a criança aprende com o docente como vice-versa, basta saber valorizar os conhecimentos prévios de cada ser humano e dar a possibilidade de abrir novos horizontes, reinventando estratégias de ensino-aprendizagem.

1.3. A Interação Escola-Família

A “escola tem a responsabilidade de trazer para dentro do seu convívio as diferentes vivências que as crianças trazem no âmbito familiar” (Almeida, 2014, p. 19), onde o principal objetivo é ensinar a partir das vivências das crianças fora da instituição de ensino. Para tal, é de extrema importância para a harmonização do desenvolvimento das crianças, a existência de uma boa relação entre a sua família e o seu local de aprendizagem, mais concretamente entre os agentes educativos. Desta forma, um docente além de trabalhar em cooperação com os colegas, tem de manter uma relação positiva com as famílias envolvendo-as no processo educativo das suas crianças.

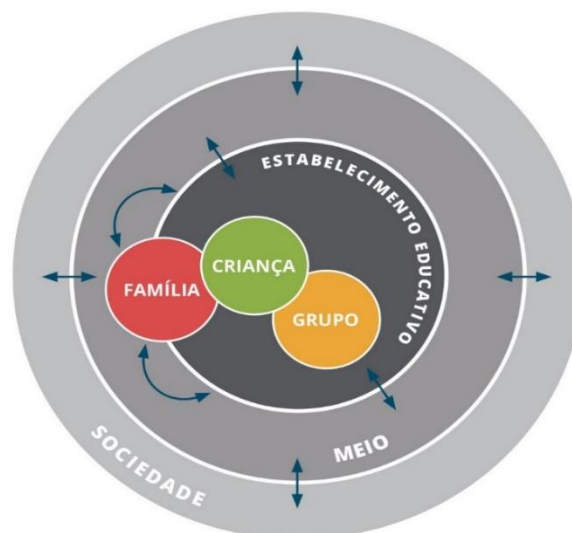
Ao revisitarmos o Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, lê-se que as famílias têm o direito de colaborar com a comunidade educativa, e devem integrar-se nas atividades desenvolvidas na instituição de educação/ensino. Assim é crucial aproximar as famílias dos educandos à escola porque estas “são ou podem ser fonte de aprendizagem informal, o que justifica a articulação entre eles e a escola” (Campos, 2013, p. 25). Certo é que a família é um elemento fundamental na vida das crianças, existindo uma forte ligação afetiva. As crianças quando são muito pequenas, nomeadamente quando nascem, não tem muitas proteções individuais, daí que precisam dos laços familiares para as proteger, cuidar e apoiar (Marchão, 2012). Assim, a família é uma referência na construção dos seus pensamentos e atitudes, porque é com ela que a criança interage desde muito cedo. Podemos afirmar que as primeiras socializações das crianças acabam por ser o resultado da educação e da maneira como as suas famílias interagem com os outros.

Mateus (2016), diz-nos que a escola e a família “são o espelho em que nos refletimos e descobrimos o mundo em que vivemos e comungam do facto de prepararem as crianças/jovens para o desempenho de diferentes papéis” (p. 45), onde encaramos uma sociedade progressista, desigualitária e conduzida muito tecnologicamente.

Atualmente podemos verificar que o envolvimento da escola e da família nas “tarefas educativas, ou na concretização de projectos comuns, a comunicação passa a ser mais visível e transparente” (Ferreira & Santos, 1994, p. 94), tornando-se benéfica para o sucesso escolar. Interprete-se que a criança se depara com duas vertentes importantes para a sua educação. De um lado, a criança tem a sua família com os seus modelos e culturas diferentes, e do outro, tem a sua escola na qual integra-se de forma progressiva. Perspetivas estas que Oliveira-Formosinho e Araújo (2013a) definem como sendo dois sistemas que embora tenham funções idênticas, têm papéis diferenciados. Já Zabalza (2001), define estas duas vertentes como as fontes de aprendizagem mais marcantes para a vida das crianças.

As OCEPE (2016) vêm igualmente reforçar a importância da construção de relações e interações, uma vez que a criança em desenvolvimento interage com diferentes sistemas que também se encontram em evolução.

Figura 2: Representação das interações em forma esquemática



Nota: Em OCEPE (p.21), de Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016

A figura acima ilustra a visão macro das relações emergentes que tomando uma forma coanoide, culmina na visão micro onde se circunscrevem as crianças, a família e os grupos. É sabido que a escola precisa se reinventar para poder responder às exigências sociais. Atualmente é notório um maior interesse dos pais pelo desenvolvimento dos seus educandos, questionando sobre as suas aprendizagens e envolvendo-se na vida da escola.

Nesta ordem de ideias, a escola precisa derrubar os muros e abrir-se para toda a comunidade, reconhecendo que “os pais/famílias, como principais responsáveis pela educação dos filhos/as, têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico” (OCEPE, 2016, p. 16). Estes devem ser informados sobre o que acontece na escola, devem participar nos projetos da mesma e na avaliação das aprendizagens do seu educando.

No entanto, a relação escola-família ainda é olhada como sendo incipiente que na opinião de Marques (2001), ainda existem obstáculos, tais como: a tradição de separação entre a família e escola; a culpabilização dos pais pelas dificuldades inerentes dos educandos, as estruturas familiares e os constrangimentos culturais. Percebe-se que as questões sociais e culturais continuam a influenciar a formação das crianças e dos jovens.

Paralelamente a estas preocupações, subsiste algum receio por parte dos professores e educadores que o envolvimento das famílias possa “controlar” as suas práticas pedagógicas (Marques, 2001). O mesmo acontece com as expectativas dos docentes em relação à participação das famílias no que diz respeito à funcionalidade da escola, o que por vezes não acontece.

Tendo em conta esta conjuntura, as instituições devem refletir sobre práticas que fomentem uma relação saudável entre as mesmas e as famílias. Digamos que toda a equipa educativa desempenha um papel ativo na construção saudável de ambientes educativos, tendo em conta que “esse papel e as regras que o regem precisam de ser negociadas, discutidas e construídas por todos os intervenientes” (Sarmento & Marques, 2002, p. 47). Neste alinhamento é fundamental que os pais e encarregados de educação tenham uma participação ativa na escola ao serem envolvidos na construção do documento identitário da escola, o PEE, nas decisões, nos projetos da escola, nos convívios e festas. Isto porque a cooperação entre a escola e a família melhora a qualidade de ensino e promove o sucesso escolar.

A escola deve fomentar a existência de uma boa convivência com as famílias, assente no diálogo e na confiança, abrindo as portas à família para que os pais possam acompanhar a vida escolar de seus filhos, e assim, atingir o seu objetivo, que é o sucesso escolar (Mateus, 2016).

Concluindo, os pais ao envolverem-se na escola dos filhos, possibilita uma melhor compreensão do educador e uma partilha de ideias de todas as práticas e atividades desenvolvidas, uma proximidade nas aprendizagens futuras dos seus filhos, e uma maior facilidade no apoio à continuidade das aprendizagens já adquiridas. Relativamente aos educandos, estes ao sentirem-se mais valorizados e confiantes, possibilita o desenvolvimento de novas competências. E por fim, para os docentes, há uma valorização do seu trabalho perante os encarregados de educação (Mata & Pedro, 2021).

Capítulo II – O Planeamento do Currículo

O currículo uniforme-pronto-a-vestir-tamanho-único.

(Formosinho, 2007, p. 13)

O currículo sempre foi um tema de debate ao longo dos anos por diversos investigadores e autores da área. Na verdade, a definição do conceito “currículo” não é uma definição estanque pois depende das diversas perspetivas em que é analisado.

Assim, e neste segundo capítulo intitulado *O Planeamento do Currículo*, pretende-se esclarecer minimamente esta definição baseando-se em diferentes autores, bem como, fazer o enquadramento do Sistema Educativo Português. Salienta-se também, uma pequena abordagem do currículo da EPE e do 1.º CEB.

2.1. O Currículo

O conceito “currículo” deriva do latim, da palavra *curriculum*, que pode significar um caminho, uma trajetória ou um percurso a percorrer. A definição de currículo altera-se consoante o que cada investigador direciona nos seus estudos, por esta mesma razão existem diferentes conceções deste conceito. Passamos a mencionar diversas perspetivas do currículo segundo alguns investigadores.

Assim, e para Zabalza (1992), o currículo é visto como um conjunto de objetivos que se pretendem alcançar, e interliga-se com os passos que são precisos para atingir o mesmo. Para este autor, o currículo engloba tudo o que se relacione com os conhecimentos, as atitudes e as habilidades a serem trabalhados ao longo dos anos.

Já na perspetiva de Kerr (citado por Morgado, 2000), o currículo é visto “(...) como o conjunto de aprendizagens planeadas e guiadas pela escola, sejam elas ministradas em grupos ou individualmente, dentro ou fora desta” (p. 24). Por outro lado, D’ Hainaut (como citado em Morgado, 2000), apresenta um significado mais amplo, onde o currículo “é um plano de acção pedagógica muito mais largo que um programa de ensino: compreende, em geral, não somente programas, para as diferentes matérias, mas também uma definição das finalidades da educação pretendida” (p. 24). Implicando

assim, umas indicações mais precisas daquilo que se pretende transmitir.

Outra perspectiva sobre o conceito de currículo nos é dada por Roldão (1999b), ao defini-lo como um coletivo de alicerces “necessários num dado contexto e tempo e à organização e sequência adoptadas para o concretizar ou desenvolver” (p. 43), sendo a existência de intencionalidade, de coerência, de estruturação e sequência lógica, a base fundamental e primária na aprendizagem. Significa que o currículo pode ser encarado como sendo um conjunto de conteúdos e de saberes que harmonize a escola à sociedade.

Segundo Sousa (2018), o currículo tem uma dimensão mais abrangente ao defini-lo de “currículo-como-vida”, cujo currículo e cidadania cruzam-se. Ou seja,

o currículo entendido como tudo o que o aluno aprende na escola, aliado ao tempo em que ele aí se encontra, que justificam uma outra abordagem curricular que não perca o norte do grande desígnio da educação, que é o da formação do cidadão, na sua plenitude: um cidadão culto, crítico, participativo, consciente dos seus direitos e deveres na sociedade, o que, em nossa opinião, só é possível através de um currículo-como-vida (Sousa, 2018, p. 88).

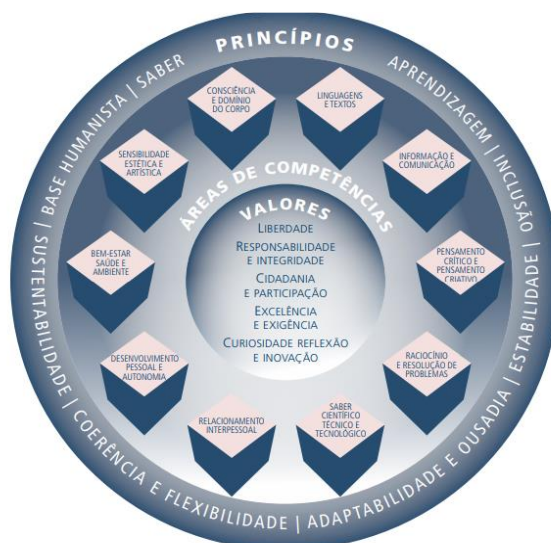
Na perspectiva de Kelly (1981), existem vários tipos de currículos porque só assim haverá uma melhor compreensão da definição de currículo. A saber: o currículo oculto, ao currículo expreso, ao currículo oficial, ao currículo real, ao currículo formal, e por fim ao currículo informal:

- ✓ O currículo oculto é aquela aprendizagem que vem de situações informais, mas que incide sobre valores e atitudes básicas no ser humano. São aprendizagens não planeadas no currículo;
- ✓ O currículo expreso, é aquele onde a aprendizagem foi planeada e definida, sendo tudo transmitido intencionalmente por parte do professor;
- ✓ O currículo oficial é a aprendizagem definidas pelo ME estando baseada nas normas legislativas correspondentes, dando origem a programas e metas curriculares;
- ✓ O currículo real baseia-se nas aprendizagens que são próprias da sala da aula;
- ✓ O currículo formal são atividades programadas e incluídas no horário escolar;
- ✓ O currículo informal são as atividades ditas como atividades extracurriculares.

Revisitando Morgado (2003), este autor refere a existência de dois modelos de currículo: o fechado e o aberto. O modelo fechado do currículo baseia-se quando o docente elabora e realiza as atividades com vista em que todos os alunos são iguais e adaptam-se todos à mesma forma. Já no modelo aberto do currículo, existe uma elaboração cuidadosa em adaptar cada atividade às características individuais de cada aluno.

Recentemente e com as consequentes reformas no Sistema Educativo Português, o conceito de “currículo” alterou-se deixando de ter como regra, um “tamanho único e uniforme” (Formosinho, 2007, p.13), mas sim, criando espaços e tempos para a sua flexibilidade. Esta necessidade surge de estudos realizados pela OECD (2015), do qual surge um relatório de diagnóstico que em jeito de recomendações, sugere que Portugal esboce estratégias a fim de combater o insucesso e abandono escolar. Partindo destas orientações, o ME ponderou sobre as competências que se deseja que os alunos do século XXI desenvolvam à saída da escolaridade obrigatória. Este questionamento resultou na construção de um conjunto de competências delineadas no *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*, homologado pelo Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho. Este normativo surge como um, referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem.

Figura 3: Esquema concetual



Nota: Em *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (p.11),
de Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho

Este documento tem como princípios a base humanista, o saber, a aprendizagem, a inclusão, a coerência e flexibilidade, a adaptabilidade e ousadia a sustentabilidade e por fim a estabilidade. Pretende-se que o jovem ao finalizar a escolaridade obrigatória seja um cidadão apto para analisar e criticar a realidade, avaliar a sua sociedade e tomar e decisões, sendo que para tal seja necessário ser responsável e consciente do mundo que o rodeia. Neste alinhamento, é requerido ao aluno um conjunto de competências que configuram de combinações complexas de conhecimentos, atitudes e comportamentos. Acrescente-se que as competências são centrais no Perfil dos Alunos.

Figura 4: Áreas de Competências



Nota: Em *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (p.19),
de Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho

As áreas de competências são complementares e não correspondem a uma área curricular específica, sendo “que as competências envolvem conhecimento (factual, concetual, processual e metacognitivo), capacidades cognitivas e psicomotoras, atitudes associadas a habilidades sociais e organizacionais e valores éticos” (Martins, et al., 2017, p. 9). Encontra-se igualmente estabelecido neste documento um conjunto de valores exigidos ao aluno, tais como:

- Responsabilidade e integridade – Respeitar-se a si mesmo e aos outros; saber agir eticamente, consciente da obrigação de responder pelas próprias ações; ponderar as ações próprias e alheias em função do bem comum.
- Excelência e exigência – Aspirar ao trabalho bem feito, ao rigor e à superação; ser perseverante perante as dificuldades; ter consciência de si e dos outros; ter sensibilidade e ser solidário para com os outros.
- Curiosidade, reflexão e inovação – Querer aprender mais; desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo; procurar novas soluções e aplicações.
- Cidadania e participação – Demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos; negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica; ser

interventivo, tomando a iniciativa e sendo empreendedor.

- Liberdade – Manifestar a autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania, na equidade, no respeito mútuo, na livre escolha e no bem comum.” (Martins, 2017, p. 18).

É no enquadramento do Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho e considerando a extensão dos programas exigidas às escolas, que o ME decreta na alínea i) uma maior flexibilidade na gestão curricular, com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais. Sendo através da Portaria n.º 181 de 11 de junho de 2019, que é concedida às escolas uma maior flexibilidade curricular, concretizada numa gestão superior a 25% das matrizes-bases das ofertas educativas e formativas.

Como está decretado no Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, “as aprendizagens essenciais são ancoradas numa cultura de escola de autonomia e de trabalho de equipa educativa”, significando que as disciplinas devem se complementar a fim de ser implementado estratégias significativas para os alunos aprenderem melhor.

A possibilidade de uma maior gestão curricular proporciona a que cada escola possa organizar e gerir com autonomia todo o processo de ensino-aprendizagem, de acordo com as necessidades específicas de cada aluno. Nesta mesma linha de pensamento podemos afirmar que o currículo é uma articulação entre a teórica e a prática, e que “os alunos são parte integrante do processo de desenvolvimento de um projecto curricular que lhes pertence totalmente em termos de finalidades” (Pacheco, 1996, p. 255).

Partindo desta correlação entre a teoria e a prática, torna-se fundamental na gestão do currículo ter como premissa o saber “decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados” (Roldão & Almeida, 2018, p. 9). Desta forma, as decisões encontram-se cada vez mais específicas na gestão curricular de cada escola e de cada docente.

Concluindo, é essencial que o docente veja o currículo como um alicerce para práticas constituintes do processo de ensino-aprendizagem, recorrendo a metodologias ativas e aos materiais didáticos. O currículo deve ser flexível e adaptado às necessidades, especificidades e capacidades do aluno como ser individual.

2.2. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Com a apresentação da Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, a valência da EPE passa a ser do domínio do ME, sendo considerado como o primeiro passo da educação básica. A principal responsabilidade era do ME, onde tinha de elaborar caminhos que orientassem os educadores na planificação das suas atividades de modo a visar a qualidade na educação (Vasconcelos & Assis, 2008).

Segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, a EPE é o primeiro período da educação primária ao longo da vida de uma criança “(...) sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (1997, p. 1).

Nesta mesma linha de pensamento, o desenvolvimento curricular na EPE é sustentado pelas OCEPE (2016) onde é possível constatar que este documento é um documento orientador para todos os educadores de infância que sustenta princípios gerais no que diz respeito às competências a desenvolver na EPE. Ou seja, é um guia, uma vez que apresenta um conjunto de orientações educativas possibilitando ao educador liberdade para criar e reinventar diferentes estratégias pedagógicas.

Considerando como objetivo melhorar a qualidade da educação, Cardona e Guimarães (2012) atestam que “(...) estas diretrizes reconhecem a importância da qualidade dos contextos da educação de infância, tanto para o desenvolvimento e aprendizagem da criança como para o apoio aos pais que trabalham.” (p. 48).

Esta qualidade é fundamentada pelo ME em quatro princípios fundamentais. O primeiro princípio refere-se a elementos interligados como é o caso do desenvolvimento e da aprendizagem. O segundo princípio salienta o olhar na criança como um ser de aprendizagem valorizando-se os seus saberes existentes para novos rumos no próprio conhecimento. O terceiro princípio exprime a construção dos saberes, sendo ainda referida a importância de se desenvolverem de forma integrada e global, em vez de se olharem individualmente. Por último, o quarto princípio, sobressai a necessidade de valorizar todas as crianças, mas acreditando que a diferenciação pedagógica centralizada na cooperação é mais propícia e benéfica para as mesmas (OCEPE, 2016).

Enaltecendo o que foi referido anteriormente, os educadores devem desenvolver o seu currículo tendo como referência os objetivos gerais presentes na Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, Lei-Quadro da EPE, a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo e a intencionalidade educativa. As mais recentes OCEPE (2016) indicam possíveis caminhos às práticas pedagógicas, oferecendo liberdade para a tomada de decisões sobre o processo educativo a desenvolver com cada criança. Este documento salienta as três áreas de conteúdo estabelecidas: a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e de Comunicação e a Área de Conhecimento do Mundo.

Figura 5: Áreas de Conteúdo determinadas pelas OCEPE



Nota: Em OCEPE (p. 7), de Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016

No que diz respeito à Área de Formação Pessoal e Social é essencial desenvolver atitudes e adquirir valores que promovam na criança, assim como a capacidade de resolver os problemas que ocorrem no seu dia-a-dia. Embora haja objetivos e conteúdos próprios, estes acabam por ser transversais às outras áreas porque se relacionam com todo o trabalho elaborado e explorado no jardim de infância pois tudo o que é desenvolvido tem como objetivo tornar a criança uma cidadã autónoma, consciente e solidária no mundo. Na Área de Expressão e de Comunicação é crucial relacionar as aprendizagens com atividades simbólicas de modo a salientar as diversas formas de linguagem. Esta área subdivide-se em quatro domínios diferentes: o domínio da Educação Física, o domínio da

Educação Artística, o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o domínio da Matemática. Por fim, a Área de Conhecimento do Mundo vem proporcionar às crianças, momentos que as envolvam com o mundo real, bem como com o conhecimento de objetos e pessoas. Ou seja, é importante que as crianças descubram e compreendam o porquê das coisas (OCEPE, 2016).

Conclua-se que para construir e gerir o currículo é preciso conhecer o meio envolvente das nossas crianças e saber recolher diversos tipos de informação, adquiridos através da observação diária e das conversas informais com as famílias e a comunidade (OCEPE, 2016). É essencial proporcionar a cada criança experiências e vivências desafiantes à construção do conhecimento através de metodologias ativas e integradoras.

2.3. Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O 1.º CEB abrange quatro anos de uma educação base que no ver de Anjos (1960, citado por Pereira, 2008) este ciclo de ensino é entendido como o “mínimo de formação e cultura necessárias para tornar o indivíduo apto para a vida” (p. 85). Ainda nesta vertente, contrariamente à EPE, existe um currículo mais formal concedendo uma maior importância às áreas do Português e da Matemática. Refira-se que o currículo do 1.º CEB está redigido num manuscrito designado *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo*, onde é possível encontrar os principais objetivos para esta mesma vertente. Assim, enquanto na EPE existem apenas orientações curriculares, possibilitando uma maior flexibilidade e autonomia aos educadores e à própria escola, no 1.º CEB é necessário gerir um currículo e as componentes curriculares exigidas. Apesar de ser comum a ideia de autonomia nas duas vertentes analisadas, no 1.º CEB existem conteúdos e competências essenciais para cada ano de escolaridade que podem limitar a intervenção dos professores no seu percurso escolar.

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (2005), este ensino básico é obrigatório e gratuito para assegurar uma formação comum a todas as crianças. No 1.º ciclo, “o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (Lei n.º 49/2005, artigo 8.º, ponto 1, alínea a). A mesma lei faz alusão aos objetivos gerais para o 1.º ciclo, sendo estes: “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções

essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei n.º 49/2005, artigo 8.º, ponto 3, alínea a). Desenvolvimento este que deve ser ambíguo e que integre todas as áreas do currículo, de modo que se obtenha uma evolução integral de todos os alunos.

Para orientação dos professores do 1.º CEB temos as *OCPEBIC, O Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais e Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo (CNEB)*. Estes documentos patenteiam as competências como os saberes fulcrais e necessários para adquirir a qualidade pessoal e social de todas as crianças, onde devem ser expandidos gradualmente ao longo de todo o percurso da Educação Básica. Nesta mesma linha de pensamento, o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro (Aprova e Reorganização Curricular da EB) salienta a contextualização das áreas curriculares e não curriculares, e a articulação dos saberes, bem como, o desenvolvimento das competências de forma transversal. Só assim é possível proporcionar a todos os alunos aprendizagens significativas e integradoras.

O Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho (Organização e Gestão Curricular), estabelece as diferentes componentes do Currículo, a saber: o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, as Expressões Artísticas e Físico-Motoras e o Apoio ao Estudo. Faz igualmente referência ao número mínimo de horas de cada componente anteriormente mencionada.

Nesta sequência, o ME (2013) menciona nos *Programas e Metas Curriculares de Matemática* e nos *Programas e Metas Curriculares de Português* (ME, 2015) os conteúdos a serem abordados pelos docentes em cada ano de escolaridade, assim como, aos objetivos de forma explícita que se pretendem que sejam adquiridos pelos próprios alunos e as capacidades desenvolvidas individualmente.

No que concerne ao documento *Programas e Metas Curriculares de Matemática*, ME (2013), a disciplina de Matemática apresenta uma carga horária mínima de sete horas semanais e encontra-se dividida em domínios, sendo eles: os números e operações, a geometria e a medida e a organização e tratamento de dados. As temáticas estabelecidas apresentam uma estrutura facilitadora que de forma progressiva, possibilita aos alunos começar por trabalhar conteúdos mais concretos para abordar conteúdos com um maior grau de exigência, obtendo resultados positivos.

Acrescente-se que no documento *Programas e Metas Curriculares de Português*, ME (2015), salienta-se que a disciplina do Português apresenta uma carga horária mínima de sete horas semanais e estrutura-se em diversos domínios, como é possível enumerar: a Oralidade, a Leitura e a Escrita, a Educação Literária e a Gramática. Este acaba por ser dividido, enquanto nos primeiros dois anos de escolaridade existe um maior ênfase à leitura e à escrita, nos dois anos de escolaridade seguintes, há um melhoramento e um aprofundamento da leitura baseando-se na estruturação e criação de textos próprios, na velocidade, na compreensão e na extensão do vocabulário.

Na abordagem à *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo*, ME (2004), saliente-se uma maior ênfase para a área de Estudo do Meio, apresentando uma carga horária mínima de três horas semanais, por ser um espaço onde não nos devemos esquecer que os alunos também aprendem através de inúmeras experiências e inclusive com o contacto e a exploração do seu meio envolvente. É fulcral que a escola e os docentes valorizem, aperfeiçoem e alarguem os saberes dos alunos através de experiências enriquecedoras e aprendizagens mais complexas.

Figura 6: Matriz curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

Componentes de currículo	Carga Horária Semanal (horas)	
	2.º ano	3º e 4º anos
Português	Mínimo 7	Mínimo 7
Matemática	Mínimo 7	Mínimo 7
Estudo do Meio	Mínimo 3	Mínimo 3
Expressões Artísticas e Físico-Motoras a)	Mínimo 3	Mínimo 3
Apoio ao Estudo (b)	Mínimo 1,5	Mínimo 1,5
Inglês (c)	-	Mínimo 2
Oferta Complementar - Inglês (d)	Mínimo 1	-
TIC e educação para a Cidadania (e)	-	-
Educação Moral e Religiosa (f)	1	1
Tempo total a cumprir: Entre 22,5 e 27 horas		

Nota: Em Ofício Circular n.º 5.0.0-103 /2018

A matriz curricular para o 1.º CEB encontra-se organizada em blocos de conteúdos, onde é possível destacar: Bloco 1 – À descoberta de si mesmo; Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições; Bloco 3 – À descoberta do ambiente natural; Bloco 4 – À descoberta das inter-relações entre espaços; Bloco 5 – À descoberta dos materiais e objetos; Bloco 6 – À descoberta das inter-relações entre a natureza e a

sociedade. É importantíssimo salientar que estes blocos estão organizados por anos de escolaridade deste o 1.º ao 4.º ano, exceto o último bloco que é destinado só ao 3.º e ao 4.º ano.

No âmbito do que foi mencionado anteriormente, o ME (2004), alude que os blocos são estruturalmente lógicos e coerentes, pois podem ser abordados com os alunos com outra sequência, apresentando assim um caráter flexível e livre de transformação. Por último, é essencial salientar a existência das Expressões Artísticas que são encaradas como parte complementar do currículo e relevante para a evolução da criança. A Educação Artística aparece pela primeira vez no Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), onde sustenta relevância para o desenvolvimento da criança.

Ainda no documento *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo*, é possível encontrar a Expressão Físico-Motora, a Expressão Musical, a Expressão Dramática e a Expressão Plástica. Assim, o professor deve integrar todas as expressões de forma contextualizada, fortalecendo competências criativas e traçando estratégias benéficas para que possibilitem os alunos à descoberta. É esperado que os professores consigam dar um novo sentido ao programa com o objetivo de acompanhar os ritmos de aprendizagens de todos os alunos, assim como as suas necessidades e interesses (ME, 2004). Importa aqui salientar o papel das metodologias ativas nas práticas pedagógicas dos docentes por forma a integrar os conteúdos programáticos. Recorrer a diferentes abordagens tendo em conta as especificidades, interesses e dificuldades dos alunos, é possibilitar a que cada um possa construir o seu próprio conhecimento, ao vivenciar e experienciar aprendizagens significativas e integradoras.

Capítulo III – A Intencionalidade Pedagógica em Contexto Escolar

Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.
(Freire, 2012, p. 80).

A intencionalidade pedagógica do docente exige que ele reflita sobre as suas concepções e valores subjacentes às finalidades da sua prática. É fundamental que ele valorize o que as crianças sabem e fazem, e o modo como aprendem. Este modo de atuar, de ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar do docente (OCEPE, 2016) contribui para dar significado às suas práticas e às aprendizagens das crianças.

Neste terceiro capítulo intitulado *A Intencionalidade Pedagógica em Contexto Escolar* pretende-se refletir sobre a importância da planificação nas práticas pedagógicas dos docentes, assim como fazer referência a algumas estratégias pedagógicas: a aprendizagem ativa, a aprendizagem cooperativa, aprendizagem significativa, a diferenciação pedagógica, o jogo, as expressões artísticas e físico-motora e os materiais didáticos.

3.1. A Importância da Planificação nas Práticas Pedagógicas do Docente

A planificação é um processo que é visto como “um propósito, fim ou meta a alcançar que nos indica a direção a seguir” (Zabalza, 1994b, p. 48). Praticamente quando se fala em planificar, significa que vamos transformar uma ideia numa ação, ou seja, é necessária uma previsão das diversas formas de agir, acomodar as previsões prévias, bem como o que queremos finalizar.

Segundo Barbier (1996), “é difícil traçar um caminho sem se saber, com precisão, onde se quer chegar” (p. 144). O docente ao planificar uma aula, encontra algumas vantagens que facilitam o processo de ensino-aprendizagem, tais como: a planificação antecipa as complexidades e exhibe os meios para superar, possibilita estabelecer uma analogia entre os objetivos gerais e os objetivos específicos definidos pelo sistema

nacional português, elucida o modelo de aprendizagem, e salienta pormenorizadamente como realizar a atividade. Por fim, permite explicar as estratégias e materiais utilizados, bem como a avaliação (Ribeiro, 1994).

Reportando para a EI, as OCEPE (2016), elucidam-nos sobre a importância da planificação na ação do educador de infância. Assim, e segundo as orientações curriculares, o educador ao planear reflete sobre “as suas intenções educativas e formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização” (p. 15).

A planificação é flexível e aberta para acolher as sugestões das crianças escutando as suas vozes, e integrando situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagens. Esta afirmação leva-nos a admitir que a planificação não tem um modelo único onde todos os docentes seguem, mas sim, define-se como um processo cíclico. Segundo Silva e Lopes (2015), existem três tipos diferentes de planificação: a longo prazo, a médio prazo e a curto prazo.

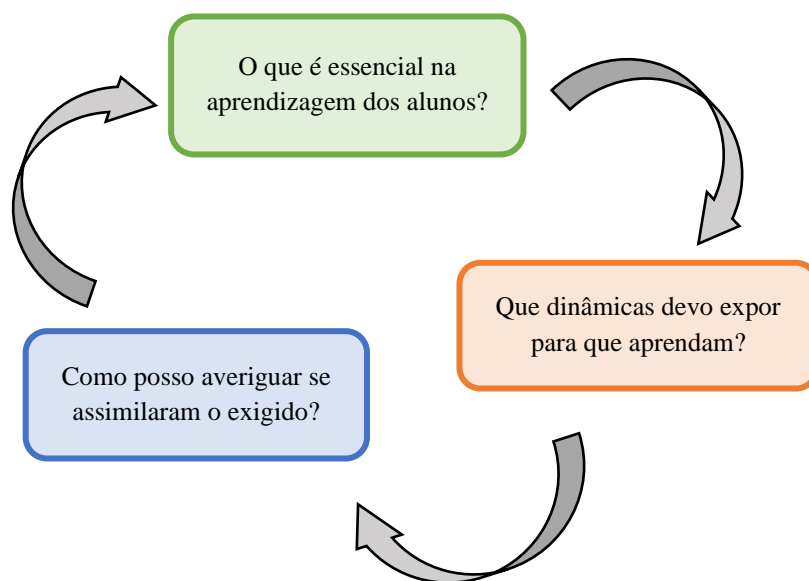
- ✓ A planificação a longo prazo relaciona-se com os conteúdos que o docente tem de lecionar durante todo o ano letivo. É uma planificação mais ampla, sem muitos detalhes e é estabelecida pela instituição de ensino juntamente com uma equipa pedagógica.
- ✓ A planificação a médio prazo relaciona-se com o plano de cada conteúdo lecionado. É uma planificação mais detalhada onde encontramos o número de aulas que “o professor destinou na planificação a longo prazo”.
- ✓ A planificação a curto prazo relaciona-se com o plano de uma aula. É uma planificação explícita e minuciosa, onde é elaborada pelo titular da turma, na medida em que este já conhece as necessidades dos seus alunos. É incluído as estratégias pedagógicas, atividades programadas e o tempo de concretização para cada uma (p. 4).

A planificação deve ser flexível e utilizada pelo docente para orientar o seu trabalho na sala de aula. Para isso é necessário que o docente conheça as características do seu grupo de alunos com quem vai trabalhar, bem como, os contextos familiares e sociais, pois só assim é que consegue planificar de modo a atender e potencializar as capacidades e respeitar o ritmo de evolução dos seus alunos (Pacheco, 1994).

Destaque-se ainda a elaboração de um plano deve ter como propósito responder às seguintes perguntas, “para quê? para quem? o quê? como? com quê? quanto tempo?” (Peterson, 2003, p. 79), cujo conteúdo deverá ser coeso, concreto, coerente e apropriado.

Neste sentido, a elaboração da planificação tem de ser realizada antecipadamente, para o docente ter tempo de refletir sobre os contributos possíveis das atividades planeadas no desenvolvimento das crianças. Para isso, é essencial ter em consideração três questões fundamentais:

Figura 7: Questões fundamentais na elaboração da planificação



Nota: *Em Eu, Professor, Pergunto – 20 respostas sobre a planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação* (adaptado), de Silva & Lopes, 2015

Segundo a ótica de Cabral (2001), o docente primeiramente deve definir os objetivos antes de referir as estratégias, as matérias e as tarefas a serem realizadas. Isto porque ao formular primeiro os objetivos, consegue fazer uma planificação mais precisa do que pretende ensinar naquele plano de ano.

Arends (1995), defende cinco níveis de planificação, ou seja “1 – planificação diária, 2 – planificação semanal, 3 – planificação da unidade, 4 – planificação do período, 5 – planificação anual” (p. 51). Isto significa que o docente tem de fazer diversas planificações, embora exista muita diferenças entre elas, pois cada uma é importante para o estabelecimento de ensino, evitando desta forma a existência de planificações isoladas.

Depreende-se assim que qualquer atividade tem de ter uma planificação prévia, e

com os docentes não é diferente. Para uma melhor orientação é necessário que estes tenham o seu plano de aula flexível e aberto porque durante as aulas/atividades podem ocorrer perguntas decorrente de curiosidades e interesses dos educandos que não estejam planeadas, as quais os docentes devem estar preparados para responder.

Em suma, antes de planificar o docente deve ter em conta os seus objetivos e as competências que pretende que os discentes adquiram. Assim, a planificação deve conter as prioridades da aprendizagem do grupo e as suas especificidades, a previsão da orientação e da organização das diversas atividades. É importante referir as metodologias e as estratégias a serem utilizadas em todo o trabalho desenvolvido pelo docente. Certo é que existem docentes que seguem um modelo pedagógico específico que traduzem as metodologias a usar, e outros que seguem modelos diferentes. Porém, “mais do que indicar todos os modelos que se baseia, importa que o/a educador clarifique como vai fazer e porquê, como vai avaliar a sua ação e as aprendizagens das crianças” (Cardona, et. al., 2021, p. 72).

3.2. Estratégias de Intervenção Pedagógica

O saber intervir pedagogicamente acarreta uma enorme responsabilidade ao docente que inserido numa sociedade em constante metamorfose, precisa reinventar-se como profissional de educação. Logo, atrevemo-nos a afirmar que o sucesso escolar depende em grande parte dos professores e educadores porque são eles que delineiam as estratégias de intervenção pedagógica. Partindo desta convicção, o docente deve assumir-se como um ser reflexivo e inovador enquanto profissional, mas também companheiro, investigador, tomador de decisões, facilitador de aprendizagem e ainda como pessoa e colega (Pereira, et. al., 2019).

Certo é que temos vindo a assistir a uma mudança de paradigma no sistema educativo que enaltece mais a aprendizagem que o ensino, como aprender e o saber fazer, cuja abordagem recai na aquisição de competências pelas crianças, contrariando somente a aquisição de conhecimento. A ênfase incide mais no conhecimento aplicado, cujo aluno deve ser capaz de fazer com os seus saberes e colocá-los em prática. Ora isto exige outra dinâmica no desenvolvimento do currículo por parte dos docentes, assim como, um conjunto de competências que o próprio docente deve ter.

A este respeito Perrenoud (1995), destaca um conjunto de competências essenciais ao desempenho do professor:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2. Administrar a progressão das aprendizagens;
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
4. Envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho;
5. Trabalhar em equipa;
6. Participar na administração da escola;
7. Informar e envolver os pais;
8. Utilizar novas tecnologias;
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. Administrar a sua própria formação contínua (p. 14).

Posto isto, entenda-se que o professor terá de ter um conjunto de competências essenciais à sua atuação como profissional de educação.

Assim, para promover o sucesso das aprendizagens é necessário existir disponibilidade por parte do docente para com o discente, reconhecendo que cada um tem o seu ritmo e estilo de aprendizagem, bem como, características e capacidades individuais muito próprias. O professor não pode basear-se simplesmente nas metas e objetivos definidos pelo estabelecimento do ensino que definem a aprovação ou reprovação do discente (Peixoto, 1999). Este até pode ser aprovado no ano letivo, mas o que lhe foi ensinado, pode ser muito escasso perante as suas capacidades.

Neste sentido, cabe ao professor motivar pedagogicamente o aluno na construção de competências e no constante aprimorar das mesmas. Isto porque, e de acordo com Gonçalves (2001), a motivação, a predisposição psicológica e o desafio a novos saberes são fatores importantes para o sucesso do discente ao longo de todo o seu percurso escolar. Assim o aluno ao ser motivado pelo seu próprio professor, faz com que tenha interesse e a aprovação do ano letivo não seja em vão, mas sim com objetivos de um futuro risonho.

Ao refletirmos sobre o processo de ensino-aprendizagem, realce-se o papel da didática na transformação do conhecimento. Roldão (2009), diz-nos que ensinar é a “ação especializada fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária” (p. 14). A arte de ensinar exige

do professor a criação de estratégias pedagógicas adequadas ao estilo de aprendizagem de cada aluno. Só assim é que todos terão a capacidade de aprender e tornar o ensino gratificante para o professor. Trabalhar com um grupo heterogêneo é o melhor que um docente pode encontrar ao longo da sua vida profissional, porque todos aprendem uns com os outros. Assim, e segundo Freire (1996), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p. 25).

Em jeito de conclusão, refira-se ser fundamental que um docente seja profissionalmente capaz de se adaptar às diversas situações dos seus alunos, quer em contextos sociais ou pessoais. Certo é que “a realidade atual da complexidade do processo de aprendizagem, o seu carácter multifacetado, a heterogeneidade da população e as múltiplas funções” (Pereira, et. al., 2019, p. 605), exigem uma formação a fim de preparar o profissional para orientar a pluralidade de saberes da profissão.

3.2.1. Aprendizagem Ativa

Atualmente a educação passa a estar centrada na criança com agência e construtora das suas aprendizagens, cabendo ao professor/educador proporcionar experiências e vivências enriquecedoras ao desenvolvimento da mesma. Nesta ordem de ideias, a criança ao ter um papel ativo na sala de aula/atividades, obtém com uma maior facilidade na aquisição dos conhecimentos, encontrando-se no interesse, curiosidade e motivação, a força motriz nessa construção. O que significa que a aprendizagem ativa é muito mais do que a mera manipulação de materiais pelas crianças, mas sim uma abordagem que lhes permite o pleno uso das competências que estão a despertar (Brickman & Taylor, 1991).

Neste entendimento, a aprendizagem ativa é um processo através do qual a criança alarga a sua própria compreensão do mundo, experienciando e vivenciando aprendizagens. Esta ideia é-nos confirmada por Hohmann e Weikart (2007), ao reconhecerem que “as crianças são agentes activos que constroem o seu próprio conhecimento do mundo enquanto transformam as suas ideias e interações em sequências lógicas e intuitivas de pensamento e ação” (p. 22).

A criança toma a iniciativa e vai à procura das respostas para as suas dúvidas,

sendo ela a envolver-se nas suas próprias aprendizagens ao pesquisar saberes que despertam a sua curiosidade. Deste modo, a criança rodeia-se de “interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovam o crescimento intelectual, emocional, social e físico” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 5). Dito de outra forma, a criança manipula os objetos, tem contacto com os diversos materiais e aumenta a sua própria descoberta. Ela ao estar motivada é um passo gigante para ter sucesso no processo de ensino-aprendizagem, porque se sente mais interessada e envolvida nas suas experiências e vivências.

Nesta mesma linha de pensamento, as crianças quanto mais pesquisam mais aprendam e mais descobrem (Estanqueiro, 2011), daí a importância do explorar e experienciar atividades e manusear diferentes e diversificados materiais para poder conhecer e relacionar-se com o mundo que as rodeiam. Digamos que estes tipos de experiências se tornam significativas porque resultam de aprendizagens ativas, ou seja, “a experiência é o ponto de interação existencial entre o Homem e o mundo (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 51).

Em suma, a aprendizagem ativa está interligada à criatividade e à imaginação porque a criança quando aprende, elabora a sua própria visão da realidade, através da exploração, experiência direta, manuseamento de materiais e utilização de instrumentos. A criação de um ambiente favorável à investigação é essencial para que a criança possa explorar, refletir e experimentar, de forma autónoma, criativa e dinâmica. Dito de outra forma, a participação ativa da criança deve ser potenciada por cenários motivadores que proporcionem aprendizagens significativas. E aqui destaque-se o educador/professor como responsável na construção destes ambientes educativos que devem ser apelativos e ricos em materiais.

3.2.2. Aprendizagem Cooperativa

A aprendizagem cooperativa é “um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos estruturados de tal forma que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos seus colegas” (Lopes & Silva, 2011, p. 142). O estudo e a investigação sobre a aprendizagem cooperativa e a sua aplicabilidade no contexto escolar, surge no século XX, mais precisamente a partir a década dos anos

setenta. Saliente-se os investigadores norte americanos que aplicaram nas escolas o trabalho cooperativo como estratégia da aprendizagem, recorrendo à “constituição de turmas com alunos provenientes de etnias diferentes” (Freitas & Freitas, 2002, p.18).

Desta forma, a aprendizagem cooperativa é tida como “uma estratégia de ensino centrada no aluno e no trabalho colaborativo em pequenos grupos, grupos que se organizam na base das diferenças dos seus membros – a diferença como um valor” (Leitão, 2006, p. 8). Conclua-se que esta estratégia de aprendizagem vem contrariar o individualismo que ainda é patente nas escolas atuais. Ideia esta que é reforçada por Burden (como citado em Lopes & Silva, 2009,) ao defender a cooperação como sendo a “convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos” (p. 3).

Assim, a palavra cooperar subentende o indivíduo trabalhar com uma ou mais pessoas, onde os resultados são obtidos em conjunto e cujo empenho tem de ser harmonioso. O que significa que a aprendizagem envolve uma participação ativa e direta dos alunos, sendo ao mesmo tempo uma motivação para os mesmos. Este espírito colaborativo promove o rendimento escolar e a autoestima, sendo uma estratégia de ensino benéfica e saudável (Morgado, 2003).

Outra definição nos é dada por Bessa e Fontaine (2002), ao defenderem a aprendizagem cooperativa, tendo como premissa, “a divisão da turma em grupos de 4 a 5 elementos, constituídos de forma a existir uma heterogeneidade de competências no seu interior” (p. 44). Ou seja, os grupos de trabalho ao serem heterogêneos, possibilitam uma maior participação de todos e também uma troca dos conhecimentos prévios e pontos de vista. É a partir das várias diferenças existentes no grupo e da interajuda entre os alunos que a atividade se torna enriquecedora e promotora de novas competências. Posto isto, refira-se a aprendizagem cooperativa como uma metodologia que proporciona “o desenvolvimento de competências sociais que os alunos poderão usar ao longo da sua vida” (Cardoso, 2013, p. 167).

Nesta linha de pensamento, e à luz de Lopes e Silva (2009), a aprendizagem cooperativa vem igualmente consolidar os princípios de inclusão, ao permitir que os alunos se entrem ajudam no processo de aprendizagem. No entanto, e paralelamente a esta metodologia, é preciso que haja um envolvimento de materiais e de outras metodologias ativas na sala de aula, bem como uma planificação e coordenação cooperativa. Só é

possível uma mudança, se houver um empenhamento de toda a comunidade educativa (Leitão, 2006).

A aprendizagem cooperativa não é uma metodologia recente pois há muitos anos que é possível verificar que as crianças têm menos dificuldades quando colaboram com os outros colegas. O mesmo autor defende várias vantagens da aplicação desta metodologia, entre as quais: melhoria das aprendizagens dos alunos, diminuição de problemas de disciplina e de mau comportamento, aumento da autoestima, desenvolvimento do pensamento crítico e das relações interpessoais, e motivação da criança para frequentar a escola. Além de que “promove a autonomia, pois faz com que os intervenientes se sintam responsáveis por si próprios e pela construção e aquisição de conhecimentos, em cooperação com os demais elementos envolvidos no processo” (Fraille (1998), como citado em Fontes & Freixo, 2004, p. 63).

Segundo Lopes e Silva (2008), existem alguns critérios positivos, entre os quais: a interdependência positiva, a responsabilidade individual e coletiva, as competências sociais e cognitivas, o feedback e a avaliação. Se os procedimentos cooperativos não estiverem a ser aproveitados corretamente, pode dificultar a aprendizagem de uma criança devido à dependência dos outros colegas para fazer os trabalhos de grupo ou a desprezar os conhecimentos prévios dos colegas. É crucial que todos os elementos do grupo entendam o conteúdo do trabalho de grupo e que tenham um método de trabalho idêntico.

Assim sendo, é fulcral que os docentes promovam o desenvolvimento de competências nos seus discentes que lhes sejam essenciais na sua vida futura, como cidadãos cooperantes, solidários, participativos e responsáveis. O docente como a “principal fonte de assistência, reforço e apoio” (Lopes & Silva, 2011, p. 149), pode pôr em prática estas competências, utilizando atividades que correspondem à aprendizagem cooperativa. Nesta ordem de ideias, o docente deve assumir um papel de orientador, de observador do comportamento dos alunos enquanto grupo, deve ainda de garantir o bom funcionamento e possibilitar diferentes tarefas aos discentes.

Todos os alunos devem desempenhar a sua tarefa dentro do grupo de trabalho, onde todos os papéis devem ser fundamentais para o bom funcionamento do grupo e da turma. As tarefas devem ser rotativas para que haja a possibilidade de todos os alunos experienciarem um pouco da responsabilidade que lhes é atribuída. Digamos que através

da tarefa, o aluno desempenha o papel de ator da sua própria aprendizagem. Num trabalho de grupo, os alunos devem se entrelajar, pois o sucesso individual possibilita o sucesso do grupo. Assim é possível alcançar os objetivos previstos pelo docente e pela própria atividade porque todos estão a trabalhar para atingir um objetivo comum. Logo, os alunos estarão preparados para trabalhar em cooperação, tanto dentro como fora da escola.

No entanto, Lopes e Silva (2008) dizem que “a aprendizagem cooperativa é mais do que um simples trabalho de grupo” (p. 6). Todos os constituintes do grupo, devem ter noção que o sucesso do trabalho depende de todos e não de um só. Se o grupo ou um deles falhar, o grupo falhará, e se o grupo vencer, todos vencerão. Todos os elementos do grupo têm de trabalhar em harmonia pois só assim é que alcançarão o sucesso (Marchão, 2012). Também é dever do professor certificar-se que todos os elementos do grupo trabalham e que não dependem dos outros para realizar as suas tarefas. O professor quando realiza a avaliação deve ter em conta o esforço de cada aluno na realização da sua tarefa, embora não fosse totalmente de sucesso (Fontes & Freixo, 2004).

A aprendizagem cooperativa apresenta três fases: a pré-implementação, a implementação e a pós-implementação (Lopes & Silva, 2009). Quanto à primeira fase, a pré-implementação, esta define o docente como o principal ator pois tem de pormenorizar os objetivos, decidir o número de elementos dos grupos, distribuir as tarefas, organizar a sala, planificar os materiais, assim como definir os critérios de avaliação e comportamento. A segunda fase, a implementação, é a fase em que as crianças questionem, oiçam e registem a evolução do trabalho, bem como as suas responsabilidades individuais. Nesta fase, o docente tem como papel controlar o comportamento dos alunos, apoiar e interceder quando for imprescindível. Consoante a evolução do trabalho, o professor deve elogiar, adequando valores morais adequados. A terceira e última fase, a pós-implementação, é quando as crianças devem apresentar o trabalho. Por sua vez, o docente deve analisar e avaliar o trabalho, bem como o empenho de cada aluno, dando o seu feedback da evolução do trabalho. É necessário que o docente aponte os aspetos negativos e positivos de cada aluno, de forma que cada aluno reflita do seu trabalho individualmente e coletivamente.

Concluindo, o docente ao aplicar a metodologia de trabalho cooperativo deve ter em consideração os princípios que são fundamentais ao sucesso desta. É um processo que deve ser realizado de forma progressiva porque os alunos precisam de se adaptarem, e

tem de existir um bom ambiente de trabalho. O docente tem de definir os objetivos e os procedimentos do trabalho cooperativo. E ainda promover práticas onde o respeito pelas diferenças uns dos outros seja fomentado, criando situações saudáveis de discussão, reflexão e de desenvolvimento de ideias.

3.2.3. Aprendizagem Significativa

Partindo do pressuposto de que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação cognitiva entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio, a criança que aprende é um ser ativo e ávido pela descoberta de novos saberes. Estes conhecimentos prévios da criança devem ser valorados de forma que ela possa construir esquemas mentais, levando-a à descoberta de novos conhecimentos.

Valadares e Moreira (2009), referem que a aprendizagem significativa “consiste na captação/ aquisição/ construção de significado” (p. 57), negando a memorização dos conteúdos sem qualquer interpretação. Significa que quando uma criança aprende, ela está a obter os conhecimentos necessários sobre um determinado tema, e consequentemente, guarda na memória durante algum tempo. Todavia, existem crianças que guardam a informação durante muito tempo porque é um conhecimento que lhes interessa.

Neste alinhamento, podemos afirmar que a aprendizagem é um procedimento de saber individual, que pode ser persuadido pessoalmente, onde há um empenho mútuo das crianças para uma aquisição das novas interpretações do mundo.

Existe uma predisposição da criança para os saberes que segundo Marujo e Neto (2004), o docente deve estar atento, recorrendo a métodos pedagógicos que estimulem a criatividade, o interesse e a proatividade do educando.

Evoca-se assim ao docente a aplicabilidade de metodologias inovadoras e criativas com estratégias pedagógicas apelativas à criança. Esta, ao perceber o propósito e o contexto real da atividade, passa a ter significado quanto à sua aprendizagem, sendo que as propostas de atividades devem relacionadas com os interesses das crianças.

Partindo deste entendimento, os docentes devem partir dos conhecimentos prévios

da criança para que, e através de estratégias pedagógicas, sejam delineadas atividades enriquecedoras ao desenvolvimento da criança. Afirmar-se esta que Mendonça (1994), justifica ao referir que “o conceito de aprendizagem significativa provém igualmente da contração sobre a criança, das suas necessidades reais, dos seus interesses, dos seus desejos e aspirações” (p. 31).

Posto isto, a aprendizagem significativa precisa que a criança aprenda com as perguntas e não com as respostas, sendo uma contestadora ávida de curiosidade. Isto porque ao longo da vida, a criança constrói o seu conhecimento baseado naquilo que já conhece e naquilo que pretende conhecer. Ou seja, há uma articulação entre o conhecimento prévio com um conhecimento futuro (Tavares, 2004).

Para Ausubel (como citado em Ferreira, 1992), a aprendizagem significativa enquadra quatro tipos de critérios: aprendizagem por recepção ou significativa, aprendizagem por recepção mecânica ou memorizada, aprendizagem pela descoberta significativa ou cooperativa e por fim a aprendizagem pela descoberta mecânica ou memorizada. Significa que a criança aprende de várias formas pois o processo de ensino-aprendizagem está relacionado à cognição e metacognição sendo estes dependentes de fatores intelectuais, afetivos, culturais e sociais. Na voz de Valadares e Moreira, estes fatores são fomentadores e não inibidores de uma ciência progressista e enriquecedora (2009).

Corroborar-se que a aprendizagem significativa ocorre quando a criança constrói o seu próprio conhecimento possibilitando-lhe situações onde possa “viver, conhecer, significar, criar” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013b, p. 14), sendo através das relações e interações, que a criança obtém um papel dinâmico permitindo-lhe a construção de novas aprendizagens. Ao considerar “o envolvimento da criança no continuum experiencial e a construção da aprendizagem através da experiência” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 18), o docente cria ambientes pedagógicos para uma aprendizagem de boa qualidade educacional, compreendendo os benefícios e as carências das crianças. Isto porque “se a criança for imersa num mundo de experiências sensoriais que são a primeira forma de razão, inteligência e emoção” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013b, p. 15), é possível instruir-se, independentemente, através das relações com os adultos e com outras crianças.

Conclua-se que o educador/professor ao adequar a aprendizagem da criança a novas aquisições, está a moderar a construção do conhecimento da mesma que num processo contínuo vai assimilando e consolidando. E ainda, cada discente aprende de acordo com, “o que é, o que sabe e o que pensa, atribuindo significados não totalmente coincidentes com os seus colegas acerca dos assuntos que estudam” (Valadares & Moreira, 2009, p. 32). Significa que cada criança tem os seus próprios ideais e interesses, deve saber ouvir as ideias dos colegas, pois o objetivo é que todos aprendam respeitando o estilo e ritmo de aprendizagem de cada um.

3.2.4. Diferenciação Pedagógica

O principal objetivo das escolas e nomeadamente dos educadores/professores é promover aprendizagens significativas e integradoras, para que os seus discentes possam assimilar conhecimentos e assim desenvolver competências (Coelho, 2010), construindo a sua identidade como futuros cidadãos autónomos e responsáveis.

Partindo deste entendimento, o processo de ensino-aprendizagem para ser bem-sucedido exige que se olhe a criança como um ser individual, com especificidades próprias, interesses, e necessidades, assim como, com ritmos de aprendizagem diferenciados. Logo, é fundamental que a criança seja colocada no centro do seu processo educativa, possibilitando-lhe diferentes formas de aprender conteúdos, de processar informação, de compreender diferentes ideias e desenvolver soluções, para a aprendizagem seja eficaz (Tomlinson, 2008).

Percebe-se assim que diferenciar pedagogicamente não significa individualizar o ensino, mas sim, adequar as propostas de atividades ao grupo de crianças. Gomes (2011), reforça esta afirmação ao mencionar que “diferenciar é também, diversificar” (p. 58). Isto implica que o docente seja um impulsionador de diversas estratégias pedagógicas, seja em grande ou em pequeno grupo. Portanto, “a pedagogia diferenciada assume a heterogeneidade como um recurso fundamental da aprendizagem: integra novas formas de tutoria entre alunos, adopta a colaboração dos alunos no estudo e as estratégias cooperativas de aprendizagem” (Gomes, 2011, p. 58).

Entenda-se que o método de ensino (didática) não deve ser igual para todos, e

aqui, a diferenciação pedagógica tem um papel fundamental através de estratégias e métodos de trabalho variadas, pretendendo que cada aluno construa a sua própria aprendizagem (Madureira & Leite, 2003).

Paralelamente a todas estas preocupações, e para que a diferenciação pedagógica como metodologia seja aplicada com sucesso, há que olhar o currículo, não como um “currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único” (Formosinho & Machado, 2008, p. 8), que sirvam a todos, mas sim, um currículo cujo professor possa flexibilizar utilizando estratégias pedagógicas adequadas às especificidades dos discentes. Acrescente-se que o ME ao delinear o Perfil dos Alunos que se deseja à saída da Escolaridade Obrigatória, vem através do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho estabelecer o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes desenvolvendo assim, as competências previstas no Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória (DGE, 2018).

Assim, este DL ao ser implementado na escola, permite-nos falar de equidade na aquisição do conhecimento pelos alunos, pois todos podem aprender, porém de formas diferentes. Neste sentido, a diferenciação pedagógica é uma metodologia que possibilita a igualdade de oportunidades para todas as crianças, de forma a “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidades de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade e sensibilidade estética” (artigo 7.º da Lei n.º 46/86 de 14 de outubro). Este olhar individual a cada um, respeitando as suas diferenças e valorizando as suas necessidades remete para a aplicação de métodos pedagógicos de inclusão. Neste alinhamento, os docentes devem estimular a autonomia nos alunos, valorizar o empenho, promover o trabalho cooperativo e criar momentos consonantes na sala de aula (Morgado, 2004).

Além disso, é importante desenvolver práticas de trabalho cooperativo entre os alunos, bem como, o docente deve respeitar as necessidades individuais de cada aluno (Grave-Resendes & Soares, 2002), valorizando a diferença. Tudo isto subentende a inclusão de todas as crianças, o que significa que todas as crianças têm direito a educação, princípio defendido na Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1989). A

Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) legitima este mesmo princípio ao mencionar “uma escola para todos” pois toda a criança tem direito à “inclusão”, até mesmo as crianças que são portadoras das NEE, devem estar integradas no sistema educativo português.

É fulcral mencionar que o Decreto-Lei n.º 54/2018¹, “tem como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos” (ME, 2018), e assim delinear estratégias por forma a saber lidar com a diferença. É necessário adequar processos de ensino às diversas características individuais dos alunos, para que todos consigam aprender e tem uma participação ativa na sociedade.

Esclareça-se que uma escola inclusiva é uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades” (Correia, 2013, p. 7). E onde todas as crianças são integradas, independentemente da sua condição social, sendo este um “processo através do qual as crianças são consideradas com necessidades especiais são apoiadas individualmente, de forma a poderem participar no programa vigente – e inalterado – da escola (Costa, 1999, p. 28). Ou seja, as crianças com necessidades educativas especiais, devem ser integradas numa turma regular, existindo articulação e trabalho cooperativo entre os docentes do ensino especial e do ensino regular (Correia, 2013). É básico para garantir que todas as crianças estejam associadas à educação inclusiva que se “respeite três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, socioemocional e pessoal -, por forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial” (Correia, 2008, p. 1213).

Nesta linha de pensamento, o contexto pedagógico deve transmitir confiança à criança, motivá-la para a expressão de opiniões e participação em grande grupo, desenvolvendo o sentido crítico e argumentativo. Acrescente-se ainda que a organização do espaço pedagógico onde desenvolvem-se as diversas estratégias pedagógicas, tem as suas repercussões nas aprendizagens, porque “o objetivo de uma sala de aula, onde se diferenciem as práticas pedagógicas que aí têm lugar, é o crescimento máximo do aluno e o seu sucesso individual” (Tomlinson & Allan, 2002, p. 17).

¹ Esta lei foi posteriormente alterada pela Lei 116/2019 de 13 de setembro e adaptada à RAM pelo Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M de 29 de julho.

Concluindo, a diferenciação pedagógica potencializa diferentes maneiras de aprender e de ensinar. A heterogeneidade numa sala de aula, é positiva atendendo que as diferenças existem, cabendo ao docente traçar estratégias diferenciadas e adequadas ao estilo de aprendizagem de cada aluno. Ao diferenciar, o docente está a promover práticas de inclusão e integradoras, criando oportunidades para que cada discente possa ser o protagonista do seu próprio conhecimento.

3.2.5. O Jogo e o Brincar como facilitadores de Aprendizagens

A brincadeira e o jogo são fundamentais ao desenvolvimento da criança. Porém, numa sociedade tão avançada tecnologicamente, atualmente existem outros atrativos que desviam os interesses da criança para outro tipo de brincadeira, tornando-a mais sedentária. Referimo-nos ao uso dos *tablets*, telemóveis e jogos no mundo virtual.

Certo é que “infância e ludicidade constituem um binómio umbilicalmente ligado num compromisso de importância seminal para a formação da criança (...)” (Sarmento, 2017, p. 27). Neste sentido, brincar e jogar subentendem caminhos de aprendizagem onde a criança atua de forma interativa, podendo ocorrer conflitos, sendo estes entendidos como um processo de aprendizagem e de construção da socialização. O jogo é assumido como um campo onde a criança gera novas amizades e potencia a aquisição de novas competências sociais e pessoais. Silva (2017), salienta que o jogo constitui uma “escola de disciplina, de despoletar de emoções e afetos, um espaço de liberdade que a criança voluntariamente aceita e exercita, pondo à prova as suas qualidades de jogador” (p. 16).

Segundo a Convenção dos Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de setembro de 1990, é reconhecido à criança o direito de participar em jogos e atividades recreativas e participar livremente na vida cultural e artística (art.º 31). Na voz de Piaget (como citado em Sarmento, 2017), brincar é uma forma da criança explorar o mundo porque ao “fazer de conta”, ela conhece outras facetas do mundo em que vive. Nesta ótica a escola é um espaço propício ao desenvolvimento do jogo e da brincadeira pela criança, porque ela interage, constrói e comunica.

É através da brincadeira que a criança aprende e é mais motivada para conhecer o

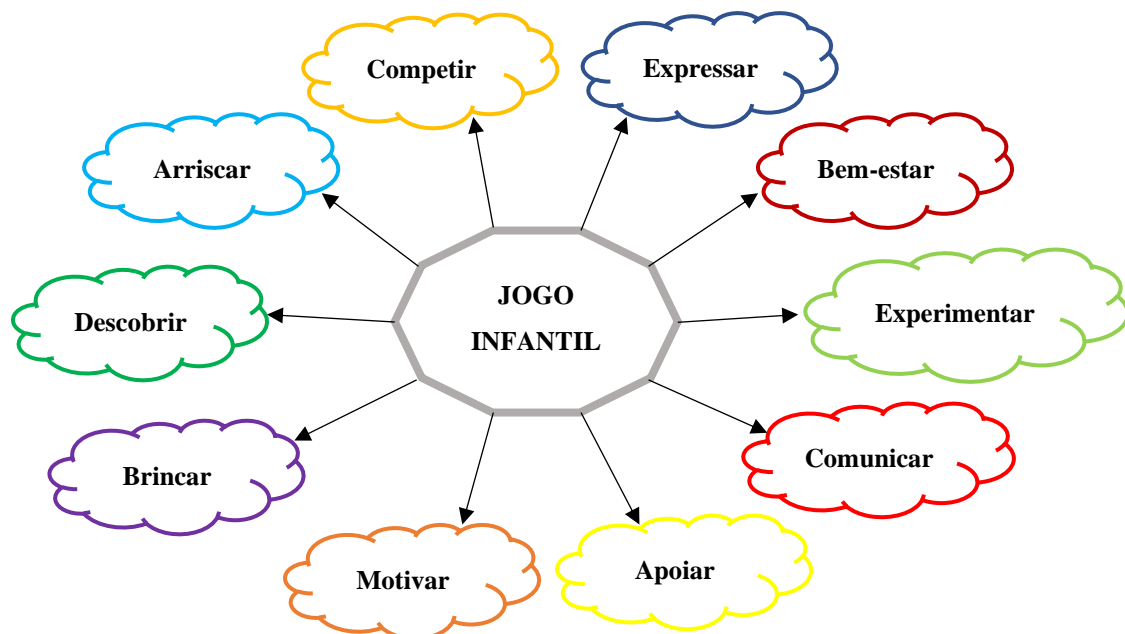
mundo que a rodeia, sendo importante que esta aprendizagem seja realizada de forma descontraída, livre e natural. Deste modo justifica-se a existência da vertente lúdica no modo de ensinar e de aprender.

Normalmente associa-se o jogo como estratégia pedagógica mais utilizada na Educação de Infância, do que, no 1.º CEB, talvez pela preocupação dos docentes no cumprimento dos programas curriculares. Contudo, o jogo deve ser utilizado como um meio de aprendizagem em qualquer uma das vertentes, porque além de promover a socialização, a comunicação e a convivência com regras, cria um espírito de competição saudável entre as crianças (Leite & Rodrigues, 2001).

Neste alinhamento dizemos que o jogo estimula a imaginação, a criatividade e ainda a aprendizagem de algumas regras sociais, bem como o desenvolvimento de vários princípios de moralidade na criança. Dito desta forma, e segundo a perspectiva de Leite e Rodrigues (2001), o jogo permite um desenvolvimento a nível físico, intelectual, social e moral.

Assim sendo, é fulcral que o docente entenda que existe uma multifuncionalidade no jogo infantil, onde é possível verificar no seguinte esquema (Samulski, 2003).

Figura 8: Multifuncionalidade do Jogo Infantil



Nota: Em Jogo e Desenvolvimento da Criança (adaptado), de Samulski, 2003

Existem vários tipos de jogos que podem ser apresentados às crianças como por

exemplo, o “faz-de-conta, jogos simbólicos, motores, sensórios-motores, intelectuais ou cognitivos, de exterior, de interior, individuais ou coletivos, metafóricos, verbais, de palavras, políticos, de adultos, de animais, de salão e inúmeros outros” (Kishimoto, 1994, p. 1). Desta forma, o jogo educacional é considerado um instrumento de ensino lúdico e didático, pois promove aprendizagens e construção de competências bem como de conhecimentos fulcrais no desenvolvimento do ser humano (Fialho, 2008).

Na opinião de Kishimoto (1994), o jogo tem dois sentidos: sentido amplo e o sentido restrito. Quando o docente fornece ao aluno um jogo de sentido amplo significa que o mesmo tem a possibilidade de explorar livremente a pré-organização do mesmo. Já quando lhe é proporcionado um jogo de sentido restrito, significa que o mesmo não tem a possibilidade de manusear sem uma específica orientação do docente

Outro conceito de jogo nos é dado por Wassermann (1990), ao afirmar que este “é o meio através do qual os conteúdos curriculares são aprendidos de forma inteligente e refletida, e, uma vez que o jogo envolve sempre desafios ao pensamento dos alunos” (p. 41), sendo que o pensamento se torna o vínculo fulcral para o desenvolvimento da aprendizagem.

É importante salientar que existe o jogo pedagógico e o jogo didático. Contudo, estes dois tipos de jogos podem se adequar e formar um só, na medida em que, se o jogo didático cumprir com os objetivos pedagógico delineados, será de um modo geral um jogo pedagógico, levando a que a criança aprenda e o docente cumpra com os objetivos (Carvalho, 2014).

O jogo é assim entendido de diferentes modos, dependendo da faixa etária do ser humano. Ou seja, uma criança entende o jogo como sendo a forma de brincar, enquanto um adolescente encara o jogo como uma diversão, sendo um jogo de futebol ou até mesmo um jogo de computador. Já o adulto ainda tem uma visão diferente, pois encara o jogo como um simples jogo de damas ou xadrez ou até mesmo o Euromilhões (Carvalho, 2014). Digamos que o estar implicado no jogo, desperta a motivação, o prazer e o entusiasmo pela atividade.

Reportando para a sala de aula ou de atividades, o docente desempenha um importante papel porque ao articular a teoria com a prática, terá de ser criativo e inovador para que, de uma forma lúdica, motive os discentes para as aprendizagens. Assim, e no

cenário pedagógico, o jogo possibilita a que a criança aprenda ao experimentar e a vivenciar situações, possa errar, refletir e encontrar soluções para problemas. Para além disso, o discente constrói relações e inter-relações através da interajuda.

O jogo desperta a motivação interna no aluno, ou seja, há a possibilidade de “resgatar o desejo pela busca de conhecimento e tornar a aprendizagem mais prazerosa, por meio da qual a criança passe a gostar, cada vez mais, de aprender” (Tezani, 2006, p. 14). Não obstante, estudos indicam desvantagens à utilização do jogo no ensino que no ver de Pape-Carpantier, como citado em Kishimoto (1994), “o jogo não pode ocupar o lugar de lições morais e não deve absorver o tempo de estudo, embora ninguém no mundo possa ficar sempre escutando nem estudando” (p. 17).

Infelizmente ainda existe a convicção de que os alunos sentados ordeiramente nas suas cadeiras, de lápis e caderno na mão, a escrever tudo o que é debitado ou escrito no quadro, ou ainda o seguimento do manual, é que produz um desenvolvimento excelente e benéfico para a criança. Posto isto, as atividades lúdicas e o jogo passam para segundo plano, ou até mesmo para quando sobra tempo (Kamii, 1996). Contrariando este pensamento, o novo paradigma de ensino apela para o aspeto lúdico das atividades como um instrumento pedagógico na desconstrução e assimilação de conteúdos.

Concluindo, o jogo como estratégia pedagógica só é útil para uma aprendizagem saudável nos discentes, se o docente tiver objetivos traçados para os fins que definiu. Caso contrário, o jogo descontextualizado não é proveitoso e recai numa situação sem nexos. Afirma-se ainda que o jogo ostenta distintos privilégios, onde é possível enunciar o desenvolvimento das capacidades próprias e sociais, como por exemplo, a tomada de decisões, a autoestima, o desenvolvimento do espírito crítico, o cumprimento de regras, a partilha e a cooperação (Lima, 2008).

3.2.6. A Importância das Expressões Artísticas no Processo de Ensino-Aprendizagem

Ao integrar as expressões artísticas no desenvolvimento das crianças, significa que “quando o conhecimento é adquirido em múltiplas conexões significativas é melhor mobilizado noutros contextos” (Gambôa, 2011, p. 71). É importante que a criança tenha

contacto com as expressões artísticas e físico-motoras para desenvolver uma personalidade autónoma e crítica, porque só assim é que ela irá conseguir ter uma evolução integral e harmoniosa.

Neste sentido, as expressões artísticas são importantes no desenvolvimento da criança porque a mesma expressa-se desde muito nova através da dança, da música, do desenho e da pintura. É possível afirmar que as expressões se encontram na base do desenvolvimento de uma criança (OCEPE, 2016), sendo igualmente fundamentada através da Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 46/86 de 14 de outubro que no art.º 5, define entre outros objetivos, a necessidade em “desenvolver as capacidades de expressão e de criação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a atividade lúdica.”

A Educação Artística no 1.º CEB, inclui a expressão dramática, a expressão plástica, a expressão físico-motora e a expressão musical, sendo que as mesmas devem ser interligadas e exploradas simultaneamente, com o objetivo de um desenvolvimento absoluto, completo e contínuo (Read, 2007). Daí que existem inúmeros benefícios para o desenvolvimento da criança, se houver uma boa coordenação e interligação na Educação Artística é fundamental que o educador/ professor incentive o desenvolvimento da criatividade das crianças, aumentando e valorizando a representação figurativa e o sentido moral através “do contacto com diversas manifestações artísticas de diversas épocas, culturas e estilos” (OCEPE, 2016, p. 47). Porém, para um maior domínio da educação artística é fulcral proporcionar às crianças diversos materiais de qualidade e uma boa organização do espaço para que haja diferentes maneiras de exploração e de criação.

Atualmente os docentes do 1.º CEB, e tendo em conta o Decreto-Lei 55/2018, mais especificamente no art.º 3, alínea f), os “domínios de autonomia curricular” (DAC) áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e ou de articulação curricular, têm a possibilidade de trabalhar áreas disciplinares, a partir da matriz curricular-base da oferta formativa e educativa, assente nos documentos curriculares e com autonomia e flexibilidade. Neste alinhamento as expressões artísticas como estratégias pedagógicas, alinhadas aos conteúdos que a criança deve adquirir são fundamentais na construção do conhecimento pela mesma. Por seu lado, o docente, enquanto mediador da aprendizagem da criança/aluno, deve considerar que “quanto melhor a criança se articula com as diferentes expressões artísticas, mais ela aumenta o seu mundo perceptível e engradece a

possibilidade de sentir e experimentar” (Andrea, 2005, p. 55). Assim, o docente ao estimular a imaginação e a criatividade da criança, possibilita a expressão das ideias, emoções e pensamentos através de atividades lúdicas e ativas. Esta mesma percepção é defendida pelo ME (1997), ao definir as expressões como formas de expressar a arte, potencializam a articulação da imaginação, criatividade, razão e emoção, sendo estes, elementos indispensáveis ao desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural da criança. Sousa (2003), corrobora da mesma ideia ao referir que a criança se expressa através da arte, cabendo aos docentes o dever de apreciar a produção de artefatos, transmitir confiança e dar liberdade à criança. Daí ser fulcral a criação de momentos onde a criança possa comunicar através das diversas formas de linguagem corporal.

Posto isto, cabe ao docente, assumir o papel de intercessor em todo o processo, começando pela planificação das atividades, execução, avaliação e reflexão dos aspetos positivos e negativos. É o docente que tem a possibilidade de escolher e delinear as estratégias e os métodos pedagógicos a serem utilizados. São eles, que conseguem tornar as aulas mais lúdicas se estiverem dispostos a interligar as expressões artísticas e físico-motora (Rief & Heimburge, 2000).

Concluindo, a abordagem das expressões artísticas no processo de ensino-aprendizagem além de fomentar um conjunto de competências na criança, possibilita a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, uma vez que o docente tem oportunidade em articular conteúdos, tornando mais enriquecedora a sua atuação pedagógica.

3.2.7. Os Materiais Didáticos

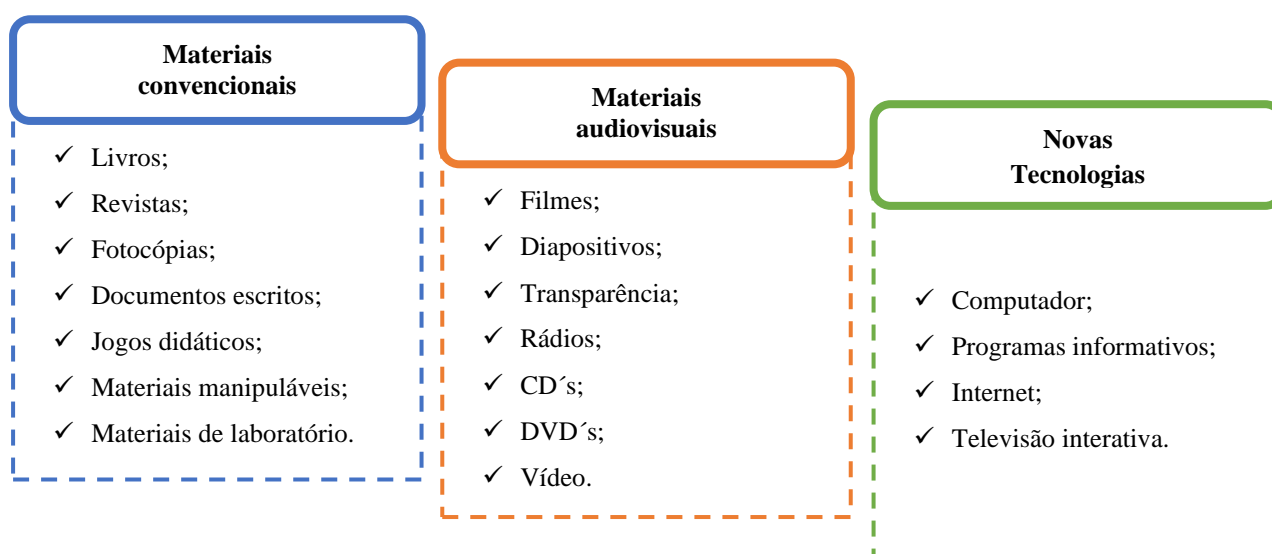
Os materiais didáticos são um pilar central para a mediação pedagógica do educador/professor (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Os mesmos autores defendem ainda que a pedagogicidade dos materiais promove uma pluralidade de experiências no quotidiano pedagógico, que por sua vez fortalece a coerência da proposta teórica fundante. Ou seja, esta pedagogicidade dos materiais possibilita às crianças experienciar situações de aprendizagem, percepção esta que é igualmente defendida por Piaget (citado por Lima, 2008) ao mencionar que cabe à escola dinamizar atividades mais dinâmicas, apostando nos materiais didáticos a longo prazo.

Como imaginamos, “o aluno retém sempre mais daquilo que vê do que daquilo que ouve” (Cardoso, 2013, p. 170). Significa que o docente não deve se basear, exclusivamente em debitar os conteúdos programados no sistema nacional português, mas deve utilizar recursos e materiais motivadores para que a interiorização do conteúdo no discente seja realizada com sucesso. Posto isto, é necessário que os materiais sejam adequados às características e necessidades tendo em conta a multiplicidade de diferenças existentes nas crianças.

Podemos afirmar que estamos perante duas perspetivas quanto à aplicabilidade dos materiais didáticos. Numa primeira perspetiva, o professor ao utilizar materiais didáticos na sala de aula, proporciona experiências enriquecedoras de aprendizagem, pois eles explicam de outra maneira o conteúdo que se encontra escrito no currículo, ou seja, os materiais didáticos complementam a informação que o docente pretende ensinar (Botas & Moreira, 2013). Já na segunda perspetiva, a aprendizagem torna-se benéfica para o aluno porque ele mesmo manuseia e explora os materiais didáticos apresentados, sabendo que é através das experiências que os alunos compreendem melhor. O que vem confirmar a preocupação de “não valorizar mais os meios que os conteúdos” (Estanqueiro, 2011, p. 37).

Segundo Graells (citado por Botas & Moreira, 2013), os materiais didáticos são classificados em materiais convencionais, materiais audiovisuais e ainda as novas tecnologias. Para uma melhor compreensão podemos verificar o esquema apresentado:

Figura 9: Classificação dos materiais didáticos



Nota: Em A utilização dos materiais didáticos (adaptado), de Botas & Moreira, 2013

Segundo as OCEPE (2016), “os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (OCEPE, 2016). É fulcral que o docente tenha um leque vasto de materiais pedagógicos, pois “variar os materiais, as técnicas e processos de desenvolvimento de um conteúdo, são condições que se associam a igual necessidade de diversificar as modalidades do trabalho escolar e as formas de comunicação e de troca dos conhecimentos adquiridos” (ME, 2004, p. 24).

Concluindo, num contexto pedagógico os materiais didáticos são facilitadores de aprendizagens significativas. Isto é, qualquer atividade pedagógica deve ter um significado e um fim próprio, pois só assim é que a criança é capaz de “explorar, desenvolver, testar, aplicar ideias, refletir” (Caldeira, 2009, p. 32).

Capítulo IV – Metodologia de Investigação–Ação

A investigação é acção sobre a qual o investigador age, participa e se projecta.

(Oliveira, Pereira & Santiago, 2004, p. 112)

Na educação, para ser possível alcançar uma aprendizagem e um ensino de qualidade é necessário desenvolver um projeto com cuidado e muito rigor pois o principal objetivo será planejar e agir adequadamente. Para isso, é decisivo que o docente desempenhe um papel de investigador ao longo da sua vida profissional.

Ao longo de muito anos, a educação era abordada como uma prática simples, onde os docentes mais jovens limitavam-se a imitar as ações dos docentes mais velhos, não havendo qualquer preocupação com os objetivos nem com o propósito do que se estava a ensinar nem a quem se ensinava. Atualmente a escola apela para novas formas de pensar e de atuar dos docentes, sendo a Investigação-Ação a metodologia preferencial nas práticas educativas.

No seguimento do pensamento anterior, a Investigação-Ação foi a metodologia adotada na prática pedagógica I no contexto Pré-Escolar e na prática pedagógica II no contexto do 1.º CEB, visto que na última prática pedagógica aplicava-se uma proposta de abordagem didática.

Neste quarto capítulo intitulado *Metodologia de Investigação-Ação* pretende-se esclarecer minimamente o conceito de Investigação-ação, enunciar as suas fases, fazer referência às técnicas e instrumentos utilizados nas práticas pedagógicas e por fim o método da análise dos dados.

4.1. A Investigação–Ação

É essencial compreender o significado da expressão investigação-ação, pois só assim é que é possível alcançar sucesso num projeto. É de salientar que existem várias definições para o mesmo conceito, pois variam de cada investigador.

Quando ligamos a palavra *ação*, que significa atuar e desempenhar, à palavra *investigação* que significa pesquisar e procurar, obtemos a denominação de um tipo de estudo, que efetivamente é posto em prática pelo professor durante a sua prática pedagógica (Sousa, 2005).

Investigação-ação pode ser vista como um estudo a nível social, pois pode melhorar a qualidade da ação que ela decorre. Ou seja, a investigação-ação possibilita o aperfeiçoamento da execução da ação porque o professor/educador vai refletindo sobre a sua intervenção.

Importa salientar que esta metodologia engloba a investigação e a ação, sendo estes dois conceitos raramente associados ao sucesso das escolas (Cohen & Manion, 1990). Existiam assim duas visões distintas: por um lado, as crianças não sabiam o contexto e iam para a escola para aprender, por outro lado, o professor ia para a escola para ensinar. Porém, e atualmente, a investigação demonstra a pertinência das práticas de investigação e de reflexão sobre a atuação pedagógica, por parte dos docentes. Estes podem recorrer à investigação-ação quando têm um problema e não conseguem encontrar soluções só com o conhecimento que possuem.

John Elliott (1991) como citado em Máximo-Esteves (2008), define investigação-ação “como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” (p.18), sendo esta uma das definições mais aludidas. Enquanto Oliveira, Pereira e Santiago (2004), associam a investigação-ação ao “acto físico de investigar e examinar no envolvimento dinâmico e único do actor/autor no acto de investigação e a palavra acção remete-nos para o movimento feito ou uma decisão tomada intencionalmente” (p.112).

Para Lomax (1990), a investigação-ação é uma “intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria” (Coutinho et al, 2009, p. 360), levando a que os professores saibam lidar com os desafios que lhes são apresentados durante o dia-a-dia, tornando-os assim mais inovadores e reflexivos. Neste sentido a investigação-ação promove a qualidade da educação e o desenvolvimento dos seus profissionais.

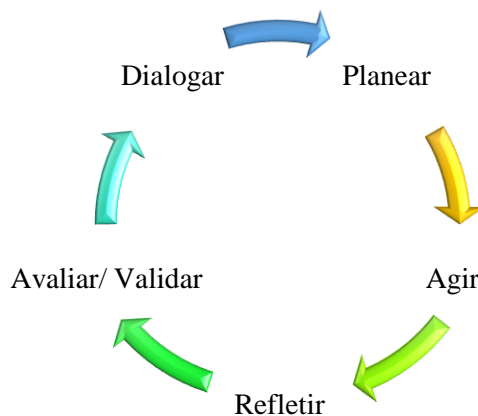
A investigação-ação é ainda percecionada como uma intervenção em pequena escala no funcionamento do mundo real e um estudo próximo dos resultados de tal

intervenção (Máximo-Esteves, 2008, p.19). Esta afirmação remete para um processo onde a teoria e a prática têm de atuar juntas, pois todo o processo tem de ser avaliado, desde a intervenção até as soluções encontradas, e posteriormente a avaliação da intervenção com as novas práticas.

Entenda-se que perante uma panóplia de definições é quase impossível compreender a complexidade do conceito de investigação-ação num só autor, porque “uma definição única, além de parcelar, seria ilusoriamente simples, dado que exclui as contradições que opõem os múltiplos pontos” (Máximo-Esteves, 2008, p. 20).

Como esperado, estamos perante um processo complexo e dinâmico que vai sofrendo as devidas alterações consoante a análise dos fenómenos em estudo. Neste sentido, a escola e a investigação-ação encontram-se interligadas, sabendo que a escola ao acompanhar a evolução da sociedade é um campo que gera incertezas, questionamento e situações problema. Fischer (2001), como citado por Máximo-Esteves (2008), defende cinco fases no processo de investigação-ação como nos elucida o esquema abaixo.

Figura 10: Ciclo da Investigação - Ação



Nota: Em *Visão Panorâmica da Investigação-Ação* (adaptado), de Máximo-Esteves, 2008

Este ciclo engloba planear, agir, refletir, avaliar/validar e dialogar, sendo um processo cíclico. Um investigador que opte por planear como primeira etapa, deve planificar e agir de acordo com os seus dados recolhidos na investigação. De seguida, irá agir e refletir, a fim de avaliar a investigação, e por fim dialogar com os seus colegas com o objetivo de alcançar o sucesso.

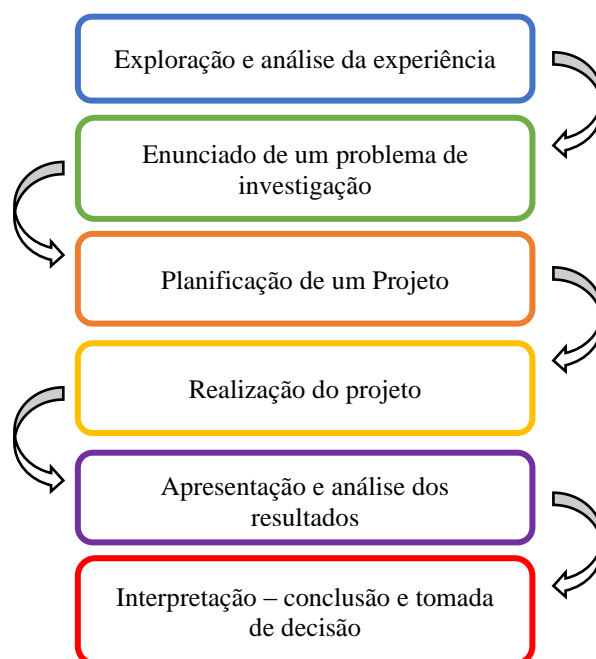
Muitas vezes, a investigação-ação não acontece como estava previsto, ou seja, “não é a ação que deve obedecer a um plano prescritor de regras definitivas, bem pelo contrário, o plano é que tem de ser reajustado, sempre que as deriva da ação” (Máximo-Esteves, 2008, p. 82).

4.2. Fases da Investigação–Ação

No que diz respeito ao tema das fases da Investigação-ação, existem muitos autores a fazer referência ao estudo. Sendo assim, há um especial destaque para Lessard-Hébert (1996), que faz referência as fases da Investigação-ação através de um ciclo em forma de espiral. Para este mesmo autor, o termo ciclo é “utilizado no sentido de um conjunto ordenado de fases que, uma vez completadas, podem ser retomadas para servirem de estrutura à planificação, à realização e à avaliação de um segundo projeto” (Lessard-Hébert, 1996, p. 15).

Ainda é referido que um ciclo sendo em espiral, não se torna dependente nem viciante porque em cada novo ciclo é possível encontrar novos desafios e por sua vez novas etapas e novas formas de resolver a questão em estudo. As seis fases apresentadas pelo autor referido anteriormente, encontram-se pela ordem apresentada na figura seguinte.

Figura 11: Fases da Investigação-ação



Nota: Em Pesquisa em Educação (adaptado), de Lessard-Hébert, 1996

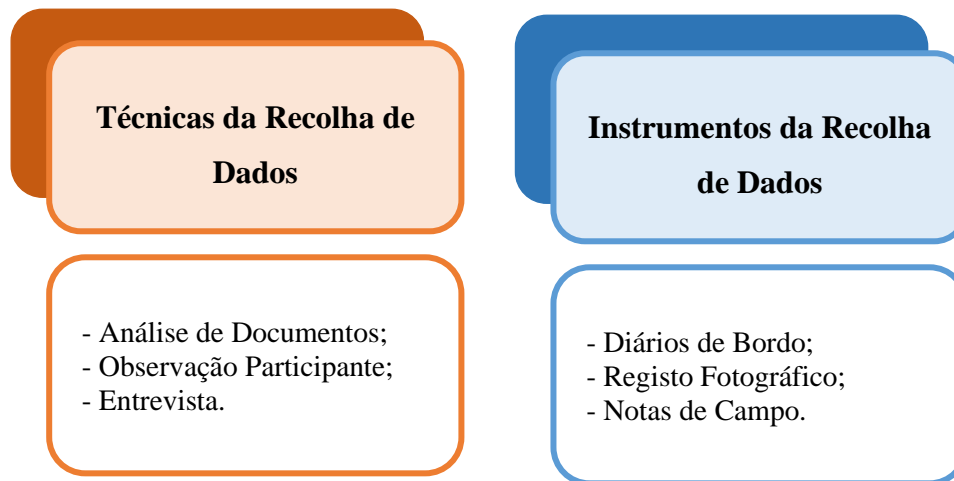
É importante salientar que estas fases abarcam três momentos diferentes, mas essenciais, sendo eles: a planificação, a execução e a avaliação.

4.3. Técnicas e Instrumentos da Recolha de Dados

Em concordância com a abordagem em estudo, com os objetivos elucidados e com a questão de investigação aclarada, é relevante destacar o modo como os dados são recolhidos.

De todas as técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de dados, é crucial destacar a observação, pois foi a técnica principal desta investigação possibilitando assim recolher cada vez mais informações pertinentes. A observação “(...) permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

Figura 12: Técnicas e Instrumentos da Investigação-ação



Nota: Em *Visão Panorâmica da Investigação-Ação* (adaptado), de Máximo-Esteves, 2008

4.3.1. Observação Participante

A observação participante é uma técnica que proporciona ao observador o conhecimento direto dos fenômenos que acontecem à sua volta. Logo, “a observação participante consiste no envolvimento pessoal do observador na vida de comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro” (Sousa, 2005, p. 113). Neste sentido, a observação participante caracteriza-se por ser um período de interações sociais intensas entre os sujeitos e o investigador (Bogdan & Biklen, 1994).

Ao longo de toda a investigação, a observação participante permite a interação direta com todas as crianças e com todas as pessoas da sala, pois só assim é possível recolher os dados necessários para adequar a intervenção e as estratégias ao grupo e tentar solucionar a questão problema.

Ao remeter para o contexto de estágio das práticas pedagógicas, foi importante a observação participante não apenas para conhecer o grupo de crianças, as suas especificidades, interesses e fragilidades, como para poder delinear estratégias pedagógicas adequadas ao estilo de aprendizagem de cada criança. E ainda na reflexão e análise da atuação pedagógica com as crianças.

4.3.2. Análise de documentos

A análise de diversos documentos permite uma investigação e compreensão de alguns acontecimentos de forma mais vasta, pois nem tudo é possível observar através da observação direta, nem das conversas informais. Assim, “recolher dados através de documentos segue a mesma linha de pensamento que observar ou entrevistar. É preciso termos a mente organizada e, no entanto, aberta a pistas inesperadas” (Stake, 2009, p. 84).

Nas práticas pedagógicas foi essencial analisar diversos documentos, tais como, o Projeto Educativo de Escola, o Projeto Anual de Turma e o Projeto Curricular da Sala, sendo que estes me permitiram o acesso a algumas informações essenciais de toda a comunidade e estabelecimento escolar.

Importa ainda salientar que foi consultado documentos oficiais para o planejamento e a organização de todas as práticas pedagógicas, como por exemplo, as OCEPE, a Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, entre outros.

4.3.3. Notas de Campo

Na ótica de Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo referem-se ao “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha de e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150). Digamos que as notas de campo têm como objetivo registar o que acontece no momento, desde textos, conversas, expressões ou até mesmo sentimentos. As mesmas, são essenciais ao longo da investigação, pois são um importante auxílio na elaboração dos diários de bordo, assim como as notas de campo elaboradas ao longo de todas as práticas pedagógicas.

Considerando a opinião de Spradley (1980) como citado em Máximo-Esteves (2008), este autor afirma que “as notas de campo incluem registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas ações e interações (trocas, conversas), efetuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes neste contexto” (p. 88).

Ao longo das práticas pedagógicas, o recurso às notas de campo foram uma mais-valia para a reflexão e análise da atuação pedagógica, em prol da melhoria e do sucesso das aprendizagens das crianças.

4.3.4. Diários de Bordo

Diários de bordo são “um dos recursos metodológicos mais recomendado, pela sua potencial riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva” (Máximo-Esteves, 2008, p. 89).

No entanto, Zabalza (1994a), diz-nos que o principal objetivo de um diário é o facto de o mesmo converter em narrativa os pensamentos de um professor, levando-o a

“explorar, através do diário (...), estritamente, aquilo que nele figura como expressão da versão que o professor dá da sua própria atuação na aula e da perspectiva pessoal com que a encara” (Zabalza, 1994a, p. 91).

Assim sendo, os diários de bordo são instrumentos essenciais para a atuação pedagógica, pois são descrições detalhadas e reflexões também detalhadas de tudo o que aconteceu na prática. Muitos deles referem-se às reações das crianças, às atividades, às dificuldades das mesmas, e também às preocupações e interesses.

4.3.5. Registos Fotográficos

Os registos fotográficos são registados pelo professor e constituem um instrumento muito utilizado pois tem como finalidade ilustrar, exhibir e demonstrar como as atividades decorrem.

Logo, as imagens registadas “não pretendem ser trabalhos artísticos, apenas documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário e sem perda de tempo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91).

4.3.6. Entrevistas

Existem dois tipos de entrevistas: a entrevista formal e a entrevista informal. Ao longo dos projetos, recorri só a um tipo de entrevista, ou seja, as entrevistas informais. As mesmas têm sempre um contributo muito importante nas intervenções, e na elaboração dos projetos. As entrevistas informais surgem na escola, onde o objetivo era obter informações importantes sobre o grupo ou sobre cada criança em particular. Isto porque “as entrevistas informais aproximam-se da conversação do quotidiano, distinguindo-se desta pela sua intencionalidade, uma vez que são usadas para obter informações que completam os dados de observação” (Máximo-Esteves, 2008, p. 93).

4.4. Método de Análise de Dados

Após a recolha dos dados é necessário fazer uma análise com o objetivo de encontrar algum significado na informação. A este respeito, Bogdan e Biklen (1994), como citado em Máximo-Esteves (2008), afirmam que inicialmente, as conceções permitem uma visão geral e uma compreensão mais profunda, “uma reflexão progressiva sobre as configurações que vão emergindo em torno das questões de partida, o que origina um movimento de vaivém entre os novos dados que vão sendo coligido e as posteriores interpretações dos mesmos” (p. 103).

Para a análise dos diversos dados, é possível encontrar quatro processos, sendo eles a condensação, a categorização, a estruturação narrativa e a construção de significados ad hoc. Para analisar e interpretar os dados foram utilizados dois: o processo da condensação e o processo da estruturação narrativa.

O primeiro, que se refere ao processo da condensação, é o que procura sintetizar toda a informação que está nas notas de campo e nos diários de bordo. Assim sendo, é através destes instrumentos de recolha de dados, que é possível verificar e selecionar os aspetos mais importantes das questões iniciais e sintetizar a informação (Máximo-Esteves, 2008).

O segundo, que se refere ao processo da estruturação narrativa, é o processo que se destina a uma organização do tempo e a nível social dos resultados das entrevistas. Ou seja, “identificados os elos de ligação interna, o produto da análise resulta numa história unitária, reescrita a partir dos organizadores (...) ressaltando-se as articulações sequenciais do fio estruturante e as interações dos vários elementos” (Máximo-Esteves, 2008, p.105).

Conclua-se que é importante a atitude do docente-investigador que baseado na ética, no rigor e no pensamento reflexivo, analisa e interpreta os dados recolhidos nas diversas situações observadas e narradas.

PARTE II. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

*A educação é uma coisa admirável, mas é bom recordar que nada do que vale a pena
saber pode ser ensinado.*

(Oscar Wilde)

Capítulo V – Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar

Se ouvirmos a criança que temos na alma, os nossos olhos tornarão a brilhar. Se não perdermos o contacto com essa criança, não perdemos o contacto com a vida.

(Coelho, 1996, p. 152)

O primeiro estágio realizado em contexto de EPE, teve lugar na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira (EB1/PE da Ladeira). Esta Instituição situa-se na freguesia de Santo António, no concelho do Funchal.

Nesta vertente, tive o privilégio de trabalhar com um grupo de crianças da sala da pré I, em contexto de estágio ao longo de dez semanas, sendo duas semanas eram de observação e oito de intervenção. Especificamente às segundas-feiras, terças-feiras e quartas-feiras, sendo que o horário era rotativo, ou seja, uma semana era no turno na manhã e na semana seguinte, era no turno da tarde.

Este estágio decorreu entre o dia 10 de outubro de 2016 até o dia 14 de dezembro de 2016, tendo sido possível participar na festa de Natal, no dia 16 de dezembro de 2016. As planificações bem como os diários de bordo encontram-se nos apêndices.

Neste quinto capítulo intitulado *Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar*, pretendo dar a conhecer o meio onde estagiei e a Instituição. Além da descrição do grupo de crianças faço referência às suas características e fragilidades. Quanto à sala de atividades, destaco as rotinas e a organização dos vários espaços.

No que diz respeito à prática pedagógica I, abordo a questão de investigação encontrada, desde a fase de observação, bem como as estratégias implementadas. Ainda neste capítulo faço referência ao projeto desenvolvido com a comunidade educativo e as considerações finais desta experiência na vertente da EPE.

5.1. Caracterização do Meio

O docente, ao conhecer o meio da escola onde está inserido o seu grupo de crianças, consegue desenvolver atividades contextualizadas na cultura que a caracteriza, os seus valores e festividades.

Passando a contextualizar a Instituição educativa onde foi realizado o primeiro estágio, refira-se que esta pertence à freguesia de Santo António, concelho do Funchal, mais precisamente a Norte/Noroeste do centro da cidade. E faz fronteira com a Freguesia de São Pedro, São Roque, São Martinho, o Curral das Freiras e Estreito de Câmara de Lobos.

Figura 13: Freguesia de Santo António



A freguesia de Santo António apresenta uma grande extensão, sendo que a norte da Igreja Matriz é apresentado um meio mais rural e onde a população se dedica à agricultura, enquanto a sul é visível um meio urbano e citadino, onde a população se dedica às funções do setor terciário.

A população proveniente desta freguesia é heterogénea no que diz respeito aos aspetos sociais, económicos e culturais, existindo mesmo uma distinção no meio económico como muito baixo, baixo e médio. Também é verificado alguns pontos de pobreza cultural, social, económica e moral, havendo até registos de situações de desintegração social, mais precisamente toxicodependência, alcoolismo, prostituição e desestruturação familiar.

Santo António é considerada uma das freguesias mais populosas da Ilha da Madeira, destacando-se cerca de 30 000 mil habitantes que se enquadram numa área aproximada de 22,21km². Apresentando-se como uma das mais extensas freguesias da região, ela possui diferentes infraestruturas paroquiais, históricas, educativas, sociais, culturais, desportivas e comerciais.

Quadro 1: Infraestruturas da freguesia de Santo António

Paroquiais	- Santo António - Alámos - Graça	- Visitação - Santo Amaro
Históricos	- Miradouro do Pico dos Barcelos - Solar da Água de Mel - Diversas Quintas	- Igreja matriz de Santo António - Mosteiro das Irmãs Clarissas e distintas Capelas
Educativos	- Universidade da Madeira - Centro de Formação Profissional - Infantários	- Escolas com Pré-escolar - Escolas do 1.º ciclo e ensino especial
Sociais	- Centro de Saúde - Casa do Povo	- Centro Social e Paroquial de Santo António - Casa de Saúde Psiquiátrica
Culturais	- Arquivo Regional e Biblioteca Pública da Madeira - Cineteatro de Santo António - Estação de Rádio	- RTP Madeira - Centro Cultural de Santo António - Centro Internacional de Freiras e Congressos
Desportivos	- Campos de Futebol e Pavilhões Gimnodesportivos - Piscinas Olímpicas da Penteadá	- Vários grupos de escutismo, campismo, desportivos e musicais
Comerciais	- Bancos	- Estação de Correios

5.2. Caracterização da Instituição

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira (EB1/PE da Ladeira) é um estabelecimento do ensino situado na freguesia de Santo António, mais especificamente, à rua do Caminho da Terra Chã, n.º 17, no Conselho do Funchal.

Esta foi inaugurada a 17 de janeiro de 2007, pelo Presidente do Governo Regional, Dr. Alberto João Jardim, existindo como construção de raiz desde 2005.

Figura 14: Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira



A criação desta escola, resultou na fusão de quatro outras escolas. A saber: EB1/PE da Ladeira (antiga), EB1/PE do Salão (Álamos), EB1/PE do Laranjal, EB1 de Santo António (Madalenas).

Esta escola tem uma missão muito própria ao apresentar princípios e valores bem definidos no PEE, apostando numa educação de qualidade reconhecendo-a como um direito humano fundamental e um investimento para o futuro. (ENEC, 2017), que por sua vez possibilita o sucesso das aprendizagens dos alunos. O tema do Projeto Educativo de Escola é “Regras para a cidadania: uma construção a caminho do Futuro!” (PEE, 2015/2019, p. 10). Acrescente-se que este tema surge da preocupação da escola ao observar que um número significativo das crianças “demostram comportamentos menos corretos, pois muitos deles não têm regras fora da escola, pelo que é difícil que entendam que as regras existem e que são para cumprir” (PEE, 2015/2019, p. 10).

Os espaços interiores e exteriores são amplos e reúnem muitas das condições que são necessários para o bom funcionamento da escola. Esta Instituição começou a funcionar logo a tempo inteiro, tendo um horário de funcionamento das 8h30m às 18h30m. Como estabelecimento de educação/ensino, a EB1/PE da Ladeira disponibiliza atividades curriculares e atividades extracurriculares que ao objetivarem o crescimento e a formação escolar, social e pessoal dos educandos, estão a contribuir para o sucesso da formação académica dos mesmos.

Quanto às infraestruturas, esta Instituição tem cinco pisos como podemos observar detalhadamente no quadro seguinte:

Quadro 2: Infraestruturas da EB1/PE da Ladeira

Piso 2	- Biblioteca - Sala de apoio
Piso 1	- Sala de professores - Gabinete da direção - Quatro salas de aulas para o 1.º CEB - Sala TEACCH - Duas casas de banho
Piso 0	- Sala de Expressão Musical - Sala de Informática - Refeitório - Cozinha - Duas casas de banho para o 1.º CEB - Uma casa de banho para os docentes - Um parque de estacionamento - Um pátio descoberto
Piso -1	- Três salas de educação para a EPE - Sala das educadoras - Uma casa de banho para a EPE - Duas casas de banho para o 1.º CEB - Sala de Expressão Plástica - Quatro arrecadações - Um pátio: dividido numa parte coberta e uma parte descoberta - Um parque infantil
Piso -2	- Três casa de banho para os alunos - Sala polivalente - Pátio coberto - Campo polidesportivo

É de salientar que a escola possui uma escadaria que é acessível a todos os pisos, e ainda, um elevador também acessível e utilizado para transportar pessoas com mobilidade reduzida ou a deslocação de materiais de maior dimensão.

5.3. A Sala da Pré I

5.3.1. Organização dos Espaços

A organização do espaço sala reflete a intencionalidade pedagógica do educador, organização esta que é considerada como uma “condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado, participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar.” (OCEPE, 2016, p. 25)

A sala da prática pedagógica I era exclusivamente usada pelas crianças da Pré I, ou seja, a organização da sala estava adequada às necessidades das crianças, sendo que, poderia ser modificada consoante a evolução das crianças ao longo dos meses.

Esta sala situada no piso -1, um piso destinado as salas da EPE, é um espaço vasto, desafogado, seguro, acolhedor e flexível. O facto de existirem diversos materiais ao dispor das crianças e ao alcance das mesmas transformava-o num espaço educativo estimulante onde a curiosidade e a autonomia eram desenvolvidas. A sala tem uma boa luminosidade solar resultante das diversas janelas existentes. É ainda possível encontrar placares com o objetivo de expor os trabalhos das crianças e armários de arrumação. Na entrada existe um espaço comum destinado às informações aos pais/encarregados de educação.

A sala da Pré I encontra-se dividida em várias áreas de interesse, tais como: a área da casinha das bonecas, a área dos trabalhos, a área da plasticina, a área do tapete, a área da leitura, a área da garagem e área dos jogos, as crianças, possibilitando-lhes a criação de momentos de aprendizagem. Estes espaços fomentam a socialização, o respeito pelo outro, desenvolve a imaginação, a linguagem e o raciocínio lógico-matemático. Acrescente-se que as crianças após brincarem nas áreas de interesse, eram responsáveis pela organização dos materiais, brinquedos e jogos.

Era observável o interesse das crianças por todas as áreas dispostas na sala de atividades, contudo, destacavam-se algumas áreas de preferência.

Figura 15: A organização da sala da pré I (interior)



A sala era utilizada para o descanso das crianças, existindo colchões próprios e identificados com os nomes das mesmas.

Ainda é possível fazer referência ao espaço exterior adequado à sua faixa etária, possibilitando que as áreas de interesse das crianças não se limitassem ao interior, mas também ao exterior como “um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer.” (OCEPE, 2016, p. 27).

Figura 16: A organização da sala da pré I (exterior)



5.3.2. A Equipa Pedagógica e a Rotina Diária

Na sala da Pré I, existem duas educadoras que fazem horários rotativos, ou seja, numa semana era o turno da manhã, e na outra semana o turno da tarde. O horário de cada turno é das 8h30m às 13h30m e das 13h30m às 18h30m. Porém, a partir das 8h00 já se encontrava a auxiliar da ação socioeducativa para receber as crianças.

A rotina diária inclui-se nos tempos pedagógicos que à luz das OCEPE (2016) “a vivência destas diferentes unidades de tempo permite que a criança se vá, progressivamente, apropriando de referências temporais que são securizantes e servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente e futuro.” (p. 30). A rotina incute nas crianças regras necessárias para que possam aprender a viver em sociedade, sendo que, permite-lhes “antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 8). Destaque-se que a rotina pedagógica é flexível ajustando-se às necessidades, dificuldades e interesses das crianças, assim como, à organização do tempo e dos espaços da sala.

O quadro em baixo espelha a rotina diária da Sala da Pré 1.

Quadro 3: Rotina diária da Sala da Pré I

Turno: manhã	Rotina	Turno: tarde	Rotina
08h00 – 09h00	Entrada / Acolhimento	13h00 – 15h00	Descanso / Repouso
09h00 – 09h15	Atividades livres / Bons dias	15h00 – 15h30	Arrumar a sala / Higiene
09h15 – 09h30	Higiene	15h30 – 16h00	Lanche
09h30 – 10h00	Lanche	16h00 – 16h30	Recreio
10h00 – 11h00	Recreio	16h30 – 16h45	Higiene
11h00 – 11h45	Atividades Orientadas	16h45 – 17h45	Atividades livres / orientadas
11h45 – 12h00	Higiene	17h45 – 18h00	Higiene
12h00 – 12h30	Almoço	18h00 – 18h15	Arrumar a sala
12h30 – 13h00	Higiene	18h15	Saída / Encerramento

Segunda-feira: Expressão Físico – Motora (11h00 – 12h00)
Quarta-feira: Inglês (9h00 – 09h30)
Sexta-feira: Expressão Musical (11h00 – 12h00)

5.3.3. Caracterização do Grupo

Para desenvolver uma prática pedagógica de qualidade, o educador deve partir do conhecimento das necessidades, interesses e dificuldades das crianças, o que envolve conhecer as características individuais de cada criança e os seus estilos de aprendizagem. Assim foi crucial fazer uma breve caracterização do grupo onde ocorreu a prática pedagógica I.

Destaque-se que no início do estágio foi solicitado aos encarregados de educação de todas as crianças a permissão para o registo fotográfico dos momentos das atividades, tendo unicamente como objetivo os fins académicos.

Quanto à composição do grupo, este é constituído por dezanove crianças, das quais onze são do género masculino e oito são do género feminino. Contudo, no final do meu estágio integrou-se no grupo uma criança que usufruía de apoio da terapia da fala, razão pela qual ausentava-se das outras atividades, apenas partilhando momentos como: lanches, higiene, almoço, repouso e recreios.

Figura 17: O grupo da Sala da Pré I



A faixa etária das crianças, variava entre os três e quatro anos, sendo que a maioria já tinha completado os quatro anos, exceto uma criança que ainda iria completar os três anos.

Saliento que sete crianças já frequentavam a pré no ano transato, e as restantes doze crianças frequentavam pela primeira vez. Em conversa com a educadora, esta transmitiu-me que de uma maneira geral todas as crianças tiveram uma boa adaptação, embora existisse uma ou outra com mais dificuldade em separar-se dos pais à chegada.

Quanto à nacionalidade das crianças, uma era de nacionalidade inglesa, outra de nacionalidade venezuelana, mas pronunciavam fluentemente a língua portuguesa. As restantes dezassete crianças eram de nacionalidade portuguesa.

No que diz respeito à área de Formação Pessoal e Social, o grande grupo revelou-se razoavelmente autónomo, quer em relação à higiene pessoal, quer às refeições. No entanto, existiam crianças que precisavam de apoio e estímulo dos adultos, no que se refere aos hábitos sociais. Ainda foi visível a falta de hábitos alimentares através da rejeição de muitos alimentos.

A relação com os colegas, no geral era boa, e sobressaíam algumas amigas mais especiais. Era notório um bom relacionamento com os adultos da sala demonstrando gestos de afeto junto dos mesmos. O grupo no geral gostava de realizar as tarefas para ajudar o adulto, sobretudo ao desempenhar o papel de “chefe”, na distribuição de algum material pelos colegas (como por exemplo, os bonés no recreio).

No que diz respeito à área de Expressão e Comunicação, as crianças eram interessadas e participativas. De uma forma o geral, todas as crianças realizavam as atividades propostas e revelavam a aquisição de competências. No entanto, destaque-se um pequeno grupo de crianças que se envolviam pouco nas atividades.

No que diz respeito à área de Conhecimento do Mundo, as crianças demonstraram uma grande participação na exploração dos materiais. Muitos já adquiriram orientação temporal e o conhecimento dos dias da semana. De um modo geral, estas crianças eram muito observadoras e tinham vontade de saber sempre mais.

5.4. Prática Pedagógica I

Na Prática Pedagógica I, foi necessário fazer o levantamento de uma questão-problema. Assim, e ao iniciar um projeto de investigação-ação é necessário conhecer o problema, refletir sobre o mesmo, e posteriormente encontrar as soluções adequadas para resolver o mesmo.

Sabemos que no contexto da educação é preciso que os investigadores se concentrem num determinado problema para depois o aprimorar, e alcançar as respostas necessárias para as questões encontradas numa primeira fase (Bento, 2011). Não esquecendo que um projeto de Investigação-Ação exige tempo, disponibilidade para procurar, empenho e reflexão em todo o processo que foi envolvido.

5.4.1. Questão de Investigação

Ao longo da prática mencionada anteriormente, houve sempre a necessidade de responder à questão problema que foi encontrada na Sala da Pré I. Para isto, foi fundamental as primeiras semanas de observação, bem como, as conversas informais com a própria educadora e com as auxiliares da ação socioeducativa.

Assim, e durante o período destinado à observação participante, dediquei o meu tempo à recolha de informações sobre as características individuais das crianças, bem como, do grande grupo. Foi-me possível verificar que as crianças da Sala da Pré I tinham alguns problemas em comunicar oralmente, principalmente em grande grupo.

Num primeiro momento pensei que seria falta de confiança em comunicar em grande grupo ou até mesmo por timidez, porém ao fim das duas semanas de observação conclui que as crianças possuíam alguma dificuldade na comunicação.

A minha preocupação fez-me refletir sobre as estratégias pedagógicas a utilizar, por forma a estimular a comunicação oral deste grupo, reconhecendo nas crianças dificuldades na articulação de frases e na dição correta de diversas palavras.

A comunicação e a linguagem estão sempre ligadas, mas quando se refere simplesmente à comunicação, associamos logo à fala entre duas ou mais pessoas. A

comunicação é muito ampla pois existem diferentes formas de linguagem, escrita, gestual, pictográfica e até mesmo informática, pois cada vez mais utilizamos a última comunicação mencionada.

As crianças têm contacto com a linguagem oral desde que nascem, primeiramente no seio da família, alargando-se à escola onde desenvolvem a comunicação. Certo é que em todos os momentos, o ser humano está constantemente a comunicar, sendo que para tal, é necessário aprender “não só a observar, mas questionar, interagir de forma verbal com especial destaque para a oralidade” (Paulo, 2011, p. 33).

Perante este contexto decidi que a minha questão de investigação-ação seria: *Como estimular a comunicação oral na educação pré-escolar, especificamente em crianças com 3 e 4 anos de idade*, uma vez que “na educação, os investigadores focam-se em condições que desejariam melhorar, dificuldades que querem ver eliminadas e questões para as quais querem obter respostas” (Bento, 2011, p. 20)

À luz das OCEPE, a minha questão problema enquadra-se nas Áreas de Conteúdo, mais precisamente no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, incidindo sobre a linguagem e a comunicação oral. Isto porque “a aprendizagem da linguagem oral e escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe o ensino formal” (OCEPE, 2016, p. 60).

E aqui as famílias têm um papel importante no desenvolvimento da locução das crianças, estimulando a aprendizagem de novos vocábulos. Assim, a partir da terceira semana de estágio (primeira semana de intervenção), comecei a colocar em prática estratégias para a resolução do problema encontrado.

É de salientar que este projeto de investigação-ação se desenvolveu em diversas fases de implementação, e para a sua conclusão demorou aproximadamente cerca de três meses. De modo a ser mais fácil a compreensão, houve a construção de um cronograma organizado por meses e semanas, encontrando-se delineadas as fases e respetivos momentos do projeto de Investigação-Ação desenvolvido na Sala da Pré I.

Quadro 4: Cronograma da Prática Pedagógica I

Fases do projeto		Outubro			Novembro					Dezembro				Janeiro	
		2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2
1º	Observação participante	■	■												
	Reconhecimento da problemática		■	■											
	Escolha da questão de investigação			■	■	■									
	Pesquisas teóricas			■	■	■	■								
	Definição da metodologia de estudo			■	■	■									
	Escolha de estratégias de intervenção			■	■	■	■	■	■	■	■				
2º	Implementação das estratégias pedagógicas			■	■	■	■	■	■	■					
	Recolha de dados e reflexão	■	■	■	■	■	■	■	■	■					
3º	Organização dos dados									■	■	■	■	■	
4º	Entrega e apresentação do projeto													■	

Numa primeira fase realizou-se a observação participante no contexto pedagógico da sala e o reconhecimento do problema. De seguida, construiu-se a questão de investigação e realizaram-se as devidas pesquisas assentes na fundamentação teórica. Ainda numa fase inicial, definiu-se a metodologia a ser estudada e a escolha das diversas estratégias que iriam construir a intervenção.

A segunda fase constou da implementação das estratégias delineadas pedagogicamente e na recolha dos dados com o objetivo de uma reflexão minuciosa e construtiva. Posteriormente, organizou-se todos os dados, sendo a última fase deste projeto, a apresentação de todo o projeto e de todos os recursos envolvidos.

5.4.2. Estratégias implementadas

Uma estratégia de aprendizagem “reporta-se a um conjunto de ações do professor ou do aluno orientadas para favorecer o desenvolvimento de determinadas competências de aprendizagem que se têm em vista” (Vieira & Vieira, 2005, p. 16). Neste sentido, qualquer atividade realizada requer um planeamento da ação adequado ao contexto e ao propósito estabelecido.

Para a resolução da minha questão-problema delineei algumas estratégias que foram fundamentais para a solução positiva do problema. Todas as estratégias que serão apresentadas foram delineadas de acordo com os objetivos que são essenciais para o desenvolvimento global e harmonioso das crianças.

Para cada uma das estratégias houve sempre o apoio da educadora cooperante sendo planejada de diferentes maneiras e assentes na diferenciação pedagógica.

5.4.2.1. Primeira Estratégia - Histórias

Uma das estratégias que utilizei para tentar solucionar a minha questão problema, foi a utilização de diversas histórias. Para além das histórias que eram contadas na área da biblioteca quando solicitadas pelas crianças, optei por escolher duas histórias alusivas a época que se aproximava. Assim, foram realizados o conto e o reconto das histórias e ainda, algumas atividades relacionadas com a temática.

Sabemos que atualmente, e com a rápida evolução das tecnologias, “os livros estão sendo deixados de lado, as histórias estão sendo esquecidas, o que torna um desafio para o educador fazer com que as crianças em idade escolar tomem gosto pela leitura” (Mateus et al., 2014, p. 54). O educador ao ler uma história proporciona à criança a descoberta de palavras novas e de sentidos narrativos, bem como, sequências lógicas de textos, promovendo a comunicação mais fluente, quando por exemplo lhe é pedido o reconto da mesma.

No entendimento de Dias e Neves (2012), a criança através das histórias tem a oportunidade de fomentar e enriquecer a sua imaginação e criatividade, ampliar o seu vocabulário, desenvolver o pensamento lógico e crítico, vivenciar momentos de prazer, satisfazer sua curiosidade, permitir a sua autoidentificação e adquirir valores essenciais para viver em sociedade. Tendo em conta estas premissas, e contextualizando-se na festividade do “Pão por Deus”, optei por contar a história da *Senhora Castanha*. Inicialmente reuni as crianças na área do tapete e informei que iria contar uma história sendo que as mesmas tinham de adivinhar a personagem principal.

De seguida, e através das imagens da história, as crianças fizeram o reconto da história. O objetivo era que as mesmas interagissem, porém algumas das crianças

demonstravam um pouco de timidez.

Mostrei diversas castanhas ao grupo de crianças que após a exploração das mesmas, serviram para a realização da próxima atividade: a construção de “senhoras castanhas”. Esta atividade foi realizada com o próprio fruto, a castanha, filtros de café, cores de feltro e água. As crianças pintaram com as cores de feltro o filtro de café à sua imaginação e criatividade, e de seguida pincelaram com água o próprio filtro. Observou-se que as cores se misturaram. De seguida, foi colocado o filtro pintado num pauzinho de madeira com a ajuda do adulto e colado o fruto na extremidade a fim de criar a cara, resultando as “senhoras castanhas”.

Figura 18: A construção das Senhoras Castanhas



Outra história que destaco é alusiva à época do Natal, intitulada *A Pequena Rena que salva o Natal*, de Melanie Joyce. Nesta história, as crianças começaram por explorar a capa do livro de levando-os a imaginar o desenrolar da narrativa. De seguida, houve o conto da história através das imagens ilustrativas que o próprio livro trazia, havendo sempre um acompanhamento da parte do adulto pelo texto narrativo. Fomentou-se assim o diálogo sobre a época festiva que se aproximava, o Natal.

Nesta atividade as crianças interagiram umas com as outras, demonstraram implicação e satisfação, destacando-se uma criança que sendo a mais tímida do grupo comunicou fluentemente. No fim, houve um novo reconto da história e das diversas personagens, realizando-se um presente para as crianças, em forma de rena para simbolizar a personagem principal da história sobre a época natalícia.

Figura 19: *A pequena Rena que salva o Natal*, de Melanie Joyce



5.4.2.2. Segunda Estratégia - Diálogos

Os diálogos foram uma estratégia de intervenção para tentar solucionar a questão-problema. O diálogo é fundamental para o desenvolvimento da criança, pois, os educadores muitas vezes não “se apercebem da enorme importância que tem o falar na formação da criança; e, no entanto, esta aprendizagem elementar representa para ela uma aquisição mais importante do que aquilo que a escola lhe dá com a leitura e a escrita” (Santos, como citado em Catarreira, 2015, p. 22).

Ao longo da minha prática pedagógica tentei sempre comunicar com as crianças, tanto individualmente, como em pequeno ou grande grupo. Esta foi a estratégia que obtive de imediatos resultados, não apenas porque observei que as crianças de forma geral, dialogavam com maior fluidez, como ainda, uma criança que nunca tinha comunicado, conseguiu expressar-se de forma natural.

Isto aconteceu na terceira semana de estágio, no momento de diálogo sobre o fim de semana, a criança sentada ao meu lado não hesitou e começou a contar o que havia feito. Percebe-se que a criança necessita de tempo para adquirir confiança no adulto e em si mesma, e para expressar-se livremente.

Concluindo, é fundamental que tanto os pais, familiares e educadores estejam conscientes da importância do diálogo na criança porque este é um elemento primordial para a comunicação com os outros, para a aprendizagem, para a exploração e desenvolvimento do pensamento permitindo avanços cognitivos importantes. (OCEPE, 2016).

Figura 20: Diálogos no tapete

5.4.2.3. Terceira Estratégia - Jogos

O jogo foi abordado para resolver esta questão da Investigação-Ação, uma vez que as crianças tinham de comunicar entre si na atividade lúdica do jogo. O jogo consistia em esconder objetos para as mesmas encontrarem. Ou seja, um grupo de crianças ficava no espaço exterior da sala (corredor), e outro grupo permanecia dentro da sala. Quando os colegas que estavam no corredor entravam, cada criança tinha de dizer se os colegas estavam perto ou longe dos objetos que esconderam. Demonstraram alguma dificuldade em entender logo as regras, mas aos poucos foram interiorizando e acabaram por perceber demonstrando um nível de implicação. Foram ainda realizados diversos jogos de cooperação, como é possível verificar nas imagens seguintes, reconhecendo-se a cooperação como um processo de interação social em que as ações são compartilhadas.

Figura 21: Diversos jogos de cooperação

5.4.2.4. Quarta Estratégia - Canções

As canções possibilitam trabalhar a articulação das palavras e ainda introduzir novos vocábulos. Neste alinhamento, e tendo em conta a questão problema, as canções foram uma estratégia para a resolução da mesma. Assim, “trabalhar as letras das canções relaciona a música com o desenvolvimento da linguagem, o que passa por compreender o sentido do que se diz, tirar partido das rimas para discriminar os sons, explorar o caráter lúdico das palavras e criar variações da letra original” (OCEPE, 2016, p. 55).

Trabalhou-se as seguintes canções: *Ora bate padeirinha*; *Ping-Pong*; *O bichinho*; *Pinheirinho*; *Laranjinha*; *O velhinho*, recorrendo à exploração da letra, e ao ritmo da canção. As crianças sentiram algumas dificuldades em decorar as letras das canções, daí utilizarem alguns gestos para auxiliar.

Na exploração da canção do *Pinheirinho*, as crianças cantaram a canção acompanhada de gestos. Em seguida pintaram dois pinheiros feitos de madeira. Estes pinheiros foram colocados no corredor das salas da Pré I no Natal. Ainda interligada a esta atividade e com o fim de decorar os pinheiros, as crianças elaboraram diversos bonecos de neve como nos ilustram as imagens seguintes.

Figura 22: Montagem do Pinheiro de Natal



5.5. Projeto com a Comunidade Educativa

O projeto com a comunidade educativa da prática pedagógica I, foi elaborado juntamente com as colegas das salas da Pré II e da Pré III, daí que o processo ocorreu com muitas semelhanças em todas as salas da pré daquela Instituição.

Sabendo que a escola é um espaço onde interagem diversos agentes educativos era crucial elaborar um projeto que envolvesse os docentes, os não docentes, encarregados de educação/pais, as crianças e familiares. Esta iniciativa visava o bem-estar das crianças, assim como, promover uma maior proximidade entre os díspares agentes educativos.

A proposta de atividade consistiu na elaboração de mantas feitas com quadrados de lã para serem entregues pelas crianças aos idosos do Centro Social e Paroquial de Santo António, por ser um local perto do estabelecimento escolar.

Esta proposta enquadrada na época natalícia achou-se por bem apelar as crianças para o espírito de solidariedade despertando-as para os valores e interajuda daqueles que mais necessitam. Partindo desta ideia, primeiramente tratamos das questões legais, como a obtenção de autorizações da diretora do Estabelecimento de Educação/Ensino e do Centro Social e Paroquial. Em seguida realizaram-se vários cartazes para fixar na escola com o objetivo de toda a comunidade educativa tomar conhecimento e poder colaborar. Ainda assim, passamos a mensagem verbalmente onde pedíamos que realizassem quadrados de lã com a medida de 20x20 cm. E para tornar a mensagem mais coesa, distribuímos folhetos informativos aos encarregados de educação e aos diversos pisos da Instituição.

Uma vez que a comunidade educativa (encarregados de educação/pais), não estava habituada a este tipo de desafios e com a falta de tempo imposta pela rotina diária, havia o receio que nem tudo corresse como planeado. Porém, o resultado superou todas as expetativas. No fim já todas as pessoas nos traziam um ou mais quadrados de lã, respeitando as medidas impostas, para que obtivéssemos um resultado deslumbrante.

Entretanto, competia-nos a nós, alunas estagiárias ensaiar com as crianças a música “Ping Pong” e a sua respetiva coreografia. Esta atividade seria apresentada aquando da entrega das mantas aos idosos. Além disso, as crianças elaboraram um postal em forma de sino, onde todos colaboraram carimbando com o dedo, sendo esta uma forma

de deixar o seu registo. Decidimos que todas as salas faziam um postal igual, e no fim juntávamos. O objetivo era entregá-lo à diretora do Centro Social e Paroquial de Santo António.

Figura 23: Postal



No total recolhemos duzentos quadrados de lã, sendo que optamos por juntar vinte e quatro quadrados em cada manta e assim fazíamos nove mantas. Desta forma, cada sala entregaria três mantas aos idosos.

As mantas foram expostas nas salas para que os pais pudessem observar o produto final. O feedback foi muito positivo, tanto da parte das crianças como dos pais. Muitas crianças identificavam os quadrados de lã feitos em casa e ficavam felicíssimas.

Figura 24: Mantas embrulhadas e crianças



Assim no dia da entrega, dia 13 de dezembro, cerca de 62 crianças em representação da comunidade educativa da Instituição escolar e acompanhadas pelos adultos das respetivas salas, deslocaram-se ao Centro Social e Paroquial de Santo António, com a devida autorização de todos os encarregados de educação, a fim de doarem as mantas. É de salientar que nesta saída, e no âmbito do “Programa Escola Segura”, tivemos a colaboração da PSP, cujos agentes acompanharam-nos ao longo de todo o percurso.

Figura 25: Percurso com o acompanhamento da PSP

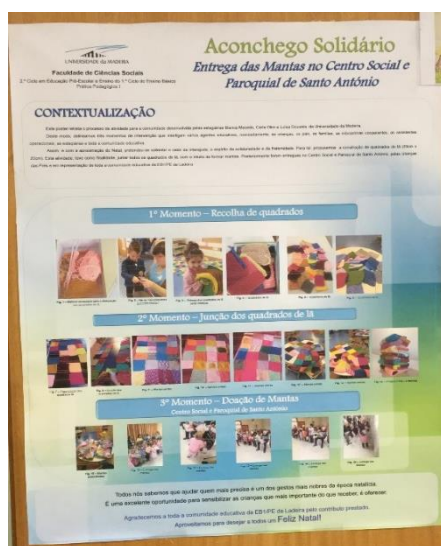
No Centro Social e Paroquial, encontramos diversos idosos à nossa espera. Inicialmente as crianças demonstraram alguma timidez, mas logo após a entrega das mantas começaram a interagir com os idosos. Todas as crianças cantaram a canção acompanhando com os gestos, e foi presenciado um momento de felicidade para todos os que estavam presentes. De seguida, as crianças de cada sala entregaram os embrulhos das mantas aos idosos que ao abrirem esboçaram sorrisos gratificantes. Posteriormente, três crianças, uma de cada sala entregou o postal à diretora do Centro.

Figura 26: Entrega das mantas

Por sua vez o Centro presenteou as crianças com um pequeno lanche convívio com os idosos, onde todos se sentiam satisfeitos e notoriamente felizes. Foi visível uma interação muito positiva entre as duas distintas gerações que possibilitaram a transmissão de valores comuns, essencialmente o respeito e o carinho.

Já no Estabelecimento de Educação/Ensino e enquanto alunas estagiárias, decidimos fazer um cartaz com as diversas fotos deste projeto e colocar na entrada das salas da pré, para que os encarregados de educação e todas as pessoas do estabelecimento observassem a conclusão do projeto.

Figura 27: Cartaz ilustrativo



Este projeto foi muito positivo e foi possível construir uma relação de proximidade entre todos os agentes da comunidade educativa, bem como, com as pessoas do Centro Social e Paroquial de Santo António, num contexto de solidariedade.

5.6. Considerações Finais da Prática Pedagógica I

Definir Educação é entrar num universo complexo porque não se cinge apenas ao conceito escolar, abrange ainda uma grande diversidade de contextos, como o conhecimento do mundo e as diferentes sociedades mundiais. Ao vincularmos à perspectiva freireana, a Educação e a Humanização são indicotomizáveis porque ambas pretendem formar e transformar o ser humano. Vejamos a criança que antes de fazer parte da comunidade escolar, já está inserida numa sociedade com uma educação específica influenciada por diversos fatores, desde culturais, sociais e económicos.

Entende-se assim que participar, contribuir e colaborar na educação de crianças exige um perfil docente que alicerçada na formação académica, deverá estar em constante transformação na procura de saber ser e saber fazer mais e melhor, como profissional.

Reportando para as minhas intervenções pedagógicas em contexto de práticas como aluna estagiária, reconheço o enriquecimento a nível de experiências vivenciadas com as crianças que contribuíram para a minha formação como futura educadora ou professora. A título de exemplo, a minha intervenção da Prática Pedagógica I, numa sala de pré-escolar foi muito importante porque permitiu-me uma melhor compreensão da realidade desta vertente escolar. Foi-me possível refletir diariamente, sobre todos os aspetos positivos e negativos que aconteciam, sendo que o diálogo com a educadora cooperante foi fulcral para enriquecer as minhas futuras estratégias pedagógicas. Apercebi-me o quão é importante ouvir a opinião das crianças no fim das atividades porque permite conhecê-las e compreender as suas necessidades, dificuldades e conquistas, e ainda, possibilita ao educador/professor crescer como pessoa e como profissional.

A constante aprendizagem com a educadora cooperante com uma longa experiência profissional contribuiu para o enriquecimento dos meus conhecimentos. Aprendi várias técnicas e métodos de aprendizagem e nomeadamente, a agir nas diferentes situações diárias com as crianças. Destaco ser fundamental aprender a lidar com as diversas personalidades, comportamentos e características individuais das crianças.

Ao longo da minha intervenção pedagógica na vertente da EPE, tive sempre em consideração as necessidades e os interesses do grupo de crianças, proporcionando-lhes

aprendizagens significativas através de estratégias pedagógicas que tiveram em linha de conta algumas temáticas.

Foi sempre importante respeitar as diversas atividades que a Instituição oferecia às crianças, tendo em conta a rotina diária da sala. Assim à segunda-feira havia atividade de expressão físico-motora e à quarta-feira havia atividade de inglês.

É de salientar que as atividades desenvolvidas na minha intervenção, respeitaram as três grandes áreas das OCEPE, nomeadamente a Formação Pessoal e Social, a Expressão e Comunicação e ainda o Conhecimento do Mundo.

Quanto aos materiais utilizados aquando da realização de diversas atividades, procurei sempre que fossem apelativos e que despertassem a curiosidade, interesse e entusiasmo pela atividade. Isto porque, e de acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), os materiais pedagógicos são “um pilar central para a mediação pedagógica do educador junto à criança, permitindo (ou não) o uso dos sentidos inteligentes e das inteligências sensíveis.” (p. 26)

Ainda fazendo referência ao Projeto com a Comunidade Educativa, foi planificado e realizado com sucesso, em colaboração com as colegas da prática. Sensibilizamos as crianças para a solidariedade com os mais idosos sendo uma atividade gratificante pela forma como as crianças interagiram com os mesmos.

Em traços gerais, considero que através da intervenção pedagógica adquiri novas aprendizagens, desde a planificar atividades significativas e diferenciadas, assentes nos interesses e necessidades das crianças, como a respeitar o ritmo e o estilo de aprendizagem de cada criança.

Destaco que me foram apresentadas algumas dificuldades ao longo do estágio, principalmente quando me encontrava perante o grande grupo. Percebi que a existência de regras é fundamental para a criança organizar-se no seu pequeno mundo, que se estende desde a sala de atividades a toda a Instituição escolar. Todas as crianças são tidas como únicas, com as suas especificidades, sendo que este reconhecimento tornou a minha prática pedagógica mais desafiante. O apoio e orientação da educadora cooperante foi crucial na melhoria da minha intervenção pedagógica.

Capítulo VI – Prática Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A escola não é só um lugar para estudar, mas para se encontrar, conversar, confrontar-se com o outro, discutir, fazer política (...) A escola não é só um espaço físico. É, acima de tudo, um modo de ser, de ver.
(Gadotti, 2008, pp. 92-93)

A *Prática Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico* é abordada no capítulo sexto e no sétimo, ambos realizados em contexto do 1.º CEB, na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche Engenheiro Luís Santos Costa. Esta Instituição situa-se na freguesia de Machico, concelho de Machico. Como realizei duas práticas na mesma escola, farei a caracterização do meio e da Instituição, apenas uma vez. Saliento que estas práticas ocorreram em salas diferentes.

A prática pedagógica II, ocorreu numa turma de 4.º ano, entre os dias 24 de abril a 13 de junho de 2017. Houve duas semanas de observação desde o dia 10 de abril até ao dia 19 de abril de 2017. Esta prática contextualizada no capítulo sexto, e à semelhança do estágio anterior, será igualmente abordada a questão de investigação-ação, assim como as atividades implementadas para tentar resolver o problema. É de salientar que haverá uma explicação do projeto realizado com a comunidade educativa.

Relativamente à prática pedagógica III, enquadrada no capítulo sétimo, esta desenvolveu-se numa turma de 2.º ano, entre os dias 23 de outubro de 2017 a 6 de dezembro de 2017. Houve duas semanas de observação desde o dia 09 de outubro até ao dia 18 de outubro de 2017. Neste estágio farei referência a atividades que implementei na área do Português, Matemática e Estudo do Meio. O que diferenciava esta prática das anteriores é que não houve uma questão de investigação-ação nem a realização de um projeto com a comunidade educativa.

Os estágios decorreram, mais especificamente, às segundas-feiras, terças-feiras e quartas-feiras. Relativamente ao horário, com a turma do 4.º ano, o estágio ocorria na parte da tarde, e no 2.º ano ocorria na parte da manhã. Farei ainda uma abordagem à caracterização dos alunos, à disposição do espaço e ao horário semanal.

6.1. Caracterização do Meio

Como foi destacado no capítulo anterior, é importante que o docente conheça o meio onde a sua escola está inserida. Assim, e neste capítulo vou destacar a freguesia de Machico que é onde se situa o estabelecimento da prática pedagógica II e da prática pedagógica III.

A freguesia de Machico integra-se no domínio do concelho de Machico. Este concelho apresenta fronteiras a oeste com os concelhos de Santa Cruz e a Norte com os concelhos de Santana.

Figura 28: Freguesia de Machico



Este concelho, apresenta-se mais especificamente na costa leste da Ilha da Madeira e enquadra uma superfície de 68,3 km². É composto por cinco freguesias, sendo eles, Água de Pena, Caniçal, Machico, Porto da Cruz e Santo da Serra, contabilizando num total de 21 803 habitantes em todo o concelho.

No que se refere à freguesia de Machico, é um meio urbano, pois a população é maioritariamente trabalhadora do setor terciário, sendo que uma minoria se dedica ao setor primário, mais especificamente à agricultura e à pesca.

É de salientar, e fazendo referência à história do arquipélago, foi na freguesia de Machico que os descobridores da Ilha da Madeira desembarcaram, nomeadamente Tristão Vaz Teixeira e João Gonçalves Zarco, nos anos 1418 e 1425, sendo uma das freguesias mais povoadas e cultivadas. Ao ser umas das mais desenvolvidas, a freguesia de Machico aumentou o seu número de visitantes, assim como, as suas infraestruturas.

Destaca-se o Aeroporto Internacional da Madeira Cristiano Ronaldo, o Campo de Golfe do Santo da Serra e ainda a Zona Franca Industrial da Madeira.

Quadro 5: Infraestruturas da freguesia de Machico

Históricos	<ul style="list-style-type: none"> - Capela do Senhor dos Milagres - Igreja de Nossa Senhora da Conceição (Igreja Matriz) - Capela de São Roque - Forte de Nossa Senhora do Amparo 	<ul style="list-style-type: none"> - Solar do Ribeirinho - Fontenários - Miradouros - Levadas
Educativos	<ul style="list-style-type: none"> - Infantários - Escolas com Pré-Escolar - Escolas do 1.º Ciclo - Escolas do Secundário 	<ul style="list-style-type: none"> - Centro de Atividades Ocupacionais (CAO) - Centro de Recursos Educativo Especializado (CREE)
Sociais	<ul style="list-style-type: none"> - Biblioteca Municipal - Bombeiros Municipais - Centro de Saúde - Farmácias - Posto da PSP - Câmara Municipal 	<ul style="list-style-type: none"> - Junta de Freguesia - Casa do Povo - Segurança Social - Serviços de Finanças - Cartório - Fórum Machico
Culturais	<ul style="list-style-type: none"> - Banda Municipal de Machico - Vários jardins municipais 	<ul style="list-style-type: none"> - Parques infantis - Praia de areia amarela
Desportivos	<ul style="list-style-type: none"> - Campos de Futebol - Piscina Municipal 	<ul style="list-style-type: none"> - Vários grupos de escutismo, desportivos e musicais
Comerciais	<ul style="list-style-type: none"> - Bancos - Estação de Correios 	<ul style="list-style-type: none"> - Centros Comerciais - Supermercados

6.2. Caracterização da Instituição

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche Engenheiro Luís Santos Costa (EB1/PE e Creche de Machico), é um estabelecimento de ensino inserido na Região Autónoma da Madeira. Este estabelecimento é composto por três edifícios: o edifício principal está situado na Rua Senhor dos Milagres n.º 12, o anexo um, localiza-se na Ribeira Seca e o anexo dois, localiza-se no Sítio da Graça.

Figura 29: Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche Engenheiro Luís Santos Costa



Esta escola tem como tema do Projeto Educativo de Escola “Literacia e Civismo”, e tem como objetivo desenvolver princípios, tais como: a solidariedade, liberdade, responsabilidade, democraticidade e autonomia nas crianças. É possível verificar que esta escola se preocupa com os seus alunos ao pretender formar cidadãos críticos para a sua sociedade. Esta intenção encontra-se no PEE (2017) onde se lê na missão da escola, a “salvaguarda dos valores da educação, da paz, da amizade, da verdade, da ordem, da liberdade, da justiça, da autonomia, da ecologia, da cooperação, da globalidade, da partilha, da responsabilidade, da estética, da tolerância, do respeito e da persistência” (p. 2).

Quanto ao horário de funcionamento, o contexto de infantário inicia as suas atividades às 8h30m e terminam às 18h30m. Por sua vez, no 1.º ciclo, existe o sistema cruzado, sendo que os alunos do 1.º e do 2.º ano têm atividades curriculares na parte da manhã (8h30m até às 13h30m) e as extracurriculares à tarde. Já os alunos do 3.º e do 4.º ano iniciam as suas atividades curriculares na parte da tarde (13h30m até às 18h30m), tendo as extracurriculares no turno da manhã.

Esta Instituição disponibiliza às suas crianças uma variedade de atividades curriculares e extracurriculares, tendo como objetivo o crescimento e a formação escolar, social e pessoal, atendendo a uma excelente formação académica a todos os alunos que frequentam este estabelecimento de ensino.

Quanto às infraestruturas é possível verificar que esta Instituição tem quatro blocos: A, B, C e D, cada qual com três pisos, como nos elucida o quadro seguinte:

Quadro 6: Infraestruturas da Escola Básico do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche Engenheiro Luís Santos Costa

	Bloco A	Bloco B	Bloco C	Bloco D
Piso 1	<ul style="list-style-type: none"> - 1 gabinete de gestão - 1 gabinete de administração - 1 gabinete do núcleo de conciliação - 1 reprografia - 4 salas de EPE - 1 sala dos educadores - 1 sala de apoio educativo - 1 sala da Educação Especial - 1 laboratório - 2 casa de banho da EPE - 2 casa de banho dos docentes - 2 casas de banho do 1.º CEB - 1 casa de banho para deficientes motores - 1 escadaria - 1 elevador (acesso ao bloco A e B) 	<ul style="list-style-type: none"> - Cantina 	<ul style="list-style-type: none"> - Hall de entrada - Elevador 	
Piso 2	<ul style="list-style-type: none"> - 7 salas da componente do currículo - 1 sala de professores - 1 sala de Unidade Especializada - Balneários - 1 arrecadação para material didático - 2 casas de banho do 1.º CEB - 2 casa de banho dos docentes 	<ul style="list-style-type: none"> - Ginásio - Arrecadação para o ginásio 		
Piso 3	<ul style="list-style-type: none"> - 1 sala de Expressão Plástica - 1 sala de Inglês - 1 sala de estudo - 1 sala de informática - 1 sala de apoio - 1 sala de estudo - 1 sala de arquivo - 1 bar para docentes - 1 arrecadação - 2 casas de banho do 1.º CEB 		<ul style="list-style-type: none"> - 1 sala de Expressão Musical e Dramática - 1 sala de Ludoteca e Videoteca - 1 biblioteca 	<ul style="list-style-type: none"> - Sala de estudo

6.3. A Sala do 4.º ano

6.3.1. Organização dos Espaços

A sala de aula da turma F do 4.º ano de escolaridade apresenta as condições essenciais e necessárias para que os alunos consigam alcançar uma aprendizagem profícua e de sucesso. Ela encontra-se organizada em fileiras de um aluno, de dois alunos e até de quatro alunos, existindo flexibilidade aquando da realização de alguma atividade que necessitasse alterar a organização da sala de aula.

Evidencie-se que a sala está organizada de forma que todos os alunos sejam autónomos e independentes, ao terem um acesso rápido e prático a todos os materiais didáticos presentes na sala de aula. Quanto aos materiais didáticos, destacamos alguns, tais como: ábaco, multibásico, sólidos geométricos, geoplano, *tangran*, barras *cuisenaire*, jogos lúdicos, sendo estes fundamentais na construção de aprendizagens pelos alunos. A existência de um computador na sala facilitava as pesquisas da turma, sempre que necessário.

Alguns trabalhos dos alunos decoram as paredes da sala de aula, assim como, um quadro de regras e do comportamento. Existe um cantinho para a leitura, onde é possível encontrar diversos livros com temas que despertam a curiosidade e o interesse aos alunos. Os alunos podem utilizar este espaço depois das tarefas destinadas pelo professor.

Como forma de criar uma dinâmica e de estabelecer alguma rotina diária e responsabilidade aos discentes, havia a escolha de uma ou duas crianças, cujo critério era a ordem alfabética, para a distribuição e recolha do material (manuais escolares ou os cadernos).

Todos estavam identificados e os responsáveis entregavam aos colegas no início da aula. Pretendia-se inculcar nos alunos o sentido de responsabilidade, não só com os materiais, mas ainda com a organização da sala de aula, pois ao colaborarem, tinham que corresponder com sucesso ao que lhes era pedido, caso contrário os colegas reclamavam pelo seu material. Esta participação dos alunos na sala de aula, vem promover atitudes de colaboração, responsabilidade e de interajuda entre as crianças.

Todos os dias, depois da entrada na sala de aula, os alunos organizavam-se e davam os recados à docente, caso existissem. Era ainda um momento onde partilhavam as histórias que gostariam que fossem contadas aos colegas. Desta forma era promovido o respeito uns pelos outros, bem como, a partilha de ideias criando o bem-estar um ambiente acolhedor na sala de aula.

Figura 30: A organização da sala do 4.º F



6.3.2. A Docente da Turma e o Horário Semanal

A turma F do 4.º ano de escolaridade, é lecionada pela docente cooperante sendo que existiam outros docentes de apoio e de outras áreas de aprendizagem. O horário semanal do 4.º ano era das 13h30m até as 18h30m.

A docente da turma acompanhava estes alunos desde o 1.º ano de escolaridade, sendo notório os laços de afeto existentes com a mesma. A título de curiosidade, esta docente também me acompanhou na minha caminhada ao longo do 1.º CEB, o que facilitou a minha integração e uma maior proximidade com a mesma.

Ao longo da semana, os alunos tinham um horário semanal com diversas atividades, onde a docente de turma distribuiu as cargas semanais obrigatórias de Português, Matemática, Estudo do Meio, pelas restantes horas que sobrava no horário da turma. Assim sendo, é possível verificar o horário da tabela seguinte:

Quadro 7: Horário Semanal do 4.º F

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
13h30 – 14h30	Português	Inglês	Biblioteca / Português	Matemática	Apoio ao Estudo
14h30 – 15h30	Expressão Musical e Dramática	Expressão Físico Motora	Português	Matemática	Português
15h30 – 16h00	INTERVALO				
16h00 – 17h00	Português	Matemática	Matemática	Português	Matemática
17h00 – 18h00	Matemática	Português	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Inglês
18h00 – 18h30	Matemática	Expressão Plástica	Estudo do Meio	Expressão Plástica	Matemática

6.3.3. Caracterização do Grupo

Para um docente conseguir acompanhar e conhecer as capacidades dos seus alunos é necessário conhecer as suas características individuais, as suas motivações e ritmos de aprendizagem. Considerando estes princípios, e na condição de aluna estagiária, foi fundamental fazer uma breve caracterização do grupo de alunos da prática pedagógica II. Acrescente-se, e tal como no estágio anterior, os pais/encarregados de educação autorizaram o registo de momentos fotográficos das atividades, tendo como objetivo, exclusivamente, para fins académicos.

Quanto à constituição do grupo, este era composto por dezoito crianças, das quais dez são do género masculino, e oito são do género feminino. Contudo, houve um menino que chegou à turma depois da primeira semana de observação. O aluno oriundo de outro país, não apresentava dificuldade em falar e perceber a língua portuguesa. Apenas um aluno, de nacionalidade venezuelana apresentava dificuldades na compreensão e na dição da língua portuguesa.

Quanto à faixa etária, ela variava entre os nove e dez anos de idade. A grande maioria das crianças da turma vinham desde o 1.º ano de escolaridade com esta docente, exceto uma que era repetente e outra que veio de outro país, crianças estas que se

adaptaram bem às rotinas e aos colegas. É de salientar que a maioria dos alunos se encontravam no mesmo patamar de aprendizagem, no entanto, três alunos tinham necessidade de um apoio pedagógico extra, principalmente na área do Português, onde apresentavam dificuldade na interpretação dos enunciados e conseqüentemente, na realização da atividade. O apoio pedagógico incidia essencialmente na motivação dos alunos para a aprendizagem destes conteúdos, sabendo que estes tinham capacidades de aprendizagem.

De um modo geral, na área do Português, os alunos mostravam interesse quando se realizavam atividades de criação de histórias ou até mesmo, na construção de frases. Participavam ativamente na realização de atividades propostas, apresentando uma leitura fluente, à exceção da criança oriunda da Venezuela.

Na área da Matemática, a turma era capaz de resolver diversos problemas, sendo uma área de interesse de diversos alunos. Muitos referiam que preferiam esta área à área do Português. A turma no geral mostrava muitas capacidades em diversas temáticas que estavam inseridas no programa nacional da área. A área de Estudo do Meio, era a predileta de toda a turma, demonstrando curiosidade sobre o meio que os rodeia e sobre o passado nacional, participando e interagindo nas atividades propostas.

Detenha-se que esta turma caracterizava-se segundo duas vertentes. Era homogénea no que diz respeito aos comportamentos e relações interpessoais. A maior parte dos alunos demonstravam bons comportamentos sociais e tinham regras de convivência. Porém, era uma turma heterogénea quanto aos ritmos e estilos de aprendizagem. É uma turma empenhada, respeitadora, autónomos, participativos, responsáveis e trabalhadores.

Figura 31: A turma F do 4.º ano



6.4. Prática Pedagógica II

Na Prática Pedagógica II, tal como na Prática anterior em contexto da EPE, foi fundamental investigar uma questão-problema e procurar soluções para a mesma. Assim, nesta prática pedagógica em contexto do 1.º CEB, considerou-se os programas e metas curriculares a fim de delinear a questão de investigação. A reflexão e análise do problema possibilitou encontrar diversas estratégias para solucionar o problema.

6.4.1. Questão de Investigação

As duas primeiras semanas de observação participante foram fundamentais para aferir o problema da turma, bem como, as conversas informais com a própria professora cooperante. Após a recolha de informação, nomeadamente, as características individuais dos alunos e respetivos comportamentos em grande grupo, a questão de investigação-ação resultou na seguinte: *De que forma o trabalho cooperativo pode influenciar o empenho dos alunos nas suas aprendizagens?*

Posto isto, baseei-me na metodologia de trabalho cooperativo, desenvolvendo várias atividades que permitiam a interação de todos os alunos, pois “a cooperação é a convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos” (Burden, citado por Lopes & Silva, 2009, p. 3).

Neste sentido, cooperar significa trabalhar em grupo e esforçar-se para que todos os elementos do grupo obtenham os melhores resultados, reconhecendo que o desempenho de cada um depende do desempenho de todos.

Segundo Fontes e Freixo (2004), “cada elemento só pode alcançar os seus objetivos se e só se os outros conseguirem alcançar os seus” (p. 27). É necessário ter presente que a implementação do trabalho cooperativo, não é uma tarefa fácil. Cabe ao professor analisar os recursos e as estratégias a utilizar para que os alunos possam aprender mais e melhor, de forma eficaz e significativa (Lopes & Silva, 2015).

Certo é que a implementação do trabalho cooperativo dentro da sala de aula vem dicotomizar práticas de ensino tradicional. Neste alinhamento, a metodologia de trabalho cooperativo tem vantagens porque o aluno ao estar inserido de forma plena num grupo,

A primeira fase cingiu-se à observação participante do grupo e ao reconhecimento do problema. De seguida, delineou-se a questão de investigação e efetuou-se as devidas pesquisas teóricas. Procedeu-se à definição da metodologia a adotar e à escolha das diversas estratégias que iriam construir a intervenção.

A segunda fase corresponde à implementação das estratégias delineadas pedagogicamente e à recolha dos dados realizando uma reflexão minuciosa. Posteriormente, organizaram-se os dados recolhidos, finalizando na apresentação de todo o projeto e de todos os recursos envolvidos.

6.4.2. Estratégias implementadas

Para a resolução da minha questão-problema delineei algumas estratégias que foram fundamentais para a solução positiva do problema. Todas as estratégias que serão apresentadas tiveram em consideração os objetivos essenciais para o desenvolvimento global e harmonioso deste grupo de crianças.

As estratégias pedagógicas foram planificadas de diferentes maneiras, tendo em conta as características das crianças e a gestão das diversas áreas e expressões. Saliente-se o apoio da professora cooperante através das sugestões e recomendações relativamente às atividades traçadas e à minha atuação pedagógica.

6.4.2.1. Primeira Estratégia - Personagens da Disney

Uma das estratégias pedagógicas consistiu em desenvolver com os discentes uma atividade individual. Desta forma tive a oportunidade de observar pormenorizadamente as atitudes e reações do grupo no geral. Passando à descrição da atividade, comecei por entregar a cada aluno um conjunto de recortes alusivo a uma personagem da Disney, sendo diferentes para cada um. Posteriormente, os alunos reconstruíram a personagem em forma de puzzle, e colaram numa folha. A seguinte tarefa consistiu em escrever um pequeno texto, onde cada aluno assumiu a personagem do seu puzzle. No fim, os alunos apresentaram de forma organizada o seu texto à restante turma.

Esta atividade foi realizada com sucesso, observando-se uma maior concentração ao longo do processo, desde a construção do puzzle até à escrita do texto. Todos os alunos conheciam as personagens sendo uma atividade pedagógica com cariz lúdico.

Figura 32: Trabalho da Disney



6.4.2.2. Segunda Estratégia - Animais em vias de extinção

Na segunda atividade, introduzi o trabalho a pares. Tinha de abordar alguns animais em extinção através de um texto do manual e novamente, trabalhar a produção de texto. Assim, depois da exploração dos animais que estavam referidos no manual escolar, cada par escolheu uma imagem e realizaram a atividade *palavra puxa palavra*. Os pares de trabalho foram escolhidos pelos próprios alunos pois era essencial numa fase inicial, observar a maneira que os mesmos trabalhavam com os seus ditos amigos. Saliente-se um par de alunos que sugeriram fazer um poema, ao que, eu assumindo o papel de moderadora das aprendizagens, valorizei igualmente esta iniciativa.

Esta atividade correu bem, embora houvesse alunos que não aceitavam as ideias dos colegas. Mesmo sendo eles a escolher com quem queriam trabalhar, existiram ideias diversas que suscitaram momentos de discussão. Porém, e alertados para a importância da compreensão e respeito pelas diversas opiniões, os alunos observaram que o resultado foi mérito do par e não, da individualidade.

Figura 33: Trabalho dos animais em vias de extinção



6.4.2.3. Terceira Estratégia - Princesa e a Ervilha

Uma outra proposta de atividade pedagógica foi igualmente trabalhada a pares, mas desta vez, a escolha dos mesmos foi realizada de forma aleatória. Ou seja, tentei que os alunos trabalhassem aos pares de modo a ver como debatiam as diversas opiniões. Esta atividade veio em sequência do texto sobre *A Princesa e a Ervilha*, onde os alunos fizeram o reconto do texto através de vários excertos. Seguidamente, os alunos ordenaram e colaram os excertos em pedaços de cartolina de diversas cores, referindo que parecia uma centopeia.

Para finalizar, fizeram uma prancha de banda desenhada sobre a história onde tinham de construir um diálogo improvisado. Foi um momento muito lúdico e divertido principalmente na apresentação das bandas desenhadas aos colegas, pois a improvisação tem destas coisas.

Figura 34: Trabalho da Princesa e da Ervilha



6.4.2.4. Quarta Estratégia - História através de cartões

Numa quarta atividade, procedeu-se à introdução do trabalho em grupos de quatro elementos pois a “aprendizagem cooperativa é uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem” (Lopes & Silva, 2009, p. 4), e consistia na criação de uma história. Esta história tinha um fio condutor, desde a introdução, onde salientava-se uma personagem principal, o local da ação, o uso de um objeto, o intruso e uma ação desejada, culminando numa conclusão onde acontecia a realização de um sonho.

As várias etapas que os alunos tinham de seguir estavam descritas através de uma imagem nos cartões. Cada grupo teria de escolher um cartão para cada ação descrita anteriormente, e logo de seguida os mesmos teriam de seguir o mesmo pensamento de ideias.

Esta atividade foi dividida em três processos: introdução, desenvolvimento e conclusão. No primeiro processo os alunos escolheram os cartões, existindo um consenso entre eles. Já no que diz respeito ao segundo processo, o desenvolvimento da atividade, notou-se muita divergência de ideias provocando discussão, isto porque os alunos tinham de construir uma história seguindo o que os cartões apresentavam.

A finalização da atividade consistiu no terceiro processo, que foi concluída com aprendizagem e divertimento, sendo o produto final apresentado aos restantes colegas e elogiado por estes.

Figura 35: Histórias através de cartões



6.4.2.5. Quinta Estratégia - Poluição

Outra atividade desenvolve-se na área do Estudo do Meio, onde o tema principal em estudo era os vários tipos de poluição, nomeadamente a poluição do solo, poluição atmosférica, poluição sonora e poluição da água.

A atividade consistia na apresentação dos diversos tipos de poluição referidos, pelos alunos. Ou seja, os alunos organizados em grupos de trabalho, mais precisamente em quatro elementos, fizeram investigação sobre o tema, tendo como objetivo realizar um poster. Este poster deveria ser explícito na mensagem e perceptível para os restantes colegas, desenvolvendo a capacidade de síntese dos alunos.

Para além deste critério, os alunos teriam de responder às dúvidas dos colegas sobre o tema em estudo. Como fundamento, tinham à sua disposição o manual escolar e o computador da sala de aula, para as pesquisas e dúvidas surgidas ao longo dos temas em estudo.

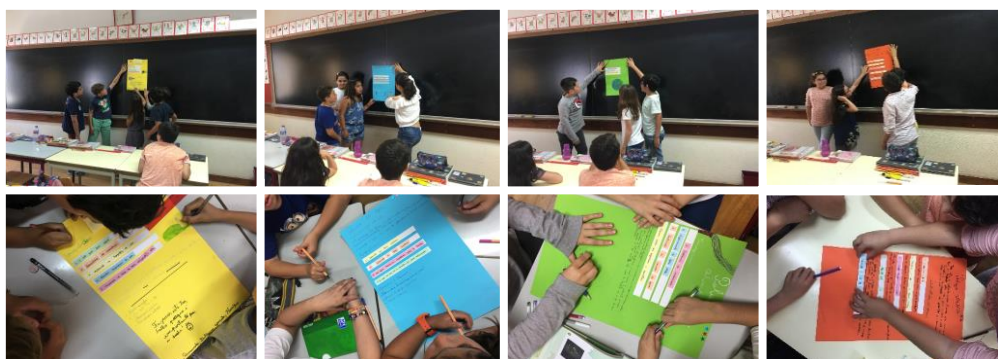
Assim, os alunos reuniram-se em grupos e escolheram qual o tipo de poluição que queriam estudar. Na escolha do tema houve concordância, pois os grupos foram unânimes na escolha. Em seguida definiram um tempo para a confeção do poster. Nesta fase

presenciou-se ao empenho de cada elemento na seleção de informação mais importante para transmitir aos seus colegas. Posteriormente organizaram-se elegendando a sequência dos elementos para a apresentação do trabalho.

Ao longo desta atividade foi possível verificar autonomia, entusiasmo e responsabilidade por parte dos alunos na transmissão dos conhecimentos para os restantes colegas.

É de salientar que esta atividade foi realizada nas últimas semanas de intervenção, onde já se notava uma maior à-vontade dos alunos resultando numa comunicação mais fluente entre eles, sem conflitos, defendendo das diversas opiniões individuais.

Figura 36: Trabalho da poluição



6.5. Projeto com a Comunidade Educativa

O projeto com a comunidade educativa da prática pedagógica II, foi elaborado juntamente com as colegas das turmas do 3.º F, 3.º P, 4.º J e 4.º N. Como o projeto foi realizado em colaboração com as outras colegas, importa referir que o processo ocorreu com muitas semelhanças em todas as salas do 1.º CEB.

Ao elaborar um projeto com toda a comunidade educativa, e sabendo que a “aprendizagem depende de todas as interações que se estabeleçam, tanto na aula, como no exterior” (CREA & DGE, 2017, p. 2) é essencial envolver os docentes, não docentes, encarregados de educação, pais, crianças e os seus respetivos familiares. Estas interações possibilitam a criação de uma relação harmoniosa pois conseguimos interligar elementos essenciais e presentes ao longo da vida de uma criança.

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche Engenheiro Luís Santos Costa, delineou um conjunto de diversas atividades a serem realizadas a longo do ano letivo. Assim, e após uma reunião com a diretora do estabelecimento de educação/ensino, ficou definido que o nosso projeto com a comunidade educativa iria estar integrado na festa da família e da feira do livro. Ou seja, não iríamos construir um projeto de raiz, mas iríamos colaborar em todos os preparativos bem como a realização de materiais juntamente com os outros agentes educativos.

O projeto intitulava-se *Feira do Livro e Festa da Família – Banda Desenhada: Histórias (en)quadradas*. A nossa participação no projeto teve várias fases, pois envolvia diversas etapas que precisavam de ser realizadas antecipadamente e durante um determinado período. Assim e numa fase inicial, houve a participação em várias reuniões, onde foram estabelecidas tarefas a serem desempenhadas por toda a comunidade educativa, desde o dia 5 de maio até ao dia 19 de maio. Neste último dia seria o grande evento.

Ao longo deste período foram realizadas diversas atividades nas salas de aula, nomeadamente a criação de uma banda desenhada onde o tema ficou ao critério de cada turma, e a criação de objetos para serem vendidos no dia do evento. Para além disso, cada turma criou diversas mensagens sobre a família e a amizade a fim de serem expostas ao longo do estabelecimento de educação/ensino.

Figura 37: Palco do evento



É de salientar que os encarregados de educação participaram neste projeto interagindo com os seus educandos na recolha de materiais recicláveis para elaborar o objeto que iria ser vendido no dia do evento. Contribuíram ainda de forma monetária ao consumirem alimentos e refrigerantes/água que se encontravam nas diversas barracas.

Figura 38: Barracas de venda

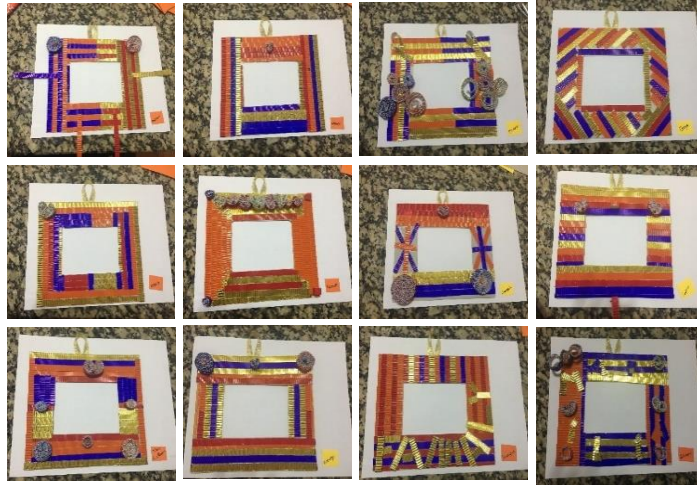
Como se tratava de uma atividade para a comunidade educativa, no que diz respeito à participação das estagiárias, englobou a orientação pedagógica com os alunos, a organização dos livros a serem vendidos na feira do livro e a decoração dos diversos espaços em que iria decorrer toda a festa. E ainda cooperamos com a venda dos materiais, livros e alimentos que seriam vendidos nas barracas expostas no espaço dedicado à festa.

Depois de um diálogo com os alunos, decidiu-se que a turma do 4.º F iria colaborar com a construção de molduras para fotografias recorrendo ao material reciclado e que posteriormente estariam à venda nas barracas. Desde início que os alunos mostraram muito interesse e empenho na atividade. Era uma maneira de descontração após as atividades dos manuais escolares, sendo notório o desenvolvimento da expressão plástica em todos os alunos.

Figura 39: Execução dos trabalhos

Concluindo, foi um projeto que proporcionou situações de aprendizagem aos alunos. Uma das vantagens a salientar é o facto de todas as turmas e agentes educativos empenharam-se através de uma participação ativa na construção deste projeto com a comunidade educativa. Os alunos sentiam que estavam a contribuir para o sucesso da escola, tornando a iniciativa ainda mais desafiante.

Figura 40: Molduras das Fotografias



6.6. Considerações Finais da Prática Pedagógica II

A prática pedagógica II foi uma experiência ainda mais desafiante, uma vez que existiam programas a serem cumpridos e a gestão do tempo era fundamental.

No término da minha intervenção pedagógica na turma F do 4.º ano, e refletindo não apenas sobre o meu percurso acadêmico, posso afirmar que adquiri conhecimento pessoal, por ser uma vertente completamente diferente da anterior. Contrariamente à educação de infância, mais propriamente, à EPE onde o currículo é construído pela educadora juntamente com as crianças apoiadas nas orientações curriculares, no 1.º ciclo, as planificações tinham de seguir um Currículo definido pelo ME com diferentes áreas curriculares e conteúdos programáticos a serem trabalhados.

Sempre situei o aluno com um papel ativo no seu processo de ensino-aprendizagem, possibilitando-lhe diversidades de estratégias pedagógicas, reconhecendo a espaço sala como um espaço onde são desenvolvidas atividades com intencionalidade pedagógica. Como futura profissional, não apenas refleti sobre as estratégias pedagógicas delineadas, como ainda possibilitei às crianças tempos para refletirem sobre o que aprenderam. Com base nestas reflexões foi-me possível compreender e perceber as dificuldades e necessidades de cada uma das crianças. Ciente de que estas futuramente iriam transitar para um ciclo de ensino diferente, e conhecendo as potencialidades do grupo, procurei criar situações de aprendizagens com maior grau de dificuldade.

O meu projeto de investigação-ação pretendeu promover o trabalho cooperativo no contexto de sala de aula, gerando atitudes de interajuda entre os discentes, assim como, possibilitar a expressão individual de opiniões, desenvolver a capacidade crítica, e paralelamente, o saber ouvir o outro e aceitar as diversas opiniões. Inicialmente os alunos trabalhavam aos pares, de seguida aos trios, e por fim, aos grupos de quatro elementos, uma vez que tudo estava relacionado com a solução da questão de investigação-ação levantada depois das semanas de observação. Observei alguma dificuldade nos alunos em aceitar a opinião dos restantes colegas, situação esta que foi alterando com a frequência de trabalhos em grupo. A prova disso é que no fim eram as próprias crianças que solicitavam este tipo de trabalho.

Quanto às planificações, estas eram realizadas de acordo com os conteúdos programáticos, porém existia alguma autonomia e flexibilidade nas propostas

pedagógicas e no modo como eram implementadas, uma vez que prevalecia o respeito pelas necessidades/dificuldades/interesses dos alunos.

No que se refere à atividade com a comunidade educativa, em semelhança com a prática pedagógica anterior, foi desenvolvida em colaboração com as colegas. A coordenação da escola propôs que fizéssemos uma atividade inserida num acontecimento escolar, neste caso a Festa da Família. Esta atividade foi muito profícua porque foi possível colaborar e acompanhar todo o processo de desenvolvimento desta atividade. Houve uma aceitação por parte de toda a comunidade educativa, a fim de nos integrar em todas as atividades pensadas e planeadas para aquele dia.

Por fim, e resultante da análise e da reflexão sobre a minha intervenção na Prática Pedagógica II, atrevo-me a afirmar que foi positiva porque cresci a nível pessoal e como futura profissional. O criar laços afetivos com os alunos, respeitando as suas especificidades, ouvindo as suas opiniões, percebendo as suas necessidades individuais, permitiram-me delinear estratégias pedagógicas inclusivas e diferenciadas.

A professora cooperante foi fundamental neste percurso pelo apoio, dedicação e ensinamentos que me possibilitou. Profissionalmente é um modelo a seguir, e as experiências e vivências que me proporcionou na minha caminhada escolar como minha professora, vieram de certa forma influenciar a minha decisão na opção por este curso.

Capítulo VII – Prática Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico

7.1. A Sala do 2.º ano

7.1.1. Organização dos Espaços

A sala de aula da turma I do 2.º ano de escolaridade encontrava-se disposta em fileiras de dois alunos e ao meio de três alunos. Apesar de ser um modelo base ao longo de todo o ano, não havia impedimentos em alterar a organização da sala quando era preciso realizar outra atividade diferente. Esta sala na parte da tarde era ocupada por outra docente e por outra turma, sendo também de outro ano de escolaridade.

Como a prática pedagógica no contexto do 1.º CEB ocorreu em duas salas distintas na mesma Instituição, estas apresentam estruturas muito idênticas porque quase todas as salas têm a mesma dimensão e organização.

Tal como as outras salas do 1.º CEB, a sala da turma 1 do 2.º ano situa-se no segundo piso. Esta sala dispõe de um vasto espaço de circulação e de uma boa luminosidade natural, embora tenha janelas com persianas.

Registe-se que todos os alunos trabalhavam para a organização e bom funcionamento da sala de aula. Ao chegar à sala os alunos organizavam-se e de seguida partilhavam as histórias do dia anterior, bem como alguns recados que a docente precisava de saber. Todos se respeitavam ouvindo os colegas, criando um ambiente harmonioso e tipo familiar.

Figura 41: A organização da sala do 2.º I



7.1.2. A Docente da Turma e o Horário Semanal

Na turma I do 2.º ano de escolaridade só existe uma docente cooperante que é aquela que acompanha a turma em todas as suas atividades, contudo existiam outros docentes de apoio e de outras áreas de aprendizagem. Esta docente acompanhava a turma desde o 1.º ano de escolaridade, logo os alunos já estavam familiarizados com a mesma.

Muitos dos alunos continuavam na escola até ao turno da tarde, ou seja, de manhã tinham as atividades curriculares, e no turno da tarde as atividades extracurriculares com os outros professores disponíveis na Instituição.

Ao longo da semana, os alunos tinham um horário semanal com diversas atividades, onde a docente de turma distribuiu as cargas semanais obrigatórias de Português, Matemática, Estudo do Meio, pelas restantes horas que sobrava no horário da turma, como é possível verificar na tabela seguinte:

Quadro 9: Horário Semanal do 2.º I

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
08h30 – 09h00	Apoio ao Estudo	Português	Apoio ao Estudo	Português	Apoio ao Estudo
09h00 – 10h00	Português	Português	Português	Português	Inglês
10h00 – 10h30	INTERVALO				
10h30 – 11h30	Português	Matemática	Biblioteca	Expressão Musical e Dramática	Expressão Físico Motora
11h30 – 12h30	Matemática	TIC	Matemática	Matemática	Português
12h30 – 13h30	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Matemática	Matemática	Matemática

7.1.3. Caracterização do Grupo

Um docente só consegue proporcionar aprendizagens significativas aos seus alunos se o mesmo os conhecer, nomeadamente as suas características individuais e as suas capacidades, assim como, as suas motivações e os ritmos de aprendizagem de cada aluno. Assente nesta necessidade foi importante fazer uma pequena caracterização do grupo de alunos onde ocorreu a prática pedagógica III.

Tal como aconteceu nos dois estágios anteriores, existiu igualmente um pedido de autorização aos encarregados de educação para o registo fotográfico tendo como objetivo fins académicos.

No que concerne à constituição do grupo, este era composto por vinte crianças, das quais onze são do género masculino e nove são do género feminino. A nível de idades, variava entre os sete e os oito anos. Quanto à nacionalidade, todos os alunos são de nacionalidade portuguesa.

Em linhas gerais, é uma turma motivada e disposta a aprender temas diferentes. São alunos responsáveis e demonstram muita dinâmica nas atividades propostas. Alguns alunos tinham mais dificuldade na disciplina de Português, do que na disciplina de Matemática, daí usufruírem de apoio pedagógico. Estes embora expressassem não ser esta a sua área de preferência, mostravam disponibilidade imediata quando era solicitado o reconto de uma história ou a criação de um texto num tema da atualidade. Refira-se que muitos deles já mostravam uma leitura fluente e conseguiam alcançar os objetivos traçados pelo sistema nacional português.

A nível dos conhecimentos adquiridos, a maioria dos alunos encontram-se num patamar satisfatório. Alguns precisavam de uma certa motivação para acompanhar os restantes colegas. Outros tinham apoio pedagógico que acontecia fora das paredes da sala de aula, ou seja, o docente do apoio vinha buscar a criança a levava-a para uma sala específica. No entanto, convém destacar que ao longo da minha prática pedagógica, a docente cooperante fazia esse apoio juntamente com os alunos com mais dificuldade para que os mesmos conseguissem alcançar os objetivos propostos e terem uma aprendizagem de sucesso

Quanto à área da Matemática, a turma tinha alguma facilidade na aprendizagem de conteúdos pois eram capazes de resolver os problemas e ajudavam-se mutuamente, organizados aos pares. Era uma turma com muitas capacidades e com um sentido de interajuda.

Porém, a área com que a turma mais se identificava era o Estudo do Meio. Todas as atividades concretizadas nesta área eram aceites e sempre realizadas com boa disposição e motivação, atingindo resultados muito satisfatórios. Havia uma enorme curiosidade sobre os temas do passado histórico do nosso país, e nomeadamente, sobre o meio ambiente sobressaindo uma preocupação com as alterações climáticas.

Concluindo, é uma turma participativa, com alguma autonomia, responsável, trabalhadora, empenhada em todas as atividades e demonstrava boas regras de convivência.

Figura 42: A turma I do 2.º ano



7.2. Prática Pedagógica III

Na prática pedagógica III, e tendo em conta as necessidades, interesses e dificuldades do grupo de crianças, foi meu propósito criar metodologias dinâmicas e interdisciplinares, com o objetivo de desenvolver a criatividade e a autonomia nos alunos. Neste ponto, serão apresentadas algumas atividades realizadas nas diversas áreas curriculares, nomeadamente no Português, Matemática e no Estudo do Meio, e que aconteceram ao longo da intervenção na turma I do 2.º ano de escolaridade.

As atividades planeadas basearam-se nos conteúdos programáticos orientados pela professora cooperante, sendo desenvolvidos através de diversos materiais, estratégias e metodologias. Estas atividades propostas ao longo de toda a prática pedagógica foram aceites pela professora cooperante que sempre se mostrou colaboradora, sendo as suas críticas construtivas uma mais-valia para a minha atuação pedagógica. Passo assim a apresentar e a descrever algumas atividades que ao serem articuladas, permitiram às crianças uma melhor compreensão e assimilação dos conteúdos.

7.2.1. Atividade na área curricular do Português

O foco desta atividade enquadra-se na área curricular de Português. Esta área curricular deve ter uma base sólida de aprendizagens, uma vez que está sempre interligada com todas as outras, tanto para a compreensão como para a escrita. Para tal, “deve proporcionar a observação das ocorrências de natureza linguística e literária, a sua problematização (...), a clarificação da informação e a exercitação por parte do aluno” (ME, 2015, p. 3).

Nesta atividade houve uma interligação com a área curricular do Estudo do Meio, através da abordagem aos sinais de pontuação, passando à exploração de outros tipos de sinais, como os sinais de trânsito, úteis no nosso quotidiano.

Recorreu-se ao jogo, como uma estratégia pedagógica, sabendo que este “é um tipo de atividade que alia raciocínio, estratégia e reflexão com desafio e competição de uma forma lúdica muito rica” (ME, 2008, p. 68). O jogo proposto consistia em ter dentro de um saco os vários sinais de pontuação e os seus respetivos nomes. Distribui pelos

alunos e de seguida, os que tinham os sinais de pontuação, colocaram primeiramente no quadro, sendo que alguns sinais eram compostos por mais que uma parte, como por exemplo, as reticências, o ponto e vírgula, os dois pontos, entre outros que tinham várias partes.

Depois dos sinais ordenados no quadro da sala, os alunos que tinham os nomes foram identificá-los. Posteriormente, perguntei: *Os sinais de pontuação e os seus respetivos nomes estão corretos?* Os alunos responderam positivamente.

Figura 43: Sinais de pontuação e os seus nomes



Figura 44: Ordenar os sinais de pontuação e colocar o nome



Nesta sequência, exploramos um texto sobre os sinais de pontuação que consistia num diálogo entre os diversos sinais. Para a leitura do texto, foi distribuído pelos alunos, os nomes dos sinais, sendo esta atividade realizada com sucesso. Ainda articulada a esta atividade, abordamos os acentos gráficos e o til, solicitando aos alunos que sublinhassem no texto palavras com os diversos acentos. Esta atividade foi de fácil interpretação, pois os alunos já conheciam os acentos gráficos e o til.

Desta forma, e passando a realizar a interdisciplinaridade entre as duas áreas curriculares já referidas, a atividade seguinte incidu sobre os sinais de trânsito. Para

introduzir estes sinais questionei os alunos da seguinte forma: *Começamos a aula com os sinais de pontuação. Que outros sinais vocês conhecem e que são visíveis no vosso dia-a-dia?* Houve um aluno que respondeu: *Os sinais de trânsito!* Depois de escutar os alunos, voltei a colocar outra questão: *Quais são os sinais de trânsito que vocês conhecem?* Os alunos fizeram referência aos sinais de proibição, de perigo, de obrigação e de informação. E ainda ao semáforo, como sendo um sinal luminoso.

De seguida, coloquei no quadro as cores do semáforo e perguntei aos alunos: *Alguém sabe o que significa estas cores?* Os alunos identificaram as cores como sendo do semáforo, mencionando que o verde é a cor de passar na estrada, o amarelo é a cor do cuidado a ter ao passar e o vermelho é a cor de parar na estrada. Para além do semáforo para os automóveis, fiz referência ao semáforo para os peões.

Figura 45: Semáforos



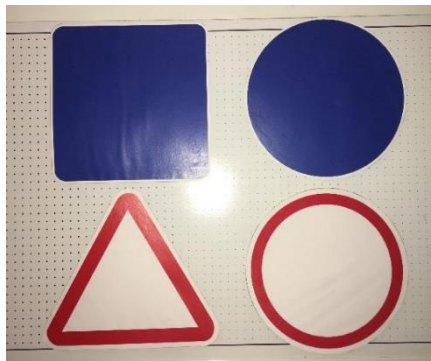
Seguidamente interroguei: *As luzes coloridas dos semáforos acendem todas aos mesmo tempo?* Os alunos responderam que não, dizendo a ordem do mesmo. Depois entreguei um semáforo para os alunos colorirem as respetivas cores e escreveram ao lado de cada cor, as palavras *parar*, *cuidado* e *passar*.

Posteriormente, chegaríamos aos sinais de trânsito, onde escrevi no quadro o título *Sinais de Trânsito*, colocando na borda do quadro todos os sinais para os alunos analisarem. E perguntei: *O que é que estes sinais têm em comum?* Ao que os alunos responderam que alguns sinais tinham em comum, a forma e a cor, pois a forma dividia-se entre redondo, triângulo ou quadrado, enquanto a cor dividia-se entre vermelho, branco, azul e preto.

Depois coloquei no quadro os diferentes tipos de sinais de que existe, em grande dimensão, e ao mesmo tempo que os alunos iam acompanhando, fui escrevendo o nome de cada tipo e explicando.

Assim, o sinal redondo e azul fazia referência aos *sinais de obrigação*, o sinal redondo e vermelho fazia referência aos *sinais de proibição*, o sinal quadrado e azul fazia referência aos *sinais de informação* e o sinal triangular e vermelho fazia referência aos *sinais de perigo*.

Figura 46: Tipos de sinais de trânsito



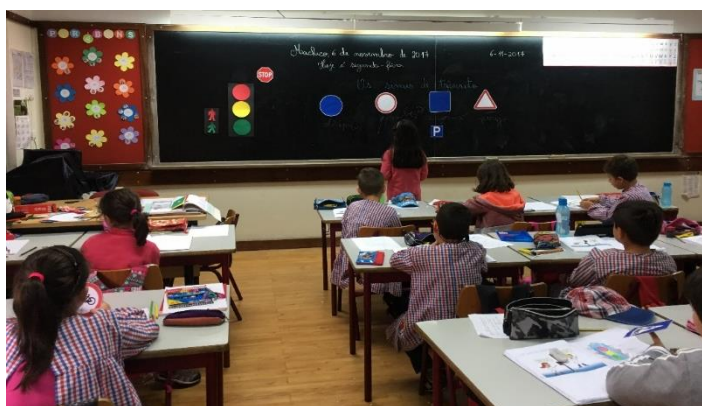
Por fim, distribui os sinais de trânsito em pequena dimensão pelos alunos que deslocaram-se ao quadro para colocar o seu sinal fazendo assim a correspondência. Analisamos cada sinal e os alunos disseram o que sabiam sobre os mesmos.

Figura 47: Sinais de trânsito



Ainda dentro desta temática, um aluno sugeriu a construção do semáforo do comportamento da turma, uma atividade que envolveu toda a turma. Após realizado o semáforo foi afixado na sala. O objetivo era que dia após dia a cor do semáforo mudasse consoante o comportamento dos alunos, assim os mesmos teriam de refletir sobre as suas atitudes diárias. Todos os alunos mostraram grande interesse na aprendizagem, sendo um processo facilitador porque foram considerados os conhecimentos prévios dos alunos.

Figura 48: Alunos ordenando os sinais de trânsito



7.2.2. Atividade na área curricular da Matemática

Enquadrada na área curricular de Matemática, a atividade “O gosto pela Matemática (...), constitui um propósito que pode e deve ser alcançado através do progresso da compreensão matemática e da resolução de problemas” (ME, 2013, p. 2). O objetivo era abordar a multiplicação do dois e do três, e ainda a noção de dobro e de triplo.

Como estávamos perto da época do Natal e a professora cooperante já me tinha pedido para fazer as atividades em torno deste tema, decidi abordar a multiplicação através da decoração de uma árvore de Natal, recorrendo a bolas e laços, construídos em cartolina de várias cores.

Assim sendo, comecei o dia de estágio como habitualmente. Fui receber os alunos ao hall de entrada e depois, já na sala, elegemos o chefe do dia. Questionei os alunos sobre a data escrevendo a mesma no quadro, distribuí as surpresas do calendário do Advento e depois conversamos um pouco sobre o fim de semana, pois era uma segunda-feira.

Na sequência deste diálogo surgiu o tema do Natal, ao que aproveitei para colocar as seguintes questões: *Quem é que já começou com os enfeites de Natal? Quem é que já enfeitou o pinheiro?* Vários alunos responderam que já tinham começado.

A estes voltei a questionar: *Quais são os enfeites do teu pinheiro?* Ao que responderam: *O meu pinheiro tem bolas, luzes, neve e é bastante colorido* (C2). *O meu pinheiro tem bolas, anjos, bonecos de neve e luzes* (M1). Entretanto, outros alunos participaram ativamente no diálogo dando a sua opinião.

Figura 49: Bolas e laços utilizados



Sabendo que o professor deve ter em conta as motivações e os interesses de cada aluno e desenvolver as atividades no sentido de potencializar as suas aptidões ao máximo (Katz e Chard, 2009), mostrei uma árvore de Natal em cartolina, e um conjunto de bolas vermelhas e disse: *Hoje também vamos enfeitar o nosso pinheiro de Natal e será o nosso pinheiro da sala.* As crianças logo demonstraram curiosidade e interesse. E enquanto eu colocava o pinheiro no quadro, pedi a um aluno para distribuir uma bola por cada colega.

Destaque-se que este tipo de atividades promove experiências significativas proporcionando às crianças a manipulação de materiais, a resolução de problemas e a partilha do pensamento matemático, contribuindo para o seu desenvolvimento cognitivo a nível matemático (Matos & Serrazina, 1996).

Seguidamente, os alunos à vez, foram ao quadro e foram colocando as bolas onde desejavam. Solicitei a um aluno para contar quantas bolas tinha no pinheiro colocado no

quadro. O próprio nem contou e logo respondeu: *Professora, como somos vinte alunos, tem de ter vinte bolas porque nenhum colega está a faltar*. Esbocei um sorriso, como forma de lhe transmitir que a resposta estava correta, contudo acabamos por contar todos juntos quantas bolas tinha e o resultado foi vinte.

Figura 50: Alunos colocando as bolas na árvore



Posteriormente, coloquei outra questão aos alunos: *Quantos conjuntos posso fazer utilizando o número total das bolas, se em cada um deles, tiver só um elemento?* Depois de algum tempo, um aluno respondeu que seria possível construir vinte conjuntos com um elemento cada. Solicitei a realização de conjuntos de dois elementos para que fosse introduzida a multiplicação do dois. Assim, um aluno veio ao quadro e juntou as bolas de duas a duas. De seguida, escrevi no quadro todos os conjuntos que o aluno circundou. Questionando sobre *O que representa o número dois?* - vários alunos retorquiram corretamente dizendo que este número representa o número de elementos de cada conjunto.

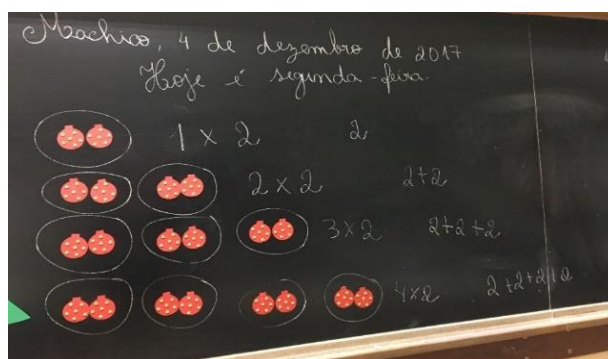
Subsequente a estas questões, comentei com a turma: *Cansei-me de escrever tantas vezes o número dois! Será que existe outra maneira para não nos cansarmos tanto?* Ao que um aluno sugeriu que podíamos recorrer à multiplicação.

A partir daqui, comecei por desenhar no quadro um conjunto, e pedi a um aluno para ir colocar dois elementos dentro daquele conjunto. O aluno colocou duas bolas dentro do mesmo. De seguida, desenhei dois conjuntos, e pedi a outro aluno para ir colocar dois elementos em cada um deles. O aluno colocou duas bolas em cada um dos conjuntos, dando num total de quatro elementos. E assim sucessivamente. O processo

repetiu-se até termos no quadro dez conjuntos, cada um deles com dois elementos representados por bolas.

Seguidamente, pedi aos alunos para observarem a atividade que estava no quadro. No primeiro caso perguntei: *Quantos conjuntos temos?* Os alunos responderam: *Temos um conjunto.* Então eu escrevi no quadro o algarismo 1, que representava o número de conjuntos e depois introduzi o sinal da multiplicação (x).

Figura 51: Completando a tabuada do dois



Depois perguntei: *Quantos elementos tem esse conjunto?* Os alunos responderam: *O conjunto tem dois elementos.* Então eu escrevi o algarismo 2, ficando no quadro esta multiplicação $1 \times 2 = 2$. O processo repetiu-se em todos os casos, sendo que no fim, tinha escrito $1 \times 2 = 2$; $2 \times 2 = 4$; $3 \times 2 = 6$; $4 \times 2 = 8$; $5 \times 2 = 10$; $6 \times 2 = 12$; $7 \times 2 = 14$; $8 \times 2 = 16$; $9 \times 2 = 18$; $10 \times 2 = 20$. Depois de estar tudo escrito introduzi o que era o «fator» e o que era o «produto».

No fim, alguns alunos referiram que tínhamos acabado de escrever a tabuada do dois, pois muitos já conheciam o símbolo da multiplicação. De imediato, entreguei duas folhas para ficar como registo no caderno. Os alunos desenharam as bolas em cada conjunto e escreveram a tabuada do dois.

Para terminar com a tabuada do dois, foi introduzido a noção de *dobro*, através de qualquer número que seja multiplicado por dois, o resultado será o dobro desse número. Não foi difícil, pois os alunos já tinham essa noção.

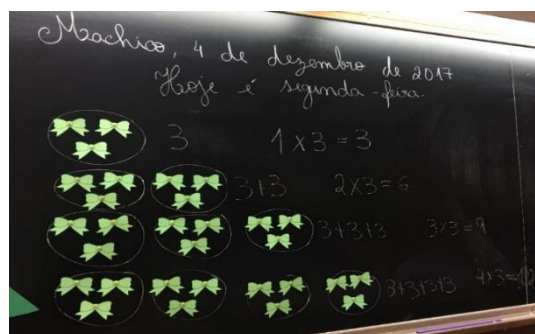
Depois da multiplicação do dois, passamos para a multiplicação do três, onde foi realizado o mesmo processo, só que desta vez, foi com laços. Ou seja, os alunos

começaram a enfeitar o pinheiro com laços, e de seguida, foram construídos os conjuntos com três elementos. No fim, foi analisado cada conjunto e visualizado a tabuada do três. Para registo, houve o mesmo processo.

Figura 52: Alunos colocando os laços na árvore



Figura 53: Completando a tabuada do três



Os alunos acabaram por enfeitar o pinheiro como queriam, com bolas ou laços, ficando afixado na sala de aula.

Figura 54: Pinheiro enfeitado



Na sequência desta atividade, interliguei a Matemática com a Expressão Musical e com o Português, pois tal como refere o Decreto-Lei 55/2018, o grande desafio das

escolas é “Dispor de maior flexibilidade na gestão curricular, com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais.” (p. 29.)

Os alunos após escutarem a canção *Pinheirinho*, cantaram com o auxílio da letra da canção. Recorrendo ao jogo como estratégia pedagógica foram ainda trabalhados os adjetivos que surgiam na letra da canção. Consistiu em ter várias frases com adjetivos, contudo, cada frase tinha mais duas opções de adjetivos, sendo um antónimo e outro um sinónimo, do adjetivo da frase. Neste sentido, os alunos tiveram de identificar o adjetivo na frase, e depois de observar as várias opções, deveriam escolher a correta. Foi-lhes ainda solicitado que substituíssem o adjetivo que estava presente na frase por um antónimo ou um sinónimo.

Estas atividades foram realizadas com sucesso, uma vez que os todos alunos conseguiram acompanhar os conteúdos traçados na planificação.

7.2.3. Atividade na área curricular do Estudo do Meio

O foco desta atividade enquadra-se na área curricular de Estudo do Meio, realçando-se que esta área curricular “está na interseção de todas as outras áreas do programa, podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas” (ME, n.d, p. 101). O objetivo era abordar os cinco sentidos do corpo humano onde os alunos tinham de identificar os órgãos responsáveis pelos sentidos, bem como distinguir vários objetos utilizando-os.

Na sala questionei os discentes sobre a data do respetivo dia, escrevendo a mesma no quadro. Como era terça-feira, falamos um pouco sobre o que os alunos tinham realizado no dia anterior.

De seguida, propôs-lhes a realização de um jogo. Em forma de *brainstorming* o jogo consistia em que os alunos proferissem palavras relacionadas com o tema que eu iria escrever no quadro: *Os Cinco Sentidos do Corpo Humano*. Surgiram diversas palavras ou ideias associadas ao tema, tais como: *sentido da audição, sentido do tato, sentido da visão, sentido do paladar, sentido do olfato, ouvidos, pele, olhos, gosto e nariz.*

Figura 55: Chuva de ideias sobre os cinco sentidos

Optou-se por dar continuidade ao jogo, sabendo que a atenção pode ser “a porta de entrada para a informação (...) porque estar atento é simultaneamente processar mentalmente a informação, fazer ligações como que já sabemos; é, portanto, aprender” (Lopes & Silva, 2015, p. 63). A turma foi dividida em quatro grupos de cinco elementos sendo que cada grupo tinha uma folha com o nome de um sentido do corpo humano que não poderiam partilhar com os outros grupos. Numa primeira fase, os alunos tinham de conversar em grupo sobre aquele sentido, e qualquer dúvida que existisse, o adulto orientava. Numa segunda fase, um elemento de cada grupo (à escolha), iria à frente representar o seu sentido. Por sua vez, os outros grupos teriam de adivinhar o que estava a ser representado.

Figura 56: As diversas texturas**Figura 57:** Os diversos cheiros e gostos

Depois foi a vez de cada grupo passar por desafios quanto ao seu sentido. Assim, os cinco elementos de cada grupo foram vendados. Os restantes colegas conseguiam ver o que eles teriam de adivinhar, contudo não podiam mencionar porque poderiam ser desqualificados.

O grupo do tato (grupo 1), teve de adivinhar várias texturas, como macio, rugoso, liso, áspero entre outros. O grupo do paladar (grupo 2), teve de adivinhar vários sabores, como o chocolate, o limão, a água, a laranja e a batata frita. O grupo do olfato (grupo 3), teve de adivinhar vários cheiros, como o alecrim, a arruda, as cascas de limão, as cascas de laranja e o chocolate. O grupo da audição (grupo 4), teve de adivinhar vários sons como o cão a ladrar, a chuva, a trovoadas, o gato a miar, o galo e ainda os colegas.

Neste último grupo, pedi a vários alunos para se pronunciarem, mas modificando a voz. Foi um momento engraçado e de grande descontração que proporcionou risadas. Nem todos os elementos do grupo conseguiram adivinhar todos os objetos, todavia como era um trabalho de equipa, no fim, o grupo adivinhou todos os objetos havendo sempre um elemento que acertava.

O grupo do sentido da visão era um grupo com mais elementos que tinham como tarefa observar todos os elementos indiferentemente do tamanho e partilhar com os restantes grupos o que foi analisado.

O meu objetivo era desenvolver nas crianças o trabalho cooperativo, proporcionando-lhes momentos onde pudessem desconstruir a temática, interagindo uns com os outros apoiando-se, e partilhando materiais.

Nesta continuidade, orientei um diálogo sobre os cuidados que devemos ter com os órgãos dos sentidos e chegamos a conclusões, como por exemplo: devemos evitar tocar nos olhos com as mãos sujas; não devemos olhar diretamente para o Sol; devemos evitar o contacto do sabão com os olhos; quando usamos auscultadores, ter cuidado com o volume do som; não colocar objetos nos ouvidos nem no nariz; ter cuidado com a exposição ao sol, entre outros.

Seguidamente entreguei aos alunos cartões com nomes dos sentidos do corpo humano e dos órgãos que teriam de colocar no quadro fazendo a correspondência correta. Este exercício foi repetido para que todos pudessem participar, e assim poder observar a percepção dos alunos quanto à correspondência dos sentidos aos órgãos do corpo humano.

Figura 58: Nomes dos sentidos e dos órgãos

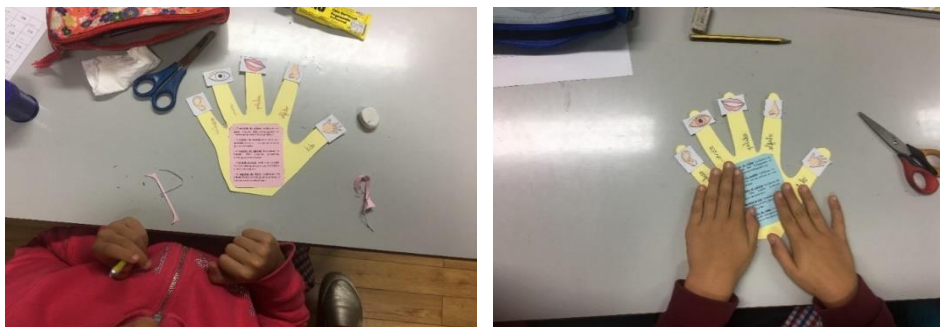
Neste mesmo dia, e complementando esta atividade, foi realizada a caracterização física dos alunos como forma de utilizar o sentido da visão, trabalhando a matemática através dos cinco sentidos do corpo humano.

No dia seguinte apresentei o molde de uma mão, feita em cartolina onde os alunos tinham de perceber que temos cinco sentidos. Entreguei várias imagens dos órgãos e dos sentidos sendo solicitado aos alunos que as pintassem, recortassem e colassem em cada dedo do molde da mão. Escreveram a lápis o nome de cada sentido, contudo, tinha de estar por baixo de cada órgão. Só depois de eu verificar se estava tudo correto é que podiam passar a caneta de várias cores.

Figura 59: Primeiro exercício**Figura 60:** Segundo exercício

Para concluir entreguei uma definição de cada sentido que foi lida e colada no centro da mão. Estas atividades tiveram resultados positivos verificando-se um grande empenho, concentração e responsabilidade por parte dos alunos.

Figura 61: Moldes das mãos com os cinco sentidos do corpo humano



7.3. Considerações Finais da Prática Pedagógica III

Da análise reflexiva sobre a minha última intervenção pedagógica, posso afirmar que esta permitiu-me experiências enriquecedoras que contribuíram para a minha formação a nível pessoal e profissional. O facto de confrontarmos situações diárias onde o imprevisto exige a capacidade de atuar pedagogicamente além da planificação, vem comprovar que um educador ou professor tem de ter um conjunto de competências na sua formação.

Esta prática aconteceu na vertente do 1.º CEB, como já tinha acontecido na intervenção anterior, não sendo tão surpreendente porque sabia que tinha de conciliar os programas curriculares com atividades dinamizadoras, lúdicas e desafiantes para os alunos.

Segui o mesmo método de trabalho, cabendo à professora cooperante a decisão sobre os temas a serem trabalhados, enquanto eu tinha toda a liberdade para planear as estratégias pedagógicas. O diálogo constante foi fundamental na orientação e apoio por parte da professora cooperante.

A planificação, como aconteceu nas práticas pedagógicas anteriores era de caráter flexível, sendo por vezes necessário alterar ou reajustar, respeitando os interesses, necessidades e comportamentos dos alunos.

Destaco a importância de trabalhar didaticamente as três áreas centrais, nomeadamente o Português, a Matemática e o Estudo do Meio, através da interdisciplinaridade e de propostas de atividades lúdicas. Era essencial que os alunos soubessem que podemos tornar a Matemática divertida.

Muitas vezes era possível sair da rotina do manual escolar, embora não fosse possível descartá-lo sendo este um recurso de trabalho que pode ser utilizado para completar determinados conteúdos programático.

Quero salientar que todos os alunos participaram ativamente em todas as atividades propostas à turma. O trabalho cooperativo foi uma metodologia aplicada para que houvesse partilha e interajuda entre os alunos. Aqueles que tinham maior facilidade em aprender, ajudavam os colegas que tinham mais dificuldades de aprendizagem.

Concluindo, e quanto à minha intervenção nesta última prática pedagógica, posso referir que foi muito gratificante e muito enriquecedora. Em todas as intervenções escutei sempre as vozes das crianças, como ainda refleti sobre a minha atuação pedagógica, a fim de melhorar a minha prática e proporcionar aprendizagens de sucesso aos alunos.

Considerações Finais

Um dia aprendi que os sonhos existem para se tornarem realidade.

E, desde aquele dia, já não durmo mais para descansar.

Durmo, simplesmente, para sonhar.

(Walt Disney)

Ingressar no curso de Educação Básica foi a concretização de um sonho desde muito cedo desejado. Muito antes de conseguir o ingresso, era questionada por diversas pessoas que mencionavam que esta profissão não tinha saídas profissionais coesas e duradouras. Contudo, nada me impediu de seguir e lutar pelo meu sonho e pelos meus objetivos de vida.

Acredito que nesta profissão, não existe nada mais gratificante do que ver uma criança feliz e a construir as suas próprias aprendizagens. Para isso é necessário que o docente tenha consciência de que é preciso uma enorme porção de paixão e de amor, um coração gigante, uma memória de elefante, uma paciência de anjo, uma pluralidade de braços, pernas, olhos e ouvidos, e acima de tudo, uma mão cheia de coadjuvação. É igualmente importante não ter receio da mudança, saber enfrentar um problema diagnosticado na criança, reconhecer as fragilidades e potencialidades individuais e coletivas de um grupo e aproveitar os fatores positivos de cada situação e de cada turma.

No culminar deste relatório foi fundamental refletir sobre todo o meu percurso académico, porque todos os conhecimentos e aprendizagens que obtive ao longo da Licenciatura em Educação Básica e do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico foram revigorados nas práticas pedagógicas. É impensável não reconhecer o quanto é fundamental interligar a teoria com a prática para o sucesso das aprendizagens das crianças. Isto porque, e ao longo de todo o meu percurso académico, tive a oportunidade de transpor para a prática, muito dos conhecimentos partilhados pelos docentes com quem tive o privilégio de aprender, reconhecendo a formação como uma pedagogia de relação. (Formosinho & Formosinho, 2018). Certo é que a identidade pessoal e profissional estará sempre em constante crescimento, resultante das dificuldades e dos desafios que se nos deparam no desenvolvimento das práticas

pedagógicas. Além de que, as aprendizagens futuras serão sempre recriadas a cada intervenção como educadora e professora.

Sabemos que muitas das vezes o desconhecido causa insegurança e a novidade abarca incertezas, o que vem justificar o quão foi fundamental ao longo das minhas práticas, observar os modos de atuar das crianças e dos docentes, o saber planificar para intervir e depois, refletir sobre as ações educativas. A vontade de querer concretizar todas as atividades planeadas, e nem sempre conseguir, por vezes levava-me à desmotivação e à frustração. Aprendi a gerir esses momentos refletindo não somente sobre as minhas práticas, mas também sobre a gestão do tempo pedagógico, sendo um processo que vamos conquistando ao longo da prática profissional.

A prática pedagógica I, foi o primeiro impacto numa realidade da Educação Pré-Escolar. Foi importante ouvir a opinião das crianças a fim de preparar a minha intervenção focada nos interesses e nas capacidades das mesmas. Um aspeto a salientar foi o facto de ter de interagir com diversas personalidades e comportamentos nomeadamente as características individuais de cada criança. De um modo geral, foi uma prática de sucesso e enriquecedora.

A prática pedagógica II e a III foram as mais desafiantes, uma vez que tinham um conjunto de programas que deveriam ser explorados e estudados pelos alunos. Foram duas práticas onde senti mais dificuldades para arranjar estratégias didáticas para abordar os temas exigidos. Contudo, o trabalho foi realizado com sucesso e com aproveitamento por parte dos alunos, uma vez que havia sempre a preocupação de colocar o aluno no papel ativo no que diz respeito ao seu processo de ensino-aprendizagem.

Concluindo, as minhas intervenções pedagógicas em contexto de estágio realizadas na Licenciatura e no Mestrado foram cruciais e enriquecedoras para uma melhor compreensão do funcionamento das diferentes valências escolares, assim como, das diversas dinâmicas que existem na sala de aula. Foi possível conviver com diferentes comportamentos e personalidades, métodos e processos de ensino-aprendizagem, bem como, com diversos modos de trabalhar em equipa. Pretendo ao longo do meu futuro percurso profissional, continuar a desenvolver competências que possam contribuir para a construção da minha profissionalidade docente.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Professor - Investigador: Que Sentido? Que Formação? In B. Campos (Org.), *Formação de Professores no Ensino Superior. Cadernos de Formação de Professores* (pp. 2130). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2010). *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva*. (7.^a ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Almeida, E. (2014). *A Relação entre Pais e Escola: a influência da família no desempenho escolar do aluno*. (Dissertação de Mestrado). Campinas: Universidade Estadual de Campinas
- Alves, R. (2004). *Gaiolas ou Asas*. Porto: Edições Asa.
- Andrea, I. (2005). *Pedagogia das expressões artísticas*. Lisboa: Edições ISPA
- António, A. S. (2004). *O outro lado do espelho - Sentimentos, vivências, imaginários: Professores no lugar do morto*. Porto: Edições Asas.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Azevedo, A. & Oliveira-Formosinho, J. (2008). A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 117-143). Porto: Porto Editora.
- Baranett, K. (2013). *Salvo pelas Estrelas*. Lisboa: Self-Desenvolvimento pessoal.
- Barbier, J. (1996). *Elaboração de Projetos de Ação e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- Bento, A. (2011). *As Etapas do Processo de Investigação: Do Título às Referências Bibliográficas*. Funchal: Colecção Ideias em Prática.
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender- Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *A Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Botas, D. & Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de

Matemática – Um estudo no 1º Ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*, 26 (1), 253-286. Retirado de <http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3259/2633>.

Cabral, A. (2001). *O Jogo no Ensino*. Lisboa: Editorial Notícias

Cadima, A. (1997). *Diferenciação Pedagógica no ensino básico: alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Caldeira, M. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Campos, B. (2013). *Políticas Docentes: Formação e Avaliação*. Lisboa: Mais Leituras.

Cardona, M. & Guimarães, C. (2012). *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: Psicosoma.

Cardona, M. J.; Silva, I. L.; Marques, L.; Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação. Retirado de [planejaravaliar.pdf \(mec.pt\)](#)

Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Clube do livro.

Carvalho, A. (2014). *O jogo didático nas aulas de História e Geografia*. (Dissertação de Mestrado). Porto: Faculdade de Letras Universidade do Porto. Retirado de https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.show_file?pi_gdoc_id=503816

Catarreira, C. (2015). *As emoções das crianças em contexto de Educação pré-Escolar*. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.

Coelho, A. M. T (2010). *Diferenciação pedagógica na escola actual: da teoria à prática*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Portucalense. Retirado de <http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/369/1/TME%20445.pdf>

Coelho, P. (1996). *O monte cinco*. Retirado de http://www.intranet.anchieta.br/webmagistral/intranet/biblioteca/Livros_Eletronicos%5C%20O%20monte%20cinco.pdf.

Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigação Educativa*. Madrid: Editorial La Mural Editora.

- Correia, L. (2008). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. (1999). Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos. In Conselho Nacional de Educação. *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. (pp.25-36). Lisboa: Edição do Conselho Nacional de Educação.
- Coutinho, C.; et al (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas práticas Educativas*. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII, 355-379. Retirado de http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.
- Dias, C. & Neves, M (2012) *A importância de contar histórias*. Retirado de: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1203/1/ImportanciaContarHistorias_TR.pdf.
- EB1/PE da Ladeira (2015-2019). *Projeto Educativo – Regras para a Cidadania: uma construção a caminho do Futuro*. Santo António: EB1/PE da Ladeira
- EB1/PE e Creche Eng.º Luís Santos Costa (2017-2021). *Projeto Educativo 2017-2021 – Literacia e Civismo*. Machico: EB1/PE e Creche Eng.º Luís Santos Costa.
- Estanqueiro, A. (2011). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ferreira, C. (1992). Teorias da aprendizagem: concepção cognitivista de Ausubel. *O professor*, 28, 6.
- Ferreira, M. S. & Santos, M. R. (1994). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento
- Fialho, N. N. (2008). *Os Jogos Pedagógicos como Ferramentas de Ensino*. *Congresso Nacional de Educação*, 6, 12298-12306.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Livros

Horizonte.

Formosinho, J. (2007). *O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir Tamanho Único*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Formosinho, J. O. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia em Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Lisboa: Porto Editora.

Formosinho, J. O. & Formosinho, J. (2018) A Formação como Pedagogia da Relação. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, v. 27, n. 51, p. 19-28.

Formosinho, J., Silva, V. R. & Ferreira, F. I. (1999). *Avaliar, Reflectir e Inovar: Estudo de Avaliação Externa*. Braga: Cadernos Escola e Formação.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (25.^a ed). São Paulo: Editora Paz e Terra.

Freire, P. (2003). *Educação e mudança*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Freire, P. (2009). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (39.^a ed). São Paulo: Editora Paz e Terra.

Freire, P. (2012). *Pedagogia da Autonomia, Saberes necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Freire, P. (2014). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (49.^a ed.). Rio de Janeiro: Paz & Terra.

Freitas, L. & Freitas, C. (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: ASA Editores.

Gadotti, M. (2008). Reinventando Paulo Freire na escola do século 21. In C. Torres, F. Gutiérrez, J. Romão, M. Gadotti & W. Garcia. *Reinventando Paulo Freire no Século 21*. (pp.91-107). São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.
Retirado de <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/2814#page/50/mode/1up>

Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-participação: trabalho de projeto. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (Orgs.). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp. 47-77). Porto: Porto Editora.

- Gomes, M. (2011). *A pedagogia diferenciada na construção da escola para todos. Conceitos, estratégias e práticas*. Porto: Edições Ecopy
- Gonçalves, E. (1991). *A Arte Descobre a Criança*. Lisboa: Raiz Editora.
- Gonçalves, M. (2001). *Aprender com Sucesso*. Coimbra: Livraria Almedina
- Gouveia, I. & Fraga, N. (2017). A Construção do Conhecimento na Educação de Infância. Comunicação apresentada no Congresso Internacional, In L. G. Correia, R. Leão & S. Poças (Ed.), *O Tempo dos Professores* (pp. 525-539). Porto: CIIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2007). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Kamii, C. (1996). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A metodologia de trabalho por projeto*. (2.^a Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Kelly, A.V. (1981). *O currículo. Teoria e Prática*. São Paulo: Harbra
- Khishimoto, M. (1994). *O Jogo e a Educação Infantil*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Ramos Leitão.
- Leite, C. & Rodrigues, M. (2001). *Jogos e Contos numa Educação para a Cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lessard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, J. (2008). *O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-*

de-Infância. Porto: Areal Editores.

Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.

Lopes, J. & Silva, H. S. (2010). *O Professor faz a Diferença. Na Aprendizagem dos Alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas.

Lopes, J. & Silva, H. S. (2011). *O Professor faz a Diferença: na aprendizagem dos alunos, na realização escolar dos alunos, no sucesso dos alunos*. Lisboa: LIDEL

Lopes, J. & Silva, H. S. (2015). *Eu, professor, pergunto*. Lisboa: Lidel.

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

Mata, L & Pedro, I. (2021) *Participação e Envolvimento das Famílias – Construção de parcerias em Contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação. Retirado de [participfamilias.pdf \(mec.pt\)](#)

Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1º ciclo do Ensino Básico. Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carillo, J., & Silva, L. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Portugal: Ministério da Educação.

Marujo, H. & Neto, L. (2004). *Optimismo e esperança na educação – Fontes inspiradoras para uma escola criativa*. Lisboa: Editorial Presença.

Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.

Mateus, A., Silva, A., Pereira, E., Souza, J., Rocha, L., Oliveira, M. & Souza, S. (2014) *A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil*. Retirado de: <http://tinyurl.com/owrhugj>.

Mateus, M. (2016). Perceções da relação Escola e Família. *Imagonautas Revista*

Interdisciplinaria sobre Imaginarios Sociales, 7, 44-61.

Matos, J., & Serrazina, L. (1996). *Didática da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.

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

Mendonça, M. (1994). *A Educadora de Infância: Traço de união entre a teoria e a prática*. Lisboa: Edições ASA.

Mesquita, E. (2013). *Competências do Professor*. Lisboa: Edições Sílabo.

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Título: Ensino Básico — 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação (2008). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Retirado de https://www.cfaematosinhos.eu/NPPEB_01_CN.pdf.

Ministério da Educação (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Morgado, J. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições Asa.

Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: ISPA.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: um desafio para os professores*. Barcarena: Editorial Presença.

Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.) *Os Professores e a sua Formação* (pp. 25-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

OECD. (2015). *Skills Strategy Diagnostic Report: Portugal*. Disponível em: <http://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Diagnostic-report-Portugal.pdf>

Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Orgs.).

Pedagogia(s) da Infância – Dialogando com o Passado Construindo o Futuro (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed Editora S.A

Oliveira-Formosinho, J. (2011) *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto, Porto editora, coleção infância

Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Construindo uma práxis de participação. (4.^a Ed.). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013a). Educação em creche: participação e diversidade. In J. Oliveira-Formosinho e S. Araújo. *A perspectiva da associação criança* (pp. 11-27). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013b). A Pedagogia-em-Participação em creche: A perspectiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho (Coord). *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 11-27). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho J. (2011). A perspectiva pedagógica da associação criança. In J. Oliveira-Formosinho e R. Gâmbôa. *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp. 11-45). Porto: Porto Editora

Oliveira-Formosinho, J. & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A Escola Vista pelas Crianças*. (pp.55-74). Porto: Porto Editora.

Oliveira, L., Pereira, A. & Santiago, R. (2004) *Investigação em Educação. Abordagens Conceptuais e Práticas*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (1994). *A Avaliação dos Alunos na Perspectiva da Reforma*. Porto: Porto Editora.

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

Pacheco, J. (2008). Estrutura Curricular do Sistema Educativo Português. In J. Pacheco (Org.), *Organização Curricular Portuguesa*. (pp.11-52). Porto: Porto Editora.

Paulo, M. (2011). *Dificuldades de Linguagem Oral/Dificuldades de Aprendizagem –*

Atitudes e Representações sociais de professores. Tese de Mestrado: Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa.

Peixoto, L. (1999). *Auto-Estima, Inteligência e Sucesso Escolar.* Braga: APPACDM.

Pereira, N. (2008). Ensino primário/Ensino básico: 1.º ciclo. In J. A. Pacheco (Org.). *Organização Curricular Portuguesa.* (pp. 87-132). Porto: Porto Editora.

Pereira, G., Gouveia, I. & Fraga, N. (2019). O Professor do século XXI, que competências e desafios? As perceções das alunas de 1º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. In: *O professor do século XXI em perspetiva comparada: transformações e desafios para a construção de sociedades sustentáveis: atas da II Conferência Internacional de Educação Comparada / org. Nuno Fraga.* - Funchal: CIE-UMa - Centro de Investigação em Educação, 2019. - ISBN 978-989-54390-1-0. - p. 600-623.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar.* Porto: Porto Editora.

Peterson, P.D. (2003). *O Professor do Ensino Básico.* Lisboa: Instituto Piaget.

Pinto, M. C., Lapo, M. J., Guedes, A. M. & Trindade, P. (2011). *Avaliação docente: eu, tu e nós.* Alcochete: Alfarroba.

Pinto, M. J. F. (1992). *As Escolas e a Qualidade.* Rio Tinto: Edições Asa.

Read, H. (2007). *A Educação pela Arte.* Lisboa: Edições 70.

Ribeiro, L. C. (1994). *Avaliação da Aprendizagem.* Lisboa: Texto Editora.

Rief, S. & Heimburge, J. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva.* Porto: Porto Editora.

Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas.* Retirado de <http://www.ipb.pt/~mabel/documdisciplinas/gestaocurricu.pdf>

Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor.* Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Roldão, M. C. & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular. Para a Autonomia das Escolas e Professores*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Samulski, D. (2003). Educação por Meio do Movimento e do Jogo. In C. Neto (Ed.), *Jogo e Desenvolvimento da Criança* (pp. 226-237). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana
- Sarmiento, T. & Marques, J. (2002). *A escola e os pais*. Coleção Infans. Maia: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- Sarmiento, T.; Ferreira, F.; Madeira, R.; (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto: Porto Editora.
- Silva, H. & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto – 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, lda
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Lisboa: Instituto Piaget
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, J. (2012). *A Formação Contínua de Professores: Modelos, Políticas e Percursos*. Fafe: Editora Labirinto.
- Sousa, J. M. (2018). Currículo e Cidadania. In L. Rodrigues & N. Fraga (Orgs.). *Europa, Educação, Cidadania* (pp. 87-96). Funchal: CIE-UMa. (ISBN: 978-989-54390-0-3).
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Edição: Fundação Calouste Gulbenkian. 2.^a Edição
- Tavares J., & Alarcão, I. (1985). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Tavares, R. (2004). Aprendizagem significativa. *Conceitos*, 10, 55-60. Retirado de

<http://www.fisica.ufpb.br/~romero/pdf/2004AprendizagemSignificativaConceitos.pdf>

Tezani, T. (2006). *O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspetos cognitivos e afetivos*. Educação em Revista, 7, 1-16. Retirado de <http://www.bjis.unesp.br/ojs2.4.5/index.php/educacaoemrevista/article/view/603>

Tomlinson, C. & Allan, S. (2002). *Liderar Projectos de Diferenciação Pedagógica*. Porto: ASA Editores.

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Porto: Porto Editora.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Espanha: UNESCO. Retirado de http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf

UNICEF. (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Assembleia Geral das Nações Unidas. Retirado de https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

Valadares, J. & Moreira, M. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa: Sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Almedina.

Vasconcelos, T. & Assis, A. (2008). Documentos curriculares para a Educação de infância: um olhar sobre o passado, questões para o futuro. In J. Pacheco (Org.), *Organização Curricular Portuguesa (pp.53-84)*. Porto: Porto Editora.

Vieira, R. M. & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.

Wassermann, S. (1990). *Brincadeiras Sérias na Escola Primária*. Lisboa: Instituto Piaget.

Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.

Zabalza, M. (1994a). *Diários de Aula* (J. A. Pacheco, Trad.). Porto: Porto Editora.

Zabalza, M. (1994b). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições Asa.

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

Zabalza, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições ASA.

Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

Referências Normativas

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar).

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro (Aprova a Reorganização Curricular do Ensino Básico).

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto (Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor dos Ensinos Básico e Secundário).

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto (Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor dos Ensinos Básico e Secundário).

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro (Estatuto da Carreira Docente).

Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho (Organização e Gestão Curricular).

Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro (A Formação Contínua de Professores)

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho (Autonomia e Flexibilidade Curricular).

Portaria n.º 181 de 11 de junho de 2019

Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória).

Despacho n.º 10673/2016, de 26 de agosto (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar).

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho (Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico)