REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Nídia Lisandra Quintal Gomes
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt

outubro | 2019

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Nídia Lisandra Quintal Gomes
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTAÇÃO
Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira

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 2019-2020

Nídia Lisandra Quintal Gomes

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

Orientadora: Doutora Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira

Funchal e UMa, outubro de 2019

Todos os nossos sonhos podem se realizar, se tivermos a coragem de persegui-los.

Walt Disney

Agradecimentos

"Quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado com certeza vai mais longe."

(Lopes & Silva, 2009, p. IX)

Após estes anos de trabalho vejo terminada a minha formação inicial para a conquista de um grande sonho. No início parecia uma grande jornada, mas no entanto passou demasiado rápido. Estudar em Leiria, adaptar-me a uma nova cidade, conhecer novas pessoas e novas vivências e regressar à minha terra natal, sendo necessário adaptar-me novamente, posso considerar que cresci e aprendi diariamente coisas novas.

Todos os passos dados e obstáculos ultrapassados para alcançar este objetivo final, contribuíram para a pessoa que sou hoje e ajudaram na construção da minha identidade profissional. Considerando todo este percurso vivenciado, considero que não poderia chegar até aqui sem agradecer aqueles que mais contribuíram para o meu sucesso através do seu apoio e incentivo diário.

Em primeiro lugar quero agradecer aos meus pais, Silvino Gomes e Carmelinda Gomes, porque foram sem dúvida a minha maior força ao longo de todo este percurso. Obrigada por me ouvirem, me apoiarem, por estarem sempre presentes e prontos a ajudar, por me acompanharem e principalmente por nunca terem duvidado de mim e por terem lutado para que este percurso fosse possível, o meu eterno Obrigada!

Quero manifestar, também, o meu agradecimento ao meu irmão, Élvio Gomes, pelo carinho, paciência, apoio e incentivo ao longo desta caminhada.

Agradeço, também, aos meus restantes familiares e grandes amigos pelo afeto e incentivo, pelos momentos de diversão e por estarem sempre presentes e poder partilhar convosco todos os momentos vivenciados.

Quero destacar, ainda, as minhas afilhadas, Madalena e Matilde, por serem os meus amores e alegrarem os meus dias.

Um grande obrigada à minha prima/irmã, Sofia Camacho, por todo o carinho, incentivo, empenho, apoio, conforto, e pelos conselhos que me ajudaram a ser melhor todos os dias ao longo deste percurso.

Quero manifestar, o meu agradecimento às minhas grandes amigas, Rossana Correia e Cláudia Rodrigues, por todos estes anos de amizade e cumplicidade, por me incentivarem, ajudarem, apoiarem e acreditarem em mim.

Agradeço, ainda, aos meus compadres por todo o apoio, dedicação, carinho e pela força para seguir em frente.

Um agradecimento especial, à minha companheira de Licenciatura, Juliana Matias, pela hospitalidade e pelos bons momentos passados juntas, pelo companheirismo e apoio, pelas inúmeras gargalhadas, pelas horas de estudo, de trabalhos de grupo e, principalmente, pela amizade.

Gostaria, também, de agradecer à minha orientadora científica do presente relatório, professora Doutora Maria Gorete Pereira, pela orientação prestada, pela paciência e disponibilidade, pelas palavras de incentivo ao longo do trabalho realizado, e pela troca de aprendizagens bem como de conhecimentos.

Agradeço à direção e a toda a comunidade educativa do Infantário Semi-Internato de Santa Clara e da EB1/PE do Caniço pelo acolhimento e recetividade.

Destaco, o meu agradecimento, à educadora cooperante, Fernanda Mota, por toda a orientação, apoio, palavras amigas e pelo seu contributo nas aprendizagens realizadas. Às ajudantes de ação sócio educativa, Carina e Inês, pelos momentos de brincadeira, pelas palavras de reconforto e apoio ao longo do trabalho realizado.

Um agradecimento especial à professora cooperante, Rosélia Caires, por ser uma excelente pessoa e profissional, por me apoiar e por me ajudar, pela orientação, atenção e partilha de conhecimentos ao longo de toda a intervenção.

Agradeço, aos meus meninos da Sala dos Bâmbis, do 2.º e 3.º C, pelo carinho com que me receberam e por terem contribuído para que cada dia fosse um momento de aprendizagem constante.

Agradeço, ainda, a todos os professores da Licenciatura e do Mestrado, que acompanharam este longo percurso ao transmitir conhecimentos essenciais para um futuro com êxito.

Um muito obrigada às minhas companheiras de Mestrado Nádia, Dina e Marta pela maneira como me acolheram e por todo o apoio, cumplicidade e troca de aprendizagens e conhecimentos.

A todos e a cada um, o meu muito obrigada!

Resumo

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e tem como principal objetivo partilhar e refletir acerca da intervenção pedagógica realizada em contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no Infantário Semi–Internato de Santa Clara e na Escola Básica do 1.º Ciclo do Caniço, respetivamente.

Ao longo do relatório encontram-se descritas as intervenções pedagógicas nos diferentes contextos, precedidas por uma fundamentação teórica que constitui a base de toda a ação pedagógica.

No contexto da Educação Pré-Escolar a ação realizou-se com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos, e decorreu em torno da problemática de investigação-ação que visava o desenvolvimento pessoal e social no que diz respeito à Convivência e Cidadania, nomeadamente a partilha. Todavia, a intervenção no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico aconteceu em dois momentos distintos. Deste modo, desenvolvi a minha ação numa turma de 2.º ano, com alunos com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos e numa turma de 3.º ano, com idades entre os 8 e os 10 anos. A intervenção pedagógica na turma do 2.º ano teve como objetivo da investigação-ação a adoção de estratégias com materiais manipuláveis/estruturados de modo a que os alunos desenvolvessem aprendizagens significativas. Ressalvo que, relativamente à última prática pedagógica, a metodologia de investigação-ação não foi empregue, dado que a intervenção teve como propósito abordar questões do ponto de vista didático.

Durante toda a prática foi adotada uma postura reflexiva, de modo a adequar e melhorar a mesma, atendendo às necessidades e interesses das crianças.

As atividades apresentadas, tiveram como objetivo proporcionar às crianças momentos de aprendizagem ativa e significativa, contribuindo para o desenvolvimento e construção de uma Educação de qualidade.

Palavras-chave: Aprendizagem Ativa e Significativa; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Interesses e Necessidades; Investigação-Ação.

Abstract

The present report has been elaborated under the Master degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and its main objective is to share and reflect on the pedagogical intervention carried out in the context of Pre-School Education and Teaching 1st Cycle Basic School, at the Santa Clara Semi-Boarding Nursery School and the Caniço 1st Cycle Basic School, respectively.

Throughout the report there are described pedagogical interventions in the different contexts, preceded by a theoretical foundation that forms the basis of all pedagogical action.

In the context of Pre-School, the action took place with children's between the ages of 3 and 4 years, and ran around the problem of action research that aimed at personal and social development with regard to Coexistence and Citizenship, namely sharing. However, intervention In the context of 1st Cycle of Basic Education, it happened in two distinct moments. This way, I developed my action in a class of 2nd year, with students aged between 7 to 8 years and in a class of 3rd. year, aged between 8 and 10 years. The pedagogical intervention in the class of the 2nd year of school had the objective of action research the adoption of strategies with manipulable/structured materials so that students could develop meaningful learning.

Except that, in the relation to the last pedagogical practice, the action research methodology has not been employed, since the intervention aimed to addressed issues from a didactic point of view.

Throughout the practice a reflective posture was adopted, in order to adapt and improve the same, meeting the needs and interests of children. The activities presented, aimed to provide children with moments of active and meaningful learning, contributing to the development and construction of the quality education.

Keywords: Active and Meaningful Learning; Pre-School Education; 1st Cycle of Basic Education; Interests and Needs; Action Research.

Sumário

Resumo ..... **VII**

Abstract ..... **IX**

Índice de Figuras ..... **XVI**

Índice de Gráficos ..... **XIX**

Lista de siglas ..... **XXI**

Índice de Apêndices ..... **XXIII**

Introdução **1**

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO **5**

Capítulo 1 – Discurso Oficial da Prática Pedagógica **7**

1.1 Princípios Gerais e Objetivos da Lei de Bases do Sistema Educativo 7

1.2 A Gestão Curricular 8

1.3 As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar 11

1.4. A Organização Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico 12

Capítulo 2 – A Identidade Docente **16**

2.1 O Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. 16

2.2. O docente no século XXI 18

Capítulo 3 – Metodologias e Estratégias Pedagógicas **21**

3.1. O ciclo da práxis educativa: observação, planificação, ação, avaliação e reflexão 21

3.2. A Diferenciação Pedagógica 23

3.3. A aprendizagem cooperativa: promotora do desenvolvimento pessoal e social.. 25

3.4. A Literatura Infantil e o prazer/ interesse pela leitura 27

3.5. A importância do material didático/estruturado na promoção de aprendizagens significativas 28

3.6. A relevância das Expressões Artísticas na Educação 30

Capítulo 4 – A Investigação-Ação 32

4.1 Da Investigação Qualitativa à Investigação-Ação 32

4.2 Fases da Investigação-Ação 34

4.3 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados 35

4.4 Métodos de Análise de Dados 37

4.5 A Importância da Investigação-Ação 38

PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA 41

Capítulo 5 – Prática Pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar 43

5.1. Contextualização do Ambiente Educativo 43

5.1.1. O Meio envolvente: freguesia de São Pedro 44

5.1.2. O Infantário Semi–Internato de Santa Clara 45

5.1.3. A sala dos Bâmbis 47

5.1.4. O grupo de crianças da sala dos Bâmbis 50

5.2. Do problema à Investigação 53

5.2.1. Enquadramento do Problema 53

5.2.2. Questão Problema 54

5.2.3. Fases do Projeto 54

5.3. Estratégias de Intervenção Pedagógica Promotora do Desenvolvimento Pessoal e Social: Convivência e Cidadania – Partilha 56

5.4. Intervenção Pedagógica na sala dos Bâmbis: algumas atividades 60

5.4.1. O Pão por Deus 61

5.4.2. Explorando o outono 62

5.4.3. A Família 65

5.5. Intervenção Pedagógica com a comunidade 68

5.6. Reflexão Crítica Final – Contexto de Educação Pré-Escolar 70

Capítulo 6 – Prática Pedagógica no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico 75

6.1. Contextualização do Ambiente Educativo 75

6.1.1. O Meio envolvente: freguesia do Caniço 75

6.1.2. A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Caniço 77

6.1.3. A sala da Turma do 2.º C 79

..... 81

6.1.4. A Turma do 2.º C 81

6.2. Do problema à Investigação 84

6.2.1. Enquadramento do Problema 84

6.2.2. Questão Problema 84

6.2.3. Fases do Projeto 85

6.3. Estratégias de Intervenção Pedagógica Promotoras do Desenvolvimento de Aprendizagens Significativas 86

6.3.1. As horas 87

6.3.2. Experiência com feijões 90

6.3.3. O Dinheiro 92

6.4. Intervenção Pedagógica com a comunidade 94

6.5. Reflexão Crítica Final – Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico 97

Capítulo 7 – Prática Pedagógica no 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico 103

7.1. Contextualização do Ambiente Educativo 103

7.1.1. A Turma do 3.º C 103

7.2. Intervenção Pedagógica com os alunos do 3.º C: algumas atividades 105

7.2.1. Ana e o Anão 105

7.2.2. Atividades Experimentais – Mecânica Simples 109

7.2.2.1. Rodas Dentadas 110

7.2.2.2. Molas e Elásticos 111

7.2.3. Desafio de Subtrações 113

7.2.4. Se eu pudesse 116

7.3. Reflexão Crítica Final – Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico..... 121

Considerações Finais 125

Referências 127

Referências Normativas 136

Índice de Figuras

Figura 1- Matriz Curricular do 1CEB……..…...14

Figura 2- Ciclo da Investigação-ação…….....34

Figura 3- Localização da Freguesia de São Pedro……..…44

Figura 4- Infantário Semi – Internato de Santa Clara……..…45

Figura 5- Espaços exteriores do Infantário Semi – Internato de Santa Clara…….....47

Figura 6- Áreas de atividade da Sala dos Bâmbis……...49

Figura 7- Rotina Diária do grupo da sala dos Bâmbis……....…50

Figura 8- Grupo de crianças da Sala dos Bâmbis……51

Figura 9- Cronograma das fases do projeto……55

Figura 10- História trabalhada……57

Figura 11- Leitura e reconto ……..57

Figura 12- História trabalhada……57

Figura 13- Realização dos desenhos…….…..58

Figura 14- Momento de partilha dos brinquedos pessoais das crianças……..60

Figura 15- Técnica da esponja…….……62

Figura 16- Técnica do cotonete e colagem…….……..…64

Figura 17- Cartuchos……...……64

Figura 18- Colagens com papel eva brilhante……67

Figura 19- Mural "A nossa Família!"……67

Figura 20- Árvore de Natal e decoração de caixas…….…69

Figura 21- Convívio do dia 12 de dezembro……70

Figura 22- Localização da freguesia do Caniço…….……76

Figura 23- Infraestruturas presentes na freguesia do Caniço…….….77

Figura 24- EB1/PE do Caniço……...…..77

Figura 25- Espaços físicos EB1/PE do Caniço……78

Figura 26- Espaço da sala do 2.º C……..……..80

Figura 27- Horário do 2.º C……...…..81

Figura 28- Cronograma das fases do projeto…….….86

Figura 29- Calendário……...……..87

Figura 30- Relógios…….……88

Figura 31- Exploração dos Relógios…….……..89

Figura 32- Horas e meias horas……..…….89

Figura 33- Experiência com feijões…….92

Figura 34- No Supermercado……..93

Figura 35- Pintura facial……..95

Figura 36- Oficina das bonecas de massa…….…..95

Figura 37- Jogos tradicionais…….…….96

Figura 38- Caraterísticas do texto dramático ……107

Figura 39- Representações do texto dramático *Ana e o Anão***.**…….108

Figuras 40- Padrão Circular, tabuada do 7.……..109

Figuras 41- Atividade experimental "Rodas Dentadas"…….……...……111

Figuras 42- Operações com MAB…….……115

Figura 43- Valores……...……..…117

Figura 44- Marcando a pulsação com os pés…….……118

Figura 45- Marcando o compasso com os dedos……..119

Figura 46– Construção da coreografia das partes do poema ……...……..120

Índice de Gráficos

Gráfico 1- Nível de Habilitações dos pais das crianças da sala dos Bâmbis…….51

Lista de siglas

1CEB- 1.º Ciclo do Ensino Básico

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

EPE- Educação Pré-Escolar

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PMC1CEB- Programas e Metas Curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico

PEE– Projeto Educativo de Escola

IA – Investigação – Ação

Índice de Apêndices

Índice do Conteúdo do CD-ROM

Pasta A- Relatório de Estágio de Mestrado

Relatório de Estágio de Mestrado em Word

Relatório de Estágio de Mestrado em PDF

Pasta B- Prática Pedagógica no Contexto da Educação Pré-Escolar

Apêndice 1- Planificações

Apêndice 2- Diários de Bordo

Pasta C- Prática Pedagógica no Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.º ano)

Apêndice 1- Planificações

Apêndice 2- Diários de Bordo

Pasta D- Prática Pedagógica no Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (3.º ano)

Apêndice 1- Planificações

Apêndice 2- Diários de Bordo

Introdução

O presente relatório, realizado para a obtenção do grau de Mestre no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, surge após a realização da prática pedagógica no Infantário Semi-Internato de Santa Clara, com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos, e na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) do Caniço, numa turma do 2.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos e numa turma de 3.º ano de escolaridade, com idades entre os 8 e os 10 anos.

Ao longo do trabalho encontra-se toda a fundamentação teórica inerente ao mesmo, que consiste nos pilares de toda a intervenção pedagógica de um docente, e uma parte prática, que descreve a ação realizada em duas valências: Educação Pré-Escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1CEB), baseada nos pressupostos teóricos anteriores. Entre a fundamentação teórica e a prática pedagógica, nota-se uma estreita relação, evidenciando que são duas vertentes muito distintas, mas inseparáveis uma da outra na profissão docente. O docente sente a necessidade de estar em constante atualização segundo a evolução das pesquisas realizadas na área da pedagogia e segundo as alterações dos pressupostos do Sistema Educativo Português. É de salientar, que todos os aspetos referidos anteriormente foram tidos em conta ao longo da realização do relatório.

A Parte I- Enquadramento Teórico e Metodológico do relatório encontra-se subdividida em quatro capítulos distintos. No capítulo um encontra-se exposto os pressupostos subjacentes ao Sistema Educativo. Refere-se ao discurso oficial da prática pedagógica, abordando-se aspetos como a Lei de Bases do Sistema Educativo, a Gestão Curricular e os documentos oficiais como é o exemplo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e dos Programas e Metas Curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico (PMC1CEB).

Já no capítulo dois é abordada a Identidade Docente, fazendo referência ao Perfil do Educador de Infância e do Professor de 1.º Ciclo do Ensino Básico, assim como a necessidade do papel do docente que deverá ser assumido em pleno século XXI, como forma de se conseguir alcançar uma Educação significativa para a sociedade atual.

No que concerne ao capítulo três encontra-se exposta a fundamentação das estratégias utilizadas na prática pedagógica. Salienta-se, neste capítulo, a importância das informações relativas ao Ciclo da *Práxis* Educativa, a Diferenciação Pedagógica, a Aprendizagem Cooperativa como promotora do desenvolvimento pessoal e social, o

recurso à Literatura infantil com o intuito de desenvolver o prazer/ interesse pela leitura, a importância do Material Didático/Estruturado na promoção de aprendizagens significativas e as Áreas Artísticas que permitem que as crianças se exprimam de diversas formas.

Relativamente ao capítulo quatro, é caraterizada toda a metodologia de investigação-ação, desde as fases, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados ao longo da prática pedagógica descrita na parte dois do presente relatório, assim como os métodos de análise de dados, os limites da investigação-ação e a importância da mesma. Assim, aquando da intervenção pedagógica, foram realizadas atividades e utilizadas diversas estratégias para aquisição de respostas para as problemáticas encontradas em ambas as valências.

A Parte II- Prática Pedagógica do relatório apresenta-se subdividida em três capítulos, designadamente: a caraterização da prática pedagógica em contexto da EPE e a prática pedagógica em contexto do 1CEB, em dois anos de escolaridade distintos, respetivamente o 2.º e o 3.º ano. Nos dois primeiros capítulos encontra-se primeiramente a contextualização do meio, da instituição, da sala, do grupo e da turma. É de salientar, a importância de conhecer o meio envolvente dos locais onde se desenvolveram as práticas pedagógicas, para poder proporcionar-se atividades contextualizadas e adequadas aos interesses e necessidades das crianças. Já no último capítulo, apenas encontra-se expresso a turma em questão, uma vez que a prática pedagógica realizou-se na mesma instituição e na mesma sala que a anteriormente.

No Infantário Semi –Internato de Santa Clara era pretendido dar resposta à questão de investigação: *De que forma as crianças da Sala dos Bâmbis podem desenvolver a convivência e cidadania, nomeadamente no que diz respeito à partilha?*. Deste modo, são apresentadas atividades e estratégias diversificadas que foram realizadas para cumprir o objetivo referido. Pretendia-se proporcionar momentos de aprendizagem autónoma, ativa e significativa.

Em relação à EB1/PE do Caniço, apresenta-se como objetivo a procura de soluções para a questão de investigação: *Qual a importância da utilização de materiais didáticos/estruturados, em contexto de trabalho de sala de aula, para as aprendizagens significativas do 2. º C?*. Neste sentido, são apresentadas estratégias onde se valorizou o recurso ao material didático para a aquisição de novos conteúdos.

Nestes capítulos, também, enfatizam-se algumas atividades planificadas e realizadas, refletindo acercas das mesmas. Ressalva-se, de igual modo, que em cada

capítulo encontra-se uma reflexão crítica final, onde são apontados aspetos como pensamentos, ideias, dificuldades e aprendizagens. Em ambos os contextos, acrescenta-se a descrição dos projetos de intervenção com a comunidade. No contexto da EPE para além da colaboração da comunidade educativa contou-se com a colaboração de uma instituição, nomeadamente o Lar Santa Isabel – Casa da Misericórdia do Funchal. Já no contexto do 1CEB contou-se com a colaboração de toda a comunidade educativa.

Ao longo de toda a prática pedagógica apresenta-se como objetivo promover o processo de ensino e aprendizagem de forma autónoma e ativa, sendo que sempre que necessário era proporcionado um apoio individualizado. Para além de que, ao longo do corpo do presente relatório, será estabelecida uma relação entre os pressupostos teóricos da Educação e as estratégias utilizadas ao longo das diversas atividades realizadas nos contextos educativos.

Considero que a elaboração deste relatório foi essencial para a minha formação enquanto docente na área da Educação, uma vez que permitiu-me compreender que o docente desempenha um papel fundamental na promoção de uma Educação de qualidade.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO

Capítulo 1 – Discurso Oficial da Prática Pedagógica

Quando falamos em Educação importa ter em consideração alguns princípios que visam sustentar e orientar a prática pedagógica, assegurando o sucesso de qualquer processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, o presente capítulo alude aos Princípios Gerais e Objetivos da Lei de Bases do Sistema Educativo que vieram alterar profundamente o quadro da Educação Portuguesa, e faz uma breve abordagem à Gestão Curricular. Além disso, considerei fundamental aludir às OCEPE e aos PMC1EB neste capítulo, uma vez que são os documentos orientadores da ação pedagógica que deverão ser explorados por todos os educadores e professores.

Cada criança beneficia de uma Educação de qualidade quando lhe é dada a oportunidade de desenvolver competências e capacidades essenciais à sua aprendizagem. A Educação é um direito ao alcance de todos e os estabelecimentos de ensino devem adaptar os diferentes ambientes educativos garantindo uma resposta adequada à diversidade de crianças do século XXI. Assim, mais do que cumprir o currículo, os estabelecimentos de ensino devem contextualizar todo o processo educativo de ensino e aprendizagem atendendo às caraterísticas, necessidades, interesses e às experiências de cada criança.

1.1 Princípios Gerais e Objetivos da Lei de Bases do Sistema Educativo

Segundo Fernandes (2011) a reforma na Educação, nos finais da década de 80, início da década de 90, deveu-se à publicação da LBSE, marcando assim de forma positiva o Sistema Educativo Português. O objetivo desta reforma educativa foi o melhoramento da qualidade da Educação, do currículo e das escolas.

Portanto, a LBSE, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, veio alterar o quadro da Educação Portuguesa. Segundo esta lei, Capítulo I, Artigo 1.º o Sistema Educativo "é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à Educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade" (Lei n.º 46/86, Capítulo I, Artigo 1.º).

Esta lei enquadra-se no artigo 73.º da Constituição da República Portuguesa que refere:

> Todos os portugueses têm direito à Educação e à Cultura, sendo que compete ao Estado criar condições para que a educação concretizada através da escola e de outros meios formativos, contribuam para o desenvolvimento da personalidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida -coletiva (Constituição da República Portuguesa, artigo 73.º).

A LBSE tenta ainda clarificar o sentido de Educação e cultura para todos, havendo nela um entendimento de que a Educação não é um processo indiferente a valores, onde a escola e os demais meios educativos, contribuem para o progresso social, para o desenvolvimento da personalidade, assim como para a participação na vida coletiva. Esta lei defende também, a formação de indivíduos com liberdade, autonomia, responsabilidade e solidariedade.

Tendo em conta o que é pretendido na LBSE, cabe ao docente adequar a sua prática pedagógica ao contexto em que está inserido, nomeadamente ao grupo de crianças/alunos, considerando as suas caraterísticas, interesses, individualidades, dificuldades e necessidades, possibilitando, deste modo, o desenvolvimento e a aquisição de competências por parte dos mesmos. Não cabe, apenas, ao docente seguir os princípios organizativos do Sistema Educativo expostos na LBSE, sendo um simples executante do proposto, mas deverá assumir-se como um ator ativo e significativo na definição e concretização dos princípios que enquadram toda a sua ação.

Para Pacheco (2008) a presente lei veio reger todo o Sistema Educativo, propondo uma melhor gestão dos planos curriculares das escolas, assim como uma melhoria nos objetivos educativos em cada um dos ciclos. Foi este normativo que aclarou a organização do Ensino Básico em três ciclos distintos (Ferreira, 2001).

Em suma, compreende-se que a LBSE tem um caráter de extrema importância, uma vez que define o quadro geral do Sistema Educativo, tendo por base o direito à Educação, que concede o desenvolvimento pessoal e social e a democratização da sociedade.

1.2 A Gestão Curricular

Resumidamente, a conceção de currículo, sofreu uma grande evolução ao longo dos tempos, estando inicialmente associada aos princípios do taylorismo e fordismo. Tendo em conta estes princípios, o currículo era um corpo de conhecimentos a transferir sendo o seu principal foco garantir que a escola operasse como uma fábrica. Porém, com

a chegada do século XX, a Educação não conseguia dar resposta aos interesses e necessidades da sociedade em constante mudança. Sendo a escola e o currículo encarados como os meios ideais para a aquisição de novos desafios da sociedade (Kliebard, 1995, referido por Pacheco, Alves, Flores, Paraskeva, Morgado, Silva & Viana, 1999).

De acordo com o mencionado, é essencial que o docente da atualidade encare o currículo como um conceito abrangente e polissémico, associado a uma multiplicidade de funções e conceitos que são expressos em função das caraterísticas internas aos processos de construção da verdade pedagógica.

De acordo com Pacheco (2001),

> O currículo é uma construção permanente de práticas, apesar das diferentes perspetivas e dos diversos dualismos, define-se como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas (p. 20).

Já na perspetiva de Roldão e Almeida (2008) o currículo corresponde "ao conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar" (p. 7).

O currículo constitui, deste modo, o centro de todo o Sistema Educativo, pois apresenta uma dimensão prática e contínua. No que lhe diz respeito, ao ser colocado em prática passa a suportar o desenvolvimento curricular. Por sua vez, à semelhança da conceção de currículo, o desenvolvimento curricular compreende uma variedade de definições (Gaspar & Roldão, 2007). Estas ostentam caraterísticas comuns que permitem concluir que, o desenvolvimento curricular é um processo periódico e dinâmico. Neste sentido, cabe ao docente encarar o desenvolvimento curricular como um método de conceção e operacionalização do currículo.

Segundo o que foi anteriormente mencionado, Leite (2003) refere que o docente desempenha um papel essencial na gestão do currículo, uma vez que a aplicação do mesmo deverá garantir uma articulação entre as caraterísticas, necessidades e práticas da comunidade educativa e as orientações de todo o Sistema Educativo. Deste modo, o currículo jamais poderá ser encarado como um grupo de disciplinas com objetivos estanques, mas como uma orientação que fornece as ferramentas essenciais para que o docente alcance uma ação pedagógica de qualidade, dando resposta às exigências da

sociedade atual. Assim, e apesar dos documentos orientadores da ação pedagógica terem sido aprovados com a intenção de serem cumpridos pelos docentes, devem ser um guia para o desenvolvimento de uma prática pedagógica de qualidade de uma determinada comunidade. Por sua vez, o Sistema Educativo, não se deve limitar aos objetivos enunciados nos documentos oficiais da ação pedagógica, mas estes deverão servir para que o docente apresente um conjunto de propostas e estratégias que o auxiliem no desenvolvimento de competências máximas em todas as crianças.

Todavia, com a ampla mudança que se opera presentemente nas escolas no âmbito dos processos de Autonomia e Flexibilidade Curricular é de referenciar o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que define um novo currículo para o ensino 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 significativos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Deste modo, com a promulgação deste decreto pretende-se uma melhoria na qualidade do ensino e da aprendizagem, um exercício efetivo de autonomia curricular, uma escola inclusiva, os docentes como agentes principais do desenvolvimento curricular, um maior envolvimento de alunos e encarregados de educação em opções curriculares, implementação da componente de Cidadania e Desenvolvimento e reforçar as dinâmicas de avaliação das aprendizagens.

Importa enfatizar, que este decreto confere Autonomia Curricular às escolas, possibilitando uma gestão flexível das matrizes curriculares-base das ofertas formativas, adequando-as às opções curriculares de cada escola. Deste modo, no que diz respeito à Autonomia e Flexibilidade Curricular conferida às escolas, cabe às mesmas a gestão de 25% da carga horária por ano de escolaridade tendo em vista a organização das suas matrizes curriculares, para garantir o desenvolvimento das Aprendizagens Essenciais e das áreas de competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Deste modo, é de salientar, no âmbito desta mudança nas escolas a Autonomia e Flexibilidade Curricular, que são projetos, que permitem às mesmas melhorar a qualidade do trabalho educativo, pela possibilidade de o adequarem à sua realidade, ou seja, as escolas passam a ter mais autonomia curricular para adequar o currículo a contextos específicos, de acordo com as necessidades dos alunos, assim como promove aprendizagens de qualidade para todos, de modo a que os alunos alcancem as

competências essenciais que fazem parte do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Nesta linha de pensamento, o docente deve ser um profissional provido de pensamentos críticos e reflexivos, que lhe permita ter noção da forma como gere e implementa o currículo e que determina se as crianças irão adquirir os conhecimentos e aprendizagens essenciais para um ensino de qualidade essenciais para a sua formação integral, ou seja, os docentes são os agentes principais de desenvolvimento curricular.

Em suma, o docente não deve ser um mero executor do currículo. Deve ser, um membro ativo, um decisor e gestor, que age em função das diversas situações e contextos. Assim, o docente tem de ser capaz de adaptar o seu ensino aos diferentes contextos.

1.3 As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

De acordo com a LBSE, a EPE destina-se a crianças com idades compreendidas entre os três anos e a entrada na escolaridade obrigatória, sendo considerada como a primeira fase da Educação.

A EPE permite a criação de um conjunto de condições que determinam o sucesso da transição para o 1CEB (Formosinho, 2013). Assim sendo, todo o trabalho desenvolvido antes da entrada no 1CEB deverá ter em conta um conjunto de fundamentos e princípios comuns.

No âmbito da EPE, e dada a necessidade da existência de um documento orientador surgiram as OCEPE, que foram publicadas pela primeira vez em 1997 e revistas em 2016. Segundo Ludovico (2007) são um documento que possibilita a orientação da ação pedagógica de um educador, adequada às caraterísticas e necessidades das crianças nesta fase. Também Vasconcelos e Assis (2008) acrescentam que as orientações são como linhas orientadoras que pretendem auxiliar a ação do educador.

Tendo em conta o mencionado, este documento tornou-se uma referência para todos os educadores, visto que nele constam os princípios gerais e orientadores que auxiliam a identificação das competências e capacidades que todas as crianças deverão desenvolver nesta fase de formação.

As OCEPE (2016) encontram-se organizadas em três partes descritas com uma linguagem coerente e precisa: Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições.

No que concerne ao Enquadramento Geral, o documento faz referência aos fundamentos e princípios da ação pedagógica na infância, assim como à intencionalidade educativa e à organização do ambiente educativo.

Em relação às Áreas de Conteúdo, este documento, refere as áreas de Formação Pessoal e Social, de Expressão e de Comunicação e a do Conhecimento do Mundo. Estas são essenciais para o completo desenvolvimento da criança devendo existir uma articulação entre as mesmas. Deste modo, cabe ao educador recorrer a um conjunto diversificado e inovador de técnicas e materiais, que permitam dar resposta à sua intervenção pedagógica.

Por sua vez, a Continuidade Educativa e Transições alerta para a necessidade de se interligar as aprendizagens e os conhecimentos que deverão acontecer entre os diferentes níveis de ensino.

Assim, e tendo em conta que as OCEPE são um documento que permite guiar a ação pedagógica do educador, o mesmo não deve ser encarado como "um programa a cumprir, mas sim uma referência para construir e gerir o Currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo" (OCEPE, 2016, p. 13).

Em suma, as OCEPE assumem para o educador um papel essencial e orientador na medida em que estas revelam princípios e objetivos gerais pedagógicos que o guiam. Contudo, é importante referir, que o educador não deve intervir seguindo rigidamente este documento, é necessário uma adequação da sua prática pedagógica ao grupo de crianças com o qual trabalha. No entanto, o documento afirma que, para o docente fazer uma boa gestão e criação do currículo deve ter conhecimento do meio envolvente e do grupo de crianças, tendo em conta a recolha de informações diversas adquiridas, tanto pela observação diária e de documentos, como pelo contacto com as famílias e comunidade.

1.4. A Organização Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O 1CEB está organizado em quatro anos de escolaridade: 1.º, 2.º, 3.º e 4.º ano. A ação pedagógica desenvolvida no 1CEB deverá ter com conta um conjunto de princípios comuns. Destaca-se os Programas e Metas Curriculares que são documentos que permitem definir os objetivos gerais e específicos para cada uma das áreas curriculares disciplinares. No entanto, e apesar destes documentos, o docente tem uma margem para optar pela forma mais adequada para explorar os conteúdos tendo em conta o contexto

em que está inserido, utilizando as estratégias, materiais, modelos, entre outros, que melhor se adequam. Segundo Pacheco (2008) o docente, enquanto principal responsável pelo desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, "deve promover medidas de carácter pedagógico que estimulem o harmonioso e global desenvolvimento das crianças e para tal deve atender à dimensão intencional, de conteúdos, metodológica e avaliativa que possibilitam a operacionalização do currículo" (Pacheco, 2008, p. 44).

Deste modo, no que diz respeito à área do Português, o programa define conteúdos por ano de escolaridade apresentando uma ordenação sequencial e hierárquica e as Metas Curriculares os objetivos a atingir, com referência às capacidades e conhecimentos a adquirir pelos alunos, definindo os descritores de desempenho que possibilitam a avaliação. É, de evidenciar, que desta forma é essencial o docente estabelecer uma interdependência entre ambos os documentos, assegurando a qualidade do ensino.

No que concerne ao Programa de Matemática, o mesmo esclarece que nesta área destacam-se três grandes finalidades para o Ensino da Matemática: a Estruturação do Pensamento, a Análise do Mundo Natural e a Interpretação da Sociedade, através da exploração de três domínios de conteúdos, designadamente: os Números e Operações, a Geometria e Medida e a Organização e Tratamento de Dados. Por seu lado, as Metas Curriculares apresentam os objetivos gerais, completados por descritores mais precisos, organizados em cada ano de escolaridade, por domínios e subdomínios.

Relativamente ao Programa de Estudo do Meio, o mesmo encontra-se organizado em bloco de conteúdos, antecipados de um texto introdutório, onde são dadas algumas indicações de caráter metodológico e onde é definida a sua natureza. A estrutura proposta deverá ser aberta e flexível, sendo uma orientação para todo o processo de enino-aprendizagem.

No que consta à área das Expressões Artísticas é tida como parte integrante do currículo, sendo uma área regulamentada pela Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1.º Ciclo, que evidencia os objetivos previstos para as Expressões Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica. Este documento, encontra-se organizado em seis blocos, sendo que cada um dos mesmos ostenta um conjunto de objetivos para cada ano de escolaridade.

A Educação integra um enquadramento legal que deve ser tido em conta pelos estabelecimentos de ensino, pelos professores e por todos os profissionais que pertencem ao Sistema Educativo. Deste modo, é de realçar a importância do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, pelo facto de o mesmo apresentar a matriz curricular do 1CEB. Este

documento refere as áreas disciplinares de frequência obrigatória que são o Português, a Matemática, o Estudo do Meio e as Expressões Artísticas: Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música e Educação Física.

Figura 2 - Matriz Curricular do 1CEB

Ensino básico geral

1.º ciclo (a)

Tomando por referência a matriz curricular-base e as opções relativas à autonomia e flexibilidade curricular, as escolas organizam o trabalho de integração e articulação curricular com vista ao desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Componentes de currículo	Cidadania e Desenvolvimento (f)	TIC (f)	Carga horária semanal (b) (horas) 1.º e 2.º anos	Carga horária semanal (b) (horas) 3.º e 4.º anos
Português			7	7
Matemática			7	7
Estudo do Meio			3	3
Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música) (c)			5	5
Educação Física (c)				
Apoio ao Estudo (d)			3	1
Oferta Complementar (e)				
Inglês			–	2
Total (g)			25	25
Educação Moral e Religiosa (h)			1	1

Fonte: Decreto-Lei n.º 55/2018

O documento em questão refere que deverá ser dedicado um mínimo de sete horas para o Português, um mínimo de sete horas para a Matemática, um mínimo de três horas para a área de Estudo do Meio e um mínimo de três horas para a área das Expressões Artísticas e Educação Física.

Este ciclo de ensino, integra, nos quatro anos de escolaridade, a oferta obrigatória de atividades de enriquecimento curricular, que poderão frequentar, facultativamente, com a carga horária semanal de cinco horas. É de salientar, que cada escola gere, no âmbito da sua autonomia, os tempos constantes da matriz, para que o total da componente letiva incorpore o tempo inerente ao intervalo entre as atividades letivas com exceção do período de almoço (Decreto-Lei n.º 55/2018, Capítulo II, Artigo 13.º, Anexo I).

Ressalvo também, que a presente matriz desafia as escolas a poderem implementar a componente de Cidadania e Desenvolvimento, enquanto área de trabalho presente nas diferentes áreas curriculares.

Por todos os aspetos acima mencionados, é de realçar que apesar de todos os programas, objetivos gerais e específicos, o currículo do 1CEB deverá ser administrado e personalizado, pelo docente, tendo em conta o grupo de alunos com o qual trabalha. O docente deve então, gerir, planificar e adequar o currículo a todos os alunos, tendo em conta os seus interesses e necessidades, assegurando aprendizagens diversificadas e significativas.

Capítulo 2 – A Identidade Docente

O presente capítulo tem como objetivo a abordagem à Identidade Docente, uma vez que possui um papel determinante em toda a prática pedagógica.

O papel docente tem vindo a ser cada vez mais complexo, atendendo à pluralidade de fatores inerentes à sua prática, pois a realidade docente apresenta-se a cada dia mais complexa e em constante mudança. Neste sentido, torna-se essencial referir da formação à prática da profissão docente, dada a exigência de professores atualizados, formados e envolvidos. Contudo, o docente deve assumir uma atitude reflexiva e investigativa com vista a uma Educação de qualidade.

Nesta linha de pensamento, segue-se uma abordagem ao perfil do Educador de Infância e do professor do 1CEB, considerando, não apenas, a sua atitude profissional como também pessoal e social. É importante salientar que, a identidade docente está em constante reformulação, pois tal como afirma Alarcão e Roldão (2008), a constante atribuição de responsabilidades à profissão docente auxilia no desenvolvimento do mesmo em diversas dimensões.

Por fim, refere-se o docente do século XXI na sua ação pedagógica, visando uma constante atualização e evolução da sua intervenção.

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

A profissão docente é muito mais que o simples ato de dar aulas, visto que uma Educação de qualidade garante um ambiente favorável ao desenvolvimento de relações de segurança, à valorização da comunidade educativa e à implementação de estratégias de ensino e aprendizagem adequadas às acrianças (Lopes & Silva, 2010).

Assim sendo e devido à sua importância, é de mencionar que a prática docente é orientada por dois Decretos-Lei: o Decreto-Lei n.º 240/2001 e o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, que definem, respetivamente, o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário e o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O primeiro documento estabelece as competências transversais aos educadores e professores e o segundo normaliza as funções específicas para cada grupo de docentes.

Segundo Vasconcelos (2009, p. 26) estes perfis são "suficientemente abrangentes para se poderem ajustar a diferentes contextos e circunstâncias" e, por isso, "não aniquilam, antes fazem sobressair a dimensão marcadamente individual e pessoal do ser-se professor".

No que concerne ao Perfil Geral dos Docentes, designado pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, este destaca que os profissionais de Educação devem adotar a função de ensinar, estar em constante reflexão, desenvolver atividades que incluam todas as crianças na sociedade, estimular a autonomia e promover o bem-estar das crianças (Decreto-Lei n.º 240/2001, secção II). Já no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, este documento afirma que cabe ao profissional de Educação proporcionar às crianças aprendizagens nas diversas áreas do conhecimento, estimular competências ao nível das novas tecnologias, usar instrumentos de avaliação nas diferentes componentes, fazer diferenciação pedagógica e desenvolver atividades com a comunidade educativa bem como com as famílias dos educandos (Decreto-Lei n.º 240/2001, secção IV). Importa salientar, que este documento define as referências comuns aos docentes, designadamente no que diz respeito à dimensão profissional, social e ética, à dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, à dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e à dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Relativamente à dimensão profissional, social e ética, o decreto privilegia a promoção de aprendizagens curriculares, que deverão assegurar a inclusão e o respeito pelas caraterísticas e necessidades das crianças, assim como deverá permitir o desenvolvimento de competências e capacidades significativas para a formação das mesmas.

No que consta à dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, o decreto refere que as aprendizagens deverão resultar das diversas áreas do conhecimento, promovendo aprendizagens no âmbito de um currículo, numa relação pedagógica de qualidade. O docente deve estimular a aquisição de competências com referência às novas tecnologias, o desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas e a utilização da avaliação como constituinte do processo de ensino e aprendizagem.

Já no âmbito da dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade o documento aponta para a promoção de uma práxis pedagógica que resulte na integração de toda a comunidade educativa, visto que, é uma condição que permite a aquisição e o desenvolvimento simultâneo de competências cognitivas e sociais.

Quanto à dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, o decreto aponta para a formação como recurso integrante da prática profissional. Inclusivamente, o documento apela para uma atitude de permanente reflexão sobre a ação didática, desenvolvida por qualquer docente.

Por sua vez, o Decreto-Lei n.º 241/2001 refere-se ao Perfil Específico do Desempenho Profissional do Educador e do Professor e encontra-se dividido em duas partes: o perfil que deverá ser adotado pelo educador e o que deverá ser tido em conta pelo docente do 1CEB.

Relativamente ao documento do perfil específico do educador este destaca o currículo desenvolvido por meio, não só da planificação organização e avaliação do ambiente educativo, assim como de todas as atividades que têm em vista a construção de aprendizagens significativas.

No que concerne à parte do perfil específico do professor do 1CEB este enfatiza que o currículo desenvolvido deverá integrar os saberes científicos das áreas que o alicerçam e as competências precisas para a promoção de aprendizagens socialmente relevantes.

É, importante salientar, que tendo em conta o mencionado, a ação pedagógica desenvolvida pelos docentes deverá ter como base todos os aspetos que alicerçam um perfil capaz de garantir aprendizagens diversificadas e significativas, proporcionando o melhor desenvolvimento da criança num ensino de qualidade.

2.2. O docente no século XXI

Considerando, que este é um relatório de prática pedagógica torna-se indispensável debruçar-se sobre o papel do docente na sociedade do século XXI.

Para Cardoso (2013), a ação pedagógica desenvolvida pelo docente do século XXI deverá assentar numa atitude de investimento e atualização da sua própria formação, pois é essa a condição que possibilita assegurar um processo de ensino e aprendizagem contextualizado, diversificado e significativo para todos os indivíduos da sociedade atual.

Deste modo, Formosinho, Silva e Ferreira (1999) alertam para a necessidade do docente desempenhar um papel decisivo no que diz respeito à anulação do ensino unicamente tradicional, individualizado e constante, uma vez que a ação pedagógica deverá assentar numa atitude crítica e reflexiva, proporcionando uma Educação de

qualidade adequada às caraterísticas, aos interesses, às necessidades e às experiências de todos os alunos.

Neste sentido, torna-se impreterível que se legitime o papel do docente como "(...) agente de mudança (...)" (Delors, 1997, p. 131) e que se apreciem os seus contributos no sentido de modernizar as práticas pedagógicas (Benavente, 1993).

Estrela (2010) reconhece que as modificações económicas e sociais da sociedade do conhecimento colaboraram para a complexificação da ação docente e consequente surgimento de novas conceções de ensino e aprendizagem. Também o papel do docente é redefinido por forma a adequar às necessidades de uma escola confrontada com gigantescos volumes de informação, constantemente. Porém, Roldão (2004, p. 99) relembra que "(...) informação não é sinónimo de conhecimento.", razão pela qual o docente assume uma posição especialmente significativa na atribuição de significado a toda esta informação.

Neste sentido, a escola deverá transformar-se numa área de produção de saber através da qual o docente não pode ser um mero transmissor do seu saber. Pelo inverso, deverá contribuir para que cada criança construa o seu próprio conhecimento, assumindo um papel ativo na definição de estratégias, técnicas e recursos. A nova visão sobre o que é, na atualidade, o papel do docente conduz à necessidade de apropriar os seus modos de ensino aos novos cenários do século XXI. O docente deve desenvolver uma ação pedagógica cujo objetivo não seja os resultados que cada aluno é capaz de atingir no final do processo de ensino e aprendizagem, pois numa sociedade em que a mudança e o progressos são contínuos, pretende-se que haja a capacidade de adequar processos e estratégias de acordo com os diferentes resultados a se obter (Candeias, 2009). Assim, "Devemos preocupar-nos mais com o modo como os nossos alunos aprendem e resolvem os problemas do que com o produto dessa aprendizagem e resolução (...)" (Candeias, 2009, p. 18).

Assim, educar no século XXI não corresponde a ensinar de forma estagnada determinados conhecimentos, uma vez que é necessário criar determinadas condições de modo a que cada criança construa os seus próprios conhecimentos e ações (Dias, 2002). Deste modo, aquando da intervenção docente, o mesmo deverá recorrer a determinadas estratégias que concedam à criança autonomia de deliberação sobre a sua própria aprendizagem. Desta forma, segundo Alarcão (2010), permitirá às crianças estimular as suas capacidades e competências para todo o processo.

Assim, deverá ter-se em consideração, uma pedagogia que assente na consideração de cada criança como única e individual. Como tal, Morgado (2004) recorda que as propostas escolares devem articular-se com os interesses e necessidades de cada criança. Também Oliveira-Formosinho e Lino (2008) atentam que um dos primordiais desafios que se coloca aos docentes é o de ouvir as crianças e considerá-las como parte elementar e fundamental de toda a ação pedagógica.

Neste sentido, o trabalho do docente é o que mais se enfatiza, que marca a diferença e que pode conduzir à mudança (Benavente, 1993). Assim, surge a ideia do educador como investigador, numa perspetiva aceite e incentivada de forma consensual.

Em suma, é possível compreender que educar é um processo de ajuste, mudança e progresso através do qual o processo de reflexão é imprescindível. No processo de ensino e aprendizagem, a decisão final, cabe ao docente. Neste sentido, defende-se portanto, um docente que seja capaz de tomar decisões da sua ação pedagógica de forma informada, ciente e criteriosa.

Capítulo 3 – Metodologias e Estratégias Pedagógicas

Segundo Marchesi e Martín (2000) uma escola de qualidade deve pautar-se por um conjunto de critérios. Estes critérios mencionam que uma escola de qualidade estimula o desenvolvimento de capacidades cognitivas, sociais, afetivas, estéticas e morais de todas as crianças e requer a participação e satisfação de toda a comunidade educativa.

Aquando da prática pedagógica é essencial implementar um conjunto de metodologias e estratégias pedagógicas, a fim de potencializar o processo de ensino e aprendizagem. Estes pressupostos devem estabelecer-se numa intencionalidade educativa, sendo diversificados e variados com o objetivo de proporcionar aprendizagens de qualidade, significativas, integradoras e diversificadas (Valadares & Moreira, 2009). Deste modo, os pressupostos referentes à ação pedagógica devem satisfazer os interesses, necessidades e potencialidades da criança, influenciando todo o processo de desenvolvimento.

Posto isto, neste capítulo, considerei pertinente aludir às metodologias e estratégias pedagógicas, uma vez que estas serviram de suporte à minha prática pedagógica.

3.1. O ciclo da práxis educativa: observação, planificação, ação, avaliação e reflexão

A prática pedagógica é determinada pela intencionalidade educativa que carateriza a intervenção do docente. Neste sentido, é constituída por etapas profundamente interligadas: observação, planificação, ação, avaliação e reflexão.

No que diz respeito à observação, esta é um modo de aprendizagem que integra a base do planeamento e da avaliação (OCEPE, 1997). Segundo Máximo-Esteves (2008, p. 87) a observação consente "o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto, esta ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interacções". Nesta linha de pensamento, a observação é uma etapa essencial no processo da ação pedagógica, uma vez que ao "observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem" (OCEPE, 1997, p. 25) o docente tem a possibilidade de adaptar a sua intervenção aos interesses e necessidades de cada criança. De acordo com Sousa (2005) a observação pode ser:

participante, participada e intencional e é de extrema pertinência que o docente observe as crianças em todas as áreas.

Olhando agora para a planificação, segundo Neves (2014) é uma ferramenta chave de todo o processo educacional, pois é através dela que o docente prepara o espaço e os recursos, reflete sobre as estratégias a adotar, adequando-as ao grupo, atingindo os diversos objetivos com sucesso. De acordo com Silva e Lopes (2015) há três questões que devem ser tidas em conta na elaboração de uma planificação, sendo as seguintes: "O que é importante que os alunos aprendam? Como posso verificar se aprenderam o pretendido? Que atividades devo proporcionar para que aprendam?" (p. 5).

Assim e segundo o que consta nas OCEPE (1997) planificar exige que o docente reflita sobre os seus propósitos educativos e sobre as melhores estratégias a utilizar adequadas ao grupo com o qual trabalha.

O processo de planificar surge da observação do professor/educador às crianças, assim como da sua constante e contínua reflexão, sendo uma forma de ir ao encontro dos interesses e necessidades das mesmas. As planificações deverão ser contextualizadas à realidade e vivências do grupo, para que as aprendizagens sejam significativas. Importa também referir que a participação das crianças na elaboração da planificação é uma mais-valia, uma vez que, "permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma." (OCEPE, 1997, p. 26).

Já no que diz respeito à ação, esta refere-se à concretização das intenções educativas. Deste modo, deve ser adaptada às propostas das crianças, bem como às situações inesperadas que possam surgir. Na ação pedagógica deve ser incluída a participação de outros agentes educativos e elementos da comunidade educativa, visto que, este é um procedimento que enriquece e amplia o processo educativo e as interações das crianças.

Tendo já explorado a planificação e a ação, não poderia deixar de fazer referência à avaliação, uma vez que estes elementos curriculares complementam-se. A avaliação surge como elemento fundamental da própria planificação. O termo avaliação, segundo Lopes e Silva (2012) é sinónimo de: "verificar, interpretar, medir, entender, aprender, comparar, emitir juízos de valor, julgar, compreender, apreciar" (p. 1).

É, importante salientar, que a avaliação não surge apenas como um instrumento útil para os professores, como também para os alunos, uma vez que atendendo às circulares n. º 17/DSDC/DEPEB/2007 e n. º 4/DGIDC/DSDC/2011 verificamos que estas

transmitem informações fundamentais sobre as suas aprendizagens. No entanto, esta perspetiva jamais pretende rotular os alunos, pois segundo Roldão (2008) não se reduz a um elemento classificativo, com base em um único momento de avaliação.

Nesta linha de pensamento, há três tipos de avaliação: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa, que são aplicadas em circunstâncias específicas contendo funções distintas de modo a que a avaliação seja o mais viável possível (Melo 2014). Todavia, Lopes e Silva (2012) destacam, para além destas, a necessidade de uma autoavaliação e uma heteroavaliação, ferramentas estas usadas frequentemente no processo educativo, por forma a uma maior reflexão e consequentemente maior envolvimento por parte dos alunos.

No entanto, muitas vezes, infelizmente, e segundo Pinto e Santos (2006) a avaliação fica muito centrada na avaliação sumativa, o que a torna muito redutora. Neste sentido, torna-se fundamental dar ao aluno a oportunidade de melhorar o seu desempenho, através de avaliações ao longo de todo o período, tendo sempre em conta os distintos tipos de avaliação. Deste modo, é importante referir que os tipos de avaliação devem ser pensados consoante os objetivos e funções a que se destinam, de modo a que sejam adequados ao contexto e a cada criança.

Para findar, é de salientar que a reflexão é um aspeto essencial a toda a ação pedagógica, visto possibilitar ao docente estar em constante reformulação da sua intervenção. Também, considera-se que todas as etapas acima mencionadas sustentam a intencionalidade educativa que determina a intervenção do docente, na medida em que são considerados instrumentos essenciais, uma vez que permitem um desenvolvimento equilibrado, orientado, mediador, facilitador e significativo de todo o processo, fortalecendo o diálogo com os alunos e compreendendo as suas necessidades e interesses.

3.2. A Diferenciação Pedagógica

A questão de igualdade na Educação, tão frequentemente explorada, e o propósito de negar o mesmo ensino para todos, independentemente das suas diferenças, foi essencial para a emergência de um conceito novo correspondente à pedagogia diferenciada (Gouveia, 2012).

“Ensinar tudo a todos, com as mesmas regras e no mesmo espaço e com a mesma voz e o peso académico do magister dixit, é uma ambição que configura um pensamento

educacional que jamais pode ser partilhado nos dias de hoje" tendo em conta a sofisticação intrínseca ao ato pedagógico (Morgado e Pacheco, 2011, p. 43).

Tomlinson (2008) indica três princípios que suportam a diferenciação: o primeiro faz referência à negação de um aluno padrão; o segundo alude à necessidade de um currículo e ensino de qualidade, dado que não se trata de uma condição permutável; o terceiro remete para a construção de ligações entre o aluno e a aprendizagem, por forma a que cada aluno progrida e obtenha sucesso educativo.

Neste sentido, a diferenciação pedagógica corresponde à prestação de um atendimento às necessidades de aprendizagem de um aluno, ou de um pequeno grupo de alunos, opondo-se com o modelo de ensinar todos os indivíduos como se fossem todos iguais. Assim, é "a identificação e a resposta a uma variedade de capacidades de uma turma, de forma a que os alunos, numa determinada aula não necessitam de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma" (Grave-Resendes e Soares, 2002, p. 22). No entanto, "O ensino diferenciado não sugere que um professor possa ser tudo para todos os alunos a tempo inteiro", mas supõe que crie diferentes abordagens educativas para proporcionar uma aprendizagem significativa (Tomlinson, 2008, p. 35).

Diferenciar significa, então, "desenvolver estratégias de ensino diversificadas e modelos de organização do trabalho variados, de modo a que cada um dos alunos possa encontrar pontos de referência significativos e vias de acesso próprias para a sua aprendizagem" (Madureira e Leite, 2003, p. 98).

Segundo Tomlinson (2008), o ensino diferenciado tem de ter em conta certas orientações, cuja importância não deve ser descuidada. É essencial que o docente organize as suas aulas tendo por base um conjunto de ideias e conceitos-chave de forma a garantir que todos os alunos consigam atingir conhecimentos essenciais, dos quais funcionam como pontos de partida para a aquisição de outros.

Neste seguimento de ideias, a diferenciação pedagógica, mais que uma estratégia, constitui uma forma de compreender o processo de ensino-aprendizagem, tendo como propósito que a aprendizagem surge do indivíduo e não de algo exterior (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Tomlinson (2008, p. 13) afirma que a pedagogia diferenciada "Proporciona diferentes formas de apreender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções de modo a que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz". Por sua vez, a diferenciação pedagógica tem ganho cada vez mais denotação, uma vez que segundo Visser (1993) é o processo, através do qual os docentes encaram a necessidade

de apropriar os métodos de ensino e estratégias de aprendizagem com o objetivo da criança progredir. Já na perspetiva de Tomlinson (2008), não é possível que as crianças da mesma faixa etária apresentem as mesmas capacidades ou motivações e estilos de aprendizagem. Todas as diferenças entre alunos possibilitam repensar a ação pedagógica de modo a tentar compreender os ritmos e o apoio que necessitam para aprender. Segundo o mesmo autor, as crianças aprendem melhor quando se sentem apoiadas, quando as tarefas são naturais e garantem uma relação com as suas motivações e experiências de vida, ou seja, os alunos apresentam melhores resultados quando a sala de aula e a escola funcionam como uma comunidade, sendo que os mesmos sentem-se parte ativa do processo. Deste modo, é de referir, que as boas práticas acontecem quando os docentes fazem uma gestão adequada do currículo para todos os alunos, desencadeando ações diferenciadas que proporcionem evoluções educativas nos mesmos.

Em suma, considera-se que a diferenciação consiste na ligação das estratégias de ensino com as estratégias de aprendizagem de cada aluno (Meirieu, 2009, Visser, 1993, Perrenoud, 1996, citados por Gouveia, 2012), surgindo uma nova definição do trabalho escolar, isto é, "da imagem de um saber transmitido através do discurso magistral, passamos para a imagem de um saber construído através duma atividade disciplinada, um trabalho" (Perrenoud, 1995, p. 47).

3.3. A aprendizagem cooperativa: promotora do desenvolvimento pessoal e social

A aprendizagem cooperativa tem vindo a ser desenvolvida após a publicação dos trabalhos de Johnson e Johnson, na década de setenta nos Estados Unidos.

Ao explorar este tema é importante definir o conceito de cooperação. Arends (1995) define cooperação como as "actividades nas quais as pessoas trabalham juntas para atingirem objectivos comuns ao grupo" (p. 16).

Neste sentido, pode-se definir como aprendizagem cooperativa o trabalho em equipa organizado e estruturado, que possibilita os alunos de realizarem as suas tarefas em conjunto, alcançando melhores resultados (Freitas & Freitas, 2003, citado por Pereira, 2018).

Também, segundo a perspetiva de Lopes e Silva (2013) a aprendizagem cooperativa "é uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de

aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objecto." (p. 4). Nesta linha de pensamento e para Johnson e Johnson (1999, citado por Pereira, 2018), cooperar é trabalhar em grupo de modo a obterem determinados propósitos, procurando alcançar objetivos positivos para cada um e para todos os elementos do grupo.

Neste tipo de organização é comum que os envolvidos atinjam o seu objetivo de modo a que os outros também o consigam. O sucesso de cada elemento beneficia de forma positiva os demais elementos do grupo "com quem interagem cooperativamente para conseguir objetivos estreitamente vinculados entre si" (Pereira, 2018, p. 16). Segundo a mesma autora, citando Mir (1998), numa perspetiva mais genérica, a aprendizagem cooperativa abrange um conjunto de processos de ensino "que partem da organização da turma em grupos de trabalho mistos e heterogéneos, constituídos por um pequeno número de elementos que trabalham em conjunto, de forma cooperativa na resolução de problemas, culminando na construção do conhecimento" (Pereira, 2018, p. 17).

Neste seguimento de ideias, estes autores defendem que na atualidade, caraterizada pela competitividade, é essencial o desenvolvimento de aptidões cooperativas e de socialização que possibilitem a formação do conhecimento (Pereira, 2018). Deste modo, podem fundamentar configurações diversificadas, Sanches (1994, citado por Pereira, 2018) comenta que "A Aprendizagem Cooperativa diferencia-se de outros modelos não só pela sua filosofia própria, mas também, porque posiciona os alunos no centro das atividades letivas a ser realizadas por pequenos grupos" (p. 17).

Segundo Pereira (2018, citando Bessa & Fontaine, 2002):

> os efeitos sociais da aprendizagem cooperativa poderão assumir uma função equilibradora, que visa à adaptação do indivíduo a estatutos e papéis sociais, ou mesmo a uma função produtora e transformadora, que desenvolve nos alunos competências de produção e transformação, enquanto agentes sociais (pp. 17-18).

Em suma, a aprendizagem cooperativa contribui para o desenvolvimento da motivação e promove competências pessoais e sociais, preparando a criança para a sociedade em que está inserida. Esta assume um papel essencial no processo ensino-aprendizagem, que consente num melhor entendimento de um dado conteúdo e resulta no sucesso académico. As relações estabelecidas entre as crianças são essenciais para desenvolver competências e o contacto com os colegas, uma vez que trabalham juntos com o mesmo objetivo de aprendizagem e produzem um produto final comum

(Fernandes, 1997). Deste modo, salienta-se a relação existente entre o trabalho cooperativo, a interação com o outro e o processo de ensino-aprendizagem.

3.4. A Literatura Infantil e o prazer/ interesse pela leitura

As histórias são materiais pedagógicos presentes no dia a dia das crianças e são essenciais para promover o prazer pela leitura e o seu desenvolvimento no âmbito da Literatura Infantil.

Ao abordar este tema é importante perceber o que é a ação: Ler. Segundo Poslaniec (2005) ler é um ato concretizado individualmente que difere de leitor para leitor, mesmo sendo o mesmo texto. Este mesmo autor afirma que ler é "uma experiência realizada como um diálogo entre o imaginário da criança e o que está a ser lido, como se corrente invisível" (p. 9) arrastasse o leitor. Neste sentido, existe um prazer pela leitura sendo esta a forma "de sentir, de exprimir o facto de se ter vivido intimamente um momento de vida imaginária que parece ser mais real, durante o tempo de leitura, do que a própria realidade" (Poslaniec, 2005, p.10). É importante salientar, que o ato de ler, segundo Sobrino (2000) envolve a reflexão da leitura, a emoção e sentimentos que se fazem ouvir no silêncio da leitura realizada com prazer.

Todavia, para Azevedo (2006) a Literatura Infantil apresenta a sua particularidade nos seus recetores. Deste modo, afirma que os livros de Literatura Infantil são concretizados com a intenção de terem dois "leitor-modelo" (p.13), a criança, que possuirá toda a experiência da leitura, e os adultos, pais, professores, educadores, bibliotecários, entre outros, que serão os intermediários da leitura e ajudarão a criança "a construir individual e socialmente os seus significados" (Azevedo, 2006, p.13).

Segundo Sobrino (2000), a criança não nasce como leitor, é necessário que a família e a escola assumam um papel de mediadores no desenvolvimento do prazer pela leitura. Neste sentido, o docente assume um papel fundamental neste desenvolvimento, pois há vários aspetos que deve ter em consideração na sua atuação, designadamente: não forçar a criança para a leitura, fornecer um conjunto diversificado de livros para ler e não criticar a escolha das crianças (Poslaniec, 2005). Segundo o mesmo autor, "a leitura basta para justificar uma abordagem pedagógica destinada a incentivar, nos jovens, o gosto de ler" (p. 9). Deste modo, é essencial que seja a criança a descobrir a sua motivação para a leitura, sendo ela mesma a se consciencializar da sua importância (Poslaniec, 2005).

É importante salientar, que o livro e a sua leitura são promotores do desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Sobrino (2000), promovem o desenvolvimento do intelectual e da imaginação, da área afetiva, da autonomia, da concentração, do sentido crítico e do vocabulário.

Neste sentido, a Literatura Infantil assume um papel essencial no desenvolvimento da criança, permitindo à mesma a aquisição de competências necessárias a aprendizagens futuras. Pretende-se que se crie na criança o prazer e interesse pela leitura surgindo a partir da motivação dela própria. O docente assume, nesse sentido, um papel essencial, uma vez que deve fornecer os instrumentos necessários à leitura e ao incentivo da mesma. Deste modo, ao valorizar-se os interesses das crianças, estas adquirem aprendizagens ativas com leituras significativas, onde é possível observar que a criança desempenha um papel essencial na sua própria aprendizagem.

3.5. A importância do material didático/estruturado na promoção de aprendizagens significativas

O docente enquanto agente educativo que tem como objetivo que todos os alunos atinjam o sucesso, deve garantir a utilização de recursos variados, de modo a motivar as crianças. Segundo Estanqueiro (2010) este pressuposto, intrínseco a qualquer prática pedagógica, deve ter em conta a expressão popular "uma imagem vale por mil palavras", considerando, neste caso, a imagem como material didático (p. 37).

Dito isto, importa clarificar que Montessori, valorizava a interação da criança com o meio e com os objetos manipuláveis. Os recursos materiais apresentam-se, deste modo, como essenciais neste processo.

Segundo Caldeira (2009), foi na década de quarenta que surgiram os jogos e os recursos materiais no contexto educacional. Deste modo, é de referir que, os jogos apresentam particularidades lúdicas e assumem um papel essencial no desenvolvimento da criança e deste modo são vistos como recursos importantes na Educação (Leite & Rodrigues, 2001). Também os autores, Kishimoto e Pinazza (2008) falam sobre o jogo, e vêm-no como uma ação livre que revela as potencialidades dos materiais "que se tornam educativos quando, por meio da auto-atividade, a criança exterioriza seu saber e desenvolve-se" (p. 57).

No que se refere aos materiais didáticos estes devem ser utilizados com o intuito de potencializar aprendizagens significativas, pois a sua utilização desperta "um grande

entusiasmo, [e] permitem que as crianças permaneçam activas, questionandoras e imaginativas, conforme a sua própria natureza" (Damas, Oliveira, Nunes & Silva, 2010, p. 5). As crianças, ao contactarem com este tipo de material "agem e comunicam, adquirindo o vocabulário fundamental, associando uma acção real a uma expressão verbal" (Damas et al., 2010, p. 5). Neste sentido, os materiais manipuláveis são caraterizados pelo envolvimento físico dos alunos em situações de aprendizagens significativas, e tal como afirma Passos (2004) " são caracterizados pelo envolvimento físico dos alunos numa situação de aprendizagem ativa" (p. 5).

No entanto, há pedagogos que diferenciam os materiais manipuláveis de materiais estruturados, uma vez que são instrumentos reais onde, através dos sentidos e da sua manipulação incorporam e relacionam-se com um todo. Deste modo, os materiais manipuláveis/estruturados são objetos lúdicos, dinâmicos e intuitivos, que utilizados no nosso quotidiano têm como objetivo a construção e classificação de conceitos.

Por conseguinte, a utilização de materiais didáticos/estruturados permite à criança ter um papel ativo na aquisição da sua aprendizagem, auxilia o trabalho do docente, aumenta o ritmo de aprendizagem de cada criança, aumenta o interesse e motivação das crianças, e ainda, pode ser utilizado como instrumento de avaliação (Damas et al., 2010).

A seleção dos materiais, por parte do docente, torna-se relevante, uma vez que os mesmos são vistos como um basilar central para a práxis educativa (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013) e como intermediários da aprendizagem a ser concretizada pela criança. Neste sentido, para a escolha dos materiais há um conjunto de critérios que devem ser tidos em consideração para uma boa utilização pedagógica. Assim de acordo com Araújo e Oliveira-Formosinho (2013) é fundamental a segurança das crianças pelo que é essencial a opção por materiais que não coloquem a saúde das mesmas em risco; escolher materiais que permitam a sua exploração e manipulação, e criar espaços que permitam que a criança arrume os materiais de forma autónoma. Para além disso, os materiais devem ser adequados e adaptados ao contexto e às necessidades das crianças.

Findando, a escolha de jogos e materiais didáticos manipuláveis/estruturados diversificados e apelativos torna-se uma mais valia no modo de cativar e incentivar as crianças. Neste sentido, há um maior desenvolvimento, uma maior motivação e facilidade na aquisição da aprendizagem através da utilização e exploração dos materiais didáticos. Por conseguinte, o docente ao observar a criança na utilização dos materiais, pode refletir sobre o seu manuseamento e repensar em novas opções, permitindo assim um processo

de ensino-aprendizagem diversificado, que contribua para um melhoramento na qualidade de Educação.

3.6. A relevância das Expressões Artísticas na Educação

Segundo as OCEPE (2016) a expressão artística é a base do desenvolvimento da criança, pois é através dela que a criança começa-se a exprimir desde cedo, nomeadamente através dos desenhos, das pinturas, das danças e canções. Quando a criança entra na EPE já teve a possibilidade de realizar diversificadas explorações e por conseguinte, é necessário que o educador crie atividades estimulantes, que desenvolvam, de modo gradual, as competências da criança.

Neste sentido, Godinho e Brito (2010) recomendam a criação de ambientes que possibilitem à criança contactar com as expressões, visto que, é através das mesmas que, muitas vezes, é possível observar e compreender comportamentos e ações. Deste modo, é importante salientar, que há a necessidade de surgir atividades que englobem as diferentes expressões artísticas, por forma a permitir à criança o contacto com elas e consequentemente possibilitar-lhes momentos prazerosos e de exploração livre.

As Expressões Artísticas estão incluídas, não apenas na EPE, mas também em contexto de 1CEB onde deverão ser valorizadas. Deste modo, estas estão integradas na área curricular disciplinar de frequência obrigatória. Apesar, destas estarem estruturadas na base de conceitos, formas, experiências e saberes de cada linguagem, devem ser trabalhadas de forma integrada pelo docente, em regime de monodocência, podendo ser coadjuvado por docentes especialistas.

Também a UNESCO (2006) faz referência a um conjunto de benefícios decorrentes da implementação das expressões artísticas, sobretudo no desenvolvimento integral da criança, com a evolução de atividades capazes de estimular o pensamento crítico, a criatividade e a expressividade.

A Educação Artística no 1CEB desenvolve-se através de quatro áreas artísticas: Expressão Dramática, Expressão Físico-Motora, Expressão Plástica e Expressão Musical que segundo as OCEPE (2016) deverão ser exploradas de forma interdisciplinar visando o desenvolvimento integral e contínuo do aluno. Deste modo, Read (2007) atenta que, apesar da Educação Artística compreender quatro áreas destintas, as mesmas deverão ser exploradas de forma transversal à restantes áreas do conteúdo, pois a qualidade de ensino

e aprendizagem possibilita o desenvolvimento integral, contínuo e dinâmico de todas as crianças.

De acordo com Ribeiro (2009) cabe ao docente, privilegiar a Educação Artística como um instrumento interdisciplinar, através de atividades significativas e lúdicas, estimular a imaginação e a criatividade das crianças, o que permite às mesmas expressar as suas ideias, opiniões, emoções e pensamentos. Neste sentido, destaca-se que "As artes são elementos indispensáveis ao desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção." (Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001, p. 149).

Importa, salientar, que educar e ensinar, através das áreas artísticas proporciona às crianças experiências e momentos de aprendizagens significativos.

Em suma, e tendo em conta todos os aspetos acima mencionados é importante salientar que as Expressões Artísticas devem ser valorizadas e apreciadas. A criança através das suas capacidades faz criações que devem ser valorizadas ao longo de todo o processo e não apenas no seu produto final, tal como afirma Sousa (2003) que realça que a criança se expressa através da arte, e que por essa mesma razão deve ser apreciada com clareza, transmitindo confiança à mesma. As áreas artísticas, como já foi referido, assumem um papel fundamental no desenvolvimento da motricidade fina e global, ritmo, imaginação, criatividade, entre outras. Permitem auxiliar a criança a realizar aprendizagens futuras, para uma melhor qualidade na Educação e consequentemente a aquisição de aprendizagens ativas e significativas.

Capítulo 4 – A Investigação-Ação

A IA deverá ser encarada como uma metodologia fundamental para o desenvolvimento de uma Educação de qualidade, isto é, uma Educação que tem como intuito modificar o processo de ensino em aprendizagens significativas para a formação das crianças/alunos. Silva e Lopes (2015) salientam que esta metodologia é fundamental na resolução de problemáticas que possam surgir no âmbito da intervenção docente.

As duas primeiras práticas pedagógicas exigiram a realização de um Projeto de IA de acordo com as caraterísticas, interesses e necessidades do grupo de crianças. Neste sentido, o presente capítulo alude a alguns aspetos que possibilitam compreender o que é a IA, apresentando uma breve abordagem à Investigação Qualitativa, às Fases da IA, às Técnicas e instrumentos de recolha de dados, aos Métodos de Análise de dados e à Importância da IA.

4.1 Da Investigação Qualitativa à Investigação-Ação

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a Investigação Qualitativa deve privilegiar a formulação de questões com a intenção de "investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural" (p. 16), sendo este um processo que supõe um entendimento dos factos a partir da perspetiva dos sujeitos em estudo. Neste sentido, cabe ao investigador frequentar os locais em questão, pois as ações são interpretadas com mais precisão quando são observadas no ambiente em que ocorrem. Deste modo, o investigador recolhe os dados que considera serem pertinentes ao seu estudo, visto que a compreensão dos mesmos constitui uma peça-chave para qualquer processo de investigação.

O investigador ao frequentar os locais em que está interessado analisar, acaba por vivenciar a realidade dos contextos que poderão remeter para a oportunidade de um processo designado de IA. O investigador introduz-se no meio a estudar, visto que "Entende que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48).

Refere-se que, são várias as conceções que surgem sobre este tipo de investigação. No entanto, as definições deste tipo de estudo manifestam as caraterísticas que cada autor considera serem pertinentes para apresentar a sua posição epistémica nesta área do conhecimento. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a IA ação "consiste na recolha

de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais" (p. 292) e "é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação." (p. 293). Já segundo a perspetiva de Silva e Lopes (2015) a IA é "uma estratégia de desenvolvimento profissional que os educadores e professores usam para investigar um problema ou uma área específica do seu contexto profissional" (p. 153). Com vista à sua resolução, é de fácil compreensão que este é um processo reflexivo que responsabiliza o docente pela melhoria da sua ação pedagógica, visto que, a IA permite ao mesmo construir um conjunto de estratégias que facilitem a resolução de alguns problemas que colocam em causa o sucesso de uma Educação de qualidade.

Por conseguinte, a IA deverá ser desenvolvida pelos docentes como uma estratégia privilegiada ao longo da intervenção pedagógica, dado que, atualmente a escola é um local favorável ao aparecimento de alguns problemas, assim como de anseios e conflitos resultantes dos atos humanos. De acordo com Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009) esta metodologia deverá ser usada com o propósito de haver mudanças fundamentais, não apenas no trabalho desenvolvido pelos profissionais, como também no ambiente dos estabelecimentos educativos.

De acordo com o mencionado, a IA deverá ter início com a definição de um problema e com a realização de um plano de ação tendo em conta as informações recolhidas sobre o assunto que o docente-investigador tem como objetivo transformar. Ao implementar esse mesmo plano, esta metodologia defende a observação dos resultados atingidos, com o intuito do docente refletir e avaliar as consequências dessa intervenção na resolução da problemática encontrada (Máximo-Esteves, 2008). Neste sentido, e segundo o mesmo autor, o profissional tem de ser "competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objectivos a prosseguir, para escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados." (p. 9). Assim sendo, considera-se a IA como um processo cíclico e dinâmico, pois a resolução de um problema acaba por gerar novos problemas que, ao serem investigados com precisão, dão continuidade a processos que visam invalidar quaisquer condições que coloquem em causa o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Deste modo, o conhecimento disponibilizado através da IA consiste numa fonte essencial de informação pois permite auxiliar o docente no estabelecimento de "hipóteses alternativas de ação e outras perspetivas de análise das situações, com vista à resolução do problema que desencadeia a investigação" (Silva & Lopes, 2015, p. 154).

Seguindo esta linha de pensamento, é essencial esclarecer que segundo Coutinho et al. (2009) a IA é um processo que deverá ser participativo e colaborativo, objetivo e interventivo, crítico, auto avaliativo, cíclico e dinâmico.

4.2 Fases da Investigação-Ação

A IA desenvolve-se durante o período no qual se desenrola. De acordo com Máximo-Esteves (2008), esta metodologia desenvolve-se ciclicamente, ou seja, segundo um ciclo ativo entre a planificação, a ação, a observação e a reflexão, com o principal objetivo de melhorar a prática pedagógica. Este ciclo, segundo a perspetiva de Lessard-Hébert (1996, p. 15) "(…) 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 validação de um segundo projecto e assim sucessivamente".

Figura 2- Ciclo da Investigação-ação

Fonte: Máximo-Esteves (2008)

Este ciclo ressalva o valor de refletir antes de agir. O docente, durante a sua ação, deve estar em constante reformulação, planificando, agindo, observando e refletindo quantas vezes forem necessárias. Os docentes aperfeiçoam cada vez mais a sua praxis, adequando-a ao grupo de crianças/alunos, às suas particularidades e às suas necessidades e interesses. Deste modo, estas fases completam-se e articulam-se.

4.3 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Ao longo de um processo de IA é indispensável selecionar uma variedade de formas para recolher os dados que serão analisados e interpretados. Assim, o docente-investigador deverá proceder à recolha das informações do que é importante, através de um sistema que facilite a análise, a reflexão e a avaliação desses mesmos dados.

Por esse motivo, "A escolha dos instrumentos a utilizar para recolher os dados relativos ao estudo depende das questões enunciadas" (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Por conseguinte, importa destacar algumas das técnicas e instrumentos de recolha de dados mais utilizados como ferramentas que facilitam a tarefa do docente-investigador designadamente: a observação participante, as notas de campo e diários de bordo, a análise documental e o registo fotográfico.

Máximo-Esteves (2008, p. 87) declara que "a observação ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações" e "permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto". Tal como refere Oliveira-Formosinho (2007), a observação em Educação é fundamental pois procura uma junção entre a teoria e a prática, uma vez que quando se pretende desenvolver um projeto de IA em contexto educativo é através da mesma que observamos e percecionamos os comportamentos das crianças, as suas necessidades, as suas competências e as suas relações com o outro, pressupondo observar a "criança em ação".

Segundo Mann (1970, citado por Sousa, 2005, p.113), "A observação participante é uma tentativa de colocar o observador e o observado do mesmo lado, tornando-se o observador um membro do grupo de modo a vivenciar o que eles vivenciam e trabalhar dentro do sistema de referência deles". Este tipo de observação constitui uma técnica de recolha de dados através do qual o observador e o observado encontram-se no mesmo meio, desempenhando funções distintas (Bodgan & Taylor, 1996). Assim, é através da observação que o docente recolhe as primeiras informações sobre o contexto e as crianças, envolvendo-se pessoalmente na vida da comunidade educacional, como se fosse um dos seus elementos.

De acordo com Sousa (2005) a observação participante apresenta determinadas vantagens que referem-se: "ao acesso a acções e acontecimentos que o grupo procura evitar que sucedem quando há alguém estranho presente; a captar a situação vivencial que contextualiza os acontecimentos observados; ao acesso rápido a todos sobre situações do

quotidiano; a uma maior compreensão dos pensamentos e motivações dos sujeitos." (p. 113). Desta forma, a observação participante possibilita a compreensão dos contextos, das pessoas que nele se movimentam, assim como as suas interações.

No seguimento da observação participante, surgem as notas de campo e os diários de bordo, visto que, após cada observação o observador deve escrever, detalhadamente, o que aconteceu. Bogdan e Bilken (1994, p. 150) explicam que "isto são as notas de campo: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo.". Estes "apontamentos" são de grande importância, pois serão analisados e refletidos pelo investigador, e realçam que "o resultado bem-sucedido de um estudo de observação participante em particular (…) baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas." (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). Como já foi referido anteriormente, as notas de campo e diários de bordo, para além da função de recolha de dados, assumem a função de auxiliar na criação e análise dos mesmos, direcionando e reorientando a investigação.

Máximo-Esteves (2008, p. 88) evidencia que os diários de bordo são "(…) instrumentos metodológicos que os professores utilizam com mais frequência para registar os dados de observação.". A mesma autora (2008, p. 89) também afirma que "o diário representa o lado mais pessoal do trabalho de campo, uma vez que inclui os sentimentos, as emoções e as reações e tudo o que rodeia o professor - investigador."

De modo a melhorar a intervenção pedagógica e investigativa é, fundamental, recorrer à análise documental para melhor conhecer o contexto a intervir. Deste modo, a análise documental permite a extração da informação mais relevante, de modo a adquirir mais conhecimento no que concerne à investigação, bem como a aspetos importantes para fundamentá-la teoricamente. Por conseguinte, no desenvolvimento de uma IA é importante a consulta de documentos oficiais, recorrendo à análise de conteúdo do que é realmente importante, como as OCEPE e os Programas das Áreas Curriculares, assim como a análise de documentos envolve, também, a consulta do Projeto Educativo de Escola (PEE), do Regulamento Interno da Escola, do Plano Anual de Atividades (PAA), do Plano Anual de Turma (PAT), do Projeto Curricular de Grupo (PCG), para selecionar o que é o mais importante.

Os registos fotográficos são de igual modo, um bom instrumento a utilizar em IA, pois constituem uma fonte rica de informação visual, sendo a sua utilização a mais usual combinada com a observação participante (Máximo-Esteves, 2008). Estes permitem

observar, registar, ilustrar, analisar, demonstrar e estudar pormenores que poderiam ser deixados de lado caso não houvesse o registo fotográfico. Deste modo, constituem "um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica [ou um vídeo] não estivesse disponível para os reflectir" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 189).

É importante salientar que há certos cuidados que o investigador deve ter em conta no decorrer da sua investigação. Relativamente aos princípios éticos, o investigador deve manter a privacidade do participante, assim como aceitar a sua decisão de não participar na investigação. Deve, também, manter o sigilo dos dados recolhidos e o anonimato do participante, sendo essencial que as conclusões sejam analisadas de forma rígida, impedindo assim que o investigador e o participante influenciem e falsifiquem os dados (Sousa, 2005).

Para finalizar, evidencia-se a importância da existência de um conjunto diversificado de técnicas e instrumentos de recolha de dados e de que forma estes consistem numa mais-valia na recolha, registo e análise dos dados.

4.4 Métodos de Análise de Dados

De acordo Bogdan e Biklen (1994), a análise de dados é "o processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados" com o propósito de interpretar resultados (p. 205).

Neste sentido, para a análise dos dados recolhidos recorre-se, no caso específico da investigação qualitativa e por sua vez na IA, a alguns métodos como a descrição, a interpretação e a triangulação.

Para Loughran e Northfield (citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 118), "a descrição deve explicitar detalhadamente a complexidade e o contexto da situação para que «soe verdade» ao leitor incluindo, ainda, um leque de várias perspectivas sobre as questões apresentadas (processo de triangulação)". Deste modo, uma descrição rica em detalhes é essencial para uma investigação. Graue e Walsh (1998, p. 118) afirmam que "a descrição rica em pormenores surge como resultado de uma observação cuidada, sistemática e disciplinada. Cuidadosa refere-se ao nível de atenção; sistemática, à natureza planificada da observação; e disciplinada, à natureza autocrítica do processo".

O método da interpretação surge após a recolha dos dados da investigação. Assim, segundo Máximo-Esteves (2008, p. 103),

> As interpretações iniciais permitem uma compreensão gradual, uma reflexão progressiva sobre as configurações que vão surgindo em torno das questões de partida, o que origina um movimento de vaivém entre os novos dados que vão sendo coligidos e as posteriores interpretações dos mesmos.

É importante ter em conta estas interpretações, pois para além de permitirem averiguar se os dados se adequam à questão, podem verificar se as técnicas e instrumentos também são os mais apropriados. É um processo complexo, mas essencial em investigação. Através do mesmo podemos refletir, concluir e dar significação a tudo o que acontece aquando da recolha dos dados, assim segundo Stake (2009, p. 24) "a interpretação é uma parte essencial de toda a investigação" e "é, simultaneamente, separar e juntar, uma actividade analítica e sintética, descritiva e evocativa, a bela e o monstro".

Como método de análise de dados, enfatiza-se, também, a triangulação. De acordo com Sousa (2005, pp. 172-173), a triangulação "refere-se a uma metodologia de investigação em que se observa o mesmo fenómeno de três (ou mais) pontos diferentes, por diferentes observadores e com diferentes instrumentos". Assim, o objetivo da triangulação é analisar os dados obtidos de diferentes origens, estudando-os e comparando-os entre si.

De acordo com Bisquerra (1989, citado por Sousa, 2005) existem quatro tipos de triangulação e uma convenção entre eles: triangulação de dados; triangulação de investigadores; triangulação teórica; triangulação metodológica, e triangulação múltipla. A triangulação permite que o investigador tenha mais segurança nos resultados obtidos, diminuindo a hipótese de deturpação dos resultados alcançados.

4.5 A Importância da Investigação-Ação

A IA deve estar associada à prática pedagógica, visto que esta apoia os docentes a trabalharem os desafios e as situações problemáticas da sua ação educativa. Em contexto educativo, este tipo de investigação, obriga a uma participação mais ativa do docente, ligando a teoria à prática, tomando a consciência da realidade assim como maior predisposição para a reflexão.

Para Filipe (2004), neste tipo de metodologia o docente é o investigador da sua própria prática onde a relação entre a teoria e a prática passa a ter dois sentidos. Já para Alarcão (2001, p. 7), "(…) o papel do professor como investigador deve estar intimamente relacionado com o papel do professor como professor.". Deste modo, a IA, possui uma extrema importância para o professor, visto que o torna mais atento, ajuda-o no desenvolvimento de estratégias e métodos adequados à sua prática, fornece técnicas e instrumentos de análise e formas de recolha e análise de dados, transforma a conceção que o docente tem das suas capacidades e do papel que desempenha, aumenta a tomada de consciência dos problemas da sala de aula e a disposição para a autorreflexão.

O processo de formação do docente deve ter por base a utilização da Investigação como método de Educação (Estrela, Esteves & Rodrigues, 2002). No entanto, segundo Cadório e Simão (2013), o desenvolvimento profissional docente está subordinado à investigação, à ação e à formação, visto que são dimensões inseparáveis que estão profundamente relacionadas.

É importante salientar, nesta linha de pensamento, a abordagem às finalidades e às motivações que levam os docentes a utilizarem a IA. Esta abordagem agrupa-se em três dimensões: a dimensão pessoal, a profissional e a política. Segundo Máximo-Esteves (2008) na dimensão pessoal, salienta-se o desenvolvimento de sentimentos positivos no que diz respeito ao ensino e ao docente, o reforço das relações e a importância de colaborar na IA e o melhoramento da sua prática. Esta dimensão relaciona-se com a dimensão profissional, uma vez que é o contributo para o conhecimento-base da profissão; o meio de desenvolvimento profissional, e o modo de salientar positivamente o estatuto da profissão. Relativamente à dimensão política, esta remete para o acordo ideológico e para o ativismo social (Máximo-Esteves, 2008).

Para findar, é crucial evidenciar que há uma relação entre a IA e o docente e a sua importância na práxis pedagógica.

PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA

Capítulo 5 – Prática Pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar

Tendo em conta o âmbito em que o relatório de estágio foi realizado e segundo Vasconcelos (2009) que considera "a Prática Pedagógica como o cerne do processo de formação." (p. 15) neste capítulo encontram-se todas as informações inerentes à intervenção pedagógica realizada em contexto da EPE.

Neste sentido, o capítulo está estruturado em três pontos: a contextualização do ambiente educativo, o projeto de IA e a prática pedagógica concretizada na sala dos Bâmbis.

No primeiro ponto, encontram-se informações referentes à contextualização do ambiente educativo. Deste modo, é possível encontrar uma breve caraterização do meio envolvente em que a instituição está inserida, e referente ao Infantário Semi – Internato de Santa Clara, da sala e do grupo de crianças com o qual desenvolvi a minha prática pedagógica.

Já no segundo ponto, é possível verificar a problemática encontrada neste contexto com o grupo de crianças. Assim, neste ponto encontra-se uma breve revisão da literatura sobre a problemática encontrada, a questão elaborada e as fases do projeto com vista à solução da problemática.

Relativamente ao terceiro ponto, apresento a narrativa do que foi realizado no âmbito da intervenção pedagógica com o grupo de crianças com o qual desenvolvi a minha prática pedagógica, designadamente: as atividades desenvolvidas, a promoção do desenvolvimento pessoal e social, nomeadamente no que diz respeito à convivência e cidadania neste grupo, a intervenção com a comunidade e a reflexão crítica final da intervenção pedagógica desenvolvida.

Importa enfatizar que a prática pedagógica em questão decorreu na sala dos Bâmbis, com a orientação da Educadora Cooperante Fernanda Mota. Decorreu, entre os meses de outubro e dezembro do ano de 2016, em dois turnos, manhã (das 9h às 13) e tarde, (das 15h às 16h), pelo facto de este corresponder ao horário da Educadora Cooperante.

5.1. Contextualização do Ambiente Educativo

É essencial contextualizar, conhecer e caraterizar o ambiente educativo onde se desenvolvem as intervenções pedagógicas para que o docente possa intervir de forma

adequada, adotando as estratégias que mais se adequam às crianças, respondendo às suas necessidades e interesses, conhecimentos e vivências, procurando ir sempre ao encontro daquilo que o grupo de crianças precisa.

Deste modo, é fundamental caraterizar o meio envolvente da instituição, o Infantário, a sala e o grupo de crianças com o qual se contacta e intervém.

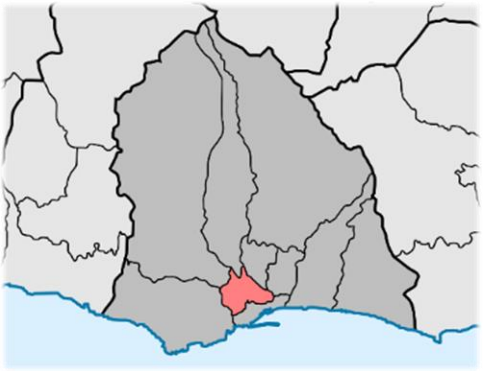
Salienta-se, ainda, a pertinência de analisar os documentos orientadores de vida das escolas designadamente: o Regulamento Interno, o Plano Anual de Atividades, o Projeto Educativo de Escola, e ainda, o Plano Curricular de Grupo, recolhendo informações fundamentais para a intervenção pedagógica através da análise de conteúdo.

O Infantário Semi – Internato de Santa Clara situa-se na freguesia de São Pedro, concelho do Funchal e inclui a valência de EPE.

5.1.1. O Meio envolvente: freguesia de São Pedro[1]

O Infantário Semi – Internato de Santa Clara situa-se na freguesia de São Pedro, concelho do Funchal, mais exatamente na Calçada de Santa Clara.

Figura 3 – Localização da Freguesia de São Pedro



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3oPedro_(Funchal)

São Pedro é a segunda freguesia mais antiga do concelho do Funchal. É, também, uma das mais povoadas, sendo a sua população aproximada de 7273 habitantes, que têm, na sua maioria, idades compreendidas entre os 24 e os 64 anos[2].

[1] Informação baseada no PEE (2016-2020) do Infantário Semi –Internato de Santa Clara e no site da junta de freguesia de São Pedro.
[2] De acordo com os sensos de 2011.

No que concerne à disponibilização de serviços e instituições públicas, esta instituição está circundada pela Igreja de São Pedro, pelo Museu da Quinta das Cruzes, pelo Museu Universo de Memórias, pela Casa Museu Frederico de Freitas, pelo Aquário e pela Santa Casa da Misericórdia do Funchal.

Encontra-se igualmente perto de outros estabelecimentos de EPE, Ensino Básico e Ensino Superior, da Igreja do Colégio, do Instituto de Estatística, do Hospital Distrital do Funchal, de Clínicas Privadas, do Jardim Municipal, da Marina, da Cruz Vermelha Portuguesa, da Junta de Freguesia de São Pedro, da Câmara Municipal do Funchal e ainda do Parque de Santa Catarina.

De um modo geral, as famílias da freguesia de São Pedro são de um meio social com nível médio de escolaridade, trabalhando na área dos serviços. Existem, muitas famílias em situação de desemprego, muitas possuem trabalhos precários, e muitas usufruem de apoios sociais.

É de salientar, que o meio que rodeia o Infantário é um fator importante no desenvolvimento global de cada criança, visto que é com ele que a criança estabelece um contacto direto no mundo que a rodeia.

5.1.2. O Infantário Semi–Internato de Santa Clara[3]

O Infantário Semi-Internato de Santa Clara pertence ao Edifício do Convento de Santa Clara, enquadra-se na zona urbana do Funchal e no centro histórico da cidade.

Figura 4 - Infantário Semi – Internato de Santa Clara

[3] Segundo o PEE (2016-2020) do Infantário Semi – Internato de Santa Clara.

Este infantário iniciou a sua atividade em outubro de 1898 por intermédio do Dr. Romano Santa Clara Gomes, tendo como nome de Colégio de Santa Clara, onde era lecionado o Ensino Elementar e Ensino Secundário para meninas.

Por ocasião da Implantação da República em 1910, as religiosas foram expulsas do Funchal ficando assim interrompida a sua ação missionária na Madeira. A retirada das Irmãs foi uma ocasião de grande manifestação de carinho da população do Funchal, pelo que o Instituto das Franciscanas Missionárias de Maria o recorda com gratidão.

A 13 de outubro de 1926 o Governo, por Decreto n.º 12585 toma o compromisso de fortalecer a Obra Missionária nos domínios coloniais. As obras a que as Irmãs se dedicaram reiniciaram no dia 21 de maio de 1928 com um grupo de crianças dos 3 aos 7 anos "Jardim de Infância" e uma escola primária gratuita dos 7 aos 14 anos de idade, com Alvará reconhecido pelo Ministério de Educação. Em 1974 foi encerrada esta última valência.

No ano 1991, foi reconhecida oficialmente, com registo definitivo, por Obra Social das Franciscanas Missionárias de Maria "Semi-Internato de Santa Clara".

A Obra Social das Franciscanas Missionárias de Maria é, então, uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), com personalidade jurídica. Foi criada por iniciativa da Província Portuguesa das Franciscanas Missionárias de Maria, com Estatutos Próprios. É uma instituição sem quaisquer fins lucrativos, que para além de fins estritamente religiosos prossegue com fins de solidariedade social (Estatutos Artigo 1º - 1).

A instituição rege-se pelos valores cristãos e para além dos fins de solidariedade social visa um desenvolvimento harmonioso e global da Criança. Tem como objetivo geral educar a Criança no amor para a liberdade responsável, criativa e participativa, à luz dos valores humano-cristãos.

Atualmente, o Infantário Semi-Internato de Santa Clara é frequentado por 182 crianças com idades compreendidas entre os 4 meses e os 6 anos. A população escolar é constituída não só por crianças da zona, mas também por crianças provenientes de outras localidades da RAM.

A instituição acolhe preferencialmente crianças da classe trabalhadora economicamente fragilizada sem, no entanto, se fechar às crianças provenientes de outros extratos sociais. É, portanto, uma obra ao serviço de todos em que se dá contudo alguma prioridade aos mais carenciados. Organiza-se em Comunidade Educativa com todos os

adultos que trabalham na Instituição abrangendo crianças, pais e meio envolvente, numa dinâmica de participação corresponsável e criativa.

Segundo o PEE, a instituição, dispõe de vários espaços interiores e exteriores designadamente: dez salas de atividades, refeitórios, copa, cozinha, lavandaria, balneários, sala de computadores, duas bibliotecas, salão polivalente, sala para reuniões, e música, dois quartos para cacifos do pessoal docente e auxiliar, uma sala de apoio à Educação Especial, dois parques infantis com materiais adequados ao lazer, espaços cobertos e ao ar livre arborizados, ajardinados e hortícolas.

Figura 5 – Espaços exteriores do Infantário Semi – Internato de Santa Clara

Em relação aos recursos humanos, a instituição, integra nos seus quadros quarenta e seis trabalhadores, designadamente: uma Diretora de Serviços, uma Coordenadora Pedagógica, dez Educadoras de Infância, uma Educadora destacada de Educação Especial, uma Professora de Educação Musical destacada pela DSEAM, uma Administrativa, vinte Ajudantes da Ação Educativa e doze Auxiliares de Serviços Gerais.

5.1.3. A sala dos Bâmbis

O estágio que aqui reportamos desenvolveu-se na sala dos Bâmbis que se encontrava localizada no primeiro andar do edifício. Segundo Oliveira-Formosinho (2011, p. 11) o espaço de uma sala de atividades deve ser "organizado e flexível, plural e diverso; ser estético e ético; amigável, seguro, lúdico e cultural". Neste sentido, a sala era espaçosa, ampla e acolhedora com espaços alegres, que transmitiam serenidade, bem-

estar, tranquilidade e prazer. Para além disso, era bastante iluminada por luz solar, visto que tinha grandes janelas. Encontrava-se, também, bem organizada, uma vez que estava dividida por áreas de interesse que proporcionavam às crianças diversas experiências e oportunidades de aprendizagem.

Considerando as áreas, a Sala dos Bâmbis, era constituída por cinco áreas, sendo que segundo o que nos reporta o documento das OCEPE (2016), "esta organização constitui o suporte do desenvolvimento curricular pois, as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, distribuição e utilização são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender" (p. 26).

Deste modo, e como é possível verificar na figura 6, a sala era constituída por uma Área da Casinha das Bonecas, uma Área da Biblioteca, uma Área da Expressão Plástica, uma Área dos Jogos e uma Área de Acolhimento (tapete), proporcionando às crianças autonomia e organização. De salientar, que todas as áreas, continham materiais próprios que possibilitavam a organização do espaço, contribuindo deste modo para a construção de aprendizagens significativas.

No que diz respeito à Área da Casinha das Bonecas esta tinha como objetivos possibilitar a oportunidade de brincar ao faz de conta, demonstrar e expressar manifestações sentimentais, relacionar-se com os outros através de acordos e manifestações e fomentar o diálogo.

Relativamente à Área da Biblioteca, a diversidade de livros e respetiva disposição estimulava a exploração de imagens, desenvolvia as bases para a expressão verbal, criatividade, imaginação e concentração e estimulava as crianças a folhear livros e revistas, adquirindo hábitos de leitura.

No que concerne à Área da Expressão Plástica esta promovia a criação livre, a experimentação de diferentes técnicas e materiais, proporcionava momentos ricos de imaginação e criatividade e desenvolvia o controlo óculo manual e a motricidade fina.

A Área dos Jogos tinha como objetivos estimular a atenção, fomentar a destreza óculo manual e desenvolver a motricidade fina, o conhecimento das formas e cores e o raciocínio lógico matemático.

Por fim, a Área de Acolhimento (tapete) era um espaço de acolhimento, onde se cantava os bons dias, entre outras canções, de diálogo, de leitura e reconto de histórias e de sensibilização para as atividades.

Figura 6 - Áreas de atividade da Sala dos Bâmbis

Nas paredes da sala dos Bâmbis encontrava-se, um quadro onde todos os dias, as crianças assinalavam a data, dia da semana e presença, e placares que são essenciais para transmitir informações e expor os trabalhos realizados individualmente e em grupo. Também, são igualmente afixados nas paredes, instrumentos de pilotagem, sendo estes: o quadro de tarefas e dos aniversários, o calendário, o tempo e as planificações semanais/mensais. Contudo, a sala de atividades apresentava uma decoração simples e agradável.

Considera-se que tanto a organização do espaço como a organização do tempo estão relacionados, uma vez que "a utilização do tempo depende das experiências e oportunidades educativas proporcionadas pelos espaços" (OCEPE, 1997, p. 40). Deste modo, é importante fazer referência à organização do tempo da sala dos Bâmbis.

Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) a rotina diária deverá ser intencionalmente planeada pelo educador, para que as crianças saibam "o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações" (p. 27) sentindo-se assim, mais seguras.

Deste modo, a sala dos Bâmbis, tinha a rotina diária estipulada e organizada, tendo um caráter flexível, visto que, muitas vezes podiam ocorrer mudanças que iam ao encontro dos interesses e necessidades das crianças. Encontrava-se organizada em dois turnos – manhã e tarde – e nela incluíam-se os momentos de pausa e de higiene, assim como os momentos de atividades livres e orientadas.

Figura 7 – Rotina Diária do grupo da sala dos Bâmbis

Horário	Rotina Diária
8h00 – 9h30	Entrada e Acolhimento
9h30	Higiene
9h35	Lanche da Manhã
9h55	Higiene e Recreio
10h15	Canção dos bons dias; Sensibilização para o tempo atmosférico; História e atividade orientada pela Educadora
11h00	Brincadeiras livres nas áreas da sala
11h50	Almoço
12h15	Higiene e Recreio
12h50	Higiene e Descanso
15h00	Acordar e Higiene
15h30	Lanche da Tarde
16h00	Higiene; Exploração de jogos e de histórias ou reflexão sobre as atividades do dia
16h30 – 18h30	Saída/Regresso a casa

Relativamente aos recursos humanos da sala dos Bâmbis, esta possuía uma educadora e duas assistentes operacionais de Educação de Infância que apoiavam a educadora nas atividades, na manutenção dos materiais da sala, na atenção às crianças, nas rotinas diárias e nos recreios.

Na sala dos Bâmbis existia uma gestão cooperada das tarefas e responsabilidades, sendo que todos os dias era definido uma criança para "chefe do dia", e por essa razão, era responsável por determinadas tarefas, como por exemplo, a distribuição dos materiais essenciais para a execução de tarefas e atividades.

5.1.4. O grupo de crianças da sala dos Bâmbis

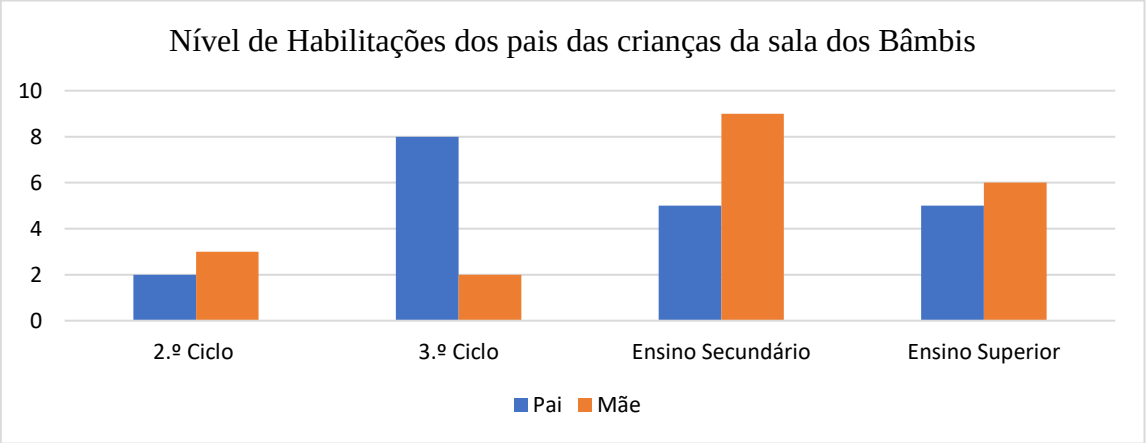
Conhecer o funcionamento de um determinado grupo é essencial pois o seu funcionamento acaba por ser estipulado tendo por base um conjunto de fatores que são influenciados "pelas condições institucionais em que o jardim de infância se insere e pelas caraterísticas demográficas da população que serve". Desta forma, Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) clarificam que os fatores que mais influenciam a organização de um grupo são as "caraterísticas individuais das crianças que o compõem, o maior ou o menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades ou a dimensão do grupo" (p. 24).

Relativamente à prática pedagógica em questão, o grupo de crianças da sala dos Bâmbis era composto por 20 crianças, das quais 12 eram do género feminino e 8 do género masculino, cuja idade variava entre os 3 e os 4 anos. 19 destas crianças frequentavam a sala desde o ano letivo anterior. Apenas uma criança esteve ao cuidado da mãe.

Figura 8 – Grupo de crianças da Sala dos Bâmbis

No que diz respeito à sua área de residência, a maioria das crianças habitava no Funchal. Porém, havia uma pequena percentagem que residia no concelho de Santa Cruz. Quanto às famílias das crianças deste grupo eram de um meio social médio, no qual era possível identificar que a maioria possuía o 3.º Ciclo do Ensino Básico, o Ensino Secundário e o Ensino Superior.

Gráfico 1 - Nível de Habilitações dos pais das crianças da sala dos Bâmbis



É de evidenciar, que durante toda a intervenção pedagógica os pais demonstraram interesse e disponibilidade e estiveram sempre predispostos a dialogar e a participar quando solicitado e necessário.

Com base na prática pedagógica desenvolvida, pude verificar que este era um grupo que mantinha não só uma boa relação entre si, mas também uma relação muito próxima com os adultos, resultando sempre num diálogo aberto e sincero com a equipa da sala. No grupo existia uma criança que se encontrava em avaliação para verificar se necessitava de acompanhamento de Educação Especial.

Neste grupo era notória a autonomia das crianças relativamente às tarefas diárias, tais como a higiene e a alimentação. No entanto, havia alguns valores que pareciam estar pouco incutidos, nomeadamente a partilha e a interajuda entre os colegas. Apesar disso, o grupo estava disposto a adquirir estes valores para melhorar estes aspetos.

Relativamente ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o grupo era bastante comunicativo e expressivo, expondo as suas ideias e recorrendo a um discurso claro, com boa pronúncia e articulação das palavras. Todavia, existia crianças que manifestavam uma certa dificuldade na pronúncia e articulação de algumas palavras. Em relação à escrita, constatou-se que algumas crianças conseguiam identificar o som e a grafia de algumas das letras do alfabeto.

Quanto ao Domínio da Matemática, as crianças conseguiam reconhecer e reproduzir os números até 10, sendo de realçar, que algumas, conseguiam fazê-lo até o número 20. O grupo conseguia, também, agrupar objetos e fazer correspondências.

No que concerne à área da Expressão e Comunicação, mais propriamente ao Domínio da Educação Física, este grupo apresentava uma boa coordenação motora e uma postura adequada à faixa etária das mesmas. Já no que diz respeito à motricidade fina, a maioria apresentava grande dificuldade na manipulação de certos materiais e objetos.

Quanto ao Domínio da Educação Artística, Subdomínio das Artes Visuais, as crianças gostavam de explorar atividades relacionadas com a pintura, o desenho e a colagem. Apreciavam, também, explorar diferentes técnicas de pintura assim como, manipular diferentes materiais. Já em relação ao Subdomínio do Jogo Dramático, demonstravam facilidade para recriar situações do quotidiano. Quanto ao Subdomínio da Música e ao Subdomínio da Dança, o grupo gostava de ouvir e cantar canções, de concretizar gestos das canções aprendidas e de reproduzir a pulsação das mesmas.

No que diz respeito à Área do Conhecimento do Mundo, as crianças manifestavam interesse pelo meio envolvente, assim como uma grande motivação para questionar e procurar respostas às suas próprias questões.

De um modo geral, pude constatar que o grupo de crianças da sala dos Bâmbis apresentavam grandes potencialidades em todas as áreas, assim como níveis de desenvolvimento e de aprendizagens adequados à respetiva faixa etária.

5.2. Do problema à Investigação

5.2.1. Enquadramento do Problema

Durante a observação participante, constatou-se que, no âmbito da Convivência e Cidadania, mais propriamente no que diz respeito à partilha, existiam algumas fragilidades no grupo da Sala dos Bâmbis. Deste modo, a partilha foi a temática escolhida, cuidadosamente, atendendo ao constatado na observação direta.

A problemática em questão também foi detetada e partilhada pela educadora cooperante assim como pelas duas assistentes operacionais da sala, através de informações recolhidas por meio de diálogos, conversas informais e reflexões com as mesmas durante a prática pedagógica. Esta problemática foi evidente em vários momentos, pelo facto de neste grupo de crianças ocorrer uma grande disputa de brinquedos, uma grande competição dos espaços no recreio, assim como de todo o material utilizado na sala de atividades. É de evidenciar, que todas as conversas informais e de caráter reflexivo foram essenciais para desenvolver estratégias pertinentes ao desenrolamento da problemática, pois os conceitos de prática e reflexão assumem uma relação importante para promover uma Educação de qualidade. Para Coutinho (2009) a prática pedagógica possibilita encontrar "inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir. E é na capacidade de refletir que reside o reconhecimento dos problemas" (p. 358).

Deste modo, durante a intervenção pedagógica, foi essencial desenvolver a Educação para a cidadania no que respeita à partilha, sendo este um valor a ser trabalhado, uma vez que "A vida em grupo implica confronto de opiniões e necessidade de resolver conflitos que suscitarão a necessidade de debate e de negociação, de modo a encontrar uma resolução mutuamente aceite pelos intervenientes" formando cidadãos "(…)

responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 39).

Em suma, esta problemática teve de ser explorada no grupo da sala dos Bâmbis, desenvolvendo todo um trabalho que visou contribuir para que todas as crianças tivessem uma melhor perceção da importância deste valor, melhorando esta caraterística no grupo.

5.2.2. Questão Problema

Segundo Bento (2011, p. 20), "Na educação, os investigadores focam-se em condições que desejariam melhorar, dificuldades que querem ver eliminadas e questões para as quais querem obter respostas". Deste modo, e tendo em conta a problemática encontrada, a questão de IA surgiu após algum tempo de observação, sendo esta: *De que forma as crianças da Sala dos Bâmbis podem desenvolver a convivência e cidadania, nomeadamente no que diz respeito à partilha?*.

Este é um tema que incide na Área de Formação Pessoal e Social, sendo transversal na medida em que "(…) embora tenha uma intencionalidade e conteúdos próprios, está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância" (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 33). Isto deve-se ao facto das crianças se relacionarem consigo próprias, com os outros e com o mundo, que segundo os mesmos autores baseia-se "(…) num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária".

Esta área determina o reconhecimento da criança como detentor do seu processo educativo, construindo uma identidade única influenciada pelo meio que a rodeia (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

5.2.3. Fases do Projeto

Para desenvolver um projeto é necessário passar por diversas fases que exigem organização e estruturação simples, clara e acima de tudo objetiva. Segundo Oliveira e Cardoso (2009), a IA não segue um trajeto linear. Na verdade, permite a realização de um conjunto de fases que se desenvolvem de forma cíclica, sendo estas "a planificação – ação – observação – reflexão, e implica a realização de tantos ciclos quanto aqueles que sejam

necessários para alcançar as mudanças pretendidas ou a melhoria dos resultados (p. 90). Neste sentido, após a escolha da problemática a explorar, este projeto teve várias fases de operacionalização que se encontram no cronograma que se segue.

Figura 9 – Cronograma das fases do projeto

Fases	**Meses**															
	outubro				**novembro**				**dezembro**				**janeiro**			
Semanas	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**
1.ª Fase Observação e Identificação da problemática																
2.ª Fase Surgimento da questão de investigação-ação e realização da revisão da literatura																
3.ª Fase Planificação de estratégias e atividades de intervenção																
4.ª Fase Avaliação																
Reflexão																

Assim sendo, verifica-se que este se desenvolveu em quatro fases. A primeira fase corresponde à observação e identificação da problemática. Posteriormente, a segunda fase diz respeito à formulação da questão problema e realização da revisão preliminar da literatura. Seguiu-se a terceira fase da planificação das estratégias e atividades de intervenção, sendo esta uma das fases mais importantes. E, por último, na quarta fase foi realizada uma avaliação. Todavia, e uma vez que a prática pedagógica realizou-se num curto período de tempo não foi possível apurar exaustivamente as aprendizagens efetuadas pelo grupo. Deste modo, esta 4.ª e última fase, que corresponde à avaliação, revela esta fragilidade.

Ao se analisar e clarificar estas fases, podemos afirmar que a observação foi contínua ao longo de toda a ação pedagógica. No entanto, no cronograma verificamos que as primeiras duas semanas de estágio foram de observação, e que foram essenciais para observar tanto as rotinas, como os métodos utilizados pela Educadora Cooperante, bem como para o contacto com as crianças.

Com o decorrer da observação e das primeiras semanas de intervenção, a problemática foi-se tornando mais evidente, começando assim, a ganhar mais sentido. Desta forma, e realçando a sua importância foi necessário iniciar a revisão da literatura

da mesma. Esta revisão ocorreu ao longo de três semanas (a última do mês de outubro e as duas primeiras de novembro) e teve como principal objetivo alargar os conhecimentos nestas áreas, através de perspetivas de diferentes autores, facilitando na escolha de estratégias capazes de responder à questão de investigação. Durante esta fase, em que se deu a revisão da literatura, foi surgindo um conjunto de estratégias, que foram sendo implementadas nas últimas semanas de estágio. Estas tiveram como principal objetivo cativar a atenção dos alunos, e consequentemente motivá-los.

Ressalva-se, que estas fases estiveram presentes ao longo de toda a intervenção pedagógica, procurando melhorias na atenção e motivação dos alunos, na medida em que esta foi a problemática que se procurou solucionar através de pressupostos teóricos e estratégias definidas.

5.3. Estratégias de Intervenção Pedagógica Promotora do Desenvolvimento Pessoal e Social: Convivência e Cidadania – Partilha

Uma vez que a situação problemática encontrada estava relacionada com o desenvolvimento pessoal e social, de modo a desenvolverem a convivência e cidadania, nomeadamente no que diz respeito à partilha do grupo de crianças da sala dos Bâmbis procurou-se orientar as situações desadequadas e estimular estas competências.

Deste modo, teve-se em conta as especificidades do grupo, utilizaram-se estratégias de intervenção adequadas e realizaram-se determinadas atividades no sentido de promover as competências acima mencionadas.

Sendo o tema a partilha um valor que envolve mais que uma pessoa, resolvi criar estratégias de intervenção que envolvessem a participação a pares e em grupo, em que os momentos de atividade estimulassem a partilha. Partilhar contém vários sentidos, por exemplo, partilhar brinquedos, partilhar jogos e materiais, partilhar a sua opinião num diálogo ouvindo a do colega, entre outros.

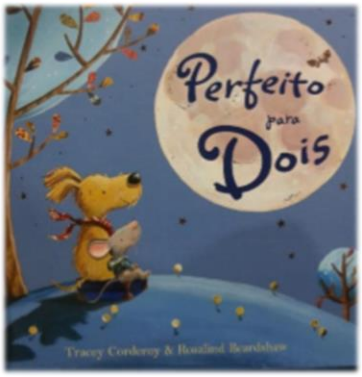
Inicialmente para abordar o tema comecei pela leitura e exploração da história *Partilhar – Como nasce a amizade* de Fran Shaw, que culminou no diálogo e reconto da narrativa explorada, em grande grupo. O livro apresentava imagens salientes que tornaram a atividade dinâmica e lúdica. A sua leitura e exploração levou a que as crianças entendessem o conceito deste valor, de forma positiva, e a forma como o mesmo está presente no nosso quotidiano.

Figura 10 - História trabalhada

Figura 11 – Leitura e reconto

No dia seguinte, para relembrar e consolidar este conceito, a atividade teve início com a leitura e exploração da história *Perfeito para dois* de Tracey Corderoy e Rosalind Beardshaw, que resultou na dramatização, em pequenos grupos, e, consequente reconto da narrativa explorada. Reconheceram, igualmente, quais os sentimentos que podemos ter perante estes atos, ao partilhar e ao não partilhar.

Figura 12 – História trabalhada



Seguidamente, encaminhei o grupo até à área da expressão plástica e dei uma folha a cada criança e vários lápis de cor. Solicitei que partilhassem o mesmo material para desenharem o que gostariam de partilhar, pois ao desenharem estavam a transmitir para o papel a moral da história. Posteriormente, estes desenhos foram colocados como decoração de uma mala (falada na história) e criada previamente por mim.

Figura 13 – Realização dos desenhos

Após estas atividades foi solicitado que, nos dias seguintes, cada criança trouxesse de casa um brinquedo para posteriormente partilhar com os colegas para que pudéssemos dialogar sobre as emoções de partilhar, antes e depois, tal como as personagens da história.

Partindo da atividade anterior, novamente, gerou-se um novo diálogo sobre os sentimentos que as crianças obtinham sempre que partilhavam (ou não) os seus brinquedos e consequentemente ao contrário, quando as outras crianças não partilhavam os seus brinquedos com elas. Contudo, era minha intenção que mais do que saber identificar aquele valor, que tomassem consciência e que posteriormente mudassem as suas atitudes perante as diversas situações. Todos os diálogos foram essenciais para que as crianças adotassem uma postura crítica, reflexiva e consciente perante este valor, permitindo desta forma conhecer os seus pensamentos e fragilidades relativamente ao tema em questão.

Como já referi anteriormente, era minha aspiração consciencializar as crianças para que mudassem as suas atitudes, pois a EI é promotora de um processo de crescimento onde deve ser impulsionado o desenvolvimento de instrumentos de comunicação. Através destes, as crianças adquirem capacidades de autoexpressão, assim como "de relação-vinculação comunicacional com o outro", permitindo se sintonizar com os restantes indivíduos. A sintonização deve ser realizada através do diálogo, não só a nível verbal como a nível de "diálogo de gestões", ou ainda "diálogo de atitudes" (Zabalza, 1987, p. 113).

Deste modo, importa salientar, que é essencial que seja elaborado um conjunto de regras, que devem ser respeitadas num "ambiente no qual predomine a relação de cooperação, contribuindo para a formação de indivíduos capazes de coordenar a sua interação social por meio das noções de igualdade, responsabilidade, direitos, deveres, equidade, justiça, entre outros" (Oliveira, 2007, p. 103).

Ao longo da intervenção, dei continuidade ao processo de "consciencialização" do valor partilha, explorando em grande grupo, os passos que devem ser tidos em conta para resolver possíveis conflitos oriundos da falta de partilha. Consequentemente, para uma melhor associação desses passos ocorreu uma associação a um semáforo, designado de semáforo da partilha, que foi colocado na sala de atividades. Em grande grupo, foi acordado que o vermelho significava parar, o amarelo respirar fundo e pensar e o verde recomendava que a criança devia resolver os seus conflitos explicando à outra criança envolvida como se sentia. Inicialmente, esta atividade foi confusa para as crianças, não por não a perceberem, mas porque lhes custava partilhar determinados objetos. Com um trabalho contínuo e persistente durante a minha intervenção pedagógica e fortalecido pela educadora cooperante nas suas práticas, a utilização do semáforo como estratégia começou a resultar.

Com o avanço dos dias, prossegui e promovi uma nova atividade que resultasse no meu objetivo, partilhar.

Todas as atividades foram desenvolvidas com o intuito de preparar o grupo para a exploração de brinquedos pessoais por todas as crianças do grupo. Durante, uma manhã, e coincidindo com o dia do brinquedo, houve um momento de partilha, de modo a que as crianças partilhassem uns com os outros, algo que realmente tinha um grande valor afetivo para eles. Primeiramente, comecei por organizar o grupo numa grande roda e solicitei que brincassem com o seu brinquedo, individualmente, sem sair da roda. Seguidamente, foi acordado que ao meu sinal, deveriam pousar os seus brinquedos e passar à criança à sua direita. E assim, sucessivamente, por várias vezes até o brinquedo chegar novamente a si. Deste modo, cada criança usufruiu de todos os brinquedos dos colegas. Posto isto, surgiu um diálogo, livre e espontâneo, sobre as emoções de partilhar. Neste sentido, posso afirmar que foi possível verificar alguns progressos. Posteriormente, juntaram-se em pequenos grupos e brincaram livremente, nas diferentes áreas, com os seus brinquedos.

Figura 14 – Momento de partilha dos brinquedos pessoais das crianças

De um modo geral, as estratégias e atividades visavam, essencialmente, a promoção de diálogos, de convívios, e de interações e partilha entre as crianças. Apesar do período de intervenção ser reduzido, foi possível constatar alguns progressos, sendo que foram notórios e satisfatórios. Todavia, por vezes havia algum conflito, mas os resultados foram-se alterando, originando num diálogo entre mim e a criança em questão, pois só assim conseguiríamos chegar a um equilíbrio.

Em suma, a escola assume um papel fundamental, na medida em que proporciona os recursos necessários às crianças para que estas se possam preparar para a realidade com a qual contactam (Zabalza, 1987). É através da interação social que permite a cada elemento do grupo, entre outros aspetos, "desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendente, compreender o que está certo e errado, o que pode e não fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros" (Silva, Marques & Rosa, 2016, p. 33).

5.4. Intervenção Pedagógica na sala dos Bâmbis: algumas atividades

Para dar continuidade às informações relativas à intervenção pedagógica desenvolvida em contexto da EPE, no seguimento do que foi acima mencionado, importa realçar que atendendo às necessidades e caraterísticas do grupo de crianças, para além dos momentos de rotina diária e de atividade livre, procurou-se envolver de forma lúdica as crianças, nas diversas atividades, para que fossem ao encontro dos seus interesses e permitissem uma abordagem aos conteúdos programáticos previstos.

Durante toda a intervenção, procurou-se articular os conteúdos entre as diversas áreas de conteúdo, sendo que de seguida encontram-se algumas atividades realizadas na sala de atividades dos Bâmbis.

Saliento ainda, que, na impossibilidade de apresentar todas as atividades desenvolvidas neste contexto optei por selecionar algumas, cuja narrativa da sua implementação se descreve seguidamente.

5.4.1. O Pão por Deus

As atividades que se seguem tiveram por base a temática do Pão por Deus, dado que, nessa semana, decorreu essa festividade e foi comemorada também na escola.

Num primeiro momento, considerei essencial aludir à origem da temática com recurso a imagens ilustrativas, seguindo-se uma abordagem à mesma, através de um diálogo em grande grupo. Seguidamente, fizemos uma exploração dos frutos típicos, explorando, observando e manuseando exemplos reais, fazendo referência aos tamanhos, cores, formas, cheiro e posterior degustação. É de salientar, que a degustação desencadeou um grande entusiasmo e curiosidade, sendo uma experiência nova e variada de aprendizagem significativa. A exploração sensorial, segundo Angotti (2009) é determinante na criança, dado que favorece o seu desenvolvimento intelectual, na realização do potencial interior da etapa de vida em que se encontra.

O segundo momento teve início com uma peça de teatro com recurso a fantoches de vara sobre a temática em questão. Posto isto, as crianças manipularam livremente os fantoches sendo que espontaneamente seguiu-se o reconto da história. Segundo Sousa (2003) "Para além do factor lúdico expressivo-crítico, o teatro de fantoches oferece ainda uma funcionalidade crítica libertadora de inibições infantis vivenciadas em grupo" (p. 99). Deste modo, orientei as crianças em pequenos grupos que à vez manipulavam e recontavam a história aos colegas. Considero que foi uma atividade dinâmica, uma vez que as crianças estavam entusiasmadas por serem elas as protagonistas, pois a participação ativa da criança no processo que envolve uma determinada atividade acaba por garantir que a aprendizagem seja significativa (Figueiroa, 2013).

Após este momento, teve início uma atividade de expressão plástica. De forma a tornar a atividade mais dinâmica e ativa, optei por utilizar uma nova técnica de pintura para pintar os frutos típicos, com o intuito das crianças explorarem diferentes materiais, visto que, "as crianças devem dispor dos mais diversos materiais, promovendo o uso flexível dos mesmos e que apelem à sua exploração e experimentação" (Oliveira-Formosinho, citado por Morgado, 2012, pp. 21-22).

Antes do início da atividade, orientei e exemplifiquei como a mesma devia ser realizada. De realçar, que achei fundamental acompanhar as crianças ao longo da atividade, sendo que dividi o grupo em dois. Um grupo ficou no tapete a brincar e o outro foi encaminhado para a área da expressão plástica. Foi feito o mesmo processo com o segundo grupo. A organização do espaço e dos materiais da sala, a diversidade e acessibilidade dos mesmos são determinantes para a exploração e criação na expressão plástica (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Figura 15 – Técnica da esponja

Como forma de se registar o processo experienciado, achei essencial afixar, no placard da sala de atividades, os trabalhos concretizados pelas crianças.

Nesta atividade, a avaliação assentou, essencialmente, na observação direta e no registo da mesma. As crianças foram avaliadas no que diz respeito ao comportamento, empenho e atenção, assim como na participação e motivação.

Considero que a atividade foi bastante dinâmica e enriquecedora, sendo evidente o envolvimento e motivação com que a realizavam. A utilização de uma nova técnica de pintura, proporcionou momentos lúdicos de aprendizagem significativa. Ressalva-se que, de acordo com Godinho e Brito (2010) as artes plásticas na EPE são atividades de expressão, prazer, criação, experimentação e descoberta, que consistem em pilares sobre os quais as aprendizagens futuras e a personalidade se vão edificar.

5.4.2. Explorando o outono

A atividade que se segue foi desenvolvida tendo em conta a época do ano vivida aquando da minha intervenção pedagógica.

A atividade teve início com a colocação de algumas questões ao grande grupo, sobre a estação do ano, o outono, de modo a entender os conhecimentos prévios das crianças, pois é essencial estar atento aos mesmos, uma vez que "compreender as ideias das crianças facilita a adequação da intervenção do(a) educador(a) e a necessária adaptação de recursos e estratégias/actividades". Nesse sentido, é também importante registar as suas ideias prévias, compreendendo o que as crianças pensam que vai acontecer numa determinada situação (Martins, Veiga, Teixeira, Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro & Pereira, 2009, p. 19).

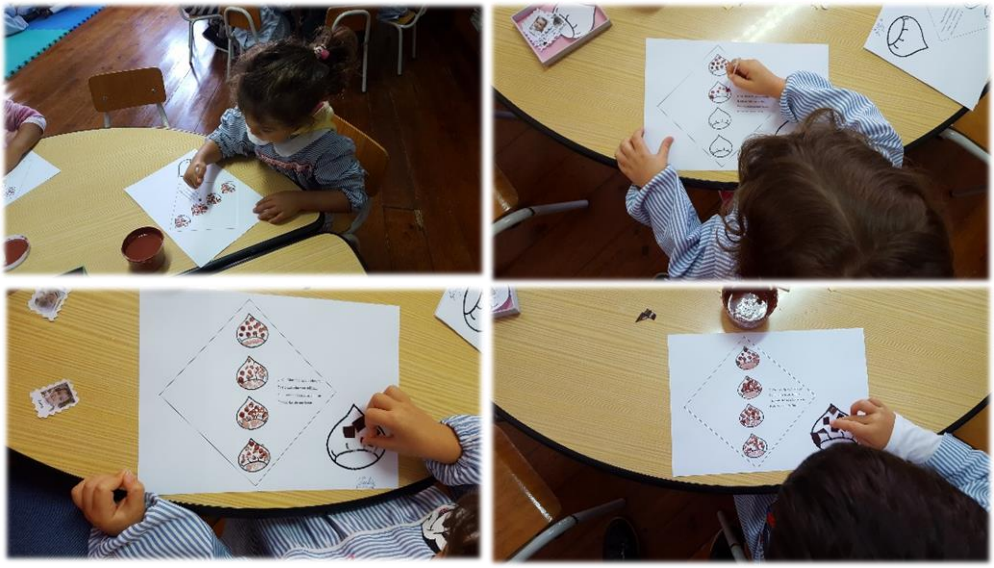
Com a noção dos conhecimentos prévios dos alunos, comecei por colocar o vídeo "A história da Maria Castanha". Considero que foi pertinente a utilização do recurso audiovisual, uma vez que é um meio de expressão e de transmissão de conhecimentos e de cultura que a criança vê como lúdico.

Após a visualização do vídeo, teve início um pequeno diálogo sobre o tema da história e o reconto da mesma. De modo a sintetizar as ideias principais do vídeo coloquei algumas questões ao grupo que foram respondidas corretamente.

No seguimento da visualização do vídeo e após uma das crianças afirmar que podíamos fazer cartuchos tal como a menina da história fazia, a atividade teve continuidade, sendo que mostrei uma cartolina com um cartucho desenhado para as crianças colorirem. Nos cartuchos estavam desenhadas castanhas pequenas e uma castanha grande, e estava, ainda, escrita uma quadra referente ao outono e à castanha. A mesma foi lida e novamente surgiu um diálogo, pois as crianças perceberam que a quadra rimava. Algumas crianças com grande entusiamo, facilmente encontraram palavras que rimavam e começaram a dizê-las.

Posteriormente, orientei e exemplifiquei a atividade, em que as crianças tinham de utilizar a técnica do cotonete para as castanhas mais pequenas e a colagem com papel de lustro para a castanha maior. Seguidamente, dividi o grupo em dois, um grupo foi encaminhado para a área da expressão plástica e o outro ficou no tapete a brincar. Com o grupo dividido foi mais fácil ajudar e acompanhar cada um atendendo às suas necessidades. Fiz o mesmo processo com o segundo grupo. Como identificação do cartucho dei a cada criança uma foto sua para fazerem a colagem da mesma na castanha grande. As crianças demonstraram grande habilidade e cuidado no manuseamento das tintas e cotonetes, assim como na colocação da sua foto como identificação, sendo uma atividade muito produtiva.

Figura 16 –Técnica do cotonete e colagem com papel de lustro



Terminada a atividade, o grupo brincou livremente nas áreas da sala.

Após o descanso, encaminhei o grupo até à área da expressão plástica e dei uma folha com linhas na horizontal espaçadas a cada uma das crianças. De seguida, dei uma tesoura e pedi que as mesmas cortassem pela linha marcada. Fiz este processo para ver quantas crianças conseguiam cortar o seu cartucho. Observei que apenas uma criança foi capaz de cortar corretamente, sendo que as outras apresentavam bastante dificuldade na motricidade fina e precisaram de apoio físico do adulto.

Figura 17 – Cartuchos

A atividade de realização dos cartuchos teve como objetivo o manuseamento e exploração de diferentes materiais. Além disso, importa esclarecer que, os cartuchos executados foram utilizados na realização de uma saída à cidade do Funchal criando um

clima de convívio e partilha, contactando com a realidade tão típica da época e degustação do fruto: a castanha.

A saída ao exterior, realizou-se no dia 9 de novembro e consistiu numa ida a pé ao centro do Funchal, para uma maior perceção da estação do ano e dos fenómenos naturais que nela ocorrem, assim como já referi, para degustação do fruto da época, a castanha. Ao chegarmos à Avenida do Mar, as crianças puderam observar o vendedor de castanhas, assim como o assador e o modo como as castanhas eram assadas. Posteriormente, compramo-las e distribuímos pelo cartucho que cada criança tinha realizado. Deste modo, o grupo de crianças foi capaz de contactar com o meio próximo, com a finalidade de recorrer a experiências e vivências realizadas num contexto social, respeitar o meio ambiente, reconhecer os cuidados de segurança ao atravessar as ruas, observar os efeitos do outono na natureza e saborear as castanhas.

Nesta atividade, a avaliação foi realizada através da observação direta a partir do registo da mesma. As crianças foram avaliadas no que diz respeito ao comportamento, às interações e intervenções, bem como na motivação e participação.

5.4.3. A Família

Esta atividade teve por base a temática da família, tendo desenvolvido atividades durante os três dias de prática.

A atividade teve início com um diálogo introdutório, em grande grupo, sobre a família, pois "as trocas verbais com a criança, e na sua presença, ativam a capacidade inata para a linguagem e permitem que o aprendiz de falante vá construindo o seu próprio conhecimento sobre a língua materna, o qual se torna estável no final da adolescência" (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.12).

Posteriormente, iniciei a leitura da história *Livro da família* de Todd Parr, uma vez que, tal como afirma Vieira (2001) o contacto com os livros e com a hora do conto é importante no conhecimento do mundo envolvente e afetivo. Após a leitura, iniciou-se um diálogo, que fluiu muito naturalmente, onde todas as crianças participaram de forma ativa, falando abertamente sobre a sua família.

Observei que as crianças demonstraram interesse e atenção perante a leitura, retendo a mensagem que nem todos somos iguais, e que as nossas famílias também não são todas iguais. Seguidamente, abordamos os diferentes graus de parentesco e passamos à contagem dos membros de algumas famílias, fazendo alusão que há famílias maiores e

menores e desse modo a algumas somas e subtrações simples entre famílias. Aludir a noções simples de matemática é essencial para um bom desenvolvimento do raciocínio, pois tal como Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) evidenciam, nos primeiros anos é essencial a aprendizagem da matemática, com uma diversidade de oportunidades pedagógicas que influenciam positivamente as crianças e têm um maior impacto para as mesmas.

Uma vez, que, a temática da atividade era a família, decidi envolver a família e solicitar o empenhamento direto desta. Com flores, previamente, elaboradas por mim, pedi que os pais juntamente com as crianças, escrevessem um valor/ sentimento/ caraterística em cada pétala. Todos os pais aderiram com grande entusiamo à participação na atividade recebendo um *feedback* bastante positivo, pois o envolvimento familiar, segundo Perloiro (2010) torna-se essencial, uma vez que o estabelecimento de relações positivas entre a escola e a família, leva ao sucesso das crianças.

No dia seguinte, sugeri às crianças a construção de um mural da nossa família, apresentando o exemplo do meu quadro, que consistia no desenho da minha família e na decoração da moldura, que havia previamente elaborado. Godinho e Brito (2010) afirmam que é elementar que a criança desempenhe um papel de observador, aleado à criação e concretização consequentes.

Encaminhei o grupo para as mesas de trabalho para desenharem as suas famílias. Autonomamente e com enorme satisfação verifiquei que realizavam os seus desenhos, enunciando quem estavam a desenhar, demonstrando, desse modo, o quanto gostavam das suas famílias. É de salientar que, segundo Garcia (2015) deve-se deixar a criança executar os seus desenhos conforme desejar, respeitando a sua autonomia e espontaneidade. Esta atividade para além de desenvolver a criatividade, tem também um papel determinante no desenvolvimento pessoal e social, no que toca à temática da família como sendo algo essencial a ser abordado.

Posteriormente, passou-se à decoração das molduras construídas com paus de gelado através da colagem de bocadinhos de papel eva brilhante. Segundo Morais (2016) o domínio da expressão plástica é fundamental para as crianças, visto que, é através desta que as crianças se tornam, continuamente, imaginativas, criativas, curiosas e autónomas.

Figura 18 – Colagens com papel eva brilhante

Continuamente, e no último dia, após as colagens e a receção das flores, por forma de se registar o processo experienciado, afixamos no placard da sala de atividades, os trabalhos concretizados pelas crianças. Deste modo, elaboramos o mural intitulado "A nossa Família!". Como tal, distribui por cada criança a sua flor, assim como a sua moldura. À vez, as crianças deslocavam-se à frente do tapete e de frente para o restante grupo, eu lia o que as mesmas tinham escrito nas pétalas com os seus familiares. Cada uma, orgulhosamente, mostrava a sua família, identificando quem tinha desenhado, demonstrando, deste modo, o quanto gostava deles.

Figura 19 – Mural "A nossa Família!"

É importante salientar, que apesar de inicialmente estar um pouco reticente relativamente à temática, as atividades decorreram de forma fluente, com grande entusiasmo e partilha. A introdução da temática com a leitura foi crucial, uma vez que "A leitura de histórias é uma atividade muito rica e completa, pois permite a integração de diferentes formas de abordagem à linguagem escrita, em geral, à leitura, de uma forma específica" (Mata, 2008, p.78). Também a exploração a nível da expressão plástica foi fundamental, dado que

> a Expressão Plástica é um dos meios mais eficazes que a criança tem, não só de observar e manipular os materiais, de forma criativa, como também de partilhar e comunicar a sua visão do mundo, a sua aquisição permanente de noções elementares e a necessidade de compartilhar com os outros o seu estado emocional (Garcia, 2015, p. 47).

A avaliação, neste atividade, assentou fundamentalmente na observação direta e no registo da mesma. As crianças foram avaliadas no que concerne ao comportamento, às interações e às intervenções, ao empenho, à motivação e à participação.

5.5. Intervenção Pedagógica com a comunidade

De acordo com as OCEPE (2016) os "pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas" (p. 28). Deste modo, realizou-se uma atividade de intervenção com a comunidade pedagógica do Infantário Semi-Internato de Santa Clara e com o Lar Santa Isabel – Casa da Misericórdia do Funchal, pois segundo as OCEPE, 2016

> A comunicação das crianças com outros adultos da instituição e da comunidade, no jardim de infância ou no exterior, são um outro meio de alargar as situações de comunicação que levam a criança a apropriar-se progressivamente das diferentes funções da linguagem e a adequar a sua comunicação a situações diversas (p. 62).

A atividade realizada foi planificada e orientada pelas três alunas estagiárias que estavam a realizar a intervenção pedagógica na instituição em questão e teve como principal objetivo: envolver a comunidade escolar visto que a " colaboração dos pais/famílias, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem" (OCEPE, 2016, p. 30).

A atividade de intervenção com a comunidade intitulou-se de *O Natal de ontem e o Natal de hoje!* E contou com a participação das Educadoras cooperantes, das auxiliares de ação educativa, das crianças e dos idosos do Lar Santa Isabel – Casa da Misericórdia do Funchal. Após várias trocas de ideias em conjunto, e visto que a época natalícia estava próxima, decidimos que seria interessante realizar esta atividade com a comunidade, com vista à promoção de um convívio intergeracional. Deste modo, realizámos o pedido à

diretora pedagógica da instituição, e após a sua aprovação, planificámos a atividade de intervenção com a comunidade.

Em traços gerais, esta atividade consistiu em dois momentos distintos: a Decoração junto do palco do Salão do Infantário – Semi- Internato de Santa Clara e o Convívio Intergeracional.

No primeiro momento, e representando o Natal dos dias de hoje, realizámos a decoração junto do palco do Salão do Infantário, que englobou um cenário alusivo à época natalícia. Assim, o mesmo era composto por uma árvore de Natal e pelos seus "presentes". A decoração da árvore foi feita pelas estagiárias e pelas Educadoras da instituição. Os "presentes" foram criados a partir de caixas de sapatos que distribuímos pelas salas do infantário no dia 30 de novembro. As mesmas foram decoradas e integravam uma mensagem a gosto das crianças em conjunto com as Educadoras até ao dia 12 de dezembro. Nesse dia, recolhemos as caixas, que posteriormente foram colocadas debaixo da árvore decorada.

Figura 20 – Árvore de Natal e decoração de caixas

No que concerne ao convívio intergeracional, este decorreu em dois momentos. O primeiro momento realizou-se no dia 6 de dezembro onde convidamos a senhora Maria de Nóbrega do Lar Santa Isabel – Casa da Misericórdia do Funchal para contar às crianças como era o Natal no seu tempo de criança. Já o segundo momento de convívio realizou-se no dia 12 de dezembro, aquando da Festa de Natal do Infantário. Assim, convidamos cerca de 6 idosos para assistirem ao Ato de Natal que as crianças protagonizaram para a comunidade escolar e em seguida ofereceremos um cabaz de natal ao Lar Santa Isabel – Casa da Misericórdia do Funchal.

Figura 21 – Convívio do dia 12 de dezembro

Com a organização deste convívio intergeracional procuramos alcançar um conjunto de resultados que beneficiassem o público-alvo, nomeadamente as crianças e os idosos. Pretendíamos aumentar a consciencialização de que é importante criar momentos de convívio entre gerações de modo a haver períodos de partilha de saberes, sensibilizando a comunidade para a valorização de trocas de experiências entre gerações o que "favorece um clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre crianças e adultos" (OCEPE, 2016, p. 30). Queríamos, igualmente, facilitar o diálogo entre os envolvidos, por meio de oportunidades de contato, convivência e comunicação, proporcionando meios em que as duas gerações percebessem as transformações que ocorreram com o passar do tempo, nesta época natalícia.

Deste modo, o grande desafio, ao qual nos propusemos foi o de garantir uma consciência coletiva reforçando o conhecimento de que é preciso promover: momentos de aprendizagem com o que é próximo à criança, trazendo a realidade à sua volta para dentro do Infantário de modo a criar um espaço de convivência e troca de conhecimentos.

Esta atividade teve uma grande adesão por parte das crianças e por parte de toda a comunidade educativa, onde recebemos um *feedback* positivo da mesma.

Findando, ressalva-se que a realização, desenvolvimento e implementação desta atividade de intervenção com a comunidade permitiu atestar que as interações e envolvimentos entre estes são "indispensáveis quer para resolver os problemas quotidianos da organização, quer para ajudar a escola a cumprir o seu papel de mediador e de promotor das expressões culturais das populações que serve." (Gomes, 2011, p. 92).

5.6. Reflexão Crítica Final – Contexto de Educação Pré-Escolar

O estágio desenvolvido em contexto da EPE foi uma experiência enriquecedora para a minha formação enquanto futura profissional na área da Educação, na medida em

que me possibilitou refletir, analisar e consolidar conhecimentos teóricos e didáticos adquiridos ao longo de todo o percurso académico vivenciado.

De um modo geral, faço um balanço positivo no decorrer deste processo, dando a conhecer, na presente reflexão, as aprendizagens adquiridas bem como as dificuldades sentidas.

No momento em que estabeleci o primeiro contacto com a instituição, fiquei fascinada com o ambiente acolhedor que lá se vivia, dado que todo o pessoal docente e não docente era muito amável e recetivo. Contudo, receava não desempenhar corretamente o meu papel enquanto educadora estagiária, não saber responder a questões colocadas pelas crianças e não recolher todas as informações necessárias. Todavia, tranquilizava-me o facto de saber que teria inicialmente alguns dias de observação.

Começando pelas duas semanas de observação, estas foram sem dúvida essenciais, não só para que tudo corresse bem nas intervenções que se seguiram, como também para o resto da minha vida e a nível profissional enquanto futura educadora. Sendo a Educação o ponto de partida para a transformação da sociedade, os processos de observação visam melhorar o papel interventivo do educador na sua ação. Assim, a observação carateriza-se pelo seu naturalismo e segundo Aires (2011, pp. 24-25) "consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas".

No momento da observação perguntava-me a mim mesma: Será que estarei à altura deste desafio? Qual a melhor forma de estruturar uma atividade? A insegurança era constante, mas foi através da observação participante que estas perguntas aos poucos foram sendo respondidas e fui-me sentido cada dia mais integrada naquele meio. Enquanto estagiária estava ali para observar, assim como para aprender.

A Educadora Cooperante aconselhou-me a valorizar nestes primeiros dias as interações e a aproximação ao grupo. A mesma foi incansável nestas duas semanas e ao longo de toda a intervenção pedagógica, os seus exemplos foram sem dúvida o cerne de todo o processo, pois foi na observação participante que pude recolher informações e técnicas de como conduzir as atividades e todos os momentos de rotina. Na minha opinião, as pequenas intervenções e o auxílio prestado nas atividades dinamizadas pela Educadora Cooperante, ambientaram-me para a intervenção, para o espaço, adaptação aos materiais e principalmente ao grupo de crianças, visto que, o conhecimento das caraterísticas deste grupo permitiu um maior envolvimento nas intervenções, o que me

possibilitaram desenvolver com as crianças uma relação afetiva, de segurança e confiança.

A criança aprende através do espaço que a rodeia, através da ação, assim é fundamental que o espaço da sala favoreça o seu desenvolvimento. A sala dos Bâmbis disponha de um espaço amplo e luminoso, conforme já referido anteriormente. Esta estava dividida em áreas: Área da Casinha das Bonecas, a Área da Biblioteca, a Área de Expressão Plástica, a Área dos Jogos e a Área do Acolhimento (tapete), proporcionando às crianças autonomia e organização. É importante salientar que todos os materiais estavam localizados para que as crianças pudessem alcançá-los. Importa referir, que, a organização do espaço era recheado de materiais adequados e diversificados que valorizavam a experimentação, autonomia e cooperação da crianças.

Os dias foram passando e em pouco tempo era a minha vez de dar início à componente prática e assumir o papel de educadora. Essa foi uma das minhas maiores dificuldades, pois o nervosismo e a ansiedade tomavam conta de mim.

Ao longo da minha prática, tentei propor atividades diversificadas tendo presente a necessidade de interagir e o caráter lúdico, uma vez que, segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), o brincar deverá ser tido em conta como uma estratégia que permite assegurar o desenvolvimento de todas as crianças, por meio de um atitude de prazer, concentração e empenho. Neste sentido, considero ter proposto atividades significativas para todas as crianças, atribuindo ao mesmo uma intencionalidade pedagógica. Contudo, além de todo o caráter lúdico, tentei desenvolver atividades tendo por base a observação dos interesses, necessidades e caraterísticas do grupo.

Um grande desafio foi encontrar uma estrutura para a planificação com uma organização possível, uma planificação mutável e enquadrada na rotina das crianças, uma vez que o educador necessita de planificar, sendo a planificação um documento que serve de apoio à sua intervenção pedagógica, uma vez que assume um papel essencial na medida em que o educador deve estar em constante reflexão permitindo ao mesmo interrogar-se em função dos resultados e dos processos vivenciados, pressupondo uma auto crítica, constante de modo a melhorar a sua ação.

Quanto à avaliação, esta permitiu recolher a "informação necessária para tomar decisões sobre a prática" (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 15). Considero, que a avaliação deve ser encarada como um elemento para a aprendizagem. Deste modo, ao longo da minha prática pedagógica, recorri essencialmente à observação direta a partir do registo da mesma, por meio de diários de bordo e de registos fotográficos.

Todas as atividades planeadas tiveram um seguimento lógico e apresentavam uma estrutura flexível de maneira a satisfazer as necessidades de todas as crianças. Ao longo de toda a intervenção pedagógica tentei desenvolver atividades em que as crianças tivessem um papel ativo sendo responsáveis pelo desenvolvimento da sua aprendizagem.

Por vezes, no que respeita à articulação entre a planificação e a intervenção, na minha opinião não foi conseguida na totalidade, uma vez que muitas vezes planificava muitas atividades e não tive uma boa previsão do tempo que demoraria em cada uma.

Entre cada intervenção tive sempre um *feedback* da minha Educadora Cooperante o que fez com que tivesse diversos aspetos a considerar e a melhorar.

Ao longo das intervenções, importa referir, que quando a Educadora Cooperante não estava presente na sala de atividades à hora do início das atividades, eu sendo a responsável pela orientação das atividades, prosseguia com a rotina, tendo iniciativa para iniciar as atividades.

Um outro aspeto positivo que considero importante refletir são os laços e interações que foram estabelecidos com as crianças e com os pais, pois no momento do acolhimento, recebia as crianças de forma natural, sentindo que os pais confiavam em mim. Deste modo, considero que o educador tem um papel fundamental, uma vez que:

> A relação que o/a educador/a estabelece com cada família centra-se na criança e tem em conta que são coeducadores da mesma criança. Esta relação assenta numa comunicação que se realiza através de trocas informais (orais ou escritas) ou em momentos planeados (reuniões com cada família). Estes momentos constituem ocasiões para conhecer as suas necessidades e expetativas educativas, ouvir as suas opiniões e sugestões, incentivar a sua participação, e, ainda, para combinar as formas de participação que melhor correspondem às suas disponibilidades. (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 28).

Foi positivo poder trabalhar em equipa, com a Educadora Cooperante, com as assistentes operacionais, com as crianças, com os pais, com as minhas colegas de curso e com todo o pessoal não docente da comunidade escolar.

Em relação ao projeto com a comunidade, posso considerar que este decorreu de forma positiva e foi muito enriquecedor. Desde sempre tivemos o apoio da Diretora Pedagógica, da Psicóloga e das Irmãs, o que para nós foi uma mais-valia. Os dois momentos que planeamos decorreram bem e normalmente. A decoração junto ao palco do salão foi bem concebida, assim como o convívio intergeracional. No primeiro momento tivemos um contratempo, que conseguimos ultrapassar, através do trabalho cooperativo. O convívio intergeracional foi sem dúvida enriquecedor entre gerações. Na

minha perspetiva deveriam haver mais convívios como este para quebrar crenças negativas acerca do envelhecimento e promover momentos de troca de experiências entre gerações. Todos os momentos foram prazerosos e animados, tanto para as crianças como para os idosos, sendo que os nossos objetivos foram alcançados.

Adquiri vários conhecimentos técnicos e práticos, desde compreender como planificar, quais os conteúdos explorados nesta valência, algumas estratégias para intervir e gerir o grupo, controlar o meu nervosismo para que não fosse evidente no meu discurso e ainda, a postura a manter na sala de atividades.

Em suma, esta experiência foi extramente enriquecedora por tudo o que vivenciei. Ser educador é uma profissão desgastante, mas muito gratificante. Houve coisas que não correram tão bem quanto o esperado. Talvez se tivesse hipótese de voltar atrás, tinha melhorado a minha prestação, mas apesar de tudo, tenho consciência que tentei dar sempre o meu melhor, fiz e agi de acordo com o que achei ser o mais correto no momento. Muitas vezes, terminei as minhas intervenções com alguma tristeza por sentir que não tinha corrido como pretendia, prejudicando-me a mim e de certo modo as crianças. Mas por outro lado, após algumas reflexões, entendi que eu estava ali para experimentar e observar, tendo a oportunidade de ser eu a conduzir e testar quais os melhores métodos. Nada é mais importante na construção desta profissão do que estar em constante reflexão, de modo a conhecermo-nos, e sabermos o que temos de introduzir ou alterar nas nossas páticas pedagógicas. Segundo Vieira (2011), "A formação constrói-se através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente da identidade pessoal". Assim, ainda há imensos aspetos a ter em conta, mas sinto que de uma intervenção para outra, fui conseguindo melhorar o que decorreu menos bem.

De um modo geral, posso concluir, que esta prática pedagógica I decorreu bem e foi sem dúvida uma experiência enriquecedora para o meu futuro profissional. Todo este processo fez-me crescer e ter noção de que ainda tenho muito que aprender para investir num futuro profissional. Apesar de todos os contratempos, foi com este grupo que vivi e experienciei um pouco mais do que é ser educadora, pois o estágio é sem dúvida uma componente fundamental para a profissionalização.

Capítulo 6 – Prática Pedagógica no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O capítulo em questão tem como principal objetivo ostentar alguns aspetos que resultaram do trabalho desenvolvido ao longo da minha primeira prática pedagógica em contexto do 1CEB. Deste modo, este é um capítulo que está organizado em dois pontos: contextualização e caracterização do ambiente educativo e a intervenção pedagógica em contexto 1CEB na turma com o qual desenvolvi a minha prática pedagógica.

No primeiro ponto, encontram-se informações referentes à contextualização e à caraterização do ambiente educativo. Assim como, é possível encontrar uma breve caraterização do meio envolvente à instituição, da Escola do 1CEB do Caniço e da sala onde decorreu a intervenção pedagógica e, ainda, da turma com o qual desenvolvi a minha intervenção pedagógica.

No segundo ponto, apresento a narrativa do que foi desenvolvido no âmbito da minha intervenção pedagógica, visto que neste encontram-se algumas das atividades desenvolvidas, a promoção do desenvolvimento de aprendizagens significativas, assim como a intervenção com a comunidade e a reflexão crítica final da intervenção desenvolvida na valência em questão.

Enfatizo, que a prática pedagógica em questão decorreu na EB1/PE do Caniço, mais exatamente com o grupo de alunos do 2.º C, sob orientação da Professora Cooperante Rosélia Caires. Decorreu, entre os meses de março e junho do ano de 2017, no turno da manhã (das 8h15 às 13h15), pelo facto de este corresponder ao horário da Professora Cooperante.

6.1. Contextualização do Ambiente Educativo

6.1.1. O Meio envolvente: freguesia do Caniço

A EB1/PE do Caniço situa-se na freguesia do Caniço, concelho de Santa Cruz, mais precisamente na Rua da Escola, n.º 4. Esta freguesia do Arquipélago da Madeira possui 12 km² de área.

Figura 22 - Localização da freguesia do Caniço

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Caniço_(Santa_Cruz)

A denominação do nome Caniço vem do nome dado à planta Phragmites communis, mais conhecida como carriço ou caniço, que existia, abundantemente, na zona na altura dos descobrimentos da Ilha da Madeira.

O Caniço possui 23 368 habitantes, de acordo com os censos de 2011, e engloba sítios como Abegoaria, Assomada, Atalaia e Portinho, Azenha, Barreiros, Cancela, Castelo, Garajau, Livramento, Mãe de Deus, Moinhos, Pedra Mole, Ribeira dos Pretetes, Quinta, Serralhal, Tendeira e Zimbreiros.

De acordo com o site da Câmara de Santa Cruz esta freguesia é rica em património e com grande desenvolvimento socioeconómico e cultural. No que concerne à disponibilização de serviços e instituições públicas, a freguesia do Caniço dispõe de infraestruturas de comércio e serviços, saúde, Educação, desporto e, ainda, de espaços de cultura, política e religião. Salienta-se que todas estas infraestruturas encontram-se à disposição da comunidade local, assim como de toda a população do concelho de Santa Cruz e arredores.

De um modo geral, as famílias da freguesia do Caniço são de um nível médio de escolaridade e a população é maioritariamente jovem.

Figura 23 - Infraestruturas presentes na freguesia do Caniço

Infraestruturas presentes na freguesia do Caniço						
Comércio e Serviços	Saúde	Educação	Desporto	Cultural e Recreativo	Política	Religião
Escola de condução. Padarias. Restaurantes. Bares. Supermercados. Lojas comerciais. Loja do Munícipe. Junta de Freguesia.	Centro de saúde. Lar de idosos. Farmácias.	EB1/PE do Caniço. EB1/PE da Assomada. EB1/PE das Figueirinhas. Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos do Caniço. Infantários.	Animadeira. Clube Desportivo Cruzado Canicense.	Biblioteca. Municipal do Caniço. Casa do Povo. Extensão do Conservatório de Música da Madeira. Banda Filarmónica do Caniço e Eiras.	Centro Cívico.	Igreja Paroquial do Caniço. Igreja da Assomada. Igreja das Eiras. Capela da Mãe de Deus. Capela da Quinta. Cristo Rei.

6.1.2. A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Caniço[4]

A EB1/PE do Caniço completa, no ano corrente, 79 anos de existência, tendo iniciado o seu funcionamento no ano de 1940.

Figura 24 - EB1/PE do Caniço

A EB1/PE do Caniço é construída por três edifícios interligados por área comum, circundada por zonas de recreio, sem cobertura, dois campos desportivos e um parque

[4] De acordo com o PEE (2016-2020) da EB1/PE do Caniço.

infantil. Importa salientar que o edifício possui diversos espaços físicos essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Figura 25 – Espaços físicos EB1/PE do Caniço

Edifício 1	
Gabinete da Direção e Gabinete Administrativo Sala de Inglês Sala dos Clubes	
Edifício 2	
Rés do chão	2 salas de pré- escolar 2 casas de banho Biblioteca
Piso 1	2 salas de pré-escolar
Edifício 3	
Bloco 1 – Rés do chão	2 salas de aulas 2 casas de banho para alunos 1 casa de banho para professores Sala de Expressão Plástica 1 arrecadação
Bloco 1 – Piso 1	2 salas de aulas
Bloco 2 – Rés do chão	2 salas de aula 2 casas de banho para alunos 1 casa de banho para professores Sala Multimédia TIC arrecadação
Bloco 2 – Piso 1	2 salas de aula Sala de Apoio/ Reuniões
Rés do chão	Sala de Música Cantina
Espaços exteriores	Zonas de recreio, sem cobertura 2 campos desportivos 1 parque infantil

Em relação aos recursos humanos, existem crianças de EPE (3-5 anos) divididas pelas várias salas e alunos do 1CEB (6-10 anos) divididos por três turmas de cada ano de escolaridade.

No que concerne ao pessoal docente, esta instituição possui várias educadoras e vários professores de 1CEB, entre eles, alguns de apoio pedagógico, professores de Educação Especial, psicóloga e uma diretora. Relativamente ao pessoal não docente, existem várias assistentes operacionais.

Relativamente ao horário de funcionamento, a EB1/PE do Caniço funciona das oito horas às dezoito horas e trinta minutos.

A EB1/PE do Caniço tem um PEE intitulado *Crescer em Valores*. Este documento é um instrumento essencial a todo o planeamento da ação pedagógica da escola, e deve por isso, servir como ponto de referência e de orientação na atuação de todos os elementos da Comunidade Educativa em que a escola se insere (PEE, 2016-2020). Esta é, também

uma instituição que promove e desenvolve atividades com os alunos, em sala de aula, assim como em grande grupo envolvendo toda a escola e comunidade. Tem como objetivo transmitir e valorizar ações de reutilização de materiais, preservação de materiais, divisão do lixo, entre outros.

Tal como reforça o PEE a Escola de hoje é uma instituição geradora de Educação e não de mera instrução. Garante, deste modo, uma orientação estratégica coerente de ação pedagógica, permitindo a delegação de responsabilidades, favorecendo o envolvimento dos diversos agentes educativos, rumo ao sucesso e à consecução dos objetivos que se pretendem atingir (PEE, 2016-2020).

6.1.3. A sala da Turma do 2.º C

A sala de aula tem um papel importante no processo educativo de cada educando, sendo que deverá ser um espaço organizado com o propósito de proporcionar um ensino eficaz e de qualidade (Morgado, 2004). Deste modo, a gestão do espaço acaba por ser determinada pelas caraterísticas e necessidades dos alunos, assegurando, assim, um clima propício à aprendizagem significativa de todos os elementos da turma.

A sala do 2.º C encontrava-se organizada tendo em conta os recursos físicos e os materiais didáticos presentes na mesma.

De um modo geral, a sala do 2.º C caracterizava-se por ser um espaço amplo, onde as mesas dos alunos estavam agrupadas em pares, organizadas em três filas ordenadas, de frente para o quadro e para a mesa da professora. Também, nesta sala era possível encontrar do lado direito duas mesas redondas de trabalho onde se realizavam atividades em diferentes modalidades de trabalho: individual, a pares, com pequenos e grandes grupos; Continha ainda, armários de arrumação, estantes, ecoponto, um cantinho destinado à leitura e disponibilizava aos alunos diversificados materiais que podiam utilizar de forma autónoma, pois estavam em locais acessíveis e onde lhes era dada a autonomia necessária à sua utilização.

No espaço da sala de aula era possível uma boa circulação, pois como era ampla, possuía um bom arejamento natural e era bastante iluminada por luz solar, uma vez que tinha grandes janelas. Peterson (2012) carateriza a sala de aula como um espaço acolhedor, que tem como base a interação ativa entre alunos e adultos com o principal objetivo de adquirir e produzir conhecimentos. Também, de acordo com Morgado (2004) a sala de aula deve ser um espaço possuidor de qualidade nos seus materiais e recursos.

Figura 26 – Espaço da sala do 2.º C

Deste modo, posso considerar que a sala de aula ostentava as condições necessárias e essenciais para o bom funcionamento das atividades do grupo, contribuindo, deste modo, para a formação e desenvolvimento integral de todos os alunos, visto que se verificou uma organização do espaço bastante funcional, assim como uma gestão adequada dos materiais.

Tendo em conta que, o espaço é um recurso cuja disposição e gestão torna-se imprescindível, o tempo é, igualmente, um recurso essencial que deve ser tido em consideração.

Seguindo esta linha de pensamento, importa salientar que a organização do tempo dos alunos na escola encontrava-se organizado num horário, que é gerido de forma flexível e compreendia as atividades de complemento curricular. No turno da manhã o 2.º C tinha as áreas disciplinares curriculares e no turno da tarde, as atividades de complemento curricular.

Figura 27 - Horário do 2.º C

Dia Hora	segunda	terça	quarta	quinta	sexta
8h 20 10h 00	Curricular Educação Física (9h00/ 10h00)	Curricular	Curricular	Curricular	Curricular
10h 00 10h 30	Intervalo				
10h 30 13h 20	Curricular Educação Musical (12h 30/ 13h 30)	Curricular	Curricular	Curricular Inglês (12h 30/ 13h 30)	Curricular
13h 20 14h 30	Almoço				
14h 30 15h 30	Estudo (S. 9)	Informática (S. 2)	Exp. Plástica (S. 5)	Biblioteca (S. 9)	Clube (S. 5)
15h 30 16h 00	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
16h 00 17h 00	Exp. Plástica (S. 5)	Clube (S. 15)	Estudo (S. 2)	Estudo (S. 2)	Inglês (S. 14)
17h 00 18h 00	Clube (S.9)	Clube (S. 9)	Ed. Física (S. 15)	Música (S. 13)	Clube (S. 5)
18h 00 18h 30	O.T.L. (S. 14)	O.T.L. (S. 16)	O.T.L. (S. 14)	O.T.L. (S. 14)	O.T.L. (S. 16)

6.1.4. A Turma do 2.º C

Para uma intervenção pedagógica de qualidade e adequada à turma de alunos é fundamental conhecer esse mesmo grupo. Para melhor conhecer a turma do 2.º C, recorreu-se a um diálogo com a equipa pedagógica e com os alunos, à observação da turma e à recolha de dados sobre a mesma, pois de acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016)

> Há diferentes fatores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades ou a dimensão do grupo (p. 24).

Neste sentido, é essencial referir que o conhecimento das caraterísticas da turma constitui uma mais-valia nas interações com a mesma.

No que diz respeito à equipa pedagógica, esta era composta por uma professora titular de turma, por professores de apoio e pelos professores de cada atividade de complemento curricular. A professora titular de turma foi a professora cooperante, as de apoio estavam presentes na sala de aula a acompanhar os alunos com dificuldades de aprendizagem e foi notória a boa relação de comunicação entre a equipa pedagógica e entre esta e os alunos da turma do 2.º C.

A turma do 2.º C era composta por 22 alunos, dos quais 10 eram do género feminino e 12 do género masculino, com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos. É de salientar, também, que dois alunos, apesar de estarem inscritos nesta turma e frequentarem a mesma, seguiam conteúdos do 1.º ano de escolaridade, acompanhados por uma professora de apoio.

No que concerne ao comportamento a turma apresentava enormes dificuldades pelo respeito das regras, essenciais, para um bom funcionamento da sala de aula, pois era uma turma bastante faladora e tinha grandes dificuldades em ouvir e respeitar a vez do colega, em silêncio.

A maioria dos alunos possuía uma boa capacidade de adquirir e compreender novos conteúdos. Todavia, verificava-se a falta de interesse e motivação, em algumas atividades propostas, visto que, se distraiam com grande facilidade.

Relativamente à aprendizagem dos alunos do 2.º C, de um modo geral, estes apresentavam algumas dificuldades a nível da comunicação escrita, da ortografia assim como do raciocínio lógico.

No que diz respeito ao Português, atendendo às Metas Curriculares destinadas ao 2.º ano de escolaridade, mais precisamente na Oralidade, os alunos desta turma respeitavam as regras de interação discursiva, sendo que por vezes demonstravam grande dificuldade em escutar discursos, mas salienta-se a capacidade de produzir discursos orais claros com correção e com diferentes finalidades. Relativamente à Leitura e Escrita, de um modo geral, demonstravam alguma dificuldade. Organizavam com facilidade informação de um texto lido, relacionando-o com conhecimentos anteriores, elaborando e aprofundando conhecimentos. Esta turma tinha conhecimentos de ortografia e de pontuação, escreviam e transcreviam textos, sendo que sentiam uma certa dificuldade na planificação dos mesmos, redigindo-os com alguma dificuldade e lentidão. Quanto à Educação Literária, os alunos do 2.º C demonstravam gosto pela leitura, sendo capazes de compreender e reproduzir o essencial dos mesmos. Era notória uma maior dificuldade quando era solicitado a escrita em termos pessoais e criativos. Também, na gramática, eram alunos capacitados de grande aptidão no esclarecimento de regularidades no funcionamento da língua e entendimento de formas de organização do léxico.

No que concerne à área da Matemática, os alunos desta turma conheciam os números ordinais e eram capazes de contar até mil. Também, demonstravam destreza na descodificação do sistema de numeração decimal, assim como na adição e subtração de números naturais. Todavia, apresentavam maior dificuldade na resolução de problemas aquando da subtração. Contudo, com a utilização de materiais didáticos/estruturados os alunos sentiam-se mais motivados e predispostos a aprender, uma vez que os materiais são considerados, de certo modo, como um "estímulo para a aprendizagem da matemática" (OCEPE, 1997, p. 76). Eram detentores de conhecimentos das tabuadas até ao 5 realizando com grande facilidade multiplicações com números naturais. No que diz

respeito à Geometria e Medida, mais propriamente na localização e orientação no espaço, os alunos do 2.º C eram capazes de situar-se e situar objetos no espaço, reconhecer e representar formas geométricas e, ainda, medir distâncias e comprimentos, perímetros, áreas, massas, tempo e, por fim, contar dinheiro. Aquando da exploração das medidas, os alunos, inicialmente sentiram algumas dificuldades, mas no que concerne ao dinheiro conseguiram com facilidade atingir os objetivos.

Relativamente à área de Estudo do Meio, atendendo à Organização Curricular e Programas para o 2.º ano de escolaridade e às minhas intervenções na turma em questão, no bloco destinado à Descoberta de Si Mesmo, os alunos reconheciam com facilidade datas e factos, os órgãos dos sentidos e eram capazes de fazer previsões a longo prazo. Também, conheciam e aplicavam corretamente normas de higiene do corpo e alimentar, assim como normas de vestuário. Exploravam a segurança do seu corpo, aplicando normas de prevenção rodoviária com toda a comunidade escolar. Quanto à Descoberta dos Outros e das Instituições, esta turma conhecia as regras de convivência social e contactava com membros da sociedade, instituições e serviços e reconheciam datas e factos familiares. Já em relação à Descoberta do Ambiente Natural os alunos identificavam com facilidade os seres vivos do seu ambiente, reconhecendo e identificando ambientes comuns a cada um deles. Também, reconheciam os estados do tempo e as estações do ano. Relativamente à Descoberta das Inter-Relações entre Espaços, a turma distinguia e reconhecia meios e tipos de comunicação.

No que concerne às Expressões Artísticas, de um modo geral, os alunos não demonstravam dificuldades no domínio da Expressão Plástica, da Expressão Físico-Motora, da Expressão Musical e da Expressão Dramática, evidenciando resultados satisfatórios.

Ao longo de toda a intervenção, os alunos realizavam pesquisas por iniciativa própria e gostavam de mostrá-las ao grande grupo esclarecendo porque as realizavam., demonstrando curiosidade e interesse pela pesquisa autónoma.

De um modo geral, os alunos eram aplicados e autónomos, apesar das dificuldades sentidas nas diferentes áreas. Neste sentido, as dificuldades encontradas que deveriam ser ultrapassadas com estratégias diversificadas e concretas passavam por: dificuldades de atenção e concentração, dificuldades em cumprir as regras, essenciais, para um bom funcionamento da sala de aula, lentidão e falta de confiança na realização das atividades.

6.2. Do problema à Investigação

6.2.1. Enquadramento do Problema

Realizar um projeto de IA "se rege pela necessidade de resolver problemas reais" (Coutinho, 2009, p. 362) através da ação do professor utilizando estratégias diversificadas. O seu cumprimento aponta para uma melhoria do contexto, da prática e a sua compreensão (Latorre, 2003).

À semelhança do que aconteceu na EPE, também no 1CEB foi realizado um projeto de IA. Formular a questão-problema da forma mais adequada envolveu alguma observação, reflexão e conversas informais com a professora cooperante e com as colegas de mestrado.

Com o decorrer das semanas de observação direta verifiquei que a turma ficava um pouco desmotivada e com falta de vontade para trabalhar quando a atividade não era do seu interesse, sendo que pude observar a existência de alguns alunos com dificuldades de aprendizagem na aquisição de novos conteúdos programáticos.

Segundo Silva e Lopes (2015), "O professor dispõe de uma enorme diversidade de métodos ou estratégias que lhe faculta múltiplas opções para ensinar qualquer matéria." (p. 53), sendo que, quando o professor quer estudar o modo como os seus alunos aprendem "tem de se focar no pensamento dos alunos durante o desenvolvimento da aula, e na sua reação e participação na construção do conhecimento relativo ao tema abordado" (p. 175). Assim, achei que o grupo tinha necessidade de manipular, manusear e explorar diversos materiais didáticos/estruturados de modo a que as suas aprendizagens fossem significativas. No entanto, é de salientar que na turma existiam alunos com um bom domínio de conhecimentos.

Esta problemática surgiu com o objetivo de alcançar uma aprendizagem ativa, significativa e eficaz para todos no processo de ensino e aprendizagem.

6.2.2. Questão Problema

Após vários diálogos com a Professora Cooperante, também foi possível confirmar esta problemática, sendo a que mais se manifestava na turma. Havia, então a necessidade urgente de evolução e respetiva melhoria. Deste modo, e tendo em conta a problemática encontrada, a questão de IA surgiu após algum tempo de observação, sendo

esta: *Qual a importância da utilização de materiais didáticos/estruturados, em contexto de trabalho de sala de aula, para as aprendizagens significativas do 2. º C?*

Aquando da formulação da questão-problema, procurou-se entender o comportamento dos alunos durante as atividades, por forma a conseguir compreender os momentos em que estavam mais agitados e desmotivados. Para Silva e Lopes (2015) todas as atividades desenvolvidas que estimulam a concentração e despertam a curiosidade nos alunos ajudam na construção de ambiente tranquilo e propício à aprendizagem, em sala de aula, visto que os alunos ficam mais relaxados, atentos e empenhados nas atividades. É, de realçar também, que os mesmos autores afirmam que as atividades de relaxamento e motivação permitem uma melhoria na atenção, na memorização e posteriormente um melhoramento no rendimento escolar.

Tendo em conta a problemática encontrada, estes pressupostos teóricos vão ao encontro de ideias e estratégias pensadas para explorar em sala de aula.

6.2.3. Fases do Projeto

À semelhança do projeto de IA anterior, depois da escolha da problemática este projeto teve várias fases e em contexto de 1CEB também foi necessário organizá-las.

Segundo Máximo-Esteves (2008), a IA desenvolve-se ciclicamente, durante o período na qual se desenrola. Deste modo, esta metodologia é um ciclo ativo entre a planificação, a ação, a observação e a reflexão, de modo a melhorar a prática pedagógica. De realçar, que estas fases completam-se e articulam-se.

Neste projeto, considerei quatro fases, que se encontram no cronograma que se segue: a observação e identificação da problemática, o surgimento da questão de IA e realização da revisão da literatura, a planificação de estratégias e atividades de intervenção e por fim a avaliação.

Numa primeira fase foi essencial observar e identificar a problemática. Depois, surgindo a temática, foi necessário formular a questão problema e realizar a revisão preliminar da literatura. Numa terceira fase, foram planificadas as estratégias e atividades de intervenção. E, por fim, na quarta fase foi realizada uma avaliação, embora não fosse possível chegar a dados concretos, pois o período curto de prática pedagógica não permite o apuramento exaustivo das aprendizagens efetuadas, pelo que a fase que reporta à avaliação revela esta fragilidade.

É importante salientar, que estas fases estiveram presentes ao longo de toda a prática pedagógica, procurando melhorias na motivação dos alunos, uma vez que foi esta a problemática encontrada para ser solucionada através de pressupostos teóricos e estratégicos definidos.

Figura 28 – Cronograma das fases do projeto

Fases	Meses															
	março				abril				maio				junho			
Semanas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1.ª Fase Observação e Identificação da problemática																
2.ª Fase Surgimento da questão de investigação-ação e realização da revisão da literatura																
3.ª Fase Planificação de estratégias e atividades de intervenção																
4.ª Fase Avaliação																
Reflexão																

6.3. Estratégias de Intervenção Pedagógica Promotoras do Desenvolvimento de Aprendizagens Significativas

A situação problemática encontrada estava relacionada com a desmotivação e falta de interesse perante as atividades. Deste modo, esta problemática surgiu com o objetivo de alcançar uma aprendizagem ativa, significativa e eficaz para todos no processo de ensino e aprendizagem.

É de referir, que se considerou as especificidades do grupo. Deste modo, utilizaram-se estratégias de intervenção adequadas e realizaram-se determinadas atividades no sentido de promover as competências de manipulação, manuseamento e exploração de materiais didáticos/estruturados de modo a adquirirem aprendizagens significativas.

Nesta prática pedagógica, contrariamente, à prática pedagógica na EPE, não distinguirei as estratégias utilizadas no âmbito de IA das restantes atividades. Tomei esta opção pelo facto de na maioria das atividades o foco serem os materiais manipuláveis/estruturados, estando, deste modo, ao longo de toda a intervenção as atividades interligadas.

Todas as opções pensadas e tomadas incidem no processo de ensino e aprendizagem já que este é definido como "um conjunto de ações intencionais desenvolvidas pelos professores com o objetivo de assegurar a aprendizagem dos alunos", através da utilização de "inúmeros métodos e estratégias de ensino" (Silva & Lopes, 2015, p. 53). Por seu lado, Ribeiro e Ribeiro (1989, citado por Silva & Lopes, 2015) afirmam que estas estratégias são consideradas como o guia das ações que se traduzem num conjunto de "meios para possibilitar que os alunos alcancem os objetivos de aprendizagem previamente definidos" (p. 53).

Na impossibilidade de reportar todas as atividades, destaco estas três, apenas como uma parte da minha prática pedagógica. Sendo que, ao longo da minha intervenção recorri a outros materiais e imagens para atingir aprendizagens ativas, significativas e de qualidade.

6.3.1. As horas

A atividade teve início na área da Matemática, em três dias de prática, onde explorámos a leitura de calendários e introdução das horas. Para a leitura de calendários comecei por apresentar um calendário e orientar um diálogo com os alunos, colocando questões sobre o mês que nasceram, quantos dias tem uma semana e um mês, a distinção entre ano comum e ano bissexto e por fim, as estações do ano. Sendo esta uma turma bastante faladora, por vezes foi difícil manter e orientar um diálogo fluente e coerente.

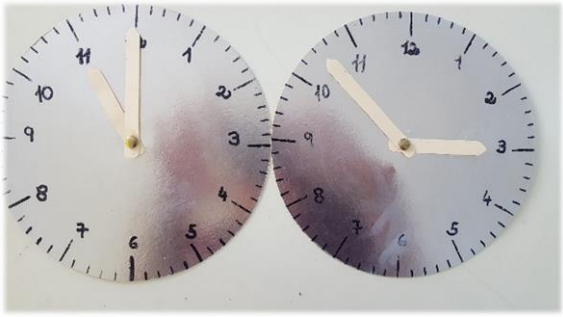
Figura 29 – Calendário

Dando continuidade, tal como na leitura de calendários, para a introdução das horas orientei um diálogo, onde surgiram questões no sentido dos alunos percecionarem a noção de tempo, por exemplo: "Que dia é hoje?"; "E ontem, que dia foi?"; "Que dia

vem depois do sábado?". Posteriormente, coloquei questões relativamente às horas, no sentido dos alunos compreenderem a diferença entre o dia e a hora. Por exemplo: "A que horas começamos as aulas?"; "A que horas vamos ao recreio?"; "A que horas lanchamos?"; "Em que dia têm aulas de Expressão e Educação Musical e Dramática e a que horas". Tinha como objetivo que os alunos concluíssem que o dia é composto por horas. Deste modo, coloquei a questão "Quantas horas há num dia?" ao que um aluno respondeu corretamente – 24 horas.

Seguidamente, e dando continuidade à atividade questionei de que forma podemos medir o tempo ao qual o grupo em coro afirmou que seria com um relógio. Incentivei os alunos a comunicarem o que conheciam sobre os relógios abordando aspetos como o funcionamento, a forma e tipos de relógio. Após este diálogo, solicitei a um aluno que distribuísse pelos colegas um relógio.

Figura 30 – Relógios



Após a distribuição dos relógios começamos por explorar apenas a hora e a meia hora e só no dia seguinte passamos para os quartos de hora e os minutos. Deste modo, primeiramente, abordamos a maneira como o relógio está dividido, abordando conteúdos já trabalhados da metade e da quarta parte.

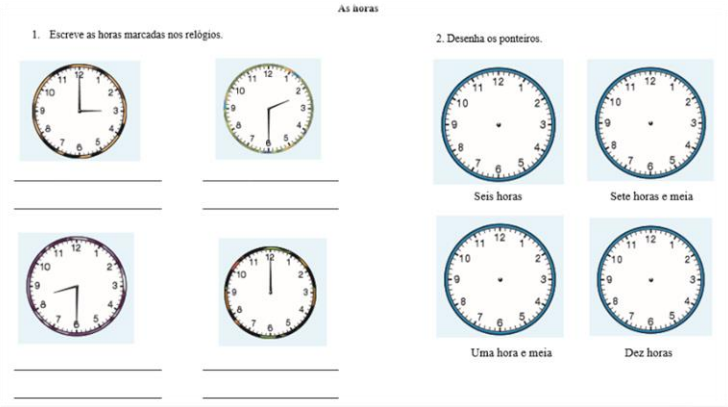
Uma vez que um dia tem 24 horas questionei os alunos se, no relógio, estão assinaladas essas vinte e quatro horas, para que percebessem que no relógio só estão assinaladas 12 horas e que o ponteiro das horas num dia dá duas voltas. Desta forma, orientei a discussão para que os alunos compreendessem, por exemplo, que quando o relógio assinala 12 horas poderá corresponder ao meio-dia (12:00 horas) ou à meia-noite (00:00 horas), e, neste caso completam-se as vinte e quatro horas e inicia-se um novo dia.

Figura 31 – Exploração dos Relógios

De seguida, pedi que mostrassem as horas no relógio, por exemplo: duas horas; cinco horas; seis horas e meia; entre outras.

Por fim, como forma de consolidação realizaram exercícios de consolidação.

Figura 32 – Horas e meias horas


As horas

1. Escreve as horas marcadas nos relógios.

2. Desenha os ponteiros.

Seis horas

Sete horas e meia

Uma hora e meia

Dez horas

No dia seguinte, voltamos a relembrar os conteúdos explorados anteriormente e dando continuidade ao trabalho, de modo a que os alunos relacionassem a hora com os quartos de hora, solicitei que colocassem os dois ponteiros no número 12, depois pedi que deslocassem o ponteiro dos minutos até ao 3 questionando os alunos se sabiam quanto tempo decorreu. O mesmo processo foi realizado do 3 ao 6, do 6 ao 9 e do 9 ao 12, questionando quantos minutos se voltaram a passar explicando em cada passo o porquê. Neste dia, como forma de consolidação, foram realizados exercícios, onde pude constatar se as aprendizagens com material manipulável foram significativas.

No terceiro dia, voltando à exploração, relembramos todos os conceitos abordados. Solicitei a um aluno que distribuísse os relógios pelos colegas. Deixei-os explorar livremente e depois solicitei que marcassem, por exemplo: 3 horas; 7 horas e três

quartos; 6 horas e quatro quartos. Por fim, à semelhança do dia anterior, realizaram exercícios de consolidação sobre as horas e os quartos de hora.

Nesta atividade, a avaliação, foi realizada através da observação direta a partir do registo da mesma. Os alunos foram avaliados no que respeita: às interações e intervenções, à motivação e à participação.

Em termos globais, a abordagem às horas, em três dias distintos, foi importante, uma vez que os conteúdos foram explorados calmamente dando espaço para a manipulação e manuseamento, permitindo assim que os alunos atingissem os objetivos delineados sem grandes dificuldades.

Neste sentido, acho que a criação de relógios para esta atividade foi uma mais valia, pois a manipulação dos relógios foi essencial para que os alunos conseguissem adquirir conhecimentos, sendo que demonstraram estar envolvidos na atividade, mostrando interesse e entusiasmo.

6.3.2. Experiência com feijões

Esta atividade consistiu numa experiência em sala de aula, sendo que segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), é apontada como a identificação de relações entre caraterísticas do meio e as caraterísticas dos comportamentos dos seres vivos. Reuni os alunos na mesa redonda com o objetivo de realizar a experiência da germinação do feijão. Coloquei vários feijões em cima da mesa, e deixei-os manusear, analisar e dizer as diferenças e semelhanças entre os mesmos. Ao observarem e manipularem constataram diferenças e semelhanças entre os feijões, atendo às suas caraterísticas, tais como a forma, o tamanho, a cor, a textura, surgindo assim um diálogo livre e espontâneo entre os mesmos.

Neste diálogo, pude analisar os conhecimentos prévios dos alunos, pois tal como Martins, Veiga, Teixeira, Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro e Pereira (2009) referem é essencial entender os conhecimentos prévios dos alunos antes de uma atividade experimental ou de cariz científico.

Posteriormente, e uma vez, que, o meu objetivo era que os alunos obtivessem aprendizagens significativas através da exploração, foram eles mesmos que realizaram toda a experiência, sendo que acompanhei a turma neste processo. Deste modo, nesta experiência:

1. Orientei a turma numa reflexão acerca do que é necessário para a semente germinar;

2. Seguidamente, os alunos humedeceram o algodão e colocaram-no no fundo dos frascos n.º 1 e n.º 3 com os feijão;

3. Depois, nos frascos n.º 2 e n.º 4, os alunos colocaram o algodão e o feijão no frasco sem o humedecer.

De referir que todos os frascos foram numerados e colocados em locais separados pelos alunos. Deste modo, o frasco n.º 1 foi colocado num local fresco e com exposição solar, assim como o frasco n.º 3. Já os frascos n.º 2 e n.º 4 foram colocados no armário de arrumação, sem exposição solar. De referir, que os frascos permaneceram nos locais onde foram colocados durante duas semanas. Todos os alunos participaram ativamente nesta atividade, sendo muito empolgante.

Posto isso, solicitei que voltassem aos seus lugares e orientei a turma numa reflexão que permitiu formular duas questões problema acerca do que é necessário para a semente germinar, sendo estas:

1. Qual o efeito da humidade na germinação das sementes de feijão?

2. Qual o efeito da luminosidade na germinação das sementes de feijão?

Estas questões foram registadas no quadro, sendo que solicitei aos alunos, que as passassem para os cadernos diários.

Após as duas semanas, foi possível tirar conclusões e verificar se as questões anteriormente colocadas estavam corretas. Deste modo, surgiu uma exploração em grande grupo, que culminou num diálogo, confrontando as questões iniciais com os resultados. Os alunos compreenderem que a germinação de uma semente dá origem a uma nova planta, assim como, que os fatores ambientais influenciam o crescimento e germinação das plantas. Segundo Martins, Veiga, Teixeira, Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro e Pereira (2009) "a observação da germinação de sementes e seu desenvolvimento torna-se, indispensável nestas idades, quer por permitir (re)organizar as suas ideias, no sentido de as ir tornando mais próximas de ideias científicas, quer por ajudar a estruturar a noção de tempo" (p. 13).

A avaliação, nesta atividade, assentou fundamentalmente na observação direta e no registo da mesma. Os alunos foram avaliados segundo os seus comportamentos, empenho, participação, interação e intervenções. Para além do referido, os conhecimentos prévios e as questões problema apresentadas foram igualmente avaliadas.

De forma geral, esta atividade foi enriquecedora, ativa e significativa, uma vez que, tal como atestam Hohmann e Weikart (2011) torna-se fundamental dar o maior conjunto possível de oportunidades de aprendizagem através da ação. Assim, posso concluir que os alunos ao observarem, explorarem, participarem e refletirem obtiveram aprendizagens significativas, dado que, observaram os diferentes tipos de feijão, verificaram as condições necessárias para o crescimento da semente e a influência dos diferentes fatores ambientais no desenvolvimento dos mesmos.

Figura 33 – Experiência com feijões

6.3.3. O Dinheiro

Esta atividade teve como objetivo explorar o dinheiro: as moedas e notas, levando à manipulação do mesmo, através de uma atividade lúdica e significativa.

A atividade teve início com uma reflexão que permitiu questionar os alunos acerca do que era o dinheiro e para que servia, fazendo a representação do símbolo do euro no quadro. Após um diálogo livre e espontâneo, solicitei a um aluno que distribuísse pelos colegas as moedas e notas, que estavam no manual de Matemática. Caldeira (2009) afirma que os materiais manipuláveis são promotores da aprendizagem através do contacto direto de objetivos e materiais e exploração dos mesmos. Deste modo, neste primeira fase, dei oportunidade dos alunos manusearem e observarem as notas e moedas.

Seguidamente, iniciamos um diálogo em grande grupo, identificamos as notas e moedas e ordenamos as mesmas por ordem crescente e decrescente dos seus valores e por fim identificamos o maior e menor valor. Nestas atividades os alunos revelaram interesse,

empenho e participaram ativamente sem dificuldades. Contudo, a atividade que se seguiu exigiu mais raciocínio, sendo mais complexa, pois decompusemos o valor de cada uma das moedas, com outras de menor valor.

No dia seguinte, relembramos a temática em questão, e fizemos a simulação de situações reais, onde realizamos somas e subtrações com dinheiro. Neste ponto, tinha como objetivo aproximar a situações reais para explicar o jogo do supermercado. Posto isto, orientei o jogo.

Comecei por colocar os vários produtos em cima da mesa redonda, com os preços associados a cada um deles. Solicitei a dois alunos para serem os caixeiros, um de cada lado da mesa. E solicitei aos restantes alunos, que se organizassem em pares. Iam ao "supermercado" dois pares de cada vez. Tinham como objetivo reunir os produtos que pretendiam comprar e dirigiam-se à caixa, onde o caixeiro fazia a soma do valor total dos produtos, anotando num caderno. Tanto o caixeiro como o cliente, devia reconhecer as notas e moedas para pagar os seus produtos, reconhecendo se o valor da compra assim como o seu troco estavam corretos. É de realçar, que é importantíssimo a manipulação do material para que se compreenda as caraterísticas do mesmo (Borges, 2015).

Durante toda a atividade acompanhei o grupo, observando o desempenho de cada um, observando as somas, subtrações, pagamentos e trocos. Cada aluno desempenhou um papel uma única vez. Assim, a avaliação assentou, essencialmente, na observação direta a partir do registo da mesma.

Posso afirmar, que a atividade foi bastante significativa, pois o grupo ficou bastante entusiasmado com a participação ativa neste jogo, pois tal como alude Araújo (2010) o lúdico impulsiona a curiosidade a respeito do mundo, partindo para a descoberta e, sucessivamente, para a criação.

Figura 34 – No Supermercado

6.4. Intervenção Pedagógica com a comunidade

À semelhança da prática pedagógica anterior, também nesta prática pedagógica foi realizada uma intervenção com a comunidade, de modo a que todos tivessem um participação ativa, compreendendo as funções, objetivos e benefícios da escola e das ações pedagógicas para o bom desenvolvimento da aprendizagem dos educandos.

A atividade realizada foi planificada e orientada pelas três alunas estagiárias que estavam a realizar a intervenção pedagógica na instituição em questão e denominou-se por *Cultura e Transmissão de Valores em Educação*.

Ao longo do nosso estágio pedagógico procuramos participar em diversas atividades com a comunidade, como é o exemplo do cortejo da Festa da Cebola. Posto isto, foi-nos, então, proposto o desenvolvimento deste projeto em articulação com o "Arraial Madeirense" realizado todos os anos no último sábado do mês de maio na EB1/PE do Caniço. Com o mesmo, pretendíamos atuar com toda a comunidade educativa, valorizando culturalmente a festa.

Segundo Reinhardt (2008) é importante que uma escola se abra à comunidade, pois só assim se torna uma escola com espírito sensível e olhar atento às realidades da vida de comunidade. Este era um arraial já realizado na escola nos últimos anos e que tinha como objetivo apelar e transmitir aos alunos a importância da preservação e vivência das tradições locais. Deste modo, a escola pretende manter a "continuidade cultural" desenvolvida de forma informal no seio familiar, adequando o seu comportamento à cultura do grupo a que pertencem. É de salientar, que esta ideia surge com a Organização Curricular e Programas para o 1CEB onde se refere que a escola deverá promover aprendizagens essenciais ao desenvolvimentos do "conhecimento e apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesa" (p. 12).

Como principais objetivos deste projeto delineamos: a transmissão de valores de cultura e tradições, reconhecer a cultura do meio envolvente, compreender o passado tradicional, participar em atividades de cariz tradicional, reconhecer a escola como espaço cultural, preservar e valorizar o património cultural, experienciar diferentes atividades culturais, trabalhar individualmente e em grupo competências sociais culturais e vivenciar e partilhar momentos de cultura. Neste projeto desenvolvemos/exploramos as diferentes áreas e competências, e fomos ao encontro de alguns objetivos gerais delineados nas Metas e Programas para o EB.

Delineamos três atividades gerais com diferentes horários de funcionamento para cada uma, de modo a que a comunidade escolar participasse ativamente.

A primeira atividade destinava-se a fazer pinturas faciais, pois tínhamos como objetivo principal que as crianças assumissem diversos papéis, desenvolvessem a imaginação de uma forma lúdica e se divertissem com os colegas e familiares.

Figura 35 - Pintura facial

A segunda atividade consistiu em uma oficina de bonecas de massa, a boneca típica da freguesia do Caniço. Primeiramente reunimos os alunos numa sala que nos foi facultada, e exploramos a origem das bonecas de massa e a sua importância na freguesia. Tínhamos como objetivo aludir a uma atividade, quase em vias de desaparecimento, e que já foi de grande relevância na freguesia, pois tal como afirma Fortunato (2013), a cultura deverá ser transmitida de geração em geração, de modo a permitir compreender que o mundo em que vivemos sofre acomodações, devido à necessidade de adaptação às novas exigências do mundo atual, num processo contínuo e dinâmico. Continuamente apresentamos exemplos de bonecas de massa com o intuito de com o grande grupo observarmos e destacarmos os pormenores da mesma. Posteriormente, fizemos a massa, onde íamos indicando aos alunos os ingredientes e as quantidades a colocar, tendo todos auxiliado na confeção da mesma. Após a amassadura, modelamos a mesma com os alunos de modo a explorarem e desenvolverem esta atividade conhecida da freguesia.

Figura 36 - Oficina das bonecas de massa

Destaque-se, a importância desta atividade pois, segundo Fortunato (2013), o património cultural é a herança da nossa cultura, e esta diz respeito às provas materiai s e imateriais respeitantes a um conjunto de práticas que correspondem à memória coletiva de um povo, sendo que esta contribui para manter "a continuidade cultural". Ao longo de todo o processo auxiliamos os alunos com mais dificuldade na modelagem.

A terceira e última atividade intitulava-se por "jogos tradicionais" consistindo na transmissão e participação em jogos tradicionais da Ilha da Madeira. Selecionamos um conjunto variado de jogos tradicionais que ilustrassem a cultura local, que segundo Coimbra (2007) são muito importantes para o património lúdico. Ao selecionarmos os variados jogos, tivemos como objetivo salientar a importância da preservação e da valorização dos mesmos como Património Cultural. Estes, são instrumentos pedagógicos que segundo Almeida (2014) são importantes no desenvolvimento de diversas capacidades, entre as quais, psicomotoras, corporais, organização espaço temporal e a integração sócio motora da criança.

Figura 37 – Jogos Tradicionais

Deste modo, de acordo com Almeida (2014), os jogos tradicionais, consistem numa atividade rica para a criança, uma vez que fomentam a integração em grupo, a orientação espacial, o sentido rítmico, a linguagem e a formação do carácter.

De um modo geral, consideramos que o projeto foi bem conseguido, tendo sido apreciado pela demais comunidade educativa. Importa salientar, que ao longo de todo o "Arraial Madeirense" a comunidade educativa participou, juntamente com as suas crianças, em todas as atividades propostas para este projeto. Os alunos e os seus familiares, de diversas idades, manifestaram um enorme gosto em participar nas atividades propostas, sendo que se proporcionaram momentos de prazer, lazer e animação.

6.5. Reflexão Crítica Final – Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

O estágio desenvolvido na turma do 2.º C permitiu a consolidação de diversos conhecimentos pedagógicos e didáticos que foram sendo adquiridos ao longo do meu percurso universitário, o que considero muito enriquecedor para a minha formação enquanto futura profissional da docência.

Quando iniciei esta segunda intervenção pedagógica, constatei que os receios sentidos aquando do primeiro estágio foram tomados com uma atitude de confiança e determinação que culminou na criação de um conjunto de estratégias para esta nova experiência. Neste sentido, tive como objetivo desenvolver uma ação pedagógica significativa para o ensino e aprendizagem de todos os alunos.

Considero que as duas semanas de observação participante foram sem dúvida fundamentais, não só para que tudo corresse bem nas intervenções que se seguiram, como também para o resto da minha vida e a nível profissional enquanto futura profissional. Tendo em conta que a aprendizagem significativa acontece sempre que o docente age consoante as caraterísticas, necessidades e interesses dos alunos, através da observação participante pude observar não só as dinâmicas pedagógicas ao longo dos dias, como também, a interação entre aluno-professor, o ambiente em sala de aula e o modo de funcionamento da mesma. Os processos de observação visam melhorar o papel interventivo do professor durante a sua ação. Neste sentido, a observação carateriza-se pelo seu naturalismo e, segundo Carmo e Ferreira (2008), observar não é só olhar ou ouvir, observar implica ver e escutar, uma vez que, "Observar é selecionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais (…), a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em que está" (Carmo & Ferreira, 2008, p. 108). Além disso, estas semanas foram fundamentais, na medida, em que ao participar e auxiliar a execução de algumas atividades dinamizadas pela Professora Cooperante, permitiu-me estabelecer uma relação afetiva de confiança e segurança com todos os alunos, criando um ambiente favorável à aprendizagem das crianças.

Nos primeiros dias, a Professora Cooperante aconselhou-me a valorizar as interações e a aproximação ao grupo. Segundo Silva e Lopes (2015), as "emoções positivas envolvidas na relação professor-aluno influenciam de várias formas o ambiente de aprendizagem", visto que são através destas que a aprendizagem acontece. Neste sentido, a base emocional de maior qualidade desperta nos alunos "melhores níveis de competências sociais, níveis mais elevados de satisfação (…), menos problemas de

comportamento e melhores atitudes em relação" à realização de atividades propostas pelo docente e pelo próprio estabelecimento educativo (p. 23). Deste modo, posso destacar, que procurei estabelecer ao longo de toda a prática pedagógica uma interação que culminou numa constante troca de conhecimentos e experiências.

A mesma foi incansável nestas duas semanas e ao longo de toda a intervenção pedagógica, os seus exemplos foram sem dúvida essenciais para o aprofundamento dos meus conhecimentos. Deste modo, posso afirmar que as observações ambientaram-me para a intervenção, para o espaço, adaptação aos materiais e principalmente ao grupo de alunos, uma vez que, o conhecimento das caraterísticas do grupo permite um maior envolvimento nas intervenções.

A criança aprende através do espaço que a rodeia, através da ação, assim é fundamental que o espaço da sala favoreça o seu desenvolvimento. A sala do 2.º C disponha de um espaço amplo e luminoso, organizado por filas da inteira responsabilidade da professora cooperante. Este é um aspeto que considero negativo, pois as crianças devem participar na organização e gestão do espaço. As crianças estão assim, dispostas em filas de acordo com o seu comportamento e as suas dificuldades.

Os dias foram passando e chegou a altura de dar início à componente prática e assumir o papel de professora. O nervosismo e a ansiedade eram constantes e essa foi uma das minhas maiores dificuldades, apesar de tentar mostrar uma posição confiante e de firmeza.

Um outro aspeto a salientar, diz respeito à articulação entre a planificação e a intervenção pedagógica. Sendo esse, o primeiro grande desafio, encontrar uma estrutura para a planificação com uma organização possível, uma planificação mutável e enquadrada na rotina das crianças.

O facto de elaborar uma planificação detalhada, é uma mais valia para o momento da intervenção, pois ao ter uma sequência bem definida, não dá aso a momentos de hesitação. O professor necessita de planificar, sendo um documento que serve de apoio à sua intervenção pedagógica, uma vez que a planificação é fundamental para estar em constante reflexão interrogando-se em função dos resultados e dos processos vivenciados.

A meu ver, houve uma boa articulação, uma vez que consegui descrever na planificação aquilo que pretendia realizar, e esta foi cumprida quase integralmente. Assim, relativamente às aprendizagens, a planificação de atividades estimulantes e de interesse para os alunos são fundamentais para o desenvolvimento destes. Deste modo,

posso afirmar que fui adaptando a planificação de acordo com as observações da professora cooperante.

À semelhança da planificação, a avaliação, também desempenhou um papel essencial ao longo da prática pedagógica, visto que, segundo Morgado (2001), "a avaliação (…) constitui-se como o principal instrumento da regulação do trabalho do professor e do trabalho dos alunos" (p. 102). Esta, baseou-se essencialmente na observação direta a partir do registo da mesma, através dos diários de bordo e dos registos fotográficos.

Um outro desafio foi a introdução de novas temáticas e a exploração das mesmas de forma coerente e concisa. Todas as atividades planeadas tiveram um seguimento lógico e apresentavam uma estrutura flexível de maneira a satisfazer as necessidades de todas as crianças. Tentei sempre desenvolver atividades em que as crianças tivessem um papel ativo sendo responsáveis pelo desenvolvimento da sua aprendizagem.

Uma outra dificuldade que senti no início da minha componente prática foi o de responder certo ou errado quando os alunos respondiam ao pretendido. Aos poucos fui tendo atenção e mudando de atitude, a cada resposta dada por um aluno, promovia um diálogo, em grande grupo, para que refletíssemos se estavam de acordo com a resposta. Outra dificuldade foi tentar colocar questões abrangentes, de modo a que não fossem de resposta direta ou fechada, ou seja, que fossem possíveis desenvolver. Tentei ter esta atitude presente para que os alunos tivessem um papel ativo e não passivo no desenrolar das atividades propostas.

Com o decorrer das intervenções, fui sentindo menos ansiedade e nervosismo, havendo assim uma maior interação entre estagiária-alunos. Relativamente ao desenrolar das aulas, fiz um grande progresso, uma vez que, consegui ter a noção do tempo que os alunos necessitavam para a realização das tarefas, não exagerando no mesmo e procedendo logo à correção. Quando as dúvidas, em relação às tarefas, começavam a surgir por vários alunos, estas eram esclarecidas, oralmente, em conjunto. Conseguimos, assim, ter um maior aproveitamento na realização das tarefas, visto que estes estavam mais concentrados, não perdendo tempo com conversas.

Conforme referido anteriormente, na turma havia dois alunos que seguiam conteúdos de 1.º ano. Nestes dois casos, tive de ter uma atenção redobrada perante os mesmos, auxiliando-os durante toda a aula. Essa foi uma outra dificuldade, conseguir auxiliar estes dois alunos ao mesmo tempo que a restante turma, pois por vezes, enquanto os auxiliava surgia ruído na sala. A nível da área da Matemática e do Estudo do Meio os

mesmos conseguiam acompanhar a restante turma. Todavia, a nível do Português trabalhavam o método das 28 palavras, sendo que exploravam duas palavras por semana. Por vezes, fizemos trabalho cooperativo, juntando os alunos de nível mais avançado com os alunos de nível 1. O trabalho cooperativo permite um conjunto de vantagens que promovem o processo de aprendizagem desenvolvendo competências sociais, estimulando e desenvolvendo as competências cognitivas. Os alunos interagem entre si, tornando-se mais fácil para os mesmos esclareçam as suas dúvidas, debatendo-as, e resolvendo problemas sobre os conteúdos. Com o trabalho cooperativo, os alunos criavam uma maior proximidade com o outro sentindo-se inseridos, promovendo assim, a autoestima e a confiança.

Cada vez mais, verifica-se um enorme esforço e preocupação, por parte dos docentes e da comunidade escolar, em encontrar meios para incentivar os alunos a aprender. Devido às exigências da sociedade atual, surge a necessidade de construir novos contextos de aprendizagem, de acordo com as novas modalidades, para desta forma se alcançar um ensino e aprendizagem de qualidade. Neste sentido, decidi elaborar uma questão de IA no ensino e aprendizagem que fosse clara, pertinente e "realista, isto é, adaptada às condições escolares e aos condicionantes pessoais do professor/estudante." (Pereira & Miranda, 2003, p. 20).

O meu projeto IA centrou-se então na importância da utilização de materiais manipuláveis/estruturados no ensino e aprendizagem, na procura e construção de conceitos. Neste sentido, a partir destes, os alunos criaram ligações entre o concreto e o abstrato, compreendendo mais claramente os conteúdos matemáticos trabalhados.

Ao longo da minha prática pedagógica II e tendo em conta a minha questão de IA utilizei materiais manipuláveis/estruturados sendo estes objetos lúdicos e dinâmicos, intuitivos com aplicação no nosso dia a dia, tendo como finalidade auxiliar a construção e classificação de determinados conceitos que necessitam de um apoio físico para orientar a compreensão, formalização e estruturação dos mesmos. Segundo o Programa de Matemática do Ensino Básico (2013), a utilização de materiais manipuláveis é um recurso fundamental na aprendizagem da matemática, visto que são materiais didáticos que auxiliam o aluno a desenvolver o espírito crítico e criativo, na procura e construção de conceitos. Assim, os alunos assumem um papel ativo na construção da sua aprendizagem, e quanto maior for a atividade desenvolvida pelos alunos, maior será o conhecimento atingido pelos mesmos. Estes procuram, continuamente, novas estratégias para desenvolver as suas capacidades e, através da experiência direta, construirão os conceitos

de acordo com o objeto explorado e observado, ou seja, os alunos aprendem explorando e construindo.

Em relação ao projeto com a comunidade, posso considerar que decorreu de forma positiva, sendo enriquecedor não apenas para nós, estagiárias da escola, bem como para toda a comunidade escolar. Desde sempre, pudemos contar com o apoio da Diretora e de todos os Professores Cooperantes, o que para nós foi uma mais valia. Os três momentos que delineamos desenvolveram-se como o previsto. Na minha perspetiva deveriam haver mais convívios como este, uma vez que, o objetivo do mesmo foi a angariação de fundos para melhorar as instalações da escola. Todos os momentos foram prazerosos e animados, tanto para as crianças como para toda a comunidade educativa. Obtivemos *feedback* positivo evidenciando um enorme gosto por parte dos alunos na participação das nossas atividades propostas, manifestado pela grande adesão nas atividades. O projeto proporcionou momentos de prazer, lazer e animação, tendo desenvolvido simultaneamente diversas competências dos alunos.

Em suma, ao longo da minha intervenção, adquiri vários conhecimentos técnicos e práticos, desde compreender como planificar, quais os conteúdos explorados neste ano de escolaridade, algumas estratégias para intervir, gerir e cativar o grupo, controlar o meu nervosismo para que não fosse evidente no meu discurso e ainda, a postura a manter em sala de aula. Nada é mais importante na construção desta profissão do que estar em constante reflexão, de modo a conhecermo-nos, e sabermos o que temos de introduzir ou alterar nas nossas páticas pedagógicas. Segundo Vieira (2011), "A formação constrói-se através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente da identidade pessoal". Assim, ainda há imensos aspetos a ter em conta, mas sinto que de uma intervenção para outra, fui conseguindo melhorar o que decorreu menos bem.

Esta experiência foi extramente enriquecedora por tudo o que vivenciei. Ser professor é uma profissão desgastante, mas muito gratificante. Muitas vezes, terminei as minhas intervenções com alguma tristeza por sentir que não tinha corrido como pretendia, prejudicando-me a mim e de certo modo às crianças. Mas por outro lado, após algumas reflexões, entendi que eu estava ali para experimentar e observar, tendo a oportunidade de ser eu a conduzir e testar quais os melhores métodos.

Deste modo, posso concluir que esta foi uma experiência enriquecedora que me possibilitou crescer tanto a nível pessoal como a nível profissional. Para além de ter tido a oportunidade de desempenhar o papel de uma professora, consegui desenvolver

atividades diversificadas que resultaram na aquisição de competências fundamentais para o desenvolvimento e futuro das crianças.

Capítulo 7 – Prática Pedagógica no 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O presente capítulo tem como intuito apresentar alguns dos aspetos do trabalho desenvolvido ao longo da terceira prática pedagógica que foi realizada em contexto do 1CEB. Assim, este é um capítulo que começa por integrar apenas uma breve caraterização da turma com a qual desenvolvi a minha ação, visto que a prática pedagógica em questão decorreu no estabelecimento educativo e na sala de aula da intervenção pedagógica realizada no ano anterior. Além do mais, o presente capítulo evidencia algumas atividades desenvolvidas e exploradas no âmbito das diversas áreas curriculares e uma reflexão crítica final acerca de todo o trabalho desenvolvido com a turma em questão.

Neste sentido, importa salientar que a prática pedagógica em questão decorreu na EB1/PE do Caniço, mais precisamente com o grupo de alunos do 3.º C, entre os meses de outubro e dezembro do ano de 2017, no turno da tarde (das 13h30 às 18h30) e com a orientação da Professora Cooperante Rosélia Caires.

7.1. Contextualização do Ambiente Educativo

7.1.1. A Turma do 3.º C

O docente, antes de iniciar qualquer processo de ensino e aprendizagem, deverá ter em conta um conjunto de aspetos que determinam a ação pedagógica que deverá ser desenvolvida com um grupo de alunos. Deste modo, identificar as caraterísticas, necessidades e interesses, não só da comunidade educativa, mas também de cada aluno, é essencial para criar um conjunto de estratégias que assegurem um processo de ensino e aprendizagem significativo (Silva e Lopes, 2015)

No que concerne à prática pedagógica em questão, a turma C do 3.º ano era constituída por 21 alunos com idades compreendias entre os 8 e os 10 anos, dos quais 10 eram do género masculino e 11 do género feminino. Um dos alunos seguia conteúdos do 2.º ano de escolaridade. Importa salientar, que grande parte da turma era a mesma com que intervim no ano transato, à exceção de uma aluna que veio de outra escola.

Com base na prática pedagógica desenvolvida com os alunos do 3.º C, pude constatar que este se tratava de um grupo ativo, participativo e recetivo à concretização de atividades.

Tendo em conta os Programas e Metas Curriculares delineados para o 3.º ano de escolaridade, posso afirmar que o grupo, na área do Português, de um modo geral não apresentava dificuldades. Relativamente à Oralidade, demonstravam alguma dificuldade em escutar discursos, mas produziam discursos orais com correção, considerando a situação, assim como o interlocutor. No que diz respeito à Leitura e Escrita, era evidente um desenvolvimento da consciência fonológica e operação com fonemas. Liam em voz alta palavras e textos diversos, apropriando-se desse modo de novos vocábulos. Organizavam com facilidade informação de um texto lido, relacionando-o com conhecimentos anteriores, elaborando e aprofundando conhecimentos. Eram capazes de elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos, procurar conhecer significados de palavras desconhecidas e identificar o conhecimento e representação gráfica e da pontuação. Escreviam e transcreviam diversos tipos de textos, sendo que sentiam dificuldade na planificação dos mesmos, redigindo-os com alguma dificuldade e lentidão. Quanto à Educação Literária, este grupo mostrava grande gosto e entusiamos pela leitura, sendo capazes de ler e ouvir, apreciar e compreender o essencial dos textos escutados e lidos. Todavia, era notória uma maior dificuldade quando era solicitado a escrita em termos pessoais e criativos. No que concerne à Gramática, o grupo em questão era capaz de explicitar aspetos fundamentais da fonologia do português, conhecer propriedades das palavras, analisar e estruturar unidades sintáticas e compreender os processos de formação de organização do léxico.

No que diz respeito à Matemática, mais precisamente aos Números e Operações, os alunos, na sua maioria, conheciam os números ordinais, contavam até um milhão, conheciam a numeração romana, descodificavam com facilidade o sistema de numeração decimal e demonstravam destreza na adição, subtração, multiplicação e divisão. Todavia, apresentavam maior dificuldade na resolução de problemas aquando da subtração. Relativamente à Geometria e Medida, o grupo era capaz de localizar-se e orientar-se no espaço, compreender e identificar as figuras geométricas, medir comprimentos e áreas, massas, capacidades e o tempo e, ainda, contar dinheiro sem dificuldade.

Em relação ao Estudo do Meio, esta era a área que os alunos demonstravam muita curiosidade, interesse e gosto pelas temáticas exploradas e na qual evidenciam menos dificuldade. Relativamente ao bloco destinado à Descoberta de Si Mesmo, os alunos eram capazes de identificar a sua naturalidade e nacionalidade, distinguindo e indicando freguesias, concelhos e distritos. Quanto à Descoberta dos Outros e das Instituições, este grupo identificava os membros da sua família, conhecia o passado familiar mais

longínquo e ainda o passado do meio local, onde evidenciavam conhecimentos culturais, elementares para o seu desenvolvimento na sociedade. Também, tinham conhecimento de costumes e tradições de outros povos e reconheciam símbolos locais, regionais e nacionais. Atendendo à Descoberta do Ambiente Natural, conheciam os seres vivos do ambiente próximo e os aspetos físicos do meio local. No que toca à Descoberta das Inter-Relações entre Espaços, os alunos descreviam, localizam e traçavam itinerários, localizavam-se em espaços em relação a um ponto de referência e reconheciam diferentes espaços da sua localidade. Contactavam, observavam e descreviam o comércio local e conheciam e identificavam os meios de comunicação.

No que diz respeito às Expressões Artísticas, de uma maneira geral, os alunos não evidenciavam dificuldades tanto no domínio da Expressão Plástica, da Expressão Físico-Motora, da Expressão Musical e da Expressão Dramática, revelando bons resultados.

Importa salientar, que apesar das dificuldades encontradas, nas diferentes áreas, havia alunos bastante aplicados e autónomos nas suas aprendizagens.

7.2. Intervenção Pedagógica com os alunos do 3.º C: algumas atividades

A prática pedagógica realizada com o grupo do 3.º C possibilitou o desenvolvimento e a exploração de diversas atividades tendo em conta os conteúdos programáticos e as metas curriculares para o 3.º ano de escolaridade. Segundo Cadório e Simão (2013), o docente deve refletir sobre a prática, os seus procedimentos e as suas teorias, de forma individual, assim como coletiva, sendo uma reflexão fundamental para adequar as suas práticas futuras. Deste modo, procurei efetivar a minha prática pedagógica tendo por base as caraterísticas, necessidades e interesses dos alunos.

Ressalvo que, a metodologia de trabalho utilizada nesta terceira prática pedagógica teve como propósito abordar questões do ponto de vista didático.

7.2.1. Ana e o Anão

A presente atividade partiu da projeção de uma imagem, com palavras soltas referentes ao teatro, que posteriormente culminaram na leitura e dramatização do texto *Ana e o Anão* de Álvaro Magalhães. Esta tinha como objetivo primordial a integração de duas áreas curriculares, designadamente, o Português e a Expressão e Educação Dramática, valorizando deste modo a interdisciplinaridade, pois segundo o Currículo

Nacional do Ensino Básico (2001), é essencial que haja uma articulação equilibrada com as outras áreas do saber, de modo a garantir o saber dos alunos.

As expressões são um elemento indispensável no processo de desenvolvimento da expressão social, pessoal e cultural, pois segundo o CNEB (2001) são essenciais para o desenvolvimento integral do aluno. Assim, no processo de aprendizagem, as expressões possibilitam a participação em desafios pessoais e coletivos promovendo a autoestima, a autoperceção, assim como a autorrealização, sendo que deste modo são fundamentais para estimular e motivar os alunos ao longo do seu desenvolvimento (CNEB, 2001).

Assim, a atividade iniciou-se por meio de um breve diálogo com os alunos através da projeção de uma imagem referente ao teatro, sendo que no decorrer do diálogo, todos os alunos queriam participar e partilhar os seus conhecimentos sobre o tema em questão. A turma estava envolvida, mostrando satisfação em partilhar os seus conhecimentos, sendo que as interferências foram pertinentes e adequadas. É, importante salientar, que o domínio da oralidade promove "trocas linguísticas que se estabelecem na partilha permanente da fala entre crianças e entre crianças e adultos" (PMCP, p. 137). Neste sentido, é essencial promover atividades deste cariz, onde os alunos possam verbalizar as suas perspetivas e pontos de vista, de modo a saber utilizá-las criticamente, não apenas no quotidiano mas em contextos formais. De acordo com Estanqueiro (2010) é através da interação e do diálogo com os colegas que o aluno aprende de forma eficaz possibilitando, assim, o desenvolvimento das capacidades de comunicação.

Posteriormente, o texto foi projetado no quadro, sendo que, e, em grande grupo, foi dada continuidade ao diálogo, fazendo com que os alunos realizassem algumas inferências, explorando o formato do texto comparativamente a outros tipos de texto e fazendo referência aos seus principais aspetos.

Após os alunos realizarem algumas inferências relativamente ao tipo de texto e às suas caraterísticas, estas foram colocadas no quadro e posteriormente registadas nos cadernos diários. Saliento que, aquando da realização das inferências, o grupo participou ativamente, apresentando sugestões pertinentes e adequadas ao tema. Neste sentido, refiro também, que neste processo o meu papel foi de mediadora, uma vez que apenas coloquei questões de forma a conduzir o diálogo com e entre os alunos.

Figura 38 –Caraterísticas do texto dramático.

Subsequentemente, iniciou-se a leitura pelos alunos. Para tal, foram tidas em conta as fases apresentadas por Williams (1987) da pré-leitura, para fomentar a motivação, da leitura e da pós-leitura, para interpretar e consolidar o texto. Primeiramente, cada aluno leu o texto individualmente. Depois, em grande grupo, a leitura foi feita, com expressividade, através da distribuição de uma personagem e narrador, por cada criança. Foram realizadas várias leituras, dando deste modo, oportunidade a todos os alunos de participarem.

Posteriormente, organizei o espaço da sala de aula e dividi a turma em grupos com o intuito de cada grupo realizar a representação do texto dramático. É importante enfatizar, a utilização de dramatizações para desenvolver a oralidade e sistematizar conteúdos, considerando-a como uma das melhores atividades, pois consegue compreender e coordenar todas as outras formas de Educação pela arte (Read, 2007). Neste sentido, as dramatizações são uma forma de arte para as crianças desenvolverem as suas capacidades sociais e de personalidade (Organização Curricular e Programas Ensino Básico para o 1.º Ciclo, 2004).

Após a divisão da turma por grupos, desloquei-me a cada grupo para orientar os mesmos nas suas representações. Todavia, este último momento não decorreu da melhor forma, uma vez que os alunos ao se juntarem em grupos não cumpriram as regras, essenciais, para um bom funcionamento da sala de aula, estando constantemente distraídos.

Posto isto, iniciamos as representações que foram realizadas junto ao quadro, de frente para a restante turma. Ressalvo, que a maioria dos grupos, mostrou naturalidade na representação, muitas vezes não se prendendo ao texto, mas improvisando. A meu ver, esta atividade surgiu como uma componente lúdica que permitiu aos alunos melhorar a sua expressão oral estimulando o vocabulário aliado à capacidade de expressividade caraterística da Expressão e Educação Dramática.

Figura 39 – Representações do texto dramático *Ana e o Anão.*

Continuamente, foi estabelecido um diálogo com os alunos, relembrando qual a personagem principal do texto lido, explorado e representado anteriormente, sendo que no diálogo os alunos deviam descrever alguns das desenhos da Ana.

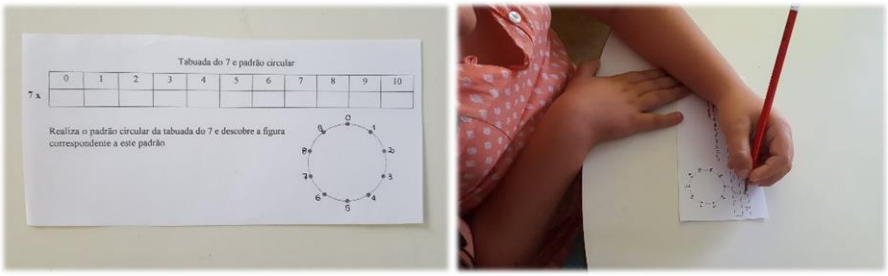
Posto isto, questionei os alunos para a possibilidade de termos os desenhos da Ana expostos na nossa sala e de que modo é que poderíamos contá-los. Neste sentido, com a projeção, no quadro, de uma imagem de um dos desenhos da personagem principal, orientei um diálogo para os diferentes modos de contagem com o objetivo de revisar as tabuadas até ao seis e os seus padrões. Assim, os alunos, oralmente, iniciaram as contagens de um em um, depois de dois em dois, de seguida de três em três e assim sucessivamente até ao seis. De enfatizar, que os alunos estavam envolvidos no diálogo, mostrando satisfação em partilhar os seus conhecimentos, sendo que as intervenções foram adequadas.

Dando continuidade ao diálogo, questionei, novamente os alunos, relativamente à contagem, desta feita, se quiséssemos saber o número total de desenhos, qual a estratégia mais simples de contá-los, por filas ou por colunas. Deste modo, tinha como objetivo que os alunos entendessem que na multiplicação o produto não se altera se trocarmos a ordem dos fatores. A turma, de forma envolvida, respondeu com assertividade e de forma adequada, respeitando a opinião do colega.

Posteriormente, mobilizando os conhecimentos prévios dos alunos sobre os múltiplos, uma vez que cada tabuada vai de número em número ao número correspondente da mesma, desafiei os alunos a pensarem na tabuada do sete. Neste sentido, orientei um diálogo com a turma, sendo que solicitei a um aluno que escrevesse no quadro a respetiva tabuada com ajuda dos colegas.

Posto isso, pedi a um aluno que distribuisse pelos colegas um exercício para descobrirem o padrão da tabuada em questão, assim como a figura correspondente.

Figura 40 – Padrão Circular, tabuada do 7



Por fim, e como forma de consolidação, os alunos realizaram os exercícios do Manual com as tabuadas e os padrões das mesmas.

Nesta atividade, a avaliação foi realizada através da observação direta a partir do registo da mesma. Os alunos foram avaliados no que concerne às interações e intervenções, assim como na motivação e participação das apresentações realizadas pelos grupos.

Em suma, esta foi uma atividade que decorreu de forma positiva e que os alunos participaram empenhados e ativamente, demonstrando interesse na realização da atividade, principalmente na dramatização do texto, pois "desenvolvem progressivamente as possibilidades expressivas do corpo através da união intencional do gesto e/ou a palavra, à expressão, de um sentimento, ideia ou emoção" (OCPEB1C, 2004, p. 77). Logo, ao proporcionar aos alunos vivências artísticas, estamos a criar e a desenvolver as suas potencialidades, bem como as suas capacidades cognitivas e expressivas.

7.2.2. Atividades Experimentais – Mecânica Simples

As atividades que se seguem foram desenvolvidas, em sala de aula, no dia 5 de dezembro de 2017, com o intuito de proporcionarem o contato com experiências, com base numa aprendizagem contextualizada e integrante. Estão integradas na área curricular de Estudo do Meio, e têm como objetivo promover o debate de ideias aquando da concretização de experiências, a manipulação do material, sendo que os alunos devem registar todo o processo de experimentação, nomeadamente, o antes (previsão), o durante (observação) e o depois (reflexão) (Sousa, 2012). Estas atividades surgiu no decorrer da exploração dos meios de transporte.

7.2.2.1. Rodas Dentadas

Trabalhar a área do Estudo do Meio é bastante motivante e dinâmico para a maioria dos alunos. Deste modo, pressupomos que os alunos apresentam um conjunto de saberes e conhecimentos adquiridos previamente, consequente das interações com o meio envolvente. É importante salientar, que a área curricular de Estudo do Meio, prevê que as crianças já trazem consigo um conjunto de ideias ou visões do mundo. Estas, desenvolvem-se ao longo da sua vida e estão intimamente ligadas com as suas vivências e contacto com o meio em que estão inseridas (OCPEB1C, 2004). Neste sentido, o Estudo do Meio surge como uma forma de "(...) valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas." (OCPEB1C, 2004, p. 101).

Segundo a OCPEB1C (2004) é na escola que se devem promover práticas pedagógicas que valorizem experiências enriquecedoras, dando "oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno" (p. 23).

A sala foi organizada e preparada atempadamente para a atividade.

Primeiramente, os alunos sentaram-se nos seus lugares, tendo sido iniciado um breve diálogo com os mesmos com o auxílio da projeção, no quadro, de um motor com rodas, uma vez que, estávamos a trabalhar os meios de transporte. Através do diálogo que tinha como objetivo que os alunos fizessem inferências sobre as rodas foi possível concluir a engrenagem do motor, dando exemplos de outras engrenagens. De seguida, apresentou-se um relógio em que era possível observar as rodas dentadas, dando continuidade ao diálogo.

Posteriormente, orientei a turma, ordenadamente, para as mesas de trabalhado, previamente preparadas com os materiais, e nesta experiência:

1. Orientei o grupo numa reflexão que permitiu entender os conhecimentos prévios dos alunos e prever duas questões-problema;

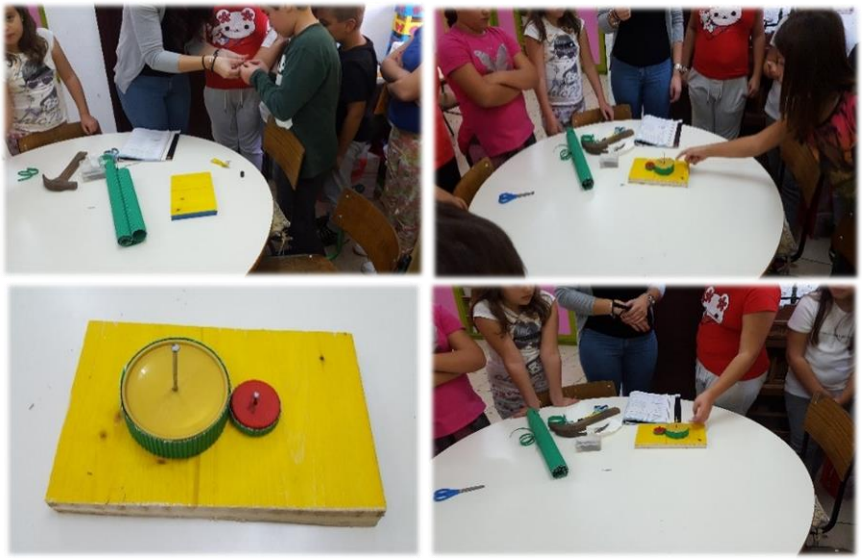
2. De seguida, deu-se início à experiência; Depois de terem feito um orifício no centro de cada tampa, os alunos recortaram tiras de papel e coloram-nas no rebordo das tampas;

3. Posto isso, colocaram as rodas dentadas sobre a tábua com os dentes encaixados uns nos outros, fixando-as à tabua;

4. Por fim, traçaram um raio horizontal em cada roda dentada, fazendo rodar a engrenagem. Orientando-se pelo traço, os alunos, contavam quantas voltas dava cada roda. Deste modo, os alunos, observaram o resultando confrontando com os seus conhecimentos prévios.

Após a realização da experiência, das reflexões e conclusões retiradas, os alunos foram encaminhados para os seus lugares fazendo o registo dos resultados no Manual.

Figura 41 – Atividade experimental "Rodas Dentadas"



É de salientar, que os alunos tiveram um papel ativo durante toda a atividade, desde a preparação do material, à construção da engrenagem e às conclusões dai resultantes. Posso constatar, que todos participaram de forma ativa na sua própria aprendizagem. Antes, dos mesmos retomarem os lugares para o registo das conclusões, promovi um debate, e tal como referem Azevedo e Souza (2012), torna-se importante que o professor propicie momentos para que o aluno possa "expressar as reações emocionais que lhe proporcionou; o que sentiu; o que aprendeu; que mensagem lhe transmitiu; qual a sua opinião" (p. 85).

7.2.2.2. Molas e Elásticos

Num segundo momento, partindo da visualização do movimento de uma esferográfica, teve início um diálogo onde questionei os alunos sobre o que faz movimentar a carga da esferográfica para cima e para baixo. Através do diálogo, tinha

como principal objetivo que os alunos fizessem inferências sobre a elasticidade e dessem outros exemplos sobre a mesma.

De seguida, orientei-os, ordenadamente, até às mesas de trabalho, e nesta experiência:

1. Orientei o grupo num reflexão que permitiu compreender os conhecimentos prévios dos alunos e prever duas questões-problema;

2. De seguida, deu-se início à experiência; Os alunos retiraram a carga de tinta da esferográfica;

3. Posteriormente, colocaram a mola dentro de outra esferográfica transparente com a ponta que escreve virada para a mola;

4. Posto isso, seguraram a esferográfica com a mola e a carga de tinta, na vertical sobre a mesa; Carregaram com um dedo sobre a carga, mantendo a esferográfica na vertical e depois largaram;

5. Por fim, os alunos experimentaram fazer menos pressão com o dedo sobre a carga de tinta e depois largaram. Assim, observaram o resultando confrontando com os seus conhecimentos prévios.

Saliento, que, as mesas de trabalho foram previamente preparadas. Uma vez mais, no decorrer desta experiência tive um papel de mediadora, uma vez que deixei os alunos experienciarem e realizarem o seu próprio conhecimento, sendo os mesmos os construtores e orientadores da experiência.

Posteriormente à realização da experiência, da reflexão em grande grupo, e das conclusões, os alunos retomaram os seus lugares para fazer o registo dos resultados.

Enfatizo, que, para cada atividade experimental procurei assegurar que os alunos procedessem com base numa aprendizagem cooperativa, visto que a mesma permite a aquisição e o progresso simultâneo de competências cognitivas e sociais.

A avaliação, nestas atividades, assentou essencialmente, na observação direta e no registo da mesma. Os alunos foram avaliados tanto no que diz respeito ao comportamento, às interações e às intervenções, assim também, ao empenho, à motivação e à participação na realização da atividade experimental.

Em suma, é importante considerar as diversas experiências e vivências que os alunos trazem consigo diariamente para a sala de aula. Apenas desta forma, as aprendizagens serão realmente significativas e o processo de ensino-aprendizagem basear-se-á, efetivamente, em pressupostos construtivistas. Fazendo uma reflexão sobre

a atividade em questão, considero que a mesma fez proporcionar a cada aluno uma postura de cientista, baseada num pensamento crítico e refletivo. Senti que no decorrer da atividade os alunos estiverem bastante motivados e participaram ativamente durante todo o processo, sendo que o mesmo foi enriquecedor, pelo facto de serem eles próprios a realizar a experiência, a preparar o material, a poderem experimentar e experienciar a atividade e a tirar as conclusões e a confrontá-las com os seus conhecimentos prévios. Deste modo, posso constar que a situação possibilitou que o grupo desenvolvesse competências e aprendizagens significativas.

7.2.3. Desafio de Subtrações

Os professores e educadores, para além de proporem a integração de diversas áreas do saber, deverão implementar um conjunto de atividades de modo a assegurar que o processo de conhecimento seja construído de forma ativa pelos alunos. Deste modo, segundo Guerra (2014) a aprendizagem deverá ser um processo através do qual, os alunos desempenham um papel essencial e central de toda a ação.

Assim, considerando a necessidade de se privilegiar o aluno enquanto ser que raciocina e que é capaz de conferir significado às suas próprias descobertas. Deste modo, foi fundamental propor a exploração de uma atividade que permitisse uma troca de opiniões e conhecimentos relacionados com o conteúdo a explorar. Neste sentido, propus um desafio de subtrações, que permitido a exploração de um conteúdo da área da Matemática.

Nesta área curricular devemos incentivar e desenvolver nas crianças uma atitude crítica e interrogativa. É, importante salientar, que o Programa e Metas Curriculares de Matemática faz uma abordagem aos primeiros anos de vida do aluno, e está albergado em três grandes finalidades: a estruturação do pensamento, a análise do mundo natural e a interpretação da sociedade (PMCM, 2013). Deste modo, o docente deve proporcionar atividades lúdicas aos alunos, de modo a que as mesmas sejam prazerosas e que criem gosto pelas atividades desenvolvidas, atingindo diversos fins com aprendizagens significativas.

A atividade que apresento nesta área curricular diz respeito à subtração com recurso à utilização de materiais manipuláveis/estruturados. Segundo o PMCM (2013), a utilização destes materiais é um recurso fundamental na aprendizagem significativa da

Matemática, proporcionando aos alunos a procura de novas estratégias para desenvolver as suas competência através da exploração direta dos materiais.

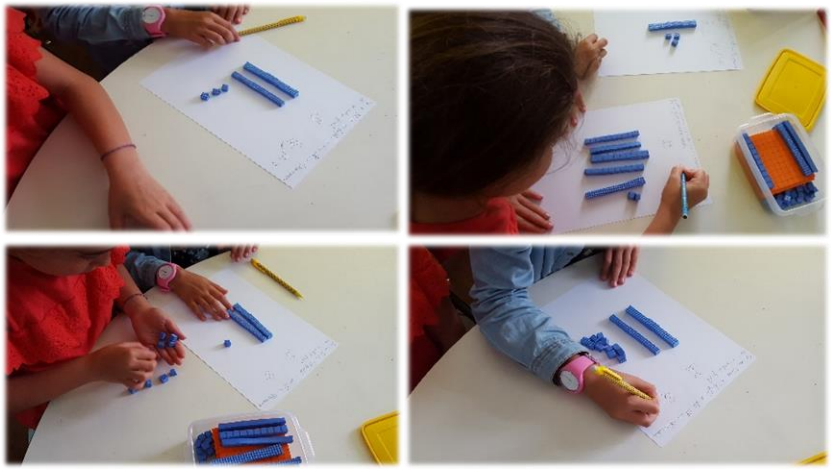
A atividade que se segue foi realizada no dia 14 de novembro de 2017 com o objetivo de trabalhar e relembrar a subtração através de problemas recorrendo ao Material Multibásico (MAB). Recorrer a materiais manipuláveis/ estruturados no ensino e aprendizagem da Matemática faz os alunos criarem ligações entre o concreto e o abstrato, compreendendo mais claramente os conteúdos matemáticos trabalhados.

Numa primeira fase, o algoritmo deverá ser efetuado sem recurso a empréstimo. Deste modo, e como planificado, a exploração deste conteúdo teve início com a apresentação de um conjunto de questões, sob a forma de desafios, simples, que permitiram trabalhar os vários sentidos da subtração. Posto isto, orientei um diálogo com os alunos sobre as possíveis resoluções. Seguidamente, e a pares, resolveram as mesmas e registaram-nas no caderno diário. Depois de, os alunos, realizarem o registo no caderno, foi efetuada a correção junto aos mesmos.

Posteriormente, após serem trabalhados os vários sentidos desta operação, passamos para os casos em que não se pode efetuar imediatamente a subtração, e como tal recorremos ao empréstimo, utilizando várias situações problemáticas. Assim, um aluno escreveu a situação problemática no quadro e dois alunos resolveram a situação com recurso ao algoritmo e ao desenho. À vez, cada aluno explicava o seu raciocínio. No decorrer da atividade, todos os alunos estiveram envolvidos, manifestando prazer e satisfação.

Posteriormente, verifiquei que os alunos já tinham conhecimentos sobre os vários sentidos da subtração, sendo eles mesmos a sugerirem uma outra questão em que não se podia efetuar imediatamente a subtração. Nesta situação, apresentei o material MAB, promovendo, primeiramente um diálogo, que permitiu não só verificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o mesmo, assim como explanar o valor de cada peça. De seguida, a pares, utilizaram o MAB para concretizar a operação.

Figura 42 – Operações com MAB



Os alunos, ao concretizarem a operação com o MAB, sentiram alguma dificuldade, sendo que tive de intervir, orientar e exemplificar os sentidos de subtração por empréstimo. Após este momento, os alunos foram capazes de compreender que é necessário "pedir emprestado" à ordem superior relativa à coluna onde não é possível concretizar a subtração, isto é, é necessário "pedir emprestado" uma barra correspondente à dezena e trocar a barra pelos cubos unitários, só desse modo a subtração poderá ser efetuada. A cada passo, os alunos explicavam os seus raciocínios e como realizavam a operação e manipulavam o material.

Nesta atividade, achei pertinente a utilização deste material para uma maior compreensão desta questão, visto que, o MAB envolve fisicamente os alunos em situações de aprendizagens significativas pois são instrumentos reais, que através de sentidos e de manipulação incorporam a Matemática relacionando-a como um todo.

Posteriormente, foram exploradas mais questões recorrendo ao mesmo processo. A turma estava envolvida na resolução das situações , mostrando satisfação em partilhar os seus conhecimentos, sendo que as interferências foram pertinentes e adequadas

Após a exploração das situações, passamos ao Manual para realizar exercícios de compreensão. Neste momento, refleti e seria melhor ter invertido o processo. Deveria ter feito a exploração no manual e posteriormente ter colocado as situações problemáticas relacionadas com a subtração, uma vez que tive de interromper a atividade para explicar e exemplificar, novamente, o sentido da subtração. Só não o fiz, porque em conversa com a professora Cooperante esta referiu que os alunos estavam bastante à vontade com o sentido da subtração, assim como com a utilização do MAB, o que não se verificou assim facilmente.

Relativamente à avaliação, esta atividade assentou na observação direta e no registo da mesma. Os alunos foram avaliados não só no que diz respeito ao comportamento, às interações e às intervenções, como também, ao empenho, à motivação e à participação.

Em síntese, a atividade decorreu de uma forma positiva e empenhada, uma vez que a utilização de materiais didáticos pelos alunos auxiliou a construção e assimilação de conteúdos matemáticos, no qual o aluno assumiu um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento. Considero, ainda que a utilização de materiais estruturados/ manipuláveis constituem um importante recurso didático a cargo do professor na sala de aula, permitindo que as aulas sejam mais dinâmicas e acessíveis aproximando deste modo a matemática ao aluno pela ação manipulativa. Deste modo, é de salientar, que este tipo de material ajuda os alunos a resolver diferentes situações, incentiva o aprofundamento do conhecimento, assim como ajuda o aluno a relacionar a atividade com a obtenção de aquisições.

7.2.4. Se eu pudesse

A atividade desenvolvida, partiu de um poema, com o intuito de introduzir o tema do Natal. Esta tinha como objetivo primordial a integração de três áreas curriculares, designadamente, o Português, a Expressão e Educação Musical e Físico-Motora, bem como a Expressão e Educação Dramática, onde se procurou desenvolver aprendizagens múltiplas nas diferentes áreas, garantindo uma articulação interdisciplinar, uma vez que segundo Sousa (2003), a interligação das áreas do saber com as áreas artísticas proporciona uma formação de equilíbrio e homogeneidade, indispensável para uma formação completa.

A atividade teve início com a projeção de uma imagem alusiva aos valores frequentemente associados à quadra natalícia. Após uma breve reflexão, orientei um diálogo acerca do que retratava a imagem. Enfatizo, que os alunos interagiram entre si, com muita assertividade, falando do que para eles significava o Natal.

Figura 43 – Valores

Seguidamente, os alunos distribuíram o poema intitulado *Se eu pudesse* pelos colegas. Li o título do poema e questionei os alunos sobre o que achavam tratar o poema. Novamente, emergiu um diálogo livre e espontâneo, onde surgiram variadas inferências sobre o conteúdo do poema. Posto isso, iniciou-se a leitura do poema, sendo que primeiramente fiz a leitura integral do mesmo. Depois solicitei que os alunos sublinhassem os valores presentes no poema. Seguidamente, indiquei um aluno e o mesmo fez a leitura absoluta do poema, enquanto que a restante turma, em coro, apenas mencionava os valores. Este processo foi repetido algumas vezes, uma vez que era necessário os alunos se familiarizarem com o poema.

Subsequentemente, deu-se continuidade à leitura com diferentes emoções e entoações. A primeira estrofe foi lida num tom alto, a segunda foi lida num andamento mais rápido e por fim, a terceira estrofe foi lida de forma alegre. De referir, que este processo foi realizado diversas vezes, dando oportunidade a todos os alunos de participarem com diferentes emoções e entoações, entre as quais, zangados, felizes, a choramingar, tristes, variando tom alto e baixo conforme a expressão. No decorrer da exploração, a turma participou ativamente e oportunamente, beneficiando da sensibilidade da utilização de sons, de silêncios e de palavras. De referir que, segundo Vasconcelos (2009), é através deste processo de experimentação, que os alunos têm a hipótese de desenvolver um conjunto de aprendizagens e de competências artístico-musicais, produzindo variações de andamento e expressividade.

De seguida, questionou-se os alunos com o intuito dos mesmos explorarem e partilharem algumas das potencialidades sonoras do corpo. Orientei um diálogo, onde todos os alunos participaram ativamente, mostrando estar envolvidos na atividade e onde partilharam, com o grande grupo, as diferentes potencialidades descobertas através da exploração do seu corpo. Deste modo, e segundo a Organização Curricular e Programas do Ensino Básico (2004) é através destes momentos de exploração, que os alunos experienciam a possibilidade de sentir, no corpo, o som e a música, de forma beneficiária de se expressar. Depois de partilharem algumas potencialidade sonoras, informou-se que ião ler o poema novamente, sendo que a leitura ia ser acompanhada pela marcação da pulsação e do compasso.

Seguidamente, dividi a turma em dois grupos, sendo que um seria responsável por marcar a pulsação, com os pés, e o outro por marcar o compasso, batendo com dois dedos a baterem na palma da mão. De salientar, que enquanto os grupos faziam estas tarefas em separado, todos os alunos leram o poema em coro. Aquando da realização da atividade, apenas alguns alunos conseguiram marcar a pulsação e o compasso em simultâneo com a leitura do poema, apesar destes conceitos já terem sido explorados nas aulas de Educação e Expressão Musical. Neste sentido, a maior parte do grupo sentiu dificuldade e não respeitava o andamento. Por sua vez, esta atividade não decorreu da melhor forma, visto que, primeiramente os alunos deveriam ter marcado tanto a pulsação como o compasso sem estarem a ler o poema e só depois é que deveriam acompanhar com a leitura. Apesar dos pequenos incidentes, esta atividade permitiu aos alunos desenvolverem a sua musicalidade, exigindo grande concentração.

Figura 44 – Marcando a pulsação com os pés

Figura 45 – Marcando o compasso com os dedos

Posteriormente, os alunos foram confrontados com o conceito de ritmo. Sendo já do conhecimento de alguns alunos, esses puderam clarificar o conceito ao grupo. De seguida, foram referidas algumas palavras do texto e os alunos marcaram o ritmo das mesmas, batendo palmas. Sem grande dificuldade, foi solicitada a próxima atividade. Um aluno voluntariou-se para ler o poema com entoação e expressividade. Os restantes elementos da turma ficaram encarregues de bater palmas consoante o ritmo das palavras alegria, amor, revolução, especial, Natal, prazer, saúde, utopia, e sonhar.

Posteriormente, informou-se os alunos que a leitura desta vez ia ser acompanhada com materiais e objetos com potencialidades sonoras. Assim, alguns alunos, ordeiramente, foram buscar os garrafões de 5litros e os restantes pegaram nos lápis. Desta forma, os alunos acompanharam, com percussão, a leitura feita por todos, sendo atribuído um verso a cada um dos alunos, seguindo a ordem das filas em que estavam sentados na sala de aula. Nesta atividade, os alunos manifestaram grande interesse e motivação, estando envolvidos durante a exploração dos diferentes materiais. Segundo a Organização Curricular e Programas do Ensino Básico (2004), os diferentes materiais e objetivos utilizados para explorar as qualidades sonoras são a base para os jogos de exploração, no qual a criança seleciona, experiencia e utiliza o som.

Dando continuidade ao trabalho até então desenvolvido, e com vista a que cantassem o poema, coloquei a reproduzir no computador a canção Virgem do Parto com o intuito dos alunos a escutarem. Alguns alunos referiram já conhecer a canção das tradições madeirenses desta época festiva. Seguindo o ritmo da melodia, cantei verso a verso do poema e os alunos repetiram. Este processo foi repetido, duas vezes, com o objetivo de os alunos conseguirem acompanhar o poema seguindo o ritmo desta melodia. Esta atividade foi a que os alunos sentiram mais dificuldade. No entanto, no final, todos conseguiram cantar o poema de forma correta e enquadrada com a melodia evidenciando interesse e entusiasmo pela atividade. Tal como afirma Wuytack (1986), “a expressão

verbal é o exercício mais fácil e o mais simples, porque não exige a motricidade do corpo" (p. 7).

Neste seguimento de atividades, realizou-se um pequeno diálogo sobre o poema explorado, bem como todas as atividades desenvolvidas até então. Após o diálogo, informou-se os alunos que também iam explorar a canção ao nível da expressão corporal. Deste modo, solicitei que os alunos formassem cinco grupos de quatro elementos cada, neste caso ficaram quatro grupos de quatro elementos e um grupo de cinco elementos. Depois de formados os grupos, pedi que os mesmos se distribuíssem pelos diferentes espaços da sala, previamente preparada. A cada grupo foi distribuído uma parte do poema, onde solicitei que combinassem deslocamentos, movimentos não locomotores e equilíbrios adequados, de acordo com a estrutura rítmica e a melodia que cantaram anteriormente. Estabeleci um tempo para que os alunos pudessem experimentar, imaginar e criar os seus movimentos. Sempre que necessário, auxiliei e orientei os grupos de alunos. Durante esta atividade, senti que os alunos tiveram alguma dificuldade em fazer movimentos coordenados e adequados à parte do poema que lhes foi distribuída. No entanto, com auxílio e acompanhamento conseguiram adequar os seus movimentos à melodia.

Figura 46– Construção da coreografia das partes do poema

Depois de todos os grupos terem terminado, sequencialmente, cada grupo apresentou a sua coreografia aos restantes grupos. Por fim, a coreografia de cada grupo deu fruto a uma única coreografia. Todos juntos, reproduziram e cantaram o poema acompanhado da melodia. Esta atividade foi a que mais motivou os alunos, beneficiando

a audição, canto e movimento, fortalecendo, de um modo geral, o desenvolvimento social dos alunos na interação com os colegas e no desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Nesta atividade a avaliação assentou, fundamentalmente, na observação direta e no registo da mesma. Os alunos foram avaliados no que diz respeito ao comportamento, às interações e às intervenções, ao empenho, à motivação e à participação. Para além do referido precedentemente, o desempenho aquando da realização das atividades de Educação e Expressão Dramática, Musical e Físico-Motora e a concretização dos objetivos foram também avaliados.

Em suma, as atividades realizadas em interdisciplinaridade entre as áreas de Português, Educação e Expressão Dramática, Musical e Físico-Motora, resultaram em experiências enriquecedoras, na medida em que proporcionaram aprendizagens significativas aos alunos da turma. Os alunos ao longo das atividades demonstraram estar envolvidos com grande interesse e motivação no desenvolvimento das mesmas, apesar de nem sempre conseguirem realizar todos os objetivos propostos. Todas as atividades, descritas anteriormente, permitiram aos alunos desenvolver aprendizagens significativas, assim como vivenciarem experiências fundamentais para o desenvolvimento pessoal, social e cultural.

7.3. Reflexão Crítica Final – Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

A prática pedagógica desenvolvida na turma do 3.º C permitiu a consolidação de diversos conhecimentos pedagógicos e didáticos que foram sendo adquiridos ao longo do meu percurso universitário, o que considero enriquecedor para a minha formação enquanto futura profissional da docência.

Apesar de já ter realizado duas práticas pedagógicas, quando iniciei esta terceira intervenção, temia não conseguir adotar o perfil correto de uma professora. No entanto, este sentimento acabou por ser anulado, uma vez que era o mesmo grupo e a mesma equipa pedagógica, que me receberam com grande satisfação relativamente à minha presença e novamente à minha participação na vida escolar do grupo.

Ao longo de todo o estágio pedagógico procurei adquirir novos conhecimentos e aptidões essenciais para uma ação futura, como também propus-me a explorar atividades

diversificadas com o objetivo de proporcionar momentos de aprendizagem significativa e de qualidade a todo o grupo.

Apesar de já conhecer a turma em questão, as duas primeiras semanas de observação participante foram essenciais para vivenciar o ambiente vivido em sala de aula, visto que pude observar uma variedade de dados fundamentais, observar cada aluno e identificar alguns pontos relevantes da ação pedagógica desenvolvida pela Professora Cooperante. Deste modo, considero importante salientar que a compreensão destes aspetos resultou na planificação e na implementação de atividades significativas para o desenvolvimento e para formação do grupo tendo em conta os seus interesses e necessidades, caraterísticas e vivências, assim como com os objetivos e os princípios educacionais.

Tal como nas práticas pedagógicas anteriores, quando iniciei a minha intervenção pedagógica, procurei estabelecer uma relação de segurança e confiança, sendo uma condição que considero ser fundamental na constante troca de ideias, conhecimentos e experiências. Para Silva e Lopes (2015), o apoio emocional "de melhor qualidade conduz a melhores níveis de competências sociais, níveis mais elevados de satisfação escolar, menos problemas de comportamento e melhores atitudes em relação às matérias escolares" (p. 23). Deste modo, e uma vez que os alunos conseguiram realizar as atividades e tarefas com atitudes de segurança, confiança e autonomia, considero que os laços afetivos têm um impacto bastante positivo no desempenho do grupo.

Já tendo conhecimento da turma em questão, pela prática pedagógica anterior, novamente, procurei desenvolver atividades tendo presente a necessidade de contextualizar os conteúdos e os objetivos apresentados nos PMC1CEB com as situações vivenciadas no quotidiano do grupo do 3.º C. Procurei desenvolver atividades diversificadas que permitissem aos alunos manipular materiais, pelo que pude constatar que foi uma estratégia que envolveu todos os alunos, através da adoção de uma atitude de interesse, concentração, persistência e empenho.

Segundo Guerra (2014), o aluno do século XXI deverá desempenhar o papel central de toda a ação, pois é assim que o docente consegue despertar o interesse indispensável para a vivência de situações que sejam significativas para sua formação. Assim sendo, propus atividades que permitissem garantir que os conhecimentos dos alunos fossem sendo construídos, crítica e ativamente, possibilitando que as competências implícitas a diferentes atividades fossem sendo adquiridas significativamente para o ensino e aprendizagem do grupo.

Assim como nas práticas anteriores, a minha planificação possuía um carater flexível, onde através das necessidades e interesses planificava a lecionação dos diversos conteúdos com base numa prática interdisciplinar. Também, a reflexão, era parte constante do meu dia a dia, pois através da mesma compreendia o que poderia melhorar e quais as estratégias que melhor se adequavam ao grupo. É de salientar, que o docente deve estar em constante reflexão, avaliando-se diariamente, de modo a que o ensino e aprendizagem sejam eficazes (Pais & Monteiro, 2002).

Assim como a planificação, a avaliação, também desempenhou um papel essencial aquando da prática pedagógica. Esta, baseou-se essencialmente na observação direta e no registo da mesma, através dos diários de bordo e dos registos fotográficos. Segundo Morgado (2001), "a avaliação (…) constitui-se como o principal instrumento da regulação do trabalho do professor e do trabalho dos alunos" (p. 102).

Durante toda a ação pedagógica procurei realizar atividades a pares, em grupos e em grande grupo, o que se manifestou bastante benéfico no decorrer das atividades. Muitas vezes, as atividades resultaram em diálogos livres e espontâneos, com a participação ativa de todos, proporcionando diferentes formas de interação. Segundo Trindade (2002) "o acto de aprender terá de ser entendido, então, não como um acto de apropriação de saberes construídos por outros, mas como um momento de enriquecimento ou transformação da rede de representações com que o aluno aborda ou constrói os significados acerca da realidade que os envolve" (p. 47).

Saliento que embora tenha delineado todas as atividades ao pormenor, tendo por base a teoria, nem sempre a mesma se verificou na prática, pois sendo a sala um lugar interativo e atendendo aos interesses e necessidades dos alunos, por vezes surgiam desafios de "última hora" mudando alguns planos.

Ao longo de todo o percurso senti algumas dificuldades, nomeadamente na gestão do tempo, pois por vezes ultrapassava o tempo previsto para algumas atividades, possivelmente pelo envolvimento dos alunos na mesmas.

Contudo, considero que alcancei os objetivos, por mim delineados previamente. Superei alguns medos e ansiedades e julgo que desenvolvi uma ação pedagógica de qualidade com a turma em questão. Foi sem dúvida uma experiência enriquecedora, que se revelou num bom desafio, mas, acima de tudo, se traduziu numa grande aprendizagem.

Concluo, refletindo, com uma frase de Paulo Freire (1997, citado por Pinto, 2014), "Ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção".

Considerações Finais

A entrada no curso de Educação Básica foi sem dúvida a concretização de um sonho que trago desde a infância. Ao longo de todo o percurso, enfrentei muitos obstáculos, mas hoje sei que o caminho que percorri me tornou uma pessoa capaz de enfrentar o dia-a-dia, pois consegui alcançar o que mais adoro fazer: trabalhar com crianças.

Após estes anos de formação, considero que todos os ensinamentos transmitidos foram essenciais para que eu formasse a minha conceção do que deverá ser um docente de qualidade. Assim sendo, considero que o ensino não deverá ter como único objetivo a aquisição de competências para formar a criança para uma profissão futura, mas sim, preparar os indivíduos para a adoção de uma atitude, que marque significativamente a sociedade, que se encontra em constante mudança, adequando-se às caraterísticas e necessidades do século.

Em tempos passados, o docente era considerado, apenas, como um transmissor de conhecimentos, concentrado apenas numa única figura. Todavia, perante a evolução da sociedade atual, a aprendizagem significativa é uma condição essencial, uma vez que a criança tem a oportunidade de desempenhar um papel central no processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, cabe ao docente do século XXI proporcionar oportunidades para as crianças explorarem ferramentas, de modo a que construam e adquiram, de forma ativa e significativa, competências e capacidades fundamentais para o seu desenvolvimento integral. É de se salientar, que deverá considerar-se o docente como mediador da ação pedagógica, desenvolvida pela criança, visto que, pretende-se que o mesmo seja um profissional com capacidade de facultar desafios significativos para a formação de todos os indivíduos. Neste sentido, o objetivo primordial, não é a aquisição dos vários objetivos homologados no currículo, mas a adequação da sua prática pedagógica às necessidades, caraterísticas e interesses de todos os indivíduos da comunidade educativa, permitindo deste modo, despertar o interesse e motivação das crianças para o processo de ensino e aprendizagem adaptado à realidade.

De um modo geral, posso constatar que me sinto bastante grata por ter tido a oportunidade de vivenciar esta experiência, contactando com um conjunto de pessoas que me mostraram a realidade docente e o que é indispensável para transformar uma prática pedagógica numa componente significativa e de qualidade para as crianças. Assim, o docente mais do que assegurar uma aprendizagem, deverá estabelecer um conjunto de

relações afetivas que permitam envolver a criança de forma propícia ao desenvolvimento de competências.

Durante as práticas pedagógicas tive sempre em conta que é necessário valorizar as crianças enquanto seres potenciadores da construção do seu próprio conhecimento. Esta experiência permitiu-me trabalhar cooperativamente com educadoras e professoras, orientadores científicos da UMa, e restante comunidade educativa das escolas onde foram desenvolvidos os estágios pedagógicos, o que foi muito gratificante pois o trabalho em equipa é mais recompensador. Este percurso possibilitou a aquisição e desenvolvimento de inumeráveis capacidades e conhecimentos, assim como o progresso do espírito crítico, reflexivo e interventivo como base para o processo de formação.

Através do presente relatório, o estudo metodológico foi posto em prática, onde foi possível desenvolver projetos de IA. O recurso a esta metodologia de investigação foi essencial para questionar o que se observava e para refletir sobre as oportunidades e debilidades encontradas, promovendo atitudes mais críticas e reflexivas face às diversas situações da prática pedagógica, de modo a reformular a intervenção permitindo melhora-la.

As intervenções pedagógicas realizadas em contexto da EPE e em contexto do 1CEB proporcionaram experiências ricas para a minha experiência enquanto futura docente, permitindo refletir acerca de escolhas, intervenções e ideologias. Neste sentido, as práticas proporcionaram um conjunto de vivências fundamentais para uma formação inicial, uma vez que a prática surge como uma área privilegiada para a inclusão de competências.

O presente relatório considera a compilação de duas componentes, uma teórica e uma prática, onde se nota uma estreita relação entre as mesmas, evidenciando que são duas vertentes distintas, mas indissociáveis uma da outra na profissão docente. Ressalvo, que este relatório possibilitou o início da construção de uma identidade docente, construída de forma gradual, por meio de interações, entre experiências vividas e conhecimentos teóricos adquiridos neste percurso de formação contínua.

Para findar, a elaboração deste relatório representa um percurso de avanços e recuos, provido de aprendizagens, experiências e vivências, e de uma constante reflexão, que considero essenciais na evolução que sofri ao longo de toda a formação na área da Educação. Tomada a consciência de uma Educação de qualidade e da necessidade da sua adequação à realidade da sociedade atual, termino expressando a minha gratidão por ter conseguido alcançar o meu objetivo.

Referências

Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Almeida, P. (2014). *Prática de Jogos Tradicionais no contexto das atividades de Enriquecimento Curricular*. Dissertação de Mestrado – Escola Superior de Educação de Coimbra.

Angotti, M. (2009). *O trabalho docente na Pré-Escola – Revisando Teorias, descobrindo práticas*. São Paulo: Pioneira Educação.

Arends, R. L. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Mcgraw-Hill.

Azevedo, F. & Souza, R. (2012). *Géneros Textuais e Práticas Educativas*. Lisboa: Lidel.

Benavente, A. (coord.) (1993). *Mudar a Escola, Mudar as Práticas – Um Estudo de Caso em Educação Ambiental*. Lisboa: Escolar Editora.

Borges, S. (2015*). Explorar e Aprender - Os materiais didáticos no contexto da aprendizagem da Matemática na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado). Açores: Universidade dos Açores: Campus de Angra do Heroísmo. Retirado de http://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3460/1/DissertMestradoSandySousaBorges2015.pdf a 02 de abril de 2018.

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

Candeias, A. (2009). *Educação Inclusiva: Concepções e Práticas. Évora: CIEP – Centro de Investigação em Educação e Psicologia* – Universidade de Évora.

Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz, Clube do Livro SIC.

Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). Metodologia da Investigação: Guia para auto aprendizagem. Lisboa: Universidade aberta.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Minho: Universidade do Minho.

Cunha, M. (2008). *Expressão dramática na Educação*. Braga: Edições APPACDM.

Delors, J. et al. (1997). *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (3.ª ed.). Porto: Edições ASA.

Dias, J. R. (2002). A Educação na viragem do milénio: De Edgar Faure a Jacques Delors. Ensaio de enquadramento conceptual. In E. O. Medeiros (org.) (2002). *Educação: Caminho para o Século XXI* (pp. 19 – 32). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

EB1/PE do Caniço. (2017). *Projeto Educativo de Escola 2016-2020*. EB1/PE do Caniço: Caniço.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação- O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Estrela, M. (2010). *Profissão Docente. – Dimensões Afectivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.

Fernandes, P. (2011). *O Currículo do Ensino Básico em Portugal: Políticas, Perspetivas e Desafios*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, J. (2001). *Continuidades e Descontinuidades no Ensino Básico*. Leiria: Magno Edições.

Figueiroa, A. (2013). *A Emergência de uma Educação Científica*. Porto: Porto Editora.

Filipe, B. (2004). A investigação-acção enquanto possibilidade e prática de mudança. In L. Oliveira, A. Pereira & R. Santiago (Orgs.). *Investigação em educaçãoabordagens conceptuais e práticas*. (pp. 107-120). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (2013). Modelos Curriculares na Educação Básica – O Caminho das Pedagogias Explícitas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma Praxis de Participação*. (pp. 924). Porto: Porto Editora.

Fortunato, A. (2013). *O papel das atividades de Expressão Artística na transmissão das tradições culturais no Agrupamento de Escolas de Atouguia da Baleia*. Lisboa: Universidade Aberta.

Garcia, L. (2015). *A Expressão Plástica e os Materiais Pedagógicos, na Educação PréEscolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: perspetivas e diálogos*. Universidade dos Açores: Departamento de Ciências da Educação.

Gaspar, M. I. & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.

Godinho, J. C. & Brito, M. J. N. (2010*). As Artes no Jardim de Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Graue, E. & Walsh, D. (1998). *Investigação Etnográfica Com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

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

Gouveia, M. (2012). *Gestão flexível do currículo rumo à diferenciação pedagógica – contributos para a promoção de aprendizagens significativas: um estudo numa escola do 1.º ciclo do Ensino Básico da RAM*. (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade da Madeira, Funchal.

Guerra, T. (2014). *Crianças Índigo e Cristal, a Ponte Arco-Íris de Novas Dimensões e Vibrações: a Educação do Novo Tempo*. Lisboa: Sinais de Fogo.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança (6.ºed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kishimoto, T. M. & Pinazza, M. A. (2008). Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. Em J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto & M. A. Pinazza (Orgs.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro*. (pp. 37-64). Porto Alegre: Artmed.

Lattorre, A.(2003). *La investigación-Acción.* Barcelo: Graó.

Leite, C. (2003). *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*. Porto: Edições ASA.

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.

Lopes, A. (2003). Projecto de gestão flexível de currículo: os professores num processo

Lopes, J. & Silva, H. (2009*). A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um Guia Prático Para o Professor*. Lisboa: Lidel.

Lopes, J. & Silva, 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. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: LIDEL.

Lopes, J., & Silva, H. S. (2013). A*prendizagem cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor*. Lisboa: LIDEL

Ludovico, O. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Évora: Universidade de Évora.

Marchesi, A. & Martín, E. (2000). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.

Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Vieira, C. T., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., Couceiro, F. & Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a Ciência: Atividades dos 3 aos 6*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Mata, L. (2008*). A Descoberta da Escrita. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Marujo, H., Neto, L. & Perloiro, M. (2010). *A Família e o Sucesso Escolar: Guia para pais e outros educadores*. Lisboa: Editorial Presença.

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

Melo, K. (2014). *Avaliação de aprendizagem: princípios e tipos*. Retirado de https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/avaliacao-de- aprendizagem-principios-e-tipos/58800, a 07 de abril de 2018.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

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

Ministério da Educação e Ciência. (2013). *Programas e Metas Curriculares – Matemática – Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação e Ciência. (2015). *Programas e Metas Curriculares – Português – Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Morais, M. (2016). *A Importância da Expressão Plástica no desenvolvimento da criatividade das crianças em Educação Pré-Escolar*. Universidade do Algarve: Escola Superior de Educação e Comunicação.

Morgado, J. (2001). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior da Psicologia Aplicada.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação. Um Desafio Para Professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Neves, A. (2014). *Manual de Gestão e Administração Escolar para Todos - Para uma Escola de Qualidade*. Moscavide: FEC.

Oliveira, J. H. B. (2007). *Psicologia da educação- 1º volume aprendizagem-aluno*. Porto: Legis editora.

Oliveira-Formosinho, J. A (1996). *Construção Social da Moralidade pela Criança pequena. In A Educação Pré-Escolar – A Construção Social da Moralidade*, (pp.52-74). Lisboa: Texto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.

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-Formosinho, J. & Formosinho J. (2013) A Perspetiva educativa da associação criança: a pedagogia- em – participação. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.) *Modelos Curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação*. (pp.25-60). Porto: Porto Editora.

Oliveira, E., Araújo, M., Silvestre, M. & Ferreira, R. (2010). A história do lúdico como instrumento facilitador no ensino aprendizagem. Retirado de http://webartigos.com/artigos/a-historia-do-ludico-como-instrumento-facilitador-no- ensino-aprendizagem/36350 a 01 de maio de 2018.

Oliveira, S. & Cardoso, E. (2009). *Novas Perspectivas no Ensino da Língua inglesa: Blogues e Podcasts*. Educação, Formação & Tecnologias, pp. 87-101.

Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A., Alves, M. P., Flores, M. A., Paraskeva, J. M., Morgado, J. C., Silva, A. M. & Viana, I. C. (1999). *Componentes do Processo de Desenvolvimento do Currículo*. Braga: Livraria Minho.

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

Pais, A. & Monteiro, M. (2002). *Avaliação, Uma Prática Diária*. Lisboa: Editorial Presença.

Pereira, A. & Miranda, B. (2003*). Problemas e Projectos Educacionais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Pereira, G. (2018). A aprendizagem colaborativa, porquê?. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, [S.l.], p. 5-25, abr. 2018. ISSN 2318-1982. Retirado de: http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/1109, consultado a 14.09.2018.

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

Pinto, D. (2014). *Pré-Cientistas: A Ciência na Educação Pré-Escolar*. (Relatório de Mestrado). Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa.

Poslaniec, C. (2005). *Incentivar o prazer de ler: Actividades de leitura para jovens*. Porto: Asa Editores.

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

Reinhardt, R. (2008). *Parceria entre a Escola e a Comunidade na Perspectiva da Gestão Solidária. Boletim de saúde*, 2,90. Retirado de http://www.boletimdasaude.rs.gov.br/conteudo/1418/parceria-entre-a-escola-e-a- comunidade-na-perspectiva-da-gestao-solidaria---partnership-among-the-school-andthe- community-in-the-perspective-of-solidary-administration.

Ribeiro, A. (2009). *O Papel da Criatividade nos Processos de Educação*. In Pacheco, N. A. &Araújo, M. (Org.), Expressões: Espaços e Tempos de Criatividade. (pp. 11-23.). Porto: E:etc/LIVPSIC

Roldão, M. C. (2004). *Estudo do meio no 1.º Ciclo- Fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora.

Roldão, M. C. (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Semi-Internato de Santa Clara. (2016). *Projeto Educativo de Escola 2016-2020*. Semi-Internato de Santa Clara: Funchal.

Silva, H. & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto – 20 Respostas sobre Planificação do Ensino-Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação*. Lisboa: Pactor.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral da Educação.

Sim-Sim, I., Silva, A., Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Sobrino, J. (2000). *A Criança e o Livro. A Aventura de Ler*. Porto: Porto Editora.

Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Bases Psicopedagógicas*. Vol.1. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Stake, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. (2ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem*. Lisboa: Edições ASA.

Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.

UNESCO. (2006). *Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. (F. Agarez, Trad.). Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.

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 Organização Curricular Portuguesa*, (pp.53-84). Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada: Cruzamento de Saberes e Competências*. Lisboa: Edições Colibri.

Vieira, R. (2011). Educação e diversidade cultural. Notas de antropologia da educação. Porto: CIID, Instituto Politécnico de Leiria e Edições Afrontamento.

Williams, E. (1987). Classroom Reading through Activating Content. *Based Shcemata. Reading in a Foreign Language*, 4(1), 1-7.

Referências Normativas

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro. (Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar).

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

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto (Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico).

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

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