

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Carolina Maria Madruga Alves
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

agosto | 2023

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Carolina Maria Madruga Alves

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

ORIENTAÇÃO

Ana Maria França Freitas Kot Kotecki



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

Carolina Maria Madruga Alves

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

Orientadora: Professora Ana Maria França Kot-Kotecki

Funchal e UMa, agosto de 2023

A vida é curta demais para se acordar com arrependimentos.

Ama as pessoas que te tratam bem. Esquece aquelas que não.

A vida coloca cada um no seu lugar.

Tudo vai e vem por uma razão.

Só tens uma segunda oportunidade, agarra-a.

Ninguém disse que a vida seria fácil, só prometeu que iria
valer a pena.

Vive, deixa viver e sê feliz!

(António Feio¹)

¹ Nota: retirado de <https://www.pinterest.pt/pin/429882726906175187/>

Agradecimentos

É bom crescer com os pés na Terra e com a cabeça na Lua. Com projetos e com sonhos. Com assombro e com encantamento. Com a vista na ponta dos dedos, descobrindo os intestinos das coisas, e perguntando «porquê?» (muito para além da idade dos porquês).

É bom ser pequeno e grande, mas ser criança (por dentro) para sempre.

(Sá, 2006, S/p)

Após ter finalizado o meu relatório de estágio, constatei que o mesmo espelha um pouco daquilo que hoje sou.

Desde o início, desta formação, percorri um longo caminho, sendo este pautado por trabalho, dedicação, empenho, obstáculos e desafios. Nem sempre foi uma caminhada fácil, contudo tornou-se enriquecedora e determinante para o meu crescimento a nível pessoal e profissional.

Termino esta etapa, com o incentivo e o apoio de muitas pessoas. A todas elas, uma profunda gratidão.

Em primeiro lugar, quero agradecer a todos os docentes que acompanharam o meu sucesso académico, sendo este resultado de todos os conselhos e ensinamentos ao longo da licenciatura e mestrado. Todavia, quero realçar o meu especial agradecimento às Professoras Doutoras Ana Isabel de Gouveia, Maria Fernanda Gouveia e Carla Gonçalves pelo apoio e carinho ao longo desta caminhada, bem como o meu muito obrigada à Professora Doutora Ana França, por toda a ajuda, carinho e orientação ao longo da construção do Relatório de Estágio.

Também, quero prestar o meu agradecimento à educadora Fernanda Freitas e à professora Raquel Castro por toda a amabilidade e gentileza por terem recebido tão bem e por juntas termos experienciado, neste âmbito, educativo uma aquisição de conhecimentos que originaram numa evolução da minha parte ao longo do estágio, na Educação Pré-Escolar e no 1.º ciclo do Ensino Básico, a estreita colaboração com estas duas pessoas foram essenciais para o meu desenvolvimento como educadora/professora.

Também agradeço, aos meus pilares, o Gil por toda a ajuda e apoio, aquele que nunca me deixou desistir e me confortou nos meus sucessos e insucessos. Aos meus filhotes, Afonso e Martim, que apesar de serem pequenos em idade foram grandes nas atitudes, pois souberam compreender as minhas ausências e dificuldades no meu papel de mãe.

Às minhas amigas de mestrado, elas sabem quem são, obrigada pela vossa boa disposição e pelo vosso apoio ao longo desta etapa.

Agradeço, à minha grande amiga e companheira, Carolina, que apesar de ter muito trabalho como professora, sempre esteve disponível para me ajudar com o seu apoio, carinho e paciência, ao longo deste processo.

Ao longo deste percurso, expresso a minha gratidão a todas as crianças que compartilharam este caminho comigo, desempenhando um papel crucial no meu próprio desenvolvimento. e que contribuíram para o meu crescimento.

Por fim, quero prolongar os meus agradecimentos à minha família, por todo o apoio nos momentos mais complexos e atarefados ao longo da realização deste mestrado e, por terem sempre acreditado em mim. Por tudo isto, a conclusão desta etapa, não é só uma vitória minha, mas de todos aqueles que contribuíram para a realização deste sonho, que se tornou realidade.

Resumo

O propósito da elaboração deste relatório de estágio foi alcançar a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O objetivo principal é destacar, vivenciar e refletir sobre todas as Práticas Pedagógicas, nomeadamente a Prática Pedagógica I, II e III realizadas ao longo deste mestrado nos anos letivos 2021/2022 e 2022/2023.

No presente relatório depara-se a análise e reflexão das Práticas Pedagógicas sustentada pela fundamentação teórica. Este encontra-se estruturado em duas partes claramente distintas: o Enquadramento Teórico e Metodológico e o Enquadramento da Prática Pedagógica. As intervenções pedagógicas realizaram-se no contexto da Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico (uma intervenção no 2.º ano e a outra no 3.º ano de escolaridade).

As práticas educativas consistiram-se em conhecimentos teóricos, que foram aprofundados e relacionados ao contexto prático. O principal foco foi contribuir para o desenvolvimento, tendo em consideração as preferências e necessidades das crianças e alunos, adotei predominantemente a Metodologia de Investigação-Ação, com o objetivo de responder as questões: “Como promover as regras de convivência com as crianças da sala do Arco-Íris?” na Prática Pedagógica I; “Como potenciar aprendizagens nos alunos através das expressões artísticas?” na Prática Pedagógica II. É, de salientar que, na última prática continuei com a mesma turma e não realizei nenhuma questão para investigação-ação.

Para finalizar, as expressões artísticas, o ensino experimental e as outras áreas curriculares têm um papel fundamental na educação, pois contribuem para o desenvolvimento dos alunos. Estas áreas quando são trabalhadas de forma interligadas suscitam nos alunos a curiosidade, a capacidade de se expressar, o espírito crítico entre outros. Assim sendo, os alunos ficam “preparados” para serem participantes ativos na sociedade.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Prática Pedagógica; Investigação-Ação; Expressões Artísticas; Ensino Experimental.

Abstract

The internship report was built with the intention of obtaining the master's degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, in which it intends to highlight, experience and reflect on all the practices carried out throughout this master's degree in the academic years 2021/2022 and 2022/2023.

In this report is the analysis and reflection of Pedagogical Practices supported by the theoretical foundation. This is structured in two distinct parts: the Theoretical and Methodological Framework and the Framework of Pedagogical Practice. The pedagogical interventions were carried out in the scope of the Pre-School and 1st Cycle of Basic Education (one intervention in the 2nd year and the other in the 3rd year of schooling).

The educational practices consisted of theoretical knowledge, which was deepened and related to the practical context. The main focus was to contribute to development, taking into account the interests and needs of children and students.

As the main methodology I used the Research-Action Methodology, in order to answer the questions: "How to promote the rules of coexistence with the children of the Rainbow room?" in Pedagogical Practice I; "How to enhance learning in students through artistic expressions?" in Pedagogical Practice II. It should be noted that in the last practice I continued with the same class and did not perform any question for action-investigation.

Finally, artistic expressions, experimental teaching and other curricular areas have a fundamental role in education, as they contribute to the development of students. These areas when they are worked in an interconnected way arouse in the students the curiosity, the ability to express themselves, the critical spirit among others. Thus, students are "prepared" to be active participants in society.

Keywords: Preschool Education; 1st Cycle of Basic Education; Pedagogical Practice; Action Research; Artistic Expressions; Experimental Teaching.

Sumário

Agradecimentos.....	V
Resumo.....	VII
Abstract.....	VIII
Índice de Figuras.....	XII
Índice de Tabelas.....	XIV
Índice de Conteúdos do CD-ROM.....	XV
Lista de Siglas.....	XVII
Introdução	1
PARTE I	4
ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO	4
Capítulo 1- Organização e Gestão Curricular	5
1.1. Orientações Curriculares para a Educação do Pré-Escolar	5
1.2. Organização Curricular para o 1.º Ciclo	6
1.3. Aprendizagens Essenciais.....	8
1.4. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	9
1.5. Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo	11
1.6. Professor: uma profissão a (re)inventar	13
1.7. O papel do professor como Líder	16
1.8. O conceito de currículo e o desenvolvimento curricular	18
1.8.1. A importância do docente na gestão do currículo.....	20
1.9. Avaliação Formativa versus Sumativa.....	21
1.10. Estratégias de Intervenção Pedagógica.....	23
1.11. Educação Sustentável	24
1.11.1. A Água: Um Recurso Escasso	25
Capítulo 2. Reflexão Teórica sobre a Prática Pedagógica.....	26
2.1. O que é brincar?.....	26
2.2. O jogo como recurso da aprendizagem.....	29
2.3. A importância do ensino das ciências.....	30
2.3.1. A criança e a ciência.....	31
2.3.2. A ciência experimental no currículo.....	33
2.3.3. A importância do ensino experimental na formação do professor	34
2.4. A importância das expressões para a criança.....	35

2.4.1. O papel do docente nas Expressões	37
2.5. A Interdisciplinaridade	38
2.6. O Trabalho Cooperativo na Sala de Aula.....	39
Capítulo 3. Metodologia de Investigação-Ação	41
3.1. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	43
3.2. Métodos de Análise de Dados.....	44
3.3. Metodologia de Trabalho de Projeto.....	44
PARTE II.....	48
ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	48
Capítulo 4. Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar.....	49
4.1. Caraterização do Meio Envolveinte	49
4.2. Caraterização do Estabelecimento Educativo	50
4.3. Organização do Espaço e dos Recursos	51
4.3.1. Caraterização do Grupo.....	54
4.3.2. Caraterização Sociológica das Famílias	56
4.3.3. Gestão do Tempo Pedagógico e Rotina Diária	57
4.3.4. A relação entre os intervenientes na sala do Arco-Íris	58
4.4. A metodologia pedagógica praticada na Sala do Arco-íris	59
4.5. Projeto de Investigação-Ação em Contexto de Educação Pré-Escolar	60
4.5.1. Enquadramento da Problemática.....	60
4.5.2. Estratégias e Atividades de Intervenção	61
4.6. Momentos de Aprendizagem.....	62
4.6.1. “O Pão-por-Deus”	62
4.6.2. “A Água”.....	65
4.6.3. “Gincana Sensorial”	71
4.7. Avaliação do Projeto de Investigação-Ação	73
4.8. Cronograma do Projeto.....	74
4.9. Projeto de Intervenção com a Comunidade Escolar.....	75
4.9.1. Reflexão da Ação.....	76
4.10. Reflexão Crítica à intervenção no Pré-Escolar	76
Capítulo 5. Prática Pedagógica no 2.º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	80
5.1. Caraterização do Meio Envolveinte	80
5.2. Organização do Estabelecimento Educativo: Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada	81
5.2.1. Caraterização do Grupo.....	81

5.2.2. Organização do Espaço da Sala de Aula.....	83
5.2.3. Organização do Tempo.....	86
5.3. Projeto de Investigação-Ação em contexto de 2.ºano do 1º ciclo do Ensino Básico	86
5.3.1. Enquadramento do problema.....	87
5.3.2. Questão Investigação-Ação	88
5.3.3. Estratégias de Intervenção	88
5.4. Momentos de Aprendizagem.....	89
5.4.1. “Exploração das Plantas”.....	89
5.4.2. “A germinação do feijão”	91
5.4.3. Sequência Didática das Atividades	94
5.4.4. Dramatização da história” João e o Pé de Feijão”	96
5.5. Avaliação do Projeto de Investigação-Ação.....	97
5.6. Cronograma do Projeto.....	98
5.7. Reflexão Crítica à intervenção no 2.º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	98
Capítulo 6- Prática Pedagógica no 3.º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico	101
6.1. Organização do Grupo	101
6.2. Organização do Tempo.....	102
6.3. Estratégias de Intervenção	102
6.4. Momentos de Aprendizagem.....	103
6.4.1. Qual a fruta preferida do 3.ºB	103
6.4.2. “O tubarão na banheira”	104
6.4.3. “O Origami do Peixe Articulado”	105
6.6. Intervenção com a Comunidade Educativa/ Natal 2022	106
7. Reflexão Crítica à intervenção no 3.ºano do 1º ciclo do Ensino Básico	108
Considerações Finais	110
Referências.....	112
Referências Normativas.....	119

Índice de Figuras

Figura 1 Fundamentos e Princípios Educativos.....	5
Figura 2 Esquema do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.....	10
Figura 3 Etapas/ Traços Dominantes	14
Figura 4 Avaliação Formativa	22
Figura 7 Aspetos a considerar na escolha das estratégias.....	24
Figura 5 Esquema sobre os benefícios do brincar	28
Figura 6 Os quatro pilares da Educação, segundo UNESCO (1983) citado por Martins (2004).....	32
Figura 8 Fases da Investigação-Ação	42
Figura 9 Localização do Infantário Semi-Internato de Santa Clara.....	50
Figura 10 Corredor com os cabides das crianças da sala.....	51
Figura 11 Área do Tapete	52
Figura 12 Área da Garagem.....	52
Figura 13 Área da Leitura	52
Figura 14 Área dos Jogos.....	53
Figura 15 Área da Casinha.....	53
Figura 16 Área da exploração dos jogos e das histórias	53
Figura 17 Arrumação dos catres	54
Figura 18 Género das Crianças da Sala do Arco-Íris.....	54
Figura 19 Escolaridade dos Pais/ Encarregados de Educação	57
Figura 20 A História sobre o “Pão-por-Deus”.....	63
Figura 21 Degustação das Frutas de outono	64
Figura 22 Desenhar observando a fruta	65
Figura 23 A História “ O Meu Primeiro Livro de Ecologia e o Vídeo “ As Aventuras do Vasco Cada Gota Conta”.	66
Figura 24 ”O que as crianças queriam saber sobre a água”.....	67
Figura 25 Qual a água que devo consumir? Água doce ou Água Salgada?	68
Figura 26 Construção dos Ecopontos.....	69
Figura 27 Sequência da Atividade “ecoponto”	71
Figura 28 Percurso da Gincana	73
Figura 29 Registos Fotográficos com a Comunidade Educativa do Infantário	76

Figura 30 Escolaridade dos pais da turma do 2.º B	83
Figura 31 Disposição das mesas e das cadeiras em filas e colunas (Arends, 2008 citado por Neves, 2014)	85
Figura 32 Disposição das mesas e das cadeiras e planta da sala de aula do 2.º B	85
Figura 34 Visualização do Vídeo na Sala de Aula do 2.º B.....	90
Figura 35 Desenho das plantas com as suas partes constituintes realizados pelos alunos....	91
Figura 36 Atividade Experimental” Germinação do Feijão”	93
Figura 37 Previsão sobre o que iria acontecer a semente de feijão.....	93
Figura 38 Alguns resultados da atividade experimental	94
Figura 39 Dramatização realizada pelos alunos da história “João e o Pé de Feijão”	96
Figura 40 Sequência Didática a partir da Atividade Experimental.....	Erro! Marcador não definido.
Figura 41 Resolução dos exercícios do manual de matemática.....	103
Figura 42 Resolução das questões de interpretação do manual de português e flipbook sobre a classificação de palavras	105
Figura 43 Kit do Peixe Articulado e Peixe Articulado realizado por uma aluna.....	105
Figura 44 Atuação das Turmas do 3.ºA e 3.ºB na festa de Natal.....	107

Índice de Tabelas

Tabela 1 / <i>Tempo Pedagógico da Sala do Arco-Íriso</i>	58
Tabela 2 <i>Cronograma do Projeto de IA</i>	75
Tabela 3 <i>Horário Escolar da Turma do 2.ºB</i>	86
Tabela 4 <i>Cronograma do Projeto de IA</i>	98
Tabela 5 <i>Horário Escolar da Turma do 3.º B</i>	102

Índice de Conteúdos do CD-ROM

Pasta A-Relatório de Estágio

Relatório de Estágio (formato Word)

Relatório de Estágio (formato PDF)

Pasta B-Prática Pedagógica I

1.^a Semana | 25 a 27 de outubro de 2021

2.^a Semana | 2 a 3 de novembro de 2021

3.^a Semana | 8 a 10 de novembro de 2021

4.^a Semana | 15 a 17 de novembro de 2021

5.^a Semana | 22 a 25 de novembro de 2021

6.^a Semana | 29 a 30 de novembro de 2021

7.^a Semana | A sala esteve fechada devido a uma criança ter testado positivo à SARS-COV-2

8.^a Semana | 13 a 15 de dezembro de 2021

9.^a Semana | 4 e 5 de janeiro de 2022

Apêndice A | Declaração para os Encarregados de Educação sobre os registos fotográficos

Apêndice B | Planificações

Apêndices C | Diário de Bordos

Pasta C- Prática Pedagógica II

1.^a Semana | 28 a 3 de março de 2022

2.^a Semana | 19 a 20 de abril de 2022

3.^a Semana | 26 a 27 de abril de 2022

4.^a Semana | 2 a 4 de maio de 2022

5.^a Semana | 9 a 11 de maio de 2022

6.^a Semana | 16 a 18 de maio de 2022

7.^a Semana | 23 a 25 de maio de 2022

8.^a Semana | 30 a 31 de maio de 2022

Apêndice D| Declaração para os Encarregados de Educação sobre os registos fotográficos

Apêndice E| Planificações

Apêndice F| Diários de Bordo

Apêndice G| Protocolo da Atividade Experimental

Apêndice H| Dramatização da história “João e o Pé de Feijão”

Pasta D- Prática Pedagógica III

1.^a Semana | 12 de outubro de 2022

2.^a Semana | 17 a 19 de outubro de 2022

3.^a Semana | 24 a 26 de outubro de 2022

4.^a Semana | 31 de outubro a 2 de novembro de 2022

5.^a Semana | 7 a 9 de novembro de 2022

6.^a Semana | 14 a 16 de novembro de 2022

7.^a Semana | 21 a 23 de novembro de 2022

8.^a Semana | 28 a 30 de novembro de 2022

9.^a Semana | 5 a 7 de dezembro de 2022

Apêndice I | Declaração para os Encarregados de Educação sobre os registos fotográficos

Apêndice J | Planificações

Apêndice K | Diários de Bordo

Apêndice L | Projeto De Natal

Lista de Siglas

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

DL- Decreto Lei

CEB- Ciclo do Ensino Básico

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

IA- Investigação-Ação

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

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

EPE- Educação Pré-Escolar

IPSS- Instituição Particular de Solidariedade Social

PA- Perfil dos Alunos

PP- Prática Pedagógica

Introdução

Este relatório minuciosamente detalha os conhecimentos científicos e práticos obtidos durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O presente relatório é composto por duas partes essenciais: a primeira parte abrange o Enquadramento Teórico e Metodológico e a segunda parte se dedica ao Enquadramento da Prática Pedagógica.

A primeira parte é composta por três capítulos designadamente: a Organização e Gestão Curricular; a Intencionalidade Educativa em Contexto da Prática Pedagógica e a Metodologia de Investigação-Ação.

É de salientar, que o professor desempenha um papel fundamental na aprendizagem, pois vai conduzindo a sua Prática Pedagógica com base nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), a Organização Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), as Aprendizagens Essenciais, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, o Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo. Além disso, este capítulo também aborda o Professor uma profissão a (re) inventar, o Papel do Professor como Líder, o conceito de currículo e o desenvolvimento curricular, a importância do Docente na Gestão do Currículo e na Avaliação Formativa vs. Avaliação Sumativa, as Estratégias na Intervenção Pedagógica e a Educação Ambiental, nomeadamente a água um bem precioso.

No capítulo 2, é enfatizada a importância do brincar, destacando os seus benefícios e o papel das atividades lúdico-didáticas e do jogo como recurso de aprendizagem. Além disso, é abordada a relevância do ensino das ciências, a criança e a ciência, a ciência experimental no currículo, a importância do ensino experimental na formação do professor, bem como a importância das expressões para a criança, o papel do docente nas expressões, a interdisciplinaridade e o trabalho cooperativo na sala de aula.

No capítulo 3, é apresentada a Metodologia de Investigação-Ação (IA), onde não estão só presentes os seus princípios, mas também as técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de dados, bem como os métodos de análise de dados selecionados. Esta metodologia foi aplicada nas duas primeiras práticas pedagógicas, com o intuito de envolver os alunos a participar e aprender novos conteúdos, bem como aprimorar a minha prática pedagógica por meio de um processo reflexivo.

Estes capítulos fornecem uma base teórica e prática para a compreensão e aplicação de estratégias pedagógicas que promovam o brincar, as atividades lúdico-didáticas, o ensino das ciências, a educação através da arte e a aplicação da Metodologia de Investigação-Ação foram recursos de enriquecimento no processo de aprendizagem dos alunos.

A segunda parte deste relatório é composta por três capítulos distintos, cada um abordando a Prática Pedagógica (PP) em contextos na Educação Pré-Escolar (EPE), no 2.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico e a PP no 3.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico. Estes três capítulos descrevem as práticas realizadas durante o estágio, incluindo as características dos meios envolventes, das instituições, das salas e das crianças. Além disso, é de mencionar que os projetos de IA foram promovidos nas duas primeiras práticas pedagógicas, com implementação de atividades e estratégias que fossem ao encontro da questão de investigação-ação. Na última prática pedagógica, apesar de ter continuado com a mesma turma da prática anterior, não realizei questão de investigação-ação, mas apliquei a metodologia de trabalho de projeto.

O capítulo 4 refere-se à PPI, no qual decorreu a Educação Pré-Escolar no Infantário Semi-Internato de Santa Clara, com o grupo de crianças da sala do Arco-Íris. Esta prática iniciou-se a 18 de outubro de 2021 e terminou a 5 de janeiro de 2022. No capítulo 5, encontra-se o estágio no 1.ºCEB realizado na PPII, na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada, na sala do 2.ºB. A durabilidade deste estágio iniciou-se no dia 14 de março de 2022 e terminou no dia 31 de maio de 2022. Relativamente ao capítulo 6, corresponde à PPIII, onde continuei com a mesma turma da prática anterior. Esta última prática iniciou-se no dia 3 de outubro de 2022 e terminou a 7 de dezembro do ano corrente.

É, de salientar, que o tempo de pandemia provocou alguns constrangimentos, nomeadamente na PPI, a sala onde realizei o estágio esteve fechada duas vezes, devido a duas crianças terem testado positivo à SARS-COV-2, bem como a falta de afeto e carinho e o contar histórias sem expressão facial, pois estava limitada devido à utilização da máscara, foram fatores que contribuíram para uma intervenção atípica em relação às outras práticas pedagógicas.

Os capítulos que descrevem a parte prática do relatório apresentam momentos de aprendizagens que são compostas, pelas aprendizagens vivenciadas pelas crianças e alunos, também fizeram parte as intervenções realizadas com a comunidade educativa e terminam com uma reflexão sobre a prática pedagógica.

A construção deste relatório é uma mais-valia para a minha formação profissional, visto que permitiu a reflexão sobre as estratégias e atividades desenvolvidas, contribuindo para o crescimento e aprendizagem como Educadora de Infância e Professora do 1.º CEB.

PARTE I
ENQUADRAMENTO TEÓRICO E
METODOLÓGICO

Capítulo 1- Organização e Gestão Curricular

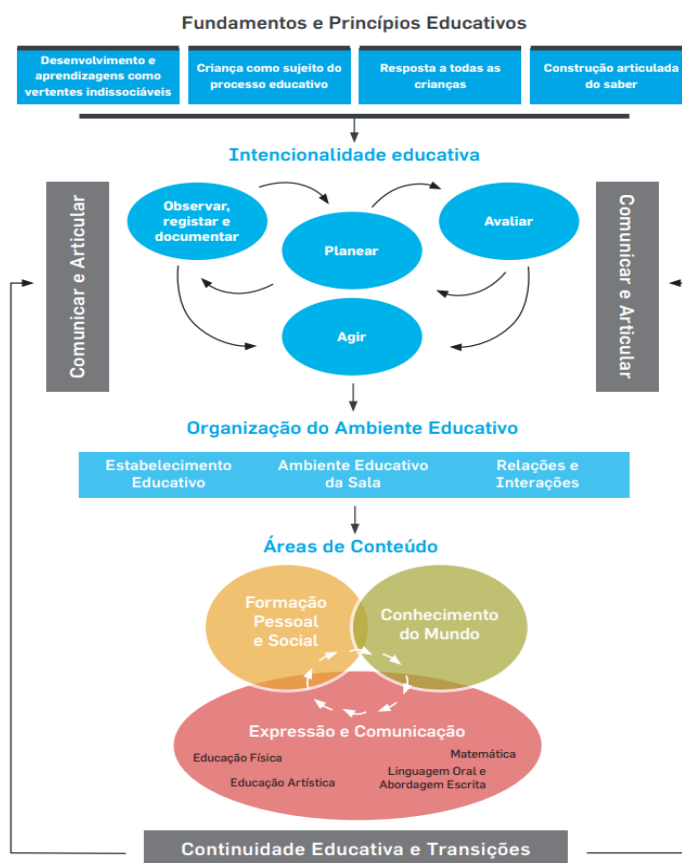
1.1. Orientações Curriculares para a Educação do Pré-Escolar

Conforme a Lei N.º 5/97, de 10 de fevereiro, a Educação Pré-Escolar “é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (...)” (p.670).

Deste modo, a Educação Pré-Escolar é considerada a primeira etapa da educação básica, sendo fundamental a intervenção educativa da família e a colaboração próxima entre a educadora e a família, para promover o desenvolvimento da criança, ao nível da liberdade, autonomia e inclusão.

As primeiras Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), surgiram em 1997 e referem-se a um documento elaborado pelo Ministério da Educação, onde estão presentes as diretrizes e princípios para o currículo da Educação Pré-Escolar. Estas orientações foram essenciais para a prática pedagógica na Educação Pré-Escolar. As OCEPE sofreram modificações e foram atualizadas no ano de 2016, sendo organizadas em três secções, designadamente (i) Enquadramento Geral, (ii) Áreas de Conteúdo e (iii) Continuidade Educativa e Transições (Silva *et al.*,2016).

Figura 1 | *Fundamentos e Princípios Educativos*



Nota. Silva *et al.*,(2016, p.7)

Tendo em conta a figura anterior, o Enquadramento Geral abrange três tópicos, nomeadamente, os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, a intencionalidade educativa e a organização do ambiente educativo. No que concerne aos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, destaca-se o progresso da ação pedagógica em creche e jardim de infância, refletindo uma perspetiva sobre o desenvolvimento e aprendizagem infantil. Relativamente à intencionalidade educativa centra-se na reflexão das práticas pedagógicas, concentrando-se num centro interativo: observar, planear, agir e avaliar. Por fim, a organização do ambiente educativo é considerada um processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, envolvendo a evolução profissional e as relações entre os intervenientes de forma generalizada e individualizada, de evolução profissional e de relações entre os diversos intervenientes.

As OCEPE (2016), também abordam as áreas de conteúdo que são a base (fundamentos e princípios) para a prática da Educação Pré-Escolar, a partir de experiências ou atividades com as crianças, estas são abordadas a partir das áreas de formação pessoal e social, da área de expressão e comunicação e a área do conhecimento do mundo, isto é como é visível na figura 1, nas áreas de conteúdo verifica-se que devem ser trabalhadas de forma integradas entre si com o objetivo de estimular a participação ativa das crianças nas suas aprendizagens, promovendo a autonomia e a capacidade de fazer escolhas, bem como proporcionar o desenvolvimento da aprendizagem, criando uma base sólida para a etapa seguinte.

A última secção debruça-se na continuidade educativa e transições destacando o percurso de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança no jardim de infância, bem como criar condições essenciais para uma transição para o 1.º ciclo bem-sucedida (*Silva et al.2016*).

Desta forma, as OCEPE são um documento fundamental que estabelecem diretrizes pedagógicas para o ensino na educação pré-escolar. Este documento foi desenvolvido para auxiliar os educadores no desenvolvimento de cada criança, com o intuito de corresponder aos interesses e necessidades da mesma.

1.2. Organização Curricular para o 1.º Ciclo

A maioria das crianças entram no 1.º ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), fazem uma transição da Educação Pré-Escolar (EPE) para o 1.º CEB, com o objetivo de uma boa adaptação, bem como promover a motivação para as novas aprendizagens, ou seja, é no 1.º ciclo que a criança tem uma maior abordagem com conteúdos mais complexos e estruturados.

Para que essa transição ocorra da melhor forma é fundamental garantir uma boa adaptação por parte das crianças ao novo contexto escolar.

Segundo o Decreto-Lei (DL) N.º 75/2008 de abril de 2008, no artigo 6.º cabe às escolas “(...) proporcionarem um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos numa dada área geográfica e favorecer a transição adequada entre ciclos e níveis de ensino” (p.2344).

Ao chegar ao 1.º CEB, as crianças encontram-se, na faixa etária dos 6-7 anos, sendo que é a escola que oferece toda a experiência fundamental nesta fase da vida da criança. De acordo com Papalia, Olds e Feldman (2007) “(...) a escola é uma experiência formativa importante no período escolar, impregnando todos os aspetos do desenvolvimento” (p.419).

Seguindo a mesma linha de pensamento, com o surgimento do DL N.º 139/2012, neste decreto as medidas visam um aumento da autonomia das escolas a nível da gestão do currículo, por uma maior liberdade de escolha das ofertas formativas através da estrutura do currículo. Desta forma, o currículo é executado em concordância com as matrizes curriculares.

Todavia, na prática o que se encontra implementado nas leis não é executado da mesma forma. Ao falar de autonomia, não falamos concretamente da autonomia democrática, pois a administração escolar se é democrática é polissémica. Ao falar de autonomia, é importante que esta seja uma autonomia democrática, na qual a participação de todos os autores educacionais, incluindo professores, funcionários, pais e alunos, seja valorizada e respeitada.

Atualmente, a autonomia das escolas encontra-se limitada, sendo a escola conduzida como se fosse uma empresa, dando prioridade ao “ranking” de metas e resultados em detrimento da qualidade educacional e do bem-estar dos alunos.

Segundo os estudos de Licínio Lima (2011), a autonomia da escola vai depender da administração do sistema escolar, e a autonomia da escola varia a nível político, administrativo e organizacional (Lima, 2011). Deste modo, entende-se que a autonomia é uma questão que diz respeito a todo o sistema educativo e por sua vez, beneficia a administração da educação e das políticas educativas, que surgiram com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE 1986). Esta lei foi fundamental para a educação em Portugal, visto que determinou os princípios e as bases para o desenvolvimento do Sistema Educativo.

Na perspetiva de Fernandes (1988) citado por Formosinho e Machado (2004) e Barroso (2005) a conceção da democratização definida na LBSE debruça-se não só na sua estrutura administrativa, mas também no sistema social, existindo maior distribuição de poderes nas decisões educativas, permitindo-se a participação da comunidade educativa e na direção e gestão dos estabelecimentos de ensino.

Segundo Lima (2011), evidencia marcas de tensões entre a centralização e a descentralização, entre orientações, decisões e ações, entre discursos autonómicos e contextos organizacionais heterónomos, entre escolas governantes e escolas governadas. Assim, a autonomia das escolas rege-se pelo poder político que está em vigor, sendo que muitas das vezes as leis são acordadas, mas nunca são postas em prática devido a alterações políticas. Tal como afirmam Formosinho e Machado (2004), a partir dos anos 80 surge a necessidade de reestruturar a Administração Educacional numa vertente mais “uniforme a todo o território nacional” (p.10). Já na perspetiva de Lima (2011), a gestão empresarial deve ser substituída, garantindo às instituições educativas uma maior autonomia. Esta autonomia tem sido contestada pelo domínio político, apresentando-se duas visões distintas, entre o que se define na lei e o que é praticado nas escolas.

Todavia, na prática, a autonomia das escolas revela ambiguidades e contradições, pois assume regularmente uma dimensão retórica face a orientações e ações que impedem o seu exercício. Neste sentido, a situação revela-se paradoxal e que não dispensa uma análise sobre a problemática da autonomia das escolas e das suas alterações, na qual se ambiciona alcançar a descentralização, através do projeto educativo, a territorialização, a comunidade educativa entre outros. Daí cada escola ter uma administração única (Lima, 2011).

Posto isto, a autonomia e a organização curricular são dois eixos essenciais na gestão da prática pedagógica do docente. Para isso, é importante lembrar que as especificidades da organização curricular podem variar entre diferentes escolas, de acordo com as suas opções pedagógicas e projetos educativos.

1.3. Aprendizagens Essenciais

Este documento divulgado pelo Ministério da Educação em 2017, tem como propósito orientar o trabalho dos professores, assegurando a equidade no acesso ao conhecimento e no desenvolvimento das competências por parte dos alunos.

O Decreto-Lei N.º 55/2018 destaca que a sociedade enfrenta desafios inovadores e atuais devido à rápida globalização e desenvolvimento. Neste contexto, a escola tem o papel de preparar os alunos para lidar com essas mudanças, ou seja, a escola deve garantir que os alunos adquiram as competências necessárias para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Deste modo, o DL N.º 55/2018 decreta que:

“O currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade.” (p.2929).

Desta forma, os professores e as escolas devem ir para além da transmissão de conhecimentos teóricos e neste sentido também a escola ao implementar este Decreto-Lei “ganha” mais autonomia em analisar as comunidades, as famílias e os alunos, obtendo maior flexibilidade na gestão curricular, com o intuito da dinamização de trabalho interdisciplinar, com o objetivo de enriquecer as Aprendizagens Essenciais.

Tendo em conta o DL N.º 55/2018, as Aprendizagens Essenciais são:

“o conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação.” (p.2930).

Nesta senda, a matriz curricular do 1.ºCEB e a autonomia e flexibilidade curricular passam a ser atribuídas às escolas, que assumem a responsabilidade pela gestão do trabalho de integração e articulação curricular, tendo em consideração o desenvolvimento dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória.

As Aprendizagens Essenciais desempenham um papel fundamental na prática pedagógica, pois oferecem aos professores maior autonomia e flexibilidade para planear e implementar as atividades, contribuindo para o desenvolvimento dos alunos.

1.4. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

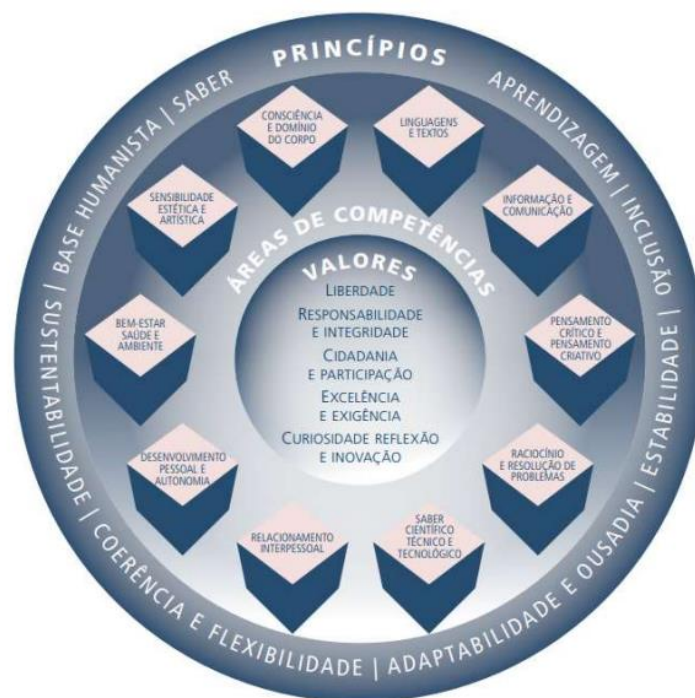
No século XXI, o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória (conforme a Figura 2 da página seguinte) é um requisito que assume uma natureza necessariamente abrangente, transversal e recursiva. A abrangência do Perfil dos Alunos implica a promoção de competências que vão além do domínio de conhecimentos específicos, refletindo uma visão holística do desenvolvimento do aluno. Deste modo, o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória é de carácter inclusivo e multifacetado da escola, assegurando que, independentemente dos percursos escolares realizados, todos os saberes são orientados por princípios, por valores e por uma visão explícitos, resultantes do consenso social. A transversalidade assenta no pressuposto de que cada área contribui para o desenvolvimento de

todas as áreas de competências consideradas no Perfil dos Alunos. Conforme os alunos vão transitando nos anos de escolaridade as competências aumentam, por exemplo, uma construção de texto no 1.º ano não é a mesma que uma construção de texto no 4.º ano.

Deste modo, os doze anos de escolaridade obrigatória, que tenha um perfil humanista baseado na ideia de um aluno dinâmico, comunicador, cooperante, inovador, criativo que desenvolva o espírito crítico, ou seja faz parte do Decreto-Lei N.º 55/2018, abrange toda a autonomia e flexibilidade curricular. Contudo, os doze anos de escolaridade assumem uma natureza recursiva, já que em todos os anos de escolaridade é possível que todas as áreas curriculares, no âmbito da sua abrangência e transversalidade possam apelar as finalidades deste perfil.

Em suma, este perfil é um documento que auxilia na organização de todo o sistema educativo e, por isso, estabelece uma ligação com os outros documentos legais em vigor, como por exemplo as Aprendizagens Essenciais que são o conjunto comum de conhecimentos indispensáveis a adquirir, que estão interligados com as capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente consoante os descritores do Perfil dos Alunos.

Figura 2 | *Esquema do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*



Nota. Gulbenkian *et al* (2017, p.11)

Com base no esquema são oito os princípios base orientadores que dão sentido ao Perfil do Aluno (PA), estes são: (1) a base humanista que proporciona a aquisição de conhecimentos e valores que contribuem para uma sociedade mais justa e equitativa; (2) o saber que a escola assegura e garante, isto é os conhecimentos necessários para o desenvolvimento dos alunos; (3) a aprendizagem, que é reconhecida pelos conhecimentos adquiridos ao longo do processo educativo; (4) a inclusão, no qual todos os alunos têm direito à participação e ao acesso nos diferenciados contextos educativos; (5) a coerência e a flexibilidade da intervenção educativa que propõe uma intervenção educativa coerente e flexível que se adapta às necessidades dos alunos ; (6) a adaptabilidade e ousadia perante as novas realidades que suscita a capacidade de adaptação e a ousadia em enfrentar os desafios; (7) a sustentabilidade, destaca a importância de consciencializar os alunos sobre questões relacionadas com a sustentabilidade e (8) a estabilidade que é necessária para saber lidar com os imprevistos. Além disso, o Perfil do Aluno também abrange valores que os alunos devem desenvolver ao longo da sua vida escolar, designadamente a liberdade, a responsabilidade e integridade, a cidadania e participação, a excelência e exigência, a curiosidade, a reflexão e inovação.

O Perfil do Aluno abrange conhecimentos, capacidades e atitudes que se interligam com o objetivo de desenvolver competências transversais e essenciais em diferentes áreas, nomeadamente as áreas de competências, sendo elas: linguagens e textos; informação e comunicação; raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e pensamento criativo; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar; saúde e ambiente; sensibilidade estética e artística; saber científico, técnico e tecnológico e consciência e domínio do corpo.

Estas competências preparam os alunos para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea, desenvolvendo habilidades para o crescimento e sucesso pessoal.

1.5. Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo

Com o desenvolvimento da sociedade, houve uma transformação significativa no papel do professor e educador, sendo que estas mudanças incidem numa abordagem mais centrada no aluno, onde o professor deixou de ser o transmissor de conhecimento e tornou-se orientador das aprendizagens.

Em 2001, emergem dois Decretos-Lei (DL N.º 240/2001 e DL N.º 241/2001, ambos de 30 de agosto), que acrescentaram a LBSE, no que respeita à formação dos educadores e professores defende que:

“os educadores de infância e os docentes dos ensinos básico e secundário adquirem qualificação profissional em cursos específicos destinados à respetiva formação, de acordo com as necessidades curriculares do respetivo nível de educação e ensino, em escolas superiores de educação ou em universidades que disponham de unidades de formação própria para o efeito.”

(Lei N.º 46/86, de 14 de outubro, p.3075)

Por outro lado, o DL N.º 240/2001 estabelece o perfil geral de desempenho profissional para os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário. Este Decreto-Lei, também apresenta o perfil específico de desempenho profissional para os educadores de infância e os professores do 1.ºCEB.

É de salientar que no Decreto-Lei N.º 240/2001 estabelece um conjunto de competências e características gerais que se espera que os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário possuem. Estas competências são alusivas à prática pedagógica, o relacionamento com os alunos, a relação com a comunidade educativa, entre outros. Este decreto encontra-se organizado em cinco dimensões, nomeadamente: (I) Perfil Geral de Desempenho; (II) Dimensão Profissional, Social e Ética; (III) Dimensão de Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem; (IV) Dimensão de Participação na Escola e da Relação com a Comunidade e (V) Dimensão de Desenvolvimento Profissional ao longo da vida.

A dimensão profissional, social e ética do professor refere-se ao facto de que o professor proporciona aprendizagens curriculares aos alunos, apoiando a sua prática profissional com o conhecimento específico e utilizando-o conforme a dinâmica da sua prática, tendo em conta as considerações sociais e éticas.

Relativamente à dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem destaca-se que o professor tem a responsabilidade de promover aprendizagens nos alunos. Estas devem ser orientadas por uma relação pedagógica favorável. Deste modo, o professor deve proporcionar um bom ambiente para que os alunos desenvolvam as suas aprendizagens, recorrendo a abordagens pedagógicas adequadas e aplicando metodologias de ensino apropriadas às características de cada aluno.

No que se refere à dimensão de participação na escola e relação com a comunidade, esta dimensão salienta que a atividade profissional do professor não se limita apenas à sala de aula, mas abrange outros aspetos relacionados com a escola, um deles o contexto da comunidade em que a escola se encontra inserida. Assim sendo, o professor pode envolver-se ativamente na vida escolar, colaborando em projetos e atividades da escola e participando com

outros professores e funcionários, cooperando para a construção de um ambiente inclusivo. Além disso, o professor deve estabelecer vínculos com a comunidade educativa, bem como promover uma relação entre a escola e a comunidade escolar.

No que concerne, à dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida o professor enfatiza a sua própria formação como parte integrante da sua prática profissional, ou seja, o professor vê a sua formação contínua como uma “ferramenta” fundamental para o aperfeiçoamento da sua prática docente.

Posto isto, o professor ao longo da sua prática pedagógica, deve estudar, refletir, participar e colaborar com os outros professores e realizar investigações e formações com o intuito de melhorar gradualmente a sua prática pedagógica.

De acordo com o DL N.º 241/2001 que destaca o perfil específico do educador de infância e o professor do 1.º CEB cada um destes profissionais têm distintas responsabilidades. O perfil específico de desempenho profissional do educador de infância destaca que a formação destes profissionais os capacita para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo não apenas as dimensões cognitivas, mas também as afetivas, sociais e motoras . No contexto da educação de infância, o educador é responsável por todo o processo de aprendizagem, bem como toda a gestão do currículo, centrando-se na planificação, organização e avaliação do ambiente educativo. O educador também é responsável por estimular o conhecimento e as habilidades necessárias a nível das áreas de expressão, comunicação e conhecimento do mundo.

Relativamente ao perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º CEB destaca-se que o professor deve construir o currículo, tendo como foco a inclusão e os conhecimentos científicos das áreas de ensino, com a intenção de desenvolver as aprendizagens dos alunos. Deste modo, o professor é responsável por promover aprendizagens de cidadãos ativos e com espírito crítico numa sociedade cada vez mais competitiva e individualista.

Para concluir e tendo em conta a visão de Sá (2000) “Os bons professores nunca se refugiam em transparências: põem-se à transparência. E percebem que, quando alguém nos põe uma dúvida, põe-nos em dúvida (e que só assim estão criadas condições para o conhecimento interior entre duas pessoas).” (p.122).

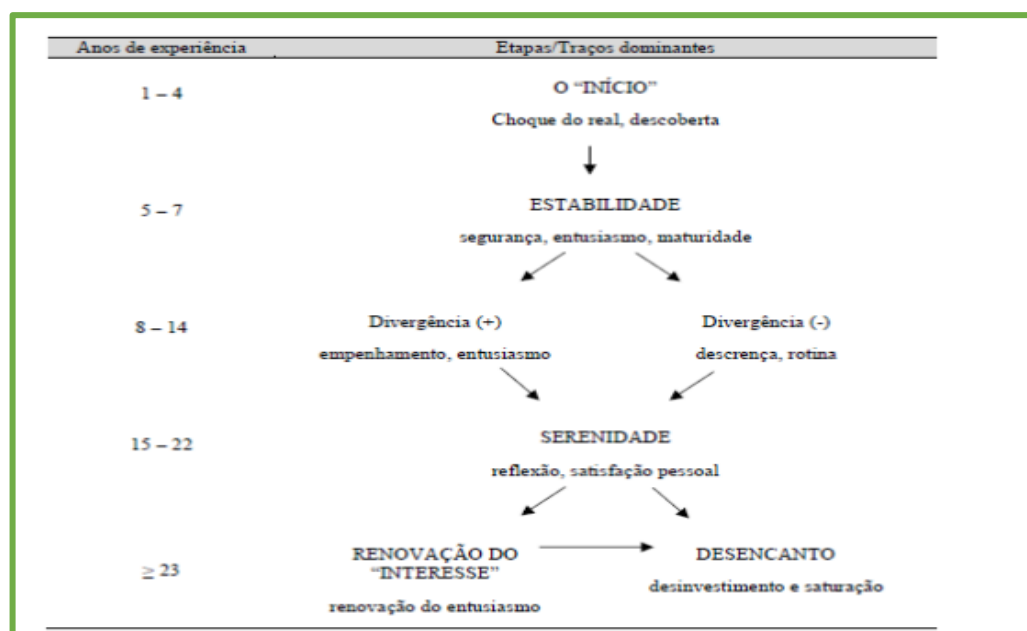
1.6. Professor: uma profissão a (re)inventar

A profissão de docente deve ser (re)inventada com o intuito de torná-la mais atraente, mais desafiadora e gratificante. De acordo com Roldão (2009), a profissão docente vai para além de um mero emprego público.

Por outro lado, Herdeiro & Silva (2009), identificaram sete fases ao longo da carreira docente, designadamente a entrada na carreira (descoberta e sobrevivência), estabilização (etapa da tomada de responsabilidades), diversificação (períodos de desequilíbrios), serenidade e distanciamento (satisfação ou desencanto), conservadorismo e lamentações (resistência à inovação) e desinvestimento (abandono do investimento na carreira).

Segundo Gonçalves (2009), a carreira docente é um processo de desenvolvimento pessoal e profissional, no qual as experiências e conhecimentos adquiridos pelo professor ao longo da carreira influenciam a sua posição na sociedade, na profissão e nos relacionamentos com os outros.

Figura 3 / *Etapas/ Traços Dominantes*



Nota. Gonçalves 2000, p.438

Como podemos observar, o esquema presente, na figura 3 retrata todas as fases ao longo da carreira do docente. Primeiramente, na primeira fase denominada como o início, esta prolonga-se até aos 4 anos de serviço, sendo que o docente se encontra entre a “luta” pela sobrevivência marcada pelo choque real e a euforia da descoberta para um mundo profissional. A falta de preparação, as difíceis condições de trabalho e inexperiência são fatores que conduzem ao docente o “desejo” de abandonar a profissão.

Na segunda fase caracterizada pela estabilidade que ocorre entre os 5 e os 7 anos de serviço profissional. O docente nesta fase encontra-se confiante, sendo capaz de gerir o processo de ensino-aprendizagem, tendo satisfação pelo trabalho desenvolvido.

Na terceira fase, a divergência, entre os 8 e os 14 anos de serviço, é a fase onde alguns docentes procuram estar mais empenhados e investem para uma maior valorização profissional. Enquanto há outros professores que se acomodam, aliando-se ao cansaço e acabam por permanecerem na rotina.

Na quarta fase, nomeadamente a serenidade, ocorre entre os 15 e os 22 anos de carreira, caracterizada pelo sentimento de satisfação pessoal, isto é o docente sabe o que está a fazer e como fazê-lo bem.

E, na última fase a renovação do interesse e o desencanto da profissão. Nesta fase, alguns professores encontram-se cansados, saturados e impacientes para a aposentaria. Enquanto outros docentes, sentem-se renovados, entusiasmados e com interesse em continuar a aprender coisas novas.

Na ótica de Morgado (2007), a carreira docente é um percurso muito peculiar em que a prática do professor depende de vários fatores: “A sua área de formação, o nível de ensino em que leciona, a realidade contextual em que trabalha, o corpo docente que exerce funções na escola, os recursos de que dispõe, o seu empenhamento e capacidade de comunicação, a procura de valorização pessoal e profissional, o modelo educativo que partilha.” (p. 57).

Por outro lado, Brandão (2017), “Ao longo das últimas décadas, as mudanças no ambiente socioeconómico alteraram drasticamente o conceito de carreira e contribuíram para o desenvolvimento de novos modelos de carreira. O conceito de carreira concentra-se maioritariamente no indivíduo e nas suas necessidades. No entanto, ele não pode focar-se exclusivamente na perspetiva individual, devendo originar uma análise à dinâmica decorrente da relação entre a organização e o indivíduo.” (p. 8).

Segundo Roldão (2009), a Europa tornou-se numa sociedade de informação, com avanços em tecnologias e telecomunicações. A mesma autora defende a diversificação dos contextos e das práticas de intervenção dos professores e não uma diversificação dos papéis dos professores.

A profissão de professor tem sido muitas vezes ignorada, resultando na generalização da atividade docente e desvalorizando-se os seus conhecimentos científicos. Ao longo da sua carreira, o professor está constantemente sujeito a avaliações e exigências. Portanto, é necessário valorizar e reconhecer a importância desta profissão. Para terminar, Roldão (2009) salienta que “Os desafios decisivos que se apresentam hoje aos professores não poderão ser ganhos sem uma nova atitude pessoal e institucional à profissão docente, que já não se compadece com um comportamento defensivo mais próprio de funcionários do que verdadeiros profissionais.” (p.52).

1.7. O papel do professor como Líder

A liderança sustentável compreende plenamente a natureza e o processo da aprendizagem dos alunos, envolve-se directa e regularmente com o ensino e a aprendizagem nas salas de aula e promove tal aprendizagem junto de outros adultos, tendo em vista encontrar formas contínuas de melhorar e de ampliar as aprendizagens dos discentes.

(Hargreaves & Fink, 2007, p.44)

O professor como líder desempenha vários papéis para apoiar e intervir na escola e em toda a comunidade educativa, com o intuito de melhorar as práticas de ensino e aprendizagem dos alunos. A sua principal missão é implementar uma liderança pedagógica. Na sala de aula, o professor líder tem a intenção de captar e motivar os alunos. Para isso, ele deve apresentar iniciativas inovadoras, estimular a comunicação e criar vínculos afetivos com todos os membros da turma, criando assim um ambiente de cooperação e confiança. O professor líder é uma figura de referência para uma prática educativa mais eficaz.

O professor deve ter uma liderança democrática que proporcione aos alunos a liberdade de escolher os conteúdos do programa a serem abordados e as formas de explorá-los, isto é, os alunos devem ser participantes ativos no processo de construção e desenvolvimento do ensino/aprendizagem. Também o professor líder, pode desempenhar o papel de líder quanto liderado, considerando que ele desenvolve a sua prática com base em elementos externos, tais como, leis, decretos e outros regulamentos burocráticos. Além disso, ele também se orienta por elementos internos, como projetos educativos, projetos curriculares, planos anuais de atividades entre outros. Esses elementos, funcionam como referências fundamentais tanto para o professor líder, quanto para o professor liderado, orientando as suas ações e práticas educativas.

A liderança sustentável no professor é um processo de aprendizagem e desenvolvimento ao longo do tempo. É fundamental perceber que a liderança passa também por características pessoais, desde que se disponha a aprender. Um dos princípios da liderança é o trabalho cooperativo, onde o professor atua como um facilitador, estimulando a participação e distribuindo tarefas de forma não autoritária.

De acordo com Hargreaves e Fink (2007), os setes princípios da sustentabilidade na mudança educativa e na liderança são: a profundidade, a durabilidade, a amplitude, a justiça, a diversidade, a disponibilidade de recursos e a conservação.

No princípio da profundidade, os autores defendem que a liderança educativa sustentável prioriza a aprendizagem, procurando resultados a longo prazo em vez de resultados imediatos. É um compromisso com a melhoria contínua da aprendizagem dos alunos. Os autores supracitados salientam que “A liderança escolar sustentável defende a profundidade da aprendizagem contra a conveniência dos resultados imediatos.” (p.77)

Relativamente, ao princípio da durabilidade como liderança sustentável na educação procura estabelecer uma liderança contínua, capaz de enfrentar os desafios e mudanças da educação ao longo do tempo. Esta liderança promove a colaboração, participação ativa da comunidade escolar e práticas sustentáveis que contribui para o progresso na área educacional.

Seguidamente, no princípio da amplitude a liderança não se limita apenas ao diretor, nem tão pouco aos professores, mas é distribuída em todos os níveis hierárquicos da escola. O diretor de uma escola deve dar liberdade para o professor desenvolver e implementar o seu trabalho, a partir da delegação de tarefas. Segundo Hargreaves e Fink (2007) “...uma finalidade última da aprendizagem e da liderança sustentável é que, com o tempo, as escolas se transformem em comunidades de aprendizagem profissional autênticas e assertivas, que constituam células fortes permitindo a melhoria de todo o sistema educativo.” (p.174).

No que concerne ao princípio da justiça, a liderança não progride à custa das pessoas que lideram bem, ou seja, esta não é autocentrada, pelo contrário é justa, por isso o líder deve pensar, para além da escola, tendo como objetivo cuidar de todos os que são afetados pelas nossas ações e escolhas. Ela considera além da escola, tendo como intuito o bem-estar de todos. De acordo com Hargreaves e Fink (2007) “A liderança sustentável significa cuidarmos de todas as pessoas que são afectadas pelas nossas acções e pelas nossas escolhas -as que não conseguimos ver directamente e não apenas as que conseguimos visualizar.” (p.196).

A seguir no princípio da diversidade, evita-se a estandardização e aprende-se com a diversidade de agentes que compõem os seus círculos de relacionamento. Ela reconhece que a diversidade enriquece a aprendizagem e contribui para uma sociedade mais justa e inclusiva.

Seguindo a mesma linha de pensamento, este princípio contribui para uma educação inclusiva que prepara os alunos para um mundo diversificado.

A liderança sustentável na educação reconhece que a escassez de recursos é um obstáculo para o desenvolvimento e a qualidade do ensino. Logo, os líderes educacionais têm de assegurar recursos que proporcionam uma aprendizagem mais rica.

Além disso, a disponibilidade de recursos como princípio de liderança tem de comprometer-se a assegurar os recursos físicos, sociais e financeiros para serem utilizados de forma eficiente e sustentável para promover uma educação de qualidade, contribuindo para o

desenvolvimento dos alunos. Tendo em conta Hargreaves e Fink (2007) “A disponibilização de recursos confere-lhes esta oportunidade, pois ela é essencial à sustentabilidade.” (p.272).

No último princípio a conservação, na docência deve valorizar-se e aprender com os colegas mais velhos, utilizando a sua memória e experiência com o objetivo de enriquecer a prática. Segundo Hargreaves e Fink (2007) “Nas culturas orientadas para os novatos, sem acesso à sabedoria e à memória profissional, os professores esgotam-se rapidamente.” (p.281).

Para terminar, a liderança no professor promove uma educação sustentável e de qualidade. Ao adotar esses princípios, os professores têm um papel central na formação de cidadãos conscientes, preparados para os desafios do mundo atual e contribuindo para um futuro mais inclusivo. Ser líder não é uma tarefa fácil, mas a liderança sustentável na educação é fundamental para alcançar uma educação de qualidade e promover o desenvolvimento dos alunos.

1.8. O conceito de currículo e o desenvolvimento curricular

O currículo é a arena política e social onde se joga a inclusão e a exclusão real dos indivíduos, qualquer que seja o poder ou os poderes que subjazem à definição e legitimação histórica e social de um dado currículo e da respectiva institucionalização em estruturas organizativas.

(Roldão, 2003 citado por Roldão & Gaspar, 2007 p.21)

O currículo é um documento oficial complexo, flexível e polissémico, que está em constante construção. De acordo com Roldão e Almeida (2018), afirmam que o currículo é todo “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar.” (p.7).

Também, na perspetiva de Roldão e Gaspar (2007), o currículo “é um plano, completado ou reorientado por projectos, que resulta de modelo explicativo para o que deve ser ensinado e aprendido...” (p.29).

Relativamente, ao desenvolvimento curricular este é um processo dinâmico e contínuo que engloba diferentes fases, desde a conceção do currículo até à sua avaliação. Este é composto por diversas fases: a conceção do currículo (análise da situação – nível macro – o que o governo português decide sobre o currículo, utilizando os decretos-leis onde estão definidos os objetivos/ conteúdos do sistema educativo, sendo que o objetivo no currículo serve para a finalidade pretendida e qual o resultado esperado, dando forma e sentido a

aprendizagem) e os conteúdos que permitem corporizar e situar o objetivo, assegurando a substancialidade da aprendizagem.

Deste modo, a primeira tarefa a realizar a nível da conceção curricular é proceder a uma análise da situação na elaboração do currículo. Só após a execução desta tarefa é que se deverão estabelecer objetivos, conteúdos e competências a atingir. Na elaboração do currículo, a análise corresponde à da sociedade de forma a detetar quais as necessidades de formação que nela existem. Logo, é necessário ter em conta o contexto social, económico e cultural dessa sociedade. De acordo com Gaspar e Roldão (2007), é necessário encarar esta recolha e análise de informação como uma tarefa que permite adquirir conhecimento que servirá para fundamentar e adequar a ação docente. Logo, simplesmente recolher informação e armazená-la não se torna suficiente.

É preciso que os diretores de escola procedam a uma análise dos dados recolhidos e os usem na elaboração do Projeto Educativo de Escola e que os professores façam o mesmo, no âmbito da construção do Plano Anual de Turma. Além disso, esta informação é importante na definição dos processos educativos e vai facilitar a construção do seu percurso de desenvolvimento escolar e pessoal dos alunos. É, de salientar ainda que nesta primeira fase do desenvolvimento curricular, é fundamental analisar o modelo educativo que rege a escola para que se perceba, sobretudo, os processos e os métodos de trabalhos dos professores.

Seguidamente, na fase de implementação/ operacionalização curriculares ao nível da sala de aula deverão definir-se as estratégias que o professor irá utilizar para permitir ao aluno construir aprendizagens.

Na fase da operacionalização, para o sucesso da aprendizagem dos alunos é necessário traçar cuidadosamente estratégias, que envolvam mais do que explicação dos conteúdos por parte do professor. A fase da operacionalização encontra-se ligada ao nível meso e micro, pois o professor operacionaliza-se em diversos passos-atividades e tarefas, bem como a sua organização, espaço, tempo, recursos e participantes. Por exemplo, o docente tem de analisar a relação entre o objetivo/ conteúdo e a situação do grupo de alunos: potencialidades favoráveis, dificuldades e interesses e características particulares.

De seguida, o docente deve integrar o objetivo/ conteúdo a desenvolver com o que aconteceu anteriormente, tendo em conta as experiências e as aprendizagens anteriores e com o que se pretende alcançar de seguida. Posteriormente, deve colocar hipóteses, determinando várias estratégias para abordar o conteúdo. Depois tem de selecionar de entre as estratégias pensadas, a que oferece maior probabilidade de sucesso, ou seja, de gerar aprendizagens efetivas por parte dos alunos. Também, tem de organizar as etapas da estratégia, pensando na

organização do tempo e do espaço, dos recursos a utilizar e dos papéis dos intervenientes-professor e alunos. Por último, deve gerir todo o processo em que a estratégia é posta em prática, confortando, constantemente, como o que vai ocorrendo com o que estava planificado.

Relativamente, a operacionalização na fase meso, correspondente a nível de decisão da escola/ instituição do currículo, pois cabe à escola, antes de elaborar o currículo conhecer as necessidades/ dificuldades dos alunos para posteriormente realizar o currículo que servirá de documento orientador para a elaboração do Projeto Educativo e o Plano Anual.

A avaliação no desenvolvimento curricular é muito importante para a qualidade do ensino e para a melhoria da aprendizagem dos alunos. É a partir desta, que o professor através da autorreflexão e análise vê o que correu mal, ou seja, através de uma postura analítica, crítica e reflexiva o professor irá refletir sobre a sua prática pedagógica. Para além disso, é fundamental detetar as causas de sucesso ou de insucesso da situação de aprendizagem inicialmente proposta, pondo em questão a atuação da escola e do docente. É fundamental sublinhar que é a avaliação que contribui para a aprimorar a qualidade do ensino e, conseqüentemente, impulsionar a melhoria de aprendizagem dos alunos.

1.8.1. A importância do docente na gestão do currículo

De acordo com o artigo 21.º do decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho, o professor tem um papel determinante, eficaz e importante na gestão do currículo, visto que ele é um gestor do currículo, isto é o professor desempenha um papel central na orientação do currículo, influenciando a experiência educativa dos alunos. Nas escolas, devem fomentar-se as aprendizagens relevantes para que todos os alunos, e cada um individualmente, consigam desenvolver, ao longo de doze anos de escolaridade obrigatória, as competências esperadas em cidadãos de sucesso. O papel do professor enquanto gestor curricular deve aplicar o processo de diferenciação pedagógica com enfoque nas características cognitivas dos alunos, de modo a otimizar as condições de aprendizagem, também de modo a criar condições para que os alunos desenvolvam determinadas competências, como a cooperação, a pesquisa e a capacidade de debate, essenciais para a formação educativa no mundo atual.

Com o constante avanço da sociedade, muitas das dificuldades que as escolas e professores se deparam, prende-se com o facto de a atuação curricular ainda residir num formato organizativo semelhante à de épocas passadas. Esta situação comporta algumas consequências como o crescente insucesso escolar. Sendo a escola uma instituição curricular e o professor um agente ativo que exerce diversas funções no processo educativo, é inconcebível

seguir um currículo de uma forma semelhante à de épocas passadas e não redefinir uma forma mais eficaz e atualizada para os dias de hoje. Ao afirmar que o professor dispõe de uma autonomia na gestão curricular, pretende-se que este, como profissional proficiente no seu ofício, reflita e desenvolva outras dinâmicas e outros métodos e processos de ensino a fim de aliciar e estimular o aluno pelo prazer de aprender. Os professores enquanto gestores do núcleo do processo de ensino e de avaliação, deverão refletir conscientemente sobre as opções pedagógicas a desenvolver, de modo a incrementarem práticas que conduzem a aprendizagens pertinentes para todos os alunos e a cada um, individualmente.

O professor tem o papel de motivar os alunos no processo de aprendizagem, pois deve ser capaz de criar um ambiente seguro, estimulante e estável que promova a participação ativa dos alunos e desperte o interesse pelos conteúdos. Além disso, o docente deve ser capaz de se expressar e transmitir as informações da forma mais clara e compreensível possível, bem como estar disponível para orientar e ajudar os alunos nas suas dúvidas e dificuldades.

1.9. Avaliação Formativa versus Sumativa

A avaliação formativa é contínua e sistemática e tem função diagnóstica, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou autoridades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista ao ajustamento de processos e estratégias.

A avaliação sumativa consiste na formulação de um juízo globalizante, tem como objetivo a classificação e certificação.

(Decreto-Lei n.º 74/2004)

A avaliação formativa é um tipo de avaliação que se concentra no progresso individual dos alunos em relação aos objetivos de aprendizagem pretendidos. Ao contrário da avaliação sumativa, que procura classificar os alunos com base na sua aprendizagem alcançada, a avaliação formativa procura entender o que os alunos compreendem e como compreendem os assuntos abordados ao longo de todo o processo de ensino e de aprendizagem.

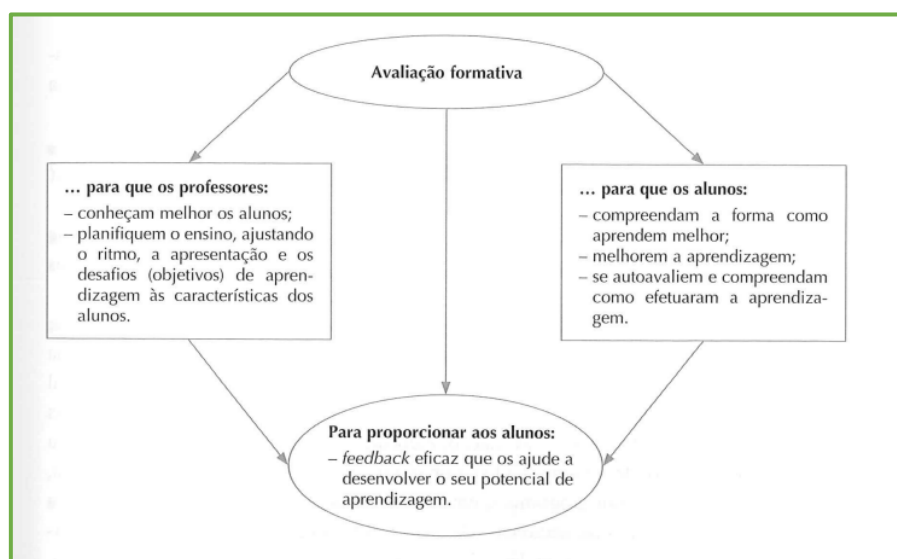
O objetivo principal da avaliação formativa é aprimorar o desempenho dos alunos. Assim, é fundamental que os alunos tenham conhecimento dos objetivos de aprendizagem, promovendo uma compreensão clara e mútua. Esta avaliação é vista como um suporte para o ensino e aprendizagem, em vez de um método apenas para atribuir notas e classificações. Segundo Fernandes (2021) “... a avaliação formativa é um processo eminentemente

pedagógico, tão integrado quanto possível nos processos de ensino e aprendizagem, tendencialmente contínuo, cujo principal e fundamental propósito é apoiar e melhorar as aprendizagens dos alunos.” (p.5).

A avaliação formativa ocorre quando os professores utilizam dados sobre a avaliação para orientar o ensino, isto é, os professores verificam o conhecimento dos alunos em relação aos objetivos de aprendizagem e utilizam esses dados para planejar as aulas e selecionar estratégias e atividades apropriadas para cada aluno. Segundo Lopes e Silva (2012) “Quando a avaliação formativa é empregue antes, durante e após o ensino e os professores e os alunos trabalham em conjunto, de forma ativa e intencional, e se dedicam a aprender, a realização escolar de todos os alunos melhora.” (p.8).

Este tipo de avaliação é essencialmente orientado para melhorar, para aprender e não para classificar. Portanto, é uma avaliação refletida e planeada para incluir todos os alunos em vez de discriminar os que eventualmente possam ter mais dificuldades.

Figura 4 / Avaliação Formativa



Nota. Lopes e Silva (2012,p.5)

Por outro lado, a avaliação sumativa, desempenha um papel relevante na análise de conhecimento adquiridos pelos alunos. Ela ocorre no final de cada período de estudo e é utilizada para atribuir classificações aos alunos.

Este tipo de avaliação procura diagnosticar o nível em que cada aluno se encontra em relação aos objetivos estabelecidos. A avaliação sumativa é utilizada para classificar o desempenho global dos alunos e é um processo repetitivo, onde o professor transmite os conhecimentos depois aplica testes sobre esses conteúdos e atribuiu uma classificação. Tendo

em conta Lopes e Silva (2012) “Se compararmos o processo de aprendizagem a uma corrida de fundo e o professor e os alunos, respetivamente, ao treinador e aos atletas, a avaliação sumativa informa onde se situam os alunos na “corrida”, isto é, perante as metas pretendidas com a sua aprendizagem, proporcionando-nos um instantâneo para fins comparativos.” (p.8).

Para findar, a avaliação formativa ocorre ao longo do processo de ensino e aprendizagem, com o intuito de melhorar o desempenho dos alunos e proporcionar *feedback* contínuo. Em contraste, a avaliação sumativa ocorre no final de um período de estudo e tem como objetivo atribuir uma classificação aos alunos com base no seu desempenho. As duas avaliações têm funções distintas e complementares no sistema educativo.

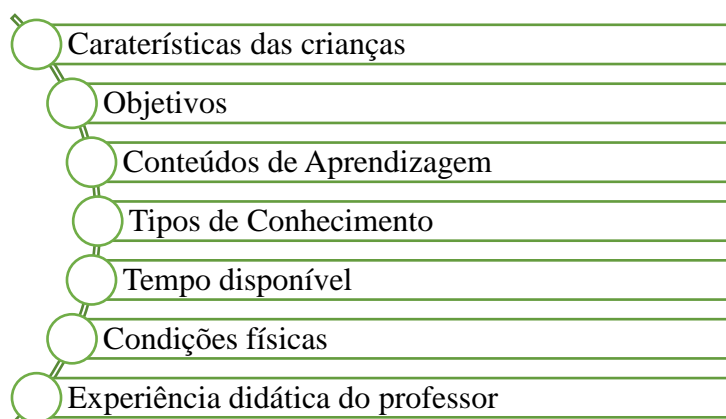
1.10. Estratégias de Intervenção Pedagógica

O Educador/Professor para promover a aprendizagem das crianças/alunos deve procurar a estratégia que vá de encontro das características individuais de cada qual. De acordo com Lopes e Silva (2015) “Cada estratégia ou método possibilita diferentes tipos de aprendizagem, quer no que respeita ao que se aprende, quer ao modo como se aprende.” (p.53). Existem diversas estratégias de ensino que o professor tem à sua disposição, nomeadamente a diferenciação pedagógica, a aprendizagem cooperativa, os recursos tecnológicos, a aprendizagem por projetos, o feedback construtivo, os jogos educativos e a tutoria e acompanhamento individual.

As estratégias que foram utilizadas no decorrer das Intervenções Pedagógicas foram: a aprendizagem cooperativa, onde os alunos trabalharam em grupo e partilharam tarefas de forma colaborativa, respeitando o outro; recorreu-se a recursos tecnológicos como forma de aumentar o interesse e a motivação dos discentes; a aprendizagem por projetos permite que as crianças/os alunos trabalhem em projetos, no qual se envolvem em todo o processo (investigação e resolução de problemas), promovendo a autonomia, a curiosidade e o conhecimento entre eles; o feedback construtivo, o Educador/Professor ao transmitir um feedback positivo para a criança/ o aluno sobre o seu desempenho, é uma forma de compreenderem os seus pontos fortes e os aspetos a melhorar; os jogos educativos, o Educador/Professor ao realizar atividades mais lúdicas, torna o ensino-aprendizagem mais cativante e divertido e por fim, a tutoria de pares, foi uma estratégia essencial para as crianças/ os alunos que em grupo se entretinham.

Segundo Lopes e Silva (2015) o docente deve ter em conta as estratégias pedagógicas que definem para a prática pedagógica, tal como se pode verificar na Figura 7.

Figura 5 / *Aspetos a considerar na escolha das estratégias*



Seguindo a mesma linha de pensamento e considerando estes aspetos, ao longo das minhas práticas pedagógicas na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB, foram utilizadas diversas estratégias, com o objetivo de motivar as crianças e os alunos a aprenderem por meio da cooperação.

1.11. Educação Sustentável

A educação sustentável fomenta o desenvolvimento de práticas que contribuam para a sustentabilidade, considerando as dimensões ambientais, sociais e económicas.

Esta educação envolve diversos aspetos incluindo a sustentabilidade social, a sustentabilidade económica e a sustentabilidade ambiental que será a me irei incidir. Para Almeida (2002), o conceito de desenvolvimento sustentável é “a necessidade de deixar as gerações futuras um conjunto de recursos que lhes possibilite a sua sobrevivência e florescimento” (p. 36).

Deste modo, a escola é o local onde se aprendem novos valores, logo a intervenção educativa deve “centrar-se” mais para o desenvolvimento sustentável. O próprio Ministério da Educação, publicou um documento intitulado referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade, para ser implementado na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básicos e Secundário. Este documento procura orientar e apoiar a intervenção pedagógica do educador/ professor em relação a educação sustentável.

1.11.1. A Água: Um Recurso Escasso

Atualmente, com as alterações climáticas, cada vez mais a água é um recurso escasso e imprescindível à vida no planeta Terra.

Como todos nós sabemos, a maior parte do corpo humano é composto por água. De acordo com (Lourenço & Bernardo, 2013) a água tem um papel fundamental no corpo humano, nomeadamente na digestão, na eliminação de substâncias, no transporte de nutrientes, na absorção e na regulação de temperatura e no processo de respiração. Por isso, é importante hidratar-se diariamente.

É na educação Pré-Escolar e no 1.ºCEB que as crianças compreendem o quanto a água é importante no nosso planeta e através desta aprendizagem elas passam a valorizar mais a água. Assim, quanto mais cedo as crianças compreenderem os impactos das suas ações no ambiente, mais rapidamente têm cuidados com o meio ambiente.

Portanto, é fundamental que as crianças percebam as problemáticas atuais com o intuito de tomarem decisões responsáveis e terem comportamentos que não comprometam o seu futuro.

Capítulo 2. Reflexão Teórica sobre a Prática Pedagógica

2.1. O que é brincar?

O brincar da criança varia ao longo do tempo, com a aquisição de novas capacidades e competências sociais, motoras e intelectuais.

(Pinto e Sarmiento ,1999 citado por Sarmiento *et al.*, 2017, p.42)

O brincar é uma atividade que as crianças fazem de forma espontânea, reproduzindo nas suas brincadeiras as suas vivências com os adultos ou algo com que sonham ou imaginam.

De acordo com Neto e Lopes (2018) “Brincar é procurar o risco, buscar o imprevisível, viver o instante e procurar segurança” (p.17).

O brincar é fundamental para a criança ao longo do seu crescimento. Tendo em conta, Neto e Lopes (2018) “Brincar é para a criança uma atividade de exploração do seu envolvimento físico e social, procurando sempre que possível descobrir e ter curiosidade de colocar o seu corpo em confronto com situações adversas e de risco controlado” (p.111).

Para Solé (1980) citada em Sarmiento *et al* (2017) “o brincar é uma forma especial de atividade, que permite à criança descobrir o mundo, as pessoas e as coisas que estão à sua volta, bem como descobrir-se a si própria, ou seja, facilita a integração no mundo das relações sociais” (p.41).

Contextualizando, com os autores mencionados anteriormente, na minha perspetiva é uma atividade agradável e lúdica onde a criança se diverte, relaxa e aprende em simultâneo, desenvolvendo a imaginação, a criatividade, a capacidade de interação social e a resolução de conflitos. Assim sendo, o brincar é uma atividade valiosa tanto para as crianças quanto para os adultos e, dessa forma, deve ser valorizada em todas as fases da vida, pois a criança ao brincar estimula a sua inteligência, e a partir daqui a criança liberta a sua imaginação e desenvolve a sua criatividade, bem como estimula a sua concentração. De acordo com Teles (1997) citado por Sarmiento *et al* (2017) “a criança, ao brincar, explora o mundo, constrói o seu saber, aprende a respeitar o outro, desenvolve o sentimento de grupo, ativa a imaginação e autorrealiza-se.” (p.42)

Para Neto e Lopes (2018) “o brincar escapa aos adultos frequentemente o veem como algo separado do aprender, o que é não só absurdo como abusivo e cruel.” (p.6).

O brincar é enriquecedor para o desenvolvimento da criança a nível cognitivo, social, físico e emocional. Atualmente, a sociedade não valoriza o brincar, tanto que os adultos (pais)

consideram uma perda de tempo e/ou também não têm tanto “tempo” ou “disposição” para fazê-lo com as crianças.

É a partir do brincar que a criança ganha autonomia, segurança e confiança. Além disso, o brincar surge desde os primeiros meses de vida, onde a criança estabelece o seu elo de vínculo com a mãe e vai alargando com o meio familiar e com o mundo. As crianças, imitam os pais no seu dia-a-dia, a partir do faz-de-conta, do jogo social (interação com os amigos). Deste modo, o brincar dá hipótese à criança de se exprimir de forma simbólica, onde pode exprimir as suas emoções, medos, angústias e tristezas. Os adultos ao perceberem as brincadeiras das crianças entendem melhor o seu mundo interior.

As crianças atualmente, não têm muita oportunidade de brincar na rua, bem como não vão a pé para a escola (promovendo a autonomia). As crianças têm o horário escolar e ainda atividades complementares fora da escola, “roubando” o tempo de brincar que é substituído pelo excesso de programação. De acordo, com Neto e Lopes (2018) “Brincar é adaptar-se a situações imprevisíveis, através de ações diversas, na utilização do corpo em espaços físicos e na relação com os outros. Brincar em casa, na escola, na rua, etc. é um investimento garantido de saúde física e mental na vida adulta” (p.17).

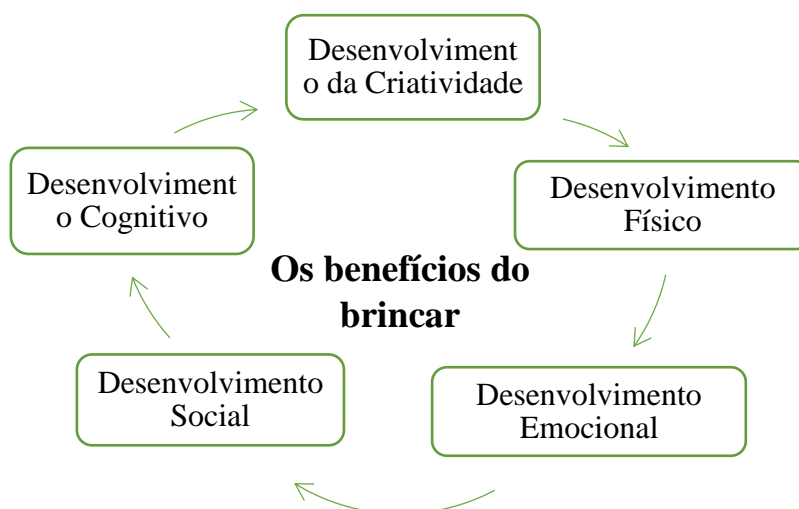
Desta forma, a brincadeira é uma forma natural e espontânea da aprendizagem, onde as crianças podem experimentar, descobrir, solucionar problemas e desenvolver habilidades motoras e cognitivas. Ao brincar, elas exploram diferentes papéis, imaginam situações, interagem com outros e aprendem a lidar com desafios e regras.

Além disso, a brincadeira promove o desenvolvimento social das crianças, pois possibilita a interação com os outros, a partilha, a negociação e a construção de relações. Ela também fortalece a dimensão afetiva, permitindo que as crianças expressem emoções, desenvolvam a empatia e estabeleçam vínculos emocionais.

Por outro lado, Piaget citado por Sarmiento *et al* (2017) “o brincar é uma forma de a criança explorar o mundo, ou seja, ao fazer de conta, ela vai conhecer outras facetas do mundo” (p.41).

Deste modo, o brincar é uma atividade importante e benéfica para o desenvolvimento pessoal e social da criança, bem como os benefícios do brincar são importantes para a evolução da criança. De acordo com Sarmiento (2004) citado por Sarmiento *et al* (2017) “O brincar vale em si mesmo, vem do próprio ser e pode ser entendido como um modo de comunicação, de expressão dos aspetos mais íntimos da sua personalidade. A sua natureza é interativa é um fator fundamental na recriação simbólica do mundo.” (p.65).

Figura 6 | Os benefícios do brincar



De acordo com Neto e Lopes (2018) “o jogo promove o desenvolvimento cognitivo em muitos aspectos: descoberta, capacidade verbal, produção divergente, habilidades manipulativas, resolução de problemas, processos mentais, capacidade de processar informação” (p.29). Assim sendo, o brincar desenvolve habilidades cognitivas na criança, nomeadamente o pensamento crítico, bem como através dos jogos as crianças aprendem a explorar, experimentar e fazer descobertas por elas próprias.

Os mesmos autores também referem que “Pelo brincar é desenvolvida a atividade física e o aperfeiçoamento de habilidades motoras rudimentares fundamentais e especializadas” (p.29).

Deste modo, o brincar também é fundamental para o crescimento físico das crianças, como é o caso das brincadeiras ao ar livre ajuda as crianças a desenvolver as habilidades motoras e finas.

Os autores supracitados, também referem que através dos jogos os “estranhos” tornam-se amigos. Desta forma, o brincar promove a socialização e a interação social. A partir das brincadeiras as crianças aprendem a trabalhar em equipa, bem como a desenvolver a sua linguagem e a construir as amizades.

Outro benefício que os mesmos autores referem é que “em sequência, o empenhamento no jogo e os níveis de complexidade envolvidos, alteram e provocam mudanças na complexidade das operações mentais” (p.29). Logo, o brincar auxilia a criança a saber lidar com as suas emoções. Neste seguimento, o brincar também contribui para o desenvolvimento

da criatividade, pois a brincadeira permite que as crianças criem mundos e experiências imaginárias.

Pude constatar que os benefícios do brincar são muitos e diversos, pois a partir do brincar a criança desenvolve habilidades, tais como a imaginação, a criatividade, a resolução de problemas, entre outros. Os benefícios do brincar vão para além da infância, pois as habilidades adquiridas a partir do brincar são utilizadas ao longo da vida.

Relativamente, ao contributo das atividades lúdico-didáticas Sarmiento *et al.* (2017) defendem que “através da atividade lúdica, a criança tem oportunidades de experimentar novas sensações, criar laços sociais, aceder ao conhecimento, aprender a aprender e a ultrapassar obstáculos.” (p.42).

As atividades lúdico- didáticas desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem, tanto no pré-escolar e no 1º ciclo. Os benefícios do uso destas atividades lúdico-didáticas são: (i) **a motivação**: as atividades lúdicas tornam o processo de aprendizagem mais envolvente e estimulante, tornando as crianças mais motivados para aprender; (ii) **o desenvolvimento cognitivo**: as atividades lúdicas estimulam a criatividade e o raciocínio lógico dos alunos; (iii) **o desenvolvimento social**: este tipo de atividades envolve a interação e cooperação entre os alunos, contribuindo para o desenvolvimento das relações sociais; (iv) **a memória**: as atividades lúdicas, também ajudam a que o aluno perceba melhor o conteúdo de uma determinada matéria;(v) **redução de stress**: este tipo de atividade ajuda a reduzir o stress e a ansiedade, proporcionando um ambiente mais acolhedor e descontraído.

Por isso, é fundamental que os educadores e professores utilizam este tipo de atividades, para tornar o processo de aprendizagem mais efetivo para os alunos.

2.2. O jogo como recurso da aprendizagem

(...) o jogo é uma atividade voluntária, ou uma ocupação, que tem lugar dentro de certos limites de tempo e lugar, de acordo com regras livremente aceites mas estritamente vinculativas, e que se institui como um fim em si mesmo, sendo acompanhado por um estado de espírito de tensão e de alegria, bem como pela consciência de ser diferente da vida normal.

(Huizinga,2003 citado por Sarmiento *et al.*, 2017, p.63)

Ao longo dos anos, são diversos os pedagogos que se têm destacado e incidiram-se sobre a importância do jogo no desenvolvimento da criança e na sua aprendizagem, entre muitos, podemos salientar, Froebel, Piaget, Vygostky, Rousseau.

Nas ideias de Vygostky, podemos verificar que o jogo contribui para o desenvolvimento integral da criança, mais concretamente a nível intelectual, moral e social. A atividade lúdica permite que a criança distinga conceitos, crie situações, interaja com outras crianças e imite situações do dia a dia, ajudando no desenvolvimento do pensamento e compreendendo as regras sociais. Assim sendo, o jogo promove o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social (Baranita, 2012).

Por outro lado, Wallon considera que ao jogar a criança aprende a lidar com os outros, desenvolvendo em simultâneo a sua personalidade e a sua sensibilidade (Baranita, 2012).

O jogo suscita nas crianças diversos benefícios, nomeadamente: os alunos compreendem com mais facilidade os conceitos abordados na sala de aula. De acordo com, Neto e Lopes (2018), o jogo, quando utilizado em contexto educativo, permite que os alunos assimilem com maior facilidade os conceitos abordados, desenvolvendo progressivamente o seu pensamento abstrato.

No interior do jogo, existe diversos géneros de jogos, um deles é o jogo de exercício físico. De acordo com Neto e Lopes (2018), este tipo de jogo permite à criança manifestar-se em termos motores e pode ser realizado individual ou coletivamente. Através das diversas experiências, o aluno pode desenvolver os seus movimentos locomotores e não locomotores, a sua postura, a manipulação de diferentes materiais, bem como a sociabilidade com os colegas. Também, os mesmos autores mencionam que o jogo de luta e perseguição incluem atividades de contato físico, perseguição e corrida.

2.3. A importância do ensino das ciências

(...) o estudo das ciências, quando é feito numa perspectiva construtivista, tem ainda a vantagem de transformar a escola “num lugar de prazer e satisfação pessoais, porque oferece a possibilidade de as crianças realizarem importantes objectivos educativos fazendo coisas que realmente gostam.

(Sá, 2002, p.35)

No primeiro ciclo da Educação Básica, o ensino das ciências é realizado na disciplina de Estudo do Meio. O ensino da ciência é importante, visto que o mundo e a sociedade atualmente são cada vez mais persuadidos pela ciência e pela tecnologia. Deste modo, há a necessidade de os cidadãos terem uma educação que lhes possibilitem viver e entender essa realidade. Segundo Sá (2002), “Procura-se, assim, formar o cidadão do século XXI com uma

educação para a compreensão e para a adaptação à mudança, ou seja, uma educação para a inovação.” Neste sentido, é fundamental que a aprendizagem das ciências comece desde cedo na criança, pois assim ela começa a entender melhor o mundo ao seu redor, bem como a construir o seu espírito crítico e a construir a sua própria visão sobre o mundo.

Ao nível escolar, é na valência da Educação Pré-Escolar que a criança tem contato direto com o ensino da ciência a partir de algumas atividades sensoriais que suscitam o estímulo da curiosidade, o que é natural nesta faixa etária.

Por outro lado, no primeiro ciclo, o ensino das ciências é feito através de atividades experimentais cujo objetivo é que os alunos aprendam a partir do fazer e refletem sobre o que fizeram. Este ensino contribui para uma boa compreensão dos conceitos científicos, bem como para o desenvolvimento de pensamento crítico. Ele também promove a compreensão do mundo natural.

Para findar, ensinar a ciência não é só fazer a transmissão de conteúdos científicos para o aluno, visto que é a partir da ciência que os alunos desenvolvem outras competências, nomeadamente das artes visuais, matemática, português, ou seja, com o ensino da ciência os alunos desenvolvem o pensamento crítico, a capacidade de investigação e resolução de problemas, pois os alunos são estimulados a formular hipóteses, a testar ideias e a chegar a conclusões. Posto isto, com o ensino das ciências os alunos tornam-se mais conscientes e responsáveis para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

2.3.1. A criança e a ciência

De acordo com Cavendish *et al* (1990) citado por Sá & Varela (2004) as crianças “são os meios por via dos quais são estabelecidas as ligações entre as ideias que a criança transporta da sua experiência anterior e as suas novas experiências, bem como o modo de testar mais ideias no sentido de verificarem se elas permitem a compreensão de novas experiências.”(p.88).

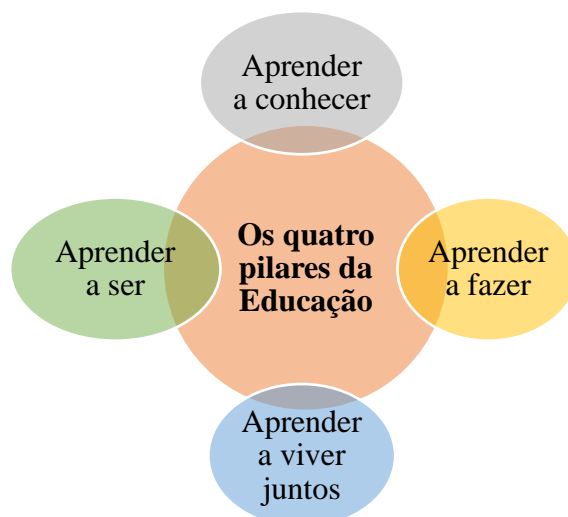
As crianças que normalmente frequentam o 1.º Ciclo do Ensino Básico encontram-se no estágio das operações concretas. Segundo as teorias do desenvolvimento cognitivo de Piaget, é nesta fase que os pensamentos das crianças têm a capacidade de realizar operações mentais concretas, ou seja, “as crianças aprendem fazendo e aprendem pensando sobre o que fazem” (Sá, 2006, p. 30). Isso ocorre porque as Ciências, enquanto processo de descoberta, oferecem oportunidades extraordinárias para uma aprendizagem que envolve reflexão e ação sobre a própria ação.

Como sublinha Alan Ward (1989), citado por Sá (2006, pp. 29-30), “o real poder da ciência não se manifesta nas coisas estritamente científicas (...), mas no modo de pensar, agir e acreditar em termos científicos” quando nos deparamos com problemas da vida.

A Organização das Nações Unidas (UNESCO), em 1983, citado por Martins (2004) organizou um encontro entre especialistas sobre o ensino das Ciências nas escolas primárias e chegaram à conclusão de que esta disciplina pode ajudar as crianças a resolver problemas práticos do quotidiano e a desenvolver competências intelectuais e mentais, de entre as quais destacaram o desenvolvimento cognitivo e emocional. Concluíram também que, em muitos países, é nas escolas primárias que as crianças têm a oportunidade para explorarem o meio de forma sistemática e lógica.

É de salientar que um dos principais objetivos da UNESCO, é promover a globalização da Educação, pelo que foram criados quatro pilares para a mesma, designadamente aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos. Em outras palavras, enfatiza a importância de adquirir conhecimento, desenvolver habilidades práticas, cultivar a convivência harmoniosa e promover o desenvolvimento pessoal integral.

Figura 7 | *Os quatro pilares da Educação, segundo UNESCO(1983)citado por Martins (2004)*



Deste modo, a educação deve organizar-se em torno destes quatro pilares de aprendizagem, visto que são alicerces do conhecimento ao longo da vida de cada indivíduo, são eles: aprender a conhecer, em que é fundamental adquirir as ferramentas necessárias para compreender; aprender a fazer, em que é essencial saber agir no ambiente ao redor; aprender a viver juntos envolve a capacidade de cooperar com os outros, respeitando as opiniões

individuais ; aprender a ser, em que cada um de nós deve formar crianças autónomas e independentes, capazes de estabelecer relacionamentos interpessoais e, por fim, saber agir de maneira própria na sociedade.

2.3.2. A ciência experimental no currículo

De acordo com Sá (2002) “as Ciências da Natureza podem ser um contributo para se fazer da escola um lugar de prazer e satisfação pessoais, porque oferecem a possibilidade de as crianças realizarem importantes objectivos educativos fazendo coisas de que realmente gostam.” (p.35).

Com as Aprendizagens Essenciais, a escola tem o desafio de assegurar o desenvolvimento dos alunos para as exigências de uma sociedade contemporânea.

Desta forma, as Aprendizagens Essenciais vieram contemplar tudo aquilo que faz falta ao currículo, estas aprendizagens são uma forma de criar condições de estabilidade, considerando aquilo que é essencial, isto é, tornando o trabalho do docente mais concreto e focado naquilo que realmente importa, ou seja, as AE são a base de referência que permite à escola a promoção de trabalho articulado entre as AE e os documentos curriculares.

Também o Ministério da Educação tem vindo a valorizar cada vez mais as aprendizagens experimentais nas diversas disciplinas que compõem o currículo, em particular e, com carácter obrigatório, no ensino das ciências, promovendo a integração das dimensões teórica e prática, ou seja, é fundamental a prática no ensino das ciências, pois asseguram que os alunos integram de forma efetiva os conceitos teóricos com a aplicação prática. Assim sendo, o currículo é um documento oficial, flexível e polissémico que está em constante alteração.

Deste modo, o professor tem o papel de proporcionar novas aprendizagens a partir do ensino experimental. De acordo com Vasconcelos (1998) o ensino experimental das crianças pressupõe “uma visão da criança como um ser competente e capaz, como um investigador nato, motivado para a pesquisa e resolução de problemas.” (p.3)

A partir desta citação, considero que as atividades experimentais devem iniciar-se desde muito cedo nas crianças, suscitando o interesse pelas mesmas e enriquecendo o seu conhecimento científico, sendo necessário ir dificultando as atividades ao longo do seu crescimento. Estas atividades devem ser cativantes e enquadradas no contexto, havendo uma sequência didática, para uma melhor aprendizagem.

Em suma, é fundamental incluir, na prática pedagógica, o ensino experimental das ciências, visto que as atividades experimentais sejam concretizadas individualmente ou em grupo, permitem a aprendizagem de diferentes competências.

2.3.3. A importância do ensino experimental na formação do professor

(...) a formação do professor constitui o factor-chave que determina a qualidade da educação científica que a escola pode proporcionar. Os novos materiais, por muito atractivos que sejam, por muito bem apoiados que estejam nas teorias psicológicas, por muito detalhados e sustentados que sejam, jamais poderão ser eficazes se os professores não forem capazes de os compreender e utilizar cabalmente.

(Harlen, 1983 citado por Sá & Varela, 2004, p.91)

Segundo Rodrigues et al. (2015), um dos objetivos da educação em Ciências é formar cidadãos esclarecidos com a capacidade de pensamento crítico em contexto de interações sócio-científico-tecnológicas. Desde cedo, as crianças devem ser estimuladas com a curiosidade e o entusiasmo pelas ciências e pela tecnologia. Uma das formas de aumentar a motivação para as crianças é a exploração dos seus saberes do dia a dia como ponto de partida. De acordo com Martins et al. (2007), citado por Rodrigues et al. (2015), é deste modo que “contextualiza-se e humaniza-se a ciência escolar” (p. 205), que permitirá despertar o gosto pelo estudo da ciência de forma mais fácil e mais cedo.

Contudo, Domingos e Costa (S/d) mencionam a insuficiência de conhecimentos científicos por parte dos professores, o que dificulta a implementação do ensino experimental das ciências. Além disso, vários professores não valorizam de forma adequada a aprendizagem das ciências nem o seu ensino experimental. Ou seja, os professores não estão preparados científica e pedagogicamente e dão pouca importância ao desenvolvimento de competências ao nível científico, como a resolução de problemas e a aplicação do conhecimento científico no dia-dia (Afonso et al., 2005, citado por Domingos e Costa, s/d).

Deste modo, optam por centrar-se no ensino expositivo, limitando-se aos manuais e sem apelar à experimentação e à curiosidade natural da criança.

A partir de alguns estudos realizados em Portugal, constatou-se que os professores participantes não estavam sensibilizados para todas as potencialidades do ensino experimental das ciências (Correia & Freire, 2009). Assim sendo, é importante reforçar o investimento na

área da Educação em Ciências e na formação inicial e continuada dos professores (Martins, 2006, citado por Domingos & Costa (S/d).

Nesta senda, Tenreiro-Vieira (2004), citado por Correia e Freire (2009), afirma que é necessário intervir na formação de professores para que ocorra a inovação em matéria de metodologias de ensino, de modo que as aulas não sejam apenas sequências de factos científicos e tecnológicos, como também aplicações concretas a problemas da vida normal do cidadão comum (Correia & Freire, 2009).

Assim sendo, importa que os professores dominem saberes específicos e didáticos, assim como adquiram competências e construam conhecimento multidisciplinar e interdisciplinar para conseguirem ensinar Ciências ao estimular e promover a cultura científica (Mateus et al., 2000). É importante estimular a articulação das componentes teóricas e práticas do ensino das Ciências, de forma a contrariar a tendência para a fragmentação inadequada e “a sobrevalorização de estratégias de memorização (em detrimento das de compreensão, interpretação e explicação)” (p. 42) existentes nos sistemas educativos (Mateus et al., 2000). Hodson (1993, citado por Mateus et al., 2000), defende que só assim conseguiremos evoluir no sentido da promoção de aprendizagens significativas e de qualidade.

Portanto, é fundamental que a formação de educadores e professores proporcione uma abordagem abrangente de um leque de atividades práticas, tendo em conta a eficaz consecução das orientações curriculares, e desenvolva atividades e competências laboratoriais que lhes permitam a realização de atividades experimentais na aprendizagem das ciências e a formação de uma cultura científica nos seus educandos e alunos (Silva, 2009). “Também é essencial desenvolver nos futuros educadores e professores, atitudes e competências investigativas que lhes permitam prosseguir a sua atividade profissional como sujeitos reflexivos” (Silva, 2009, p. 24).

2.4. A importância das expressões para a criança

A partir da leitura e análise do Currículo Nacional do Ensino Básico e das Aprendizagens Essenciais, observei que as Expressões Artísticas têm como finalidade o desenvolvimento da criança, oferecendo-lhe a oportunidade de participar em atividades que permitam uma aprendizagem ativa e significativa. Além disso, as Expressões Artísticas são benéficas a nível social, pessoal, emocional e articulam a criatividade, emoção e imaginação.

Tendo em conta Wautelet citado por Martins (coord.), (2002), “Expressar-se é explorar o ser que somos o mais possível, o melhor possível, de acordo com a nossa própria natureza.” (p.53).

Assim sendo, ao proporcionarmos experiências artísticas aos alunos, suscitamos o desenvolvimento das capacidades e a construção da sua identidade pessoal e social.

Este desenvolvimento deve ser promovido nos primeiros anos de escolaridade, uma vez que a criança assimila conhecimentos e competências de forma mais acessível, os quais podem e devem ser aprimorados ao longo do percurso escolar do aluno.

De acordo com o Ministério da Educação (2001), as Expressões Artísticas influenciam o modo como a criança aprende, comunica e interpreta o mundo ao seu redor. Assim, com as vivências artísticas, a criança tem oportunidade de experienciar para adquirir conhecimentos, desenvolver ideias ou conceitos abstratos e compreender diferentes comportamentos. Ao longo das experiências artísticas é necessário que o aluno tenha oportunidade de utilizar e manipular diferentes técnicas, materiais e meios de expressão, uma vez que desenvolve o saber fazer e o saber ser.

Os alunos, devem ser agentes centrais do seu processo de aprendizagem, e por isso, é fundamental que o professor tenha em conta os diferentes níveis de aprendizagem, de cada um. Deste modo, o docente deve ir ao encontro das capacidades, necessidades do aluno, com o intuito de criar uma abordagem relevante e significativa às Expressões.

O ambiente pedagógico envolvente e as atividades do professor são aspetos fulcrais em toda a abordagem às Expressões Artísticas, visto que o aluno ao ser elogiado no decorrer das atividades artísticas, sente-se motivado, entusiasmado, incentivado a partilhar e expressar-se livremente. Por exemplo, a Expressão Musical assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir, com base num trabalho sobre diversos aspetos que caracterizam os sons: intensidade (fortes e fracos), altura (graves e agudos), timbre (modo de produção), duração (sons longos e curtos), chegando depois à audição interior, ou seja, a capacidade de reproduzir mentalmente fragmentos sonoros.” (Orientações Curriculares, 2022, p.64).

Por fim, as Expressões Artísticas proporcionam um desenvolvimento holístico nas crianças. Como tal, é necessário que estas áreas sejam incluídas ao longo de todo o processo de aprendizagem.

2.4.1. O papel do docente nas Expressões

As Expressões Artísticas têm um papel significativo no desenvolvimento da criança. Deste modo, cabe ao docente promover atividades relacionadas com estas áreas de forma a permitir o crescimento de competências, habilidades e conhecimentos.

Como sabemos, é na escola que a criança passa a maior parte do seu tempo e, como tal, é necessário que os docentes não privilegiem apenas aprendizagens relacionadas com o Estudo do Meio, o Português e a Matemática, mas sim, interliguem, por exemplo estas disciplinas às Expressões Artísticas. Desta forma, os alunos poderão mais facilmente expressar as suas emoções e os seus sentimentos e a aprendizagem será mais lúdica e significativa (Caldas & Vasques, citados por Vaz, 2015).

O papel do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no que concerne à Educação Artística, está descrito no Decreto-Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação. Na leitura deste documento, verificamos que, além do docente ter de utilizar estratégias que promovam o desenvolvimento das expressões, deverá utilizar nas suas aulas, materiais, instrumentos e variadas técnicas. Este deverá, ainda, proporcionar o contato das crianças com várias formas de arte, de modo a compreenderem o seu papel na sociedade.

Além disso, é fundamental que o docente procure desenvolver atividades que permitam o desenvolvimento da criança e que contribuam para o seu desenvolvimento futuro. No decorrer destas atividades, deverá haver oportunidade de reflexão por parte dos alunos, de modo que o professor compreenda as potencialidades e as dificuldades dos mesmos. No que concerne a esta ideia, Mantovani (2009), salienta que em cada atividade deve existir um objetivo que permita que o aluno, mais tarde, reflita sobre aquilo que fez.

Sendo as crianças os agentes centrais de todo o processo de aprendizagem, é necessário ter em conta que estas possuem diferentes ritmos de desenvolvimento. Por esta razão, o docente deve ir ao encontro das características, capacidades e necessidades da criança, de forma a criar uma abordagem relevante e significativa às expressões, criando oportunidade para dar liberdade, expressão e ação da criança e o adulto deve interferir o mínimo possível no processo criativo.

Por último, o ambiente pedagógico envolvente e as atitudes do professor são aspetos bastante importantes em toda a abordagem às Expressões Artísticas, uma vez que a criança ao ser elogiada no decorrer das atividades artísticas, sente-se entusiasmada e encorajada a participar, partilhar e também a expressar-se livremente. Segundo Lopes e Silva (2012), esta relação professor-aluno é relevante para aumentar os níveis de rendimento escolar e melhorar o bem-estar socio-emocional das crianças.

2.5. A Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade pode ser aplicada nos vários níveis de ensino, bem como nas diferentes áreas de conteúdos, nomeadamente Português, Matemática, Estudo do Meio, Inglês entre outros.

Tendo em conta, Roldão (2009) “A interdisciplinaridade curricular visa, antes de mais, a criação de espaços de trabalho conjunto e articulado em torno de metas educativas.” (p.35).

Neste sentido, a interdisciplinaridade é um meio através da qual se criam mais e melhores possibilidades de promoção de aprendizagens significativas, associadas a desafios, experiências e vivências autênticas, social e culturalmente praticáveis. Por outras palavras, os projetos interdisciplinares justificam-se quando estimulem experiências, vivências e desafios, reconhecendo que só através de tais projetos é que se torna possível que o domínio curricular de cada disciplina adquira sentido e que os alunos tenham oportunidade de realizar aprendizagens significativas.

Deste modo, a interdisciplinaridade é um conceito que busca a interseção entre conteúdos de duas ou mais disciplinas para que o aluno tenha uma visão mais ampla a respeito dessas temáticas.

É, de salientar que a interdisciplinaridade não mistura as disciplinas, mas sim promove a ligação entre os conteúdos de cada uma delas, bem como torna as atividades do docente mais organizadas e com propósitos claros.

Concluo que a interdisciplinaridade no ambiente escolar, é definida pelo modo de ensinar no qual o foco é a construção do conhecimento por parte do aluno. Assim, quando aplicada nas escolas, esse conceito faz com que o processo de aprendizagem se centre na perspectiva de que o processo de aprendizagem nunca termina, mas o temos para toda a vida, nas várias etapas dela. Segundo, Mano (2013) “O educador/professor necessita de uma articulação entre os saberes científicos e os saberes pedagógicos. Estes devem integrar os planos de estudos e os programas em prol da interdisciplinaridade...” (p.21).

2.6. O Trabalho Cooperativo na Sala de Aula

Quando se trabalha em

Grupo,

Respeitam-se os outros,

Usa-se um tom de voz suave,

Participa-se e partilha-se,

Oferece-se ajuda e encoraja-se.

(Lopes & Silva, 2009, p.XII)

Existem diversas metodologias de ensino, daquilo que observei, por vezes, o professor era a peça central na transmissão de conhecimentos e os alunos recetores da informação. Em algumas escolas ainda se utiliza o método tradicional, este valoriza um ensino individualista e competitivo entre os alunos, impedindo momentos de partilha, de conhecimentos e estimulação e desenvolvimento de competências sociais, como a colaboração, a entreajuda e a socialização.

O trabalho cooperativo na sala de aula é uma estratégia pedagógica que tem o intuito de promover a aprendizagem colaborativa entre os alunos.

Os alunos ao trabalharem em equipa, desenvolvem habilidades sociais, designadamente a comunicação, o respeito mútuo e a empatia, bem como aprendem a trabalhar de forma colaborativa e simultaneamente partilham conhecimento e solucionam problemas.

Desta forma, o docente poderá considerar que o Ensino das Expressões Artísticas, existindo trabalho cooperativo entre crianças e docentes, mas principalmente entre as crianças. Contudo, isto não implica que determinadas atividades artísticas não sejam realizadas individualmente pelas crianças, desenvolvendo assim as suas próprias capacidades.

De acordo com Ponte et al., (2002, p.5), na colaboração os diversos participantes trabalham em conjunto, numa base de igualdade e numa relação de ajuda mútua, procurando atingir objetivos comuns. No que concerne à cooperação, as relações podem ser desiguais e os objetivos comuns podem ser difusos e totalmente subordinados aos objetivos individuais de alguns dos participantes.

Por outro lado, Roldão (2007) “o trabalho colaborativo estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos” (p.27). Segundo a autora, mencionada anteriormente, para que exista um trabalho colaborativo, os docentes têm de estabelecer um plano estratégico em que conste a orientação das tarefas. É importante destacar que, no trabalho

cooperativo, todos participam nas decisões, colaboram e estão envolvidos em todas as etapas do processo.

Assim sendo, o trabalho cooperativo tem um grande valor na prática profissional na área da Educação, pois este torna possível elevar o nível de exigência, reúne mais e melhores recursos e competências para a resolução de determinados problemas. Deste modo, o trabalho cooperativo, procura compreender as causas, as consequências e as estratégias.

Por fim, a comunicação entre os docentes é fundamental e deve surgir de forma natural, bem como o trabalho em equipa deve ser um compromisso, visto que a participação dos docentes é o foco do progresso coletivo.

Capítulo 3. Metodologia de Investigação-Ação

“A investigação era entendida como um recurso indispensável para o progresso educacional.”

(Dewey citado por Esteves, 2008, p.25)

Neste capítulo faço uma breve descrição sobre a metodologia usada no decorrer dos projetos realizados no domínio das práticas pedagógicas. Para a concretização da minha prática pedagógica, recorri a abordagem qualitativa ao longo do método de Investigação-Ação (IA). Por isso, este capítulo centra-se na IA, salientando o seu conceito e as fases, bem como algumas ferramentas que podem ser utilizadas para a recolha de dados.

Na perspetiva de Esteves (2008), citando James McKernan a IA “é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático-primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de acção incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da acção ao problema. A avaliação é efetuada para verificar e demonstrar a eficácia da acção realizada.” (p.20).

Na mesma linha de pensamento, o autor supracitado defende que a IA vem auxiliar o docente para “(...) formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objetivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados.” (pp.9-10).

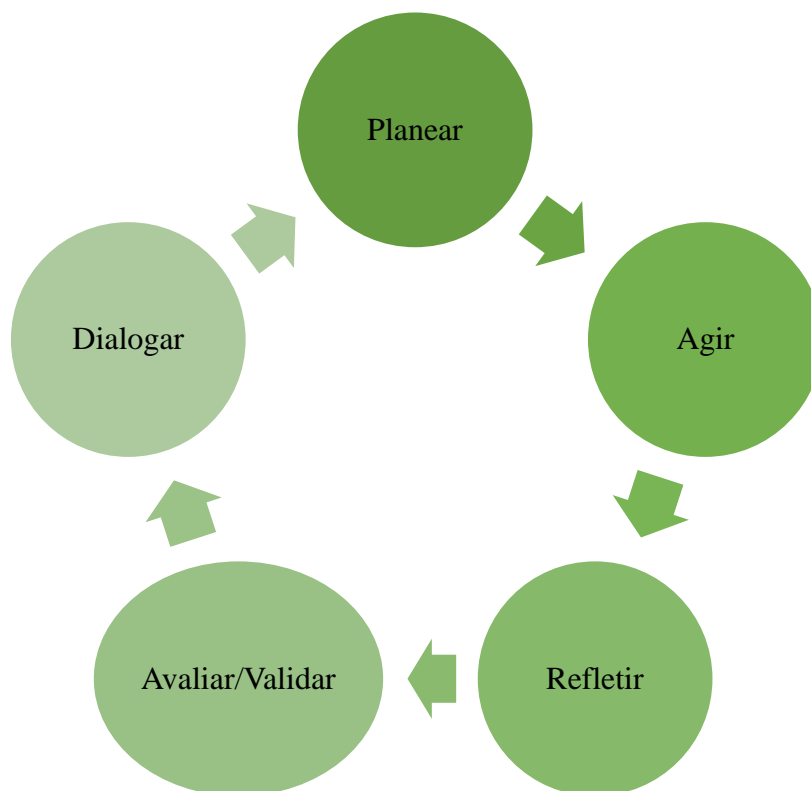
A avaliação qualitativa nesta metodologia baseia-se em dados descritivos e não numéricos com o intuito de compreender a natureza e a complexidade dos problemas práticos apresentados pelos participantes. Tendo em conta Guba e Wolf, 1978 citados por Bogdan e Biklen (1994) “Em educação a investigação qualitativa é frequentemente designada por naturalista, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado...” (p.17).

Desta forma, os pesquisadores ao avaliarem os resultados da pesquisa, podem verificar lacunas em relação aos objetivos da pesquisa e as expectativas dos participantes.

A avaliação qualitativa na metodologia de investigação-ação é uma abordagem que se apoia em dados descritivos e aprova a experiência dos participantes para alongar soluções para os problemas. Na ótica de Bogdan e Biklen (1994) “a abordagem qualitativa pode ser incorporada na prática educativa de diversas maneiras” (p. 285).

Deste modo, a metodologia de IA é um processo dinâmico que vai sofrendo alguns ajustes consoante está a ser implementada. De acordo com Fischer, citado por Esteves, 2008, são várias as fases presentes nesta metodologia.

Figura 8 | *Fases da Investigação-Ação*



Na fase do planeamento, o investigador tem de identificar a problemática a ser abordada, bem como estabelecer os objetivos a realizar na investigação-ação. Nesta fase, a planificação deve ter presente os passos a seguir ao longo do processo de investigação.

Seguidamente, na fase do agir, o investigador implementa as estratégias de intervenção planeadas, sendo que pode envolver a implementação de mudanças, atividades com o intuito de abordar a problemática abordada.

Relativamente à fase de reflexão, após a implementação das estratégias de intervenção, o investigador realiza uma reflexão crítica sobre os resultados e o processo de investigação. Nesta fase, são analisadas as experiências dos participantes e as suas respostas perante o problema identificado.

Nesta etapa, o investigador avalia os resultados obtidos ao longo da intervenção consoante os objetivos estabelecidos. A avaliação pode envolver a recolha e análise de dados

quantitativos ou qualitativos, com o intuito de verificar se os resultados alcançados vão ao encontro com as expectativas iniciais.

No que respeita à validação, destaca-se o processo de verificar os resultados e conclusões obtidos se os mesmos são válidos, isto pode ser realizado pela triangulação de dados, recorrendo a diferentes fontes de informação e a participação de múltiplos investigadores para verificar a veracidade dos resultados.

Seguidamente, na fase do diálogo, a metodologia de investigação-ação destaca a importância do diálogo, da cooperação entre os investigadores, participantes e outros que fizeram parte do processo. Através do diálogo, é realizada a partilha de experiências e conhecimentos que contribuem para uma melhor compreensão da problemática, bem como para uma abordagem mais participativa para solucionar a problemática abordada.

Estas fases representam o processo cíclico que caracteriza esta metodologia de investigação-ação, em que cada fase informa e orienta o investigador sobre o que fazer nas fases seguintes. Este processo cíclico tem o intuito de abordar e solucionar a problemática identificada nos contextos de ensino.

3.1. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Esteves (2008) salienta que “a escolha dos instrumentos a utilizar para recolher os dados relativos ao estudo depende das questões enunciadas” (p.87). Ao longo das minhas práticas pedagógicas, usei várias técnicas e instrumentos de recolha de dados, com o intuito de ponderar sobre a minha prática e melhorar a problemática.

Nas duas primeiras semanas de estágio, recorri aos diários de bordo, aos registos fotográficos, a entrevista etnográfica e à observação dos trabalhos dos alunos.

De acordo com Brazão (2007) “(...) quando as atividades a observar são do domínio público, podendo o observador dispor de uma variedade de meios de acesso à informação” (p.296).

No decorrer das minhas práticas, utilizei a observação participante, sendo que para além de observar, também interfeirei nas atividades livres e orientadas.

Ao longo da minha prática, também usei as notas dos meus diários de bordo. Na ótica de Spradley (1980) mencionado por Esteves (2008) “o diário representa o lado mais pessoal do trabalho de campo, uma vez que inclui os sentimentos, as emoções e as reações a tudo o que rodeia o professor-investigador” (p.89).

No decorrer do meu estágio, realizei registo fotográfico e audiovisual, com o intuito de recolher o máximo de informações das crianças, bem como analisar o seu comportamento. O mesmo autor supracitado menciona que “os professores, no seu quotidiano profissional, usam naturalmente a fotografia como auxiliar e conteúdo de aprendizagem, mesmo quando não fazem investigação sistemática” (p.91).

Para além disto, realizei uma entrevista etnográfica à educadora para recolher informações pertinentes para uma ação pedagógica. Deste modo, durante o meu estágio utilizei várias técnicas e instrumentos de recolha de dados, com o objetivo de averiguar a evolução das crianças e, posteriormente, analisar as minhas intervenções pedagógicas.

3.2. Métodos de Análise de Dados

A metodologia de investigação-ação inclui a realização de pesquisas com o intuito de melhorar a prática num determinado contexto. Por exemplo, a análise de dados é uma peça fundamental desta metodologia, visto que proporciona informações fundamentais para uma melhor prática pedagógica.

Após a recolha de dados, é fundamental que o professor compreenda e avalie a informação recolhida. De acordo com Esteves (2008) “a análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra nas aprendizagens dos alunos” (p.92). Na ótica dos autores Bogdan e Biklen (1994), a análise de dados é um processo contínuo, onde os pesquisadores fazem a pesquisa, analisam e reavaliam os dados ao longo do processo.

Tendo em conta Myers (1997) citado em Coutinho (2011) “prefere não falar numa análise de dados, mas em “modos de análise”, entendidos como diferentes abordagens à recolha e interpretação de dados em estudos qualitativos” (p.192).

Ao longo das minhas práticas pedagógicas, recorri a metodologia de IA, embora não tenha sido possível obter resultados imediatos, devido à limitação de tempo de horas de prática (120 horas), presumo que os resultados significativos foram obtidos posteriormente.

3.3. Metodologia de Trabalho de Projeto

A Metodologia de Projeto é uma metodologia de ensino-aprendizagem que se baseia no trabalho por projetos. Estes projetos surgem do interesse dos alunos e são resolvidos em conjunto pelos mesmos. Nesta metodologia, os alunos investigam, analisam e resolvem problemas em grupo, exigindo a participação ativa de todos os envolvidos no projeto.

A duração dos projetos pode variar de acordo com o tema, ritmo dos alunos, dos recursos disponíveis e de outros fatores. O importante é o tempo necessário com vista a resolver o problema encontrado (Araújo, 2014).

Nesta metodologia, o foco centra-se no aluno e o professor desempenha o papel de orientador/ mediador. Segundo Moura e Barbosa (2006), neste tipo de metodologia” (...) os projetos de trabalho são executados pelos alunos sob orientação do professor (...)” (p. 2). Deste modo, o docente deve orientar os alunos em todas as tarefas do projeto, fornecendo-lhes o apoio necessário, proporcionando oportunidades de pesquisa e resolução de problemas.

Este tipo de metodologia traz um conjunto de benefícios, pois para a realização de um projeto conjunto, os alunos têm de manifestar e desenvolver competências a nível pessoal e social, tais como: a abertura de espírito, o respeito pela opinião do outro, não ter medo de errar, admitir o erro, a responsabilidade, o diagnóstico, a resolução do problema, a reflexão, a comunicação, o trabalho em equipa, a gestão de conflitos, pensamento crítico, entre outros.

Por outro lado, a Metodologia de Trabalho de Projeto permite que os alunos aprendam uns com os outros e consigam interligar os seus conhecimentos e construir novos conhecimentos.

É de salientar que esta metodologia apresenta diversos benefícios e que pode ser aplicada para resolver diversos problemas, pelo que não há limitações a nível de escolha de temas a serem desenvolvidos por meio de projetos (Oliveira, 2006). Com a sua implementação, os alunos são incentivados a mobilizar e complementar os seus conhecimentos, tornando-se responsáveis pela sua própria aprendizagem. Além disso, com a implementação desta metodologia, os alunos tornam-se mais motivados, pois a aprendizagem torna-se lúdica, ativa e significativa. Na minha ótica, a Metodologia de Trabalho de Projeto é aplicável em qualquer nível de ensino.

A Metodologia de Trabalho de Projeto divide-se em quatro fases distintas. Segundo Vasconcelos (2012), estas fases são: definição do problema, planificação e desenvolvimento do trabalho, execução e, por último, avaliação e divulgação.

A primeira fase, denominada do problema, Vasconcelos (2012) refere que esta deve partir do interesse das crianças. Contudo, a autora evidencia, ainda, que a problemática do projeto pode surgir de uma determinada temática sugerida pelo professor, negociada e aceite pelas crianças.

Nesta fase, é essencial “criar uma base de trabalho comum a todas as crianças envolvidas a partir de informações, ideias e experiências que elas já possuem sobre o tema”

(Katz & Chard citados por Félix, 2014, p. 23). Esta base de trabalho é iniciada através de um diálogo com as crianças, em grande e pequenos grupos, tendo em conta os saberes que estas têm sobre a temática do projeto. Vasconcelos (2012), refere ainda, que “(...) é nestes momentos de partilha, de confronto de ideias, de debate, num ambiente de participação democrática, que o educador pode dar uma ajuda importante para a formação pessoal e social das crianças.” (p. 88).

Relativamente à segunda fase, planificação do trabalho, nesta realiza-se uma previsão de como irá decorrer o projeto, tendo em atenção as metas específicas, sendo que algumas destas podem ser definidas ao longo do projeto. No entanto, antes de planificá-lo é necessário fazer uma recolha de informações sobre as capacidades e necessidades do grupo de trabalho.

Segundo Vasconcelos (2012), esta informação recolhida não é estática, mas sim flexível, podendo ser alterada e ajustada sempre que necessário.

Nesta fase, as crianças têm um papel importante pois são elas que vão guiar todo o trabalho. De forma a melhorar a organização do projeto, o docente deve fazer uma tabela com questões como: “O que queremos saber?”; “O que sabemos?”; “O que vamos fazer?”; “Como vamos fazer?” e “Onde vamos procurar?”.

No que concerne à terceira fase, o desenvolvimento, Katz e Chard (2009), referem que o seu propósito é responder às perguntas formuladas pelas crianças. Desta forma, o docente tem o papel de promover nas crianças o interesse pela resolução das dúvidas e das questões colocadas anteriormente. As respostas para a temática central do projeto partem das crianças e são encontradas através da recolha, da seleção e da organização de informação.

Após esta recolha de informação, procede-se ao seu tratamento. Para tal, são realizadas discussões em grande e em pequenos grupos, registos escritos e fotográficos, criação de textos e, ainda, construções de objetos, gráficos e mapas. Vasconcelos (2012), salienta que “nesta metodologia de trabalho, onde as tarefas inerentes ao desenvolvimento do projeto são distribuídas por pequenos grupos, a comunicação adquire um papel fundamental na partilha do que se aprendeu ou descobriu (...)” (p. 32).

Na quarta e última fase, divulgação/avaliação, as crianças partilham o que aprenderam aos outros (restantes salas, à escola, às famílias ou à comunidade envolvente). Vasconcelos (2012), afirma que esta é “a fase da socialização do saber”. A divulgação do projeto é uma forma de as crianças consolidarem os conhecimentos adquiridos. Esta é normalmente concretizada através de meios visuais e fixada em pontos em que as pessoas possam ver e conhecer o projeto das crianças.

A avaliação do trabalho, é também, um ponto essencial, não só no fim do projeto, mas

também ao longo do mesmo. Saber como os vários elementos interferiram, a entreaajuda que existiu, a qualidade da pesquisa feita, bem como as informações e competências adquiridas, são pontos-chave sobre os quais o docente deve refletir ao analisar o trabalho das crianças.

PARTE II
ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA

Capítulo 4. Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar

A caracterização da instituição e do ambiente em que ela está inserida é fundamental, visto que é através dela, que obtemos um melhor entendimento da sua estrutura e funcionamento, isso permite-me compreender melhor a freguesia e o meio físico e social ao seu redor. assim como o entendimento da estrutura e funcionamento da instituição; a freguesia e o meio físico e social envolventes. A recolha destes dados permite-me, enquanto educadora estagiária, adaptar melhor à realidade em que estou inserida.

Assim sendo, este conhecimento facilitou a construção e o desenvolvimento da minha prática pedagógica.

É, de salientar que nesta prática, a minha sala onde realizei a minha intervenção pedagógica, fechou duas vezes devido a pandemia SARS COV 2, limitando assim um pouco a minha intervenção.

Para o registo fotográfico e vídeos foi construída uma declaração para os encarregados de educação, preencherem com o intuito de estes registos serem utilizados para fins académicos, bem como as planificações e diários de bordo desta prática encontram-se na pasta denominada de apêndices.

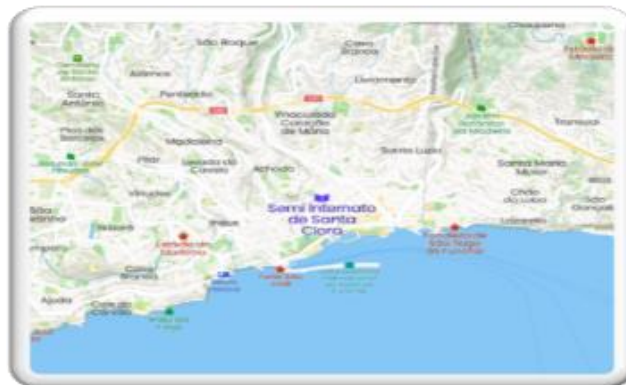
4.1. Caracterização do Meio Envolve

Durante o meu estágio no Infantário Semi-Internato de Santa Clara, foi fundamental conhecer o ambiente ao redor da instituição, pois isso proporcionou-me observar as oportunidades que o educador tem para enriquecer a experiência das crianças.

O Infantário Semi-Internato de Santa Clara está situado na freguesia de São Pedro, no concelho do Funchal. Sendo localizado no centro da cidade, tem acesso a diversos serviços e locais de interesse, como a Igreja de São Pedro, o Museu da Quinta das Cruzes, o Aquário, a Santa Casa da Misericórdia, correios, estabelecimentos de comércio e outros estabelecimentos de educação pré-escolar, ensino básico e ensino universitário. Além disso, nas proximidades encontram-se o Hospital Distrital do Funchal, clínicas privadas, a Cruz Vermelha Portuguesa, a Junta de Freguesia de São Pedro, a Câmara Municipal do Funchal, o Parque de Santa Catarina e a Igreja do Colégio.

O Infantário Semi-Internato de Santa Clara possui uma área exterior ampla que permite às crianças desfrutar de atividades ao ar livre, proporcionando aprendizagens e experiências significativas.

Figura 9 | Localização do Infantário Semi-Internato de Santa Clara



4.2. Caracterização do Estabelecimento Educativo

O Infantário Semi-Internato de Santa Clara é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) com identidade jurídica, criada pela Província Portuguesa das Franciscanas Missionárias de Maria. A sede está localizada em Lisboa e possui uma natureza religiosa e de solidariedade social.

Este é composto por doze salas, sendo sete salas de creche e cinco salas de jardim-de-infância, e proporciona respostas educativas a duzentas crianças. Quanto à infraestrutura física, a instituição conta com diversos espaços interiores e exteriores, como refeitório, copa, cozinha, lavandaria, balneários, sala de computadores, duas bibliotecas, salão polivalente, sala de reunião, quartos para cacifos do pessoal docente e não docente, sala de apoio ao ensino especial, dois parques e espaços ajardinados e arborizados.

O Projeto Educativo do Infantário procura “Educar a criança no Amor, à Luz dos valores humano-cristãos, para a liberdade responsável e criativa e participativa, incentivando-a ser: Agente de transformação duma sociedade que queremos construída na verdade, na justiça, na solidariedade e na fraternidade” (Projeto Educativo Infantário Semi-Internato de Santa Clara, 2021, p.5).

Relativamente à equipa técnica do infantário Semi-Internato de Santa Clara, é composta por doze Educadoras de Infância, sendo que são elas responsáveis pelo trabalho desenvolvido com o grupo de crianças da sua sala. O horário das educadoras desta instituição está estipulado da seguinte forma: 9:00-13:00/15:00-17:00, sendo a hora de almoço das 13:00-15:00. Assim, o horário da educadora é de trinta horas semanais.

O pessoal não docente inclui auxiliares de ação educativa, auxiliares do refeitório e empregadas de limpeza. As auxiliares de ação educativa apoiam as educadoras no trabalho

direto com o grupo de crianças, acompanhando a rotina da sala. As auxiliares do refeitório são responsáveis pela confecção das refeições, bem como, pela organização dos diferentes espaços e mesas do refeitório e respetiva manutenção e limpeza da cozinha. As empregadas de limpeza fazem a limpeza dos espaços comuns de toda a instituição.

4.3. Organização do Espaço e dos Recursos

Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens.

(Silva *et al.*, 2016, p.26)

No Infantário Semi-Internato de Santa Clara, mais precisamente, na sala do Arco-Íris, onde concretizei a Prática Pedagógica I. Foi, fundamental compreender a organização do ambiente educativo para conhecer a disposição física e a gestão temporal da sala do Arco-Íris.

A sala do Arco-Íris é ampla, confortável, com muita luminosidade natural. A área com maiores dimensões é a do tapete onde o grupo brinca com alguns legos, puzzles, entre outros. Nas paredes, são expostos os trabalhos realizados pelas crianças, como também o quadro da previsão meteorológica, a casinha das presenças e a casinha de quem não veio à escola. Este último quadro era registado por cada criança e cada uma ia marcar a sua presença com uma fotografia sua e, no final víamos quem é que estava a faltar.

A sala do Arco-Íris estava organizada em cinco áreas de desenvolvimento (visíveis da figura 10 até a figura 16), nomeadamente: do tapete, das mesas de trabalho, da casinha, dos jogos, da garagem, da leitura. É de salientar, que os materiais e os equipamentos estavam dispostos de acordo com a faixa etária das crianças da sala.

Logo na entrada da sala, havia diversos cabides com a identificação de cada criança, onde elas podiam guardar os seus objetos pessoais (Figura 10).

Acerca das informações a serem transmitidas para os Encarregados de Educação, estas eram feitas pela educadora ou pelas auxiliares.

Figura 10 | *Corredor com os cabides das crianças da sala*



Figura 11 | *Área do Tapete*



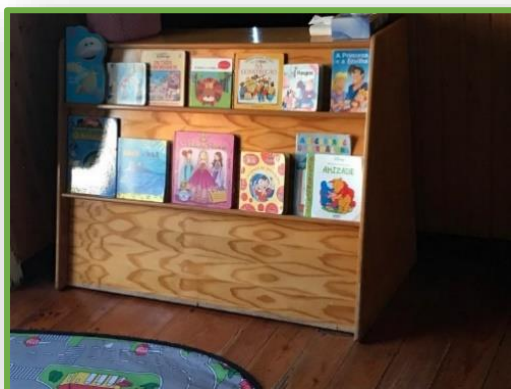
A área do tapete era utilizada para as atividades de grande grupo, designadamente, momentos de diálogo, trocas de ideias entre o adulto da sala e as crianças, para cantar os bons dias, marcar as presenças, a exploração de histórias e a partilha das descobertas e aprendizagens.

Figura 12 | *Área da Garagem*



Nesta área , é possível encontrar um tapete figurativo onde as crianças exploram movimentos e situações com os carros, aviões e motociclos de pequenas dimensões, estes materiais ficavam todos guardados em cestos como é visível. Devido ao espaço pequeno, não era costume encontrar um grande número de crianças.

Figura 13 | *Área da Leitura*



Nesta área , tínhamos a estante com os livros que podiam ser explorados e manuseados nas mesas de atividades. As histórias são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem, imaginação e criatividade.

Figura 14 | *Área dos Jogos*



Na área dos jogos, geralmente era o adulto que dava à criança o jogo que ela queria brincar. Na maior parte das vezes, os jogos eram de encaixe e puzzles. As crianças jogavam na área do tapete e os puzzles eram feitos na área das mesas de trabalho.

Figura 15 | *Área da Casinha*



Nesta área, as crianças tinham acesso a diversos recursos, nomeadamente, uma cama, uma mesa com quatro cadeiras, um cesto com diversas frutas e alguns legumes, um espelho, fogão, algumas panelas, copos, chávenas, pratos, panelas e colheres. Através destes recursos as crianças faziam o jogo simbólico, onde representavam diferentes tarefas do quotidiano e a nível afetivo e emocional.

Figura 16 | *Área da exploração dos jogos e das histórias*



De referir também, que as mesas serviam para as crianças explorarem os jogos, as histórias e para realizarem as atividades propostas pela educadora cooperante.

Figura 17 | Arrumação dos catres



Também na sala, os catres (camas) encontravam-se arrumadas num canto, sendo que antes do momento de repouso uma auxiliar ficava na sala a distribuí-las pelo espaço da mesma, visto que o momento de repouso é feito na sala.

4.3.1. Caraterização do Grupo

(...) o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre crianças, crianças e adultos e entre adultos. Esta dimensão relacional constitui a base do processo educativo.

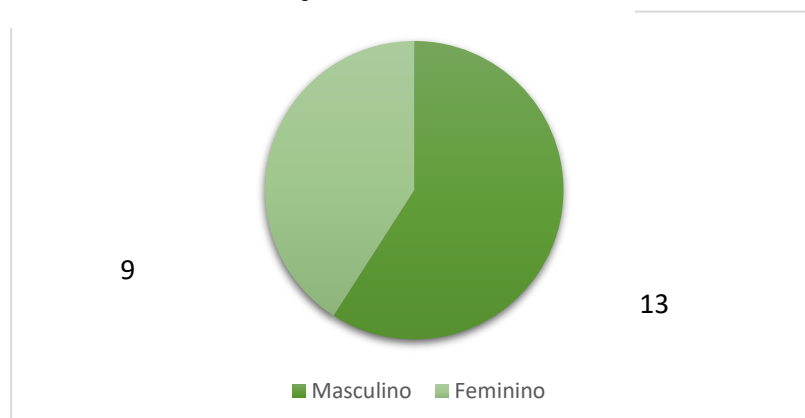
(Silva *et al.*,2016, p.24)

Sabemos que as crianças estavam organizadas por faixa etária ou envolvendo mais de uma faixa etária. A organização dos grupos deve ter em conta as caraterísticas do desenvolvimento das crianças.

As informações referidas neste ponto, foram obtidas através de observação direta, durante todo o estágio, bem como a partir do Projeto Curricular de Grupo (PG) e de conversas informais com a educadora cooperante.

Assim, o grupo onde realizei a minha prática pedagógica é composto por vinte e duas crianças, treze do sexo masculino e nove do sexo feminino (figura 18), com idades entendidas entre os três e os quatro anos de idade.

Figura 18 | Género das Crianças da Sala do Arco-Íris



Para melhor caracterização do grupo, existem algumas observações que considero importante salientar, nomeadamente: entraram quatro crianças novas vindas de outra sala que fechou, dentro da mesma instituição; entrou mais uma criança nova que era a primeira vez que frequentava a escola, é um grupo que enfrenta desafios ao compartilhar, jogos e brinquedos, e ainda apresenta tem dificuldade em partilhar os jogos e os brinquedos bem como ainda têm dificuldade em saber esperar pela sua vez; não existe nenhuma criança sinalizada com necessidades educativas especiais.

De um modo geral, as crianças são ativas e demonstram interesse pelas atividades. Todavia, nas reflexões em grande grupo e nos diálogos, o grupo tinha dificuldade em respeitar a vez do outro. É, de salientar, que a nível da autonomia verificava-se uma certa discrepância, visto que por um lado, alguns sentiam dificuldades na execução de pequenas tarefas, enquanto outros eram completamente autónomos. Os momentos que se verificavam mais dificuldades eram: o momento de higiene, de se vestirem e despir casacos e nos momentos de alimentação, principalmente para comer a sopa necessitavam do auxílio do adulto, sendo estas dificuldades normais da faixa etária do grupo de crianças.

Quando se trata da interação com os adultos da sala do Arco-Íris observei que as crianças são afetivas e quando se magoam o grupo de crianças mais novas procuram o mimo do adulto.

No que diz respeito a nível da Formação Pessoal e Social, designadamente na identificação pessoal, de forma geral, as crianças do grupo são sociáveis e comunicativas, tanto com os adultos quanto com as outras crianças. Elas expressam os seus gostos, sentimentos e emoções de forma autónoma. O grupo de crianças sente orgulho nas suas conquistas e aceitam as regras nas atividades do quotidiano. Todavia, durante o período de intervenção pedagógica, foi possível verificar que as crianças ainda têm dificuldade em partilhar os jogos, os brinquedos e as brincadeiras. As crianças que faltam mais à escola quando regressam têm dificuldade em integrar-se nas brincadeiras, porque as crianças que vão frequentemente ao infantário não deixam as mesmas brincarem, sendo necessário a intervenção do adulto.

Na Área de Expressão e Comunicação, o grupo de crianças demonstra grande interesse pelas histórias, dramatizações, teatro e músicas, bem como pela narração de acontecimentos ou resumos do dia-a-dia. As crianças, nesta etapa já têm algumas competências motoras que são essenciais para a prática do desporto, da dança que se iniciam no Pré-Escolar. Ao longo da intervenção, foram realizadas brincadeiras e atividades que estimulassem a atividade física e a exploração do ambiente e dos materiais disponíveis.

Relativamente ao desenvolvimento da motricidade fina, foram realizadas algumas atividades, nomeadamente o desenho, pintura e colagem, que eram atividades que o grupo de crianças demonstrava interesse, embora, fossem detetadas algumas dificuldades relativamente ao manusear com lápis de cor e pincel. De forma geral, grande parte utiliza ainda a pressão palmar em vez da pressão em pinça. Aos poucos esta situação alterou-se.

Quanto ao desenvolvimento da linguagem oral, o grupo de crianças mais novas precisavam de uma maior estimulação neste domínio, pois tinham dificuldade em expressar-se.

No que diz respeito ao Domínio da Matemática, as crianças mostravam-se mais interessadas na contagem e algumas já conseguiam fazer a associação da quantidade numérica ao número.

Relativamente à Expressão Musical, as crianças gostavam de aprender novas músicas e mostravam grande entusiasmo ao acompanhá-las com gestos. É um grupo que, facilmente dançava sem grandes inibições.

No que concerne ao jogo dramático, as crianças davam preferência as representações simbólicas que emergiam de situações familiares presenciadas no seio familiar.

Na Área do Conhecimento do Mundo, a maioria das crianças conhecia o seu corpo e era muito interessada em relação ao meio envolvente, designadamente no que diz respeito aos elementos da natureza encontrados durante as atividades ao ar livre (folhas, galhos, formigas, joaninhas entre outros). No decorrer das atividades relacionadas com este domínio, as crianças envolviam-se no processo de descoberta e exploração, sendo que eles observavam, comparavam e retiravam hipóteses e conclusões ao longo da descoberta. Também eram capazes de identificar alguns animais da selva e alguns animais aquáticos.

4.3.2. Caraterização Sociológica das Famílias

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).

(Silva *et al.*, 2016, p.28)

O educador deve valorizar a relação com as famílias, fazendo-as sentirem-se bem aceites na comunidade educativa. A construção de confiança entre as famílias e o educador

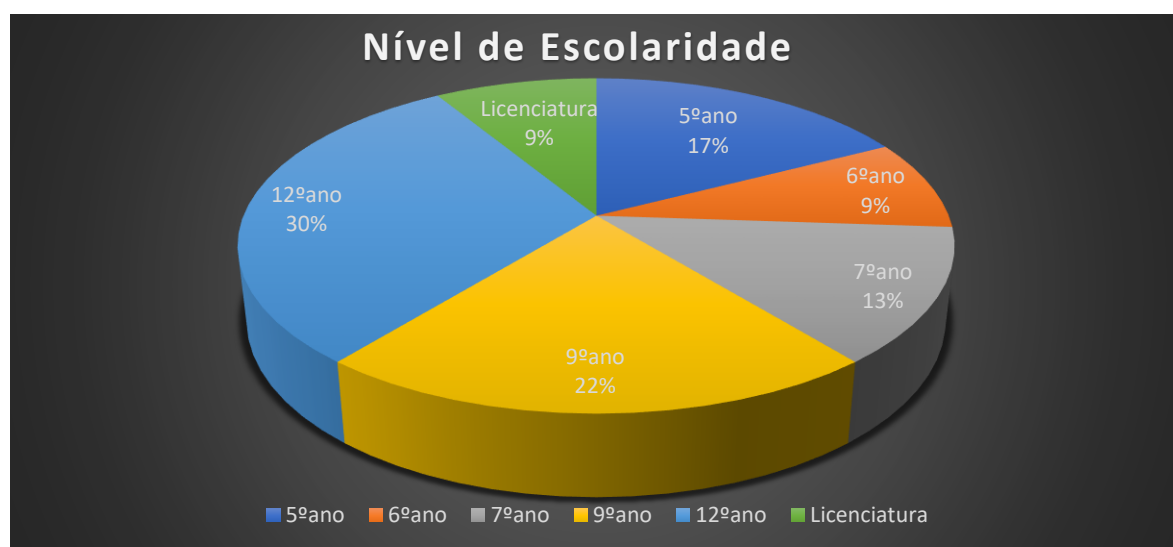
permitirá um objetivo comum: promover o bem-estar da criança, transmitindo-lhe segurança e estabilidade para um bom desenvolvimento de competências/ aprendizagens.

Para a caracterização das famílias, foram consideradas vinte e duas famílias, cujas idades dos sujeitos variam entre os 27 e 51 anos. Através da análise dos dados do projeto curricular de grupo, pude constatar que a maioria das famílias são estruturalmente do tipo nuclear, compostas pelos pais e pela criança, à exceção de três famílias que são compostas pelos irmãos e pelos pais.

No que diz respeito às habilitações literárias, a maioria das famílias, têm um grau académico ao nível do ensino secundário, à exceção de um pequeno grupo que têm um grau académico ao nível do ensino superior (figura 19).

Com base em conversas informais com a educadora cooperante, assume-se que estas famílias asseguram uma boa qualidade de vida aos seus educandos, acompanhando-os nas suas conquistas educacionais.

Figura 19 | *Escolaridade dos Pais/ Encarregados de Educação*



4.3.3. Gestão do Tempo Pedagógico e Rotina Diária

Porque o tempo é de cada criança, do grupo e do/a educador/a, importa que a sua organização seja decidida pelo/a educador/a e pelas crianças. Um tempo que contemple de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações-individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo e permita oportunidades de aprendizagem diversificadas.

(Silva et al., 2016, p.27)

A gestão da rotina diária, é fundamental, visto que a mesma organiza o dia e as semanas, de acordo com as necessidades e preferências das crianças, com a finalidade de garantir o seu bem-estar e as suas aprendizagens. As rotinas servem para organizar e situar a criança e o educador na realização das atividades diárias, visto que, as crianças devem estar conscientes da sua existência e saberem, qual o momento que se segue em cada parte da sua rotina do seu dia-a-dia, seguindo uma ordem, com a finalidade de ajudar as crianças a orientarem-se, proporcionando-lhes sentimentos de segurança e confiança, tornando-as assim mais autónomas. De acordo com Hohmann & Weikart (1997), “A rotina diária oferece um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas actividades de resolução de problemas” (p.224).

Desta forma, o tempo educativo da Sala do Arco-íris organiza-se em dois momentos (nomeadamente no turno da manhã das 8:30 às 12:30 e o turno da tarde das 15:00 às 18:30) como é visível na tabela 1.

Tabela 1 / *Tempo Pedagógico da Sala do Arco-Íris*

9:00/9:30	Reunião no Tapete
9:30	Higiene
9:35	Lanche da Manhã
10:15	Atividade Orientada pela educadora
11:00	Brincadeiras livres nas áreas da sala ou no exterior
11:30	Higiene e Canções Variadas
11:30	Almoço
12:00	Higiene
12:30	Descanso
15:00	Acordar e Higiene
15:30	Lanche da Tarde
16:00	Higiene
16:10	Exploração de Jogos ou de histórias ou reflexão sobre as atividades/ recreio
16:30/18:30	Saída /Retorno a Casa

4.3.4. A relação entre os intervenientes na sala do Arco-Íris

O estabelecimento educativo deverá também favorecer as relações, e o trabalho em equipa, entre profissionais que têm um papel na educação das crianças.

(Silva et al., 2016, p.29)

O Infantário Semi-Internato de Santa Clara tem um ambiente acolhedor, o que contribui para boas relações entre as crianças e a equipa educativa e as famílias. É fundamental que as crianças estabeleçam relações positivas com a equipa da sala, pois isso favorece a sua aprendizagem.

Durante a minha prática pedagógica, foi possível verificar que, a educadora cooperava e interagiu com as crianças na sala de atividades proporcionando-lhes o desenvolvimento das suas aprendizagens, através da sua participação ativa. A criança era vista como a mediadora das relações família-infantário e vice-versa, visto que tanto as atividades que eram realizadas no jardim-de-infância como em casa, eram contadas pelas crianças, mais precisamente no momento de grande grupo, bem como as mesmas contavam aos pais o que tinham feito durante o dia. A relação entre a educadora e os encarregados de educação era uma relação de interajuda e cooperação, através desta criou-se estratégias com a finalidade de melhorar o desenvolvimento do seu educando, uma vez que, ambas as partes contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Relativamente, a relação da equipa educativa da sala, pude constatar que havia uma cooperação entre ambas as partes, bem como um bom ambiente e uma boa organização. As auxiliares da ação educativa estavam sempre a par das atividades que se iam realizar ao longo do dia. Assim, uma auxiliar ficava a ajudar a educadora, enquanto a outra ficava responsável pela orientação do grupo de crianças nas áreas. Também verifiquei que, sempre que há uma situação conflituosa, a educadora esclarecia e resolvia-a, no contexto, e em colaboração com as auxiliares da ação educativa. Com base em Hohmann & Weikart (1997), os membros da equipa sala trabalham em conjunto de maneira a “trocar informação fidedigna sobre as crianças, planear estratégias curriculares e avaliar a eficácia dessas estratégias” (p.129)

4.4. A metodologia pedagógica praticada na Sala do Arco-íris

A prática da educadora cooperante incide predominantemente sobre a metodologia *High Scope*.

Esta metodologia dá uma grande importância à **aprendizagem pela ação**, ou seja, acredita que as vivências diretas e imediatas sentidas pelas crianças ao longo do seu dia-a-dia são importantes para que elas atribuam significado às situações por meio da reflexão.

A nível da **interação adulto- criança**, é fundamental que haja interação positiva entre os adultos e as crianças. Os adultos devem apoiar as conversas e brincadeiras das crianças,

ouvi-las com atenção e fazer os comentários e observações que sejam pertinentes. Desta forma, a criança sentir-se-á confiante e à vontade para manifestar os seus pensamentos e sentimentos.

Relativamente, ao **contexto de aprendizagem** o currículo *High Scope* dá uma grande importância ao planeamento da estrutura da Educação Pré-escolar e a seleção dos materiais apropriados. As crianças integradas num contexto de aprendizagem ativa têm a oportunidade de fazer escolhas e tomar as suas próprias decisões. Deste modo, os adultos organizam o espaço de brincadeiras em **áreas de interesse específicos** (área da garagem; área da biblioteca; área da casinha e a área dos jogos), onde disponibilizam materiais acessíveis para que as crianças possam selecionar e usar de acordo com o que tinham planeado, para levar a cabo as suas brincadeiras e jogos. Após terminarem a brincadeira, as mesmas arrumam devidamente os materiais que utilizaram. Para que isto aconteça, é fundamental que todos os materiais se encontrem em prateleiras baixas, dentro de caixas transparentes. Segundo Oliveira-Formosinho (2011) “a sala de atividades não tem um modelo único tal como não tem uma organização totalmente fixa desde o seu início até ao final” (p.12).

A metodologia implementada por mim foi, a metodologia de investigação-ação, pois através do trabalho em equipa com as crianças e com conversas com a equipa da sala chegamos a uma questão problema.

4.5. Projeto de Investigação-Ação em Contexto de Educação Pré-Escolar

4.5.1. Enquadramento da Problemática

No decorrer do estágio, verifiquei que o grupo de crianças apresentava muitas dificuldades em partilhar brinquedos e participar de brincadeiras conjuntas, sendo que as crianças que mais faltam quando regressam tinham muita dificuldade em integrar-se nas brincadeiras. Em conversa com a educadora cooperante, contei-lhe o que tinha observado e a mesma referiu que a partilha é um ponto fulcral e concordou que o grupo precisava de partilhar.

A partir da análise da informação obtida, constatei a problemática que exigia uma rápida intervenção para ultrapassar as dificuldades presentes no grupo de crianças.

Deste modo, para que se formulasse uma questão de investigação-ação, primeiramente, dialogou-se com a educadora cooperante, com a orientadora e com o docente responsável pela Unidade Curricular de Projeto de Investigação-Ação. Assim sendo, o objetivo deste processo de Investigação-Ação focou-se com a necessidade de dar resposta à questão: **“Como promover as regras de convivência com as crianças da sala do Arco-Íris?”**

4.5.2. Estratégias e Atividades de Intervenção

A ação pedagógica incidu sobre a resolução da problemática, tendo por base um princípio de ações que auxiliaram na operacionalização de estratégias.

Inicialmente, foi importante compreender as razões que suportavam a problemática, através das conversas informais com a educadora cooperante e com as auxiliares da ação educativa, apercebi-me que a maioria das crianças da sala são filhos únicos e não partilham brinquedos e jogos em casa. A partir da identificação do ponto de situação adaptei estratégias e atividades que possam colmatar a problemática existente no grupo de crianças. É fundamental que as crianças desenvolvam as suas relações intra e interpessoais para começarem a partilhar. A minha questão problemática, recai sobre a Área de Formação Pessoal e Social, presentes nas OCEPE (2016), sendo que as várias atividades desenvolvidas, procuram desenvolver competências presentes nesta área, nomeadamente:

- Identificar as suas características individuais e reconhecer e respeitar semelhanças e diferenças com as características dos outros;
- Esperar pela sua vez na realização de jogos e na intervenção nos diálogos dando a oportunidade aos outros;
- Reconhecer a razão e a necessidade de existência de regras e procurar cumpri-las;
- Expressar as suas emoções e sentimentos e reconhecer ainda as emoções e sentimentos dos outros;
- Demonstrar comportamentos de ajuda, por iniciativa ou quando solicitado;

As atividades desenvolvidas têm por base os objetivos referidos anteriormente, tendo em consideração também os interesses e curiosidades do grupo de crianças, sendo estas realizadas ao longo do mês de outubro, novembro e dezembro de 2021 e na primeira semana de janeiro de 2022.

As estratégias utilizadas ao longo da implementação do projeto de investigação-ação foram:



4.6. Momentos de Aprendizagem

4.6.1. “O Pão-por-Deus”

De acordo com a Planificação Mensal da Sala, para o mês de novembro a educadora cooperante tinha projetado a planificação de forma a valorizar o “Pão-por-Deus” enquanto vivência sociocultural. Como a sala tinha estado fechada devido a uma criança ter testado positivo a SARS-COV-2, aproveitei e questionei as crianças se ainda se lembravam dos frutos do outono? Todos responderam-me que sim, por isso continuamos a conversa em grande grupo acerca das frutas de outono e perguntei-lhes se sabiam o porquê que havia o dia do pão-por-deus? Alguns diziam que era para pedir frutas e guardar no saquinho, outros não sabiam responder. Então mostrei-lhes os fantoches das frutas (figura 20), ao qual todos souberam identificar e “apresentei-lhes” a ouriça do outono, que seria ela quem iria contar a história. Em grande grupo perguntei que nome podíamos dar à ouriça, alguns diziam Madalena, outros diziam Ana.

O S. disse:- Podia ser a Pica-Pica.

- Pois ela tem espinhos nas costas que picam.

Diário de Bordo: dia 2 de novembro de 2021

Então a Pica-Pica (figura 20) contou a história do pão-por-deus: “Há muito tempo atrás os meninos não tinham muitos brinquedos, eles iam à escola durante a manhã e à tarde iam trabalhar para os campos com os pais e não havia tanta fruta. No dia 1 de novembro, iam pedir o pão-por-deus as casas dos vizinhos que davam o que tinham. “A Pica-Pica perguntou então ao grupo de crianças “será que as pessoas davam doces?” Ao qual responderam que sim, então a Pica-Pica explicou que naquela altura as crianças não recebiam tantos doces e que quem tinha pão em casa aquecia-o para dar juntamente com a fruta e que naquela altura, as pessoas partilhavam o que tinham em casa com as crianças que pediam o pão-por-deus. Vitória... Vitória... acabou-se a história.”

De forma geral, o grupo percebeu a mensagem da história e reforcei a ideia do partilhar, sendo que referi que devemos partilhar os brinquedos da sala, bem como devemos partilhar as brincadeiras no exterior e brincar com todos os amigos. Para ver se as crianças estavam atentas, disse-lhes que depois de comermos doces, devemos lavar os dentes. Ao qual algumas crianças fizeram alguns comentários.

-Se não lavarmos os dentes ficam com cáries (F).

-Os dentes partem e depois caem(A).

Diário de Bordo: dia 2 de novembro de 2021

Para contemplar a atividade, ensinei a música do pão-por-deus (figura 20) e as crianças facilmente as canções e os gestos, e de seguida, pedi-lhes para cantarem para mim e para a educadora cooperante, no início alguns cantaram sozinhos sendo que a meio da música já necessitaram do auxílio do adulto. Relativamente, a aprendizagem da canção e os seus gestos correu bem, uma vez que o grupo gosta de cantar e estão sempre dispostos a aprender novas músicas.

Ao longo da rotina da manhã, as crianças pedem para o adulto cantar músicas e a educadora cooperante ao longo da rotina canta diversas músicas (a caminho da sala, na sala de atividades, após a ida a casa de banho enquanto esperamos pelos amigos, no exterior enquanto aguardamos pelo almoço).

Figura 20 | *A História sobre o “Pão-por-Deus”*



A atividade correu bem, as crianças mostraram-se sempre interessadas. Os aspetos menos positivos, sem dúvida, o facto de as crianças responderem todas de uma vez. Nesta faixa etária, estas atitudes são normais, pois ainda estão focados em si próprios. Em conversa com a educadora cooperante, a mesma constatou que eles têm dificuldade em esperar pela sua vez e em partilhar os brinquedos. A mesma deixou-me à vontade durante a atividade e reunimo-nos sempre após as crianças estarem a dormir, o feedback que recebo da educadora é positivo e espero continuar assim, pois a educadora cooperante está sempre disponível para alguma dúvida e quando falo na atividade que irei realizar transmite-me segurança e diz que vai correr tudo bem.

Diário de Bordo: 2 de novembro de 2021

No dia seguinte, em diálogo de grande grupo, recordamos o que falamos no dia anterior. Para dar continuidade sobre a temática dos frutos, preparei uma “surpresa”, as crianças quando

chegaram a sala perguntarem porque é que estavam uns pratos com fruta na sala (figura 21). Então expliquei-lhes, que em pequenos grupos, iríamos provar cada fruta e depois iriam desenhar aquela que gostaram mais. Cada criança provou através de palitos, escolhi palitos devido a dificuldade a nível da motricidade fina, alguns conseguiram colocar o palito na fruta, outros necessitaram da ajuda do adulto. Nesta atividade, houve quatro crianças que não quiseram provar as frutas, disse-lhes que a fruta faz bem e que ficam com mais energia para brincar no exterior, alguns começaram a chorar, eu não insisti mais, porque em casa algumas crianças têm hábitos alimentares diferentes. O último grupo da prova da fruta, gostou tanto que pediram para repetir. Seguidamente, conforme iam acabando a degustação da fruta, iam ter com a educadora cooperante, para desenharem qual a fruta que mais gostaram.

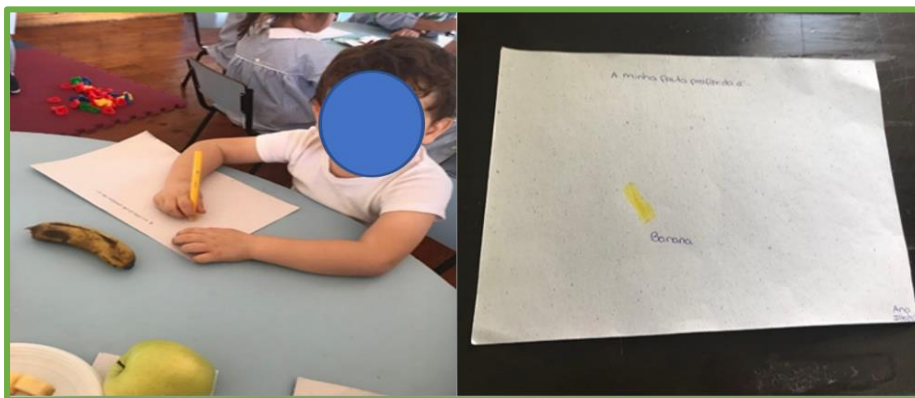
Após esta primeira parte da atividade estar realizada, juntei-me a educadora cooperante e ajudei-a com as crianças que ainda não tinham feito a sua fruta preferida. O G. disse-me que a fruta preferida dele era a banana, mas perguntou-me como é que se desenhava uma banana, então coloquei à frente dele (figura 22) uma banana e através da observação ele conseguiu fazer um desenho da fruta que ele mais gostou.

Quando todos acabaram de desenhar a sua fruta preferida, juntamos em grande grupo e através dos desenhos e do diálogo constatamos que a fruta preferida da Sala do Arco-íris é a banana. Optei por um diálogo com as crianças para perceber qual tinha sido a fruta preferida da sala, porque devido a escassez do tempo não foi possível fazer um gráfico. A C. perguntou-me quantas frutas tínhamos provado e aproveitei que tinha imagens das mesmas e mostrei-lhes e depois pedi para contarmos e todos contaram até cinco e representaram a mesma quantidade com os dedos.

Figura 21 | *Degustação das Frutas de outono*



Figura 22 | *Desenhar observando a fruta*



Em suma, foi uma atividade em que as crianças através do paladar descobriram qual a fruta que mais gostam, bem como puderam representá-la e fazer pequenas associações a nível da matemática. Os aspetos positivos foram as crianças mostrarem-se interessadas e notava-se em alguns casos que estavam a gostar. A ajuda da educadora cooperante foi fundamental para a realização da segunda parte da atividade. Ao longo do estágio espero ir sempre ao encontro/curiosidades das crianças, respeitando sempre as suas necessidades.

Diário de Bordo: 3 de novembro de 2021

4.6.2. “A Água”

Esta temática surgiu a pedido da educadora cooperante e visto ser uma temática que se encontrava presente no projeto curricular de sala, continuei a trabalhar a minha problemática a partir das atividades que realizei.

Para a introdução desta temática utilizei a história “O Meu Primeiro Livro de Ecologia”, esta história aborda os primeiros temas sobre como cuidar do planeta e preservar a natureza. Após o reconto da história feito pelas crianças, questionei qual os cuidados que devemos ter para poupar água? Algumas crianças responderam que:

- Quando estamos a lava(lavar) o (os) dente(dentes) fecha(fechar) a água (água).(E).
- Devemos toma (tomar) banho árido(rápido) para poupa (poupar) água.(M).

Diário de Bordo: dia 22 de novembro de 2021

Seguidamente, falamos sobre a poluição do mar e todos chegaram à conclusão de que não devemos atirar plástico no mar. Então perguntei porquê? A M. respondeu: Depois (depois) o peixe come e morre. Dei um reforço perante esta boa resposta: -Muito bem M.

Posteriormente, ocorreu a visualização do vídeo (As aventuras do Vasco-Cada Gota Conta) (figura 23) que incide sobre os cuidados e o que devemos fazer para preservar a água. Após a visualização do vídeo, várias foram as perguntas e comentários que foram surgindo.

-Carolina alguns meninos bebem água do chão e é suja.(F).

-Não devemos beber água do chão porque está suja.(M).

Diário de Bordo: 22 de novembro de 2021

De seguida, perguntei “quando estamos a tomar banho devemos deixar a água a correr?” A C. respondeu: “Não Carolina, devemos tomar um banho rápido e fechar a água e os dentes também devemos fechar a água quando estamos a lavar.”

E, quais são os sítios onde podemos encontrar água? O S. respondeu “nas nuvens, no mar, nos rios.”

Figura 23| A História “ O Meu Primeiro Livro de Ecologia e o Vídeo “ As Aventuras do Vasco Cada Gota Conta”.



Em geral, a atividade correu bem e as crianças demonstravam interesse e curiosidade sobre esta temática. O aspeto menos positivo foi, sem dúvida, algumas crianças estarem distraídas e facilmente distraíam o amiguinho que estava ao seu lado.

Diário de Bordo: 22 de novembro de 2021

No dia seguinte, depois de ter feito um resumo sobre o que tínhamos falado no dia anterior, achei pertinente fazer um registo sobre o que as crianças sabiam sobre a água /o que elas queriam saber/ O que vamos fazer /Como vamos fazer (figura 24).

-Quero fazer coisas com a água.(S.).

-Quais os lugares onde podemos encontrar água.(E).

-Quero construir ecopontos para saber qual é o ecoponto que deito as garrafas de água.(G).

Diário de Bordo: 23 de novembro de 2021

Figura 24 /"O que as crianças queriam saber sobre a água"



Nesta abordagem sugeri ver o que acontece a um cubo de gelo se deixarmos ao sol, bem como o que acontece a uma garrafa cheia de água se a colocarmos no congelador. Através destas ideias, sugeri também que poderíamos ver quais são os brinquedos que flutuam e não flutuam dentro da água. Ao qual todos mostraram-se muito entusiasmados com a realização destas atividades.

No dia seguinte, dando continuidade e revendo o que foi explorado no dia anterior, e partindo da curiosidade das crianças em saber quais os sítios onde poderíamos encontrar água para consumir, levei algumas imagens com água própria e água imprópria para o consumo, o objetivo era que as crianças conseguissem identificar através das imagens quais os sítios apropriados para o consumo de água. De uma forma geral, todos souberam identificar as imagens, apesar do grupo das crianças mais novas ter alguma dificuldade e necessitar da ajuda do adulto.

Seguidamente, expliquei que iríamos fazer uma atividade em pequenos grupos (de 4 elementos) e que iríamos beber água doce e água salgada, (figura 25) depois de dividir o grupo de crianças pelas áreas, iniciei a atividade com o primeiro grupo sendo que, expliquei que primeiro iriam provar a água salgada e dizerem se gostaram ou se não gostaram e de seguida, iriam provar a água doce.

Figura 25 / *Qual a água que devo consumir? Água doce ou Água Salgada?*



Após a prova da água salgada, o S. disse que não tinha gostado porque “o corpo dele é muito inteligente e não gosta de água salgada”, na água doce ele já gostou da mesma. Os elementos do restante grupo responderam que tinham gostado da água doce. Posteriormente, no segundo grupo, o F. disse que gostou da água salgada, “porque limpa a porcaria do nariz”, já a C. disse que a água doce “é muito boa e é a água que devemos beber”, facilmente a C. indicou a água a ser ingerida. Relativamente ao terceiro grupo, a M. disse que gostou da água salgada “porque é igual a água do mar “e os restantes elementos do grupo, facilmente concluíram que a água que devemos consumir deve ser a água doce. Já os últimos dois grupos tiveram mais dificuldades porque são o grupo mais pequeno e respondiam sim ou não por não estarem a compreender o conceito, sendo que talvez a forma de abordar foi desadequada ao grupo.

Então após todos provarem, decidi fazer um diálogo em grande grupo, onde pude ouvir e perceber se o grupo de crianças tinham percebido o objetivo da atividade, o F. diz que “a água doce é a água que dá energia” e é muito perspicaz. Alguns diziam que gostavam da água doce porque é a água que têm em casa.

Após ter uma conversa, com a educadora cooperante a mesma referiu que seria benéfico para o grupo se voltasse a explicar que a água doce é a água que lavamos os dentes, que tomamos banho. Na parte da tarde, reforcei a ideia que a água doce que tinham provado é a água da torneira que têm lá em casa onde lavam os dentes, a boca, tomam banho. E, também expliquei que se tivermos muita sede e bebermos água salgada ainda ficamos com mais sede e é importante beber água todos os dias. A nível geral, o grupo de crianças mostraram interesse e gostaram de fazer esta atividade.

Diário de Bordo: 24 de novembro de 2021

- Não se pode atirar lixo ao chão e ao mar, porque depois os peixes e as tartarugas afogam-se (M).
- Os plásticos são no contentor amarelo (G).

Diário de Bordo: 25 de novembro de 2021

Seguidamente, questionei ao grupo “o que o Vasco continuou a fazer?” Uma minoria é que acertou, o restante grupo teve dificuldades, sendo assim fui contando pequenas partes e eles aos poucos iam se lembrado do que tinham visto, perguntei se tinham gostado de visualizar o vídeo e responderam-me que sim. Antes de irmos para a sala (pois visualizámos o vídeo noutra zona exterior à sala), expliquei-lhes que iríamos fazer os ecopontos que tinham visto no vídeo, estes ecopontos foi sugestão de uma criança que queria fazer os ecopontos para saber qual deles é que deita a garrafa da água. Ao chegarem à sala coloquei o cartão, material para a construção em cima da mesa e desenhei o ecoponto no mesmo e recortei-o sendo que as crianças não conseguem recortar, (devido à grossura do cartão) em pares cada um pintou os ecopontos (figura 26), quando estes já estavam todos pintados disse-lhes que na segunda-feira iria trazer algumas imagens para eles colocarem no ecoponto correto.

Esta semana, foi enriquecedora para as crianças, pois puderam dizer o que já sabiam sobre a água e o que queriam saber e visto que esta temática abordamos mais atividades experimentais, as crianças ficam encantadas e queriam fazer novas coisas para fazerem novas descobertas.

Figura 26 / *Construção dos Ecopontos*



Na sexta semana de estágio, continuamos com a temática da água, nomeadamente com os ecopontos. E perguntei se ainda se lembravam em qual ecoponto colocaríamos uma garrafa de plástico? A E. disse “no amalelo (amarelo)”. Respondi-lhe: Muito bem M.

Seguidamente, perguntei de que cor era o ecoponto do vidro? O M. disse que era o verde. E perguntei-lhes se devemos colocar as garrafas de vidro cheias ou vazias? A M. disse que eram vazias para não sujar o ecoponto.

Depois expliquei-lhes que tinha trazido algumas imagens e que eles iriam escolher uma imagem juntamente com o amigo (sendo a atividade realizada a pares) e iriam colocar no ecoponto correspondente, (figura 27) sendo que antes de a colocar tinham de mostrar a imagem aos amigos, assim os outros amigos estavam atentos e chamavam a atenção quando a imagem não pertencia ao ecoponto.

Assim através desta atividade, pude “promover” o trabalho a pares e também o sentido de responsabilidade, pois ambos tinham de estar com atenção à atividade e aquele que tinha mais dificuldade o amigo ajudava-o (figura 27). Depois da realização desta atividade, distribui o grupo pelas áreas e reuni-me com um pequeno grupo (4 elementos) e fiz um apanhado sobre o que eles sabiam acerca da temática da água e dos ecopontos.

Após acabar o primeiro grupo, posteriormente chamava outro grupo e assim sucessivamente. A Y. respondeu-me que “Devemos beber água doce”. E que o Vasco lhe ensinou a fechar a água para não gastar enquanto estamos a tomar banho e que o Vasco também ajudou os animais a não comer plástico senão morriam. “Já sei que nos ecopontos posso colocar vários lixos, no azul coloco o cartão, no verde as garrafas de vidro e no amarelo os plásticos.” Por sua vez, a M. aprendeu que não pode beber água suja porque faz mal. “O Vasco tiou (tirou) o plástico da tatuga (tartaruga) pa (para) ela não moer (morrer) e também ele chamou o baco (barco) azul para limpar o lixo do mar.” O S. aprendeu que devemos beber água doce e que ela dá muita energia. Também ficou a saber que pode encontrar água nas nuvens, no rio, no mar. “Com o Vasco aprendi a fechar a torneira quando estou a tomar banho. E já sei qual é o ecoponto que devo colocar a garrafa de plástico é no amarelo.”

Através destes registos, pude constatar que o objetivo foi conseguido, visto que a maior parte das crianças adquiriu bem os conhecimentos sobre os cuidados a ter com a água, os sítios que podíamos encontrar a água, qual a água que devemos consumir (doce ou salgada) e em que ecoponto podemos deitar uma garrafa de água, aprendendo assim os outros ecopontos.

Os aspetos positivos desta atividade e da temática da água no seu global, foram sem dúvida, que através da exploração, da prova, da visualização e da brincadeira foi feita uma aprendizagem significativa.

Para finalizar esta temática estava previsto a divulgação das descobertas que as crianças tinham feito à sala da Felicidade, mas visto que não foi possível, pois a sala do Arco-Íris fechou por uma criança ter testado positivo à SARS-COV-2, como alternativa solicitei a colaboração dos pais, para a decoração da gota de água que fizessem juntamente com os filhos e que os mesmos escrevessem o que eles diziam como é visível na figura 27.

Figura 27 | *Sequência da Atividade “ecoponto”*



Esta semana foi enriquecedora para as crianças, pois puderam dizer o que já sabiam sobre a água e o que queriam saber e visto que esta temática abordamos mais a nível de atividades experimentais, as crianças ficam encantadas e querem fazer novas coisas para fazerem novas descobertas.

Diário de Bordo: 25 de novembro de 2021

4.6.3. “Gincana Sensorial”

Neste dia, a atividade foi planificada e realizada juntamente com a minha colega de estágio da Sala da Felicidade, no exterior, onde as crianças brincam. Esta atividade surgiu através de uma ideia do grupo de estagiárias, decidimos organizar uma gincana de estímulos sensoriais com desafios cuja problemática a ser estudada são as relações interpessoais.

Para a realização da mesma, distribuímos tarefas entre as duas e utilizamos algum material das aulas de Educação Física (arcos, cordas, bolas, blocos, bowling). Para marcar as estações, utilizamos balões, na estação um estava presente um balão, na estação dois, tinham dois balões e assim sucessivamente. Uma de nós fez a apresentação (da outra estagiária para o grupo de crianças) e explicou a ambos os grupos o percurso sensorial que tinham para percorrer. Durante a explicação, tivemos um par de crianças que fez a demonstração para todos verem o

que tinham de fazer em cada estação. Constituímos grupos de seis elementos (3 crianças de cada sala) que passaram pelas cinco estações.

Para iniciar a atividade, as crianças tinham de passar por baixo de um obstáculo que faz parte do espaço onde brincam, em seguida, continuavam para a estação um, onde estavam presentes três caixas com 4 círculos coloridos (cores primárias) cujo objetivo era colocar cada bola colorida no círculo correspondente a cor da bola. Para a estação dois, tinham de passar por cima de blocos e saltar para o chão. Nesta havia três latas em que o objetivo era acertar dentro das latas, cada par tinha duas bolas e atiravam duas vezes, sendo que a maioria acertava na lata e a mesma caía (figura 28). Para chegarem a estação 3, cada um saltava com os pés juntos dentro dos arcos.

Na estação três, tinham duas caixas e o objetivo era que a criança através do toque, adivinhasse o que estava dentro de cada caixa e só depois de ter adivinhado é que podia tirar o objeto da mesma. A primeira caixa continha frutos de plástico, a segunda caixa estava recheada de farinha, ao qual a grande maioria respondia que era açúcar, penso que seria devido a sua tonalidade e quando dava a dica que o que eles estavam a tocar servia para fazer bolos, alguns conseguiram adivinhar outros permaneceram na resposta do açúcar. Depois passavam as mãos pela água. Para chegar a estação quatro tinham de passar pelos arcos “pé ante pé.”

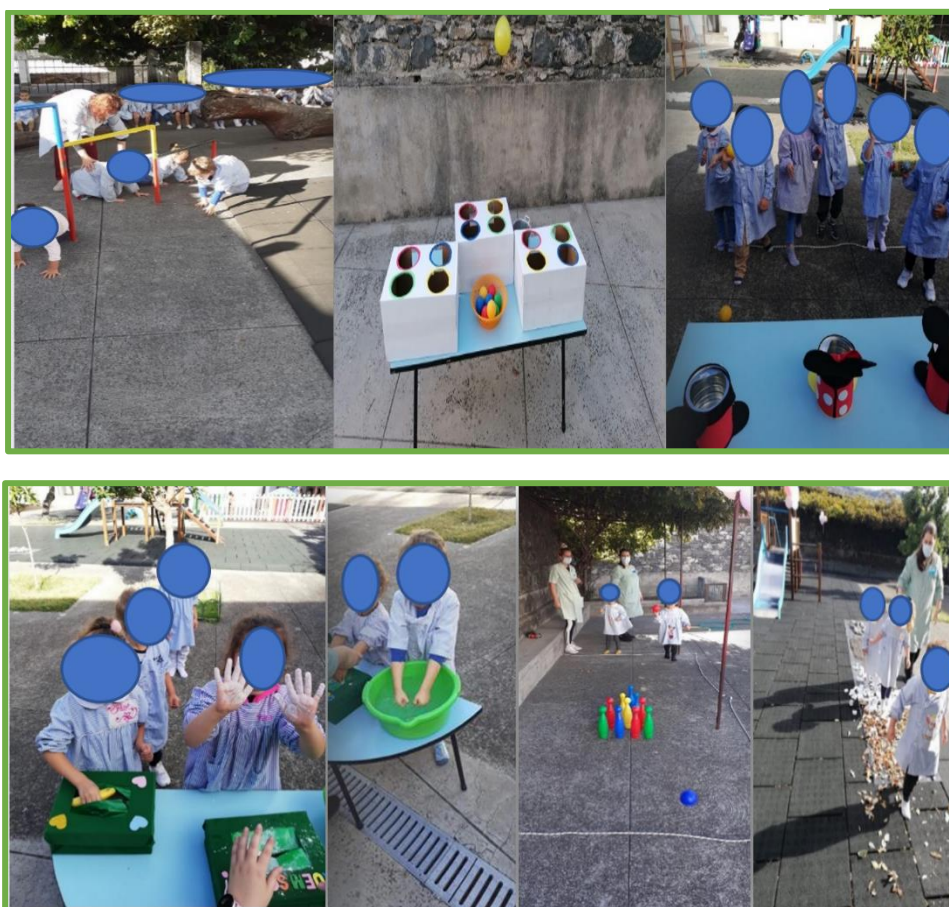
Na estação quatro, tinham bolas para derrubar os pins de bowling, tinham duas tentativas, sendo que depois dessas quem terminasse esperava para que os outros amigos do grupo terminassem. De seguida, tiveram de subir e descer o escorrega e chegavam a estação cinco.

Nesta estação, tinham o tapete sensorial composto por calhau, areia, esferovite e folhas de árvores. No tapete sensorial as crianças tinham mais dificuldade em passar por cima das pedras, necessitando da ajuda do adulto e depois conseguiam fazer o restante percurso do tapete.

Depois de terminarem esta atividade iam para onde estavam os restantes amigos e calçavam os sapatos, visto que todos antes de começar tinham que tirar os sapatos e fazer todo o percurso de meias.

Para finalizar, juntamente com o grupo de crianças cantamos e fizemos os gestos da canção do panda “O Jogo das Cores”. Após esta canção perguntamos se tinham gostado e todos responderam que sim e que tinha sido “fixe”. Algumas meninas pediram para cantar mais vezes a canção porque gostaram bastante.

Figura 28 / *Percurso da Gincana*



O que correu menos bem, sem dúvida, foi um percurso extenso e as crianças no final já estavam um pouco cansadas de esperarem que todos acabassem de fazer o percurso da gincana.

Diário de Bordo: 10 de novembro de 2021

4.7. Avaliação do Projeto de Investigação-Ação

Durante as primeiras semanas de intervenção no projeto de pesquisa, pude observar a problemática presente no grupo de crianças da sala do Arco-Íris. No entanto, encontrei algumas dificuldades na revisão da literatura, especialmente no âmbito das relações intrapessoais.

A minha questão de investigação visa promover o desenvolvimento de boas relações Intra e Interpessoais nas crianças da sala do Arco-Íris. Através desta problemática, pretendo que as crianças desenvolvam as suas relações a nível social e pessoal.

Como referi anteriormente, ao longo da minha intervenção pedagógica as estratégias utilizadas foram o trabalho a pares e o trabalho em grande grupo, recorri a estas duas estratégias

com base na minha observação participante. Estas estratégias foram adequadas às atividades que realizei com o grupo de crianças, visto que na operacionalização das mesmas promovi a partilha, a interajuda e a cooperação com o intuito de as crianças refletirem e pensarem nas suas ações para que as suas interações fossem positivas, promovendo um clima de bem-estar.

Relativamente às reações das crianças, perante as atividades realizadas elas demonstravam entusiasmo e curiosidade. Estavam sempre predispostas a participar, ajudar e aceitavam bem as orientações do adulto e trocavam ideias entre elas enquanto realizavam as atividades. De acordo com Laeveres (2010) “quando queremos saber como cada criança está num contexto, primeiro temos que explorar o grau em que as crianças se sentem à vontade, agem espontaneamente, mostram vitalidade e autoconfiança (...)” (p.14).

Posso referir que o pouco tempo da minha prática pedagógica não foi possível notar resultados significativos em relação à implementação da questão problemática. Todavia, posso salientar, que no exterior, as brincadeiras das crianças umas com as outras já eram mais visíveis em pequeno e em grande grupo.

Por fim, a questão problemática deste projeto de investigação-ação, foi continuada pela educadora cooperante.

4.8. Cronograma do Projeto

O projeto de investigação-ação foi realizado nos meses de outubro, novembro, dezembro de 2021 e janeiro de 2022 e encontra-se organizado em três fases (planeamento, ação e reflexão). O cronograma do projeto resume e distingue as principais etapas e organiza o tempo dedicado ao projeto de investigação-ação. Tal como referido anteriormente, o projeto foi executado durante a intervenção pedagógica (18 de outubro a 5 de janeiro), em três dias semanais (segundas, terças e quartas), durante cinco horas diárias.

É de reforçar que a sala onde realizei a minha intervenção pedagógica, esteve fechada duas vezes, devido a duas crianças terem testado positivo a SARS-COV-2 e seguindo as recomendações da DGS (Direção Geral de Saúde) e Secretaria Regional da Educação.

Tabela 2 | Cronograma do Projeto de IA

Fases	Procedimentos	Duração								
		outubro		Novembro				dezembro		janeiro
		1 ^a	2 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	1 ^a	2 ^a	1 ^a
Planeamento	Observação e Recolha de Dados									
	Identificação do Problema									
	Revisão Literária Preliminar									
Ação	Operacionalização das Estratégias									
Reflexão	Recolha e Análise de Dados									

4.9. Projeto de Intervenção com a Comunidade Escolar

No âmbito da unidade curricular da Prática Pedagógica I orientada pela Doutora Ana Isabel de Gouveia do 1º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico, designadamente na valência de jardim de infância, foi proposta pela diretora pedagógica do infantário, uma dramatização que iria realizar-se na época festiva do Natal. O projeto intitulado de “Uma árvore de Natal Muito Especial”, consistiu na apresentação de uma peça de teatro à comunidade educativa bem como, contou com a colaboração ativa das crianças envolvidas no projeto e dos Encarregados de Educação das mesmas. Este foi pensado e organizado juntamente com as colegas que se encontravam a estagiar no mesmo Infantário, mais precisamente nas salas: dos Sorrisos, do Arco-Íris, da Felicidade e das Nuvens.

A concretização da peça teve como finalidade reforçar a importância dos valores morais, pelas diferenças e inclusão.

No que concerne aos objetivos específicos, estes focam-se no respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha, respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros, através da cooperação com o outro no processo de aprendizagem e manifestação de comportamentos, a nível de conservação a natureza e respeito pelo ambiente.

A nível de todo o processo considero que, de uma forma geral, os resultados foram positivos e enriquecedores, visto que a mensagem da peça é apelar para o respeito acerca das diferenças do outro e valorizá-las. As crianças que assistiram à peça gostaram e no final o grupo de crianças e as respetivas educadoras vieram tirar fotografias connosco (figura 29).

É de salientar, todo o apoio ao longo do processo, por parte da diretora pedagógica, foi sem dúvida, uma mais-valia para a concretização desta dramatização, visto que a mesma é que

tratou de arranjar-nos toda a roupa das personagens, bem como estava presente nos ensaios com o intuito de dar-nos ideias e sugestões e, também para perceber como iria decorrer a peça a nível do *backstage* (pois seria a diretora responsável pelo passar da música ao longo da peça).

Um grande constrangimento foi o facto de a data para a apresentação da peça foi alterada diversas vezes, devido a um isolamento da sala onde estava a estagiar, sendo que as crianças não puderam participar na peça como tínhamos planeado.

4.9.1. Reflexão da Ação

Figura 29 | Registos Fotográficos com a Comunidade Educativa do Infantário



4.10. Reflexão Crítica à intervenção no Pré-Escolar

A presente reflexão tem como finalidade a análise da minha intervenção em contexto de Pré-Escolar na sala do Arco-íris, tendo em conta, todo o processo de observação e intervenção.

A minha intervenção pedagógica ocorreu no contexto de Pré-Escolar com um grupo de 22 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e 4 anos de idade.

De acordo com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Dec. Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro):

a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (p.670).

Assim sendo, a profissão de educador de infância é de uma grande responsabilidade, pois permite o acompanhamento próximo e orientação de crianças que serão o futuro da humanidade. Para o efeito, este deverá guiar-se pelo que está definido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997, 2016) à sua prática, bem como à realidade do grupo com quem trabalha, sem esquecer que cada criança é um ser único.

Os grandes desafios ao longo do estágio foram: dinamizar as atividades que fossem ao encontro dos interesses e curiosidades do grupo de crianças. Nos dois dias de observação, consegui uma interação com o grupo de crianças e com a educadora cooperante. A educadora prontificou-se a ajudar-me em tudo o que fosse necessário. No que diz respeito, ao grupo de crianças como já foi referido anteriormente este mostrou-se muito acolhedor. Todavia, nas primeiras semanas da minha prática pedagógica os mesmos estavam sempre curiosos sobre o que iria realizar.

No decorrer dos dois dias de observação e ao longo do estágio, tive o cuidado de conhecer o grupo, observar as suas rotinas, a forma como a educadora trabalhava, as estratégias utilizadas pela mesma para cativar a atenção do grupo, bem como para manter o interesse nas atividades.

Na organização do espaço da sala do Arco-Íris, pude constatar que este espaço é organizado, agradável e acolhedor, visto que neste estavam expostos diversos trabalhos, promovendo assim as aprendizagens das crianças. A sala do Arco-Íris é ampla e tem uma grande luminosidade, bem como a maioria dos materiais encontravam-se ao alcance das crianças.

Durante a minha intervenção, o que alteraria na sala de atividades seria a disposição das áreas, pois a área da garagem tem uma área pequena e necessita de um acréscimo de materiais. A área da leitura por estar tão próxima da área da garagem, as crianças quando exploravam uma história tinham de ir para a área dos jogos ou para a área do tapete. Na minha opinião a área do tapete deveria ficar próxima da área da leitura. Para além disso, também tentava que as áreas não fossem fixas desde o início do ano até o término do mesmo, visto que as curiosidades e interesses das crianças alteram-se conforme as suas aprendizagens.

No decorrer da minha prática pedagógica, as crianças faziam algumas questões e demonstravam as suas brincadeiras favoritas. Quando já se sentiam à vontade comigo, as mesmas sentavam no meu colo e pediam carinho/ atenção ao qual retribui sempre criou-se uma relação empática com as crianças.

No que diz respeito, às atividades desenvolvidas ao longo da minha intervenção pedagógica, tive sempre a atenção em enviar a planificação atempadamente e comunicar à educadora logo que chegasse o que iria fazer com as crianças. Assim e juntamente com as crianças, após cantar os bons dias e dos mesmos registarem as suas presenças, dialogávamos em grande grupo e aí explicava às crianças as atividades que íamos fazer ao longo da manhã, perguntando quem queria participar e se todos estavam de acordo.

Com a educadora, foram realizadas conversas informais todos os dias, com o intuito de a mesma dar um *feedback* sobre as atividades realizadas. A educadora cooperante estava sempre atenta ao que eu dizia e dava sempre a sua opinião, sempre que necessário esta alertava-me para fazer algumas modificações e o melhor modo de adaptar as atividades ao grupo. As dicas, os diálogos, os conselhos e a ajuda da educadora foram fundamentais, pois permitiram-me melhorar a minha intervenção pedagógica.

Durante o estágio experienciei que ser educadora não basta só gostar de crianças, esta profissão requer que o(a) educador(a) de infância seja capaz de responder aos interesses e às dúvidas das crianças, uma vez que este deve acompanhar cada criança individualmente, pois nem todas as crianças se apresentam na mesma fase de desenvolvimento. Daí que cada uma requer um acompanhamento mais focado de modo a poder ser ajudada a alcançar as metas pretendidas. De acordo com Curry & Johnson (1990 citado em Hohman, M. & Welkart (1997):

(...) se como adultos temos ideias sobre o que é a identidade de uma criança, a própria criança também tem ideias sobre a sua identidade. Por vezes a criança possui uma melhor compreensão de si e do adulto; outras vezes é o adulto quem tem uma compreensão mais adequada. O objectivo é colaborar com a criança de modo que o desenvolvimento da sua identidade seja valorizado e realístico.

No decorrer da minha intervenção, promovi a estimulação da curiosidade das crianças através das temáticas abordadas, uma vez que algumas crianças já tinham conhecimentos prévios, mas queriam saber mais e esse interesse foi notável, sendo este um aspeto positivo no desenvolvimento da minha prática. Tendo em Hohman & Welkart(1997), “ o conhecimento não provém, nem dos objetos, nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objectos.”(p.19).

Tive o cuidado que as crianças fossem as construtoras das suas próprias aprendizagens, propondo algumas atividades que fossem dos seus interesses e curiosidades. Tendo por base

Tonucci (1986), “num dos princípios pedagógicos em que devemos aceitar que cada criança, leva para a escola sinais da sua experiência, dos seus conhecimentos.”

O único constrangimento foi o facto da sala onde estava a estagiar ter fechado duas vezes, devido a duas crianças terem testado positivo à SARS-COV-2, devido a esta situação tive de alterar o que tinha planificado. Como dificuldades, destaco a gestão do tempo e do espaço durante a minha intervenção, tendo consciência de que não foi a mais adequada, pois queria abordar mais conteúdos e tinha de respeitar o ritmo de cada criança.

Como referi anteriormente, devido a durabilidade do estágio, bem como a sala ter fechado duas vezes devido à SARS-COV-2, contribuíram para que não conseguisse ver resultados significativos. Todavia, com as crianças promovi atividades em pequeno grupo e grande grupo, bem como momentos de diálogo em grande grupo, sendo que através do diálogo foi possível resolver algumas situações a nível da partilha, por exemplo na disputa do brinquedo, tentava que eles entrassem em acordo com o intuito de partilharem o mesmo entre eles. De acordo com Hohmann & Weikart (1997), “um aspecto importante da vida das crianças é o de como lidar com a tensão que por vezes existe entre a necessidade de ter influência e a necessidade de ser integrado e de receber afecto.” (p.573).

Por isso, cheguei à conclusão que a criança, sempre que entrava pela disputa de um brinquedo era com um amigo com quem tinha mais afinidade. Segundo Shirley Moore (1982), citado por Hohmann & Weikart (1997), “(...) as observações indicam que as crianças têm uma maior probabilidade de lutarem com os seus amigos do que com as outras crianças do grupo.” (p.573).

Outro aspeto que é fundamental, é a criança saber partilhar para desenvolver relações sociais com outras crianças. De acordo com Willard Hartup (1986), citado por Hohmann & Weikart (1997), “(...) As relações da infância- quer aquelas em que a criança participa, quer aquelas que a criança observa- servem como padrão de modelos que podem ser usados na construção de futuras relações.” (p.574).

Em suma, esta prática foi uma mais-valia para a minha formação, como futura educadora. As orientações, experiências e conselhos da educadora cooperante, foram enriquecedoras para o desenvolvimento da minha prática. Irei lembrar-me dos gestos de carinho das crianças da Sala do Arco-íris, bem como o trabalho em equipa desenvolvido com os adultos da sala. Fico grata a toda a equipa do Infantário do Semi-Internato de Santa Clara por toda a amabilidade e por toda a gentileza em terem me recebido tão bem.

Termino a minha reflexão com a seguinte citação de Freire (2012): “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (p.39)

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

Neste capítulo, apresento alguns aspetos que surgiram do trabalho desenvolvido ao longo da prática pedagógica que foi realizada no contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, este é um capítulo que começa por integrar a caracterização da sala e do grupo de alunos onde realizei a minha prática pedagógica.

Tal como na prática anterior, entreguei aos alunos a declaração para registos fotográficos e vídeos para fins académicos, bem como todas as planificações e diários de bordo desta prática encontram-se na pasta denominada de apêndices.

Além disso, o presente capítulo evidencia o projeto de Investigação- Ação concretizado em algumas das atividades exploradas no âmbito das diversas áreas curriculares e uma reflexão sobre a minha prática pedagógica realizada com o grupo.

Desta forma, é de salientar que a minha prática pedagógica decorreu na Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Achada (EB1/PE), mais concretamente com o grupo de alunos do 2º B, com a orientação da Professora Cooperante Raquel Castro. No que concerne à sua durabilidade, esta teve início entre março de 2022 e terminou em maio de 2022. É de salientar que, nas duas primeiras semanas, concretizei uma observação participante, enquanto nas restantes semanas liderei a atividade letiva e contava com a colaboração da professora cooperante que estava sempre disposta a ajudar-me. Destaco, ainda que o horário do estágio se realizou, sempre, no turno da manhã (das 8h00 às 13h00), pois este horário corresponde ao horário da Professora Cooperante.

5.1. Caracterização do Meio Envoltente

A escola da EB1/PE da Achada situa-se na estrada Dr. João Abel de Freitas, numa área urbana da Freguesia de São Roque, no concelho do Funchal e faz fronteira com as freguesias de Santo António, São Pedro, Imaculado Coração de Maria e Monte.

A partir das informações presentes no site da Junta de Freguesia de São Roque, a freguesia integra 14 sítios, sendo estes Achada, Muro da Coelha, Conceição, Fundoa, Igreja Velha, Calhau, Igreja Nova, Alegria, Bugiaria, Lombo Segundo, Lombo de João Boieiro entre outros.

No que concerne às instituições e infraestruturas, esta é uma freguesia rica em património e com grande desenvolvimento socioeconómico e cultural. De acordo com o Projeto Educativo da Escola Básica do 1ºCiclo com Pré-Escolar (PEEB1/PE) da Achada, essas instituições e infraestruturas encontram-se divididas em diversas áreas, sendo de destacar a Educação, a Saúde, a Cultura, a Religião, o Desporto, o Lazer, o Comércio e os Serviços.

Desta forma, percebe-se que esta freguesia oferece uma variedade de instituições e serviços disponíveis não apenas para a comunidade local, mas também para toda a comunidade que pertence ao concelho do Funchal e áreas em redor.

5.2. Organização do Estabelecimento Educativo: Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada

A escola da Achada é um estabelecimento educativo de natureza pública com valência para Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), visto que surgiu com o principal objetivo de apoiar, educativamente, a população que reside na área da Achada.

Segundo, o Projeto Educativo da escola, o estabelecimento em questão é composto por um único edifício de dois pisos. Salienta-se que ambos os pisos possuem um conjunto de espaços físicos que são necessários para o desenvolvimento e para a aprendizagem de todas as crianças e alunos.

O edifício encontra-se situado no meio de habitações, este incorpora um parque de estacionamento destinado a todos os profissionais e uma área apropriada para a circulação de automóveis, o que permite aos encarregados de educação, deixar os seus educandos em segurança, de forma a facilitar o trânsito.

A escola EB1/PE da Achada, apresenta condições para as crianças com mobilidade reduzida, pois possui um conjunto de rampas e casas de banho apropriadas, garantindo condições adequadas para a inclusão de todos os alunos.

Em geral, é um estabelecimento educativo que possui um espaço amplo, acolhedor e com vários equipamentos e instalações adequadas para atender as necessidades das crianças e alunos matriculados.

5.2.1. Caracterização do Grupo

No que concerne à prática pedagógica em questão, o grupo do 2ºB era composto por 19 alunos com idades compreendidas entre os 7 e 8 anos, sendo 10 do género masculino e 9 do género feminino. Durante a minha prática pedagógica, desenvolvida com os alunos do 2ºB pude constatar que se tratava de um grupo ativo, recetivo e participativo à concretização de atividades e tarefas nunca realizadas. Era um grupo afetuoso, no qual havia uma entreaajuda entre eles. Para além disso, caracterizam-se por ser um grupo sociável, pois estabeleciam relações com outras crianças de outras salas e tinham uma boa relação com os adultos. Em

situações de conflito, tornava-se necessária a presença de um adulto para as gerir e mediar a situação.

Em relação à dinâmica dentro da sala de aula, o grupo apresentava diferentes ritmos de aprendizagem, mas era possível constatar uma atitude de entusiasmo e empenho para com a aprendizagem. É de destacar que dois alunos eram acompanhados pela professora da Educação Especial, sendo o Plano Curricular é adaptado às necessidades educativas de cada criança.

Na área do Português, o grupo era comunicativo e expressivo, mas enfrentava dificuldades na construção de texto e na exposição de ideias. A maior parte dos alunos apresentava uma boa pronúncia e articulação das palavras, com a exceção dos dois casos referidos anteriormente. A nível da leitura e da escrita, constatou-se que o grupo já conseguia ler e escrever. Saliento que, os alunos demonstravam interesse em ouvir histórias.

No que concerne à área da Matemática, os alunos do 2ºB conseguiam reconhecer, identificar e reproduzir todos os números, bem como são capazes de efetuar e resolver operações que envolvessem a adição, a subtração a multiplicação e a divisão. Além disso, este era um grupo capaz de identificar, reconhecer e reproduzir figuras geométricas e os poliedros.

Relativamente à área do Estudo do Meio, os alunos demonstram alguma curiosidade pelo meio que os rodeia, esta atitude acaba por desencadear a vontade de enriquecer e assimilar todos os conhecimentos que já tinham sido adquiridos. Embora, o grupo não tenha muito presente o espírito crítico, porque não faziam muitas questões, nem davam muito a sua opinião sobre os temas apresentados, preferiam guardar o que pensavam para eles próprios.

No que diz respeito à área de Expressão Física-Motora, os vários elementos do grupo tinham uma boa coordenação motora. Também expunham um conjunto de competências e capacidades que se encontravam adequadas à faixa etária dos mesmos, designadamente ao nível da flexibilidade, resistência, à velocidade de reação e controlo de postura e da orientação espacial.

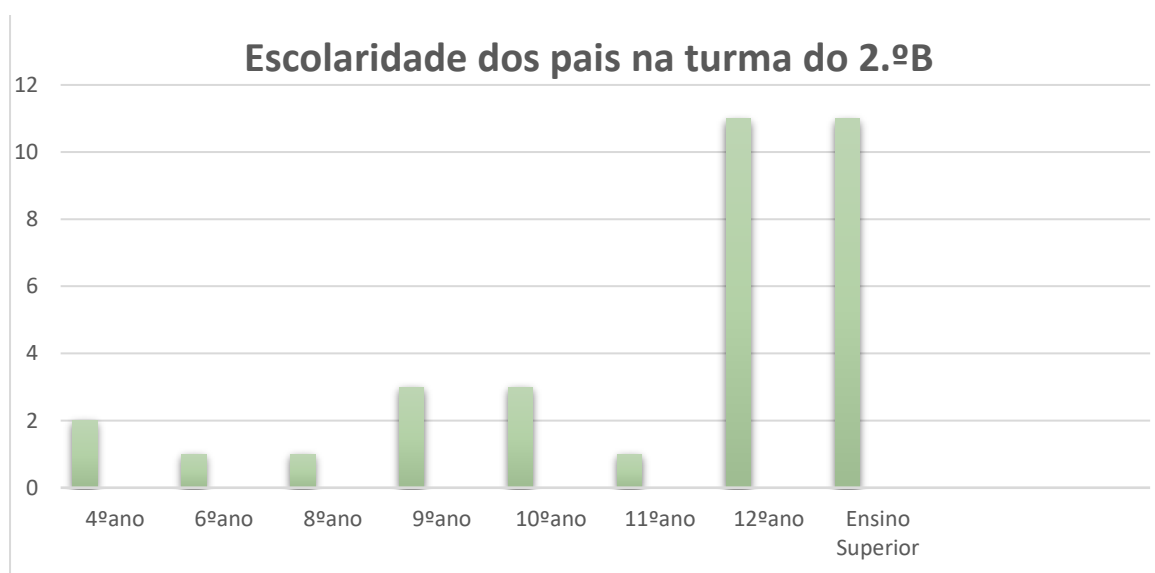
No âmbito da Expressão Plástica, os alunos mostravam interesse em explorar atividades relacionadas com o desenho, recorte e pintura, sendo de salientar que alguns alunos realizavam ilustrações com bastante rigor e pormenor.

Silva e Lopes (2015), esclarecem que a identificação das características, das necessidades e dos interesses, não só da comunidade educativa, como também de cada aluno, constitui uma estratégia fundamental para a criação de um conjunto de estratégias que permitem assegurar um processo de aprendizagem de ensino e aprendizagem diversificado e significativa, a aprendizagem e o desenvolvimento integral de todos os elementos do grupo.

Para finalizar, pude concluir que os alunos do 2ºB apresentavam níveis de desenvolvimento e de aprendizagens adequados à faixa etária, sendo que a identificação das características, necessidades e interesses individuais de cada aluno foram fundamentais para planejar, criar estratégias, que garantiram um processo de ensino-aprendizagem diversificado e significativo, contribuindo para o desenvolvimento integral de cada membro da turma.

No que concerne, às habilitações literárias dos pais destes alunos, a Professora Cooperante facultou-me esta informação para serem utilizados, embora alguns pais não facultassem estes dados à mesma.

Figura 30 / *Escolaridade dos pais da turma do 2.º B*



5.2.2. Organização do Espaço da Sala de Aula

A organização do espaço educativo tem um papel fundamental, pois possibilita a estruturação de todos os elementos relacionados com o ambiente educativo que diretamente afetam a aprendizagem dos alunos.

Assim sendo, o espaço da sala de aula deve ser organizado de forma a regular a prática pedagógica. Segundo Zabalza (2001), citado por Neves (2014), “O ambiente é um educador à disposição tanto da criança, como do adulto. Mas só será isso se estiver organizado de um certo modo. Só será isso se estiver equipado de uma determinada maneira” (p. 6).

Deste modo, refleti sobre como deverá ser a organização da sala de aula, importa ter em conta as seguintes questões:

- Qual o espaço que temos disponível?

- Quais são as atividades a desenvolver?
- Quais são as necessidades que existem no espaço para determinadas atividades?
- Qual é a melhor gestão do espaço disponível para a realização das atividades escolhidas?

No que diz respeito à disposição das cadeiras e das mesas, este fator é importante, uma vez que são fundamentais para contribuir com a aprendizagem de forma significativa (Freitas, 2008, citado por Neves, 2014). Isto é, a sua disposição deve alterar de acordo com a aula planeada pelo professor e as crianças, tendo em conta os seus objetivos e a questão da interação com o outro e com os espaços.

Deste modo, devemos planificar e gerir os espaços, pois o ambiente de sala de aula é um fator essencial que pode facilitar ou inibir as aprendizagens, pelo que deve estar organizado tendo em conta a atividade que se será desenvolvida (Zabalza, 2001, citado por Neves, 2014). Por exemplo, os centros de ciências e os museus despertam a curiosidade dos alunos. Ou seja, estes espaços presenteiam a oportunidade de consolidar algumas das necessidades da escola, como por exemplo a falta de laboratórios, de recursos audiovisuais, entre outros, conhecidos por despertar as aprendizagens dos alunos. Isto é, estes espaços educativos distinguem-se do espaço escolar por apresentarem produtos da experiência social e cultural de um determinado local de forma lúdica e interativa, assim como, dependendo do espaço, favorecem ao aluno o contato direto com materiais, peças, relíquias, pinturas e esculturas que na sala de aula são apenas visualizados por meio virtual ou até mesmo nem são visualizados.

Neste sentido, a organização do espaço da sala de aula reflete a ação pedagógica do professor, pelo que o mesmo deve avaliar a sua forma de ensino, como por exemplo questionar-se se vai usar atividades em pequenos grupos, se gosta de ajudar todos os alunos ao mesmo tempo, se leciona de forma expositiva na maior parte do tempo, entre outras (Arends, 2008, citado por Neves, 2014) (figura 31).

Posto isto, de acordo com Neves (2014) e Arends (2008) definem três tipos de ensino que condicionam a organização do espaço na sala de aula, sendo estes os seguintes: o modelo de ensino expositivo, o modelo de instrução direta e o modelo de aprendizagem cooperativa. Relativamente ao modelo de ensino expositivo, este favorece a explicação dos conteúdos e informações aos alunos, requer um ambiente muito estruturado, caracterizado por um professor que tem o papel de orador e os alunos com o papel de ouvintes. Assim sendo, neste modelo são necessárias uma planificação e uma gestão do espaço de acordo com uma aula expositiva, sendo que os professores optam por colocar as mesas e as cadeiras em filas e colunas. É de

referir que durante a prática pedagógica, foi possível observar que este modelo está ainda muito presente nas salas de aula, tal como mostra o exemplo da figura 32.

É de salientar, que a disposição da sala durante a minha intervenção pedagógica era adaptada, conforme a atividade implementada, nomeadamente na atividade do ensino experimental, as mesas da sala estavam dispostas por grupo, sendo que cada grupo se encontrava distribuído por quatro mesas.

Figura 31 / *Disposição das mesas e das cadeiras em filas e colunas (Arends, 2008 citado por Neves,2014)*

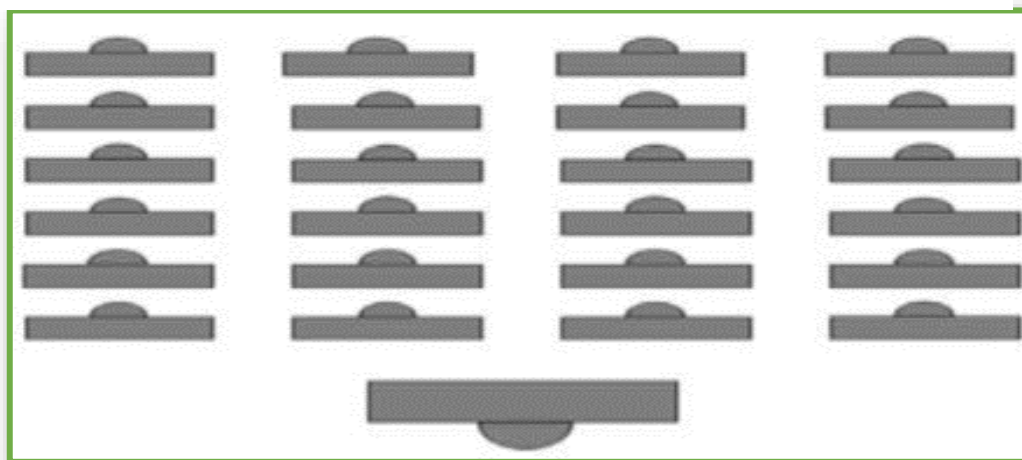


Figura 32 | *Disposição das mesas e das cadeiras e planta da sala de aula do 2.º B*



Legenda:

- 1- Porta da Sala de Aula
- 2- Ardósia
- 3- Mesa do docente
- 4- Mesa de trabalho individual dos alunos

- 5- Janelas
- 6- Armário de arrumação de material
- 7- Armário de arrumação dos manuais escolares.

5.2.3. Organização do Tempo

A carga horária das componentes do currículo ou de formação, áreas disciplinares e disciplinas inscritas nas matrizes curriculares-base constitui um valor de referência, a gerir por cada escola, através da redistribuição dos tempos fixados nas matrizes, fundamentada na necessidade de encontrar as respostas pedagogicamente adequadas ao contexto da sua comunidade educativa.

(DL N.º 55/2018,6 de julho, p.2928)

O horário da turma do 2.ºano B foi elaborado pela escola, sendo que a professora cooperante adaptava o tempo da sua prática a cada bloco de uma área de ensino, sendo que havia sempre a possibilidade de adaptação, não sendo a distribuição do tempo rígida e inflexível.

Tabela 3 | *Horário Escolar da Turma do 2.ºB*

2.º ano B					
	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
8:00 - 9:00					
9:00 - 10:00					
10:00 - 10:30	Intervalo				
10:30 - 11:00					
11:00 - 12:00			Ed. Física		Inglês
12:00 - 13:00	Ed. Artística				
13:00 - 14:30	Almoço				
14:30 - 15:30	Exp. Plástica	Exp. Plástica	Inglês	Estudo	Estudo
15:30 - 16:00	Intervalo				
16:00 - 17:00	Estudo	TIC	Biblioteca	Ed. Física	Ed. Artística
17:00 - 18:00	OTL				

5.3. Projeto de Investigação-Ação em contexto de 2.ºano do 1º ciclo do Ensino Básico

Investigação-ação educacional é um termo usado para descrever uma família de actividades no desenvolvimento profissional, programas de aperfeiçoamento da escola, de sistemas de planificação e desenvolvimento de políticas. Estas actividades têm em comum a identificação de estratégias de acção planeada, as quais são implementadas e depois

sistematicamente submetidas à observação, à reflexão e à mudança. Os participantes na acção a ser considerada são integralmente envolvidos em todas estas actividades.

(Grundy & Kemmis,1988 citado por Esteves,2008,p.21)

O projeto de Investigação-Ação enriqueceu a minha prática no 1º ciclo, pois permitiu abordar e solucionar algumas necessidades identificadas no grupo com o qual trabalhei. Inicialmente, identifiquei uma potencialidade e formulei uma pergunta de pesquisa. Essa etapa do projeto ocorreu algumas semanas após o início da minha intervenção.

Conforme descritos nos pontos seguintes, quero salientar que o projeto exigiu a implementação de estratégias que considerassem as características, necessidades, interesses e experiências do grupo. O objetivo era criar uma variedade de atividades que respondessem à pergunta inicial formulada.

Desta forma, o projeto de Investigação-Ação possibilitou uma abordagem reflexiva e direcionada para atender às necessidades específicas do grupo. Através da implementação de estratégias adequadas, foi possível promover um ambiente de aprendizagem enriquecedor e atender às demandas identificadas.

5.3.1. Enquadramento do problema

A partir da terceira semana de intervenção com os alunos do 2.ºB, constatei que os alunos tinham como ponto positivo uma grande facilidade na realização de atividades relacionadas com as expressões. Tendo em conta Roldão (2005)” (...) o professor ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber (...)” (p35.). Neste sentido, o professor tem a função de ensinar e orientar o conhecimento de acordo com as características da turma, sendo que o mesmo tem de conseguir investigar e refletir sobre as potencialidades e problemas da turma que está a lecionar.

Após ter dialogado com a professora cooperante, cheguei à conclusão de que uma das potencialidades, da turma, como mencionei anteriormente relacionava-se com a realização de atividades interligadas com as expressões artísticas. Assim sendo, a professora cooperante deu-me a liberdade de realizar, sempre que possível, atividades interligando-as com as artes.

A partir da leitura e análise do Currículo Nacional do Ensino Básico e das Aprendizagens Essenciais, constatei que as Expressões Artísticas têm como finalidade o desenvolvimento da criança, oferecendo-lhe a oportunidade de participar em atividades que

permitam uma aprendizagem ativa e significativa. Além disso, as Expressões Artísticas são benéficas a nível social, emocional e articulam a criatividade, emoção e imaginação.

Tendo em conta Martins et al., (2002) “Expressar-se é explorar o ser que somos o mais possível, o melhor possível, de acordo com a nossa própria natureza” (p.53).

Deste modo, ao realizar experiências artísticas aos alunos, suscitamos o desenvolvimento das capacidades e a construção da sua identidade pessoal e social.

5.3.2. Questão Investigação-Ação

As expressões artísticas devem ser promovidas, nos primeiros anos de escolaridade, visto que a criança adquire mais facilmente conhecimentos e competências que são e deverão ser aperfeiçoadas ao longo do percurso escolar do aluno.

De acordo com o Ministério da Educação (2001), as expressões artísticas influenciam o modo como a criança aprende, comunica e interpreta o mundo ao seu redor.

Assim, com as vivências artísticas, a criança tem oportunidade de experienciar para adquirir conhecimentos, desenvolver ideias ou conceitos abstratos e compreender diferentes comportamentos. Ao longo das experiências artísticas é necessário que o aluno tenha oportunidade de utilizar e manipular diferentes técnicas, materiais e meios de expressão, uma vez que desenvolve o saber ser.

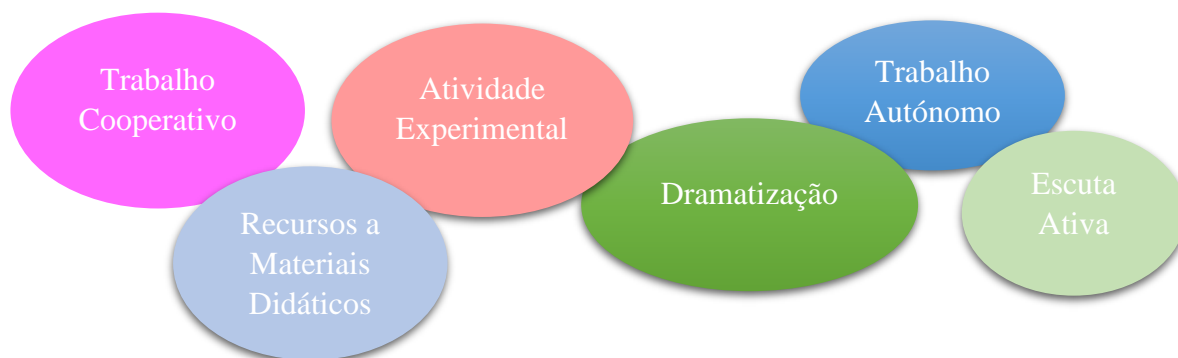
Desta forma, orientei a minha intervenção pedagógica, no sentido de planificar e interligar os conteúdos curriculares com as expressões artísticas com o intuito de melhorar a potencialidade do grupo de alunos.

Para a implementação da minha prática recorri a metodologia de IA, avaliando os resultados obtidos à questão de investigação: *Como potenciar aprendizagens nos alunos através das expressões artísticas?*

5.3.3. Estratégias de Intervenção

De acordo com Mano (2013) o professor deve orientar os alunos na sua aprendizagem. “Ele desempenha um papel importante na vida da criança e deve aceitar a responsabilidade de movimentar um processo evolutivo que tem repercussões em todo o seu ser” (Stern, 1974 citado por Mano, 2013, p.21).

Ao longo do planeamento das atividades, estabeleci algumas estratégias, com o objetivo de explorar melhor a potencialidade da turma, interligando com os conteúdos já estabelecidos pela professora. Deste modo, as estratégias que foram ao encontro da questão problema foram:



5.4. Momentos de Aprendizagem

5.4.1. “Exploração das Plantas”

Para introduzir as minhas estratégias, na solução da problemática optei por começar por abordar a temática das plantas, para além de distribuir algumas plantas pela sala, também foi realizado a partir do estudo do subtema 1 (Os seres vivos do seu ambiente), mais concretamente os conteúdos relacionados com as plantas, ao qual pertence ao bloco 3 (À descoberta do ambiente natural) do Programa de Estudo do Meio do 2.º ano. É de salientar que, ao longo do tempo, os conteúdos do estudo das ciências no 1.º ciclo têm adquirido uma grande importância para a educação da nossa população.

De acordo com a Conferência Mundial sobre a Ciência para o Século XXI, auspiciada pela UNESCO e pelo Conselho Internacional para a Ciência (citado por Cachapuz et al., 2005), o ensino das ciências é um imperativo estratégico para saber agir na sociedade, pelo que os alunos deveriam aprender a resolver problemas concretos e a satisfazer as necessidades da população, utilizando assim as suas competências. Para além disso, é fundamental para saber como fomentar e difundir a alfabetização científica em todas as culturas.

Desta forma, introduzi o tema das plantas através de um excerto da história “Oriana e a árvore”, de Sophia de Mello Breyner Andresen. Assim sendo, de forma a antecipar a leitura do texto, perguntei se conheciam alguma floresta na Madeira, quais as árvores que existiam nesta floresta, quais os cuidados que devíamos ter com as árvores e porque é que as árvores são importantes. Para responder a estas questões, os alunos visualizaram um vídeo sobre: A floresta Laurissilva (figura 34), cuja finalidade foi que os alunos conseguissem responder às questões anteriores, bem como ficassem a conhecer a floresta existente na nossa região. Seguidamente, propus um debate entre eles, para que trocassem ideias e informações sobre o que visualizaram.

Figura 33 / *Visualização do Vídeo na Sala de Aula do 2.º B*



Em seguida, propus que os alunos realizassem a leitura silenciosa do texto, sublinhassem as palavras que desconheciam e identificassem os parágrafos, dado que depois da leitura exploramos as palavras desconhecidas e, em conjunto, verificamos o significado das mesmas. Posteriormente, realizei a leitura modelo, apelando à curiosidade e interesse das crianças através da expressividade e, por fim, dei a oportunidade de alguns alunos lerem em voz alta.

Depois da leitura do texto, proporcionei momentos de escuta ativa, questionando assuntos relacionados com a mesma e ouvindo interpretações, ideias e opiniões por parte de cada aluno. Explorei ainda a ilustração do texto, de modo que os alunos relacionassem a mesma com o assunto do texto.

Após a análise do texto e a realização dos exercícios de interpretação e gramática, relacionei as características abordadas no texto sobre a árvore com os conhecimentos que os alunos já tinham conhecimento sobre as partes constituintes de uma planta. Deste modo, focamo-nos nas informações mais relevantes, para que os alunos alcancem o tema pretendido, ou seja o debate sobre a importância de plantar uma árvore e preservar o meio ambiente, sobre a constituição de uma planta – raiz, caule/tronco, folha, flor e fruto – e sobre os fatores importantes para o crescimento de uma planta.

Já a partir da exploração de plantas reais, que se encontravam distribuídas pela sala, os alunos tiveram a oportunidade de observar e tocar nas mesmas, com o intuito de desenvolverem conhecimentos de forma significativa ao mesmo tempo que chegam às suas conclusões sobre as várias partes constituintes de uma planta e dos fatores necessários para o seu crescimento.

Portanto, através desta escuta-ativa e exploração das plantas reais, iniciei a introdução de pequenas noções sobre os conteúdos, a fim de estimular a curiosidade e despertar o interesse dos alunos para o tema, assim como para aprofundar aquilo que já sabem.

Para a colmatação de conhecimento e como passamos o dia a falar sobre as plantas e as suas partes constituintes e os cuidados que devemos ter com as mesmas, solicitei ao grupo de alunos que desenhassem uma planta ao seu gosto através da observação das plantas distribuídas pela sala de aula. Alguns alunos enquanto realizavam o desenho (figura 34) fizeram alguns comentários.

- Ao desenhar percebo melhor, onde fica cada parte constituinte da planta.(M).
- Na flor o tronco é o caule.(D).

Diário de Bordo: dia 19 de abril de 2022

Figura 34 / *Desenho das plantas com as suas partes constituintes realizados pelos alunos*



Para finalizar, foi um dia enriquecedor o grupo demonstra sempre curiosidade em aprender mais e participa nas atividades que levo nunca se opondo. Porque eles ao longo da aprendizagem gostavam de estar envolvidos e todos queriam chegar a concretização dos objetivos.

Diário de Bordo: 19 de abril de 2021

5.4.2. “A germinação do feijão”

No dia seguinte, organizei a turma em 5 grupos (4 grupos com quatro elementos e 1 grupo com três elementos). Numa primeira fase, deixei os alunos explorarem a semente do

feijão, depois perguntei o que eles achavam o que a semente de feijão necessitava para germinar. Conforme os alunos iam dizendo o que pensavam, propus a realização da atividade experimental, com o intuito de que eles constatassem que a semente para germinar necessitava de vários fatores, ar, terra, luz e água. Deste modo, é fundamental que o adulto proporcione situações para os alunos explorarem e visualizarem conforme o tempo vai passando o que está a acontecer à semente.

Assim sendo, o primeiro e o terceiro grupo ficaram responsáveis pelas sementes com o fator luz e sem luz, o segundo e o quarto grupo ficaram responsáveis pelas sementes com o fator água e sem água e, por fim, o último grupo com o fator solo.

Foi explicado o procedimento da experiência através de um protocolo da atividade experimental, sendo que após a minha explicação do material que eles tinham em cada mesa, um aluno de cada grupo irá ler o protocolo da atividade experimental (Apêndice G) e os restantes alunos realizam as tarefas. Todavia, cada elemento deve desempenhar uma tarefa (sempre que o algodão não estiver húmido, um elemento diferente do grupo deve ficar responsável por regar) e, por fim, distribuir as grelhas que devem preencher sempre que cuidarem da semente.

A atribuição de pequenas tarefas a cada um dos alunos é fundamental, pois permite que os mesmos percebam que, para as atividades propostas terem sucesso, é necessário trabalhar em equipa e fazer com que todos cheguem a concretização dos objetivos. Assim, “Quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado com certeza vai mais longe” (Lopes & Silva, 2009, p. IX).

Deste modo, importa referir que para uma aprendizagem ser cooperativa é fundamental que exista: uma interdependência positiva, em que os alunos trabalham em pequenos grupos, onde partilham informações, ideias e ajudam-se mutuamente para alcançarem o sucesso; a responsabilidade individual e de grupo, em que cada membro detém uma tarefa e é responsável por realizar a mesma para o trabalho em comum, não utilizando o trabalho dos outros, mas sim realizando a sua parte e ajudando aqueles que têm mais dificuldades; uma interação estimuladora face a face, escolhendo preferencialmente grupos mais pequenos para uma melhor interação e para poder escutar os alunos; uma competência social, em que o grupo deve saber como o gerir, tomar decisões, comunicar para o sucesso do trabalho cooperativo e para isso o professor tem de assegurar que os alunos compreendem bem as regras de dinâmica em grupo e, se não as dominarem, explicá-las como se fosse uma matéria importante como qualquer outra, motivando os alunos; e, por fim, uma avaliação do grupo, pois estes têm de ter consciência de que se esforçaram para atingir o mesmo objetivo e, assim, todos terão uma

avaliação justa, sendo que o professor tem de supervisionar o grupo para ver se realmente funciona e assim conceber uma avaliação correta individualmente (Lopes & Silva, 2010).

Figura 35 | *Atividade Experimental” Germinação do Feijão”*



Após cada grupo realizar o procedimento descrito no protocolo, distribui uma folha (figura 36) a cada grupo, onde os alunos dividiram a meio e desenharam o resultado que pensavam que iriam obter e como ficaria a semente do pé de feijão. Este desenho foi comparado com o resultado final.

Figura 36 | *Previsão sobre o que iria acontecer a semente de feijão*

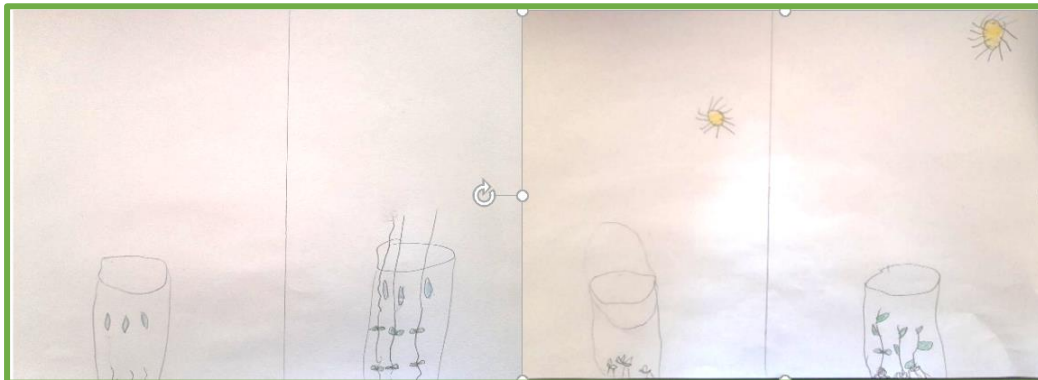


Figura 37 | *Alguns resultados da atividade experimental*



No que concerne, aos aspetos positivos, sem dúvida, ao longo desta atividade experimental foi possível relacionar o tema das plantas com outros conteúdos a nível das artes visuais, matemática, português entre outras. O facto de os alunos mostrarem-se motivados, interessados e curiosos ao longo desta atividade experimental, facilitou para que a atividade corresse bem ao longo dos dez dias, bem como os alunos tiveram a oportunidade de realizar, interpretar, observar e refletir para compreenderem melhor como as coisas se processam, participando ativamente na realização da atividade.

Em modo de conclusão, esta atividade experimental foi realizada nas diferentes componentes curriculares, ocorrendo o surgimento de uma sequência didática de atividades impulsionadoras do “aprender fazendo”, pois, os alunos foram os protagonistas da sua aprendizagem.

Diário de Bordo: 20 de abril de 2022

5.4.3. Sequência Didática das Atividades

A sequência didática é um instrumento pedagógico que permite ao professor organizar as atividades de forma a promover a participação ativa dos alunos, contribuindo para o diálogo, a colaboração, a reflexão coletiva do conhecimento.

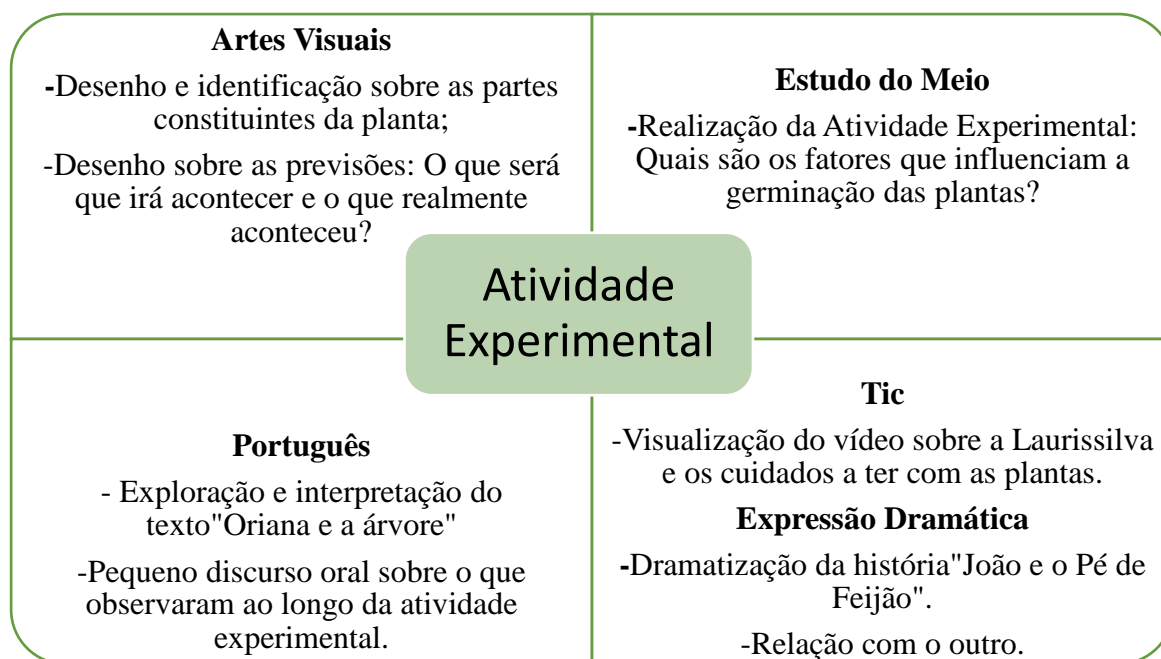
Além disso, a sequência didática facilita a progressão do ensino, trabalhando os conteúdos de maneira articulada e gradual, abordando diferentes níveis de complexidade. Também proporciona uma avaliação mais abrangente, permitindo ao professor verificar a evolução dos alunos ao longo das etapas do ensino e adaptando as estratégias sempre que seja necessário.

Esta sequência é um instrumento pedagógico fundamental para o planejamento e desenvolvimento de um ensino de qualidade, pois proporciona uma estrutura articulada e organizada das atividades, favorecendo a construção do conhecimento, o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos, bem como o alcance dos objetivos educacionais estabelecidos.

Segundo Estrada (2008) para a realização de uma sequência didática é necessário que o docente siga determinadas etapas. Desta forma, a primeira etapa dedica-se à seleção do tema que será o objeto de estudo, tendo em conta se o assunto vai ao encontro com os interesses e necessidades dos alunos e se relaciona com os conteúdos presentes no currículo. A segunda etapa consiste na revisão do conteúdo (análise conceitual), relacionado a temática que também vai ao encontro dos interesses e motivações das crianças. Por sua vez, a terceira fase é dedicada à revisão do potencial da unidade didática, sendo que durante este período procura-se organizar a experiência educativa, de forma que se torne atrativa, tendo em conta as características dos alunos.

No que diz respeito à quarta etapa, esta consiste na elaboração da proposta didática, sendo que as atividades formam a unidade básica do processo, quando são proveitosamente sequenciadas e relacionadas com o objeto de estudo, permitindo assim que o aluno construa o seu conhecimento.

Figura 38 | Sequência Didática a partir da Atividade Experimental



5.4.4. Dramatização da história” João e o Pé de Feijão”

Esta dramatização, foi realizada algum tempo depois da sequência da atividade experimental.

Interligando com a Educação Artística, nomeadamente com a Educação Dramática, e a pedido dos alunos que já conheciam a história “João e o Pé de Feijão” foi realizada por alguns alunos uma pequena peça de teatro (Apêndice H) sobre o pé de feijão (figura 39) que serviu para consolidar os conhecimentos que os alunos adquiriram com a realização da atividade experimental.

De acordo com o Ministério da Educação (2001), as Expressões Artísticas influenciam o modo como a criança aprende, comunica e interpreta o mundo ao seu redor. Assim, com as vivências artísticas, a criança tem oportunidade de experienciar para adquirir conhecimentos, desenvolver ideias ou conceitos abstratos e compreender diferentes comportamentos. Ao longo das experiências artísticas é necessário que o aluno tenha oportunidade de utilizar e manipular diferentes técnicas, materiais e meios de expressão, uma vez que desenvolve o saber fazer e o saber ser. Segundo Melo (2005) “A Expressão Dramática, como a vejo, é um espaço onde múltiplas linguagens confluem e/ ou onde intencionalmente são convocadas.”(p.7).

Os alunos, devem ser agentes centrais do seu processo de aprendizagem, e por isso, é fundamental que o professor tenha em conta os diferentes níveis de aprendizagem, de cada um. Deste modo, o docente deve ir ao encontro das capacidades, necessidades do aluno, com o intuito de criar uma abordagem relevante e significativa às Expressões.

Por um lado, o ambiente pedagógico envolvente e as atividades do professor são aspetos fulcrais em toda a abordagem às Expressões Artísticas, visto que o aluno ao ser elogiado no decorrer das atividades artísticas, sente-se motivado, entusiasmado, incentivado a partilhar e expressar-se livremente.

Figura 39 | *Dramatização realizada pelos alunos da história “João e o Pé de Feijão”*



5.5. Avaliação do Projeto de Investigação-Ação

No decorrer da terceira semana de intervenção, em vez de optar por uma problemática optei por uma potencialidade presente na turma.

Como mencionei anteriormente, a partir da implementação de estratégias, foi possível enriquecer esta potencialidade, promovendo um bom ambiente no processo de aprendizagem.

Relativamente às reações dos alunos, sempre demonstraram ser participativos, empenhados e interessados, estavam curiosos para o que tinham de fazer e também estavam com atenção na orientação do adulto.

A partir de um conteúdo de Estudo do Meio, pude interligar com outras áreas do currículo. De acordo com o Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro enfatiza que as atividades experimentais têm como um dos princípios orientadores da organização e da gestão curricular do Ensino Básico a “valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas, em particular, e com carácter obrigatório, no ensino das ciências, promovendo a integração das dimensões teóricas e práticas.”

Por outro lado, Roldão (2009) afirma “(...) em vez do famoso síndrome do cumprimento dos programas o que importa é que os programas que se criam, se reconstruem e desenvolvem, dêem cumprimento ao currículo-isto é alcancem as finalidades curriculares” (p.41).

Também ao longo da prática, foi visível que os alunos gostavam das atividades que interligavam com as expressões artísticas. Por exemplo, na dramatização da história do João e o Pé de Feijão, os alunos gostavam de fazer este tipo de atividade, visto que entre eles trocavam opiniões com os colegas que representavam as personagens principais da dramatização com o objetivo de melhorar a *performance* do colega. Tendo em conta, Melo (2005), “(...) pelo movimento da Educação pela Arte, que valoriza como objecto e objectivo primazes o desenvolvimento da pessoa, através da criação de situações de expressão dos seus sentimentos, ideias e valores” (p.7).

Posso referir que no tempo da minha prática pedagógica, foi visível ver alguns resultados, designadamente dos alunos que ficavam entusiasmados enquanto realizavam este tipo de atividade e ficavam mais participativos, demonstrando domínio de saberes, aquando da realização dos diálogos e debates de ideias.

5.6. Cronograma do Projeto

O projeto de IA foi realizado nos meses de março, abril e maio conforme cronograma dividido em três partes (planeamento, ação e reflexão). Estes procedimentos organizam e distinguem o tempo e as estações relacionado com o projeto de I-A.

Este projeto foi executado durante a intervenção pedagógica de 14 de março de 2022 e terminou no dia 31 de maio do mesmo ano em três dias semanais (segunda-feira, terça-feira e quarta-feira) durante cinco horas diárias. Nesta prática, a sala onde realizei a minha intervenção não fechou nenhuma vez, devido a SARS-COV-2.

Tabela 4 | *Cronograma do Projeto de IA*

Fases	Procedimentos	Duração														
		Março					abril					maio				
		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª
Planeamento	Observação e Recolha de Dados															
	Identificação do Problema															
	Revisão Literária Preliminar															
Ação	Operacionalização das Estratégias															
Reflexão	Recolha e Análise de Dados															

5.7. Reflexão Crítica à intervenção no 2.º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico

“(...) A educação, fascinada pelo conhecimento do mundo, esqueceu-se de que sua vocação é despertar o potencial único que jaz adormecido em cada estudante: a alegria.”

(Alves, 2000, p.19)

No decorrer da minha intervenção, utilizei várias técnicas e instrumentos de recolha de dados, que foram muito pertinentes ao longo da minha prática pedagógica e com o intuito de juntar o máximo de informações acerca das atividades desenvolvidas, para refletir sobre a minha intervenção e potencializar o desenvolvimento e aquisição de conhecimentos nos alunos. Tendo em conta Taylor *et al.* 2010 citado em Lopes e Silva 2011 “(...) que os bons professores fazem uma grande diferença na aprendizagem dos alunos. Ou seja, não basta ter potencial intelectual. A qualidade do professor faz toda a diferença porque impede ou facilita que o potencial intelectual se manifeste” (p.9).

No que concerne à comunidade educativa, foram excepcionais e recetivos. Com a professora cooperante e com a professora auxiliar da sala, criei uma relação de maior proximidade, devido ao tempo de trabalho partilhado ao longo da minha intervenção. De

acordo com Lopes e Silva (2011) “os professores precisam de estar num ambiente seguro para aprender sobre os seus sucessos ou com os dos outros colegas” (p.13).

As duas primeiras semanas de prática pedagógica, foram direcionadas para a observação participante. Assim sendo, intervi sempre que possível nas atividades da turma, bem como conheci os diferentes espaços da escola, a turma do 2.ºB, a equipa pedagógica e a rotina diária da turma. Primeiramente, também pude constatar, os interesses, as necessidades, as curiosidades, as características, bem como a dinâmica dos alunos e a metodologia utilizada pela professora. Ao registar as observações e documentar a Prática Pedagógica foi um processo importante para o enriquecimento da minha intervenção pedagógica.

Na terceira semana, foi quando iniciei a minha intervenção, com o intuito de atingir os objetivos propostos e recorrendo a diversos materiais didáticos. Relativamente às estratégias de intervenção, os recursos foram escolhidos, após a identificação dos interesses, motivação e necessidades dos alunos.

Para uma melhor abordagem e exploração dos conteúdos abordados recorri a diversos recursos, designadamente (vídeos, dramatização de fantoches, jogos, pequenas peças de teatro, entre outros). Promovia este tipo de abordagem e exploração, com o objetivo de que os alunos participassem mais, bem como os mesmos explorassem, experimentassem, descobrissem antes de iniciar um novo conteúdo. Segundo Freire (1996) “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p.21).

Ao longo desta prática, foram diversos os momentos de maior nervosismo que foram ultrapassados pelo *feedback* e apoio transmitidos pela professora cooperante e orientadora de estágio.

Importa referir que a nível da relação com as crianças foi sempre agradável, amigável e de confiança. Relativamente, ao comportamento dos alunos e a aquisição de conhecimentos a partir das atividades implementadas, a turma sempre demonstrou ser participativa, dinâmica, curiosa e demonstravam entusiasmo sempre que realizava atividades mais dinâmicas, sendo que foi uma turma que nunca recusou uma atividade. Como menciona Hattie (2009) citado em Lopes e Silva (2011) “Os maiores efeitos sobre a aprendizagem dos alunos ocorrem quando os professores se tornam aprendizes do seu próprio ensino e quando os alunos se tornam professores de si próprios” (p.22).

É de salientar que as atividades realizadas ao longo da minha intervenção, tiveram como objetivo o ensino dos conteúdos em estudo, recorrendo sempre que possível às Expressões Artísticas, visto que as atividades foram realizadas com sucesso e com *feedback* positivo e foi possível partilhar conteúdos interligando-os com a Expressão Dramática. Tendo em conta

Melo (2005), “alguns conteúdos programáticos das Expressões Artísticas podem também ser explorados se permeados por uma decisão didática estratégica. Aí, a *commonality* basear-se-ia no reconhecimento de que um conceito ou competência de uma determinada área do Saber contém em si os mesmos de outra área do saber, e que a sua aprendizagem implica necessariamente a sua mobilização.” (p.17).

Para findar, esta prática foi enriquecedora para a minha formação, como agente educativo. Todo o apoio que recebi por parte da professora cooperante e pela orientadora de estágio foram essenciais, para que esta prática se desenrolasse da melhor forma, havendo sempre: reflexão; planificação; avaliação; flexibilidade que gradualmente teve maior impacto no meu desempenho enquanto professora.

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

A Unidade Curricular Prática Pedagógica III desenvolveu-se na Escola Básica do 1ºCiclo com Pré-Escolar da Achada de igual forma que a Prática Pedagógica II. Por esse facto toda a caracterização do meio e escola encontra-se no capítulo anterior.

É de salientar que irei apresentar a organização do grupo de alunos, sendo que era a mesma turma transitada para o 3.º ano de escolaridade. O grupo sofreu algumas alterações, pois dois alunos permaneceram no 2.º ano de escolaridade.

Nesta prática, tal como na anterior, realizei a mesma interligação com as expressões artísticas, bem como construí a declaração de registos fotográficos para fins académicos (Apêndice I), bem como as planificações (Apêndice J) e diários de bordo (Apêndice K).

Esta prática pedagógica iniciou-se em outubro de 2022 e terminou em dezembro de 2022. É de salientar que durante a semana de observação realizei uma observação participante, enquanto nas restantes semanas o controlo da atividade letiva do grupo ficava a meu encargo, sendo que a professora cooperante estava sempre disposta a ajudar-me. Destaco ainda que o horário do estágio se realizou sempre no turno da tarde (das 13h30 às 18h00). Nesta última prática, apesar de continuar com a mesma turma não realizei a Metodologia de Investigação-Ação, mas sim utilizei predominantemente a Metodologia de Trabalho de Projeto.

6.1. Organização do Grupo

A turma do 3.º B é composta por 18 alunos com idades compreendidas entre os 7 e 9 anos, dos quais 10 eram do género masculino e 8 do género feminino.

Com base na prática pedagógica desenvolvida com os alunos desta turma, pude constatar que se tratava de um grupo ativo, recetivo e participativo à concretização de atividades e tarefas desafiadoras da aprendizagem. Era um grupo afetuoso, no qual havia uma empatia entre eles. Para além disso, caracterizam-se por ser um grupo sociável, pois estabeleciam relações com outras crianças de outras salas e tinham uma boa relação com os adultos. Perante algumas situações de conflito, tornava-se necessária a presença de um adulto para as gerir e mediar.

Acerca da dinâmica dentro da sala de aula, cada aluno apresentava o seu ritmo de aprendizagem, mas era possível constatar uma atitude de entusiasmo e empenho para com a aprendizagem. A maioria da turma apresenta bons resultados, sendo que, também, manifestam gosto pelas Expressões Artísticas.

6.2. Organização do Tempo

Na organização dos horários das turmas, assim como na organização das ofertas de apoio ao estudo, atividades extracurriculares e outras, as escolas e os agrupamentos de escolas devem otimizar os recursos globais e promover parcerias de forma a permitir a partilha e coordenação de ofertas e recursos.

(DL N.º 139/2012,5 de julho, p.3480)

O horário da turma do 3.ºB foi construído pela escola e a professora cooperante ajustava o tempo da sua prática pedagógica a cada bloco de uma área de ensino, onde havia sempre a possibilidade de fazer reajustes. Assim sendo, a distribuição do tempo era flexível.

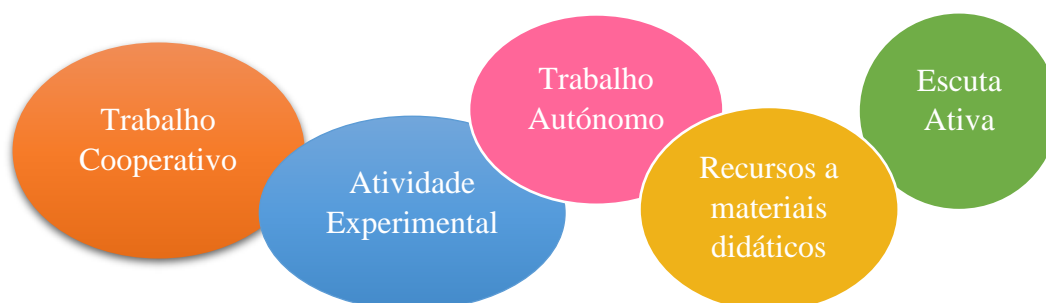
Tabela 5 | Horário Escolar da Turma do 3.º B

Horas	Segunda- Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira
13:15 - 14:15	Curricular	Inglês	Curricular
14:15 - 15:15	Curricular	Curricular	Curricular
15:15 - 15:45	Intervalo	Intervalo	Intervalo
15:45 - 17:15	Curricular	Curricular	Curricular
17:15 - 18:15	Ed. Física	Curricular	Curricular

6.3. Estratégias de Intervenção

De acordo com Roldão (2009) “o professor é aquele que ensina não só alguma coisa, mas alguma coisa a alguém.” (p.22).

No decorrer do planeamento das atividades, realizei algumas estratégias, com o intuito de potencializar novas aprendizagens com a turma. Desta forma, as estratégias realizadas ao longo da prática foram:



6.4. Momentos de Aprendizagem

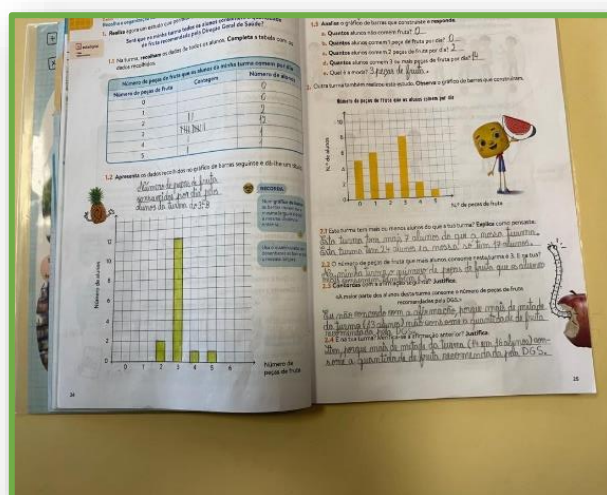
6.4.1. Qual a fruta preferida do 3.ºB?

Neste dia, antes de iniciar a atividade pedi aos responsáveis (dois alunos) que fizessem a distribuição dos materiais de caráter individual, nomeadamente os manuais como era costume. Antes de cada aluno abrir o manual, fizemos um diálogo em grande grupo, acerca do consumo de fruta da turma, qual era a fruta mais consumida e menos consumida. Conforme as respostas dos alunos, perguntei ao grupo como é que podíamos organizar aquela informação. A aluna I. respondeu-me que “podia construir uma tabela e depois um gráfico de barras.” Por outro lado, a M. referiu que o gráfico era para organizar informação de um estudo ou inquérito.

De seguida, com a ajuda participativa (dos alunos) construí uma tabela e um gráfico de barras no quadro. Consoante ia fazendo as barras do gráfico, questionei os alunos como é que deveria fazer as barras seriam diferentes, ou tinham de ter a mesma largura e como seriam as distâncias entre as barras. O grupo soube explicar que as barras no gráfico têm de ter a mesma largura e a mesma distância. Depois, perguntei-lhes se não faltava mais nada no gráfico, ao qual o aluno D. respondeu que faltava o título, perante a sua resposta perguntei-lhe que título poderíamos dar, sendo que os outros colegas também ficaram a pensar. Após o pequeno debate sobre o título, chegamos a acordo que o melhor título seria, “a fruta preferida da turma do 3ºB.”

Posteriormente, solicitei aos alunos que abrissem o manual de matemática e que resolvessem os exercícios da página 25 (figura 40) individualmente, sendo que caso tivessem alguma dúvida ia esclarecê-la. Apercebi-me que a maioria dos alunos conseguiu resolver os exercícios autonomamente à exceção de dois alunos que necessitaram da minha orientação. Com a realização desta atividade pude interligar com a área curricular da matemática, ao rever e explorar conhecimentos dos alunos sobre o gráfico de barras.

Figura 38 / Resolução dos exercícios do manual de matemática



6.4.2. “O tubarão na banheira”

Depois do intervalo, no âmbito da área curricular do português abordamos o texto “ o tubarão na banheira”, sendo que para uma melhor exploração levei a imagem presente no texto ampliada e coloquei no quadro da sala de aula. Ao visualizarem a imagem, foram vários os comentários que foram surgindo, por parte dos alunos.

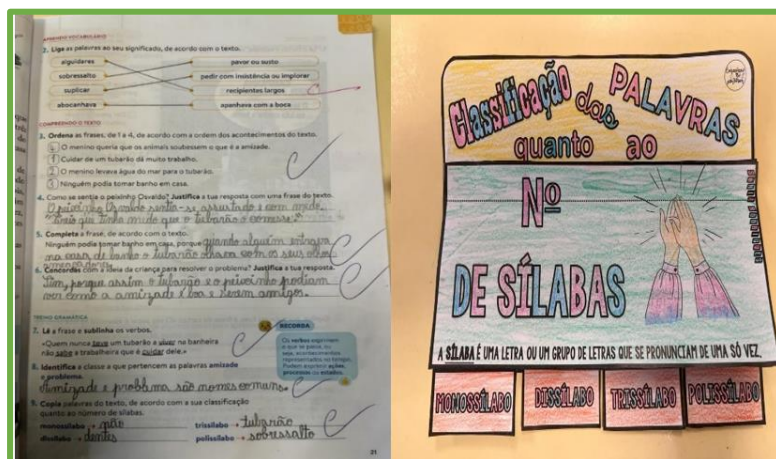
A M. respondeu que os tubarões não lavam os dentes com uma escova de dentes. A I. disse que não era possível, ter um tubarão numa casa de banho. O M. reparou que o peixinho que se encontrava também na imagem dentro de um pequeno aquário também estava assustado. O D. respondeu que também ficava assustado se encontrasse um tubarão dentro da sua casa de banho.

Diário de Bordo: 12 de outubro de 2022

Seguidamente, realizei a leitura modelo do texto e depois cada aluno fez a leitura individual. Após a leitura, realizei uma questão sobre o texto a cada aluno, com o intuito de verificar se eles entenderam sobre o que o texto aborda ou se tinham alguma dificuldade que pudesse esclarecê-la. Também, em coletivo descobrimos o significado de algumas evidenciadas no texto.

Posteriormente, recorri ao material didático, designadamente os cartões coloridos para a exploração gramatical, em cada um dos cartões estava escrito (nome próprio, nome comum, adjetivo, verbo, determinante artigo definido e indefinido). Por outro lado, para a exploração da classificação de sílabas nas palavras recorri às espátulas de madeira onde estava escrito (monossílabo, dissílabo, trissílabo e polissílabo). Nestas duas atividades, os alunos sentiram mais dificuldades na atividade dos cartões coloridos, visto que alguns tiveram dificuldade em encontrar um verbo no texto. Para uma melhor consolidação de conhecimentos sobre a classificação das sílabas das palavras, entreguei a cada aluno um *flipbook* deste conteúdo (figura 41), o mesmo foi preenchido em grande grupo e cada aluno ficou com este para mais tarde, utilizá-lo como material de estudo. Depois de toda esta exploração do texto e gramatical, cada aluno realizou individualmente as questões relacionadas com a interpretação do texto da página 21 do manual de português, conforme ilustra a figura 41.

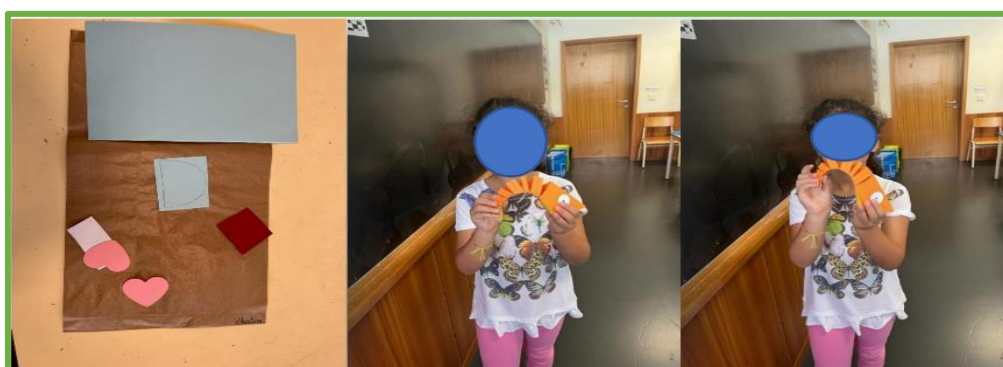
Figura 39 | Resolução das questões de interpretação do manual de português e flipbook sobre a classificação de palavras



6.4.3. “O Origami do Peixe Articulado”

Como falamos sobre o tubarão decidi fazer um origami articulado com os alunos, neste caso um peixe articulado. Nesta parte, os alunos tiveram um kit (figura 42), bem como tiveram de seguir todos os passos, sendo que alguns tiveram dificuldade em realizar as dobras. Cada aluno, realizou individualmente o seu origami, sendo que os que terminavam primeiro deram apoio aos que estavam com mais dificuldades. No final do dia, os alunos foram para casa com o seu origami do peixe articulado (figura 43), quando se cruzavam com os alunos de outras turmas, perguntaram como é que eles tinham feito aquele origami.

Figura 40 | Kit do Peixe Articulado e Peixe Articulado realizado por uma aluna



A planificação deste dia foi bem implementada e não alterava nenhum conteúdo. Os alunos participaram em toda a dinâmica que realizei deste dia. E, o feedback da professora cooperante foi positivo.

Diário de Bordo: 12 de outubro de 2022

6.6. Intervenção com a Comunidade Educativa/ Natal 2022

A atividade com a comunidade foi desenvolvida com o grupo onde estagiei e foi estruturado com as outras turmas e toda a comunidade escolar. Devido ao covid-19, a escola optou por realizar a festa de Natal, no refeitório da escola, devido a limitação de espaço, os pais não puderam assistir à festa. No decorrer da minha prática de intervenção no 3.º ano de escolaridade, intervi positivamente com a comunidade educativa da escola.

Assim sendo, quando tive conhecimento que tinha de desenvolver/ colaborar com um projeto de Natal, no âmbito de uma unidade curricular de Didática das Expressões II, comuniquei à professora titular de turma, bem como à professora de música que podiam contar com a minha contribuição. Os ensaios começaram no dia 21 de novembro de 2022 e terminaram no dia 12 de dezembro.

Na primeira aula de ensaio, a professora de música, projetou um vídeo com o intuito de os alunos visualizarem bem e escutarem a música, a dança apresentada no vídeo, enquanto referência para desencadear um processo criativo com os alunos iriam realizá-la, mas com algumas adaptações. O tema da escola é “Volta ao Mundo” e o país atribuído foi a Oceânia, mas como não há uma música de Natal relativamente a este país, a professora de música escolheu uma música universal.

A mesma explicou que nesta festa iria ter duas danças, a dança tradicional ou clássica e a dança hip-hop e para quem tem mais dificuldades na dança tem a parte rítmica com os copos. É de salientar, que os alunos tiveram a oportunidade de escolher a atividade e o papel que se sentiam mais à vontade em desempenhar.

Relativamente, à minha participação, estive presente em todos os ensaios e orientei a turma sempre que necessário, acabando por desempenhar o mesmo papel que a professora Susana, por vezes, liderei a atividade com a docente e dei apoio aos alunos com mais dificuldades.

Importa mencionar, que em cada ensaio, pude constatar que os alunos se sentiam mais confiantes e à vontade a desempenhar as suas funções, estes fatores foram fundamentais para que a atuação da festa corresse bem.

Foi muito importante acompanhar este processo e vivenciar a construção desta trajetória artística. (Apêndice L). Na minha opinião este projeto poderia demonstrar maior articulação com as diferentes áreas curriculares com maior envolvimento da Professora Titular. Tendo em conta, Roldão (1999) “A interdisciplinaridade curricular visa, antes de mais, a criação de espaços de trabalho conjunto e articulado em torno de metas educativas”(p.47).

Figura 41 / *Atuação das Turmas do 3.ºA e 3.ºB na festa de Natal*



7. Reflexão Crítica à intervenção no 3.º ano do 1º ciclo do Ensino Básico

(...) A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo de busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.”

(Freire,1996,p.53)

No que concerne, a esta última prática pedagógica, saliento que como o estágio anterior foi realizado na mesma turma, estava à vontade, visto que os alunos já me conheciam. Deste modo, no período de observação, houve momentos em que intervi, bem como auxiliei os alunos com mais dificuldades. Assim, nestes momentos de contato mais individualizado com cada aluno, pude constatar as fragilidades, potencialidades e interesses de cada um. Sendo que este conhecimento foi fundamental para planificar as atividades e estratégias a utilizar ao longo da minha prática pedagógica. Além disso, ao dar continuidade ao trabalho pedagógico com a mesma turma da prática anterior, procurei adotar uma abordagem ainda mais centrada nos alunos, procurando ouvir as opiniões dos mesmos, com o intuito que eles participassem mais ativamente nas atividades propostas. Logo, à segunda-feira os alunos tinham um tempo extra para que pudessem partilhar com a turma as suas experiências e vivências realizadas no seu fim de semana ou abordar assuntos que considerassem relevantes.

A minha prática no 3º ano, centrou-se em promover o processo de aprendizagem, de forma mais dinâmica, recorrendo a aprendizagem cooperativa, aos materiais didáticos, a jogos as TIC e a Metodologia de Trabalho de Projeto. Ao longo da implementação destas e de outras estratégias os alunos mostraram-se sempre participativos e dispostos a trabalhar em grupo, no manuseamento de materiais diversificados. Tendo em conta Howden (2006) citado por Lopes e Silva (2013) “ As questões seguidamente apresentadas, relacionadas com situações com grande probabilidade de ocorrência em qualquer contexto de ensino-aprendizagem, e as correspondentes hipóteses de resolução, pretendem auxiliar a desenhar e implementar estratégias que conduzam os professores a ultrapassá-las com sucesso.”(p.68).

Como referido na prática anterior , havia dois alunos que recebiam apoio da professora de Educação Especial, sendo que ambos ainda não tinham um diagnóstico concreto.

Os alunos que terminavam, as atividades mais rapidamente, perguntavam se podiam ajudar os colegas com mais dificuldades, visto que já se sentia uma cultura de interajuda e respeitavam o ritmo de aprendizagem de cada um.

A minha intervenção pedagógica na turma do 3.ºano foi enriquecedora a nível das aprendizagens adquiridas pelos alunos e por mim, sendo que no momento de reflexão de

algumas atividades, realizava algumas modificações, contudo foi importante executá-las para entender que poderia ter feito de outra forma. Todo o trabalho realizado com os alunos serviu para que os mesmos evoluíssem nas suas aprendizagens.

A realização desta prática pedagógica suscitou em mim um misto de emoções que passo a explicar. Primeiramente, senti uma felicidade por ter concluído esta etapa com sucesso, o que para mim representa uma conquista pessoal e profissional significativa. Todavia esta felicidade foi acompanhada por uma tristeza quando me despedi do grupo de alunos com quem criei laços de afeto e contribuí ativamente no desenvolvimento cognitivo e social.

O sucesso que alcancei neste estágio deve-se à cooperação e ajuda da professora cooperante e da orientadora que foram me orientando ao longo desta prática pedagógica, desde a planificação de atividades até a implementação e avaliação das mesmas.

Ao longo do meu percurso académico, sempre estive convicta que queria ser educadora de infância, mas com a realização destes dois estágios no primeiro ciclo, pondero também desempenhar funções de Professora de 1.º ciclo do Ensino Básico.

Considerações Finais

“ Pude ver o momento em que um dos casulos se rompeu. Tímida, fraca e desajeitada, sem saber direito o que fazer com a sua nova forma, uma borboleta apareceu. Suas asas se abriram, mostrando delicados desenhos coloridos.”

(Alves, 2003, p.65)

Ao ler esta citação, revejo-me no início de cada prática pedagógica. O apoio e o conhecimento das orientadoras de estágio, a educadora e professora cooperante foram fundamentais para o meu crescimento e amadurecimento e pude melhorar as minhas diferentes intervenções pedagógicas.

Com a realização das práticas pedagógicas no Pré-Escolar e no 1º ciclo do Ensino Básico contribuíram para a vivência de várias experiências com as crianças, bem como tive uma nova perspetiva, a partir da inovação e criatividade as aulas podem tornar-se mais dinâmicas, ficando com um conceito diferente relativo à educação.

As estratégias lúdicas- didáticas, a utilização das TIC e as expressões artísticas, ao longo da prática, foram fundamentais para a aprendizagem integral, bem como a motivação das crianças, alunos e equipa da sala.

Também tive a oportunidade, de ter um contato direto com o contexto educativo, sendo que através da partilha de vivências dos docentes, consegui enriquecer ainda mais as minhas práticas pedagógicas.

Relativamente às opções metodológicas, utilizada na minha prática, recorri à metodologia de IA, visto que a partir desta pude identificar a problemática ou um aspeto positivo da turma e realizar atividades e medidas que colmassem essa problemática. Todavia, devido ao tempo reduzido na prática pude verificar pequenas mudanças tanto na valência do Pré-Escolar e do 1.ºCiclo.

Na sala do Arco-Íris (Pré- Escolar), as crianças melhoraram a nível das regras de conveniência, pois já partilhavam entre elas os jogos, as brincadeiras, as histórias, bem como quando realizava atividades já iam trabalhando em grupo. Este cenário acontece, devido as diversas atividades lúdicas.

Na sala do 2.º ano, recorri as expressões artísticas, uma vez que os alunos se sentiam mais à vontade e seguros. Por isso, a partir de atividades relacionadas com a expressão dramática, musical, física e visual, pude interligar com os conteúdos programáticos.

Na sala do 3.º ano, também fiz a mesma interligação das expressões artísticas com os conteúdos, sendo que os alunos, tentavam sempre adivinhar o que tinha preparado (desde a utilização de fantoches, a atividade experimental, jogos, pequenas representações dramáticas, ditado a pares e o rap, entre outras). Tudo isto, serviu para os alunos aprenderem e também perceberem que é possível fazer novas aprendizagens sem ser dentro da sala de aula e de forma mais dinâmica.

Ao longo da minha intervenção pedagógica tentei ser observadora, participativa e crítica, sendo que estava sempre recetiva aos conselhos e dicas da educadora e professora cooperante com o intuito de melhorar a minha prática.

Na minha ótica Ser Educador e Professor, permite que o profissional acompanhe a transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º ciclo, transição essa que é fundamental para a própria criança. Para o docente, é enriquecedor ver as mudanças que existem não só durante esta fase de transição, mas desde os 3 anos. O docente adquire competências como: adaptação a outra realidade (entre o pré-escolar e o 1.º ciclo), trabalho de equipa (entre educadores e professores), possibilidade de formação contínua, entre outras. Acompanhar esta transição é uma mais valia no sentido em que, permite aos docentes “uma maior articulação entre os dois níveis educativos com repercussões positivas no sucesso de aprendizagem das crianças.” (Tomásio, 2019, p.21).

Neste sentido, tenho a noção que tenho um vasto percurso pela frente, mas com estas práticas e todas as experiências vivenciadas, irei ultrapassar os obstáculos de forma persistente, eficaz e motivadora. Pretendo continuar a minha formação, trocando experiências com colegas e frequentando ações de formação.

Referências

- Almeida, A. (2002). *Abordar o ambiente na infância*. Lisboa. Universidade Aberta.
- Alves, R. (2000). *A Alegria de Ensinar*. 10.^a edição. Papyrus.
- Alves, R. (2003). *A Alegria de Ensinar*. Edições Asa.
- Araújo, C. (2014). *A Metodologia de Trabalho de Projeto como promotora da aprendizagem dos alunos: uma abordagem a um curso profissional* [Relatório de Estágio]. Universidade do Minho. Retirado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/38051/1/C%C3%A9sar%20Filipe%20Barbosa%20Gomes%20de%20Ara%C3%BAjo.pdf>
- Baranita, I. (2012). *A importância do Jogo no desenvolvimento da Criança* [Dissertação de Mestrado]. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Retirado de <http://www.saosebastiao.sp.gov.br/ef/pages/Corpo/Habilidades/leituras/a1.pdf>
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Universidade Aberta
- Bodgdan, R.& Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação-uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto
- Brandão, D. (2017). *A relação entre a gestão de carreiras e empenhamento organizacional de trabalhadores mais velhos* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Católica Portuguesa.
- Brazão, P. (2007). *O diário do diário etnográfico eletrónico*. In J. Sousa, & Fino, C. (orgs). *A escola suspeita*. (pp. 289-307). Asa Editores
- Cachapuz, A., Perez, G., Pessoa de Carvalho, A., Praia, J & Vilches, A. (2005). *A necessária renovação do ensino das ciências*. Cortez Editora

- Correia, M. & Freire, A. (2009). *Perspectivas de Professores sobre o ensino experimental das ciências no 1.º ciclo*. Actas XII Encontro Nacional de Educação em Ciências
- Coutinho, C.P. (2011). *Metodologia da Investigação em Ciências Sociais e Humanas Teoria e Prática*.
- Domingos, A.M.D & Costa M.C.O.(s/d). *Qual o conhecimento para implementar o ensino experimental das ciências?* Revista de Educação, Ciências e Matemática, v.8, nº1.
- Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*.
- Félix, M. (2014). *A Metodologia de Trabalho de Projeto na Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância* [Dissertação de Mestrado]. Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação de Lisboa. <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4114/1/A%20Metodologia%20de%20Trabalho%20de%20Projeto%20na%20Pr%C3%A1tica%20Profissional%20Supervisionada%20em%20Jardim%20de%20Inf%C3%A2ncia.pdf>
- Fernandes, D. (2021). *Avaliação Formativa*. Folha de apoio à formação-Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação
- Formosinho, J & Machado, J. (2004). *Evolução das Políticas e da Administração da Educação em Portugal*. Revista do Fórum da Administração Educacional, n.º4, pp.7-32
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. Paz e Terra
- Gaspar, M & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa. Universidade Aberta
- Gonçalves, J. (2009). *Desenvolvimento Profissional e Carreira Docente-Fases da Carreira, Currículo e Supervisão*. Revista da Educação-Sísifo, n.º 8 jan/abr.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007) *Líder Sustentável*. Porto

- Hohman, M. & Weikart, D.P. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Infantário Semi-Internato de Santa Clara (2021). *Projeto Educativo do Infantário. Semi-Internato de Santa Clara*. Funchal: Infantário Semi-Internato de Santa Clara.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, L. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto Editora.
- Lopes, J.& Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um Guia Prático para o Professor*. Lidel.
- Lopes, J. e Silva, H. S (2011). *O Professor Faz a Diferença: Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lidel – Edições Técnicas.
- Lopes, J.& Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa* (2009). Carreira e Desenvolvimento profissional: narrativas de professores. pp-489-506.
- Lopes, J.& Silva, H. (2013). *A Aprendizagem Cooperativa Na Sala de Aula-Um Guia Prático para o Professor*. Lidel
- Lourenço, L & Bernardino, S. (2013). *O poder da água. Uma dádiva e um risco*. In L. Lourenço & M. Mateus (coords.). Homenagem ao professor doutor Fernando Rebelo (pp.403-423). Universidade de Coimbra
- Mano, A. (2013). *As Expressões Integradas como Estratégia Motivadora no Processo de Ensino/Aprendizagem*. Escola Superior de Educação Jean Piaget. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/24977/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20Andreia%20Mano.pdf>

- Mantovani, M. (2009). *O Movimento Corporal na Educação Musical: Influências de Émile Jacques-Dalcroze* [Dissertação de Pós-Graduação]. São Paulo: Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Retirado de http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/95169/mantovani_m_me_ia.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Martins, A. (Coord.). (2002). *Didáctica das Expressões*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, I. (2004). Literacia Científica e Contributos do Ensino Formal para a Compreensão Pública da Ciência. Retirado de https://blogs.ua.pt/isabelpmartins/wp-content/uploads/2019/07/20190705_Provas_Agregacao_Cap5.pdf
- Ministério da Educação, (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica. Retirado de http://www.cfaematosinhos.eu/NPPEB_01_CN.pdf
- Mateus, A., et al., (2000). *Concepção e concretização das Acções de Formação*. Ministério da Educação
- Melo, M. (2005). *A Expressão Dramática- À Procura de Percursos*. Livros Horizonte.
- Ministério da Educação e Ciência. (2013). *Educação para a Cidadania-linhas orientadoras*. Direção Geral da Educação.
- Morgado, C. (2007). *Novo estatuto da Carreira Docente que desafios?* Revista Portuguesa da Pedagogia, pp.56-76.
- Moura, G. & Barbosa, E. (2006). *Uma Proposta de Tipologia de Projetos Educacionais*. http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco_objetos/%7B2E524FD2-E46E-4F9A-AEDE-DE38E3B66593%7D_tipologia%20de%20projetos.pdf
- Neto, C.& Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. Câmara Municipal de Cascais e Associação de Profissionais de Educação de Infância Brincar e Aprender

- Neves, M. (2014). *Organização do espaço educativo: «quebrar» a rotina*. Dissertação de Mestrado em 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico. Instituto Piaget.
- Oliveira, Formosinho, J.& Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora
- Oliveira, C. (2006). A Metodologia de Projetos como recurso de ensino e aprendizagem na Educação Básica.
http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco_objetos/%7B28A0E37E-294A-4107-906C-914B445E1A40%7D_pedagogia-metodologia.pdf
- Papalia, D. Olds, S. & Feldman, R. (2007). *O Mundo da Criança*.
- Ponte, J. P.& Serrazin, L. (2002). *O Professor como Investigador* da Associação Professores de Matemática”. Revista da Educação Matemática, vol.11, N.º 20, julho-agosto 2003.
- Rodrigues, I., Oliveira, M. C. & Marques, C. M. C. (2015). *A Importância do Ensino Experimental na Formação Contínua de Professores do 1.ºCEB*.
- Roldão (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo: Perspetivas e Práticas em Análise*. Porto.
- Roldão, M. C. (2007). *Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores.*” In Dossier: Trabalho Cooperativo dos Professores, Revista Noesis, n.º71, pp. 24-29.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino: O Saber e o Agir do Professor*. Fundação Manuel Leão
- Roldão, M. & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular para a Autonomia das Escolas e Professores*. Ministério da Educação.
- Sá & Chaves, I. (2000). *Portefólios Reflexivos-Estratégias de Formação e de Supervisão*. Universidade de Aveiro.
- Sá, E. (2006). *Crianças para sempre - É bom crescer com os pés na Terra e com a cabeça na Lua*. Editora: Sociedade Editorial, Lda.

- Sá, J. (2002). *Renovar as Práticas no 1.º ciclo pela via das ciências da natureza*.
- Sá, J. & Varela, P. (2004). *Crianças Aprendem a Pensar Ciências-Uma Abordagem Interdisciplinar*.
- Sá, J. (2006). *Renovar as práticas do 1.º ciclo pela via das ciências da natureza*.
- Sarmiento, T. et al (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.
- Silva, M. (2009). *Ensino Experimental das Ciências- Uma Proposta de Actividades para Educadores e Professores do 1.º Ciclo*. Caderno de Investigação Aplicada, 3, pp.21-33.
- Silva, H. & Lopes, J., (2015). *Eu, Professor, Pergunto-20 Respostas sobre Planificação do Ensino-Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação*. Pactor.
- Silva, L. et al (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Portugal, G.& Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Porto Editora.
- Tomásio, M. (2019). *A Transição do Jardim-de-Infância para o 1.º ciclo do Ensino Básico - “Um Salto Gigante”- Intervenção com uma criança com Atraso Global do Desenvolvimento [Relatório para a obtenção de Mestre]*. Instituto Politécnico de Coimbra.
https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/28079/1/MARIA_TOMASIO.pdf.
- Tonucci, F. (1986). *Contributo para a definição de um modelo educativo: da escola transmissiva à escola construtiva*.
- Vasconcelos, T. (1998). *Das Perplexidades em Torno de um Hamster...In Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação-Departamento da Educação Básica.

Vasconcelos, T. (coord.) (2012). *Trabalho por Projeto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Referências Normativas

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, *Diário da República*, 1ª série-Nº15, p.259.

Decreto-Lei N.º 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República* N.º 201/2001-I Série- A. Ministério da Educação.

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

Decreto-Lei N.º 75/2008, de 22 de abril. *Diário da República* N.º 79/2008-Série I. Ministério da Educação.

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

Decreto-Lei N.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República* N.º 129/2018-Série I. Presidência do Conselho de Ministros.

Lei N.º 5/1997, de 10 de fevereiro. *Diário da República* N.º 34/1997 - Série I-A. Assembleia da República.

Lei N.º 46/1986, de 14 de outubro. *Diário da República* N.º 237/1986 - Série I. Assembleia da República.