

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Cláudia Sofia Rodrigues Gonçalves

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

julho | 2020

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Cláudia Sofia Rodrigues Gonçalves

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

ORIENTAÇÃO
Maria José de Jesus Camacho



Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

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

Ano letivo 2019/2020

Cláudia Sofia Rodrigues Gonçalves

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

Orientador: Professora Doutora Maria José de Jesus Camacho

Funchal, julho de 2020

“Tudo vem no tempo certo.

Não desistas só porque não correu bem desta vez. Quantas vezes julgaste que era o fim e conseguiste levantar-te? Quantas vezes enxugaste as lágrimas à pressa por não teres tempo para chorar?

Tudo o que (já) conquistaste é teu.

Ninguém to tira.

É fruto das tuas conquistas, da tua resiliência, do teu insistir.

Do não desistir.

Lembra-te: o errado não é falhar, o errado é desistirmos de sonhar.”

Júlia Domingues, *Acredita a vida sabe o que faz*

Agradecimentos

Seis anos de formação se passaram, tendo a certeza de que este trajeto foi repleto de momentos que contribuíram para a minha formação enquanto pessoa e profissional.

Neste momento quero expressar a minha gratidão perante todos os que partilharam, percorreram e contribuíram para que fosse possível alcançar este sonho. Foram períodos de muita dedicação, de luta e do insistir e nunca desistir.

Aos arco-íris da Escola Básica do 1.º Ciclo do Ensino Básico com Pré-Escolar da Achada por me terem recebido com tanto carinho e despertado ainda mais o gosto pela educação de infância, pelos afetos e por todos os momentos que partilhamos e aprendemos juntos.

Aos alunos do 4.º ano e do 2.º ano da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira por todas as aprendizagens, pelo carinho e por todas as partilhas. Agradeço por ter sido tão bem recebida.

À educadora Zélia Basílio e à professora Carina Freitas, agradeço imenso a vossa disponibilidade, recetividade e acolhimento. Obrigada por confiarem em mim e por partilharem os vossos conhecimentos e experiência. Em especial, à professora Carina Freitas por ser um exemplo a seguir. Agradeço também às escolas e a todas as equipas educativas que me receberam e acolheram.

Obrigada a todos os docentes que se cruzaram comigo ao longo deste percurso académico, agradeço por todas as aprendizagens e ensinamentos, por me guiarem e auxiliarem no meu progresso.

À minha Orientadora Científica deste relatório de estágio, Maria José Camacho, muito obrigada pela orientação e confiança que me transmitiu ao longo do meu percurso. Sempre disponível para qualquer dúvida que surgisse. O meu muito obrigado.

Às minhas colegas de turma, agradeço a partilha dos momentos e conhecimentos.

Aos meus amigos, agradeço todo o apoio e todos os momentos que partilhamos.

À Bianca, à Catarina Lucas, à Mariana Miragaia, à Helena, à Filipa e à Tânia, minhas companheiras de curso, muito obrigada pelas partilhas, pelos momentos,

VI | Relatório de Estágio de Mestrado

aprendizagens e conhecimentos que me proporcionaram. Guardarei para sempre todos os momentos de risada e alegria constante.

À minha família, que sempre me apoiou e jamais me abandonou e que esteve presente em todos os momentos de sucesso e de fracasso.

Às minhas irmãs, Sofia e Margarida, agradeço toda a paciência, a dedicação, lealdade e companheirismo. Obrigada por todo o carinho, o amor e proteção que temos. Agradeço por todas as horas que dedicaram a pensar e em contruir possíveis materiais e atividades para que os meus estágios se desenvolvessem da melhor forma possível. Desejo que a nossa amizade seja para sempre e que o nosso companheirismo seja eterno. Vocês são as melhores manas do mundo.

Aos meus pais, os meus guias e companheiros, sem vocês nada disto era possível. Sem a educação que me proporcionaram, jamais chegaria tão longe. Obrigada por sempre me apoiarem, por nunca me fazerem desistir, por serem incansáveis, e sobretudo, por acreditarem sempre em mim, que alcançaria o meu sonho. A vocês agradeço por ser o que sou, e sobretudo por me ensinarem que nada na vida se consegue sem que se lute para alcançar, e que todos os obstáculos conseguem ser ultrapassados. Vocês são os melhores pais do mundo.

Ao Diogo, o meu melhor amigo e meu amor que sempre me acompanhou nesta caminhada e que continuará a acompanhar. Obrigada pela paciência, pela compreensão, por todos os momentos que partilhamos. Agradeço por nunca me teres deixado desistir, por sempre me apoiares, por não deixares o cansaço vencer quando por vezes queria desistir. Foste e és, tal como os meus pais e as minhas irmãs, o meu apoio ao longo deste percurso. Acreditaste sempre, que ia conseguir alcançar o que mais desejava, que seria capaz. Obrigada por me fazeres feliz, que sejamos para sempre assim, felizes.

Agradeço à minha madrinha por me apoiar sempre, acreditar que seria capaz e por estar sempre disponível e nunca me dizer não quando precisei. Gosto muito de si.

Agradeço à dona Lúcia, a minha sogra, pelo carinho que tem por mim, por me tratar como se fosse filha, por acreditar que alcançaria esta etapa com sucesso. Muito obrigada, gosto muito de si.

Agradeço a todos, os que contribuíram para que conseguisse alcançar o meu sonho.

Resumo

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico para obtenção do grau de mestre. Ao longo do mesmo é evidente uma compilação do conhecimento profissional prático obtido ao longo de um percurso de formação docente em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A primeira intervenção desenvolveu-se na Escola Básica do 1.º Ciclo do Ensino Básico com Pré-Escolar da Achada, na sala Arco-íris. A segunda e terceira intervenção ocorreram na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira, em turmas do 2.º ano e de 4.º ano de escolaridade. Em todas as práticas pedagógicas foi implementado um projeto de investigação-ação. Transversalmente tentamos resolver as problemáticas encontradas ao longo do estágio. É de evidenciar que, com as práticas implementadas, no decorrer dos estágios foram possibilitados às crianças momentos de aprendizagens cooperativas, ativas e significativas, que tiveram o intuito de fomentar o seu desenvolvimento, permitindo a sua evolução e progressão.

Todavia, não foi possível realizar as práticas pedagógicas sem um conhecimento teórico sobre toda a metodologia utilizada. Com o propósito de realizar uma partilha da prática experienciada em contextos educativos diversificados, buscou-se enquadrar a teoria e a metodologia utilizadas na intervenção numa perspetiva reflexiva. Deste modo, analisou-se toda a pesquisa num sentido crítico e reflexivo, cujo enquadramento teórico e metodológico transpõe para a prática pedagógica. Desta forma, pretendo refletir nos cinco capítulos, essencialmente: a construção da identidade docente, organização curricular na educação em Portugal, os desafios da escola inclusiva, a dimensão pedagógica em contexto escolar, e a metodologia de investigação-ação em educação.

Palavras-chave: Educação de Infância; Ensino Básico; Intervenção Pedagógica; Investigação-Ação; Reflexão; Crianças.

Abstract

This report was prepared within the scope of the Master's degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education to obtain a Master's degree. Throughout this report, it becomes evident a compilation of practical professional knowledge obtained during a teacher training course in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. The first intervention is developed in the Basic School of the 1st Cycle of Basic Education with Pre-School Achada, in the Rainbow room. The second and third interventions occurred in the Basic School of the 1st Cycle with Preschool of Ladeira, in classes of the 2nd year and 4th year of schooling. In all pedagogical practices, an action research project was implemented. Crosswise it tries to solve the problems encountered throughout the training. It is evident that, with the practices implemented, during the internships, children were allowed moments of cooperative, active and significant learning, which aimed to foster their development, allowing their evolution and progression.

However, it was not possible to perform the pedagogical practices without a theoretical knowledge about the entire methodology used. In order to share the practice experienced in diverse educational contexts, we sought to frame the theory and methodology used in the intervention from a reflexive perspective. Thus, it was analyzed in a critical and reflective sense, whose theoretical and methodological framework transposes to pedagogical practice. Thus, I intend to reflect on five chapters, essentially: the construction of teacher identity, curricular organization in education in Portugal, the challenges of inclusive school, the pedagogical dimension in the school context, and the methodology of action research in education.

Keywords: Childhood Education; Basic Education; Pedagogical Intervention; Action Investigation; Reflection; Children.

Sumário

Resumo	VII
Abstract	IX
Sumário	XI
Índice de Figuras	XV
Índice de Gráficos	XIX
Índice de Quadros.....	XXI
Índice de Apêndices	XXIII
Pasta A – Relatório de Estágio de Mestrado	XXIII
Pasta B – Prática Pedagógica no Contexto da Educação Pré-Escolar.....	XXIII
Pasta C – Prática Pedagógica no Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (4.º ano)	XXIII
Pasta D – Prática Pedagógica no Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.º ano)	XXIII
Lista de Siglas	XXV
Introdução	1
PARTE I.....	5
ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO.....	5
Capítulo 1 – Construção da Identidade Docente	7
1.1. Educação no Século XXI.....	8

1.2.	O Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico	10
1.3.	Desenvolvimento Profissional do Docente e o seu Contributo	13
1.4.	O Docente como Mediador do Processo de Ensino e Aprendizagem	14
1.5.	Qualidade na Educação.....	16
1.5.1.	Mudança nas Práticas Pedagógicas	16
1.5.2.	Reflexão sobre a Ação Pedagógica	17
1.5.3.	A Relação das Crianças no Processo Educativo.....	18
1.5.4.	Importância da Família na Educação das Criança.....	19
Capítulo 2 – Organização Curricular na Educação de Portugal		23
2.1.	Lei de Bases do Sistema Educativo.....	23
2.2.	Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.....	25
2.3.	Operacionalização do Currículo	27
2.3.1.	Orientações para a Educação Pré-Escolar	28
2.3.2.	Orientação Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico	30
Capítulo 3 – Desafios da Escola Inclusiva		33
3.1.	Ambientes de Aprendizagem: Autonomia e Flexibilidade Curricular	34
3.2.	Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade.....	37
3.3.	A Diferenciação Pedagógica	39
Capítulo 4 – Dimensão Pedagógica: Contexto Escolar		42
4.1.	Intencionalidade Pedagógica no Processo Educativo.....	42
4.2.	A Motivação no Processo de Ensino-Aprendizagem	43

4.3. Aprendizagem Significativa	45
4.4. Aprendizagem Cooperativa	46
Capítulo 5 – A Metodologia de Investigação-Ação em Educação	48
5.1. Investigação-Ação	48
5.2. Metodologia e Objetivos da Investigação-Ação.....	49
5.2.1. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	50
5.2.2. Método de Análise de Dados.....	54
PARTE II	55
PRÁTICA PEDAGÓGICA	55
Capítulo 6 – Intervenção Pedagógica na Educação Pré-Escolar – Prática I	56
6.1. Caraterização do Meio Envolverte.....	56
6.2. Caraterização da Instituição: Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada.....	59
6.3. Sala Arco-Íris.....	60
6.3.1. Organização do Ambiente Educativo	60
6.3.2. Rotina Diária	67
6.3.3. Caraterização do Grupo de Crianças	69
6.4. Princípio Fundamentas à Ação Educativa.....	76
6.4.1. A Formação Pessoal e Social	76
6.4.2. Projeto de Investigação-Ação em Contexto de Educação Pré-Escolar	78
6.5. Momentos de Aprendizagem.....	90
6.5.1. O Corpo Humano	90

6.5.2. A Maria Castanha	94
6.5.3. As decorações de Natal e o Presépio da Sala Arco-íris.....	97
6.6. A Comunidade Educativa e a Educação Pré-Escolar	105
6.6.1. Atividade em Comunidade (Confeção e Venda de Broas).....	105
6.6.2. Atividade com o Envolvimento da Família.....	109
6.7. Reflexão da Prática Pedagógica Concretizada	111
Capítulo 7 – Intervenção Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico	113
7.1. Caraterização do Meio Envolveinte	113
7.2. Caraterização da Instituição: Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira.....	116
7.3. Caraterização da Turma (4.ºB) – Prática II	118
7.4. Caraterização da Turma (2.º B) – Prática III	144
7.4.1. Caraterização da Sala	146
7.4.2. Horário Semanal	148
7.4.3. Projeto de Investigação-Ação em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	149
7.4.4. Momentos de Aprendizagem.....	163
7.4.5. Reflexão da Prática Concretizada.....	168
Considerações Finais	171
Referências	173
Referências Normativas	183

Índice de Figuras

Figura 1 Esquema relativo ao Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória....	26
Figura 2 Articulação entre os níveis de decisão curricular.....	32
Figura 3 Freguesia de São Roque	56
Figura 4 EB1/PE da Achada.....	59
Figura 5 Sala Arco-Íris	61
Figura 6 Trabalhos das crianças	61
Figura 7 Decorações da sala Arco-íris.....	61
Figura 8 Quadro das tarefas.....	62
Figura 9 Quadro das presenças	62
Figura 10 Calendário e gráfico do tempo	62
Figura 11 Cartaz dos aniversários	62
Figura 12 Armários da sala Arco-íris	63
Figura 13 Área de acolhimento/tapete.....	63
Figura 14 Área da biblioteca	64
Figura 15 Área da garagem	64
Figura 16 Área da mercearia	65
Figura 17 Área das expressões/mesas	65
Figura 18 Cantinho dos fantoches	66
Figura 19 Área da casinha	66
Figura 20 Regras da sala.....	71
Figura 21 "Palavras mágicas" da Boa Educação	71
Figura 22 Crianças a organizar um jogo e a praticar exercício físico	72
Figura 23 Experimentação e produções plásticas.....	73
Figura 24 Crianças a escrever o nome com letra de imprensa.....	74
Figura 25 Criança com o cartão para copiar o nome	74
Figura 26 Tartaruga da sala Arco-Íris.....	75
Figura 27 Data escrita por uma criança	75
Figura 28 História "A Ana e a Boa Educação"	81
Figura 29 Palavras mágicas	82

Figura 30 Crianças a pintar os desenhos com as palavras mágicas.....	83
Figura 31 Desenhos para afixar nas paredes da sala	83
Figura 32 Reconhecer e autoavaliar	84
Figura 33 Semáforo do comportamento	84
Figura 34 - História Como se juntaram as cores do arco-íris?"	85
Figura 35 Garrafinhas das cores	86
Figura 36 Crianças a identificar as cores, emoções e sentimentos.....	87
Figura 37 - Crianças a realizarem a experiência das cores.....	88
Figura 38 História "O Corpo Humano"	91
Figura 39 Esqueleto afixado	92
Figura 40 Crianças a construir o esqueleto.....	94
Figura 41 Exemplar do esqueleto	94
Figura 42 História "Maria Castanha descobre o outono"	95
Figura 43 Crianças a decorar a Maria Castanha	96
Figura 44 Trabalhos das crianças no placar da sala.....	96
Figura 45 História "A História do Natal"	97
Figura 46 Imagens do presépio em pasta de modelar.....	98
Figura 47 Crianças a pintar as imagens do presépio	99
Figura 48 Criança a pintar o papel para o presépio	100
Figura 49 Crianças a pintar e a decalcar as mãos	101
Figura 50 Criança a terminar tarefas/pintar desenhos de natal.....	101
Figura 51 Montagem da árvore de Natal com auxílio das crianças.....	102
Figura 52 Árvore de Natal exposta no placar da Sala Arco-Íris.....	103
Figura 53 Presépio construído pelas crianças.....	104
Figura 54 Crianças fazendo a carta ao Pai Natal	104
Figura 55 Verter os ingredientes	106
Figura 56 Misturar os ingredientes	106
Figura 57 Crianças fazendo as bolinhas para as broas de mel.....	107
Figura 58 Crianças a verter, a misturar e a esticar a massa das bolachas.....	107
Figura 59 Bolachas de manteiga decoradas.....	108
Figura 60 Caixas das broas de mel	109
Figura 61 Saco com as bolachas.....	109

Figura 62 Bolachas de manteiga.....	109
Figura 63 Histórias das crianças ilustradas pela família	110
Figura 64 Freguesia de Santo António	114
Figura 65 Trabalhos dos alunos afixados nas paredes.....	121
Figura 66 Janelas decoradas com trabalhos dos alunos.....	121
Figura 67 Armários da sala.....	122
Figura 68 Organização das mesas em filas de 5	122
Figura 69 Organização das mesas individuais.....	123
Figura 70 Computador.....	123
Figura 71 Semáforo do comportamento	124
Figura 72 Ilustração da obra	129
Figura 73 Alunos aos pares na aula de TIC.....	130
Figura 74 Jogo de tabuleiro	131
Figura 75 Origami de uma flor	134
Figura 76 Acróstico com a palavra "Flor"	135
Figura 77 Trabalhos expostos.....	135
Figura 78 Capa para guardar os trabalhos	136
Figura 79 Recorte de revistas e folhetos.....	138
Figura 80 Identificação da atividade económica	139
Figura 81 Pesquisa e registo da informação	139
Figura 82 Cartolina atribuída.....	139
Figura 83 Paisagem no Miradouro dos Balcões	141
Figura 84 Fotografia de turma.....	141
Figura 85 Parede da sala com trabalhos afixados.....	146
Figura 86 Janelas da sala C.....	146
Figura 87 Mesas organizadas em trios	147
Figura 88 Mesas organizadas aos pares.....	147
Figura 89 Mesas organizadas individualmente	147
Figura 90 Computador do docente	148
Figura 91 Poema com lacunas	152
Figura 92 Alunos aos pares na aula de TIC.....	153
Figura 93 Imagens fornecidas para o Power Point.....	154

Figura 94 Power Point de um par de alunos.....	154
Figura 95 Jogo da memória de um par de alunos	155
Figura 96 Power Point para completar	155
Figura 97 Alunos colocados aos pares	156
Figura 98 Alunos a explorar o material Cuisenaire.....	157
Figura 99 Aluno a explicar o seu raciocínio.....	158
Figura 100 Aluno realizando exercícios com auxílio a material (tampas).....	159
Figura 101 Sinais de trânsito	160
Figura 102 Distribuição dos meios de transporte por grupos.....	160
Figura 103 Jogo de tabuleiro	161
Figura 104 Alunos vendados a cheirar, tocar e degustar alimentos	164
Figura 105 Aluno a exemplificar o exercício dos números pares e ímpares.....	166
Figura 106 Alunos realizando os circuitos	167

Índice de Gráficos

Gráfico 1 Idade do grupo de crianças da sala Arco-Íris	69
Gráfico 2 Género do grupo de crianças da sala Arco-Íris	70
Gráfico 3 - Local de residência do grupo de crianças da sala Arco-íris	70
Gráfico 4 - Faixa etária dos alunos do 4.º B	118
Gráfico 5 Género dos alunos do 4.º B	118
Gráfico 6 Faixa etária dos alunos do 2.º B	144
Gráfico 7 Género dos alunos do 2.º B	144

Índice de Quadros

Quadro 1 Modificação do paradigma clássico	16
Quadro 2 Fontes de motivação	44
Quadro 3 Instituições e infraestruturas presentes em São Roque.....	58
Quadro 4 Rotina diária da sala Arco-Íris.....	68
Quadro 5 Cronograma referente às diversas fases do projeto da Sala Arco-íris	89
Quadro 6 Instituições e infraestruturas presentes em Santo António.....	115
Quadro 7 Organização da Instituição Educativa (PEE, 2019-2023, p.11)	117
Quadro 8 Horário semanal do 4.º Ano Turma B	125
Quadro 9 Cronograma referente às diversas fases do projeto no 4.º Ano Turma B.....	132
Quadro 10 Horário semanal do 2.º Ano Turma B	149
Quadro 11 Cronograma alusivo às diversas fases do projeto no 2.º Ano Turma B	162

Índice de Apêndices

Índice do Conteúdo do CD-ROM

Pasta A – Relatório de Estágio de Mestrado

Relatório de Estágio de Mestrado em Word

Relatório de Estágio de Mestrado em PDF

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

Apêndice 1 – Planificações

Apêndice 2 – Diários de Bordo

Apêndice 3 – Reflexões Críticas

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

Apêndice 1 – Planificações

Apêndice 2 – Diários de Bordo

Apêndice 3 – Grelhas de Avaliação

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

Apêndice 1 – Planificações

Apêndice 2 – Diários de Bordo

Apêndice 3 – Grelhas de Avaliação

Lista de Siglas

1.ºCEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

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

EPE – **Educação** Pré-Escolar

LSBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PEE – Projeto Educativo de Escola

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

Introdução

A elaboração deste relatório representa para mim uma análise do percurso percorrido com muita dedicação, experienciada no decurso do desenvolvimento das Unidades Curriculares, Práticas Pedagógicas I, II e III.

Em Portugal, o ensino e a educação têm sido objeto de estudo e de investigações que ambicionam conseguir alcançar uma autêntica educação de qualidade. É notável que as competências solicitadas aos professores do século XXI permitem que estes sejam capazes de conseguir o principal objetivo da educação, ou seja, fomentar a construção do conhecimento. Por conseguinte, o docente carrega uma função de extrema relevância, dado que no decorrer da efetivação de metodologias e de práticas de qualidade, deverá suscitar nas crianças a vontade de aprender, o desejo de conhecer e a propensão de criticar.

Considerando o supradito como objetivo a alcançar, o presente relatório encontra-se organizado em duas partes essenciais que procura demonstrar as experiências de aprendizagens da prática pedagógica concretizada, bem como os presumíveis teóricos e metodológicos que as alicerçaram. A Parte I, abarca o Enquadramento Teórico e Metodológico e a Parte II, incide sobre a Prática Pedagógica.

No que concerne à Parte I, esta é composta por cinco capítulos, particularmente: o Capítulo 1 - Construção da identidade docente, o Capítulo 2 - Organização Curricular na Educação de Portugal, o Capítulo 3 - Desafios da Escola Inclusiva, o Capítulo 4 - Dimensão Pedagógica: Contexto Escolar e o Capítulo 5 - A Metodologia de Investigação-Ação em Educação.

O Capítulo 1 incide sobre a educação do século XXI e a qualidade na educação assim como a mudança, a reflexão sobre a ação pedagógica, a relação das crianças no processo educativo e a importância da família na educação das crianças.

O Capítulo 2 apresenta os normativos essenciais ao sistema educativo, nomeadamente, a Lei de Bases do Sistema Educativo. Além disso aborda a operacionalização do Currículo com as orientações para a Educação Pré-Escolar e as orientações curriculares e programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O Capítulo 3 aborda os ambientes de aprendizagem: autonomia e a flexibilidade curricular, a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, e ainda a diferenciação pedagógica.

O Capítulo 4 desenvolve a intencionalidade pedagógica no processo educativo, a motivação no processo de ensino-aprendizagem, a aprendizagem significativa, a aprendizagem cooperativa e o ensino experimental das ciências.

O Capítulo 5 expõe a investigação-ação, a metodologia e os objetivos da mesma, como também técnicas e instrumentos de recolha de dados e ao método de análise de dados.

Referente à Parte II, esta encontra-se dividida em dois capítulos, especificamente: o Capítulo 6 – Intervenção pedagógica na Educação Pré-Escolar e o Capítulo 7 – Intervenção pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Nos capítulos supramencionados explanarei as práticas consequentes do contexto de estágio e apresentarei a caracterização do meio envolvente, a caracterização da instituição; a caracterização da sala/ambiente educativo; caracterização do grupo de crianças/turma; caracterização da rotina diária/horário semanal e de três momentos de aprendizagem. É de evidenciar que os Capítulos 6 e 7 irão exibir o projeto de investigação-ação desenvolvido, através da explicação das atividades que foram concretizadas nas práticas pedagógicas. É de salientar que no término de cada um destes capítulos será elaborada uma reflexão em torno da prática pedagógica vivenciada.

De maneira a fundamentar teoricamente e a tornar mais enriquecedor este relatório, no final do mesmo constam as referências alusivas à bibliografia consultada e as referências normativas que sustentaram todo o procedimento do trabalho teórico-prático. Saliento que todos os registos fotográficos usados foram outorgados pelos encarregados de educação.

O relatório abarca, ainda, o índice de figuras, de gráficos, de quadros e o índice de conteúdos do CD-ROM. É possível aceder aos diários de bordo e planificações desenvolvidas nas diferentes práticas, bem como se apresenta o mesmo em formatos Word e PDF.

Tendo em consideração o que mencionei anteriormente, a elaboração do mesmo revela-se de uma pertinência indiscutível para a minha formação pessoal e profissional,

visto que através dela refletem o potencial das atividades proporcionadas, como os pressupostos pedagógicos seguidos, refletindo-se na minha atitude como Educadora de Infância e Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO

Capítulo 1 – Construção da Identidade Docente

Atualmente, ser docente é uma tarefa difícil. Advertências provenientes da sociedade, tais como os juízos da mesma e ainda a coerção em relação ao cumprimento da legislação e do currículo levam a que o docente encontre algumas barreiras na sua prática educativa. No entanto, a profissão professor é desafiante, na medida em que é considerada um conjunto de aprendizagens e um longo caminho a cumprir com um objetivo final.

Segundo Lopes (2002), o desenvolvimento profissional ocorre na escola e a resolução dos problemas provenientes da mesma resultam do contexto. Além disso, Elliott (1990) citado pelo autor supramencionado, afirma que este processo de formação se centra na escola, cujo investigadores possuem o papel de facilitadores através do diálogo e reflexão.

Nóvoa (2006) citado por Pardal, et al (2011), afirma que “Os professores têm perdido prestígio, a profissão docente é mais frágil hoje do que era há alguns anos. Eis um enorme paradoxo. Como é possível a escola nos pedir tantas coisas, atribuir-nos tantas missões e, ao mesmo tempo, fragilizar o nosso estatuto profissional” (p.27).

Noutra perspetiva, e de acordo com a visão dos autores anteriores, “os conteúdos do trabalho docente têm conhecido mudanças, quer estas sejam fruto da transformação das sociedades, nas últimas décadas, quer resultem da concentração de políticas educativas submetidas à complexidade da multirregulação dos diferentes sistemas” (p.30), ou seja, o trabalho do docente ao longo dos anos tem sofrido transformações, sobretudo quanto aos programas que cada vez são mais extensos e a legislação existente exige o seu cumprimento, o que por vezes torna-se um obstáculo para o docente consoante as dificuldades dos alunos.

Assim sendo, torna-se indispensável refletir sobre a educação no século XXI com vista à construção da identidade docente. Seguidamente será explorado o perfil do Educador e do Professor no 1.ºCEB, bem como o seu papel na promoção de uma educação de qualidade.

1.1. Educação no Século XXI

A educação encontra-se ligada à realidade da vida humana, sendo que tem sofrido uma evolução resultante da mudança na sociedade.

Subirats (2000) afirma que “ao longo do século XXI, o conceito de educação mudou muito, pois os sistemas educativos tiveram de adaptar-se a demandas sociais que nem sequer eram previsíveis no século XIX” (p.195). Neste seguimento de ideias, é possível constatar que a escola ao longo dos séculos teve de adaptar o seu sistema consoante as necessidades, um fator que ainda nem era previsto há dois séculos.

A educação no século XXI prevê uma organização eficiente do sistema educativo que viabilize uma resposta eficaz e clara a uma multiplicidade de questões e contrariedades que surgem, atualmente. Para isso, essa organização deve abranger o desenvolvimento de processos propícios à descentralização e autonomia da instituição que possibilitem uma maior gestão da proximidade, transversalmente a um procedimento distinto de situações diferenciadas (Grilo, 2002).

Nesta visão, o que a educação dos dias de hoje defende não é a existência de um único modelo para as operacionalizações, mas uma posição de abertura para com as contrariedades, intercedendo com um tratamento diferenciado para cada um delas e fazer uma gestão do processo adaptada, eficiente e direcionada. Neste seguimento de ideias, a escola atual tem de estar recetiva às constantes mudanças que promovem claramente a criação de outras ofertas educativas, em que as crianças são o centro.

A crise na educação, o seu questionamento e reflexão sobre a escola dita ideal, tem levado a muitas investigações, estudos e tomadas de decisão. Do mesmo modo, é conhecido que a escola do século XX está em transformação. (Costa, 2010).

Para que essa transformação seja eficaz é necessário aumentar os conhecimentos dos professores, recorrendo a formações inovadoras e priorizar que os pensamentos e práticas educativas sejam novas e que possam entrar no sistema educativo, com a contratação de docentes mais jovens, que possam partilhar conhecimentos provenientes de uma formação mais recente, construtiva e pensada, com aqueles que estão acomodados ao ensino “passado”, ou ainda, com o envolvimento de atores educativos nessa transformação.

Cristo (2013) diz que “a educação é um dos principais motores do desenvolvimento social e económico das sociedades” (p.11). O autor quer com isto dizer que o sistema educativo está em constante mudança devido às necessidades educativas dos alunos e que o conhecimento permite mover toda a sociedade, seja a nível social ou económico. Apesar da educação ser fundamental para o progresso e desenvolvimento da sociedade, continua a refletir-se muito pouco sobre este assunto, nomeadamente, em Portugal. Isto acontece devido à pouca informação existente. Porém é essencial debater-se acerca da qualidade do futuro da educação, pois só assim será possível conseguir um diagnóstico do que está em falta ao sistema e, posteriormente, quais as soluções para essas mesmas faltas.

Atualmente não é possível discutir a educação do século XXI, sem abordar a inclusão. De acordo com a perspetiva de Correia (1990), a educação é definida como um processo de aprendizagem e mudança que se realiza com os alunos através do ensino e de outras experiências em diferentes contextos onde a criança interage. Deste modo é possível concluir que o ensino é uma parte fundamental no processo de aprendizagem dos alunos e que, quanto mais sejam os problemas e a complexidade dos meios onde esta integrado, maiores serão as exigências que são colocadas a todos aqueles que fazem parte do seu processo de ensino e aprendizagem. Porém, como sabemos que a educação está ligada às mudanças na aprendizagem de cada um são poucos os educadores que relatam e documentam a mudança dessas crianças de modo a promover-lhes uma educação adequada e coerente com as suas aptidões, características e carências.

Segundo Carvalho et al. (2016) citado por Fernandes e Cabral (2016), a Intervenção Precoce (IP) é relevante para a Inclusão. De modo a abordar e especificar a IP recorre-se à promoção do desenvolvimento da criança transversalmente de um plano de intervenção que otimize momentos de aprendizagem em situações naturais do seu quotidiano, desenvolvido concomitantemente com a família e outros prestadores de cuidados pertinentes na vida da criança.

Aos poucos surge a necessidade decorrente da construção de uma escola inclusiva, onde todos os alunos devem de aprender juntos apesar das complexidades e diferenças que possam apresentar, alicerçada nas recomendações contidas na Declaração de Salamanca (1994), na Declaração de Educação para Todos e ainda nas normas sobre Igualdades de Oportunidades para Pessoas com Deficiências das Nações Unidas.

Segundo Santos (2003) “a escola que temos não é a que queremos” (p.3). Desta forma, a escola dos dias de hoje tem de recorrer à comunidade, à colaboração, à cooperação, à liderança e à formação. Em sùmula, a educação está em evolução constante e desafiante e reconhece, por parte dos professores, uma procura contínua de práticas educacionais mais bem sucedidas que têm em vista qualidade na educação.

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

Marchão (2012) assevera que a escola e a profissão do educador e do professor são continuamente contestadas e até severamente criticadas. Esta situação acontece devido ao peso que a sociedade deposita na escola e nos seus profissionais, defendendo sempre o papel da família que sabemos que é igualmente importante na formação das crianças.

Segundo o mesmo autor, “As profissões definem-se pelas suas práticas e por um certo monopólio das regras e dos conhecimentos da atividade que realizam. (...) No essencial, a profissão docente não detém a responsabilidade exclusiva sobre a atividade educativa, devido à existência de influências mais gerais (políticas, económicas, culturais) (...)” (p.87). O autor quer com isto dizer que o professor não é único responsável pela educação, mas sim que juntamente com os restantes intervenientes (família, comunidade e sociedade) conseguem realizar um trabalho com vista a chegar a um determinado objetivo - aprendizagem das crianças.

Por outro lado, Perrenoud (2001) citado pelo autor mencionado anteriormente, define a profissão docente como um cargo humanista, complexo, paradoxal e impossível. A definição humanista ocorre através da interação entre dois indivíduos, ou seja, o que ensina e o que aprende. É complexo pela razão de existir uma convivência constante com acontecimentos e/ou comportamentos que restringem ou influenciam a prática docente. Finalmente, é paradoxal porque quando se tenciona transformar o outro, isso só se sucede quando este outro se envolve, igualmente, nessa transformação.

O desempenho da profissão docente, designada por “profissão do conhecimento” como declara Marcelo (2008), evolui em situações complicadas, instáveis, incertas, mas

ativas, sustentando-se, portanto, numa combinação entre saberes referências, conhecimentos e pensamentos reflexivos acerca dos acontecimentos e das circunstâncias que expressam.

De acordo com Lopes & Silva (2010), a profissão professor requer muito mais do que apenas dar aulas, visto que uma educação de qualidade é aquela que garante um ambiente favorável ao desenvolvimento de relações de afeto, de segurança, de valorização da comunidade educativa e, principalmente, coloca em prática as estratégias de ensino-aprendizagem que correspondam às crianças dos dias de hoje.

Considerando o mencionado, a ação docente deverá ser direcionada por um conjunto de elementos e critérios que promovam a aceitação de um perfil que possa ser ajustado a contextos e a momentos diferentes (Vasconcelos, 2009). Assim sendo, o DL n.º 240/2001 e o DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, têm como objetivo definir o perfil geral e o perfil específico do desempenho profissional do educador e do professor, isto é, com o desígnio de definir as competências transversais e as funções específicas que deverão destacar a ação educativa dos docentes.

De modo conciso, o Perfil Geral do Desempenho Profissional do Educador e do Professor, referido no DL n.º 240/2001, salienta algumas das exigências que deverão ser comuns à ação de qualquer docente, particularmente, no que concerne à dimensão ética profissional e social, à dimensão de desenvolvimento do ensino-aprendizagem, à dimensão de participação na escola e da relação com a comunidade e à dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

No que se refere à dimensão ética, profissional e social, o referente decreto defende o fomento de aprendizagens curriculares que, além de possibilitarem a inclusão e respeito pelas necessidades e características de todas as crianças, deverão assegurar o desenvolvimento de capacidades e competências que deverão ter significado para a formação das mesmas.

Relativamente à dimensão do desenvolvimento do ensino-aprendizagem, o decreto supramencionado alude que as aprendizagens deverão advir da articulação das diversas áreas do conhecimento. Assim sendo, o mesmo alerta o professor para a necessidade de se estimular o alcance de novas competências referentes com as novas tecnologias, de estratégias pedagógicas diferenciadas e de se usar a avaliação como um parâmetro que regula a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

A participação na escola e a relação com a comunidade, do dito decreto propõe o incremento de uma prática pedagógica que decorre na inclusão de toda a comunidade educativa, visto que é uma situação que possibilita a obtenção e a evolução síncrona de capacidades sociais e cognitivas.

No que toca à dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, o DL n.º 240/2001, evidencia a formação como um parâmetro essencial da prática profissional. De mais a mais, o mesmo diz que é necessário ter uma atitude de constante reflexão sobre a ação pedagógica que deverá ser desenvolvida pelo docente.

No que diz respeito ao Decreto-Lei n.º 241/2001, este patenteia o Perfil Específico do Desempenho Profissional do Educador e do Professor, motivo pela qual se encontra fragmentado em duas partes diferentes: uma alusiva ao perfil que deverá ser adotado pelo educador e a outra que deverá ter em conta o professor do 1.º CEB. Além disso, evidencia-se que o decreto em questão inclui a conceção, o desenvolvimento e a integração do currículo nos dois perfis.

O perfil do educador é um documento que foca o currículo como um constituinte criado e desenvolvido através da planificação, organização e avaliação do ambiente pedagógico, e ainda as atividades que têm como objetivo a edificação de aprendizagens significativas. Aliás, atenta para a necessidade de o educador mover os conhecimentos e as aptidões precisas para a evolução de um currículo integrado.

Comparativamente à parte que mostra o perfil específico do professor do 1.ºCEB, o DL indica que o currículo desenvolvido deverá impulsionar e incluir os conhecimentos científicos das áreas que o alicerçam e as competências necessárias para o fomento de aprendizagens socialmente importantes, sendo dever do docente ajustá-las com a política educativa atual nas diferentes dimensões do currículo aprovado para este ciclo.

Tendo em conta o que foi mencionado, compreende-se que a ação pedagógica desenvolvida pelos professores deverá ter como suporte todos os aspetos que apoiam um perfil capaz de garantir aprendizagens estimulantes, variadas e significativas, visto que é essa a condição que permite a evolução holística das crianças nos dias de hoje.

1.3. Desenvolvimento Profissional do Docente e o seu Contributo

O processo de persistente evolução vivenciado pela sociedade da atualidade tem reivindicado uma postura de constante formação por parte do docente, dado que a educação de qualidade é aquela que se ajusta às necessidades, aos interesses e às características do século XXI. À vista disso, o desenvolvimento profissional incide, na estratégia mais preponderante do sistema escolar, “porque cada vez mais é avaliado como fundamental para a melhoria da qualidade de ensino” (Silva & Lopes, 2015, p. 144).

Contudo, a formação tradicional condiciona o sucesso das aprendizagens das crianças, visto que os docentes a restringem a um conjunto de seminários, conferências, e/ou workshops que auxiliam somente para compilar certificados. Por conseguinte, é necessário a formação profissional ser vista como uma ação que permite fortalecer os níveis de desempenho dos docentes, logo é a condição que admite o desenvolvimento de uma ação pedagógica apropriada às necessidades e características da aprendizagem das crianças (Sousa, 2012).

Diante do referido, o desempenho profissional do docente deverá ser observado como uma união de experiências de aprendizagem que, não só favorecem uma certa comunidade educativa, como beneficiam uma melhor qualidade da educação. Nessa perspectiva, Day (1999), mencionado por Silva & Lopes (2015), elucida que o desenvolvimento profissional deverá possibilitar que o docente obtenha um conjunto de saberes, capacidades e competências fundamentais ao pensamento profissional, ou seja, à organização e à implementação de atividades que sejam consideráveis para a aprendizagem e a educação das crianças dos dias de hoje.

Assim sendo, o processo de uma constante formação do docente compreende atividades alistadas com a obtenção de aptidões essenciais a uma boa prática pedagógica, e ainda ao desenvolvimento de capacidades elementares para resolver os problemas identificados na própria instituição educativa. Por essa razão, o desenvolvimento profissional é visto como um processo de constante edificação que tem como objetivo responder adequadamente à permanente progressão científica e cultural da atualidade (Sousa, 2012).

Desta forma, Hunzicker (2010), mencionado por Silva & Lopes (2015), o desenvolvimento profissional consta no processo eficiente que deverá ter cinco

caraterísticas essenciais: centralizado no ensino, adequado às necessidades de aprendizagem dos docentes, se desenvolve no contexto de trabalho, colabora e é contínuo. Logo, este deve ser um processo que deve ter uma posição crítica e reflexiva, permitindo ao docente desenvolver uma prática favorável á formação completa de todo o grupo.

1.4. O Docente como Mediador do Processo de Ensino e Aprendizagem

O docente é um mediador do processo de ensino, para isso é indispensável que se situe entre a aprendizagem e o aluno. Tendo como intenção a formação e a colaboração dos alunos de modo a torná-los autónomos é essencial que a aprendizagem e o ensino tenham como objetivo comum preparar e educar para o futuro (Rebelo, 2009).

O professor deixou de ser um detentor de todo o conhecimento, apesar de continuar a ter um papel ativo, como mediador, orientar o aluno em todo o processo educativo.

Cardoso (2013) diz que no século XXI, a ação educativa desenvolvida pelo professor aparece infindavelmente numa permanente inovação e investimento da sua formação sendo que essa é o pilar que suporta todo o processo de aprendizagem e ensino da sociedade.

De modo a existir uma cessação do ensino dito tradicional, igual para todos e individualizado, é indispensável que o docente fomente a rutura com o método tradicional, revogando desta forma esse ensino tão entranhado e, em consequência, incentivar uma atitude reflexiva e crítica que suscite aprendizagens adequadas às carências e interesses de todos os alunos (Formosinho, 1999).

Tendo em conta que a sociedade que temos está invadida pelas tecnologias, tornou-se cada vez mais importante investir na educação, visto que esta obriga a um novo modelo de educação. Este novo modelo vem quebrar os antigos paradigmas.

Nesta perspetiva, o papel do docente tem de se alterar, devido à necessidade de se adaptar às exigências, que são cada vez mais, no século XXI.

De acordo com os princípios da aprendizagem construtivista e significativa, o mediador cria a sua prática docente, tornando os seus educandos os próprios autores da sua aprendizagem (Tébar, 2011).

Nesta linha de pensamento, o docente deverá adotar a função de mediador e de transformador, com o objetivo de propiciar oportunidades de formar alunos autónomos, ativos e críticos.

O docente mediador apresenta-se como personagem importantíssima, no processo de ensino-aprendizagem, pois segundo o modelo inerente à sua configuração de docente mediador, ensinar não pode consistir em transferir conhecimento, mas proporcionar experiências que possibilitem ao aluno, construir o seu conhecimento de modo ativo e crítico.

Vygotsky diz que a construção do conhecimento ocorre através da Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD), onde o aluno cria a sua visão do mundo e o seu modo de atuar com base nas interações sociais. Deste modo, o modelo mediador de Vygotsky é eficaz quando o mediador atua dentro da ZPD, estabelecida pelo mesmo como: (...) a distância entre nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 2003, p. 112).

Onrubia (2001) afirma que nesta situação, o mediador, ao adotar o papel de uma ajuda apropriada à aprendizagem, permitirá que os alunos consigam ir alterando, na atividade conjunta, os seus esquemas de conhecimento e os seus significados e sentidos, e adquirir maiores oportunidades de manifestação autónoma e utilização independente desses esquemas, quando dispostos diante de novas e mais complexas tarefas (p.126).

A atual realidade impõe que se perceba que a nova geração detém outras formas de aprendizagem, porque atualmente são numerosas as formas de aprender e de modo mais contextualizado e jamais linear, distinto do modelo que reinava no passado.

Neste ponto de vista, a figura do docente mediador adquire espaço e reivindica da educação uma nova abordagem no processo de ensino e aprendizagem, envolvendo novas estratégias e metodologias, aptas de desenvolver pessoas para resolver questões e contruir o seu conhecimento.

1.5. Qualidade na Educação

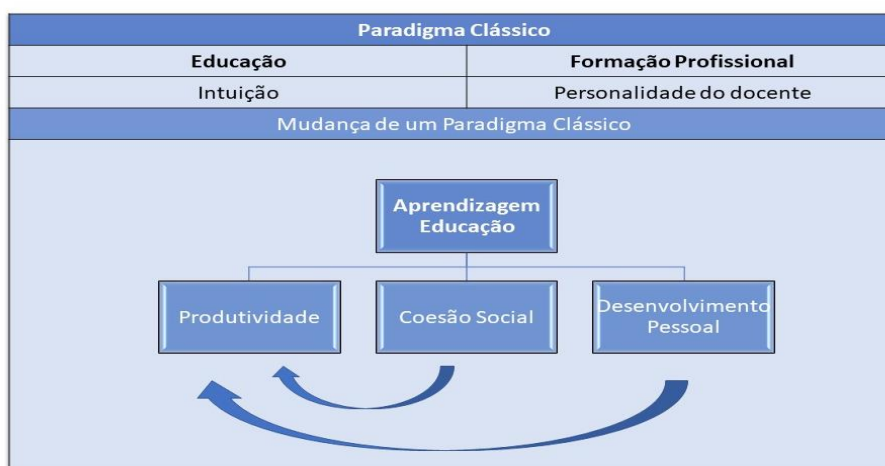
Loureiro (2004) defende que a transformação e autonomia dos indivíduos no processo de reflexão crítica e autónoma permite transformar o mundo da educação. Desta forma, de modo a existir qualidade na educação, tem de existir uma alteração nas práticas pedagógicas dos docentes e dos educadores, uma reflexão acerca das suas ações educativas, e ainda, um olhar crítico sobre a implicação das crianças no processo pedagógico. Contudo, para existir essa progressão, é preciso uma alteração nas organizações da educação que elabore situações e capacidades necessárias aos docentes e educadores, com o intuito de fomentar uma educação em que o centro é a aprendizagem.

Fontes & Freixo (2004) afirmam que se o professor na sua ação docente deve solicitar a edificação de saberes, valores e de cultura e ao desenvolvimento de saberes e de capacidades, nesse caso está a promover uma educação de qualidade, no ensino.

1.5.1. Mudança nas Práticas Pedagógicas

É de extrema importância que as práticas educativas dos professores sejam reconsideradas. Assim sendo, existe uma imensa necessidade de acabar com o ensino tradicional e adotar uma educação com perspetivada para o século XXI. Segundo Carneiro (2004), existe uma modificação do paradigma clássico que se baseia numa aprendizagem que envolve, como consta no quadro 1.

Quadro 1 Modificação do paradigma clássico



Adaptado: Carneiro (2004, p.64)

Conforme o supramencionado, há um paradigma clássico que estipula uma formação e educação consequentes da intuição e da personalidade do docente. De modo a mudar este paradigma e por meio de uma adaptação de um esquema exibido pelo autor, é compreensível que a educação é intrínseca à aprendizagem e detém três parâmetros, particularmente: o desenvolvimento pessoal, a produtividade e a coesão social. Neste seguimento, o desenvolvimento pessoal está relacionado com a produtividade e, por sua vez, a produtividade está relacionada com a coesão social. Por conseguinte, esta modificação recai na criação de uma situação de aprendizagem com diversas estratégias que vão ao encontro das necessidades e interesses de cada criança, criando uma escola onde as escolhas de cada interveniente são tidas em conta e sustentadas devidamente pelo professor. Por fim, as ações pedagógicas dos professores têm que progredir, na medida em que promovem um ambiente impulsionador de estratégias que permitem acompanhar cada criança, de modo individualizado e respeitar o seu ritmo de aprendizagem.

1.5.2. Reflexão sobre a Ação Pedagógica

Refletir é um dos melhores apoios para melhorar a prática pedagógica, nomeadamente, para o professor e educador. Um professor ou educador, está em permanente formação e tem de ser autocrítico, reflexivo e provido de uma intrínseca vontade de aprender.

Freire (1996), mencionado por Moreira (2010), assevera que um professor não pode ensinar claramente, sem que compreenda a sua ignorância e reconheça o que não conhece e o que não domina. Nesse sentido, somente refletindo, o professor consegue ter perceção se a sua prática é apropriada, evoluindo continuamente.

Refletir é um ato sistemático, que permite ao professor ter mais conhecimento sobre o trabalho que desenvolve, e ainda com o intuito de melhorar na sua forma de agir. Moreira (2010) garante que esses factos possibilitam ao professor e educador se tornar um sujeito que aprende, investiga e tem a capacidade de diferenciar os seus aspetos positivos e negativos e executar as suas funções profissionais cada vez melhor. Neste ponto de vista, existirá uma evolução de destaque tanto a nível profissional como pessoal, o que possibilitará uma melhoria das práticas pedagógicas.

O modo como o professor se expõe ao mundo condicionará o seu modo de proceder, visto que este detém um significado afetivo, político, social e cultural (Vieira, 1996). Porém, se existir uma tomada de consciência em que se reflete sobre as situações de aprendizagem, o professor deverá verificar se as ações educativas realizadas são as mais apropriadas ao público-alvo a quem se designam, do mesmo jeito se a aprendizagem relativa aos alunos é significativa.

1.5.3. A Relação das Crianças no Processo Educativo

A ação educativa tem de ter em conta os interesses das crianças, sendo necessário planificá-la de modo a que esta seja realizada, nos contextos de aprendizagem. Para isso, as crianças deverão ser o principal centro do pensamento do professor na sua ação, perante a situação de o mesmo adotar um papel passivo e a criança um papel ativo, no processo de ensino e aprendizagem.

O aluno tem a função de aprender e o docente tem a função de auxiliá-lo na aprendizagem. Desta forma, o professor tem de olhar para esse aprendiz como uma edificação intelectual complexa de saberes, por intervenção de práticas educativas orientadas para a descoberta que fomentam a edificação do saber da criança (Perrenoud, 2002).

É fundamental referir a importância das Convenções e das Declarações Internacionais que desde há muito tempo se encontram ligadas com o Direito à Educação. Deste modo, a Convenção das NU sobre os Direitos das Crianças (DC) em 1989 consagra o Direito a um “tratamento igual para todos”. Esta convenção foi o começo de uma educação inclusiva visto que existe uma participação com a comunidade diversificada e heterogénea essencial ao desenvolvimento humano. Além disso, é importante referir que o artigo 12.º e 13.º da convenção mencionada anteriormente, dizem que a criança tem direito à liberdade de expressão e a partilhar a sua opinião sem opressões ou submissões. De modo a comprovar o que foi dito anteriormente, a UNICEF (1989):

- Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade;

- A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança (pp.10-11).

Diante do conteúdo destes artigos, toda a criança tem de ter liberdade de expressão no sistema educativo, competindo ao professor fomentar situações de conversa que potencialize essa liberdade, cuja criança se possa expressar sem medos, censuras ou receios.

De acordo com Morin (2001) as crianças procuram em tudo o que fazem, encontrar um sentido concreto, porque nenhuma delas opera de modo racionalista. As crianças têm muita imaginação, embora irracionais, a leva para um sentido além do concreto. Diante desta circunstância, o docente, de modo a despertar na criança o interesse pelo processo de ensino e aprendizagem, tem de incentivar os seus interesses conferindo sentido às suas ações como atesta Saint-Exupéry [s.d.], referido por L'Écuyer, (2017), “se queres construir um barco, não peças aos homens que procurem madeira, nem lhes des ordens, nem dividas o trabalho. Em vez disso, ensina-lhes a desejar o eterno e belo mar” (p. 44). Neste sentido, a educação tem de responder às questões, tais como “porquê”, “para quê” provenientes do envolvimento das crianças na prática pedagógica, deste modo, os envolventes deverão ter uma educação com interesse.

1.5.4. Importância da Família na Educação das Crianças

Homem (2002) & Miguéns (2005) dizem que no meio das interações educativas a relação entre a família e a escola é essencial na educação da criança e detém um papel importantíssimo. Sabendo-se que a família é a primeira responsável pela educação e formação da pessoa, revela-se como um pilar de referência para a vida. A escola compreendida como uma instituição educativa, detém a responsabilidade de dar seguimento e continuação à educação da criança, num ambiente já conhecido, com determinada cultura partilhada pela família. Além disso, de acordo com Morgado (2005) olhando para uma educação de qualidade, é necessário ter em conta os desempenhos familiares relacionados com o meio escolar, dado que o envolvimento e a participação

dos pais/encarregados de educação nesta perspetiva é um aspeto que contribui para o sucesso educativo.

As famílias devem ter um papel crucial no processo de aprendizagem das crianças. De acordo com Marujo, Neto & Perloiro (2005) defendem que “mais do que nunca pais e professores sentem hoje que necessitam de trabalhar em conjunto para que as crianças tenham sucesso como pessoas e como alunos” (p.149). É dever da escola envolver os pais, convidando-os para as atividades letivas, de modo a que contribuam para a educação das crianças. É essencial que os pais participem com a escola, que estejam implicados em projetos e colaborarem nas múltiplas atividades desenvolvidas no decorrer do ano letivo.

A escola deve estar recetiva a metodologias inovadoras e que possam beneficiar as aprendizagens dos alunos de modo a implicar e usufruir do que os pais podem presentear a comunidade educativa. Assim sendo, as escolas devem ser estimuladoras de estratégias que aumentem e permitam uma maior participação e relação dos pais/encarregados de educação com a mesma.

A família e a escola apresenta um papel relevante na evolução, no desenvolvimento e no progresso das crianças, auxiliando portanto para que as crianças reflitam ambas como a base de todas as aprendizagens como defende Zenhas (2006) aludido por Diogo (1998) que “a colaboração entre a escola e as famílias promove, nas crianças, sucesso escolar, autoestima, atitudes positivas face à aprendizagem”(p.23). De acordo com Marques (1994) este contributo entre ambas, é benéfico para uma melhoria na qualidade do ensino promovendo o sucesso escolar. Na perspetiva de Tavares & Alarcão (1992) a família é com certeza um dos “principais factores de intervenção e de influência no processo de desenvolvimento e de aprendizagem”(p.145), sendo que os educadores/professores têm a obrigação de propiciar a aproximação da família ao contexto educativo que inclui o educando, bem como incrementar a relação entre família-escola rodeando todas as aprendizagens da escola e de casa.

Para terminar, quando pensamos na escola como comunidade educativa que amplifica a educação começada no meio familiar, acredita-se uma diversidade de atores que intercedem na vida escolar da criança, do qual o papel deve somente abarcar o impulso de uma educação de qualidade. Sarmiento, Ferreira, Silva & Madeira (2009) atestam que a função da escola se sustenta na “aprendizagem”, mas não só com o intuito

cognitivo, como ainda no sentido de socializar, sentir e viver, ou seja, sentido cívico. Assim sendo, é primordial determinar a cooperação entre todos os participantes educativos, de modo a integrar a criança na sociedade decorrente e para que progrida.

Neste momento, é fundamental a determinação da cooperação entre os participantes educativos, para integrar a criança na atual sociedade e para que progrida tornando-se uma pessoa ativa, participativa e competente.

Capítulo 2 – Organização Curricular na Educação de Portugal

Segundo Pacheco (2008) este afirma que atualmente a organização curricular portuguesa, apresenta uma estrutura formal com um normativo jurídico relativo à Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em que estão definidos os objetivos de cada nível de ensino e a organização dos percursos escolares e não escolares.

Existe uma articulação de normativos entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB. Esta articulação é a primeira fase da educação. Roldão (2001) diz que a educação tem de ser orientada pelo educador/professor, recorrendo a uma gestão do currículo que seja transformável, diacrónica no seu caráter, mas segura no final.

De acordo com Pacheco (2001) o docente no decorrer da gestão dos conteúdos e das suas áreas, deve adotar uma posição de “mediador entre o currículo prescrito e o currículo programado” (p. 248). Assim sendo, deve proporcionar aprendizagens que permitam construir conhecimentos, baseando-se no Decreto-Lei N.º 240/2001, de 30 de agosto, que decreta o perfil específico do educador e do professor como impulsionadores de aprendizagens curriculares completas.

2.1. Lei de Bases do Sistema Educativo

Segundo a Lei N.º 46/86, de 14 de outubro, esta define o quadro geral do sistema educativo. O Artigo 1.º da referente lei, compreende por sistema educativo “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (p. 3067).

De acordo com Afonso (1999), o Estado tem responsabilidades importantes na realização de certos direitos culturais e sociais. Desta forma, a LBSE tem como objetivo o cumprimento das políticas educativas.

O Artigo 4.º da LBSE diz que o sistema educativo inclui a Educação Pré-Escolar, Educação Escolar e a Educação Extraescolar. Compreende-se por Educação Pré-Escolar (EPE) uma educação que complementa a ação educativa da família, utilizando a

cooperação. No que concerne à Educação Escolar esta refere-se ao Ensino Básico, Secundário e Superior, abrangendo as atividades de ocupação de tempos livres. No que respeita à Educação Extraescolar, esta incorpora uma educação de apoio e atividades de alfabetização que tem como propósito fomentar e desenvolver culturalmente e cientificamente.

Evidenciando a Educação Pré-Escolar e segundo a Lei N.º 46/86, de 14 de outubro, esta abrange crianças com idades entre os três anos de idade e o ingresso no 1.º CEB. Esta valência inclui custos financeiros que são comparticipados pelo Estado, segundo o escalão em que a família está inserida. É de salientar que o Ministério da Educação (ME) admite que a família tem um papel essencial no desenvolvimento da criança.

Por sua vez, o Ensino Básico, ao contrário da EPE, caracteriza-se por ser gratuito, universal e com uma duração de nove anos. O 1.º CEB abrange quatro anos de escolaridade. No Artigo 6.º da LBSE, ingressam neste ensino as crianças que façam seis anos de idade até ao dia quinze de setembro. O mesmo artigo menciona ainda que “as crianças que completem os 6 anos de idade entre 16 de setembro e 31 de Dezembro podem ingressar no ensino básico se tal for requerido pelo encarregado de educação, em termos a regulamentar” (p. 3069).

Saliento que seja qual for o regime educativo que o Estado impõe, o sucesso das crianças deve ser sempre o principal objetivo. Neste sentido, o Artigo 24.º da lei mencionada anteriormente, afirma que as atividades e medidas de complemento e apoio educativos têm de ser concretizadas com vista a que as oportunidades de acesso e sucesso escolar sejam iguais para todos.

Em jeito de conclusão, a LBSE detém uma diversidade de estruturas e atividades educativas que correspondem à variação dos agentes e poderes responsáveis. Formosinho & Machado (2005) afirmam que a mesma lei fomenta uma divisão de recursos humanos e igualdade no ensino.

2.2. Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

Primeiramente, reflita-se sobre a educação e a formação como bases primordiais para o futuro. Seguidamente, de acordo com o Despacho N.º 6478/2017, tenhamos em conta o investimento do XXI Governo Constitucional que estabelece uma educação para todos, cuja prática tem de considerar os desafios que a própria educação impõe face à sociedade dos dias de hoje.

Segundo o Despacho N.º 6478/2017, o objetivo de presentear os alunos com um desenvolvimento integral, defendido na LBSE, chamou à atenção do sistema educativo para a construção de um perfil relacionado com os desafios tendo em conta a sociedade atual, de modo a direcionar as aprendizagens, assegurando a intencionalidade educativa relacionada com as diversas opções da gestão curricular.

Neste sentido, Martins et al. (2017), declara que, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo as medidas de política educativa resultaram com dois objetivos: aumentar a escolaridade obrigatória, garantindo a todos os estudantes a igualdade escolar; e garantir uma educação de qualidade, proporcionando a todos, oportunidades educativas cada vez melhores.

Consequentemente, foi necessário organizar a estrutura curricular do 1.º CEB, garantindo, a todos os alunos que concluem a escolaridade obrigatória, com as competências e habilitações, investindo constantemente na sua educação e a agir de modo livre perante os desafios sociais, tecnológicos e económicos dos dias de hoje (Despacho N.º 6478/2017).

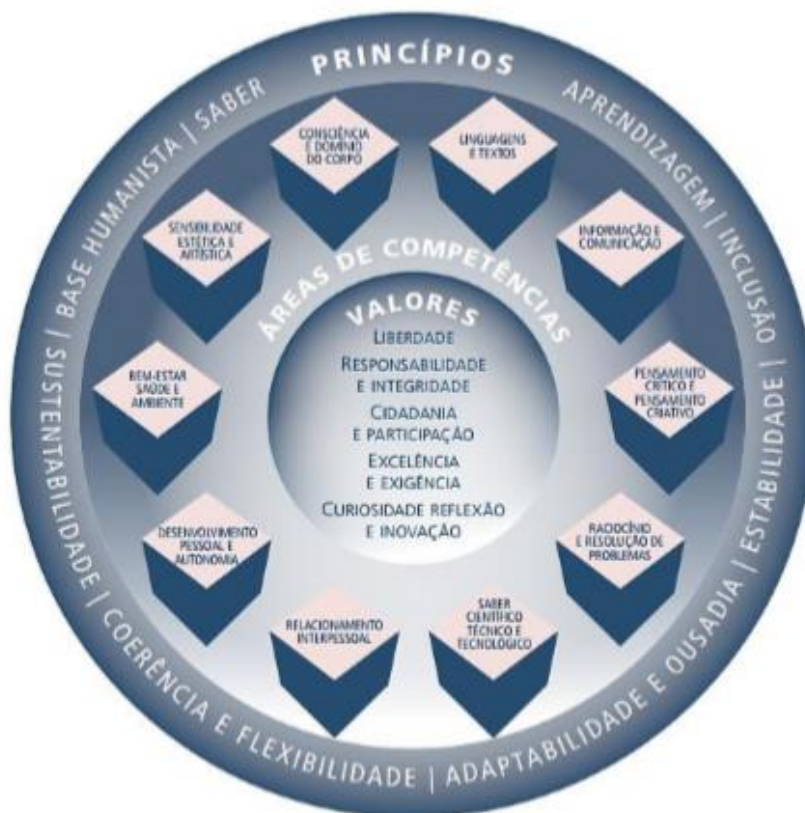
Com base no despacho supramencionado, tornou-se, assim, obrigatório pelo ME criar um referencial educativo que, estabeleça as diferentes vias e trajetos que os alunos podem escolher, garantisse a congruência do sistema educativo e concedesse sentido à escolaridade obrigatória.

Neste sentido, o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, aprovado pelo Despacho N.º 6478/2017, é garantido como um documento de referência para a estruturação do sistema educativo, bem como para o trabalho desempenhado pelas instituições educativas, ajudando na união das decisões intrínsecas às diversas dimensões da evolução curricular (Martins et al. 2017).

Considere-se que a educação para todos, reconhecida como o principal objetivo da UNESCO, exige a reflexão da complexidade e da multiplicidade como aspetos a observar ao explicar o que se pretende para a aprendizagem dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, ou seja, doze anos de escolaridade. (Martins et. Al, 2017). Dessa necessidade surge a criação do perfil dos alunos, que premeia o caráter inclusivo e com múltiplas facetas da escola, afirmando que os conhecimentos, no seu total, são orientados por valores e princípios, decorrentes da aceitação social.

O perfil dos alunos é apontado para uma educação escolar em que estes constroem e consolidam uma cultura científica, artística e humanista. Martisn et. al. (2017), declara que são desenvolvidos valores e competências (Figura 1) que permitem intervir na vida e na história dos sujeitos e das sociedades, usufruir de uma capacidade de participação cívica, consciente, ativa e responsável e tomar decisões em relação a assuntos éticos, sociais e naturais.

Figura 1 Esquema relativo ao Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória



Fonte: Martins et. al, 2017.

2.3. Operacionalização do Currículo

No decorrer dos anos, o currículo foi obtendo uma pertinência cada vez maior no campo da educação. Desta forma, é importante destacar a questão curricular que tem estado em constante investigação por diversos investigadores.

Morgado (2010) menciona o vocábulo “currículo”, que teve origem no latim, da palavra curriculum e derivou do verbo currere, que remete para um trajeto, caminho ou percurso. A sua noção polissémica faz com que não haja um consenso em relação à sua definição, visto que esta varia consoante os estudos realizados no âmbito da educação. Todavia, durante imenso tempo, prevaleceu a conceção de que o currículo estava ligado com a organização de estudos ou um conjunto de disciplinas de um determinado curso.

Kerr citado por Morgado (2000) assevera que o currículo é olhado “(...) como o conjunto de aprendizagens planeadas e guiadas pela escola, sejam elas ministradas em grupos ou individualmente, dentro ou fora desta” (p. 24). Já D’Hainaut mencionado pelo mesmo autor, diz que o currículo tem um sentido mais amplo:

Um currículo é um plano de acção pedagógica muito mais largo que um programa de ensino (...): compreende, em geral, não somente programas, para as diferentes matérias, mas também uma definição das finalidades da educação pretendida, uma especificação das actividades de ensino e de aprendizagem, o que implica os conteúdos do programa e, finalmente, indicações precisas sobre as maneiras como o ensino ou o aluno serão avaliados (p. 24).

Ao longo dos anos e com diversas reformas educativas, as noções referentes ao currículo foram modificando, desmantelando a conceção de um currículo igual para todos, com um “único tamanho”, completamente independentemente da aprendizagem real. Neste sentido, Robalo (2004) diz que é necessário executar o princípio de “uma escola para todos” e, desta forma, interceder no âmbito curricular, surgindo a emergente descentralização da gestão educativa e, para isso, é preciso refletir sobre a ideia de um currículo em que todos consigam alcançar, melhor dizendo, um currículo dirigido pela escola. Esta administração curricular refere-se à “(...) possibilidade que cada escola tem (dentro dos limites do currículo nacional) em organizar e gerir com autonomia todo o processo de ensino-aprendizagem, de acordo com as suas necessidades específicas” (p. 22). Deste modo, é preciso encontrar respostas adequadas para todos, pois só assim todos conseguem aprender, ou seja, é preciso articular e gerir o currículo.

Partilhando das ideias anteriormente defendidas, a escola possui autonomia para elaborar um projeto curricular, visto que este estabelece procedimentos e estratégias de aprendizagem e tem como objetivo final o desenvolvimento do aluno, no seu global. Deste modo, “enquanto sujeitos, os alunos são parte integrante do processo de desenvolvimento de um projecto curricular que lhes pertence totalmente em termos de finalidades” (Pacheco, 1996, p.255).

Tendo em conta os princípios e alguns dos objetivos da inovação curricular, o objetivo do currículo escolar é aperfeiçoar a qualidade e tornar mais eficaz a qualidade da resposta da escola tendo por base a diversidade da população escolar. Portanto, este é dependente das características e das carências de cada indivíduo. Nesta perspetiva, Leite (2003) destaca que a escola e os docentes devem escolher um modelo curricular que legitime a pertinência da implicação dos alunos na construção do seu conhecimento e garanta aos alunos o desenvolvimento de aptidões, valores e atitudes que lhes possibilitem aprender. Nesta ordem de ideias, Formosinho (2007), salienta que o currículo deve ser adequado e tem de ter em conta a variedade de alunos. Além disso, deve ser estruturado na escola, pelo docente, ser flexível e facultativo, porém, com objetivos.

Com intenção, Leite (2003) diz que “(...) prever e conceber diferentes processos e meios de ensinar, para que se criem condições onde todos se sintam reconhecidos, respeitados e dispostos a aprender, conhecendo e reconhecendo outros de si diferentes” (p. 23), ou seja, é preciso ter em conta uma escola que tenha em vista todos, mas respeita o modo de aprender de cada um. Deste modo, as escolas não sendo cumpridoras passivas das diretrizes curriculares centrais, mas possuem uma postura de abertura e flexibilidade de maneira a organizarem e a colocarem em prática um currículo ponderando o aluno heterogéneo.

2.3.1. Orientações para a Educação Pré-Escolar

A Lei N.º 5/1997, de 10 de fevereiro, designada como Lei-Quadro para a EPE menciona que a mesma, apesar de ser de frequência opcional, compreende a educação de criança com idades entre os três anos de idade e a entrada no 1.º CEB. Refere, igualmente, que esta fase “(...) é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (...)” (p. 670). Assim sendo, a EPE não tenciona, exclusivamente, preparar

a criança para o ingresso no 1.º CEB, mas também oferecer um ambiente abastado e estimulante onde a mesma pode desenvolver capacidades essenciais para a vida em comunidade.

De modo a incentivar a construção do currículo na infância, foram criadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) pelo Ministério da Educação e pela Direção-Geral de Educação, normativo oficial que tem como intuito suportar a gestão de princípios educativos sobre a educação de infância. Assim sendo, esse normativo encontra-se dividido em três secções, particularmente: o enquadramento geral, as áreas de conteúdo e a continuidade educativa e transições.

Destacando a secção do enquadramento geral, encontra-se subdividida em três tópicos, nomeadamente: fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, intencionalidade educativa – construir e gerir o currículo e organização do ambiente educativo. Deste modo, os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância apoiam-se em princípios que permitem uma base comum para a evolução da ação pedagógica, seja na valência de jardim de infância, como na valência creche. A intencionalidade educativa – construir e gerir o currículo garante uma ação do educador com um propósito pedagógico reflexivo e apropriado às características de cada criança com a implicação da comunidade educativa, utilizando diferentes estratégias facilitadoras, promotoras dessa articulação. Finalmente, a organização do ambiente educativo prevê a criação de um contexto condescendente do processo de aprendizagem, tanto para o educador, como para as crianças, de modo a oferecer contextos potenciadores de um desenvolvimento de todos os intervenientes (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Silva, Marques, Mata & Rosa (2016) esclarecem as suposições para uma abordagem integrada e vasta a todas as áreas, a secção das áreas de conteúdo está subdividido em três áreas específicas: a área da formação pessoal e social, a área de expressão e comunicação e a área do conhecimento do mundo. Assim sendo, a área da formação pessoal e social é caracterizada por ser uma área transversal a todas as ações educativas do educador, sendo que recai no desenvolvimento de organizações, atitudes e valores, propósitos fomentadores da formação de indivíduos autónomos, solidários e conscientes. A área de expressão e comunicação abrange as diferenciadas formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, dando sentido e revelando o mundo que a rodeia. Esta área compreende quatro domínios: Educação Física, Educação Artística, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Matemática. Por

fim, a área do conhecimento do mundo permite à criança a abordagem das distintas ciências de maneira articulada, num procedimento de questionamento e de busca pelo saber.

Os mesmos autores afirmam que a secção da continuidade educativa e transições necessitam da criação de situações para que a transição da criança para o 1.ºCEB seja bem sucedida, desenvolvendo as suas potencialidades no jardim de infância.

Face à explicação da organização das OCEPE é visível que este documento é um orientador imprescindível para os educadores, para que estes realizem ações pedagógicas com a intenção de promover o desenvolvimento integral das crianças. Neste sentido, é crucial para as crianças frequentar os jardins de infância, tendo passagem para a EPE, pois, segundo Oliveira-Formosinho (2013) “se desenvolvem competências e destrezas, se aprendem normas e valores, se promovem atitudes úteis para o desenvolvimento das crianças, para a sua inserção social, para o seu sucesso na escola e para a sua cidadania presente e futura” (p.10). É de salientar que apesar das OCEPE não definirem um modelo pedagógico, as mesmas evidenciam uma ação educativa significativa e construtivista.

Conquanto, é de mencionar que as OCEPE supõem uma orientação de princípios educativos que devem ser olhados como ajustáveis a cada grupo de crianças. O educador tem como função gerir adequadamente o seu trabalho, planificando-o de modo a responder às carências de cada criança. Este documento é essencial para afirmar a idiosincrasia e a sua natureza educativa.

2.3.2. Orientação Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A passagem das crianças da EPE para o 1.ºCEB passa por um período de adaptação. Contudo, esta adaptação tem de ser estruturada, segundo Serra (2004) de modo “a contornarmos situações que gerem perturbações ao nível do desenvolvimento em algumas crianças” (p.74). Os documentos legais supõem uma articulação de conhecimentos, visto estes serem mencionados nas áreas de conteúdo das OCEPE. Além disso é aprofundada e completa com a organização curricular e programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Tudo isso permite uma edificação do conhecimento, por meio de uma abordagem integrada e completa.

A organização curricular do 1.ºCEB está dividida em quatro anos de escolaridade e abrange quatro áreas disciplinares, especificamente: Português, Estudo do Meio, Matemática, Expressões Artísticas e Físico-Motora. Estas áreas disciplinares orientam-se por programas curriculares estabelecidos pelo Ministério da Educação. Os programas curriculares estão estruturados por um seguimento de conteúdos detalhados por anos escolares, a serem cumpridos pelos professores, no decorrer do ano letivo.

O Decreto-Lei (DL) N.º 139/2012, de 5 de julho refere que o currículo é “(...) o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo.” (p. 3477).

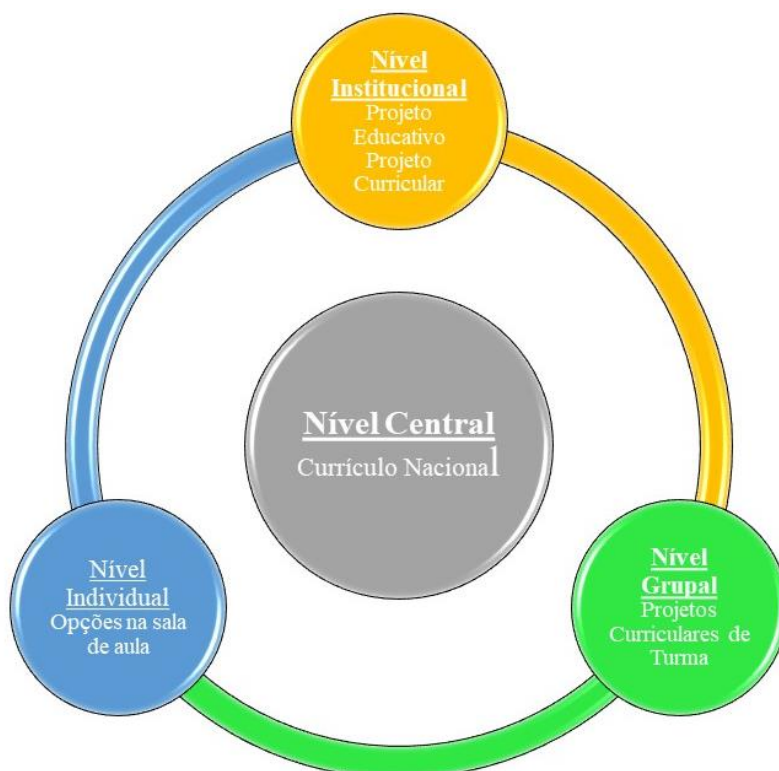
Deste modo, o DL N.º 91/2013, de 10 de julho define as orientações alusivas à gestão e organização dos currículos, bem como a avaliação dos conhecimentos a alcançar e das capacidades a desenvolver nos alunos, no 1.º CEB. A escola tem um papel crucial na organização de atividades de enriquecimento curricular fomentando uma gestão articulada e flexível na promoção de diversas ofertas. Deste modo, deve constar no Projeto Educativo de Escola (PEE) as atividades de cariz opcional, lúdico, formativo e cultural recaindo nos domínios: artístico, científico, desportivo e tecnológico, ligando a escola com o meio, de modo solidário e voluntário, tal como no que respeita à dimensão europeia na educação. Assim sendo, as escolas detêm autonomia para organizar os tempos letivos no que respeito às cargas horárias de cada disciplina, na sua integridade.

No decorrer da escolaridade é fulcral a articulação curricular, trabalho no qual os professores, enquanto mediadores e orientadores do currículo, cooperam, debatem e refletem, o modo de garantirem a existência de uma escola promotora de aprendizagem, incluindo o saber e interligando as diversas áreas do conhecimento. Barbeiro & Pereira, (2008) e Morgado (2003) afirmam que as planificações devem ser executadas tendo em conta a gestão curricular, prevendo resultados e determinado objetivo para que se consiga saber o que aconteceu na sala de aula. É crucial percorrer uma direção e ter como ponto de vista um trabalho direcionado para a articulação entre as diferentes áreas curriculares a lecionar, promovendo assim, ambientes de aprendizagem integrativos e educativos. Assim sendo, Leite (2012), diz que se confirma o sentido da interdisciplinaridade que dá valor a um grupo de disciplinas que estabelecem uma relação entre si e essa relação pode

ir desde a elaboração de processos de comunicação, como também à inclusão de conteúdos e noções específicas.

De acordo com Roldão & Almeida (2018) a gestão é “um processo de tomada de decisões orientado para as finalidades que se pretendem atingir” (p. 18) que necessita de ser constante na ação pedagógica. Na Figura 2 podemos analisar que este processo acontece em distintos níveis: central, individual, institucional e grupal.

Figura 2 Articulação entre os níveis de decisão curricular



Fonte: Roldão & Almeida (2018)

É evidente que os programas do 1.ºCEB recomendam, por completo, o desenvolvimento dos alunos. Monteiro, Queirós & Moreira (1994) dizem que por meio destes, os alunos têm a oportunidade de desfrutar de experiências de aprendizagens diversificadas, ativas, socializadoras, integradas e significativas, que possibilitam ao aluno o seu sucesso escolar. Compete ao professor adotar um papel ativo na gestão do currículo, procurando adequar sempre a realidade ao seu contexto e tendo com objetivo primordial a obtenção das aprendizagens dos alunos.

Capítulo 3 – Desafios da Escola Inclusiva

Segundo Correia (2013) “uma escola inclusiva é (...) uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades” (p.7).

Atualmente a escola deve ser uma escola para todos, chegando de igual forma a todas as crianças, existindo igualdade de direitos. Além disso, a escola deve adequar-se às características das crianças ao invés de serem as crianças a adaptar-se a ela.

Em primeiro lugar, é crucial discutir a definição de inclusão. De acordo com Smith, Polloway, Patton e Dowdy (1995) mencionados por Correia (1999) todo o processo de incluir as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas classes regulares é visto como inclusão ou integração. Por conseguinte, é de referenciar que integração e inclusão não detêm o mesmo significado. Costa (1999) elucida que a integração é um “processo através do qual as crianças consideradas com necessidades especiais são apoiadas individualmente, de forma a poderem participar no programa vigente- e inalterado- da escola” (p.28), ao passo que a inclusão é vista como o “empenhamento da escola em receber todas as crianças, reestruturando-se de forma a poder dar resposta adequada à diversidade dos alunos” (p.28). Deste modo, podemos afirmar que não é só integrar as crianças com NEE no ensino, mas também devem ser incluídas nas escolas, sendo obrigação da instituição adaptar-se às necessidades de cada uma das crianças.

Falando da inclusão nas escolas, conduz-nos às necessidades educativas especiais e à educação especial. Neste sentido, a inclusão está ligada à educação dos grupos menos estruturados da sociedade e mais expostos à exclusão social, por apresentarem características muito peculiares (Vieira, 2014). Porém, a Declaração de Salamanca (1994), tornou-se importante visto que possibilita que todas as crianças, seja qual for a sua condição, tenham igualdade no ingresso e sucesso educativo apesar de comprovar que toda a criança é única no que concerne às suas características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem. Considerando esta multiplicidade de crianças, devem adequar-se os programas educativos para que todas as crianças tenham acesso a um ensino apropriado às suas particularidades nas instituições do ensino regular.

Nos dias de hoje, melhor dizendo, no século XXI as escolas da RAM tendem a seguir para o desenvolvimento de escolas inclusivas, ou seja, que integram as crianças com necessidades educativas especiais nas salas do ensino regular.

De modo a incrementar a escola inclusiva devem ser desenvolvidas intervenções de auxílio à família, propiciando meios que permitam o acompanhamento por parte dos pais, na evolução das aprendizagens do seu educando, estimulando atividades cujos pais possam conhecer a equipa pedagógica, os ambientes de aprendizagens e os espaços e ainda, a prestação de apoio especializado aos docentes titulares com o intuito de fortalecer a sua prática educativa. É necessário habilitar os docentes e demais agentes educativos de formação específica para que saibam como proceder na resolução de questões comportamentais, emocionais e de aprendizagem das crianças.

Segundo a atual legislação que vigora na RAM através do DL N.º 33/2009 e o DL N.º 54/2018 determina-se a necessidade de incluir no Ensino Regular todas as crianças, sejam quais forem as suas necessidades. Porém, é particularizando estas necessidades que se devem delinear as estratégias que mais se adequam a cada criança, com a finalidade de lhes proporcionar e oferecer a igualdade na entrada e equidade no sucesso educativo.

Finalmente, é exequível assegurar que a inclusão passou por diversas alterações no decorrer do tempo que vieram favorecer as crianças com NEE. Não obstante, ainda é preciso passar por um longo trajeto até que as crianças com necessidades educativas especiais possam desfrutar do método educacional na sua integridade, visto que não só as escolas, bem como os seus profissionais se mantêm hesitantes a esta mudança que obriga um trabalho exigente e difícil, porém benéfico e compensador para todos.

3.1. Ambientes de Aprendizagem: Autonomia e Flexibilidade Curricular

O papel que o docente assume é fulcral para proporcionar ambientes educativos de aprendizagem na sala de aula, fomentando ambientes que garantam aos alunos exprimirem-se com autonomia, liberdade e segurança. Desta forma, as crianças conseguem mostrar e manifestar o efeito das suas aprendizagens, uns para aos outros, de modo a reconhecerem o seu esforço, empenho e dedicação fortalecendo a sua identidade. Assim sendo, de acordo com Sousa (2005) mencionado por Wood (1996) o papel dos

docentes é essencial ao “(...) estabelecer com os alunos um ambiente na aula que os encoraja a exprimir o seu pensamento e ao mesmo tempo permite que coloquem questões uns aos outros, cria, também para nós, um ambiente de aprendizagem. Não se trata apenas de um ambiente que encoraja pensamentos de ordem superior e actividades reflexivas aos nossos alunos, mas também a nós próprios” (p.35).

Segundo as OCEPE (2016) os ambientes de aprendizagens são “contextos que exercem determinadas funções, dispondo para isso de tempos e espaços próprios e em que se estabelecem diferentes relações entre os intervenientes” (p.21). Neste sentido, a criança, ao sentir-se bem, no futuro sentir-se-á capaz e disposta a novas aprendizagens que irão refletir o seu valor e empenho. Um autor que defendia este ideal era Piaget, pois dizia que é através das ações e da interação entre a criança e o meio que a mesma constrói e desenvolve a sua personalidade.

Com efeito, os ambientes de aprendizagem bem estruturados, possibilitam às crianças um cenário que está disponível no espaço, permitindo que as crianças possam se relacionar com mais espontaneidade, rentabilizando as aprendizagens que os ambientes concedem.

Os ambientes de aprendizagem não se restringem, nem se podem restringir, somente, à sala de aula. Há aprendizagens formais e informais que se podem e devem realizar no exterior. Nas escolas existem diversos espaços que se podem usar, particularmente os jardins, espaços verdes, campo, pátios e os parques infantis. De acordo com Vitória (2019) os docentes devem “criar tempo e espaço para que os alunos criem, dar tempo aos alunos para que preparem, de forma a que passem de alunos consumidores para alunos criadores”. Assim sendo, as crianças sentir-se-ão mais motivadas levando a que as crianças as guardem na sua memória.

Tendo em conta as mudanças da atual sociedade e do mundo, o Governo Constitucional publicou o Despacho 5908/2017, que promulgou o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) para experiência pedagógica. Desta forma, foi colocado em prática um projeto pioneiro por diversas escolas de Portugal, abarcando as escolas da RAM, visto que o Decreto-Lei n. 55/2018, promulgou este projeto, possibilitando a sua aplicação nas escolas públicas e privadas de Portugal, abarcando as escolas da RAM. Este projeto possibilita que os membros das escolas que apresentem interesse e motivação na sua implementação, aperfeiçoar as aprendizagens, o progresso

de todas as competências, concedendo, às escolas, aos alunos e aos professores, um papel crucial, no desenvolvimento de todas as aprendizagens, na gestão do currículo, nos diversos ciclos e na organização das matrizes curriculares, seja a nível das áreas disciplinares como da carga horária. Faculta igualmente o enriquecimento do currículo com as capacidades, as atitudes e os conhecimentos para alcançar as competências conjecturadas no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

O currículo deve ser flexível e contextualizado, garantindo que essa autonomia só é eficaz se o propósito da mesma for o currículo. Por conseguinte, a flexibilidade curricular permitirá um trabalho colaborativo e interdisciplinar que irá espelhar-se positivamente no desenvolvimento das Aprendizagens Essenciais.

De acordo com Cosme (2018) o que o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular “(...) vem propor é uma outra forma de conceber os atos de ensinar e de aprender, correspondentes quer a uma nova conceção sobre o que é ser aluno e ser professor quer a uma outra abordagem acerca do estatuto do património culturalmente dito comum” (p.8).

Segundo Cosme (2018) “suscitar uma tal relação quer por contribuírem para que seja uma relação produtiva, do ponto de vista das aprendizagens e das competências que se espera que os alunos realizem e desenvolvam” (p.10) socializando com os outros. Este projeto assume que os professores são mediadores e interlocutores habilitados e conscientes. É de evidenciar que a Educação para a Cidadania se integra com a Cidadania e Desenvolvimento, abrangendo todos os ciclos e é desenvolvida com o contributo de todas as disciplinas, sendo considerada uma estrutura que pode ser ajustada a todas as áreas.

No que concerne ao desenvolvimento curricular é elaborada uma panóplia de aprendizagens interligadas às competências estabelecidas no perfil do aluno à saída de escolaridade obrigatória, dando valor a mais disciplinas, particularmente, as ciências, o desporto, as artes, a investigação, a divulgação de experiências de comunicação, expressão e a reflexão crítica e ainda a prática intensa da cidadania. É indispensável uma dinâmica constante da relação entre o aluno e o mundo que o envolve, por isso existe uma ligação entre todos os espaços, de maneira a pôr, na escola, o incentivo dos alunos para as exigências da sociedade dos dias de hoje.

De acordo com Cosme (2018) as aprendizagens são “um documento de apoio às decisões curriculares dos professores que visa favorecer a autonomia do processo em questão e a potenciar a flexibilização das mesmas” (p.19). Prevalendo as Aprendizagens Essenciais (AE), a orientação curricular, por meio da planificação, concretização e avaliação da aprendizagem e do ensino, de modo a fomentar a evolução das áreas que constam no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

As aprendizagens essenciais abrangem as metas curriculares, os programas das diversas disciplinas ao PAFC. Relativamente à avaliação esta deverá adequar e reajustar-se aos distintos formatos e situações de modo a que sejam capazes de avaliar as aprendizagens com maior eficiência. Em concordância com Cosme (2018), referido por Fernandes, (2016) só é possível criar um ambiente de avaliação “vinculado a um projeto curricularmente inteligente, deverá induzir uma cultura positiva de sucesso baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender” (p.27).

3.2. Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade

Cosme (2018) diz que quando falamos de interdisciplinaridade “não poderemos menosprezar como um desafio curricular específico: a problemática da transdisciplinaridade” (p.17). Ao discutirmos sobre este assunto abordamos também o DL N.º 55/2018 que fala do contributo do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória e das AE.

Trindade (2018) diz que a interdisciplinaridade não deve ser olhada como um fim em si mesma, mas como uma escolha curricular do qual se deve passar os desafios educativos artificiais e ultrapassados pela sociedade para desafios que deem relevância aos valores sociais e culturais do trabalho de aprendizagem concretizados nas escolas.

Nos dias de hoje, o docente precisa desenvolver competências para compreender as atuais normas culturais e trabalhar de modo a formar cidadãos que criem não só o seu mundo como o que o rodeia.

Segundo Cunha (2009) o conhecimento do professor não deve ser somente racional, teórico e académico, mas também, um saber que o capacite para gerir a informação acessível e adequá-la às situações com os intuitos e o propósito estabelecidos numa

relação efetiva e comunicativa entre o professor e os alunos. Ser docente no século XXI é ter a habilidade de mediar a aprendizagem, fazendo com que os alunos raciocinem, organizem, experimentem e trabalhem cooperativamente. É ser capaz de despertar e fomentar a vontade de aprender, isto provoca o desenvolvimento de capacidades de aprendizagem, isto é, ser, pensar, fazer, conhecer e conviver. É ser o modelo para os educandos e aceitar que cada um deles aprenderá ao seu ritmo. Obviamente existem desafios e obstáculos que afetam a capacidade do docente se dedicar a nível profissional e aumentar as suas competências, com o intuito de melhorar a ação educativa e os resultados adquiridos pelos alunos que advêm das aprendizagens e atividades pelas quais é encarregue. Assim sendo, a evolução da ação docente decorrerá do empenhamento profissional e pessoal de cada um, como também das políticas e situações educativas nas quais estão a desempenhar a sua atividade, a qual precisa de ser adaptada ao grupo com que se relaciona.

Relativamente à transdisciplinaridade, para Cohen (2018,) mencionando por Drake e Burns (2004), esta vem dissolver uma “mudança de paradigma. Na medida em que privilegia as competências interdisciplinares e disciplinares em contexto de vida real, sendo os vários tipos de conhecimento interconectados e/ou interconectáveis e interdependentes” (p.53). De acordo com Morgado, (2016) o docente deve ser um estimulador de mudanças, não deve ter somente uma visão sobre o currículo como um conjunto de conteúdos organizados por disciplinas, deve diminuir o que as separa, de modo a aumentar a interdisciplinaridade e a provocar motivação e articulação de todos as aprendizagens das diversas áreas do conhecimento, reforçando as restantes aprendizagens de uma situação particular de modo a dar valor ao currículo das escolas.

A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, necessitam que o professor tenha a criatividade para que consiga relacionar os diferentes conteúdos do currículo. É de salientar que não se impõe ao professor a criação de um horário individual para as desempenhar isoladamente, não existe limites nas disciplinas e permanece uma ligação de saberes. Por outro lado, Pombo (2004) afirma que os professores devem trabalhar de modo coerente para “procurar partilhar, ou melhor, de desejar partilhar o que se tem. Não o guardar. Não o ocultar” (p.25). A ação pedagógica que se limita à extinção de limites entre os saberes obriga os professores partilhar responsabilidades, saberes e certas situações quer com os outros docentes, como com os alunos e a comunidade educativa.

É cada vez maior o número de docentes preocupados e interessados em colocar em prática a interdisciplinaridade. Como refere Pombo (1994) estas não surgiram agora como uma nova metodologia, evidentemente alguns pedagogos já tinham mencionado e segundo o DL n.º 55/2018, este veio destacar a sua relevância no desenvolvimento das crianças. Todos os professores que proporcionam a interdisciplinaridade devem adotar determinadas características, particularmente: um descontentamento com a sua prática dando o seu melhor para melhorar em todos os momentos, pesquisar novidades e diversas metodologias para a sua implementação e aplicação com as crianças, respeitando por completo os objetivos estabelecidos e fomentar aprendizagens adequadas e integradas.

3.3. A Diferenciação Pedagógica

“A mudança de uma pedagogia centrada no professor e no ensino igual para todos, para uma pedagogia que, centrada no grupo, aceite, integre e valorize a diversidade como factor natural em todos os grupos humanos e fonte do seu enriquecimento, não é fácil e levanta interrogações e problemas que urge resolver” (p.24)

Grave-Resendes & Soares, in *Diferenciação Pedagógica*, 2002.

Grave-Resendes & Soares (2002) afirmam que os alunos aprendem muito melhor se os professores tiverem em conta as suas características e as suas dificuldades. Neste sentido, Gomes (2011) diz que “a diversidade dos alunos exige que a escola não se limite a oferecer a igualdade de oportunidade em termos de acesso à educação” (p.59). Deste modo, Tomlinson & Allan (2002) mencionam que grande parte das salas de aula e do ensino que nelas se exercita ainda estão imensamente direcionadas para uma educação igual para todos, o que não corresponde às necessidades dos alunos.

De acordo com Heacox (2006) diferenciar a educação inclui uma mudança no nível de ensino concretizado como modo de responder às necessidades especificadas de cada aluno. Desta forma, o docente tem um papel crucial na adaptação do seu método de ensino a todos os alunos, de modo diferenciado. Segundo esta ideia, o mesmo autor tem em conta três responsabilidades essenciais que um docente que implementa a diferenciação pedagógica na sua sala deve refletir. Assim sendo, o professor deve permitir oportunidades de aprendizagem diferenciada, empregar o tempo de modo flexível e organizar os alunos no decorrer das atividades de aprendizagem.

Além da responsabilidade suportada pelo docente devido à aplicação de um modelo educativo diferenciado na sua sala de aula, a partir desse instante em que pratica uma educação diferenciada, o docente vê-se como um mero orientador de ensino e não como um possuidor de conhecimento que deve ser depositado. Por conseguinte, Tomlinson (2008) considera que o professor atribui aos alunos o máximo de responsabilidade sobre a sua aprendizagem possibilitando que estes tomem posse dela, com o sentido de liderança perante outras situações. Assim sendo, “o aluno torna-se parceiro intelectual do professor na aprendizagem e no ensino invertendo o sentido do acto pedagógico e a forma de gerir o currículo escolar” (Grave- Resendes & Soares, 2002, p.22).

Medeiros citado por Sá (2001), diz que “Cada indivíduo é único e não cabe em moldes ou esquemas prefabricados. É essa individualidade única que o mestre deve procurar fazer desabrochar em cada um dos alunos a seu cargo” (p. 11). Nesta linha de pensamento, debatemo-nos atualmente com uma sociedade, cujo foco é a comunicação, o conhecimento e a globalidade, levando-nos ao confronto com múltiplas diversidades culturais, sociais e pessoais o que nos leva a repensar acerca dos seus significados. A perspectiva de olhar a diversidade a nível interpessoal e intrapessoal deverá incidir sobre o que a criança consegue fazer e, principalmente, o seu potencial de desenvolvimento e de aprendizagem (Candeias, 2009).

Sá (2001) declara que o aumento da heterogeneidade escolar é um efeito do direito à formação e leva a que seja necessário o recurso a uma diversidade de estratégias com o objetivo de atingir o sucesso de todos.

De modo a que a diferenciação pedagógica seja concretizada e eficaz é necessário que toda a equipa pedagógica contribua para a planificação e implementação da mesma, valorizando as diferenças de cada criança, pois é sabido que as crianças não devem de fazer todas a mesma tarefa de modo igual nem de aprender todas o mesmo, sendo que todos são diferentes e especiais à sua maneira.

Numa sala onde há diferenciação não há nenhum método específico que possa abarcar todas as crianças, sendo indispensável criar diversos caminhos para envolver todos os alunos. A diferenciação não pode ser vista como uma síntese da promoção de diversas tarefas para cada uma das crianças de uma turma, de oferecer múltiplas atividades para os alunos com problemas comportamentais ou com NEE, ou constituir

perpetuamente os mesmos grupos de trabalho e fomentar unicamente e exclusivamente a aprendizagem somente de alguns alunos. Cadima (1997) mencionando Meirieu (1988), Vechhi (1992), Visser (1993) e Perrenoud (1995) afirmam que a diferenciação pedagógica supõe ajustar distintas estratégias de aprendizagem de modo a criar uma ligação entre estas e as crianças. Assim sendo, cada docente deverá ajustar as estratégias de aprendizagem a cada criança.

Finalmente, um professor capaz de colocar em prática a metodologia de diferenciação pedagógica, tem plena consciência que o processo jamais está concluindo, pois a cada novo progresso e avaliação surgem novas necessidades e desafios. Porém, Tomlinson (2008) diz que a pedagogia diferenciada não é somente implementar quando os alunos já findaram as tarefas, nem como meio para ocupar “tempos mortos”, e ainda, uma simples distribuição de novas e “mais tarefas a alguns alunos e menos a outros”.

Capítulo 4 – Dimensão Pedagógica: Contexto Escolar

Creio que todos os docentes têm um modo de agir e de pensar muito próprio. Contudo, tem que se vivenciar o processo pedagógico de modo cativante, atual e evolutivo. Nesse caso, Lebrun (2008) diz que “atrevemo-nos a sonhar que, com mais alguns cliques, uma pedagogia irresistível animará as turmas adormecidas e os auditórios silenciosos” (p. 225).

É sabido que não existe receita para educar, porém já é um bom princípio fazer a diferença. Deste modo, Lima (2017) defende que “fazer algo diferente do habitual, «fora da caixa», romper as práticas fortemente enraizadas nas escolas e no seio da profissão docente é, talvez, um dos maiores desafios que se põem a um professor” (p. 28).

Como estagiária na área da educação procurei desenvolver práticas pedagógicas cujas crianças foram o centro da ação, adequando o meu papel no sentido de mediadora da aprendizagem. No decorrer das intervenções pedagógicas, o meu objetivo principal foi promover aprendizagens no grupo de crianças e nas turmas. Certamente que uma educação bem sucedida e alegre foi o que tive sempre em consideração, pois só se aprende quando nos sentimos bem e dispostos para tal.

A intencionalidade pedagógica no processo educativo, a motivação no processo de ensino-aprendizagem, a aprendizagem significativa e cooperativa foram os suportes nos quais me apoiei, no decorrer das minhas intervenções pedagógicas. Por meio destes percebi que um educador/professor somente consegue educar com qualidade, quando têm instrumentos teóricos que servem de alicerce ao desempenho de intervenções pedagógicas eficientes.

4.1. Intencionalidade Pedagógica no Processo Educativo

A Intencionalidade Pedagógica é o que define a intervenção do docente, isto é, na intervenção terá de haver constantemente uma intencionalidade educativa e deverá ter-se em ponderação os objetivos que desejamos atingir, colocando destaque no desempenho profissional e nas crianças, “o que valoriza o que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem. Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (OCEPE, p.13).

As OCEPE, de 2016, orientam o educador de modo a organizar e a refletir acerca da intencionalidade das suas ações de modo a estrutura e direcionar o currículo, tendo em conta as crianças e o meio que as circunda. Estas orientações são flexíveis, permitindo ao educador a habilidade de delinear as temáticas consideradas importantes para explorar dentro das diversas áreas.

No 1.º CEB existem os programas das múltiplas disciplinas, nos quais o professor também orienta e organiza, de modo a gerir o currículo adaptando-o a cada turma. Tais programas deverão ser orientados pelo professor autonomamente, mas havendo constantemente uma intencionalidade educativa no que desenvolve com os alunos e em concordância com os conteúdos a explorar.

De modo a que exista sempre intenção educativa em todo o currículo que se tenciona construir e gerir é indispensável que o docente esteja ciente dessa intenção. Assim sendo, esta intenção educativa compreende fases e procedimentos ao longo da vida.

Transversalmente à intencionalidade educativa o docente define a sua intervenção, dando-lhe lógica na intervenção e um propósito para atingir as aprendizagens ambicionadas.

O professor/educador ao longo da sua prática tem à sua disposição diversos métodos e metodologias, de maneira a que seja capaz de articular todas as características pertinentes para toda a evolução das crianças. De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), a aprendizagem compreende um “(...) processo em que a criança, a partir do que já sabe e é capaz de fazer, constrói, organiza e relaciona novos sentidos sobre si própria e o mundo que a rodeia. Este processo resulta das experiências, proporcionadas por contextos, por interações com pessoas, com objetos e representações, que apoiam o desenvolvimento de todas as suas potencialidades intelectuais, físicas, emocionais e criativas” (p.105).

4.2. A Motivação no Processo de Ensino-Aprendizagem

O ensino-aprendizagem baseia-se nas representações dos sujeitos nesse mesmo processo. Segundo Duarte (2002), enquanto a noção da aprendizagem é determinada

como o significado que a aprendizagem tem para cada indivíduo, a noção de ensino é alusiva às representações pessoais sobre o processo de ensino.

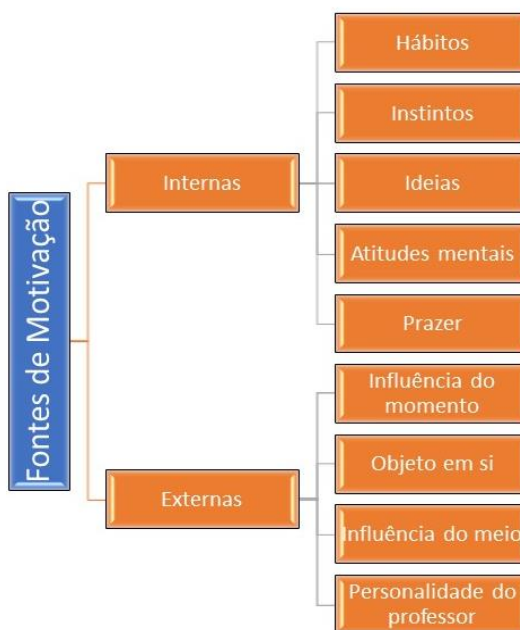
Com efeito, o processo de ensino-aprendizagem limita-se ao incentivo de cada sujeito. Como mencionam Leite & Alves (2005), a motivação é um motor que orienta os nossos passos. Nesta perspetiva, o processo de ensino-aprendizagem cabe, aos docentes edificarem um caminho de experimentação com o intuito de promover a motivação.

Fontaine (2005), afirma que a motivação se destaca como o fruto de um processo de evolução que se modifica em consonância com as experiências que cada indivíduo tem a chance de experienciar em cada contexto histórico e social, e o sentido pessoal que colhe dessas experimentações.

De acordo com Morgado (2004), a motivação está intrínseca no contexto escolar, possibilitando práticas pedagógicas enriquecedoras e intencionais, fomentando a qualidade educativa “a partir das características de cada grupo de alunos e de cada contexto” (p. 16).

No campo da motivação em educação e da sua intenção alicerçada em aprender e agir, Balancho & Coelho (2001) propõem algumas fontes de motivação, expostas no quadro 2, que devem de ser consideradas pelo professor/educador.

Quadro 2 Fontes de motivação



Com base nas fontes de motivação, o docente tem de desencadear no aluno interesse e vontade em aprender, utilizando estratégias de sucesso “de modo a que os êxitos superem os fracassos, pois nada produz tanto êxito como o próprio êxito” (Balancho & Coelho, 2001, p. 20). Neste sentido, a utilização de diversas estratégias em contexto de sala possibilita uma estruturação de processos pedagógicos baseados na educação diferenciada. Assim sendo, Morgado (2004) considera que tal como os docentes possuem métodos e variados modos de ensinar, as crianças igualmente têm métodos e diferentes maneiras de aprender. A partir deste aprender e ensinar é necessário gerir de modo diferenciado. Esta diferenciação ocorre ao longo das intervenções pedagógicas, de modo a assegurar o interesse de todas as crianças abrangentes no processo de aprendizagem, fomentando uma educação, cujo centro é de qualidade.

Por conseguinte, é obrigação do docente diversificar o seu trabalho, considerando os ambientes e origens da família de cada criança, expondo os trabalhos a concretizar de modo fomentador, gerando, uma situação que indica boas intervenções pedagógicas.

4.3. Aprendizagem Significativa

No âmbito da educação é fundamental avaliar e refletir sobre todo o processo de ensino e aprendizagem, compreendendo quais os objetivos e ferramentas que um professor ou educador tenciona que os seus educandos alcancem. Dessa forma, é importante apresentar a aprendizagem significativa e como esta pode motivar uma criança na obtenção de competências pertinentes para o seu completo desenvolvimento, atendendo que não basta o educador/professor transmitir e ensinar conhecimentos para que as crianças efetivamente aprendam.

A aprendizagem significativa é essencialmente construtivista, dado que olha para a criança gestora da sua aprendizagem, tendo como fundador primordial David Ausubel, nos começos da década de 60. Esta teoria baseia-se nos conhecimentos que as crianças já detêm previamente, supondo que estes têm um peso importantíssimo na aquisição e compreensão de novos significados e de novas competências. Valadares & Moreira (2009) dizem que “todo o ser humano é um captador de significados” (p.13), todavia compete ao agente educativo ajustar a aprendizagem de novas competências de modo

significativo para a criança, refletindo não só na memorização de conteúdos, como o entendimento e permanência dos mesmos na memória duradoura da criança.

Relativamente ao papel do educador/professor, enquanto promotor de aprendizagens significativas, a sua intervenção supõe a utilização de recursos significativos e vantajosos para as crianças, organizado com a necessidade de motivar e estimulá-las para que aconteça uma propensão para a aprendizagem.

Ausubel (2003) sugere a criação de organizadores prévios, isto é, estruturas que auxiliam como introdução ao que se pretende ensinar, criando uma espécie de “ponte”, com o intuito de relacionar os conhecimentos prévios com aqueles que virão a ser aprendidos posteriormente. Por conseguinte existe a necessidade do professor, usar materiais didáticos que estimulem o sentido crítico e ativo das crianças, suscitando a sua participação lúcida e a busca de novos significados.

No geral, a aprendizagem significativa fundamenta-se na interligação e acomodação de um novo conhecimento nas estruturas cognitivas previamente definidas, relacionado com os aspetos emocionais, instintivos e racionais.

4.4. Aprendizagem Cooperativa

De acordo com Lopes & Silva (2009), a Aprendizagem Cooperativa é uma metodologia que, além de possibilitar a obtenção de um novo saber, permite uma partilha contínuo de conhecimentos e uma constante interajuda entre todos os elementos de um certo processo de ensino-aprendizagem. Neste seguimento, além de propiciar a exploração de temas aprovados no currículo, esta é uma metodologia que procura integrar as apreciações do educador ou professor e do grupo na tomada de decisões que possibilitem provocar o interesse e o encorajamento das crianças para uma aprendizagem com significado, com o intuito de gerar o desenvolvimento das mesmas.

Face ao referido, Fontes e Freixo (2004) clarificam que as atividades sugeridas, no que diz respeito a esta metodologia, deverão resultar da concessão de um conjunto de tarefas que sejam significativas para alcançar o objetivo apresentado a cada elemento dos grupos de trabalho, permitindo garantir a criação de um clima de interação duradouro entre os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspetiva, ao

contrário de um mero trabalho de grupo, a Aprendizagem Cooperativa supõe que as crianças busquem, ativa e dinamicamente, um leque de atividades que foram planejadas atendendo, não só as suas experiências, necessidades e características, bem como as necessidades de se assegurar a inclusão das mesmas na edificação de novos conhecimentos.

Lopes & Silva (2008) declaram que os grupos de trabalho cooperativo não têm uma norma específica para a sua organização, visto que esta é uma metodologia que assume a constituição de grupos heterogêneos no que diz respeito ao gênero, à idade e às competências de cada criança. Assim sendo, a Aprendizagem Cooperativa favorece a formação de grupos que sejam competentes de trabalhar num clima de incessante e troca de opiniões, visto que esta é a condição que consente a existência de um processo de ensino e de aprendizagem que se tenha elaborado com suporte na partilha das características e carências individuais de cada indivíduo do grupo.

Posto isto, os autores supracitados salientam que a interdependência positiva como o centro da Aprendizagem Cooperativa, em virtude de a mesma apontar para uma eficaz partilha dos meios facultados pelo professor/educador, uma subdivisão das tarefas e também, a concessão de um papel de extrema importância a cada um dos constituintes do grupo, condições essas que viabilizem tornar as crianças nos sujeitos primordiais de uma educação que se pretende que seja de qualidade. Nesta linha de pensamento, a intervenção pedagógica do docente deverá permitir a exploração de atividades cujo sucesso somente será alcançado com recurso à participação dinâmica e ativa de todos os constituintes do grupo cooperativo, visto se mencionar que o papel a adotar pelo mesmo somente será de mediador do processo que se pretende ser construído e vivenciado pelas crianças.

Findando, é fundamental destacar que a implementação do trabalho cooperativo terá de ser inevitavelmente concretizada progressivamente, pois só terá sucesso se as crianças entenderem no global o seu funcionamento e as suas vantagens. À vista disso, tanto o educador/professor como as crianças estão envolvidas de modo ativo nesta metodologia, partilhando as suas opiniões e estabelecendo conjuntamente todas as etapas do trabalho projetado. Em conformidade, a aprendizagem cooperativa não se cingirá unicamente a mais um processo de ensino e aprendizagem de temas escolares, também de desenvolvimento social e pessoal de todos.

Capítulo 5 – A Metodologia de Investigação-Ação em Educação

No que diz respeito à educação, a investigação-ação necessita de ser considerada como uma estratégia essencial para o desenvolvimento de uma intervenção pedagógica que tem como objetivo favorecer uma educação de qualidade, por outras palavras, uma educação que tem como intuito privilegiar o processo de ensino-aprendizagem numa componente muitíssimo importante para a formação das crianças.

Coutinho citado por Bento (2015), afirma que “a Investigação-Ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica” (pp. 79-80).

A investigação-ação, na educação é vista como base para resolver os problemas encontrados nas crianças, em contextos pedagógicos. Neste sentido, por meio de uma recolha de dados que consigam no futuro ser analisados, é exequível, utilizando esta metodologia investigativa, diminuir limitações que possam emergir em certas turmas ou grupos de crianças. No decorrer deste capítulo, será definida a noção de investigação-ação fundamentada teoricamente, como também refletir sobre esta metodologia e os objetivos referentes à mesma.

5.1. Investigação-Ação

Segundo Bento (2015), este afirma que a investigação-ação é uma metodologia científica que tem dois objetivos fundamentais, sendo estes a ação e a própria investigação. Esta metodologia tem como finalidade obter resultados em ambos os conceitos, ou seja, a ação para que a comunidade, a organização ou os programas sejam modificados e a investigação para auxiliar a compreensão do investigador na organização da comunidade.

Coutinho et al (2009), diz que a investigação-ação “trata-se de uma expressão ambígua, que se aplica a contextos de investigação tão diversificados que se torna quase impossível, tal como consideram Gómez et al (1996) ou ainda McTaggart (1997), chegar a uma «conceptualização unívoca.» (p.359).

Latorre (2003) citado por Coutinho (2009), menciona a perspectiva de diferentes autores acerca da investigação-ação (I-A). Assim sendo, Kemmis (1984) mencionado por Latorre (2003) e citado por Coutinho et al (2009), diz que “a Investigação-Ação não só se constitui como uma ciência prática e moral como também uma ciência crítica” (p.360); outro autor como Bartalomé (1986) referido por Latorre (2003) e citado por Coutinho et al (2009) elucida que “a investigação-ação é um processo reflexivo que une de modo dinâmico a investigação, a ação e a formação, concretizada por profissionais das ciências sociais, sobre a sua própria prática” (p.360).

Como afirma Esteves (2008), “para realizar um projeto de investigação-ação é necessário efetuar um conjunto de procedimentos, de acordo com os objetivos do mesmo: encontrar um ponto de partida, coligir a informação de acordo com padrões éticos [e] interpretar os dados” (p.79).

De acordo com Bogdan & Biklen (1994) a investigação qualitativa tem cinco características sendo estas: uma fonte direta de dados, sendo este o meio natural e o próprio investigador o instrumento; é descritiva; o interesse dos investigadores é em grande parte o processo, ao contrário dos resultados; a análise dos dados é de modo indutivo; e por fim o que importa na abordagem qualitativa é o significado.

Sousa (2005) diz que numa investigação ocorrem de modo natural três fases, indo do propósito inicial até à comunicação da mesma. Deste modo as fases são:

- 1.º fase - fase de preparação, ou seja, o pensamento;
- 2.º fase - fase de execução, ou seja, a ação;
- 3.º fase - fase de relatório, sendo esta a comunicação de toda a investigação (projeto).

5.2. Metodologia e Objetivos da Investigação-Ação

Henry & Moscovici (1968) citado por Bardin (2004) dizem que “tudo o que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo” (p.28). Desta forma, a investigação-ação está relacionada com factos e princípios definidos pelos contextos históricos e culturais presentes em diversas realidades. Porém, é preciso ter em

conta que a análise de conteúdo tem de ser prudentemente realizada, para não ir mais adiante do que os resultados concretos.

Esteves (2008) afirma que a I-A reconhece que o profissional está habilitado e idóneo para desenvolver questões pertinentes em torno da sua prática, com a finalidade de indicar objetivos a seguir e selecionar as estratégias e metodologias adequadas para supervisionar os procedimentos e os resultados. Neste sentido, o tipo de investigação empregue nas práticas pedagógicas foi qualitativo. Continuamente, Bogdan & Biklen (1994), defendem que na investigação qualitativa, os investigadores beneficiam essencialmente a compreensão dos comportamentos a partir do ponto de vista dos indivíduos da investigação.

A investigação qualitativa define-se como um conjunto de diferentes estratégias de investigação que compartilham certas características. Segundo Bogdan & Biklen (1994), a investigação qualitativa detém cinco características, sendo elas: a fonte de dados é o ambiente natural e o investigador instrumento essencial; a investigação qualitativa é descritiva; os investigadores interessados pelo processo, ao contrário de se interessarem pelos resultados; os investigadores analisam os seus dados de modo indutivo e o significado é importante para a abordagem qualitativa.

Os investigadores qualitativos estão constantemente em questionamento em relação aos indivíduos da investigação, com o intuito de verificar a interpretação, a experimentação e a forma de agir dos investigados. Todavia, o processo de investigação qualitativa adota fundamentalmente uma conversa entre os investigadores e os investigados, através de uma atitude intencional.

5.2.1. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Existe uma necessidade de fazer uma rigorosa recolha de dados neste processo de investigação. Os dados recolhidos serão fundamentais para realizar a identificação das problemáticas dos contextos educativos em que estão inseridas, para buscar respostas adequadas para esses problemas e para possibilitar a autorregulação da prática pedagógica. Essencialmente, os dados são considerados materiais que os investigadores recolhem do meio em que estão a estudar, ou seja, são a base da análise.

No que diz respeito ao processo de investigação, para realizar um projeto de investigação-ação, é necessário recolher dados com a finalidade de identificar a problemática do contexto educativo, posteriormente encontrar as soluções que se enquadram ao problema, e por fim refletir sobre a aplicação das estratégias aplicadas durante a ação. Deste modo, e de acordo com Esteves (2008), a seleção das técnicas e dos instrumentos a serem utilizados na recolha dos dados subsequentes da investigação-ação depende de uma questão. Diante desta visão, e de acordo com a questão do projeto de investigação-ação, os instrumentos e técnicas de recolha de dados usados para a investigação são: a observação participante; as notas de campo; os diários de bordo; a análise das produções das crianças; a entrevista etnográfica; e ainda o registo fotográfico e de vídeo.

5.2.1.1. Observação Participante

Segundo Lapassade (1991, 1992, 2001) citado por Fino (2008), “a expressão «observação participante» tende a designar o trabalho de campo no seu conjunto, desde a chegada do investigador ao campo da investigação, quando inicia as negociações que lhe darão acesso a ele, até ao momento em o abandona, depois de uma estada longa. Enquanto presentes, os observadores imergirão pessoalmente na vida dos locais, partilhando as suas experiências.” (p. 4). Assim sendo, as primeiras duas semanas de prática pedagógica foram dedicadas à observação para assim conhecer o meio e as crianças.

5.2.1.2. Notas de Campo

Esteves (2008) expõe que as notas de campo incluem registos pormenorizados, descritivos e focados do contexto, das ações e das interações dos intervenientes, com o intuito de registar o que se sucede. Outrossim, abrangem material para refletir, como ideias, impressões, sentimentos, etc. que possibilita ao docente experimentar e refletir acerca do que aconteceu. O investigador pode registar no momento, por meio de frases ou palavras-chave, que depois serão comentadas com auxílio do material audiovisual. Posteriormente, é realizado um registo escrito, cujos apontamentos têm mais rigor, são maiores, mais detalhados e apresentam uma reflexão. Estes possibilitam ao docente experimentar e refletir acerca do que aconteceu em seu redor (Bodgan & Biklen, 1994).

No decorrer das semanas de PP, utilizei as notas de campo, com a finalidade de apontar as ações que considerei serem essenciais. O registo caracterizou-se por serem pequenas notas sobre aspetos que sucediam nas práticas, de modo a fundamentar com mais precisão nos diários de bordo.

5.2.1.3. Diários de Bordo

De acordo com Sousa (2005), os diários de bordo encontram-se integrados nas descrições, sendo “as descrições escritas, dos eventos presenciados por um observador, podem tomar os seguintes aspetos: (...) diários: são usados nos sistemas narrativos, tratando-se essencialmente de retrospectivas escritas em que se regista a própria experiência vivencial ou se relatam acontecimentos observados. Relatam essencialmente o registo de acontecimentos diários, como num “Diários de Bordo”.” (p.260).

Esta é a forma de registo onde abarcam notas de campo e demais dados recolhidos da observação, que podem envolver descrições com detalhe, pormenor e explicação com referência a um conjunto de notas, tratando-se do aspeto pessoal do trabalho de campo. Todos os registos devem ter data e referencia quanto ao local e dos intervenientes na ação.

5.2.1.4. Análise das Produções das Crianças

No que concerne à análise das produções das crianças, Esteves (2008), diz que é necessário analisar os artefactos gerados pelas crianças, pois estes são o centro da investigação da aprendizagem das mesmas.

Assim sendo, o mesmo autor afirma que esta é um exercício comum dos bons educadores/professores, cujo principal interesse é a avaliação, a nível do sentido e ritmo da aprendizagem das suas crianças, visto não possuir uma preparação específica, somente possuir conhecimentos de alguns cuidados que devem ter, quando estão no papel de investigadores. Porém é através da análise das produções das crianças, que o educador/professor aprende, verificando o modo como intervém e de que maneira poderá orientar as crianças colmatando as suas necessidades.

5.2.1.5. Entrevista Etnográfica

A entrevista, nomeadamente, a entrevista etnográfica é um dos instrumentos da recolha de dados, pois esta é fundamental para a realização e aperfeiçoamento de uma ação pedagógica eficaz, tendo como consequência uma intervenção mais adequada.

Bento (2015), afirma que a etnografia é particularmente descritiva, mas tem um campo próprio, pois centra-se nos comportamentos sociais cujo ambiente é natural, baseando-se em dados qualitativos, geralmente realizados através de descrições narrativas, realizados por um observador, e a sua perspetiva é global, pois as observações e as suas interpretações são concretizadas dentro do contexto da total interação humana.

Utilizando a entrevista etnográfica como recurso de diagnóstico, através dos dados recolhidos nas intervenções pedagógicas, consegui definir as problemáticas e determinar as estratégias a operacionalizar, para tentar colmatar as problemáticas encontradas.

5.2.1.6. Registo Fotográfico e Vídeo

Os registos fotográficos e de vídeo são também utilizados como instrumentos de investigação. Contudo, as fotografias e vídeos apenas constam como documentos visuais, pois segundo Esteves (2008), a imagem captada não tem finalidade artísticas, mas como informação visual para ser arquivada, analisada e reanalisada quando necessária.

Segundo outros autores, Bogdan & Biklen (1994), “as fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (p.183). Deste modo, é somente retirado a informação e a compreensão que as mesmas transmitem para determinada ação, neste caso para o Projeto de Investigação-Ação.

Considero que ao longo das intervenções pedagógicas, o registo fotográfico e vídeo foram recursos de excelência para os projetos de investigação-ação desenvolvidos, visto que através dos mesmo tornou-se exequível apurar o real da intervenção pedagógica.

5.2.2. Método de Análise de Dados

Após a recolha dos dados é importante compreender a informação recolhida e seguidamente, analisá-la. Por conseguinte, Bodgan & Biklen (1994) salientam que esta análise dos dados proporciona compreender de modo progressivo e reflexivo todo o processo, desde a questão inicial. Deste modo, as interpretações surgem em volta da questão inicial, originando um movimento de vaivém entre os novos dados e as interpretações posteriores.

No entanto, Esteves (2008) afirma que os dados em análise são caracterizados como instrumentos fundamentais na procura de ligações internas das situações observadas e relatadas, muitas vezes de modo desarticulado e relativo.

Saliento que a triangulação de dados é indispensável no processo de investigação-ação. Assim sendo, a “triangulação é um método de verificação dos dados consistindo em empregar várias fontes de informação ou vários métodos de recolha de dados” (Fino, 2015, p. 85). Consequentemente, a triangulação averigua o método de dar firmeza e robustez à autenticidade de uma investigação de índole qualitativo, identificando contradições e inconsistências. Nesta visão, a triangulação é elementar na investigação-ação, considerando que possibilita a comparação de diversas fontes de informação. É possível ampliar a quantidade de dados recolhidos como também a precisão das interpretações dos investigadores. Além disto, a triangulação possibilita que o investigador “seja mais crítico, e menos cético, face aos dados recolhidos” (Fino, 2015, p. 87).

PARTE II
PRÁTICA PEDAGÓGICA

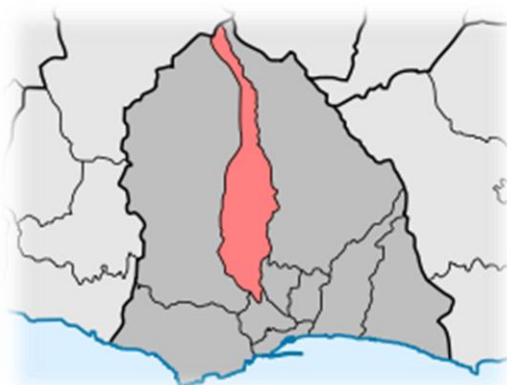
Capítulo 6 – Intervenção Pedagógica na Educação Pré-Escolar – Prática I

Este capítulo tem como intuito apresentar alguns aspetos decorrentes da prática pedagógica desenvolvida na Educação Pré-Escolar. A intervenção pedagógica na EPE foi realizada individualmente, na Escola Básica do 1.ºCiclo do Ensino Básico com Pré-Escolar da Achada. Na mesma, tive a oportunidade de exercer funções intrínsecas à função de educadora de infância, na qualidade de estagiária, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, entre o dia 8 de outubro de 2018 e o dia 5 de dezembro de 2018. A prática pedagógica teve uma carga horária de cento e trinta horas, distribuídas por cinco horas diárias, três dias por semana. A educadora cooperante que me acompanhou, ao longo deste período, foi a Educadora Maria Zélia Basílio dos Santos Gomes. Certamente que este foi um percurso de formação de competências científicas e pedagógicas, como igualmente de relacionamento organizacional, interpessoal e ético- deontológica (Mesquita-Pires, 2007).

6.1. Caracterização do Meio Envolverte

A Escola Básica do 1.ºCiclo do Ensino Básico com Pré-Escolar da Achada encontra-se numa zona urbana da freguesia de São Roque (Figura 3) e acolhe diversos alunos provenientes de outras freguesias e concelhos.

Figura 3 Freguesia de São Roque



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:FNC_-_S%C3%A3o_Roque.svg

A escola localiza-se a cerca de três quilómetros do centro da cidade do Funchal e é restringida pelas freguesias de São Pedro, Santo António, Imaculado Coração de Maria e Monte.

A freguesia de São Roque tem um vasto património e apresenta um elevado desenvolvimento socioeconómico e cultural. Assim sendo, possui: um Centro Cívico, que engloba a Junta de Freguesia e a Casa do Povo; o Arquivo Regional e a Biblioteca Pública da Madeira; a Tuna de Bandolins; a Associação Recreativa do Galeão e o Recreio Musical.

Junta-se a presença de outras instituições e entidades no que concerne à saúde, sendo estas: as Farmácias; o Centro de Reabilitação Psicopedagógica Sagrada Família; a Clínica da Penteadada e o Centro de Saúde. Além disso, beneficia de instituições de solidariedade social, particularmente: Centros de dia e Lar de idosos; Centros de Convívio; valorizando diferentes atividades sociais, culturais e recreativas.

No que concerne a serviços de educação, a freguesia possui: Escolas de 1.º Ciclo com Pré-Escolar; Escolas de 2.º e 3.º Ciclo e a Universidade da Madeira.

Finalmente, no que respeita ao comércio e serviços, o meio possui um mercado municipal (Mercado da Penteadada), diversas oficinas mecânicas e de um centro de Lojas de Comércio e Restauração. A informação aqui indicada está condensada no quadro que se segue (Quadro 3).

Quadro 3 Instituições e infraestruturas presentes em São Roque

Cultura

- Centro Cívico
 - ✓ Junta de Freguesia
 - ✓ Casa do Povo
- Centros de dia
- Centros de convívio
- Arquivo Regional e Biblioteca Pública da Madeira
- Lar de idosos
- Recreio Musical
- Associação de Recreativa do Galeão
- Tuna de Bandolins

Saúde

- Farmácias
- Centro de Saúde
- Clínica da Penteadá
- Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família

Educação

- EB1/PE da Achada
- EB1/PE do Lombo Segundo
- EB1/PE do Galeão
- Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos de São Roque
- Universidade da Madeira

Comércio e Serviços

- Centro de Lojas de Comércio e Restauração
- Oficinas Mecânicas
- Mercado da Penteadá

Assim sendo, tendo em conta as diversas instituições e infraestruturas presentes na freguesia onde EB1/PE da Achada está inserida, concluímos que esta colabora para o desenvolvimento e crescimento do meio e para a evolução pessoal e social das crianças que a frequentam.

6.2. Caracterização da Instituição: Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada

Figura 4 EB1/PE da Achada



Fonte: <https://eb1peachada.wordpress.com/sobre/>

Segundo Silva, Marques, Mata & Rosa (2016) o estabelecimento educativo deve organizar-se de forma a facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

É evidente que cada estabelecimento educativo possui características próprias e singularidades que advêm da rede em que está envolvido, da dimensão e dos recursos de que dispõe, distinguindo-se, também, através dos níveis pedagógicos que abarca (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Em relação à EB1/PE da Achada (Figura 4), inaugurada a 21 de setembro de 2009, esta funciona num edifício de construção moderna, com dois pisos, rodeado por pátios e zonas verdes, localizada na Estrada Dr. Abel de Freitas, nº 128. Devido à proximidade com o centro do Funchal, é possível acesso rápido a recursos de entidades públicas, de solidariedade social, desportivos e recreativos.

As crianças que frequentam a escola são provenientes dos concelhos: Funchal; Caniço; Ribeira Brava; Santa Cruz e Câmara de Lobos. É de salientar que as crianças que não pertencem ao concelho do Funchal, estão inscritas na escola devido à proximidade ao emprego dos encarregados de educação.

No que confere à oferta educativa, é importante referir que a EB1/PE da Achada é um estabelecimento educativo com valência para a EPE, para o 1.ºCEB e para o ensino recorrente (ensino noturno), sendo que dispõe de diversas atividades e apoios para as vertentes mencionadas, agilizando a continuidade educativa.

A escola tem como objetivo caminhar no sentido de ser uma escola pública de excelência, direcionada para oferecer a todas as crianças a alegria de crescer em harmonia e de aprender consoante estratégias adequadas às suas necessidades, sendo que o seu PEE intitula-se “Crescer em harmonia!”.

Neste sentido, a EB1/PE da Achada tem como objetivo final aperfeiçoar, continuamente, a qualidade das aprendizagens, criar uma identidade harmoniosa que incentive o sucesso escolar numa ótica inclusiva.

6.3. Sala Arco-Íris

6.3.1. Organização do Ambiente Educativo

A organização da sala do Pré-Escolar é fundamental na promoção do desenvolvimento geral da criança. Neste sentido, os espaços educativos devem de ser adaptados às características do grupo de crianças e refletir a metodologia de trabalho de cada profissional. Deste modo, é importante “que o/a educador/a reflita sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece, ou seja, que planeie intencionalmente essa organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.24).

Nesta lógica, a reflexão do EI irá permitir a realização das alterações necessárias para garantir um espaço que vá ao encontro das necessidades e interesses das crianças, permitindo oferecer aprendizagens mais significativas.

Agora no que diz respeito à sala Arco-Íris (Figura 5), esta caracterizava-se por ser espaçosa, com duas portas grandes envidraçadas, o que proporcionava uma boa iluminação natural e possibilitava o acesso ao exterior.

Figura 5 Sala Arco-Íris



Nas paredes estavam acessíveis painéis onde eram afixados os trabalhos das crianças (Figura 6), bem como as decorações (Figura 7) referentes aos temas desenvolvidos. O quadro das presenças (Figura 8), o quadro das tarefas (Figura 9), o gráfico do tempo (Figura 10) e o cartaz dos aniversários (Figura 11) eram outros elementos igualmente patentes nas paredes e armários da sala.

Figura 6 Trabalhos das crianças



Figura 7 Decorações da sala Arco-íris



Figura 9 Quadro das presenças



Figura 8 Quadro das tarefas



Figura 10 Calendário e gráfico do tempo



Figura 11 Cartaz dos aniversários



É de salientar que o que estava exposto integrava uma forma de comunicação e divulgação dos momentos desenvolvidos, sendo observável quer pelas crianças quer pelos adultos. Assim sendo, e tendo em conta as palavras de Silva, Marques, Mata & Rosa (2016), “a sua apresentação deve ser partilhada com as crianças e corresponder a preocupações estéticas” (p.26), como acontecia na sala Arco-Íris.

Uma parede ocupava-se de armários destinados aos diversos materiais, assim como às camas das crianças (Figura 12). afixadas nos armários encontravam-se as regras da sala de atividades, ilustradas pelas crianças. Ainda nessa parede existia um lavatório, onde as crianças, algumas vezes, realizavam a sua higiene.

Figura 12 Armários da sala Arco-íris



A sala Arco-íris encontrava-se dividida por áreas, assim sendo, passo a apresentá-las:

Área do acolhimento/tapete (Figura 13): uma área importantíssima para reunir o grupo de crianças e simplificou o desenrolar de conversas em grande grupo e a tomada de decisões, as leituras e observações de histórias. O tapete funcionava, também, como uma área de atividades de descanso, sendo que era um espaço que favorecia a escuta e momentos de aparência mais intelectual. De outra forma, devido ao seu tamanho, era igualmente uma área designada a jogos e grandes construções.

Figura 13 Área de acolhimento/tapete



Área da biblioteca (Figura 14): nesta área foi possível verificar o interesse pela leitura e escrita, através do contacto com os livros, permitindo às mesmas o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, sendo que esta é uma área estimulante.

Figura 14 Área da biblioteca



Área da garagem (Figura 15): uma área em que as crianças brincavam com os carros, realizavam corridas e imaginavam que conduziam o carro dos seus familiares. Deste modo, esta área foi fundamental para a socialização entre as crianças, pois muitas crianças partilhavam esta área, brincando em conjunto.

Figura 15 Área da garagem



Área da mercearia (Figura 16): as crianças vendiam e compravam alimentos utilizando dinheiro falso. Assim sendo, comunicavam umas com as outras, espelhando o que experienciavam com as famílias quando iam ao supermercado e respeitando os padrões de convivência como “bom dia, o que quer?” “obrigado” “por favor”.

Figura 16 Área da mercearia



Área das expressões/mesas (Figura 17): onde se concretizou a grande parte dos trabalhos de expressão plástica e igualmente a exploração de jogos de mesa, para consolidar determinados conceitos e outras atividades.

Figura 17 Área das expressões/mesas



Cantinho dos fantoches (Figura 18): aqui as crianças faziam diversas interpretações dos materiais disponíveis e era-lhes facultada a liberdade de escolher a dramatização de histórias ou de situações à sua escolha.

Figura 18 Cantinho dos fantoches



Área da casinha (Figura 19): este espaço era o centro de faz de conta e desempenho de papéis, onde as crianças tiveram a oportunidade de agrupar e apresentar aquilo que sabiam acerca dos objetos, das pessoas e dos acontecimentos que assistiam ou experienciavam.

Figura 19 Área da casinha



Em relação aos equipamentos e recursos disponíveis, a sala Arco-Íris sobressaia pela qualidade e quantidade dos mesmos, o que gerou um aumento na produtividade das crianças no desenvolvimento das suas atividades diárias. Tendo como facto a fácil organização dos equipamentos e acesso aos diversos espaços, possibilitou autonomia às crianças, sendo um dos objetivos da Instituição.

Destaca-se a ação cuidadosa que as educadoras tiveram para que o ambiente educativo da sala Arco-íris exibisse as condições precisas para integrar um ambiente propício às aprendizagens das crianças.

Sendo as reflexões acerca da organização espacial fundamentais, efetuaram-se correções e ajustamentos que tiveram como fim a evolução do grupo. A organização e gestão do espaço foi, incontestavelmente, um suporte do desenvolvimento curricular, sendo que agilizou as interações no grupo, possibilitou um rápido acesso aos recursos disponíveis e, naturalmente, originou um melhoramento na utilização do tempo, sendo estes aspetos “determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.24).

6.3.2. Rotina Diária

A rotina diária supõe um planeamento do tempo nas atividades diárias do Pré-Escolar. Esta planificação do tempo abrange “um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 27). Além disso, o tempo educativo é flexível e apresenta-se distribuído por manhãs ou tardes, planeado pelo EI com uma intencionalidade pedagógica.

Por outro lado, as OCEPE afirmam que a organização do tempo na EPE deve ser planeada intencionalmente pelo educador. Nesta ordem de ideias, o educador tem de planificar uma rotina pedagógica, tendo em conta um plano organizado e flexível do tempo, tendo em conta as necessidades e os interesses das crianças e do grupo. O tempo destinado às crianças deve adicionar “de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.27).

Deste modo, a rotina diária é responsável por prever e gerir um tempo organizado e flexível, em que os mais diversificados momentos tenham sentido para as crianças e se acredite que as mesmas precisam de tempo para explorarem e experienciarem, para brincarem e aferirem novas ideias, como também, mudarem os seus comportamentos e os aperfeiçoarem (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.27).

No que concerne à rotina diária da sala Arco-íris (Quadro 4), privilegiava-se os interesses e preferências das crianças, sendo que o fator tempo era flexível. Esta rotina tinha como objetivo primordial, a autonomia das crianças, visto que era dada a liberdade de as mesmas realizarem as tarefas sozinhas, auxiliando as mesmas somente quando era necessário. No decorrer do dia, as mesmas experienciavam e desenvolviam atividades diversificadas.

Quadro 4 Rotina diária da sala Arco-Íris

Horas	Tarefa
08:15 – 09:25	Acolhimento/ Terminar tarefas/ Atividades livres
09:25 – 09:30	Higiene
09:30 – 10:00	Lanche
10:00 – 10:30	Atividade(s) orientada(s)
10:30 – 11:00	Recreio
11:00 – 11:05	Higiene
11:05 – 11:50	Atividade(s) orientada(s)
11:50 – 11:55	Higiene
11:55 – 12:40	Almoço
12:40 – 12:50	Higiene
12:50 – 14:30	Repouso
14:30 - 14:45	Higiene
14:45 – 15:15	Lanche
15:15 – 15:30	Atividade(s) orientada(s)
15:30 – 16:00	Recreio
16:00 – 16:05	Higiene
16:05 – 17:30	Atividade(s) orientada(s)
17:30 – 18:15	Atividades livres

Evidencia-se que no turno da manhã as crianças tinham a oportunidade de terminar os tarefas em atraso, permitindo às mesmas acompanhar o restante grupo. Assim

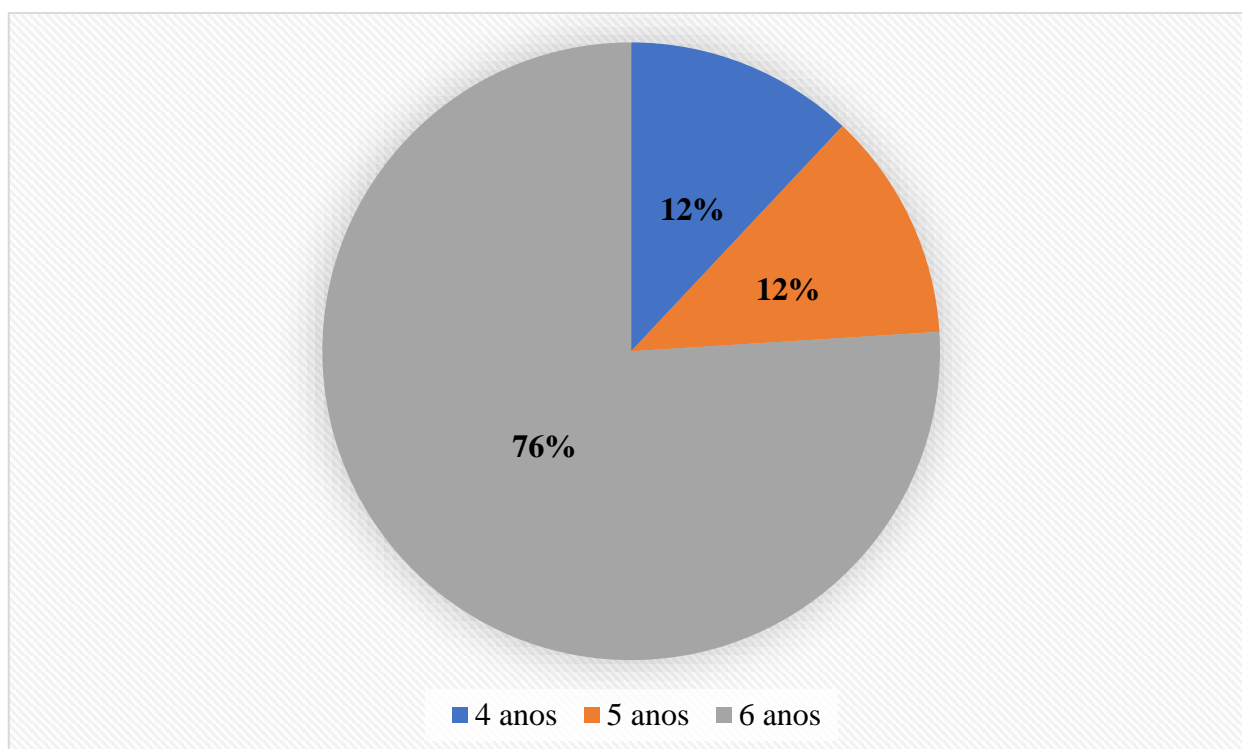
sendo, este hábito saudável e necessário à vida das crianças, comprovou-se benéfico, visto que foi ao encontro dos diversos ritmos das crianças e promoveu a aprendizagem e desenvolvimento de todos os elementos do grupo.

6.3.3. Caracterização do Grupo de Crianças

“O desenvolvimento e aprendizagem da criança ocorrem num contexto de interação social, em que a criança desempenha um papel dinâmico” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 9), ou seja, as relações que as crianças estabelecem com os outros são importantes na sua evolução e aprendizado.

O grupo de crianças da sala Arco-Íris era composto por vinte e cinco crianças que se encontravam na faixa etária dos 4-6 anos (Gráfico 1).

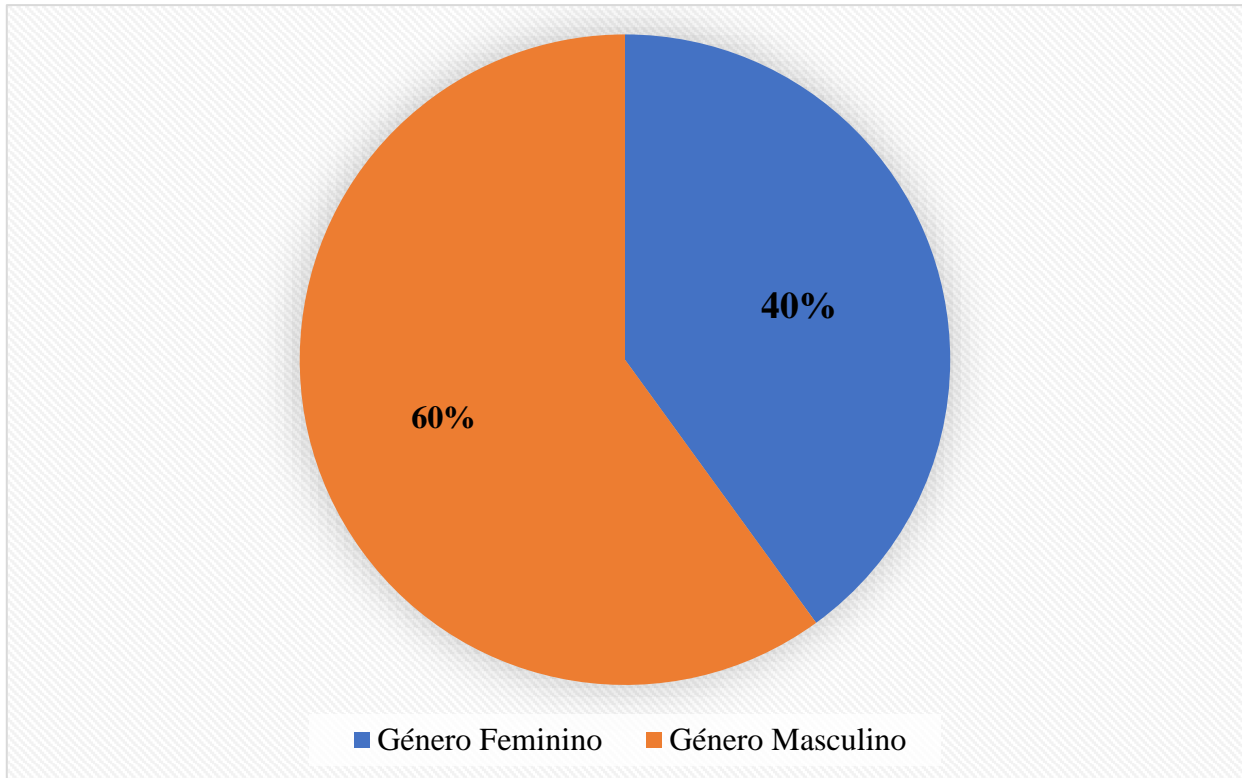
Gráfico 1 Idade do grupo de crianças da sala Arco-Íris



No que concerne à distribuição do género existiam dez delas do género feminino e quinze delas do género masculino (Gráfico 2). Na totalidade de crianças, somente duas

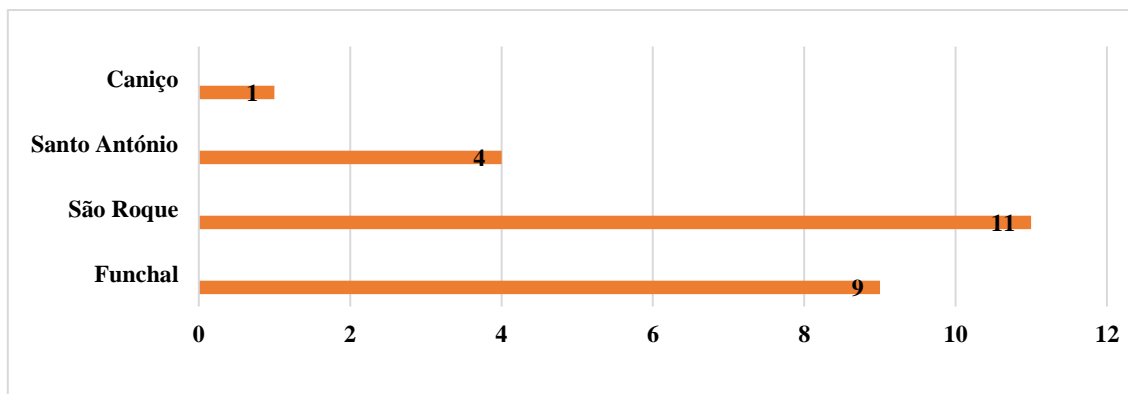
precisavam de apoio linguístico, ou seja, terapia da fala. Todavia, o grupo no geral era bem-disposto, interessado e ainda colaboravam com entusiasmo nas atividades.

Gráfico 2 Género do grupo de crianças da sala Arco-Íris



No que concerne ao local de residência, as crianças provinham de diferentes concelhos e freguesias da RAM, entre eles Funchal, Caniço, Santo António e São Roque (Gráfico 3). No geral o grupo tem nacionalidade Portuguesa tendo uma exceção, uma criança do género feminino com nacionalidade Venezuelana.

Gráfico 3 - Local de residência do grupo de crianças da sala Arco-íris



No geral este grupo tinha um contexto familiar cujo famílias pertenciam a uma classe social média-baixa, apesar de existirem alguns encarregados de educação enfermeiros, médicos, fisioterapeutas e professores. Ressalto ainda que existiam alguns encarregados de educação que não tinham emprego usufruindo do Rendimento de Inserção Social e outros que estavam desempregados.

Analogamente à Área de Formação Pessoal e Social, este grupo de crianças demonstravam dificuldades em interagir com o grupo, mais especificamente, no cumprimento de regras, de comportamento e de partilha. Estes comportamentos, grande parte das vezes, tinham de ter intervenção de um adulto na medida em que as crianças não resolviam entre si as suas divergências, apesar de saberem as regras da sala (Figura 20) e de terem auxiliado nas “palavras mágicas” (Figura 21) da Boa Educação para conviver com todos de modo positivo. No entanto, possuíam relação positiva e afetuosa com os adultos.

Figura 20 Regras da sala



Figura 21 "Palavras mágicas" da Boa Educação



No geral o grupo evidenciou dificuldade em reconhecer valores e opiniões diferentes, sendo necessário os adultos mostrarem atitudes como o respeito, a cooperação, a justiça e a tolerância de modo a que o grupo conseguisse apropriar-se das mesmas.

Este grupo de crianças da sala Arco-Íris sobressaía por ter um grande nível de autonomia e independência, sendo as próprias crianças as responsáveis pelo seu bem-estar e segurança. É de ressaltar que as crianças mais novas ou com alguma dificuldade necessitavam de algum auxílio e atenção redobrada por parte do educador ou auxiliar.

No que concerne à Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Educação Física o grupo manifestava interesse e gosto por este tipo de atividades. Demonstravam aptidão para movimentos de deslocamentos e equilíbrios (Figura 22). Porém, o grupo evidenciava dificuldade em trabalhar em equipa, responsabilizando os colegas quando o resultado não era o esperado.

Figura 22 Crianças a organizar um jogo e a praticar exercício físico



Em relação ao Domínio da Educação Artística, as crianças da sala Arco-Íris demonstraram as suas capacidades expressivas e criativas ao longo de algumas atividades desenvolvidas, desde a experimentação e produção plástica (Figura 23) até à realização de experiências. Saliento que após estas produções plásticas as crianças tinham a

oportunidade de manifestar a sua opinião, gostos e preferências para possíveis atividades a serem desenvolvidas ou o que aprenderam/dificuldades com a mesma.

Figura 23 Experimentação e produções plásticas



Relativamente ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as crianças tinham por hábito questionar o significado de novas palavras de modo a utilizá-las no dia a dias, aumentando o seu vocabulário. Gostavam de produzir sons e ainda encontrar palavras que rimassem com outras. Muitas vezes esta atividade muitas vezes provinha da leitura de uma história ou de um episódio partilhado por alguma criança, no fim de semana ou no seu dia a dia. Neste sentido, as crianças conseguiam ainda realizar a divisão silábica de algumas palavras utilizando as palmas como recurso. Saliento que as crianças realizavam esta tarefa brincando, ou seja, nada era imposto como algo a aprender precocemente. Silva, Marques, Mata & Rosa (2016) afirmam que “a linguagem oral é central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes” (p.60).

Verificou-se que no global as crianças já conseguiam escrever o seu nome com letra de imprensa (Figura 24), apesar de as crianças mais novas necessitarem do cartão (Figura 25) para conseguirem copiar. Este grupo de crianças possuía ainda a capacidade de identificar a grafia e reproduzir o som das letras do alfabeto. Este grupo gostava de ouvir histórias e posteriormente recontá-las.

Figura 24 Crianças a escrever o nome com letra de imprensa



Figura 25 Criança com o cartão para copiar o nome



Na Área do Conhecimento do Mundo, o grupo demonstrava curiosidade pelo meio que os circundava, bem como os seres vivos, tendo a sala uma “amiga” tartaruga (Figura 26) que as crianças alimentavam todos os dias. Algumas das crianças realizavam experiências em casa com os seus familiares e tinham enciclopédias relacionadas com animais e conhecimento científico. É de salientar que essas mesmas crianças vivenciavam esses momentos com os familiares, na sala de atividades no momento destinado a partilhada e convivência com os colegas, em especial na área do tapete. Deste modo, estes momentos vão ao encontro da ideia comunicada pelos autores supramencionados, “na abordagem às ciências podem explorar-se saberes relacionados, tanto com a construção

da identidade da criança e o conhecimento do meio social em que vive, como relativos ao meio físico e natural” (p.88).

Figura 26 Tartaruga da sala Arco-Íris



No âmbito do Domínio da Matemática, as crianças tinham a capacidade de localizar os objetos, usando noções de orientação adequadas, evidenciando a sua importância. As crianças identificavam alguns números, sendo que todos os dias, uma criança colocava o dia no calendário e a data num quadro branco em cada mesa de trabalho (Figura 27).

Figura 27 Data escrita por uma criança



Em resultado deste cenário, as crianças exibiam diferentes níveis de desenvolvimento e de aprendizagens, contudo, adaptados às faixas etárias, exceto os dois casos assinalados com NEE e ainda, um caso do qual suspeitei ser igualmente de NEE, mas que em conversa com a educadora, a mesma partilhava da minha opinião, mas que ainda não tinha sido referenciado nem comunicado aos pais.

6.4. Princípio Fundamentas à Ação Educativa

Compete aos educadores de infância a fase mais importante do desenvolvimento da criança. É essencial que suscitem na mesma a cidadania como base para as suas pedagogias, propiciando e criando ambientes favoráveis à formação de bons cidadãos.

Aceitar diferentes estratégias na sala de atividades são medidas para promover o exercício de atitudes e comportamentos civis, deste modo os educadores de infância estão a formar crianças que respeitem os princípios básicos de cidadania.

Para existir um bom ambiente educativo é necessário criar, não só boas práticas pedagógicas, como também um ambiente gerador de atitudes recíprocas, como a igualdade de direitos e responsabilidades, e ainda diminuir as atitudes autoritárias (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008). Somente através deste caminho é possível o educador promover a aprendizagem da democracia na Educação Pré-Escolar e a cidadania, sendo o próprio um modelo a seguir.

6.4.1. A Formação Pessoal e Social

Nas OCEPE, no âmbito da área de Formação Pessoal e Social esta é refletida como uma área transversal, pois, apesar de ter uma intenção e conteúdos próprios, é evidente em todo o trabalho educativo concretizado no jardim de infância (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Além disso, esta área estabelece o reconhecimento da criança como agente e sujeito no processo educativo, cuja identidade se constrói através da interação social que é e pode ser influenciada pelo meio circundante.

Os mesmos autores afirmam que é nos contextos sociais em que a criança vive, nas relações e inter-relações com a sociedade e o meio, que a mesma vai construindo o seu conhecimento, permitindo à mesma uma tomada de consciência acerca da sua identidade, da circunstância de respeitar os outros, de apreciar e valorizar o património, seja social ou natural, de desenvolver a autonomia como ser e como aprendiz, de entender o que está errado e certo, o que pode e não pode fazer, e ainda dos direitos e deveres, seus e para com os outros.

De acordo com Silva, Marques, Mata & Rosa (2016) é nestas inter-relações que a criança começa a compreender e aprende o valor do seu comportamento e atitudes, suas e dos outros, aceitando e venerando valores que são distintos dos seus. Por conseguinte, a educação pré-escolar possui um papel essencial na educação para os valores, que não se “ensinam”, contudo, se vivem e adquirem na ação com os outros e nas relações com os mesmos.

Segundo Portugal (2012), “os cuidados de rotina são momentos importantes oferecendo oportunidades únicas para interações diádicas, e para aprendizagens sensoriais, comunicacionais e atitudinais” (p. 9), ou seja, é necessário ter em conta a organização do tempo para que este seja de qualidade e responda às necessidades das crianças, ensinando-lhes a respeitar os outros, as rotinas, as relações e adquirir valores.

Deste modo é necessário conhecer primeiro o grupo, as suas rotinas e interações para depois problematizar e desenvolver uma intervenção adequada a esse grupo, ou seja, “para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas)” (Estrela, 1994, p. 26).

É essencial planear o ambiente educativo para que ocorra um melhor e mais eficaz desenvolvimento da Formação Pessoal e Social. Assim constrói-se um ambiente propício a uma relação mais segura e interativa, em que a criança é ouvida e valorizada, levando a um sentimento de bem-estar e aumento da autoestima. Nesta linha de pensamento, a importância evidenciada nesta área de conteúdo é similarmente assistida no contexto democrático, visto que a criança participa no desenrolar das atividades do grupo, evoluindo assim, no seu processo de aprendizagem.

Kruse; Post & Hohmann, citados por Araújo (2013) dizem que “Para prosseguirem esta intenção, os horários e rotinas diárias deverão ser congruentes com dois princípios básicos: serem previsíveis, embora flexíveis, e incorporarem o conceito de aprendizagem ativa” (p. 42).

A área de Formação Pessoal e Social, no jardim de infância, permite às crianças diversas habilidades, tais como: respeitar o outro e as suas opiniões, em atitudes de partilha e de responsabilidade social; respeitar as diferenças e ser solidário para com os

outros; e aperfeiçoar uma atitude crítica e de intervenção em relação ao que se passa no meio que a rodeia (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Todavia, o jardim de infância deve ter como principal preocupação a aprendizagem da cidadania e da democracia, com base na compreensão, no respeito, na solidariedade e na justiça.

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

O presente projeto de investigação-ação foi concretizado na Sala Arco-Íris, com um grupo de crianças entre os quatro e seis anos de idade, e teve como objetivo criar estratégias para as crianças desenvolverem competências para a Convivência Democrática e Cidadania, de modo a adquirirem regras de funcionamento de trabalho em grupo.

Deste modo, e no decorrer da prática pedagógica, foi implementado um projeto de cidadania e formação pessoal e social, de modo a que as crianças soubessem respeitar a vez do outro falar, usar os termos fundamentais do dia-a-dia, como “obrigada”, “por favor”, “com licença” e “desculpa” e identificar as emoções e saber controlá-las.

Relativamente à abordagem metodológica, neste estudo é abordado o paradigma qualitativo, com o uso de técnicas e instrumentos de recolha de dados.

Evidencio que devido ao reduzido tempo de investigação, os resultados não foram possíveis de observar. Deste modo, neste projeto não irão constar os resultados resultantes das estratégias aplicadas. Assim sendo, neste projeto serão partilhados os resultados subsequentes das estratégias utilizadas, através de diários de bordo e de reflexões críticas.

6.4.2.1. Enquadramento do Problema

A educação pré-escolar, tal como está estabelecida na Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, longo de 10 de fevereiro), destina-se às crianças entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória, sendo considerada como “a primeira etapa da

educação básica no processo de educação ao da vida” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.5).

A Educação Pré-Escolar é uma etapa extremamente importante no desenvolvimento da criança. Deste modo, apostar na educação como factor essencial do desenvolvimento humano e social significa que não existe fase da vida em que a educação não seja fundamental (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.4).

Segundo Silva, Marques, Mata & Rosa (2016), o desenvolvimento da criança processa-se por inteiro, em que as dimensões cognitivas, culturais, sociais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto. Além disso, o educador promove o seu envolvimento ou a implicação quando cria um ambiente educativo que dispõe de diversos materiais que despertam os seus interesses e curiosidade, bem como proporcionam oportunidades de seleccionar como, com quê e com quem brincar. Desta maneira a criança desenvolve os seus interesses, resolve os seus problemas e toma decisões, corre riscos e torna-se autónoma.

Na primeira semana de prática constatei através da observação participante, que o meio social da maioria das crianças é diversificado e estimulado, possuindo muito conhecimento tanto a nível cultural como científico e histórico. No entanto, e apesar de serem grandes conhecedoras, tem dificuldade em respeitar a vez do colega/adulto falar, nomeadamente saber esperar pela sua vez e escutar o que o outro diz. Conheciam as palavras básicas do dia-a-dia (obrigada; desculpa; por favor; com licença), mas em situações de conflito não as usavam e não aceitavam perder ou ouvir um “não”. Portanto, e de modo a ter certeza desta problemática, dialoguei com a educadora cooperante, tendo posteriormente a confirmação da mesma.

Deste modo, a participação no planeamento e avaliação de outros profissionais [e encarregados de educação] que trabalham [e educam] o mesmo grupo de crianças é um dos meios de garantir a coerência do currículo e de ter outros “olhares” sobre a aprendizagem das crianças” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 16). Assim, através da partilha de saberes, o processo educativo torna-se um meio rico permitindo a todos os seus intervenientes o direito de participar no desenvolvimento de todo o percurso pedagógico da criança.

Neste ponto de vista, a problemática desta investigação-ação concentra-se na área da Formação Pessoal e Social, mais concretamente na Componente de Convivência

Democrática e Cidadania, mencionada nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

Silva, Marques, Mata & Rosa, (2016) defendem que “planejar e avaliar o processo educativo de acordo com o que o/a educador/a observa, regista e documenta sobre o grupo e cada criança, bem como sobre o seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante e promova aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (p. 13).

Assim sendo, procurarei e refletirei sobre esta problemática, recorrendo a uma revisão literária preliminar, proporcionando, através da minha prática pedagógica, experiências de aprendizagem que proporcionem, a cada criança, desenvolver condições benéficas para o seu sucesso, para a etapa subsequente.

Porém, devido ao escasso tempo de observação, não será possível demonstrar os resultados desta investigação, neste projeto. Contudo, a educadora cooperante continuará a desenvolver este trabalho com o grupo, de modo a que esta problemática seja resolvida.

6.4.2.2. Questão de Investigação-Ação

Segundo Sousa (2005), desde o início da humanidade que o homem busca conhecer o mundo em que vive e compreender qual a natureza dos seus fenómenos e do que a rodeia. Assim sendo, “a investigação-ação baseia-se essencialmente na observação de comportamentos e atitudes constatadas no decorrer da ação pedagógica e lidando com os problemas concretos localizados na situação imediata” (p.96).

Após a problemática ter sido diagnosticada, tornou-se fundamental planificar e estruturar estratégias pedagógicas que tornassem possíveis resolver esse problema. Desta forma, foi através da metodologia de investigação-ação que se tornou possível criar hipóteses que tentassem resolver a seguinte questão:

De que forma as crianças podem adquirir regras de funcionamento de trabalho em grupo na Sala Arco-Íris?

6.4.2.3. Estratégias de Intervenção

6.4.2.3.1. Estratégias adotadas para: Ter consciência de si, do seu papel social e das relações com os outros

6.4.2.3.1.1. Conto de uma história intitulada: A Ana e a Boa Educação

A primeira estratégia utilizada o conto de uma história denominada: *A Ana e a Boa Educação* (Figura 28).

Figura 28 História "A Ana e a Boa Educação"



Desta forma, contei a história para o grupo, apresentado as ilustrações, após a leitura de cada parágrafo (método defendido pela educadora cooperante). Seguidamente, questionei as crianças e pedi que as mesmas recontassem a história, mencionado as “palavras mágicas” presentes na mesma (obrigada; por favor; desculpa; bom dia; boa noite; boa tarde; com licença). Logo, após a identificação das palavras denominadas por mim, como “palavras mágicas”, parti para a atividade propriamente dita.

6.4.2.3.1.2. Identificar as palavras mágicas

A segunda atividade no seguimento da leitura da história tinha por base a identificação das palavras mágicas presentes na mesma. Deste modo, iniciou-se com a apresentação da Caixa das Palavras Mágicas, em que as crianças, à vez, vinham até mim e retiravam uma palavrinha mágica (Figura 29) e posteriormente através de uma imagem que acompanha a palavras, identificaram a própria palavra. Após a identificação da palavra, estabelecia com as crianças, o significado de cada “palavrinha mágica”, discutindo com as mesmas a sua importância e de quando a devemos mencionar. Assim as crianças tomaram consciência da importância de cada uma delas.

Figura 29 Palavras mágicas



6.4.2.3.1.3. As palavras mágicas e as artes

visuais

A terceira atividade incidiu na área das artes visuais após as crianças terem todas identificado as palavras mágicas. Assim sendo, apresentei diversos desenhos por pintar, de modo a que as crianças conseguissem identificar as mesmas palavras mágicas, já anteriormente visualizadas, através da identificação gráfica, ou seja, “BOM DIA”, na imagem tinha essa mesma palavra.

As crianças coloriram os desenhos (Figura 30) em grupo e posteriormente, esses desenhos foram afixados (Figura31) na sala, de modo a que as crianças, visualizando-as não as esquecessem e as colocassem em prática.

Figura 30 Crianças a pintar os desenhos com as palavras mágicas



Figura 31 Desenhos para afixar nas paredes da sala



6.4.2.3.2. Semáforo do comportamento

Esta atividade teve como objetivo questionar as crianças sobre o comportamento das mesmas, pois o grupo Arco-íris no geral caracterizava-se por ser agitado. Após um diálogo com as crianças, expliquei como funcionava o semáforo do comportamento e solicitei a cada uma que refletisse sobre o seu comportamento, mencionando que o verde significava que o mesmo estava bem; o amarelo que tinha de ter cuidado, não estava muito bem; e por fim, o vermelho não estava nada bem.

6.4.2.3.2.1. Reconhecer e autoavaliar o seu comportamento

De modo a que cada criança reconhecesse, refletisse e autoavaliasse o seu comportamento (Figura 32), distribuí a cada criança uma espátula onde constava o seu nome, e cada criança autoavaliava e refletia sobre o seu comportamento (Figura 33), colocando a espátula onde se identificava (verde, amarelo ou vermelho).

Verifiquei que as crianças são genuínas, e dia-a-dia, autoavaliavam-se, colocando o seu nome no devido círculo do comportamento. Averiguei ao longo das semanas, que o comportamento fez mesmas melhorou, pois, quando estavam no círculo amarelo ou vermelho, ficavam tristes e faziam um esforço por melhorar.

Além disso, tinham orgulho em dizer e mostrar aos pais, onde estava o seu nome colocado, quando este estava situado no círculo verde. Quando tal não acontecia, melhoravam, dando também um reforço positivo e atribuía medalhas, semana após semana.

Este incentivo levou a uma melhoria do comportamento a nível geral, pois a nível de realizar as atividades, desenvolviam-nas bem e gostavam muito de trabalhar, mencionado que queriam trabalhar mais.

Figura 33 Semáforo do comportamento



Figura 32 Reconhecer e autoavaliar



6.4.2.3.3. Estratégias adotadas para: Saber esperar pela sua vez e saber escutar

6.4.2.3.3.1. Conto de uma história intitulada: Como se juntaram as cores do arco-íris?

A segunda estratégia também se iniciou com o conto de uma história denominada: *Como se juntaram as cores do arco-íris?* (Figura 34) Deste modo, passei à leitura da m recontassem o que ouviram.

Figura 34 - História "Como se juntaram as cores do arco-íris?"



6.4.2.3.3.2. Identificar as cores e as suas emoções e sentimentos de acordo com a história

A primeira atividade após a leitura e reconto da história incidiu na identificação de cores, emoções e sentimentos presentes na mesma. Deste modo, solicitei às crianças que mencionassem quais as cores presentes na história e que emoção/sentimento estava

lá presente utilizando as garrafinhas das cores (Figura 35). Seguidamente, surgiu algumas dúvidas acerca de algumas palavras, como por exemplo, bravura, das quais expliquei dando exemplos para que as crianças compreendessem melhor. Através desta história abordei o tema “cores”, nomeadamente as cores primárias e secundárias, explicitando o que significava cada uma delas. Questionei as crianças sobre quais delas são, e como se formam as cores secundárias. Constatei que havia uma criança que sabia quais as cores que se misturavam para obter outra, pois esta seria uma outra atividade a realizar com as crianças.

Figura 35 Garrafinhas das cores



6.4.2.3.3. Identificar as emoções e sentimentos de acordo com a cor que a criança se identifica

A segunda atividade desenvolveu-se através de garrafinhas de cores, cujas crianças já tinham identificado a cor e o sentimento/emoção. Solicitei às mesmas que me dissessem como se estavam a sentir, ou seja qual o sentimento/emoção que estavam a ter naquele momento e que o identificasse com uma das cores (Figura 36), podendo ser uma das quais não estavam lá presentes nas garrafas. Depois de cada criança ter realizado esta atividade, dialogámos que nem todos temos os mesmos gostos e preferências, que é

necessário aceitar as diferenças e opiniões dos outros, tal como nem sempre podemos ganhar, ouvir sempre um “sim” ou ser os primeiros.

Figura 36 Crianças a identificar as cores, emoções e sentimentos



6.4.2.3.3.4. Misturar as cores através de experiências químicas em vulcões

A última atividade desenvolvi com as crianças veio no seguimento do tema “cores” pois achei pertinente e criativo, as crianças descobrirem as cores secundárias, sendo as mesmas a misturá-las e ao mesmo tempo a realizarem uma experiência (Figura 37). Numa primeira fase, estabeleceu-se um diálogo como mencionei no tópico acima, e posteriormente, as crianças colocaram os vulcões em “erupção” somente com as cores primárias (utilizando os corantes). Após esta “explosão” de curiosidade de energia por parte das crianças, as mesmas adicionaram o corante que daria origem à cor secundária,

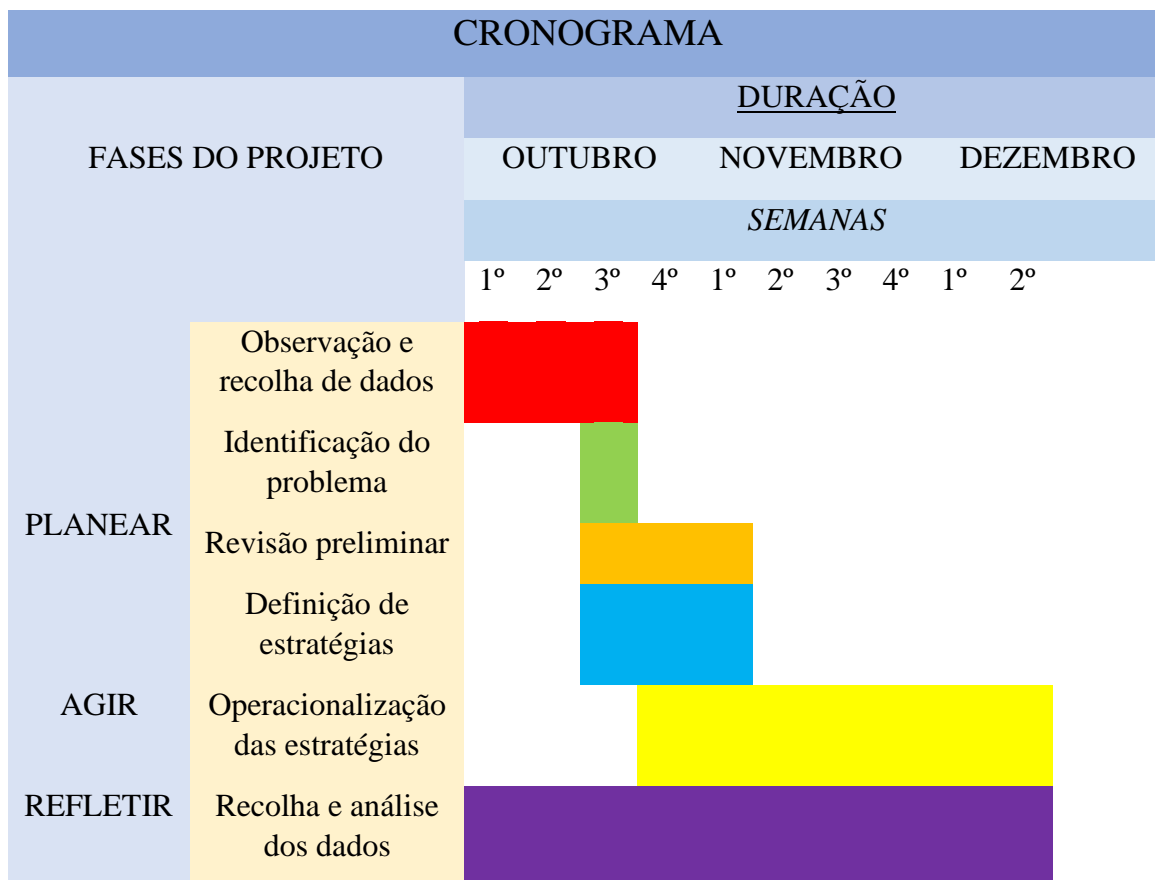
por exemplo, ao azul juntaram amarelo para dar verde, juntando novamente todos os ingredientes para que o vulcão entrasse novamente em “erupção”.

Figura 37 - Crianças a realizarem a experiência das cores



6.4.2.4. Fases do Projeto

O cronograma (Quadro 5) que se segue, expõe detalhadamente as diferentes etapas pelas quais este projeto atravessou, ou seja, desde a concepção até à execução de todo o projeto. Saliento que este projeto foi desenvolvido no decorrer da minha intervenção da Prática Pedagógica I, em valência EPE.

Quadro 5 Cronograma referente às diversas fases do projeto da Sala Arco-íris

A prática pedagógica I desenvolveu-se durante dez semanas. A fase de planejar abarcou os procedimentos de observação de recolha de dados; a identificação do problema; a revisão preliminar e a definição de estratégias. A fase de agir compreendeu a operacionalização das estratégias. A fase do refletir incluiu a recolha e análise de dados. Por fim, ainda se concretizou a avaliação e apresentação do projeto implementado. Em relação às semanas patentes no cronograma, as primeiras três semanas (8, 9, 10, 15, 16, 17, 22, 23 e 24 de outubro de 2018) são referentes à observação e recolha de dados. Seguidamente, a identificação do problema incidiu na terceira semana de outubro, mais concretamente nos dias 22, 23 e 24. A revisão preliminar e a definição de estratégias decorreram entre a terceira semana de outubro (22,23, 24, 29, 30 e 31) e a primeira de novembro (5, 6 e 7). A operacionalização das estratégias ocorreu ao longo dos dias 29, 30 e 31 de outubro de 2018; 5, 6, 7, 12, 13, 14, 19, 20, 21, 26, 27, 28 de novembro de 2018; e 3, 4 e 5 de dezembro do mesmo ano. A recolha e análise dos dados, esteve

presente ao longo de toda a intervenção, sendo a reflexão da nossa ação uma ferramenta obrigatória enquanto educadora. Por fim, a apresentação do projeto decorreu na segunda semana de janeiro de 2019, na unidade curricular de Projeto de Investigação-Ação.

6.5. Momentos de Aprendizagem

As aprendizagens facultadas ao grupo de crianças da Sala Arco-íris basearam-se numa aprendizagem significativa, cooperativa e ativa. Estas aprendizagens foram estabelecidas no decorrer da ação do grupo e da sua interação com os outros, com os objetos e ainda com os seus sentimentos e ideias, adquirindo, assim, novas noções.

No decorrer da prática pedagógica sucederam diversos momentos de aprendizagens com o grupo Arco-Íris, pretendendo ir ao encontro dos objetivos estipulados nas OCEPE e no PEE.

Ainda assim, refere-se que as necessidades, características e potencialidades das crianças da Sala Arco-íris, foram aspetos, particularmente, tidos em atenção na diversidade de atividades propostas e concretizadas, de forma a atingir mais e melhor o desenvolvimento do grupo.

Deste modo, “o desenvolvimento global da criança depende da relação que é possível estabelecer com as experiências vividas, sendo o ambiente que a rodeia, uma fonte de mudanças constantes que influenciam e enriquece as oportunidades para que tudo possa acontecer” (Serrano & Luque, 2015, p.10).

Seguidamente irei refletir em relação a três intervenções implementadas em contexto de prática pedagógica, que têm em vista dar a conhecer uma heterogeneidade de estratégias consequentes de uma intervenção cuidada e ponderada.

6.5.1. O Corpo Humano

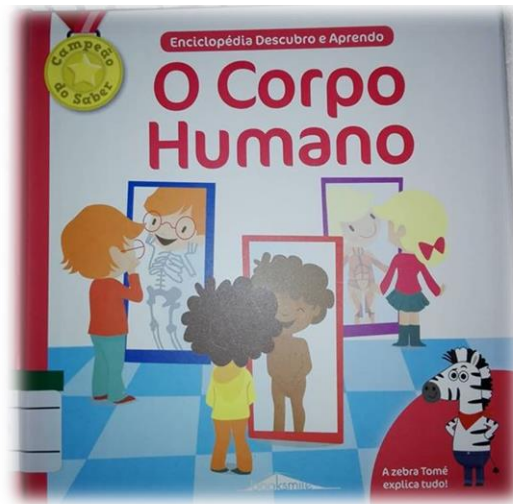
O conhecimento dos principais membros e partes que constituem o corpo humano, além da consciência da importância das mesmas são essenciais para o vínculo que a criança estabelece consigo própria e com o meio circundante.

Sendo fundamental as crianças terem noção do seu corpo e do que a rodeia, no decorrer da prática pedagógica, achou-se pertinente a abordagem ao corpo humano, tendo em conta a curiosidade das crianças em explorar e descobrir o seu próprio corpo.

Assim sendo, e de acordo com as OCEPE, mais especificamente na área do Conhecimento do Mundo, propõe-se organizar o pensamento científico, que integre “uma preocupação de rigor, quer a nível dos processos desenvolvidos, quer dos conceitos apresentados, quaisquer que sejam os aspetos abordados e o seu nível de aprofundamento” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 86).

Diante deste fundamento, a atividade iniciou-se com o conto de uma história intitulada: *O Corpo Humano* (Figura 38).

Figura 38 História "O Corpo Humano"



Seguidamente, contei a história para as crianças da Sala Arco-Íris. Após a leitura da história, explorei-a com as crianças e coloquei um esqueleto (Figura 39) no placar da sala de atividades antes de as crianças irem para o recreio.

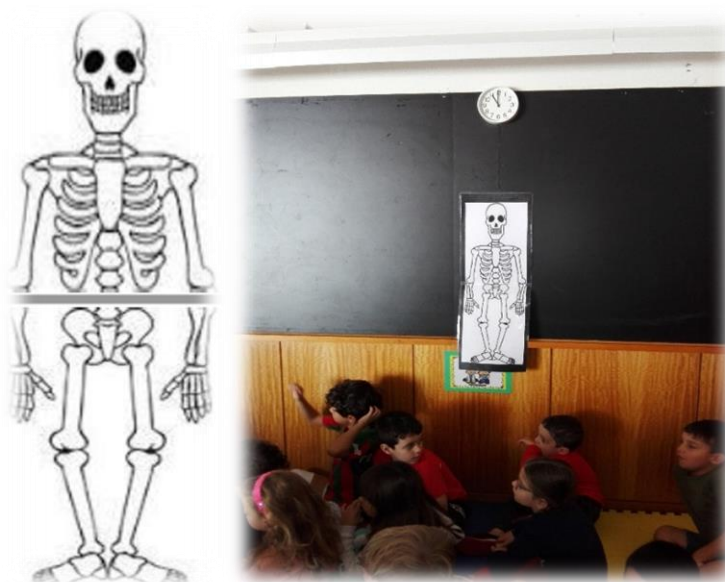
Seguidamente, afixei um esqueleto (Anexo 2) no quadro para que as crianças o visualizassem. Após visualizarem, passei a explicar alguns dos ossos, e as partes do corpo (cabeça, tronco e membros).

(Diário de bordo n.º 6, 22 de outubro de 2018, p. 1 e 2)

Depois do recreio e já de regresso à sala, pedi às crianças que sentassem no tapete para prosseguir com a atividade. Após terem sossegado, expliquei às mesmas que iríamos cantar e fazer os gestos da canção que iria por a reproduzir. Tendo começado a canção

“Cabeça, ombros, joelhos e pés” dos Caricás, as crianças primeiro fizeram os gestos e só depois cantaram e fizeram os gestos em simultâneo. Terminada a canção, questionei as crianças acerca das partes do corpo tinham sido cantadas e quais os órgãos que eram falados na canção, dando início ao diálogo sobre os cinco sentidos. Após ter discutido com as crianças sobre os cinco sentidos, quais os seus órgãos e a sua função, passei à atividade propriamente dita. Debater as ideias com as crianças permitiu às mesmas o desenvolvimento da comunicação, logo para a criança aprender a comunicar, através da língua do seu grupo social, precisa de estar envolvida num contexto onde ouça falar e tenha momentos para comunicar com falantes da sua língua materna (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Figura 39 Esqueleto afixado



Para que as crianças explorassem os cinco sentidos, cheiraram e degustaram algumas frutas (Anexo 4), de olhos fechados, para descobrir/adivinhar qual o fruto. Depois de terem explorado o paladar e o olfato, parti para a partilha de um cubo (Anexo 5) com diferentes texturas onde as crianças através do tato o exploraram, desde o macio ao rugoso e entre outras texturas. Por fim, faltava pôr em prática a audição e a visão. Solicitei a 6 crianças, 3 de cada vez, que fossem até ao pátio da sala, ouvir e ver o que se passava, e quando regressassem à sala descrevessem o que viram e ouviram aos colegas.

(Diário de bordo, n.º 6, 22 de outubro de 2018, p. 2)

Ainda no decorrer do tema desenvolveu-se uma última atividade que aconteceu no dia seguinte, devido à escassez de tempo. Consequentemente, no dia seguinte e após regressarem da Música, as crianças retomaram o tema, lembrando o que fizeram no dia anterior e o que aprenderam, e posteriormente dirigiram-se para as mesas de trabalho, em pequenos grupos.

*De regresso à sala, as crianças ficaram no tapete ouvindo atentamente qual a atividade que se iria seguir. Expliquem às mesmas que iríamos realizar o esqueleto com as massas. Por grupo, juntei as crianças nas mesas, tendo explicado um grupo de cada vez, o que teriam de fazer. De modo a auxiliar a sua construção, no quadro estavam afixados o esqueleto impresso (**Anexo 1**) e o esqueleto construído com massas (**Anexo 2**), que servia de molde para as crianças.*

(Diário de bordo, n.º 7, 23 de outubro de 2018, p.2).

As crianças gostaram desta atividade e manifestaram entusiasmo pela mesma aquando à chegada dos pais solicitaram aos mesmos que vissem o seu trabalho (Figura 40). É de salientar que com esta atividade as crianças desenvolveram a motricidade fina, o saber esperar pela sua vez, para a partilha de cola e de retirar das tacinhas as massas que necessitavam. Além disso, existia somente um exemplar do esqueleto com massas afixado no placar (Figura 41), o que fez com que as crianças soubessem esperar e respeitar a vez de cada um, de modo a que todos conseguissem observar o exemplar. Esta atividade permitiu igualmente a consciência que cada um tinha acerca da localização dos membros do corpo e a importância dos mesmos, uma vez que na semana seguinte iriam realizar uma visita à Universidade da Madeira, ao laboratório de Enfermagem onde iam ter contato com outros objetos referentes ao corpo humano.

Figura 41 Exemplar do esqueleto



Figura 40 Crianças a construir o esqueleto



6.5.2. A Maria Castanha

Na quarta semana de estágio desenvolvi com as crianças atividades relacionadas com o outono e o Pão por Deus. Desta forma e de modo a iniciar uma das atividades, questionei as crianças sobre a estação do ano em que nos encontrávamos, tendo as mesmas respondido “outono”. Posto isto, ainda perguntei sobre as festividades desta época e as mesmas proferiram “Pão por Deus”. Posteriormente, passei à leitura da história intitulada: *Maria Castanha descobre o outono* (Figura 42). Terminada a leitura, realizou-se um pequeno diálogo de modo a compreender se as crianças tinham percebido a história, tendo sido solicitado a algumas delas que recontassem a mesma. Verificada a compreensão da história, as crianças passaram à atividade seguinte.

Figura 42 História "Maria Castanha descobre o outono"



A segunda atividade desenvolvida com as crianças debruçou-se em redor da história ouvida anteriormente. Seguidamente passei à explicação da mesma e distribuí as crianças pelas mesas de trabalho onde já estavam todos os materiais necessários à atividade.

Expliquei às crianças que seria distribuída por cada uma, um molde de uma castanha, onde as mesmas teriam de a decorar, sendo a menina da história lida anteriormente, a Maria Castanha.

(Diário de bordo n.º 10, 29 de outubro de 2018, p. 2).

Segundo Silva, Marques, Mata & Rosa (2016) “a organização do espaço e dos materiais da sala, a sua diversidade, qualidade e acessibilidade são também determinantes para as oportunidades de exploração e criação das crianças no domínio da educação artística” (p. 48). As crianças concluíram a atividade (Figura 43) no dia seguinte, sendo que a cada uma delas foi dada a liberdade de decorar a sua “Maria Castanha” da maneira que preferissem, apelando à criatividade das mesmas e a diversidade de materiais disponíveis e organizados nas mesas, como referem os autores supramencionados. Mais uma vez valorizou-se e deu-se ênfase ao desenvolvimento da motricidade fina e ainda, o saber partilhar e respeitar o outro.

Figura 43 Crianças a decorar a Maria Castanha

Em suma, pode-se verificar que as atividades desenvolvidas em torno da história intitulada: *Maria Castanha descobre o outono*, alcançou os objetivos pretendidos e as crianças manifestaram grande interesse, entusiasmo, empenho e dedicação pela mesma, contribuindo para que as mesmas se relacionassem com os outros, demonstrando os valores e atitudes que integram uma aprendizagem de qualidade. Além de as crianças partilharem entre si as experiências, procedeu-se à exposição dos trabalhos no placar (Figura 44) da sala de atividades, de modo a que os encarregados de educação e comunidade educativa pudessem visualizar os trabalhos do grupo Arco-Íris. Saliento que uma sala de atividades deve ser decorada com os trabalhos das crianças, e não somente, pelo trabalho das educadoras e auxiliares, pois em todas as atividades desenvolvidas com as crianças existe sempre uma intenção- intencionalidade pedagógica.

Figura 44 Trabalhos das crianças no placar da sala

6.5.3. As decorações de Natal e o Presépio da Sala Arco-íris

Na sétima semana de intervenção desenvolvi com as crianças da Sala Arco-íris atividades relacionadas com o Natal. De modo a introduzir este tema, recorri a um pequeno diálogo com o grupo, questionando os mesmos sobre a festividade que se aproximava, o que nela se celebrava, o que mais gostavam e o que se comia nesta altura de festa.

Neste momento questionei as crianças sobre a época que se aproxima, tendo estas respondido “O Natal”.

(Diário de bordo n.º 21, 19 de novembro de 2018, p. 1).

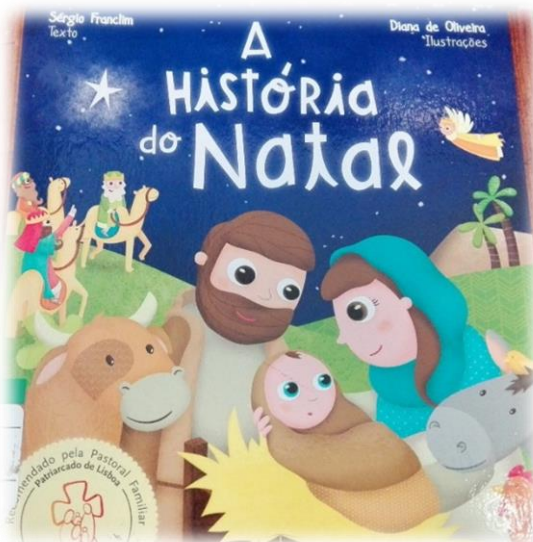
Seguidamente passei à leitura de uma história intitulada: *A História do Natal* (Figura 45). É de salientar que antes de realizar esta atividade, procurei saber se existia alguma criança que não celebrasse o Natal. Visto que tal não acontecia, dei continuidade à minha proposta de atividades. Após a leitura e discussão acerca do que se passou na história, as crianças iniciaram uma das atividades propostas.

Foi a partir da história que as crianças identificaram as personagens do presépio, tendo explicado que a atividade que se seguia após o recreio seria a construção das mesmas.

(Diário de bordo, n.º 21, 19 de novembro de 2018, p. 1).

Figura 45 História "A História do Natal"

”



Para a construção do presépio da Sala Arco-íris, realizou-se um sorteio acerca das imagens, e ainda uma orientação em pequenos grupos, enquanto as restantes crianças ocupavam-se de outras tarefas.

Visto ser uma atividade um pouco complexa, na medida em que as crianças precisam de alguma orientação, as crianças não fizeram as imagens todas aos mesmo tempo. Apenas 10 crianças ficaram na mesa de trabalho da pasta de modelar, para iniciarem a construção da sua imagem (Anexo 2).

(Diário de bordo, n.º 21, 19 de novembro de 2018, p. 1 e 2).

A atividade desenvolveu-se em pequenos grupos e as imagens que cada criança fez foi sorteada. O material utilizado para a construção foi a pasta de modelar. Neste a técnica utilizada é a modelagem, sendo acessível às crianças e não apresentar grandes dificuldades. É de salientar que as crianças concluíram a construção das imagens (Figura 46) somente do dia seguinte (20 de novembro de 2018).

As imagens feitas por cada criança, foi tirada por sorteio de modo a não existir conflitos nem imagens repetidas. As restantes crianças estavam nas outras mesas terminando tarefas ou nas áreas a brincar (Anexo 3).

(Diário de bordo, n.º 21, 19 de novembro de 2018, p. 2).

Figura 46 Imagens do presépio em pasta de modelar



Após a construção das imagens do presépio em pasta modelar, procedeu-se à pintura (Figura 47) das mesmas por parte das crianças, novamente por pequenos grupos.

A atividade desta semana seria pintar as imagens do presépio feitas na semana anterior. Antes das crianças pintarem as imagens do presépio, expliquei às mesmas que iriam pintar 3 crianças de cada vez para não gerar confusão com as tintas.

(Diário de bordo, n.º 24, 26 de novembro de 2018, p. 1).

Figura 47 Crianças a pintar as imagens do presépio



Novamente a pintura das imagens não foi possível concluir num só dia, tendo sido continuada a atividade nos dias seguintes (27 e 28 de novembro de 2018). Terminada a pintura das imagens do presépio, iniciou-se a pintura do papel cenário do presépio (Figura 48) e ainda, às decorações da sala de atividades.

Algumas crianças pintaram o papel do presépio com a educadora Zélia e a auxiliar Rosário (Anexo 1).

(Diário de bordo, n.º 26, 28 de novembro de 2018, p. 1).

Figura 48 Criança a pintar o papel para o presépio

As decorações alusivas ao Natal foram realizadas pelas crianças da Sala Arco-íris. Uma das decorações foi a construção de uma árvore de Natal, com a mãos das crianças. Para isso procedeu-se ao decalque das mãos de cada criança (Figura 49). Saliento que não foi realizado todos aos mesmo tempo, mas sim, por pequenos grupos. As restantes crianças estavam ocupadas com outras tarefas (Figura 50). Ressalto que algumas das tarefas que as crianças terminavam nem sempre eram tarefas por mim atribuídas, mas de outras atividades desenvolvidas com as educadoras da sala, como é possível verificar na figura 49, crianças a terminar fichas com números, sendo que não sou da opinião que seja uma tarefa a realizar na Pré-Escolar. Saber identificar e escrever números é possível e deve ser feito, mas não utilizando fichas.

A atividade a ser realizada seria o decalque das suas mãos numa folha A3 com tintas para posteriormente decorar a sala com um pinheiro de Natal feito pelas mesmas. Expliquei ao grupo, que esta atividade teria de ser realizada 2 a 2 para não entornarem as tintas nem borrarem os trabalhos. As restantes ficaram a pintar desenhos de natal ou a brincar nas áreas (Anexo 2).

(Diário de bordo n.º 26, 28 de novembro de 2018, p. 1).

Figura 49 Crianças a pintar e a decalcar as mãos



Figura 50 Criança a terminar tarefas/pintar desenhos de natal



Na semana seguinte, mais especificamente na última semana de estágio, levei as mãos das crianças que tinham sido decalcadas, todas recortadas para começar a montar a

árvore de Natal no placar da sala. Assim sendo, solicitei às crianças que me auxiliassem (Figura 51), dando oportunidade a todos de intervir. Enquanto uns ajudavam na montagem da árvore de Natal, as restantes crianças, terminavam tarefas ou brincavam nas áreas. Ressalto que enquanto concretizava esta tarefa, as auxiliares e educadora cooperante, ajudavam a supervisionar as restantes crianças.

Entretanto solicitei às crianças que já tinham terminado o desenho, que auxiliassem na afixação do pinheiro de Natal, construído através do decalque das mãos das mesmas. Estas passavam os frisos já feitos com as suas mãozinhas e pioneses enquanto eu ia afixado no placar.

(Diário de bordo n.º 27, 3 de dezembro de 2018, p.1).

Figura 51 Montagem da árvore de Natal com auxílio das crianças



Terminada a montagem da árvore de Natal (Figura 52), solicitei às crianças que visualizassem o placar, de modo a que pudessem verificar que as mãos decalcadas foram

os objetos utilizados para a construção da árvore de Natal da Sala Arco-Íris. Esta exposição no placar permitiu que comunidade educativa pudesse também observar o trabalho desenvolvido por este grupo de crianças.

Figura 52 Árvore de Natal exposta no placar da Sala Arco-Íris



Decorado o placar da sala de atividades do grupo Arco-Íris, as crianças procederam à construção do presépio à entrada da sala. Esta construção realizou-se pausadamente de modo a não haver grande agitação nem queda das imagens no chão.

Posteriormente, cada criança colocou a sua imagem do presépio, à entrada da sala, no presépio (Anexo 3) que foi construído por todas as crianças com auxílio da educadora Zélia e por mim também.

(Diário de bordo n.º 29, 5 de dezembro de 2018, p. 1).

Concluída a construção do presépio da Sala Arco-Íris (Figura 53), as crianças tiveram ainda a oportunidade (noutro dia desta semana) de realizar a carta ao Pai Natal (Figura 54) com auxílio das educadoras e auxiliares da sala. Deste modo terminei as decorações alusivas ao Natal.

Figura 53 Presépio construído pelas crianças



Figura 54 Crianças fazendo a carta ao Pai Natal



Na minha perspetiva as crianças gostaram destas atividades, pois o Natal é das festividades que as crianças desta sala mais gostam. Enquanto as crianças realizavam as diferentes atividades cantavam algumas músicas de Natal e dialogavam com as educadoras e colegas sobre o que gostam de fazer nesta altura.

6.6. A Comunidade Educativa e a Educação Pré-Escolar

Como referem Silva, Marques, Mata & Rosa (2016) “a colaboração dos pais/famílias, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (p.30). Desse jeito, considero ser fundamental existir o trabalho em colaboração com as famílias e restante comunidade educativa (outros educadores/professores, funcionários, auxiliares, entre outros).

Sendo defensora deste trabalho cooperativo desenvolvi atividades em que as crianças puderam interagira com a comunidade educativa e as suas famílias contribuíram para a aprendizagem das mesmas. Como referem os autores supramencionados “o/a educador/a, ao dar conhecimento aos pais/familiares e a outros membros da comunidade (...) do processo e produtos realizados pelas crianças (...) favorece um clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre crianças e adultos” (p.30).

Nos subtópicos seguintes irei apresentar as atividades desenvolvidas com a Comunidade Educativa e, ainda, a atividade realizada com o envolvimento da família. Ambas as atividades desenvolvidas, teve por base um diálogo com as crianças, tendo sido as mesmas a escolher as atividades.

6.6.1. Atividade em Comunidade (Confeção e Venda de Broas)

A atividade em comunidade teve como tema: Confeção de broas de mel. A temática incidia na festividade alusiva ao Natal uma vez que as crianças nas semanas anteriores já haviam desenvolvido outras atividades acerca do mesmo. Por conseguinte, e sendo as broas de mel típicas do Natal Madeirense, foi lançado o desafio ao grupo da Sala Arco-Íris de confeccionar broas de mel e posteriormente venderem as mesmas à Comunidade Educativa.

Questionei as crianças sobre o que havia sido falado na semana anterior (confeção de broas e bolachas). Após um pequeno diálogo, a educadora Zélia leu a receita das broas de mel, mencionando os ingredientes e as suas quantidades. Posto isto, solicitei às crianças, que à vez, se chegassem até a mesa onde estavam os ingredientes e utensílios, de modo a que cada una pudesse colaborar na confeção das broas.

(Diário de bordo n.º 27, 3 de dezembro de 2018, p. 1).

Depois das crianças terem misturado os ingredientes (Figura 55) e amassado (Figura 56), começaram a fazer bolinhas com a massa (Figura 57).

As crianças manifestaram grande entusiasmo por confeccionar as broas (Anexo 2) querendo todas elas amassar (Anexo 3). Deste modo, duas crianças à vez amassavam dando oportunidade a todas de participar.

(Diário de bordo n.º 27, 3 de dezembro de 2018, p. 1).

Figura 55 Verter os ingredientes



Figura 56 Misturar os ingredientes



Figura 57 Crianças fazendo as bolinhas para as broas de mel



As crianças da Sala Arco-Íris ainda misturaram os ingredientes e confeccionaram bolachas de manteiga (Figura58) com diferentes formas e posteriormente decoraram com pepitas de diversas cores (Figura 59). As bolachas foram o presente que as crianças levaram para casa. É de salientar que para a confeção das broas de mel e das bolachas foi necessário ter em conta as quantidades, e de modo a tornar estas medições mais fáceis para as crianças recorreu-se a chávenas em vez medidas de massa ou capacidade.

Figura 58 Crianças a verter, a misturar e a esticar a massa das bolachas



Após misturarem os ingredientes (Anexo 5), amassaram, estenderam a massa (Anexo 6) e com diversas formas natalícias fizeram as bolachas (Anexo 7).

(Diário de bordo n.º 27, 3 de dezembro de 2018, p. 2).

Figura 59 Bolachas de manteiga decoradas



As caixinhas (Figura 60) onde as broas de mel foram colocadas, foram ornamentadas por mim e a venda das mesmas foi realizada por cada uma das crianças, visto existir uma caixa de broas para que cada criança vendesse. Neste sentido, as crianças começaram a ter a noção do dinheiro de maneira divertida, sabendo que cada caixa valia 1€, logo se existiam 25 caixas tinham que ter no fim 25 moedas, ou seja, 25€. É de aludir que as crianças é que diziam o que tinha a caixa, a quantidade que lá existia, quanto custava e depois o que iria ser feito com o dinheiro angariado (ficou para comprar um jogo para a Sala Arco-íris). A Comunidade Educativa, os pais e encarregados de educação aderiram imenso a esta atividade, tanto que se existissem mais broas, com certeza seriam vendidas. Para ser possível esta venda, foi necessário pedir autorização à direção da escola. Além disto, as crianças ainda levaram a receita das broas para casa para poderem confeccionar com os seus familiares.

Figura 60 Caixas das broas de mel



Em relação às bolachas que foram o presente das crianças, foram colocadas num saco com uma fita (Figura 61) e para as transportar, as crianças decoraram uma caixa de leite em forma de cesto (Figura 62), valorizando a reciclagem das caixas de leite e outros recursos de decoração.

Figura 62 Bolachas de manteiga



Figura 61 Saco com as bolachas



6.6.2. Atividade com o Envolvimento da Família

A Escola deve envolver a Família no processo de aprendizagem das crianças, e de acordo com esta ideia, desenvolvi conjuntamente com as crianças da Sala Arco-íris e as suas famílias um livro composto por três histórias criadas pelas crianças. Esta atividade teve como intuito valorizar o papel da família.

Na sequência de uma atividade relacionada com o outono, pedi às crianças que estavam organizadas por filas que criassem uma história relacionada com os frutos do outono. Saliento que as crianças criaram três histórias e não terminaram a criação das mesmas num só dia, mas todas deram o seu contributo.

Colocados todos os frutos existentes e sendo 9 garrafas, pedi às crianças, organizadas por filas, que criassem uma história através das imagens e englobando a estação do ano em que se encontram. A história que as crianças criaram tem como finalidade, a criação de um livro ilustrado pelas mesmas e as suas famílias, para depois ficar na sala como trabalho realizado pelas mesmas.

(Diário de bordo n.º 4, 15 de outubro de 2018, p. 2).

Redigidas as histórias e imprimidas, de acordo com o que cada criança disse, foi entregue e solicitado aos familiares das crianças, a participação para ilustrar a parte da história criada pela criança. Depois de todas as crianças terem ilustrado com os seus familiares, foi afixado no placar no exterior (Figura 63) da sala de modo a que todos os intervenientes neste processo conseguissem visualizar. Após algum tempo de exposição, todas as histórias foram encadernadas em livro e deixadas na Sala Arco-íris, para as crianças poderem ver e relembrar a sua participação naquelas histórias.

Figura 63 Histórias das crianças ilustradas pela família



6.7. Reflexão da Prática Pedagógica Concretizada

Nas primeiras semanas de prática, considerei ter sido um verdadeiro desafio, pois o grupo “Arco-Íris” caracterizava-se por apresentar um comportamento desadequado. Perante esta situação, quando cheguei a primeira vez à sala, o que pensei foi: como conseguirei desenvolver atividades com estas crianças, se nunca ouvem as outras pessoas a falar? Contudo, ao longo das semanas, nomeadamente a partir da 3.ª semana pude averiguar que apesar de ser um grupo “rebelde”, era um grupo muito bem estimulado e trabalhado. Foi-me possível chegar a esta conclusão através das atividades que desenvolvi com os mesmos, pois quando estavam a realizar as atividades nem parecia o grupo que quando estava no tapete, não escutava ninguém e não conseguia manter-se sossegado.

Segundo Zabalza (1992), um dos elementos principais na estrutura da escola é o planeamento dos contextos e dos espaços, tendo em conta que estes sejam adequados e promotores da aprendizagem, da felicidade, promovendo o desenvolvimento global da criança, pois a escola será onde passará grande parte do seu dia, logo deverá sentir-se bem quando lá está. Partilhando da ideia do autor, era evidente o gosto por parte das crianças, por estarem na escola, pois muitas vezes, quando já estava na hora da saída, não queriam ir embora para puderem terminar as atividades/tarefas.

Ao longo da prática, observei que apesar das tentativas de fazer o grupo cumprir regras e normas da sala, a educadora cooperante não conseguia, tendo chegado a dizer que realmente era um grupo difícil. Portanto, achei pertinente abordar temas como comportamento, regras e boa educação (palavras mágicas) tendo como intuito as crianças reconhecerem e autoavaliarem o seu comportamento. Além do comportamento, havia algumas crianças que no início da minha prática, tinham imensa dificuldade em desenhar ou então queriam somente brincar e não fazer mais nada, como por exemplo, jogos de mesa, de tapete, etc. Perante esta situação, decidi que tinha de mudar estas situações, de modo a que essas crianças aos poucos progredissem.

Em jeito de conclusão, considero que esta prática foi muito exigente e trabalhosa, mas compensadora. Numa primeira fase, sentia-me um pouco sem saber o que fazer, pois perante um grupo complicado, tornou-se difícil escolher as atividades, só com o tempo é que verifiquei ser mais fácil a escolha das atividades, pois as crianças trabalhavam bem e pediam sempre mais atividades, demonstrando gostar do que desenvolvia com as mesmas. Observei a grande evolução, principalmente, de duas crianças, que antes não

queriam fazer nada, não sabiam desenhar e não sossegavam no tapete. No fim deste percurso, as mesmas já desenhavam muito melhor, não se recusavam a realizar as atividades e sabiam se comportar no tapete. Como afirma Kamii (1996), os sentimentos que a criança tem após a sua relação com o adulto, é decisiva para que este mantenha uma relação positiva ou negativa com o educador, sendo este o princípio da reciprocidade. Quando tal ocorre de maneira negativa, a atitude da criança será coerciva. Tal não aconteceu comigo, pois todas as crianças, evidenciavam laços efetivos comigo.

Este grupo ensinou-me muito, pois nunca se deve desistir de nenhuma criança e que a paciência é a chave de todo o progresso e sucesso do trabalho realizado (apesar de este ser o meu lema). Sinto-me satisfeita, realizada e feliz com todo o trabalho desenvolvido.

Capítulo 7 – Intervenção Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Este capítulo tem como propósito apresentar alguns aspetos decorrentes das práticas pedagógicas desenvolvida no 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente no 4.º ano (Prática Pedagógica II) e 2.º ano de escolaridade (Prática Pedagógica III). A intervenção no 1.º CEB foi realizada individualmente, na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira. Na mesma, tive a oportunidade de exercer funções de professora de uma turma, na qualidade de estagiária, em duas turmas diferentes. A Prática Pedagógica II (PP II) decorreu entre o dia 11 de março de 2019 e o dia 29 de maio de 2019. A PP III decorreu entre o dia 14 de outubro de 2019 e 11 de dezembro de 2019. Ambas as práticas pedagógicas tiveram uma carga horária de cento e trinta horas, divididas por cinco horas diárias, três dias por semana. A professora cooperante que me acompanhou, em ambas as práticas, foi a professora Carina Lúcia Capelo Freitas.

Segundo a Lei N.º 49/2005, de 30 de agosto, o sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se realiza o direito à educação, que se evidencia pela garantia de uma durável ação formativa regulada para auxiliar o desenvolvimento geral da personalidade, o avanço social e a democratização da sociedade. Na perspetiva de Bento, Queirós e Valente (1993), a educação escolar, para além da difusão de saberes, tem de habilitar os alunos para a resolução de problemas da vida, propiciando, deste modo, o desenvolvimento psicológico, a autonomia e o respeito pelo outro. Atento que o 1.ºCEB é essencial para a evolução dos alunos, visto que é através das aprendizagens e das vivências, que os mesmos vão obtendo capacidades básicas para a vida.

7.1. Caraterização do Meio Envolve

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira situa-se no concelho do Funchal, mais especificamente no Caminho da Terra Chã, n.º 17, na freguesia de Santo António (Figura 64) e recebe alunos oriundos de outras freguesias e concelhos.

Figura 64 Freguesia de Santo António

Fonte: Projeto Educativo de Escola (2015-2019).

De acordo com o PEE, a população circundante é heterogénea, tendo em conta diversos aspetos, tais como: sociais, económicos e culturais, coexistindo um meio social económico muito baixo, baixo e médio. Registam-se centros de focos de pobreza social, económica, moral e cultural, verificam-se casos de extrema desintegração social, especialmente toxicoddependência, prostituição, alcoolismo e desestruturação familiar.

A Escola está inserida numa área habitacional que cresceu muito nos últimos anos, onde coexistem bairros sociais, zonas residenciais recentes e espaços de comércio e serviços. Podemos também encontrar restaurantes, supermercados, armazéns, oficinas, cabeleiros, padarias, infantários, centros de formação profissional, pequenas lojas de pronto-a-vestir, clínicas dentárias, entre outros (Quadro 6).

Quadro 6 Instituições e infraestruturas presentes em Santo António

Recursos Desportivos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Piscinas Olímpicas da Penteada ➤ Vários grupos de campismo, escutismo e desportivos (futebol, atletismo, andebol, basquetebol, ginástica, etc.) ➤ Campos de futebol e pavilhões gimnodesportivos
Património de Interesse Turístico e Histórico	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Diversas quintas ➤ Miradouro do Pico dos Barcelos ➤ Igreja Matriz de Santo António, distintas capelas e o Mosteiro das Irmãs Clarissas ➤ Solar da Água de Mel
Associações Culturais	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Centro Cultural de Santo António ➤ Arquivo e Biblioteca Regional ➤ Cineteatro de Santo António ➤ Estação de Rádio e RTP Madeira ➤ Centro Internacional de Freiras e Congressos ➤ Centro Cultural de Santo António
Serviços de Caráter Social	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Centro de Saúde ➤ Farmácias
Instituições Educativas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Universidade da Madeira ➤ Infantários, Jardins-de-Infância, Núcleos de Pré-Escolar e 1.ºCiclo e Instituições do Ensino Especial

A freguesia de Santo António “pertence ao Município do Funchal e situa-se mais precisamente a Norte/Noroeste do centro da cidade. Faz fronteira com a Freguesia de São Pedro, São Roque e São Martinho, dentro do Concelho do Funchal, assim como do Curral das Freiras e Estreito de Câmara de Lobos” (PEE, 2019- 2023, p.7).

Tendo em conta a sua extensão, Santo António apresenta dois ritmos de vida completamente diferentes e identificados. A norte da Igreja Matriz localiza-se um meio com características rurais, enquanto a sul da mesma o meio é urbano e citadino.

Esta freguesia localiza-se a quatro quilómetros do centro do Funchal. Caracteriza-se por apresentar uma orográfica montanhosa, com vales e ribeiros e, ainda por ser uma das zonas mais bonitas da zona do Funchal.

Na perspetiva de Morgado (2004), “a escola deverá valorizar e integrar a cultura dos alunos promovendo também por esta via uma mais consistente e próxima relação entre a escola e o meio” (p.14). Quero com isto dizer que a escola deve ter em conta o meio onde está inserida e o meio de onde os alunos provêm, pois só assim conseguem aproximar-se deles e melhor compreendê-los.

7.2. Caracterização da Instituição: Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira

A EB1/PE da Ladeira foi fundada em 2005 e resultou da fusão de cinco escolas: a EB1/PE do Salão (Álamos), a EB1/PE do Laranjal, a EB1/PE da Ladeira (antiga) e a EB1 de Santo António (Madalenas), e recentemente, em 2015/2016, a EB1/PE do Lombo dos Aguires. Foi inaugurada a 17 de janeiro de 2007 pelo Sr. Presidente do Governo Regional, Dr. Alberto João Jardim.

Dispõe de espaços interiores e exteriores amplos, possuindo as condições imprescindíveis para o bom funcionamento da escola (PEE, 2019- 2023).

Desde o início que começou a funcionar em regime de Escola a Tempo Inteiro (E.T.I.). A escola possui atividades de caráter curricular e atividades de complemento curricular, com o objetivo de oferecer uma formação académica e pessoal mais positiva aos alunos.

A EB1/PE da Ladeira é vista como uma escola inclusiva, possuindo uma sala TEACCH (Tratamento e Educação para Autistas com Limitações Relacionadas com a Comunicação), dirigida a crianças autistas ou com demais transtornos do espectro do autismo. Respeita e potencializa a diversidade da comunidade educativa, reunindo, ainda,

distintos espaços. Deste modo, encontra-se organizada por diversos pisos, sendo eles: Piso -2, Piso -1, Piso 0, Piso 1 e Piso 2, como é possível verificar no quadro 7.

Quadro 7 Organização da Instituição Educativa (PEE, 2019-2023, p.11)

Piso 2		Piso 0		Piso -1	
1	Biblioteca	3	Salas de Aula	3	Salas Ed. Pré-Escolar
2	Arquivo/Sótão	1	Salas de Apoio	1	Sala de Aula
Piso 1		1	Secretaria	2	Gabinetes de Apoio
5	Salas de Aula	3	WC	5	WC
1	Sala de Professores	1	Refeitório	3	Arrecadações
1	Gabinete de Direção	1	Cozinha	Piso -2	
2	WC	2	Arrecadações	1	Polivalente
1	Arrecadação	1	Vestiário/WC/Balneário	2	WC
				3	Balneários
				4	Arrecadações
				1	Campo de Jogos

O tema do Projeto Educativo, referente à Prática Pedagógica II (Ano Letivo 2018/2019) era “Regras para a Cidadania: uma construção a caminho do futuro”. Neste sentido, a Escola tinha como missão principal atingir o êxito escolar dos seus alunos, olhando para a formação completa da pessoa nos seus aspetos afetivos, sociais e intelectuais. Para isso, insistir no “saber ser” e “saber estar” busca o aperfeiçoamento da formação cívica da comunidade educativa, proporcionando comportamentos e atitudes fundamentais ao seu desenvolvimento e à sua ação cívica.

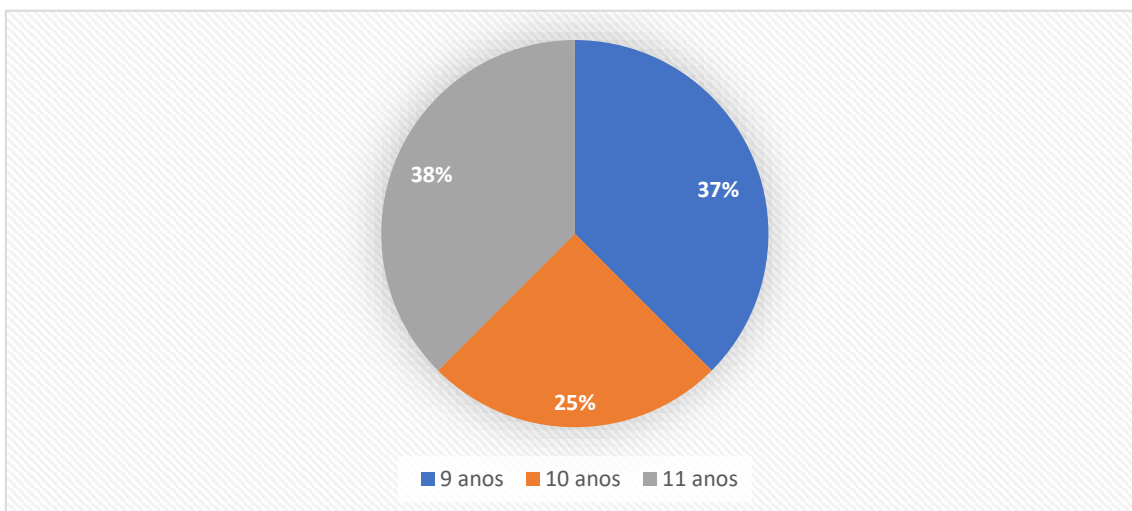
Em relação ao Projeto Educativo (2019-2023) alusivo à Prática Pedagógica III, o lema é “Celebrar a diversidade em cooperação”. Assim sendo, “propõe, por isso, elogiar tudo aquilo que nos dá identidade, o que nos define” (PEE, 2019-2023, p. 27).

Aprender juntos, na diversidade, na partilha, no trabalho colaborativo, na construção e desconstrução das nossas práticas integrando as sugestões de mudança propostas nos normativos legais, numa escola integrada na comunidade em que se insere, mas que precisa estreitar e envolver cada vez mais todos os agentes educativos. (PEE, 2019-2023, p. 27).

7.3. Caracterização da Turma (4.ºB) – Prática II

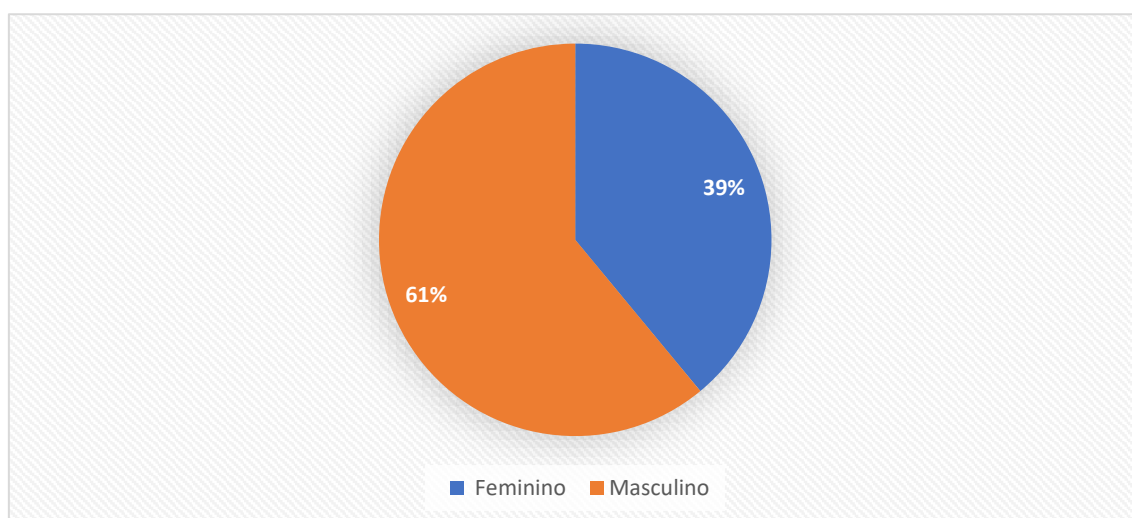
A turma do 4.ºB era composta por dezoito alunos que se encontravam na faixa etária dos 9-11 anos (Gráfico 4).

Gráfico 4 - Faixa etária dos alunos do 4.º B



No que concerne à distribuição do género existiam sete do género feminino e onze do género masculino (Gráfico5).

Gráfico 5 Género dos alunos do 4.º B



Nesta turma existiam alguns casos com NEE, sendo que três dos alunos eram referenciados com hiperatividade e um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo. Estes três alunos com NEE tinham apoio e frequentavam todas as outras atividades.

No que diz respeito ao local de residência, todos os alunos provinham da freguesia de Santo António. A turma tinha nacionalidade Portuguesa tendo duas exceções, do género masculino com nacionalidade Venezuelana.

No decorrer da observação e da intervenção pedagógica, constatou-se que grande parte dos alunos se encontravam num nível de aprendizagem semelhante, à exceção de quatro alunos que usufruíam de apoio pedagógico acrescido, essencialmente nas disciplinas de Matemática e Português. É de salientar que dois dos alunos com NEE, encontravam-se ao nível de 2.º ano, realizando-se a diferenciação pedagógica.

Os alunos manifestavam motivação em aprender, grande parte dos alunos envolvia-se nas atividades sugeridas, com algum receio, no entanto, com o passar das semanas, manifestavam à vontade. Esta turma destacava-se pela participação, porém, algumas vezes com comportamentos desadequados à sala de aula e comunicação não pertinente. Manifestavam alguma dificuldade em cumprir as regras, alguns dos alunos, não eram pontuais, e ainda, era evidente que alguns nunca faziam os trabalhos de casa e não possuíam hábitos de estudo.

No entanto, apresentavam comportamentos de entreajuda e de apoio por iniciativa própria. Contudo, os alunos revelaram alguma dificuldade em trabalhar em equipa e cooperar em atividade de grupo, no que dizia respeito à não aceitação de ideias, opinião e de saber perder. Mostravam resistência à aceitação e partilha de ideias, sendo que trabalhar em grupo era uma tarefa difícil.

A turma demonstrava interesse por atividades de carácter expressivo, participando, especialmente nos momentos destinados à Expressão e Educação Musical, Expressão e Educação Plástica, T.I.C. e Inglês.

No entanto, evidenciavam algumas dificuldades na resolução de problemas e na comunicação matemática, muito relacionadas com as suas frágeis capacidades comunicativas e interpretativas. Deste modo, certos alunos distinguiram-se indubitavelmente nesta disciplina, apresentando diversas competências (essencialmente,

compreensão de factos e de procedimentos e raciocínio lógico) e exibindo desembaraço no cálculo mental.

Na disciplina de Português, nomeadamente, na redação de textos, os alunos encaravam estas propostas como complexa, a nível da coerência e coesão textual e ainda na ortografia. Por sua vez, a leitura era outro aspeto que a turma exibia algumas dificuldades, existindo um número diminuto de alunos que liam com expressividade e fluentemente.

Tendo em conta as inferências diagnósticas concretizadas aquando da observação pedagógica e ao longo das semanas de intervenção, definiu-se estratégias específicas para atuar e operacionalizar, tentando diminuir as dificuldades e aumentar as potencialidades dos alunos da turma do 4.ºB.

Notabiliza-se que, além de manifestarem espontaneamente as suas opiniões, particularmente sobre os interesses e atividades que gostariam de realizar, as suas observações eram tidas em conta, de modo a valorizar e a cativar os alunos na sua aprendizagem, sendo as atividades de cariz flexível e pedagógico.

Neste sentido, todas as semanas os alunos desfrutavam de um momento de jogo, com o objetivo de fazer uma recapitulação dos conteúdos trabalhados ao longo da semana. Saliento que os alunos manifestavam entusiasmo por esta estratégia, pois tinha em conto os seus pedidos e os seus interesses.

7.3.1. Caraterização da Sala

Segundo Lemos e Carvalho (2002):

... entrar numa sala de aula é penetrar num espaço que ainda está por fazer, na medida em que, quem o penetra fisicamente, o vai inevitavelmente preenchendo com a sua história de vida, e tudo o que dela vai emergindo para que o pensar, o sentir e a vontade de cada um sejam já uma construção, com um determinado alicerce, um tempo e um espaço já vividos, um passado, enfim, que não pode ser apagado, donde emana uma perspectiva única de futuro (p.60).

Os autores supramencionados querem com isto dizer que, a sala de aula é compreendida como um espaço onde se proporcionam numerosos momentos de aprendizagem, possuindo um papel fundamental no processo educativo.

A sala de aula dos alunos do 4.ºB, era a sala C. Era partilhada com a turma do 2.ºB no turno da manhã. Esta sala era organizada e complexa. Nas paredes (Figura 65) e janelas (Figura 66) estavam afixados trabalhos de ambas as turmas e os armários (Figuras 67) presentes na sala, eram também distribuídos por ambas as turmas. Nestes armários estavam guardados todos os recursos e materiais necessários às turmas.

Figura 65 Trabalhos dos alunos afixados nas paredes



Figura 66 Janelas decoradas com trabalhos dos alunos



Figura 67 Armários da sala



No concerne ao espaço, considero que o mesmo era amplo, permitindo a livre circulação dos alunos e outros atores educativos, e bem iluminado, existindo quatro janelas. As mesas de trabalho estavam dispostas em filhas de cinco (Figura 68) e nas laterais individuais (Figura 69).

Figura 68 Organização das mesas em filas de 5



Figura 69 Organização das mesas individuais

A sala tinha dois armários pertencentes à turma 4.ºB, nos quais se guardavam manuais escolares, capas, cadernos, e materiais coletivos como resmas de folhas, cores, blocos de folhas, tesouras, colas, entre outros materiais necessários ao desenvolvimento das atividades.

Os recursos pedagógicos ou didáticos, como obras de literatura infantil, mapas, jogos, tecnologia, eram escassos. Existindo somente um computador (Figura 70), na mesa do professor que estava avariado, mas mesmo que funcionasse era somente para uso do professor. Atrás da mesa do professor, encontrava-se um pequeno placar, com o semáforo do comportamento (Figura 71) e um calendário.

Figura 70 Computador

Figura 71 Semáforo do comportamento



Na entrada da sala, ao lado esquerdo, parte da parede tinha placares onde eram afixados trabalhos dos alunos e ainda, posters importantes à aprendizagem dos mesmos.

7.3.2. Horário Semanal

O quadro 8 demonstra o horário semanal do 4.º Ano Turma B. É evidente a inexistência da distribuição das disciplinas: Matemática, Estudo do Meio e Português, por horas, de acordo com a matriz curricular do 1.º CEB. Contudo, a docente do 4.º Ano Turma B, cumpria com a distribuição horária da matriz curricular do 1.º CEB, cumprindo o Decreto-Lei N.º 176/2014, de 12 de dezembro, em que menciona que a distribuição das horas semanais tem de ser respeitada, sendo possível a sua execução em articulação com outras disciplinas, propiciando a interdisciplinaridade e uma aprendizagem mais significativa.

Quadro 8 Horário semanal do 4.º Ano Turma B

Horário Semanal					
Dia					
Hora	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
13h15 -14h00					
14h00 -15h00	Inglês	Expressão e Educação Físico-Motora			
15h00 -16h00		Inglês		Expressão e Educação Musical	
16h00 -16h30	Intervalo				
16h30 -17h30					
17h30 -18h15	TIC				

7.3.3. Projeto de Investigação-Ação em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O presente projeto de investigação-ação foi concretizado na sala do 4.º Ano Turma B, com um grupo de alunos entre os nove e onze anos de idade, e teve como objetivo criar estratégias para os alunos desenvolverem competências de modo a promover a cooperação para trabalharem em grupo, respeitando os outros, através da motivação e da aprendizagem cooperativa.

Deste modo, e no decorrer da prática pedagógica, foi implementado um projeto que envolveu diversas disciplinas: Português, Estudo do Meio, TIC e Expressão e Educação Plástica, de modo a que os alunos pudessem trabalhar em equipa e auxiliando

os colegas. Para que isto fosse possível, tinham que saber respeitar o outro e delinear tarefas para a equipa ou par.

Em relação à abordagem metodológica, neste estudo é abordado o paradigma qualitativo, com a utilização de técnicas e instrumentos de recolha de dados.

No entanto, ainda que o tempo de investigação fosse curto, os resultados das ações pedagógicas concretizadas foram possíveis de observar. Deste modo, neste projeto serão expostos aos resultados e a avaliação consequentes das estratégias operadas, por meio de reflexões críticas, grelhas de registo e de diários de bordo.

7.3.3.1. Enquadramento do Problema

O Decreto-Lei N.º 241/2011 define o perfil específico de desempenho profissional do professor. Assim sendo, ao longo da prática pedagógica, procurou-se adotar uma postura constantemente reflexiva e crítica acerca do contexto educativo, de modo a identificar e dar resposta às problemáticas observadas. Desta forma, nas primeiras semanas de observação, foi notável a fraca capacidade de os alunos conseguirem trabalhar em equipa e de cooperarem.

Nas primeiras semanas de observação da prática pedagógica, verifiquei que os alunos trabalhavam sempre individualmente, à exceção das aulas de TIC. Neste sentido, questioneei a docente sobre a possibilidade de colocar os alunos a trabalharem a pares ou em grupo. A docente respondeu-me que os alunos não conseguiam trabalhar em grupo, existindo conflitos na partilha de ideias e aceitação de opinião. Assim sendo, perguntei à docente se poderia tentar desenvolver atividades a pares e em grupo com a turma, tendo a mesma aprovado. Posto isto, dei início a atividades a pares, de modo a ver como os alunos se comportavam e transmitindo aos mesmo a importância da cooperação.

A problemática desta investigação-ação envolve diversas disciplinas, principalmente a disciplina de Português, mais concretamente no domínio da Educação Literária, presente no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Deste modo, averigui e refleti acerca desta problemática, realizando uma revisão literária preliminar, procurando oferecer, através da intervenção pedagógica, experiências de aprendizagens que permitissem a cada aluno desenvolver situações benéficas para o seu progresso.

Porém, a observação dos resultados num curto espaço de tempo não impossibilitou a demonstração dos resultados, que somente foi possível através deste projeto. Contudo, foi solicitado à docente responsável pela turma o seguimento das estratégias operacionalizadas, de modo a extinguir esta problemática, na turma.

7.3.3.2. Questão de Investigação-Ação

A abordagem qualitativa prevê compreender o pensamento dos sujeitos investigados e estipular “como e com que critérios eles o julgam” (Bogdan & Biklen, 1994, p.287). Com o objetivo de perceber esse pensamento, foi definida uma questão de investigação-ação, de modo a conseguir responder à problemática identificada no 4.º Ano Turma B.

No seguimento da identificação da problemática, foi essencial planificar e definir estratégias pedagógicas que permitissem resolver esse problema. Consequentemente, a metodologia de investigação-ação possibilitou criar hipóteses que tentassem resolver a seguinte questão:

Como promover os valores de interajuda e cooperação na turma do 4.ºB da Escola da Ladeira, através do trabalho de grupo?

7.3.3.3. Estratégias de Intervenção

As atividades propostas para esta prática pedagógica foram pensadas no âmbito de enquadrar o Projeto de I-A. Deste modo, a motivação foi um factor essencial para o desenvolvimento de todas as atividades. Dividida em dois vetores, a motivação é caracterizada como intrínseca, quando alistada a fatores internos ao sujeito, particularmente, valores, atitudes e necessidades (Molina, 2015), ou extrínseca, quando relacionada com aspetos exteriores, nomeadamente as recompensas e os reforços positivos (Cardoso, 2013).

Assim sendo, segundo Domingos, Neves e Galhardo (1984):

Um elogio adequado é por vezes preferível a uma crítica. Compete ao professor saber aproveitar de uma resposta aquilo que ela tem de positivo; muitas vezes uma resposta

errada possibilita uma discussão mais profunda e esclarecedora do que uma resposta certa. O professor pode sabiamente dosear o elogio e a crítica de forma a estimular ao máximo a participação do aluno (p.165).

7.3.3.3.1. Antecipar conteúdos com base numa ilustração e no título

De modo a despertar a curiosidade dos alunos para introduzir uma obra que posteriormente foi explorada pelos mesmo, se questionou os alunos sobre as férias da Páscoa, uma vez que tinham regressado das mesmas. Neste sentido, estabeleceu-se um diálogo de partilha que conduziu para a atividade que tinha planeado.

Assim sendo, a primeira estratégia utilizada foi a ilustração da capa (Figura 72) do livro *A maior flor do mundo*, de José Saramago, ocultando o título da obra. Evidencio que o facto de o título estar oculto tinha como objetivo os alunos tentarem descobrir do que se iria tratar o livro e recorrendo ao jogo da força descobrir o título da obra. Esta estratégia permitiu que todos os alunos pensassem em conjunto e respeitassem a sua vez de falar e participar. O pretendido foi conseguido (descobrir o título da obra e respeitar a sua vez e o outro) e ainda se procedeu à análise dos elementos paratextuais da capa e contracapa. Seguidamente os alunos, à vez, comunicaram do que se iria tratar a obra, existindo uma partilha de ideias e aceitação de opiniões.

Solicitei aos alunos que observassem a capa do livro “A maior flor do mundo” de José Saramago, com o título tapado (Anexo 1). (...) Posto isto, pedi aos alunos que dessem sugestões para o título da obra e que antecipassem o conteúdo da história a partir da ilustração. (...) Depois de alguns alunos opinarem, realizei no quadro, conjuntamente com os alunos, uma chuva de ideias (Anexo 3) acerca das opiniões dadas. (...) Questionei os alunos se conheciam o jogo do enforcado, de modo a que pudesse iniciar esse jogo sem dúvidas. (...) Os alunos conseguiram descobrir o título da obra, (...) Posteriormente, explorei os elementos paratextuais com os alunos. (...) Questionei ainda os alunos, acerca de quais poderiam ser as personagens da história e o que será que ia acontecer.

(Diário de bordo n.º 12, 23 de abril de 2019, p. 1 e 2)

Figura 72 Ilustração da obra

7.3.3.3.2. Pesquisar utilizando as TIC

A obra *A maior flor do mundo*, de José Saramago foi o ponto de partida deste projeto, tendo sido realizadas diversas atividades em volta da mesma. Desta forma, os alunos na aula de TIC D.A.C. (Domínio de Autonomia Curricular) foram incentivados a pesquisar no computador e a pares (Figura 73) sobre a biografia do autor, tendo um guião que os auxiliava. O trabalho a pares foi outra estratégia usada de modo a ultrapassar a problemática da turma.

Em TIC, os alunos pesquisaram acerca da biografia de José Saramago, autor da obra “A maior flor do mundo”. Esta pesquisa teve como orientação um guião de orientação para os alunos e registavam a informação recolhida no caderno de português. Os alunos gostaram desta atividade, pois manifestaram entusiasmo e curiosidade na extensa lista de obras escritas pelo autor.

(Diário de bordo n.º 14, 29 de abril de 2019, p. 3)

Figura 73 Alunos aos pares na aula de TIC



7.3.3.3. Trabalhar em equipa

O trabalho em equipa foi sempre o objetivo final aquando da implementação do projeto. Consequentemente os alunos revelaram conseguir, gradualmente, respeitar a opinião do colega e cooperarem de modo a beneficiar não só o grupo como também na sua aprendizagem.

A terceira estratégia utilizada foi na sequência de uma atividade de consolidação de conteúdos de Matemática, cujo alunos respondiam a questões sobre a Geometria e Mediada, mais concretamente, medidas de comprimento, massa, capacidade e de área. Esta atividade consistia num jogo de tabuleiro (Figura 74), em que os alunos estavam divididos em equipas e vencia a equipa que chegassem primeiro à meta. Esta estratégia foi fundamental, pois os alunos tinham obrigatoriamente que respeitar e esperar a sua vez de jogar, aceitar caso o colega respondesse errado e não ganhassem pontos e ainda, a opinião dos colegas da equipa.

Dividi a turma em três grupos, através do sorteio, de modo a que os alunos iniciassem o jogo de tabuleiro (Anexo 1). O objetivo deste jogo foi verificar se os alunos consolidaram ou não a matéria. De um modo lúdico e dinâmico, verifiquei que os alunos já tinham todos os conhecimentos das medidas, áreas e perímetros.

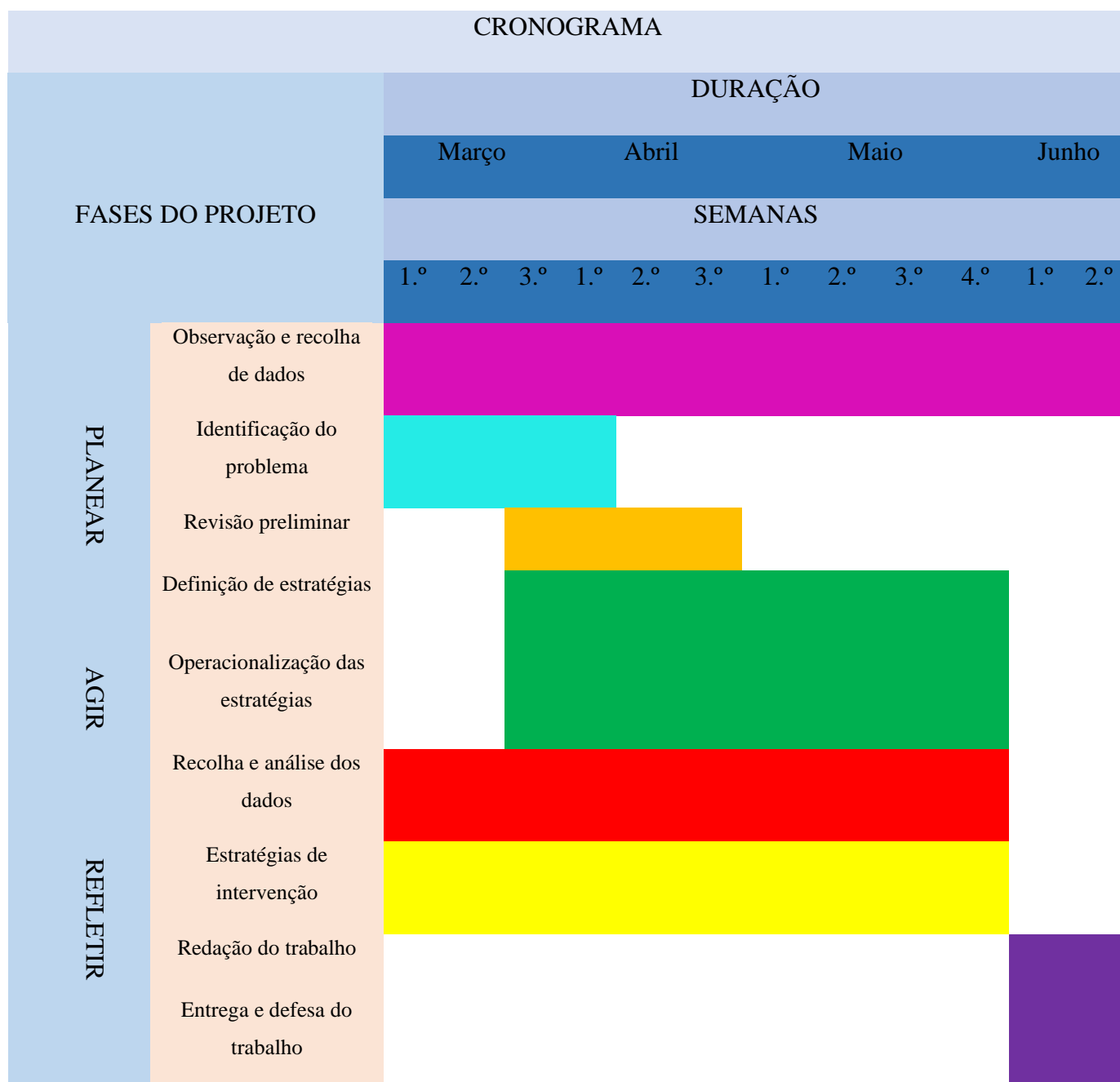
(Diário de bordo n.º 24, 22 de maio de 2019, p. 1)

Figura 74 Jogo de tabuleiro



7.3.3.4. Fases do Projeto

O cronograma (Quadro 9) que apresento seguidamente comprova diversas etapas pelas quais o projeto passou desde que foi criado, subdivididas pelas semanas de intervenção. É fulcral mencionar que o referido projeto foi concretizado no decorrer das intervenções pedagógicas ao longo da unidade curricular de Prática Pedagógica III, em valência do 4.ºAno de escolaridade do 1.ºCEB.

Quadro 9 Cronograma referente às diversas fases do projeto no 4.º Ano Turma B

A prática pedagógica II decorreu durante dez semanas. A fase de planear compreendeu os procedimentos de observação e recolha de dados; a identificação do problema; a revisão preliminar e a definição de estratégias. A fase de agir envolveu a operacionalização das estratégias. A fase do refletir incluiu a recolha e análise de dados. Por fim, ainda se realizou a avaliação e apresentação do projeto implementado. Em relação às semanas patentes no cronograma, a observação ocorreu ao longo de toda a prática pedagógica II (iniciou a 11 de março e terminou a 22 de maio de 2019. A

identificação do problema ocorreu no mês de março (11, 12, 13, 25, 26 e 27) e na primeira semana de abril (1, 2 e 3). A revisão preliminar concretizou-se entre o fim de março (25,26 e 27) e o mês de abril (1, 2, 3, 23, 24, 29 e 30). A definição e operacionalização de estratégias é referente à última semana de março, ao mês de abril e maio (6, 7, 8, 13, 14, 15, 20, 21 e 22). A recolha e análise de dados, bem como as estratégias de intervenção desenvolveram-se ao longo de toda a prática pedagógica. Finalmente, a redação, entrega e defesa do projeto realizou-se no mês de junho entre a primeira e segunda semana de 2019.

7.3.4. Momentos de Aprendizagem

Os momentos de aprendizagem proporcionados ao 4.ºAno Turma B alicerçaram-se numa aprendizagem cooperativa, ativa e significativa. Desta forma, as aprendizagens foram determinadas consoante o interesse dos alunos e da criação de estratégias.

A planificação das intervenções pedagógicas, teve em conta a interdisciplinaridade que abarcou noções de diferentes disciplinas, sem que os alunos se apercebessem dessa transição. Esta transição tinha sentido, lógica e coerência.

De acordo com Lopes & Silva (2009) citado pelos mesmos autores (2010), “o método ensino recíproco é um método de aprendizagem cooperativa concebido por Palinscar e Brown para ensinar aos alunos estratégias cognitivas que conduziam à melhoria dos seus resultados de aprendizagem” (p.41).

Seguidamente irei refletir sobre três intervenções em contexto da prática pedagógica, que têm como objetivo apresentar o leque de estratégias decorrentes de uma prática cuidada e ponderada.

7.3.4.1. A Escrita Criativa

A exploração da obra *A maior flor do mundo*, de José Saramago permitiu desenvolver diversas atividades. Dediquei três semanas de estágio para explorar toda a história, ao mesmo tempo que estabelecia a interdisciplinaridade com outras áreas.

Antes de iniciar a leitura e exploração da história, explorou-se a capa e a contracapa como mencionei na primeira estratégia de intervenção do projeto de investigação-ação. Após a análise do primeiro excerto da obra, os alunos foram desafiados a construir uma flor em origami mediante algumas orientações, tendo demonstrado e produzido passo a passo de modo a que os alunos conseguissem acompanhar.

Terminada a construção do origami (Figura 75), os alunos fizeram o acróstico da palavra “Flor” (Figura 76) e ainda um pequeno texto “Se eu fosse uma flor...”. Concluídas todas as atividades, os trabalhos foram expostos nas paredes da sala (Figura 77). No final da exploração de toda a obra, os alunos organizaram todos os trabalhos numa capa intitulada “A maior flor do mundo” (Figura 78). Nesta capa constavam guiões de pesquisa e leitura, escrita criativa (poemas, acrósticos e textos narrativos), ficha de interpretação e os excertos da obra.

(...) questionei a turma se sabiam fazer uma flor em origami, visto que ninguém sabia, passei a distribuir novamente mais folhas coloridas e dei as instruções, passo a passo, construindo a flor ao mesmo tempo que os alunos. (...) Depois de terem o origami feito, os alunos colaram na folha colorida e fizeram o acróstico da palavra “Flor”.

(Diário de bordo n.º 13, 24 de abril de 2019, p. 2)

Figura 75 Origami de uma flor



Figura 76 Acróstico com a palavra "Flor"



Figura 77 Trabalhos expostos

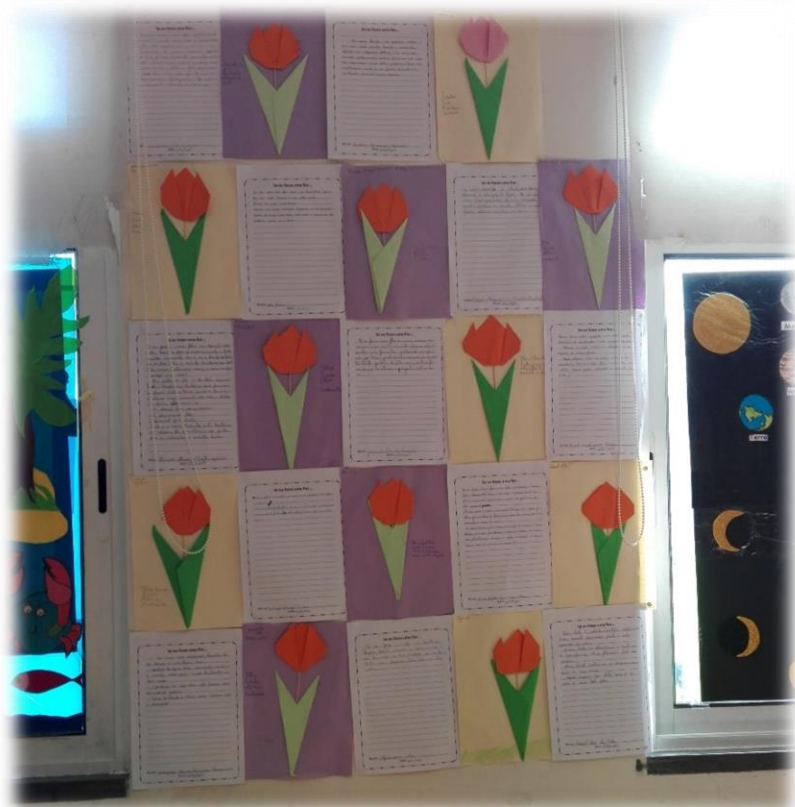


Figura 78 Capa para guardar os trabalhos



7.3.4.2. Principais Atividades Económicas

No seguimento da exploração da obra *A maior flor do mundo*, de José Saramago, os alunos elaboraram alguns cartazes que sensibilizou para a importância dos sectores de atividade e das principais atividades económicas. Assim sendo, é possível verificar a interdisciplinaridade entre Português, Estudo do Meio, Expressão e Educação Plástica e Cidadania.

De modo a iniciar esta atividade os alunos foram questionados sobre quem tratava das flores, surgindo um diálogo sobre os sectores de atividade. Após a partilha de opiniões e esclarecimento de algum vocabulário tal como, sector e atividade económica, explorou-se com recurso ao manual os diferentes sectores de atividade, bem como quais as atividades económicas que correspondiam a cada um.

De regresso à sala, e de modo a interligar a Matemática com o Estudo do Meio, questionei os alunos acerca “Quem trata das flores e das plantas? As plantas são todas verdadeiras ou existem flores e plantas artificiais? Acham que tratar das plantas é uma profissão? Se é uma profissão a que sector pertence? O que significa sector?”. No seguimento destas questões aos alunos, debatemo-nos num diálogo com o objetivo de chegar aos sectores de atividade existentes.

(Diário de bordo n.º 13, 24 de abril de 2019, p. 3)

Desta forma, recorri ao trabalho em grupo para que os alunos construíssem o seu próprio conhecimento, sendo eles a procurar e a explicar a importância de cada sector e quais as atividades económicas que correspondia a cada um deles.

Chegado aos sectores de atividade, dividi a turma em grupos, de modo a trabalhar a aprendizagem cooperativa, pois considero importante visto que esta turma não trabalhava em grupo antes da minha intervenção.

(Diário de bordo n.º 13, 24 de abril de 2019, p. 3)

Os grupos foram sorteados, a sala foi organizada de modo a trabalharem em grupo e atribuído a cada grupo uma atividade alusiva ao sector primário, sendo este o primeiro a ser explorado. Seguidamente distribuí-se folhetos, jornais e revistas de modo (Figura 79) a que os alunos procurassem imagens alusivas ao sector atribuído.

Assim sendo, cada grupo tinha uma atividade do sector primário, onde tiveram de identificá-lo, separar se necessário por diferentes atividades (...) Cada grupo, tinha por base a informação do manual de Estudo do Meio de modo a auxiliá-los na sua pesquisa e algumas imagens que distribuí, para posteriormente mencionar qual a sua utilidade e importância (agricultura, pecuária, silvicultura e pesca).

(Diário de bordo n.º 13, 24 de abril de 2019, p. 3 e 4)

Figura 79 Recorte de revistas e folhetos

Os alunos tinham que identificar as atividades económicas inerente ao sector (Figura 80) que lhes tinha sido conferido e, com o auxílio do manual, procurar a informação (Figura 81), explicar a importância da mesma e o que significa cada uma delas. Cada grupo recebeu uma cartolina (Figura 82), onde deviam organizar as imagens e a informação recolhida, que depois foi afixada na parede à entrada da sala. É de salientar que os alunos não conseguiram terminar esta atividade no dia em que iniciaram, mas sim na semana seguinte. Evidencio que ao longo de todas as atividades, os alunos tiveram o devido auxílio, esclarecimento de dúvidas e reforço positivo. Na minha opinião, atividades como estas propiciam entusiasmo aos alunos, motivando-os para aprender, além de os tornar mais autónomos e cooperativos com os colegas.

(...) distribui pelos grupos uma cartolina, onde iam colar e escrever a importância desse sector e a atividade que a ele correspondia. Foi ainda distribuído diversos materiais como revista e panfletos onde os alunos procuraram mais imagens para completar o seu trabalho.

(Diário de bordo n.º 13, 24 de abril de 2019, p. 4)

Figura 80 Identificação da atividade económica



Figura 81 Pesquisa e registo da informação



Figura 82 Cartolina atribuída



7.3.4.3. Saída de Campo ao Ribeiro Frio

O terceiro momento de aprendizagem desenvolveu-se na última semana de estágio, mais concretamente no dia 29 de maio de 2019. Neste dia realizou-se uma saída de campo ao Posto Aquícola do Ribeiro Frio. Esta saída teve como objetivo consciencializar os alunos para a preservação do meio ambiente, uma vez que foi uma das temáticas abordadas ao longo das semanas de estágio, tendo surgido aquando da exploração da obra *A maior flor do mundo*, de José Saramago, no cuidado das flores, preservar o ambiente, não poluir, entre outros temas.

Procedeu-se ao pedido de autorização aos encarregados de educação para que os alunos pudessem visitar o Posto Aquícola, seguindo-se uma saída de campo até à Vereda dos Balcões. Ao longo da visita de estudo, os alunos observaram e escutaram, como são reproduzidas e tratadas as trutas, observaram a natureza, as plantas, os seres vivos e a bonita paisagem (Figura 83) ao longo da Vereda. É de salientar que acompanharam a turma cerca de quatro adultos e os alunos foram informados dos perigos e das regras a cumprir, de modo a estarem em segurança. Na chegada ao Miradouro dos Balcões foi registada uma fotografia (Figura 84) da turma, para mais tarde recordar (tendo sido a lembrança dos finalistas do 4.º Ano Turma B). Os alunos manifestaram grande entusiasmo ao longo desta saída, com momentos de riso, brincadeira e de conhecimento num meio exterior à sala de aula.

Chegados ao Posto Aquícola do Ribeiro Frio, fomos todos recebidos pelo Senhor Renato, que guiou a visita explicando aos alunos como é que as trutas se reproduzem e como são tratadas. (...) No decorrer do passeio pela Vereda, os alunos observaram a paisagem e algumas aves. Chegados aos Balcões tirámos uma fotografia de grupo para guardar de recordação.

(Diário de bordo n.º 26, 29 de maio de 2019, p. 1 e 2)

Figura 83 Paisagem no Miradouro dos Balcões



Figura 84 Fotografia de turma



No regresso à escola, e já na sala, dialogou-se sobre o que mais gostaram, o que aprenderam sobre a preservação e reprodução das trutas, sobre o meio ambiente, nomeadamente sobre a importância de preservar e cuidar do ambiente e de todos os seres vivos. Apesar deste ter sido o último dia de estágio e de ter sido diferente, os alunos demonstraram a sua motivação e conhecimentos adquiridos ao longo das semanas de estágio.

7.3.5. Reflexão da Prática Pedagógica Concretizada

Inicialmente sentia-me muito receosa, pois a turma era um pouco agitada e alguns alunos apresentavam um comportamento desadequado. Além disso, existiam casos da Educação Especial, sendo um dos alunos diagnosticado com Perturbação do Espectro do Autismo. Antes de ter iniciado a prática, reuni-me com a professora cooperante, e esta informou-me de como era a turma. Tendo em conta as indicações da docente, é fundamental referir que Fullan (1991) citado por Morgado (2004), diz que a promoção de qualidade na escola ao nível do trabalho em sala de aula face à variedade de alunos e contextos, necessita de utilizar práticas pedagógicas com mais e melhores níveis de diferenciação para o desenvolvimento, mas que para que isso aconteça, é preciso os professores deterem as competências necessárias.

Nas minhas primeiras duas semanas de intervenção, achei que a turma estava a gostar da minha ação e senti que estava a correr bem. Além disso, consegui cumprir a planificação e gerir a turma, tendo em conta também os casos específicos. Saliento que no decorrer da minha prática, a Técnica da Educação Especial nunca esteve presente na sala. Quando os alunos estavam a trabalhar, circulava de modo a ver se os alunos necessitavam de auxílio, estando sempre atenta a todos os alunos, cada um com as suas diferenças.

Refletindo sobre a minha intervenção ao longo de toda a Prática Pedagógica II, considero que as minhas maiores dificuldades foram controlar por vezes a turma, na medida que conversavam muito e com qualquer assunto disputava uma longa conversa, visto que depois para terminar com essa conversa era difícil, e muitas vezes, perdiam o raciocínio do que estavam a fazer. A nível de comportamento e gestão da aula, acho que consegui fazê-lo de um modo adequado, tendo adotado algumas estratégias, como as recompensas e o semáforo do comportamento.

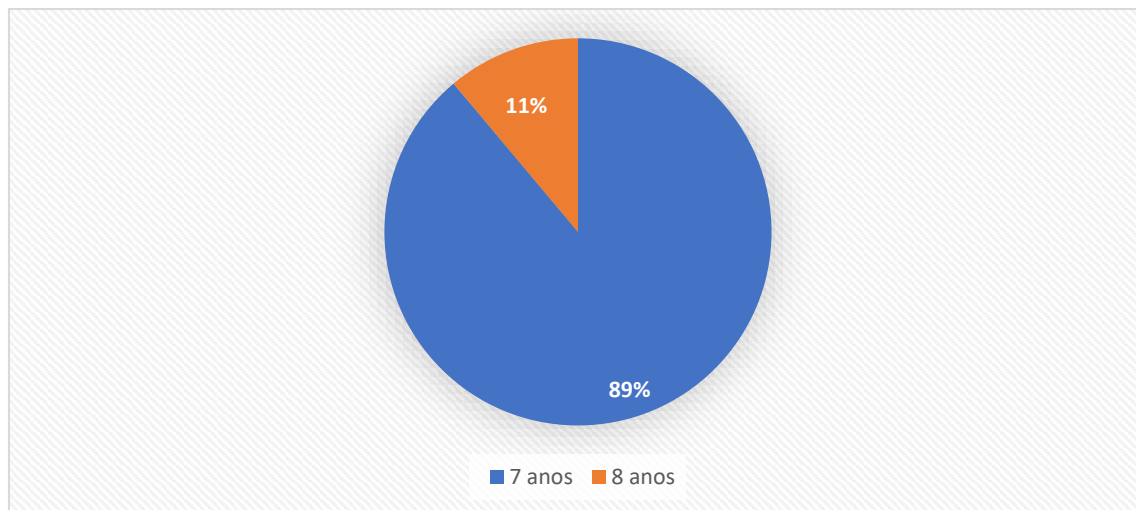
Afirmo que apesar das dificuldades sentidas, esforcei-me e dediquei-me para que tudo corresse bem. Acho que cumpri tudo o que me foi proposto, desde a intervenção na aula, ao estudo dos conceitos, planeamento das atividades e construção de materiais. Como afirmam Caldeira, Paes, Micaelo & Vitorino (2004), o facto de ser necessário questionar e refletir, seja individualmente ou coletivamente, marca o começo do processo de identificar quais são as barreiras que um professor tem. Para isso a vontade de mudar e a confiança leva-nos a conseguir concretizar algumas mudanças há muito desejadas,

tendo como suporte as nossas reflexões e o objetivo de conseguir superar os obstáculos. Deste modo, admito ter sido uma prática muito trabalhosa, mas realizada com muito carinho, esforço, dedicação e muito empenho de modo a conseguir colmatar as minhas dificuldades e superar cada obstáculo.

7.4. Caracterização da Turma (2.º B) – Prática III

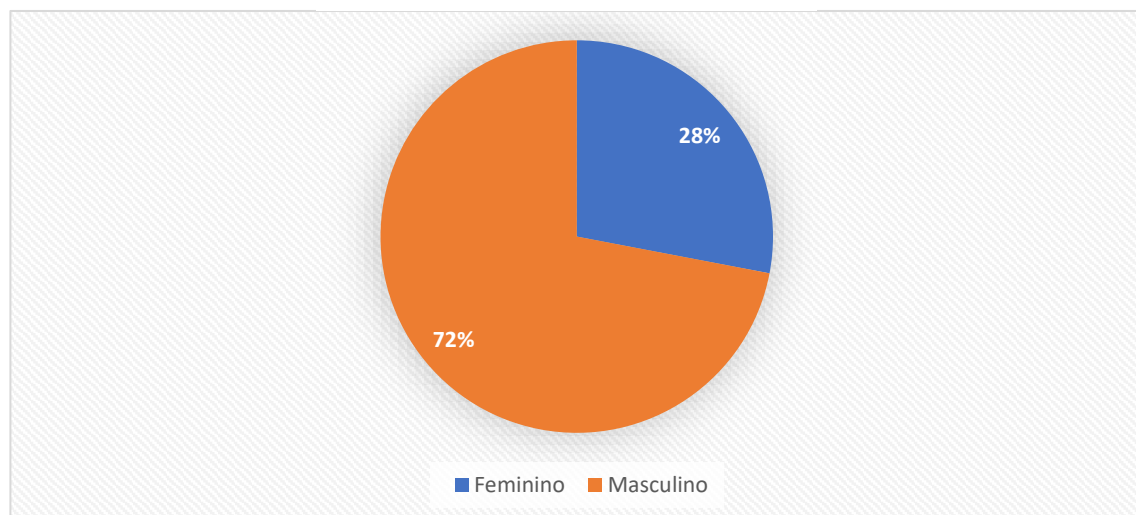
A turma do 2.ºB era composta por dezoito alunos que se encontravam na faixa etária dos 7-8 anos (Gráfico6).

Gráfico 6 Faixa etária dos alunos do 2.º B



No que concerne à distribuição de género existiam cinco delas do género feminino e delas do género masculino (Gráfico 7).

Gráfico 7 Género dos alunos do 2.º B



Nesta turma existiam alguns casos de NEE, sendo três dos alunos referenciados com perturbação do espectro do autismo, um aluno com défice cognitivo e ainda dois alunos com hiperatividade. Estes três alunos com NEE tinham apoio todos os dias com a professora Anabela, frequentando, somente, a aula de TIC, Inglês, Expressão Físico-Motora e Música.

No que concerne ao local de residência, todos os alunos provinham da freguesia de Santo António. A turma tinha nacionalidade Portuguesa, à exceção de uma criança de nacionalidade Venezuelana. Existiam dois alunos repetentes e ainda outros dois que se encontravam ao nível do 1.º ano, apesar dos alunos com NEE também se encontrarem no mesmo nível.

Este grupo caracterizava-se por ser heterogéneo e por ter imensa dificuldade na leitura. Contudo, com o passar das semanas evidenciou alguma evolução. Outro aspeto menos positivo acerca desta turma, era o comportamento desadequado, existindo três níveis de comportamento na mesma (bom, razoável e mau). Esta turma era muito conversadora, curiosa e, no geral, interessada. Manifestavam entusiasmo nas atividades mais dinâmicas, desde as experiências concretizadas até às atividades ligadas às expressões (dramática, físico-motora, plástica e música).

Na disciplina de Português, nomeadamente, na leitura, os alunos não liam fluentemente, somente três deles. A restante turma, lia muito silabado, e outras delas que nem liam. Em relação aos alunos que se encontravam ao nível do 1.º ano, não sabiam ler e tinham imensa dificuldade em identificar letras e números. Era patente a imensa necessidade de intervir nesta turma com dois níveis diferentes, sendo necessário planificar para 1.º e 2.º ano. Os alunos do 2.º Ano Turma B não eram autónomos e precisavam de apoio constantemente.

Considerando as dificuldades diagnosticadas realizadas no decorrer da observação pedagógica e ao longo das semanas de intervenção, procurei definir estratégias para atuar e operacionalizar, tentando reduzir as complexidades e elevar as potencialidades dos alunos do 2.º Ano Turma B.

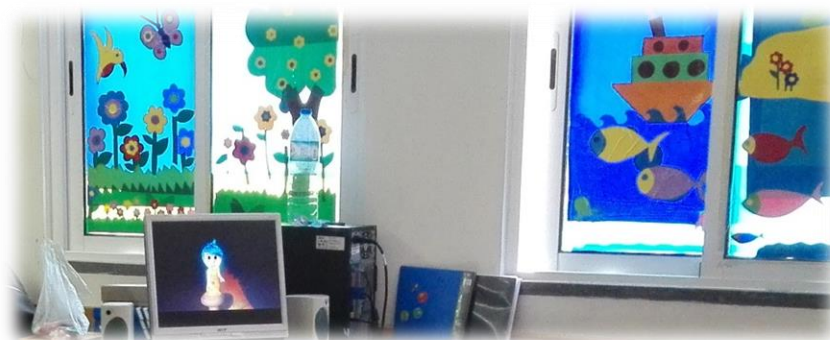
7.4.1. Caracterização da Sala

A sala de aula dos alunos do 2.ºB, era a sala C. Era dividida com a turma do 3.ºB no turno da manhã. Esta sala era bem organizada, porém complexa. Nas paredes (Figura 85) e janelas (Figura 86) permaneciam afixados trabalhos de ambas as turmas e os armários que se encontravam na sala, eram igualmente partilhados. Nestes armários ficavam guardados todos os recursos e materiais imprescindíveis às turmas.

Figura 85 Parede da sala com trabalhos afixados



Figura 86 Janelas da sala C



Trindade & Cosme (2010) dizem que é fundamental “um tipo de organização do espaço, do tempo e das actividades escolares que favoreça a comunicação, a partilha e a cooperação entre os actores educativos em presença numa sala de aula” (p. 154).

Em relação ao espaço, afirmo que o mesmo era espaçoso, possibilitando a livre difusão dos alunos e outros actores educativos, bem iluminado, havendo quatro janelas. As

mesas de trabalho estavam dispostas em filhas de três (Figura 87), de dois (Figura 88) e individuais (Figura 89).

Figura 87 Mesas organizadas em trios



Figura 88 Mesas organizadas aos pares



Figura 89 Mesas organizadas individualmente



Na sala existia dois armários concernentes ao 2.º Ano Turma B, nos quais se guardavam manuais escolares, dossiês, cadernos, folhas, cores, blocos, tesouras, colas, entre outros materiais indispensáveis ao desenvolvimento das atividades.

Os recursos didáticos e pedagógicos, como livros de literatura infantil, mapas, jogos educativos, tecnologia, eram poucos. Unicamente existia um computador (Figura 90), na mesa do docente. Na retaguarda da mesa do docente, encontrava-se um calendário e um semáforo do comportamento da turma do turno da manhã (3.ºB).

Figura 90 Computador do docente



Nas paredes da sala estavam afixados trabalhos dos alunos de ambas as turmas, como também placares onde constavam alguns cartazes de temáticas abordadas.

Valadares & Moreira (2009) dizem que se compreende por um bom ambiente aquele que procura criar uma comunidade de aprendizagem, ou seja, em que todos os alunos cooperem com o propósito de aprenderem melhor.

7.4.2. Horário Semanal

O quadro 10 apresenta o horário semanal do 2.º Ano Turma B. É patente a ausência da distribuição das disciplinas: Matemática, Estudo do Meio e Português, por horas, de acordo com a matriz curricular do 1.º CEB. Todavia, a docente do 2.º Ano Turma B, cumpria com a distribuição horária da matriz curricular do 1.º CEB, sendo

exequível a sua concretização em articulação com diversas disciplinas, proporcionando a interdisciplinaridade e uma aprendizagem mais eloquente.

Quadro 10 Horário semanal do 2.º Ano Turma B

Horário Semanal					
Dia Hora	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
13h15 -14h30					
14h30 -15h30	TIC D.A.C.		Inglês		
15h30 -16h00	Intervalo				
16h00 -17h00	TIC				
17h00 -18h15	Expressão e Educação Musical				

7.4.3. Projeto de Investigação-Ação em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O projeto de investigação-ação foi realizado na sala do 2.º Ano Turma B, com um grupo de alunos entre os sete e oito anos de idade, e teve como intuito conceber estratégias para os alunos desenvolverem capacidades de modo a promover a autonomia, a motivação, o espírito de partilha e interajuda.

Ao longo da prática pedagógica, foi colocado em prática um projeto que abarcou diferentes disciplinas sendo possível os alunos disfrutarem do espírito de equipa e interajuda, tornando-se mais autónomos, motivados e mais participantes na sua aprendizagem.

O método utilizado foi qualitativo com recurso ao emprego de técnicas e instrumentos de recolha de dados.

Foi possível observar os resultados desta investigação, apesar de ter ocorrido num curto espaço de tempo. Assim sendo, neste projeto serão explanados os resultados e a avaliação decorrentes das estratégias utilizadas, com recurso a grelhas de registo, diários

de bordo reflexivos e a utilização de cartões semáforo, em que os próprios alunos se autoavaliavam.

7.4.4.1. Enquadramento do Problema

O 1.º Ciclo do Ensino Básico é a base da escolaridade para o futuro dos alunos. Para desenvolver boas práticas educativas, “terá o professor de ele próprio, ser pessoa” (Sousa, 2000, p. 13). Assim sendo, o docente deverá de desenvolver uma formação global nos alunos, concebendo indivíduos com valores humanos e sociais.

Achei importantíssimas as duas primeiras semanas de observação, sendo que uma delas foi participante, pois estas são essenciais para “o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Esteves, 2008, p.87). Durante as minhas intervenções pedagógicas, procurei empregar habitualmente uma observação naturalista, sistemática e participante, tendo selecionado diversos dados através de notas de campo, grelhas de observação, conversas informais, e registos fotográficos, que me conduziram à compreensão de que as práticas pedagógicas assumem um papel complexo, dada a diversidade de variáveis e fatores envolvidos.

Nas primeiras semanas de observação da prática pedagógica, averigui que os alunos não eram autónomos, tinham muitas dificuldades e que trabalhavam individualmente, à exceção das aulas de TIC. Desta forma, adotei estratégias para que os alunos com o passar do tempo se tornassem mais autónomos, ficassem mais cativados com as posturas de atividade para que assim conseguissem ultrapassar as suas dificuldades. Neste sentido, a diferenciação pedagógica possuiu um papel de extrema importância, na medida em que os alunos tinham maneiras diferentes de aprender, como também ritmos e modos de aprender diferentes. Além disso, colocar os alunos a trabalharem a pares, trios e grupos permitiu aos mesmos desenvolver competências de interajuda e de aprenderem uns com os outros.

A problemática desta investigação-ação abrangeu distintas disciplinas, nomeadamente a disciplina de Estudo do Meio, Matemática, Português, Cidadania e TIC. Neste sentido, procurei e pensei acerca desta problemática, efetuando uma revisão literária preambular, buscando oferecer, através da intervenção pedagógica, experiências

de aprendizagens que possibilitassem a cada aluno desenvolver momentos específicos para o seu progresso.

Todavia, a observação dos resultados num reduzido espaço de tempo não inviabilizou a demonstração dos mesmos, que só foi possível através deste projeto. Ainda foi pedido à professora responsável pela turma a continuação das estratégias operacionalizadas, de maneira a colmatar esta problemática, na turma.

7.4.4.2. Questão de Investigação-Ação

Seguindo a metodologia de Investigação-Ação e considerando que o professor investigador deve criar questões importantes para o contexto da sua prática de modo a alcançar uma resposta que seja significativa para todos os que estão envolvidos no processo (Máximo-Esteves, 2008), pretendeu-se desenvolver diferentes estratégias de intervenção, ajustando distintas hipóteses de resposta à pergunta:

“Como desenvolver aprendizagens direcionadas para diferentes níveis de ensino (1.º e 2.º ano) na turma B do 2.º ano, da EB1/PE da Ladeira?”

7.4.4.3. Estratégias de Intervenção

Sempre que se fala de investigação em educação são necessários ter em conta duas exigências: que seja científica, assinalada pela sistematicidade e pelo rigor; e que seja pedagógica, adequada ao objeto de estudo (Pacheco, 1995).

As atividades delineadas para esta prática pedagógica foram refletidas no âmbito do enquadrar do Projeto de I-A. Considerando-se que “(...) a escola deve proporcionar aos alunos um conjunto de “desequilíbrios” que permanentemente o[s] desafiem” (Sá, 2001, p. 21), desenvolvendo-se um leque de atividades que exigiu uma maior participação e envolvimento dos alunos.

7.4.4.3.1. O jogo da memória e a sensibilização dos hábitos de higiene

Iniciei a aula perguntando aos alunos como é que se sentiam (tristes/ contentes/ etc...). Seguidamente pedi aos alunos, à vez, que dissessem a palavra contrária ao que estavam a sentir. Posto isto, solicitei aos mesmo que ouvissem com atenção o texto “Tudo ao contrário”, de *Luísa Ducla Soares*. Após a leitura e escuta, pedi ao ajudante da semana que distribuísse pelos colegas, uma fotocópia com lacunas (Figura 91). De seguida questionei os alunos sobre que tipo de texto se tratava. Seguiu-se um pequeno diálogo, o preenchimento das lacunas e a devida correção. Concluída esta tarefa iniciou-se a interpretação do poema oralmente. Entre algumas questões, tais como “O que fazia o menino? – Tudo ao contrário; E qual é o contrário de chorar? – Rir”. A partir daqui explorou-se os antónimos e sinónimos com recurso a uma caixa que continha as respetivas palavras, de modo a introduzir os hábitos de higiene sem os alunos se darem de conta, já estávamos na disciplina de Estudo do Meio.

Figura 91 Poema com lacunas

Tudo ao _____

O _____ do contra
queria tudo ao contrário:
deitava os fatos na _____
e dormia no armário.

Das cascas dos _____
fazia uma omelete;
para tomar _____
usava a retrete.

Andava, _____
de pernas para o ar;
se estava contente,
punha-se a _____.

Molhava-se ao sol,
secava na _____
e em cada pé
usava uma _____.

Escrevia no lápis
com um _____;
achava salgado
o sabor do _____.

No dia dos _____
teve dois presentes:
um pente com _____
e um bolo com _____.



No âmbito do Estudo do Meio abordou-se os alunos acerca de quais eram os hábitos de higiene que conheciam e de qual a sua importância. Depois de um breve diálogo sobre este tema, foi proposto aos alunos, durante a aula de TIC D.A.C e TIC explorarem e desenvolverem dois trabalhos diferentes, visto que a saúde é um tema de Cidadania. Neste sentido, distribui os alunos a pares por cada computador (Figura 92) e pedi que elaborassem um Power Point sobre os hábitos de higiene utilizando as diversas imagens (Figura 93) fornecidas por mim docente. É de salientar que os alunos tinham várias imagens, hábitos de higiene e outras, de modo a que seleccionassem as que correspondiam ao trabalho solicitado, sendo possível verificar se tinham retido ou não alguma informação do diálogo tido anteriormente. Os alunos gostaram desta proposta de trabalho e iniciaram o mesmo com entusiasmo, tendo sido devidamente auxiliados no decorrer do mesmo. Terminados o Power Point, guardou-se numa pen (Figura 94) e os alunos, após regressarem do intervalo, iniciaram a segunda proposta de trabalho.

(...) solicitei aos alunos que se encontravam aos pares que elaborassem um Power Point acerca dos hábitos de higiene que já tinham sido discutidos. Saliento que os alunos nunca tinham trabalhado com o Power Point, o que para mim revelou-se um desafio. No entanto, dei a volta à situação e dirigi-me a cada par explicando como se trabalhava com este programa, enquanto os restantes alunos iam escrevendo no Word alguns dos hábitos de higiene.

(Diário de bordo n.º 4, 11 de novembro de 2019, p. 2)

Figura 92 Alunos aos pares na aula de TIC



Figura 93 Imagens fornecidas para o Power Point



Figura 94 Power Point de um par de alunos



De regresso à sala de TIC, a turma foi desafiada a construir um jogo da memória sobre os hábitos de higiene, podendo escolher um dos diversos programas (Paint, Word ou Power Point). Para a criação deste jogo, somente eram impostas algumas condições: sobre os hábitos de higiene, não podiam exceder as dez peças, e se é um jogo da memória significa que cada hábito que os alunos escolheram tinha que ter um par. É de salientar que antes de os alunos iniciarem a atividade foi devidamente esclarecido o que era um

jogo da memória, após os alunos partilharem as suas ideias. Além disso, os alunos mantiveram o mesmo par de trabalho e respetivo computador e no fim, depois de terem concluído o jogo (Figura 95), voltei a guardar numa pen. Ao longo da aula todas as crianças tiveram o devido auxílio. Ressalto que ainda existiam atividades diferenciadas, de modo a chegar a todos os alunos, visto que nem todos conseguiam desenvolver atividades de construção. Assim sendo, para esses alunos recorreu-se a um Power Point (Figura 96) elaborado por mim, em que tinha algumas imagens sobre os hábitos de higiene e que os alunos tiveram de escrever no computador qual era esse hábito de higiene. Outra proposta foi elaborarem um desenho no Paint sobre os hábitos de higiene e fazer a cópia do poema explorado na sala anteriormente.

Nesta turma existiu ainda a necessidade de alguns dos alunos não terem elaborado o Power Point, mas através de um elaborado por mim, identificar os hábitos de higiene presentes. Esta adaptação foi necessária tendo em conta as dificuldades dos alunos que conseguiram a mesma realizar a atividade.

(Diário de bordo n.º 4, 11 de novembro de 2019, p. 3)

Figura 95 Jogo da memória de um par de alunos

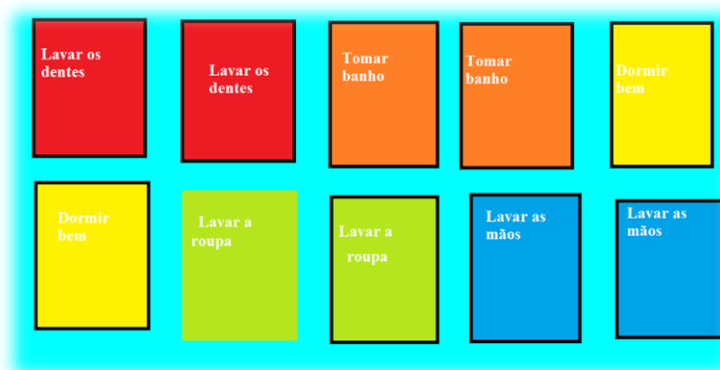


Figura 96 Power Point para completar



7.4.4.3.2. As barras Cuisenaire e a multiplicação

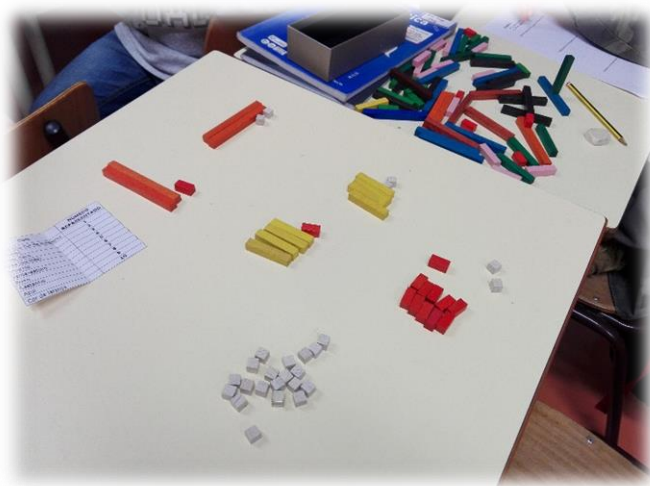
De modo a iniciar a atividade questionou-se os alunos sobre o número de sapatos que existiam na sala para que o diálogo fosse direcionado para a introdução da multiplicação, visto que os alunos dariam diferentes respostas. Posto isto, organizou-se a turma aos pares (Figura 97) e distribui barras cuisenaire e uma ficha de trabalho. Numa primeira fase, os alunos puderam explorar este material (Figura 98) e só depois é que se iniciou a resolução dos exercícios. Antes de resolverem os exercícios em grande grupo questionei os alunos se conheciam as barras cuisenaire e à vez, um aluno, lia um exercício de cada vez. Após a leitura do exercício, questionava a turma como poderíamos resolver e eram debatidas as ideias. O cuisenaire foi o material de apoio à resolução dos exercícios além de os mesmos serem registados no quadro. Tendo em conta que os alunos estavam entusiasmados com as peças e sendo necessário auxiliar cada par, não foi possível concluir a ficha no mesmo dia.

(...) iniciei a aula questionando os alunos: Na sala de aula do 2.ºB, na primeira fila, existem 4 alunos. Cada aluno tem dois sapatos. Quantos sapatos têm os 4 alunos? Tinha consciência de que os alunos iam dar diferentes respostas e foi a partir das diferentes respostas e exercícios que introduzi a multiplicação. (...) perguntei aos alunos se conheciam as barras cuisenaire (...) agrupei as crianças duas a duas, distribui esse material pelas mesas.

(Diário de bordo n.º 6, 27 de novembro de 2019, p. 2 e 3)

Figura 97 Alunos colocados aos pares



Figura 98 Alunos a explorar o material Cuisenaire

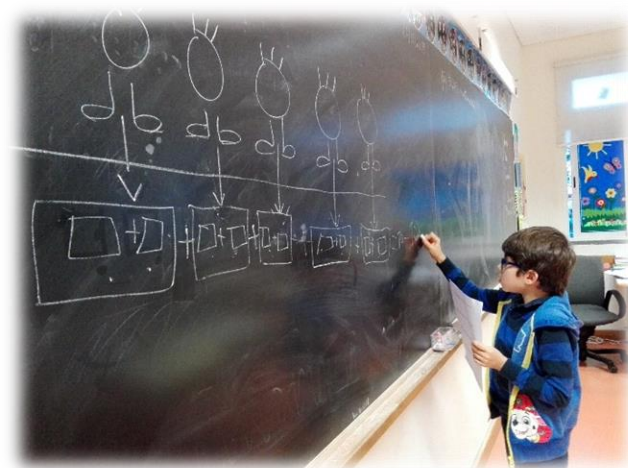
Na semana seguinte, deu-se continuidade à ficha de trabalho para introdução da multiplicação. Voltou-se a distribuir o material necessário e, passo a passo, resolveram a ficha sempre em grande grupo. No entanto, foi solicitado a um aluno, que manifestou ter um raciocínio rápido, que fosse ao quadro explicar a sua resolução (Figura 99) aos colegas. Desta forma, a criança em questão partilhou o seu conhecimento com a restante turma existindo o espírito de partilha e interajuda.

(...) retomei com os alunos as atividades que ficaram pendentes da semana anterior, nomeadamente a introdução da multiplicação através de uma ficha de trabalho do Projeto Cem.

(Diário de bordo n.º 7, 2 de dezembro de 2019, p. 1)

Na terça-feira, os alunos retomaram a atividade da multiplicação, tendo sido solicitado a alguns alunos que explicassem o seu raciocínio aos colegas e expôs-se no quadro (Anexo 2). Neste dia foi ainda possível introduzir a tabuada do 2, tendo os alunos realizado alguns exercícios no quadro (Anexo 3).

(Diário de bordo n.º 7, 3 de dezembro de 2019, p. 1)

Figura 99 Aluno a explicar o seu raciocínio

Os alunos mencionaram que podiam utilizar aquele material para a resolução dos exercícios, pois assim tornou-se mais simples de os resolver. O facto é que atividades como estas, despertaram interesse nas crianças e elas próprias construíram o seu conhecimento e aos poucos tornavam-se mais autónomas. Além disso, esta ficha de trabalho alcançou o pretendido, a introdução da multiplicação, uma vez que os alunos conseguiam visualizar através das peças o que o exercício pedia.

Saliento que nem todos os alunos realizaram esta ficha de trabalho relacionada com a multiplicação. Os alunos que se encontravam ao nível do 1.º ano, realizaram outra ficha, também de matemática utilizando o cuisenaire ou tampas (Figura 100), para efetuarem cálculos com a adição ou subtração. Estes exercícios eram corrigidos individualmente, enquanto a restante turma, resolvia os exercícios de multiplicação, e quando estes terminavam era corrigido em grande grupo e as outras crianças (a nível do 1.º ano) estavam ocupadas com outro exercício.

Os alunos que tinham dúvidas sobre os exercícios eram esclarecidos e, se necessário, resolviam de outra forma até que compreendessem. Como tal, esta atividade foi morosa, mas positiva, pois não avancei enquanto os alunos não compreendiam ou estavam com dificuldade.

Figura 100 Aluno realizando exercícios com auxílio a material (tampas)

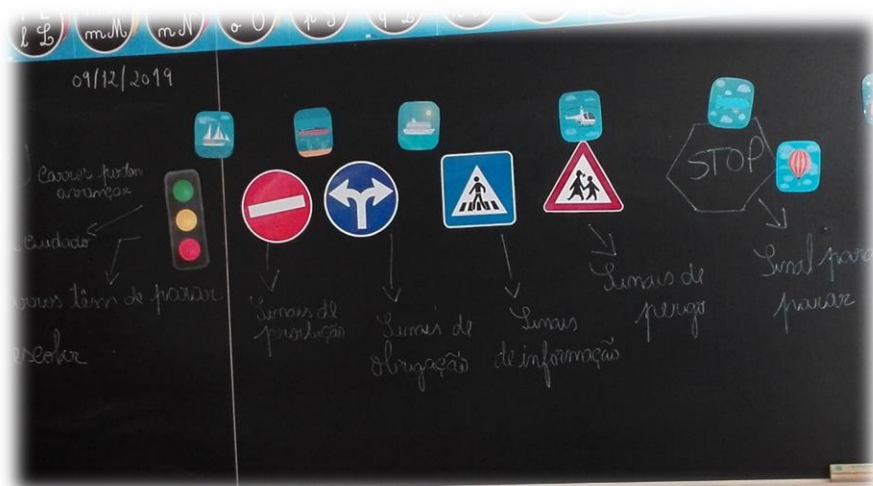
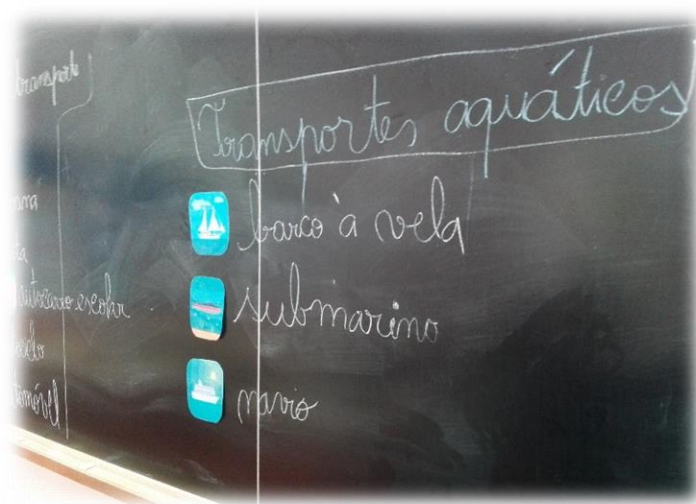


7.4.4.3.3. A segurança rodoviária

Sabemos que a segurança rodoviária é importantíssima. Desta forma, após os alunos terem explorados alguns sinais de trânsito (Figura 101) e separado os meios de transporte (Figura 102) por grupos (terrestres, aquáticos e aéreos), a turma foi dividida em equipas.

(...) fiz uma revisão com os alunos sobre os itinerários abordando os mesmo com questões, tais como: “Como vêm para a escola? É um meio de transporte? O meio de transporte tem regras de circulação? E as pessoas cumprem algumas regras? Através deste diálogo, introduzi a segurança do meu corpo e os meios de transporte.

(Diário de bordo n.º 8, 9 de dezembro de 2019, p. 1)

Figura 101 Sinais de trânsito**Figura 102** Distribuição dos meios de transporte por grupos

Para que fosse possível avaliar se os alunos tinham ou não compreendido esta temática recorri a um jogo de tabuleiro (Figura 103) que abordava este tema. Para que os alunos conseguissem jogar, tinham que saber trabalhar em equipa partilhando os seus conhecimentos e ajudando o outro; tinham que ler as questões que surgiram pelo caminho, assim praticaram a leitura; tiveram de contar, utilizando assim a Matemática; e, ainda colocaram em prática os conhecimentos de Estudo do Meio e Cidadania.

coloquei alguns sinais de trânsito e semáforos no quadro e pedi a alguns alunos que tentassem identificar e explicassem o que significa cada um deles, enquanto registava o

que os mesmo diziam (...) afixei alguns meios de transporte (...) pedi aos alunos que separassem os respectivos meios de transporte por três grupos, ou seja, transportes terrestres, aquáticos e aéreos.

(Diário de bordo n.º 8, 9 de dezembro de 2019, p. 1)

Figura 103 Jogo de tabuleiro



Este jogo permitiu-me avaliar em que patamar as crianças estavam, quais as suas dúvidas e dificuldades. Além disso, foi possível verificar uma maior autonomia, que no início da intervenção pedagógica não era visível. Os alunos gostaram desta atividade, respeitando também a sua vez de jogar, de ganhar e perder.

Numa mesa à parte, coloquei no centro da mesma um tabuleiro de jogo intitulado “Jogo do Trânsito”. Pedi aos alunos, que lessem as instruções do jogo, presentes no tabuleiro.

(Diário de bordo n.º 8, 9 de dezembro de 2019, p. 1)

7.4.4.4. Fases do Projeto

O cronograma (Quadro 11) que a seguir apresento prova as distintas etapas pelas quais o projeto atravessou desde que foi criado, subdivididas pelas semanas de intervenção. É crucial referir que o dito projeto foi realizado no decorrer das intervenções

pedagógicas ao longo da unidade curricular de Prática Pedagógica III, em valência do 2.º Ano de escolaridade do 1.ºCEB.

Quadro 11 Cronograma alusivo às diversas fases do projeto no 2.º Ano Turma B

CRONOGRAMA													
FASES DO PROJETO		DURAÇÃO											
		Outubro			Novembro				Dezembro			Janeiro	
		SEMANAS											
		1.º	2.º	3.º	1.º	2.º	3.º	4.º	1.º	2.º	3.º	1.º	2.º
PLANEAR	Observação e recolha de dados												
	Identificação do problema												
	Revisão preliminar												
	Definição de estratégias												
AGIR	Operacionalização das estratégias												
REFLETIR	Recolha e análise dos dados												
	Estratégias de intervenção												
	Redação do trabalho												
	Entrega e defesa do trabalho												

A prática pedagógica III ocorreu durante dez semanas. A fase de planear abarcou os procedimentos de observação e recolha de dados; a identificação do problema; a revisão preliminar e a definição de estratégias. A fase de agir abrangeu a operacionalização das estratégias. A fase do refletir envolveu a recolha e análise de dados. Finalmente, ainda se executou a avaliação e apresentação do projeto implementado. No que diz respeito às semanas presentes no cronograma, a observação ocorreu ao longo de toda a prática pedagógica III (iniciou a 14 de outubro e terminou a 11 de dezembro de

2019. A identificação do problema ocorreu no mês de outubro (14, 15, 16, 28, 29 e 30) e na primeira semana de novembro (4, 5 e 6). A revisão preliminar concretizou-se entre o fim de outubro (28, 29 e 30) e o mês de novembro (4, 5, 6, 11, 12, 13, 18, 19, 20, 25, 26 e 27). A definição e operacionalização de estratégias é referente à última semana de outubro, ao mês de novembro e dezembro (2, 3, 4, 9, 10 e 11). A recolha e análise de dados, bem como as estratégias de intervenção desenvolveram-se ao longo de toda a prática pedagógica. Por fim, a redação, entrega e defesa do projeto concretizou-se no mês de janeiro entre a primeira e segunda semana de 2020.

7.4.4. Momentos de Aprendizagem

Os momentos de aprendizagem proporcionados ao 2.º Ano Turma B apoiaram-se numa aprendizagem diferenciada, ativa, cooperativa e significativa. Estas aprendizagens foram definidas tendo em conta o interesse e as necessidades dos alunos, bem como a criação de estratégias.

A planificação das intervenções pedagógicas, teve em consideração a diferenciação pedagógica, a interdisciplinaridade e ainda a aprendizagem cooperativa. Desta forma, “os professores que oferecem ensino diferenciado centram-se no seu papel de treinadores ou mentores, atribuem aos alunos o máximo de responsabilidades sobre o seu processo de aprendizagem e ensinam-nos a lidar melhor com as situações.” (Tomlinson, 2008, p.35).

Silva, Lopes & Moreira (2018), afirmam que “os alunos estimulam o sucesso uns dos outros. Discutem as matérias, explicam como executar as atividades, escutam as explicações uns dos outros, estimulam-se e esforçam-se proporcionando ajuda mútua” (p.16).

De seguida irei refletir sobre três intervenções em contexto da prática pedagógica, com o objetivo de mostrar uma panóplia de estratégias consequentes de uma prática cuidada e refletida.

7.4.4.1. Os Cinco Sentidos

A atividade dos cinco sentidos teve diversas etapas. A primeira etapa foi assegurar-me que nenhuma das crianças presentes na sala tinha alguma alergia, de modo a evitar quaisquer acidentes. Posto isto, pedi a alguns alunos que se dirigissem até ao quadro e coloquei uma venda nos mesmos. A restante turma manteve-se no seu lugar em silêncio, pois foi pedido que não mencionassem nada do que estavam a ver, visto que se tratava de um jogo cujos colegas teriam de adivinhar. Continuando, à vez, os alunos cheiraram, tocaram e degustaram (Figura 104) alguns alimentos que já tinha preparado previamente. O objetivo de as crianças cheirarem, tocarem e degustarem foi para tentarem adivinhar de que alimento se tratava utilizando os sentidos sem que ainda tivéssemos falado dos mesmos. Concluído o desafio, os alunos retiraram a venda e confirmaram as suas suposições. A restante turma estava entusiasmada com os colegas, pois riam-se e faziam algumas caretas.

(...) foi realizada a abordagem aos órgãos dos sentidos primeiramente, com diversas experiências, entre elas o degustar e cheirar alimentos (Anexo 3), tocar em objetos e posteriormente ouvir os ruídos que estavam ao nosso redor. Posto isto, através de imagens, os alunos realizaram a correspondência entre o órgão ao sentido respetivo.

(Diário de bordo n.º 5, 19 de novembro de 2019, p. 1)

Figura 104 Alunos vendados a cheirar, tocar e degustar alimentos



De seguida, foi partilhado com cada aluno à vez, um pedacinho de cada alimento, e ainda, sal e açúcar para que pudessem todos ter a sua opinião. Os alunos foram questionados sobre o alimento mais doce, amargo, salgado ou ácido. Terminada a prova de diversos sabores, circulou entre alguns dos alunos, exceto os que já tinham sido vendidos, de modo a dar oportunidade a todos, um saco opaco, com alguns objetos que tentaram descobrir o objeto em que agarravam através do tato (depois de dizerem o que achavam que era retiravam esse objeto do saco e confirmavam a sua intuição). Por fim, pedi aos alunos que fizessem silêncio e que escutassem o que se passava à sua volta e posteriormente dialogamos sobre o mesmo.

No término da atividade prática, questionei os alunos sobre quais os órgãos que tinham utilizado. Posto isto, coloquei algumas imagens no quadro e perguntei aos mesmos sobre o que seria órgão e sentido. Depois de uma breve partilha de ideias, os alunos já foram capazes de identificar o órgão e o sentido, tendo realizado a devida correspondência entre as imagens. Os alunos tiveram alguma dificuldade em associar o nariz ao olfato, uma vez que a palavra era difícil de pronunciar. De modo a consolidar os cinco sentidos ainda exploraram um texto “Os órgãos dos sentidos” do manual de Português.

No Português os alunos leram e exploraram o poema sobre os sentidos (Anexo 4) existindo uma interdisciplinaridade com o Estudo do Meio, a T.I.C e a Matemática.

(Diário de bordo n.º 5, 19 de novembro de 2019, p. 2)

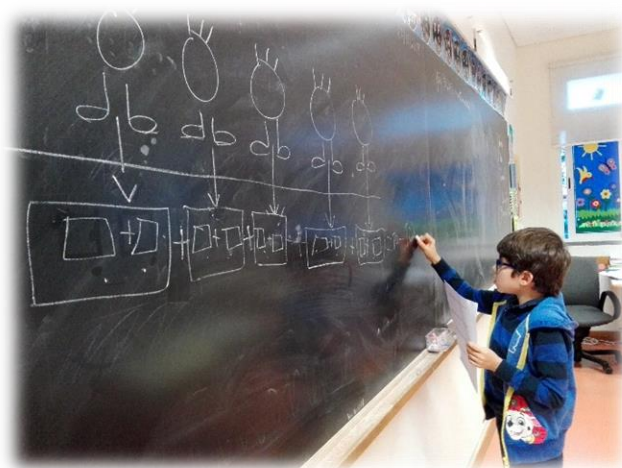
7.4.4.2. Os Números Pares e Ímpares

A atividade dos números pares e ímpares surgiu de uma ligação de Português com a Matemática, ou seja, interdisciplinaridade. Desta forma, questionei os alunos sobre quantos pares de olhos tinham, quantos pares de mãos, entre outras. Numa primeira fase os alunos ficaram confusos, então pedi aos mesmo que contassem. Após terem contado questionei a turma sobre o que significava par, e pedi que relembassem os números pares e ímpares. Com esta pequena ajuda, alguns alunos compreenderam o que estava a solicitar. No entanto, como constatei que no geral não estavam a compreender, pedi a cinco alunos que se chegassem até junto do quadro e a um sexto aluno que viesse contar quantos pés havia; naquele caso, quantos pés tinha cada menino; e olhos, entre outros aspetos. Saliento que esta atividade não foi realizada só oralmente, mas sim registada no

quadro, com desenhos (Figura 105) do que se explorava (se falávamos de pés desenhavam pés; se falávamos de olhos desenhavam olhos, etc.).

Seguidamente, relembrei os números pares e ímpares com os alunos sendo feito o registo no quadro. Todavia, ao resolver alguns exercícios notei que os alunos tinham dificuldade em identificar se um número era par ou ímpar quando tinha dois ou mais algarismos. Apesar de ser mencionado que se deve identificar se o número é par ou ímpar pelo algarismo das unidades as crianças continuavam com dificuldade. A dificuldade que sentiram devia-se a uma questão de lateralidade, pois não sabiam distinguir a direita e a esquerda. Evidencio que já tinha detetado esta dificuldade nos alunos, e por isso voltei a incidir neste tema, mas como ainda não tinham ultrapassado este obstáculo, resolvi voltar a incidir no mesmo. Desta forma decidi tentar resolver o problema recorrendo a jogos.

Figura 105 Aluno a exemplificar o exercício dos números pares e ímpares



7.4.4.3. O Jogo e a Lateralidade

Visto ter identificado que os alunos tinham dificuldades na lateralidade aquando da identificação dos números pares e ímpares. Assim sendo, procurei colmatar esta dificuldade com recurso à Expressão e Educação Físico-Motora. Para isso, foi tido em conta o que os alunos gostavam de fazer nos seus tempos livres, abordando a importância do exercício físico e ainda a exploração de um texto que falava sobre jogar à bola. Posto isto, reuniu-se os alunos no pátio coberto junto ao campo, dividiu-se turma em seis equipas compostas por três elementos pois a atividade incidia sobre três circuitos (Figura

106). A cada duas equipas ocupavam um circuito e quando terminassem rodavam pelos restantes circuitos de modo a todos realizarem as tarefas. Comunicou-se as regras sobre cada circuito e entre as equipas.

(...) interliguei a dificuldade sentida pelos alunos, com um conteúdo de estudo do meio e expressão físico-motora, a matemática e juntei o espaço exterior para a atividade ser mais dinâmica. Esta atividade teve três circuitos (Anexo 1), em que os alunos tinham de respeitar as regras, tais como trabalhar em equipa, saltar, pontapear ou lançar, ora com a esquerda, ora com a direita. Foi possível verificar que os alunos com a repetição dos exercícios, aos poucos conseguiram adquirir a noção esquerda e direita.

(Diário de bordo n.º 4, 12 de novembro de 2019, p. 4)

Figura 106 Alunos realizando os circuitos



Esta atividade possibilita uma maior destreza aos alunos, maior controlo e distingui a esquerda da direita, ou seja, consolidou-se a lateralidade. É de evidenciar que nem todos os alunos ultrapassaram esta dificuldade assim tão rapidamente, pois este foi um processo moroso, que ao longo das aulas tinha o cuidado de relembrar e persistir até ficar devidamente consolidado. Os alunos solicitaram que existissem mais atividades assim pois gostaram muito. Existiu a possibilidade de muitas outras atividades dinâmicas, mas no espaço da sala de aula, visto que na maior parte das vezes o pátio e o campo estavam ocupados.

7.4.5. Reflexão da Prática Concretizada

Formosinho, Machado e Mesquita (2015) citados por Fernandes (2018), referem que a prática profissional deverá ser vista como uma ação de inovação constante, onde os erros são pontos de partida para compreender, refletir e aperfeiçoar as estratégias de ensino e aprendizagem, conduzindo a práticas pedagógicas cada vez mais inclusivas e significativas. Ainda nesta linha de pensamento, os mesmos autores (2015) citados por Fernandes (2018), alertam para a noção de que os estágios pedagógicos são de grande importância, visto que possibilitam a interligação entre a teoria e a prática, compreendendo e construindo a noção do que é ser-se professor, permitindo a investigação de diferentes situações de aprendizagem.

No que concerne aos alunos do 2.ºB, estes eram faladores, com algumas dificuldades a nível do Português, mais especificamente na leitura, e ainda na área da Matemática. Contudo, mostraram vontade em trabalhar e descobrir novos conteúdos, em comunicar e participar em todas as atividades. Desde cedo, estabeleci uma boa relação com os alunos e um clima favorável à aprendizagem. Indo ao encontro desta ideia, Jolibert (2000) diz que o professor e os alunos deverão procurar gerar um clima com base na cooperação, aprendendo em interação e onde o erro é aceite como ponto de partida para novas aprendizagens.

É de destacar que os alunos sempre se mostraram satisfeitos com a minha presença, tendo sido uma motivação. O modo como sempre fui recebida pelos alunos, deu-me força para o desenrolar de todo o meu trabalho. Assim sendo, existiu sempre um bom clima na sala de aula, em que foi possível verificar que todos trabalhávamos em conjunto, existindo o espírito de equipa.

Lopes & Silva (2011) afirmam que é importante construir um ambiente relacional capaz de facilitar a aprendizagem e garantir resultados escolares que envolvam o professor, no que concerne ao respeito e conhecimento que os alunos trazem para a escola, valorizando assim as suas experiências.

As atividades concretizadas, sobretudo, as que os alunos mais gostaram eram dinâmicas, como jogos e experiências. A meu ver potencializaram as aprendizagens dos alunos, pois através das mesmas estes sentiram-se mais motivados, entusiasmados e envolvidos nas atividades.

É de salientar que em algumas atividades, nomeadamente no âmbito do Português e da Matemática, tiveram de ser adaptadas visto existirem diferentes níveis de ensino. Deste modo, sempre que possível a matéria a lecionar era a mesma, mas de modo mais simples. Quando não era possível, incidia sobre outras dificuldades dos alunos nessa área curricular. É de destacar que foi possível verificar em todo o decorrer da minha prática a existência da diferenciação pedagógica, que no meu entender apesar de ter sido bem-sucedida, tive alguma dificuldade em lidar com as situações em que os alunos solicitavam a minha ajuda, muitas vezes, vários ao mesmo tempo. Isto acontecia porque os alunos não eram autónomos, tendo sido outro aspeto que consegui trabalhar ao longo das sete semanas de intervenção, procurando sempre adaptar as estratégias e melhorando os aspetos em que achava estarem menos bem. Assim sendo, Cadima (1997) citado por Morgado (2003), diz que o desenvolvimento de um modelo de pedagogia diferenciada envolve a produção e adaptação de materiais e instrumentos de apoio às aprendizagens.

Considerações Finais

O compêndio de diversas informações e resultados deste relatório advieram no propósito de reflexão, no qual a teoria e a prática foram constituintes intrínsecos e que auxiliaram a edificar uma visão mais completa acerca do processo de aprendizagem das crianças. Com base neste relatório foi possível compreender que a transformação efetiva derivará infindavelmente da motivação dos profissionais e da sua posição crítica diante da sua realidade. A aprendizagem significativa só acontecerá se passarmos de modelos tradicionais para situações de aprendizagem interdisciplinares, com recursos e materiais e em cooperação com os outros, tendo em conta o seu grupo etário. Excluamos a ideia de que o conhecimento reside, exclusiva e unicamente, no adulto/professor. É certo que as crianças têm muito a aprender, mas também a ensinar se estivermos dispostos a ouvir.

Desde tenra idade que sonho ser docente. Decerto que o ponto de partida se iniciou com a entrada na licenciatura para que fosse possível realizar este sonho. Na atual etapa da minha vida desejo ter muitos mais pontos de partida no decorrer do meu percurso profissional, numa visão de constante progressão.

Atualmente, e fazendo uma análise desde o início desta caminhada, posso afirmar que estes seis anos de formação fizeram-me crescer e muito. Compreendi que a educação tem de se transformar, que as práticas dos professores têm de ser modificadas e que o sistema educativo tem de progredir. Na verdade, todos nós temos e devemos progredir, revolucionar pensamentos e conceber novos desafios para a escola. Provavelmente eu já colaborei para essa alteração, nas instituições escolares onde desenvolvi as práticas pedagógicas.

É certo que ao longo de todos estes anos de formação ocorreram algumas barreiras, mas como costumo dizer, parafraseando Fernando Pessoa “Pedras no caminho? Guardo-as todas, para um dia construir um castelo...”. Desta forma procurei fazer deste percurso um caminho pessoal e profissional muitíssimo enriquecedor. As “pedras” que guardei contribuirão para a construção da minha profissionalidade na qualidade de futura educadora de infância ou professora.

As práticas pedagógicas realizadas definiram-me na qualidade de educadora de infância e professora do ICEB. O convívio com uma multiplicidade de contextos educativos possibilitou-me alcançar uma nova perspectiva sobre a educação e lutar para a

edificação de novas práticas. Desta forma, e indo ao encontro das atividades que desenvolvi ao longo de todas as intervenções pedagógicas, considero que fui capaz de colocar as crianças como o centro da ação, proporcionando-lhes aprendizagens com motivação, sentido e rigor.

Acredito que todos os materiais construídos, que auxiliaram as minhas práticas e serviram de recurso às aprendizagens das crianças, foram essenciais para motivar e cativar as crianças. Assim sendo, todas as horas de trabalho e reflexão foram importantes, visto que pude oferecer às crianças um ambiente pedagógico no qual não estavam habituadas. Neste sentido, estou convencida de que as caracterizações do meio e da escola possibilitam ter uma ideia do contexto em que as crianças estavam inseridas, colaborando para o entendimento de diversos comportamentos das crianças, entre elas e as restantes crianças e ainda na relação com o adulto.

É necessário o docente transformar-se num mediador da ação que deverá ser realizada pela criança, visto que o mesmo deseja ser um profissional capaz de experienciar momentos significativos que o desafiem e lhe permitam enriquecer enquanto pessoa.

Considerando todas as experiências vivenciadas com as crianças, evidencio que as minhas ações pedagógicas se definiram como as mais enriquecedoras e motivadoras de todo o meu trajeto académico demonstrando, com convicção, que esta é a profissão com que sempre sonhei e que, neste momento, alcancei.

Referências

- Afonso, A. (1999). *Educação Básica, Democracia e Cidadania: dilemas e perspectivas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Araújo, S. (2013). *Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa*. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. (pp. 29 – 74). Porto: Porto Editora.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Balancho, M. & Coelho, F. (2001). *Motivar os Alunos – Criatividade na Relação Pedagógica: Conceitos e Práticas*. (3.^a ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2008). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. (2.^a ed.). Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bento, P., Queirós, A. & Valente, I. (1993). *Desenvolvimento pessoal e social e democracia na escola: Propostas de atividades*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Candeias, A. (2009). *Avaliação inclusiva – uma avaliação centrada na compreensão do potencial de desenvolvimento*. In A. Candeias (Coord.), *Educação inclusiva: concepções e práticas* (pp. 21-37). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia.

- Cadima, A., Gregório, C. Pires, T., Ortega, C. & Horta, N. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico – Alguns Itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Caldeira, E. Paes, I. Micaelo, M. & Vitorino, T. (2004). *Aprender com a diversidade: Um guia para o desenvolvimento da escola*. Porto: Ministério da Educação.
- Cardoso, J. R. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra & Paz, Editores, S.A
- Carneiro, R. (2004). *A educação primeira*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Cohen, A. C., & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Lisboa: Raiz Editora.
- Correia, L. (2016). *Um modelo educacional para alunos com necessidades especiais*. Retirado da Revista Diversidades n.º 48: http://www02.madeira-edu.pt/Portals/5/documentos/PublicacoesDRE/Revista_Diversidades/Revista_Diversidades48_Web.pdf, consultado a 07.05.2020.
- Correia, L. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Propostas e Estratégias de Ação*. Porto: Porto Editora.
- Costa, R. (2010). *Uma Educação para a Vida. Um Projeto de Educação Internacional no Séc. XXI*. Casal de Cambra: Caleidoscópio.

- Costa, A. (1999). *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. In Conselho Nacional de Educação. *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. (pp.25-36). Lisboa: Edição do Conselho Nacional de Educação.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Psicologia, Educação e Cultura, XIII (2), 355-380.
- Cristo, A. (2013). *Escola para o século XXI: Liberdade e autonomia na educação*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Cunha, M. (2009). *Formação de professores: um desafio para o século XXI*. In Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia (pp. 1048 – 1056). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Domingos, A. M., Neves, I. P. & Galhardo, L. (1984). *Uma Forma de Estruturar o Ensino e a Aprendizagem*. (2.^a ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Duarte, A. (2002). *Aprendizagem, Ensino e Aconselhamento. Educacional: Uma perspectiva cognitivo-motivacional*. Porto: Porto Editora.
- Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores* (4^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, E. T. (2018). *Relatório de Estágio para Obtenção de Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Fernandes, L. & Cabral, L. (2016). *Uma breve abordagem à Intervenção Precoce na Região Autónoma da Madeira - sua relevância para a Inclusão*. Retirado da

Revista Diversidades n.º 48: http://www02.madeira-edu.pt/Portals/5/documentos/PublicacoesDRE/Revista_Diversidades/RevistaDiversidades48_Web.pdf, consultado a 07.05.2020.

Fontaine, A. (2005). *Motivação em contexto escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa. Uma Forma de Aprender Melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.

Formosinho, J. (2007). *O Currículo Pronto-a-Vestir de Tamanho Único*. Em J. Formosinho. *O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único* (pp. 19-26). Lisboa: Edições Pedagogo.

Formosinho, J. & Machado, J. (2005). *A administração da escola de interesse público em Portugal – políticas recentes*. In J. M. Alves (Dir.). *Administração da Educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 115-162). Lisboa: Asa Editores.

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

Gomes, M. (2011). *A Pedagogia Diferenciada na Construção da Escola para Todos: Conceitos, Estratégias e Práticas*. Porto: Edições Ecopy.

Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula: como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.

Homem, M. (2002). *O jardim de infância e a família: as fronteiras da cooperação*. Coleção Ciências da Educação, 42. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Imbernón, F. (2000). *A Educação no Século XXI*. (2.ª ed.). Editora Artmed: Porto Alegre.

Jolibert, J. (2000). *Formar Crianças Leituras*. Porto: Edições ASA

- Kamii, C. (1996). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar* (2ª ed.). Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Lebrun, M. (2008). *Teorias e Métodos Pedagógicos para Ensinar e Aprender* (T. Serpa, Trad.).
- L'Écuyer, C. (2017). *Educar na realidade* (N. Vinha, Trad.). Lisboa: Grupo Planeta.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 1, 87-92.
- Leite, M. & Alves, J. (2005). *A família também ensina*. Porto: Asa Editores.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto. Edições Asa.
- Lemos, M. & Carvalho, T. (2002). *O aluno na sala de aula*. Porto Editora.
- Lima, R. (2017). *A escola que temos e a escola que queremos*. Barcarena: Editorial Presença.
- Lopes, J. & Silva, H. (2011). *O Professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel - Edições técnicas, Lda.
- Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O Professor Faz a Diferença. Na Aprendizagem dos Alunos. Na Realização Escolar dos Alunos. No Sucesso dos Alunos*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um Guia Prático Para o Professor*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J. & Silva, H. S., (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim de Infância*. Porto: Areal Editores.

- Loureiro, C. (2004). *Trajectoria e fundamentos da educação ambiental*. São Paulo: Cortez Editora.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico: gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marujo, H. A., Neto, L. M., & Pelloiro, M. F. (2005). *A Família e o Sucesso Escolar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância – Teorias e práticas*. Porto: Profedições.
- Miguéns, M. (dir.) (2005). *Educação e Família: actas/Seminário “Educação e Família”* (pp. 9 - 12). Lisboa: CNE.
- Molin, M. J. (2015). *Socorro, sou professor!* (3.ª ed.). Lisboa: IPSA.
- Monteiro, M., Queirós, I. & Moreira, E. (1994). *Área-Escola no 1.º Ciclo*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, J. (2010). *Portefólio do Professor: O Portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2005). *Comunicação e Cooperação entre Meio Familiar e Meio Escolar*. In Conselho Nacional de Educação (Org.) *Educação e Família: actas/Seminário “Educação e Família”* (pp. 95-99). Lisboa: CNE.

- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA).
- Morgado, J. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições Asa.
- Morin, E. (2001). *O Desafio do Século XXI. Religar os Conhecimentos* (A. Rabaça, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (4^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Onrubia, Javier (2001). «*Ensinar: Criar Zonas de Desenvolvimento Próximo e Intervir Nelas*» in *O construtivismo na Sala de Aula Novas perspectivas para a ação pedagógica*. Lisboa: ASA Editores II.
- Pacheco, J. A. (2008). *Estrutura curricular do sistema educativo português*. In J. A.
- Pacheco (Org.). *Organização Curricular Portuguesa* (pp. 11-52). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Asa Editores.
- Perrenoud, P. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Editora Artmed: Porto Alegre.
- Pombo, O., Guimarães, H. & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade – reflexão e experiência*. (2.^a ed.). Lisboa: Texto Editora.

- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Universidade de Aveiro. Consultado em: <https://pt.slideshare.net/NandaJecas/finalidades-e-praticas-educativas-em-creche-1>.
- Robalo, F. (2004). *Do Projecto Curricular de Escola ao Projecto Curricular de Turma*. Lisboa: Texto Editores.
- Roldão, M. & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular: para a autonomia das escolas e professores*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação.
- Roldão, M. C. (2001). *O Estudo do Meio no 1.º Ciclo – Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Sá, L. (2001). *Pedagogia diferenciada: uma forma de aprender a aprender*. Porto: ASA Editores.
- Santos, A. (2003). *A escola que temos: sem agradecer a gregos, nem troianos*. (2.ª ed.). Avidagos: [s.n.].
- Sarmiento, T. (Org.), Ferreira, F., Silva, P. & Madeira, R. (2009). *Infância, Família e Comunidade – As crianças como actores sociais*. Coleção Infância, 14. Porto: Porto Editora.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Serrano, P. & Luque, C. (2015). *A Criança e a Motricidade Fina: Desenvolvimento, Problemas e Estratégias*. Lisboa: Papa-Letras.
- Silva, H., Lopes, J., & Moreira, S. (2018). *Cooperar na Sala de Aula para o Sucesso*. Lousã: Pactor – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.

- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação.
- Silva, H. S. & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto: 18 respostas sobre necessidades e capacidades dos alunos, gestão da sala de aula e desenvolvimento profissional do docente*. Vol.1. Lisboa: Factor.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte, LDA.
- Sousa, J. (2012). *A Formação Contínua de Professores: Modelos, Políticas e Percursos*. Fafe: Labirinto.
- Sousa, J. M. (2000). *O Professor como Pessoa: A dimensão pessoal na formação de professores*. Porto: Edições Asa.
- Tébar, Lorenzo (2011), *O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação*. Tradução Priscila Pereira Mota. São Paulo: Senac São Paulo.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C. & Allan, S. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Porto: ASA edições.
- Trindade, R. (2018). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas*. Lisboa: Leya, SA
- Trindade, R. & Cosme, A. (2010). *Educar e Aprender na Escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Coleção Desenvolvimento Profissional de Professores, 8. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

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

Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada: Cruzamento de Saberes e Competências*. Lisboa: Edições Colibri.

Vieira, M. (1996). *Voz e relação educativa*. Porto: Edições Afrontamento.

Vygotsky, L. S. (2003), *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.

Referências Normativas

- Lei N.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República N.º 237/1986 – I Série. Assembleia da República.*
- Lei N.º 5/97, de 10 de fevereiro. *Diário da República N.º 34/1997 – I Série – A. Assembleia da República.*
- Decreto-Lei N.º 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República N.º 201/2001 – II 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.*
- Lei N.º 49/2005, de 30 de agosto. *Diário da República N.º 166/2005 — Série I – A. Ministério da Educação.*
- Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009. *Diário da República n.º 252/2009 - Série I, de 31 de dezembro de 2009.*
- Decreto-Lei N.º 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República N.º 219/2012 – II Série – A. Ministério da Educação.*
- Despacho Normativo n.º 5908/2017. *Diário da República 128/2017 - Série II de 2017-07-05.*
- Despacho n.º 6478/2017. *Diário da República n.º 143/2017- Série II, de 26 de julho de 2017.*
- Decreto-Lei n.º 54/2018. *Diário da República n.º 129/2018 - Série I, de 6 de julho de 2018.*
- Decreto-Lei N.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República N.º 129/2018 – I Série. Ministério da Educação.*