

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Igor Filipe Jardim Caires

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

outubro | 2023

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Igor Filipe Jardim Caires

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

ORIENTAÇÃO

Guida Reis Rodrigues Mendes



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

Igor Filipe Jardim Caires

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

Orientação: Professora Doutora Guida Reis Rodrigues Mendes

Funchal e UMa, outubro de 2023

Agradecimentos

Ao terminar o meu percurso académico no curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, surge um sentimento de alegria e concretização de todo o meu empenho e dedicação ao longo destes 5 anos de estudo, aprendizagem e crescimento pessoal e profissional. Encerro este capítulo de coração cheio, mas acima de tudo ciente da responsabilidade que será educar as futuras gerações.

Toda esta caminhada tornou-se única e especial devido ao facto de estar rodeado de algumas pessoas que me fizeram acreditar em mim. Deste modo, resta-me agradecer a todos aqueles que me encorajaram e ajudaram a concretizar os meus objetivos.

Agradeço, em primeiro lugar, à Professora Doutora Guida Mendes pela sua imediata disponibilidade, prontidão, ajuda e orientação, ao longo deste relatório de estágio. Aos Professores Paulo Brazão e Fernando Correio pelo apoio prestado ao longo das Práticas Pedagógicas II e III.

Em seguida, agradeço à minha Educadora Cooperante e às Professoras Cooperantes por toda a confiança, amabilidade, carinho e atenção prestados ao longo das diversas Práticas Pedagógicas. Às crianças que passaram a ocupar um lugar especial no meu coração, por todo o crescimento, aprendizagem, carinho e partilha ao longo das várias práticas, o meu eterno agradecimento.

Agradeço ainda à Diana, à Mariana, à Lauren, à Lira, à Cátia, à Leonor, à Joana, à Laura e a Suzel por toda a paciência, ajuda e apoio ao longo da realização deste sonho, mas acima de tudo pela amizade e encorajamento.

Agradeço à Carolina e à Alexandra por todo o cuidado, atenção e ajuda, pois tornaram toda esta caminhada mais simples e realista através das partilhas que me fizeram acreditar nas minhas capacidades, mas acima de tudo ajudaram-me a crescer enquanto futuro educador de infância/professor.

Por último, devo um agradecimento especial aos meus pais, irmão, avós e bisavó Maria por todo o apoio, amor, confiança, atenção e carinho prestados ao longo destes anos, que foram de grande esforço e dedicação. Foram o meu porto seguro e aqueles que suportaram o meu cansaço e desânimo. Obrigado por tornarem este sonho possível e por nunca me abandonarem.

A todos aqueles que não referi, mas que estiveram envolvidos nesta caminhada, o meu sincero e sentido agradecimento.

Resumo

O presente relatório de estágio foi elaborado para a obtenção do grau de mestre no Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, expondo as ações pedagógicas realizadas na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O principal objetivo é abordar de forma reflexiva e fundamentada o meu percurso enquanto Educador de Infância e Professor do 1.º Ciclo, explanando, essencialmente, as competências e conhecimentos adquiridas ao longo das três Práticas Pedagógicas realizadas, que se centraram em responder às necessidades e aptidões de cada criança/aluno.

São, ainda, explicitadas as metodologias de Investigação-Ação e pedagogia centrada nos alunos, utilizadas para dar resposta às problemáticas identificadas nas distintas práticas relacionadas, sobretudo, com a Educação para a Cidadania.

Para além da exposição da minha experiência pessoal enquanto futuro docente, este relatório serve para alertar para a importância do papel dos Educadores/Professores na educação/ensino das crianças, para relatar a experiência de um educador do género masculino e, ainda, como partilha das experiências de aprendizagem vividas.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Educador de Infância do Género Masculino, Educação para a Cidadania, Investigação-Ação

Abstract

This internship report / was prepared for the purpose of obtaining a master's degree in Pre-School and Primary School Education, exposing the pedagogical actions carried out in Pre-School and Primary School Education.

The principal purpose is to highlight, in a reflective and fundamental form, my route as an infant educator and Primary School Teacher, essentially explaining the skills and knowledge acquired throughout the three practical pedagogical practices that were carried out. These practices were concentrated in responding to the needs and aptitudes of each child/student.

Furthermore, the methodologies and research-action pedagogy based on the study of these students was explained. These that were used to respond to distinct practical identified problems, especially those regarding citizenship education.

In addition to exposing my personal experience as a future teacher, this report also serves to highlight the importance of the role of educators/teachers in the education/teaching of children, to report the experience of a male educator and finally to share the lived experiences learned.

Keywords: Pre-School Education, Primary School Education, Male Infant Educator, Citizenship Education, Action-Research

Sumário

<i>Agradecimentos</i>	<i>VII</i>
<i>Resumo</i>	<i>IX</i>
<i>Abstract</i>	<i>XI</i>
<i>Índice de Figuras</i>	<i>XVIII</i>
<i>Índice de Quadros</i>	<i>XX</i>
<i>Índice de Conteúdos do CD-ROM</i>	<i>XXI</i>
<i>Lista de Siglas</i>	<i>XXIII</i>
<i>Introdução</i>	<i>1</i>
<i>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</i>	<i>3</i>
<i>Capítulo I – Educação Pré-Escolar</i>	<i>4</i>
1.1. Orientações Curriculares para a Educação-Escolar	<i>4</i>
1.1.1. Áreas de Conteúdo.....	<i>5</i>
1.1.1.1. Formação Pessoal e Social	<i>6</i>
1.2. As artes na Educação Pré-Escolar	<i>8</i>
1.3. Participação e Envolvimento das Famílias.....	<i>10</i>
1.4. A Avaliação na Educação Pré-Escolar	<i>12</i>
<i>Capítulo II – Primeiro Ciclo do Ensino Básico</i>	<i>14</i>
2.1. Documentos Orientadores do 1.º Ciclo do Ensino Básico	<i>14</i>
2.2. Matriz Curricular	<i>16</i>
2.3. A importância das artes no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico	<i>18</i>
2.4. Educação para a Cidadania.....	<i>21</i>
2.5. Ensino Experimental das Ciências	<i>23</i>
2.5.1. As atividades experimentais.....	<i>24</i>

2.5.2. Aprendizagem significativa.....	25
2.5.3. Mapas de conceito.....	27
2.6. Domínio de Autonomia Curricular	29
2.6.1. O que é um Domínio de Autonomia Curricular?	29
2.6.2. Autonomia e Flexibilidade Curricular.....	30
<i>Capítulo III – O Docente como agente promotor da aprendizagem.....</i>	<i>31</i>
3.1. O papel do Educador de Infância	31
3.1.1. Ser educador (do género masculino) em pleno século XXI: uma reflexão.....	32
3.2. O papel do professor do 1.º CEB.....	33
<i>Capítulo IV – Metodologia de Investigação-Ação.....</i>	<i>35</i>
4.1. Investigação-Ação	35
4.1.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	37
4.1.2. Método de análise e tratamento de dados	38
4.2. Ação pedagógica centrada nas/os crianças/ alunos	38
4.3. A aprendizagem cooperativa	40
<i>Parte II – Ação Pedagógica.....</i>	<i>43</i>
<i>Capítulo V Prática Pedagógica I – Contexto de Educação Pré-Escolar.....</i>	<i>44</i>
5.1. O Meio Envolvente da Instituição Educativa.....	44
5.2. O estabelecimento educativo.....	46
5.3. O Projeto Educativo de Escola	49
5.4. A Sala Vermelha	49
5.4.1. Rotina da Sala Vermelha.....	51
5.4.2. As crianças da Sala Vermelha.....	53

5.5. Projeto de Investigação-Ação implementado ao longo da Prática Pedagógica I.....	54
5.5.1. Revisão preliminar sobre o tema em estudo.....	54
5.5.1.1 Área de Formação Pessoal e Social	55
5.5.1.2 Organização do ambiente educativo	56
5.5.2. Questão do Projeto de Investigação-Ação	56
5.5.2.1. Estratégias de intervenção	57
5.5.2.2. Momentos de aprendizagem	57
c) Trabalho Cooperativo	63
5.5.3 Avaliação do Projeto de Investigação-Ação.....	65
5.6. Projeto com a Comunidade Educativa	66
5.7. Avaliação das aprendizagens de uma criança da Sala Vermelha	66
5.8. Reflexão sobre a Prática Pedagógica I.....	74
<i>Capítulo VI - Prática Pedagógica II – Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º ano de escolaridade.....</i>	<i>77</i>
6.1. O meio envolvente.....	77
6.2. O estabelecimento educativo.....	79
6.3. O Projeto Educativo de Escola	80
6.4. A sala do 1.º ano A.....	81
6.4.1. Organização do tempo escolar do 1.º ano A	82
6.4.2. Os alunos do 1.º ano A.....	83
6.5. Questão-problema da Prática Pedagógica II	84
6.5.1. Momentos de aprendizagem	85
6.5.2. Avaliação da Intervenção de Investigação-Ação.....	89
6.6. Reflexão sobre a Prática Pedagógica II com o 1.º ano A.....	90
<i>Capítulo VII - Prática Pedagógica III - Contexto de 1.ºCiclo do Ensino Básico – 4.º ano de escolaridade.....</i>	<i>93</i>
7.1. O meio envolvente da instituição educativa	93
7.2. O estabelecimento educativo.....	95

7.3. O Projeto Educativo de Escola	96
7.4. A sala do 4.º ano B.....	97
7.4.1. Organização do tempo escolar do 4.º ano B	98
7.4.2. Os alunos do 4.º ano B.....	99
7.5. Ação pedagógica centrada nos alunos: estratégias	100
7.5.1. Momentos de Aprendizagem	100
.....	103
.....	104
7.5.2. Avaliação dos momentos de aprendizagem	104
7.6. Domínio de Autonomia Curricular: O Verdadeiro Significado do Natal ..	105
7.7. Projeto de Natal	106
7.7.1. Objetivos do Projeto de Natal	107
7.7.2. Metodologia de trabalho	108
7.8. Reflexão sobre a Prática Pedagógica III com o 4.º ano B	109
<i>Reflexão e Considerações Finais.....</i>	<i>111</i>
<i>Referências.....</i>	<i>113</i>

Índice de Figuras

Figura 1: Carga horária do 1.º CEB	18
Figura 2: Refeitório da instituição	46
Figura 3: Sala Parque	47
Figura 4: Sala Polivalente	47
Figura 5: Espaço exterior para momentos de brincadeira livre	48
Figura 6: Áreas da Sala Vermelha	51
Figura 7: Crianças da Sala Vermelha	53
Figura 8: Conto da história “É para isso que servem os amigos”	53
Figura 9: Crianças a desenhar a regra “Não bater nos amigos”	59
Figura 10: Dramatização da Lenda de São Martinho	60
Figura 11: Criança a observar a fotografia	60
Figura 12: Tarefas do ajudante do dia	62
Figura 13: Pintura do cartão pessoal de identificação do ajudante do dia	62
Figura 14: Confeção do salame de chocolate	64
Figura 15: Brincadeira livre no tapete	64
Figura 16: Sala de aula do 1.º ano A	82
Figura 17: Cantinho da leitura da sala do 1.º ano A	86
Figura 18: Inauguração do cantinho da leitura	86
Figura 19: Crianças a utilizarem o cantinho da leitura	87
Figura 20: Cubos das palavras realizados pelos alunos	88
Figura 21: Sala de aula do 4.º ano B	98
Figura 22: Realização do circuito de jogos matemáticos	101
Figura 23: Duplas nas várias estações de jogo	102
Figura 24: Trabalho em grupo sobre o sistema digestivo	103
Figura 25: Identificação dos órgãos responsáveis pelo processo da digestão	103
Figura 26: Realização de uma atividade experimental em grande grupo	104

Índice de Quadros

Quadro 1: Edifícios circundantes à instituição educativa	44
Quadro 2: Rotina da Sala Vermelha	52
Quadro 3: Avaliação individual de uma criança da Sala Vermelha – novembro de 2021	67
Quadro 4: Avaliação individual de uma criança da Sala Vermelha – janeiro de 2022	70
Quadro 5: Alguns edifícios circundantes à instituição de educação e ensino onde decorreu a PP II	77
Quadro 6: Carga horária do 1.º ano A	82
Quadro 7: Alguns edifícios circundantes à instituição de educação e ensino onde decorreu a PP III	93
Quadro 8: Horário escolar do 4.º ano B	99

Índice de Conteúdos do CD-ROM

Pasta A – Relatório de Estágio

- Relatório de Estágio em formato Word
- Relatório de Estágio em formato PDF

Pasta B – Prática Pedagógica I | Educação Pré-Escolar

- Apêndice 1: Planificações
- Apêndice 2: Diários Reflexivos
- Apêndice 3 – Projeto com a Comunidade Educativa
- Apêndice 4 – Convite para a participação no Projeto com a Comunidade Educativa

Pasta C – Prática Pedagógica II: 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

- Apêndice 5: Planificações
- Apêndice 6: Diários Reflexivos

Pasta D – Prática Pedagógica III: 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

- Apêndice 7: Planificações
- Apêndice 8: Diários Reflexivos
- Apêndice 9: Domínio de Autonomia Curricular – “O Verdadeiro Significado do Natal”

Lista de Siglas

- AE – Aprendizagens Essenciais
- AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular
- AFC – Autonomia e Flexibilidade Curricular
- DAC – Domínio de Autonomia Curricular
- DL – Decreto-Lei
- DLR – Decreto Legislativo Regional
- ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania
- EPE – Educação Pré-Escolar
- I-A – Investigação-Ação
- ME – Ministério da Educação
- OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- PAA – Plano Anual de Atividades
- PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória
- PEE – Projeto Educativo de Escola
- PP – Prática Pedagógica
- TEACH – Technology Enabled Active Learning
- TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
- UC – Unidade Curricular
- 1.º CEB - 1.º Ciclo do Ensino Básico

Introdução

O presente relatório de estágio surge como resultado do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Universidade da Madeira. Ao longo deste irei relatar de forma reflexiva, crítica e fundamentada o meu percurso de estágio, enquanto futuro Educador de Infância e Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico ao longo das Práticas Pedagógicas (PP) realizadas em contexto de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estas PP foram concretizadas em instituições de educação e ensino localizadas no concelho do Funchal, nas quais foram vivenciadas experiências enriquecedoras e cruciais para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, enquanto futuro docente.

Este relatório está organizado em duas partes. A primeira, destinada ao enquadramento teórico, sustenta teoricamente as práticas pedagógicas apresentadas ao longo da segunda parte.

De modo a estruturar toda a informação de forma lógica foram organizadas ambas as partes em diversos capítulos. O primeiro capítulo contém a informação teórica acerca da Educação Pré-Escolar, enquanto que o segundo sustenta teoricamente aspetos que foram relevantes para a realização das PP realizadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico. O terceiro capítulo debruça-se sobre os docentes enquanto agentes promotores de aprendizagem, refletindo, essencialmente, sobre os sentimentos e atitudes pelos quais um educador do género masculino está sujeito. O quarto capítulo incide nas metodologias utilizadas no decorrer das diversas PP, alertando para aspetos relevantes para uma prática centrada nas/os crianças/alunos. Nos três últimos capítulos aborda-se de forma reflexiva e crítica a ação pedagógica realizada em ambas as valências de estágio, nos quais se apresentam os aspetos positivos e negativos das instituições de educação/ensino, das salas e das turmas que serviram de base à realização das PP. Deste modo, termino, cada um destes capítulos, com uma reflexão, na qual é desenhada em traços gerais as minhas expetativas, resultados e opiniões acerca de cada uma das PP realizadas; PP I, PP II e PP III.

O relatório é finalizado com considerações finais, nas quais se explana uma reflexão acerca deste percurso de aprendizagem (das crianças e minha), mas essencialmente do meu crescimento enquanto estagiário e futuro Educador de Infância e Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I – Educação Pré-Escolar

1.1. Orientações Curriculares para a Educação-Escolar

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) é um documento de referência para a prática pedagógica de todos os Educadores de Infância, permitindo-lhes uma orientação para a organização e implementação de orientações curriculares na Educação Pré-Escolar. Assim, este documento, elaborado pelo Ministério da Educação (ME), tem como principal objetivo orientar os educadores ao longo da sua prática, fornecendo diretrizes claras para que planifiquem e desenvolvam atividades educativas adequadas à idade das crianças. Silva et al. (2016) sublinham que:

Todo o sistema educativo tem a aprender com a educação pré-escolar. Este é o nível educativo em que o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usadas rotineiramente, em que se pode circular no espaço de aprendizagem. (p. 4)

No referido documento é realçado pelas autoras a importância de o educador realizar uma prática centrada e adaptada às necessidades e interesses de cada criança e do grupo em geral. Salienta-se, ainda, a ideia primordial de que nesta fase educativa da criança, o brincar é uma das atividades fundamentais para o seu desenvolvimento integral e o seu processo de aprendizagem. As autoras das OCEPE também realçam no decorrer das mesmas que a criança deve ser vista como um sujeito ativo, capaz de construir o seu próprio conhecimento. Para isso, é importante que o educador tenha em conta as experiências vividas anteriormente, de modo a valorizar os conhecimentos e as habilidades da criança para desenvolver as suas potencialidades. Quer isto dizer que a criança se torna o principal agente do seu processo de aprendizagem, como tal deve ser respeitada e valorizada no que concerne às suas particularidades, a fim de que possa crescer e aprender na sua plenitude (Silva et al., 2016).

Deste modo, este documento é um guia que elenca uma série de objetivos e de aprendizagens a promover, nas várias áreas do saber, através da utilização de uma abordagem integrada e centrada na criança.

1.1.1. Áreas de Conteúdo

Entende-se por áreas de conteúdo na Educação Pré-Escolar (EPE) como um conjunto de temas e assuntos que devem ser abordados ao longo deste nível educativo: “Consideram-se as “áreas de conteúdos” como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer” (Silva et al., 2016, p. 31). Nas OCEPE apresentam-se três áreas de conteúdo que abrangem um conjunto de aspetos relevantes para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, sendo elas:

1. Área de Formação Pessoal e Social;
2. Área de Expressão e Comunicação;
3. Área do Conhecimento do Mundo.

Estas áreas elencam, tal como mencionado, um conjunto de objetivos que devem ser trabalhados através de atividades pedagógicas dinâmicas e de modo a promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Neste sentido, estas três áreas reúnem domínios e subdomínios como educação para a cidadania, a educação física, as artes, o jogo dramático, a música, a dança, entre outros, que permitem à criança aprendizagens diversificadas e significativas. Assim, a criança será capaz de aplicar aquilo que aprende no contexto de EPE em outras situações do seu dia a dia, quer isto dizer que quando as crianças aprendem significativamente e com um propósito, elas desenvolvem habilidades, atitudes e disposições favoráveis para continuar a aprender.

No entanto, estas áreas não devem ser trabalhadas individualmente, mas devem resultar numa transversal harmonia para que a experiência da criança seja rica, tal como podemos ler nas OCEPE “pressupondo o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis do processo educativo e uma construção articulada do saber em que as diferentes áreas serão abordadas de forma integrada e globalizante” (Silva et al., 2016, p.31). Para tal, é fundamental que o educador tenha presente que o “Brincar não é um passatempo ou um entretenimento. É um modo de pôr em ação o pensamento. A brincar, a criança sente-se um agente que pensa.” (Neto, 2020, p.42). Deste modo, a criança é capaz de manifestar curiosidade e gosto em aprender, de forma lúdica e através de uma envolvimento nas diferentes áreas.

Esta articulação entre as várias áreas compara-se ao 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), uma vez que existe “um desenvolvimento de saberes e disposições, que permitem

a cada criança ter sucesso, não só na etapa seguinte, mas também na aprendizagem ao longo da vida” (Silva et al., 2016, p.31).

Em suma, as áreas de conteúdo devem ser utilizadas na EPE como um guia orientador durante as várias etapas deste processo (observação, planeamento e avaliação), não devendo ser consideradas como assuntos a abordar de forma isolada e independente dos diversos conteúdos a abordar. Deste modo, são utilizadas recorrentemente para garantir uma educação integrada e global para as crianças em idade de EPE (Silva et al., 2016).

1.1.1.1. Formação Pessoal e Social

A área de Formação Pessoal e Social torna-se, mediante o leque de áreas de conteúdo apresentadas anteriormente, aquela que ganha maior relevância ao longo da EPE, uma vez que apresenta objetivos e conteúdos claros e transversais que não devem ser tratados de forma isolada das outras áreas de aprendizagem. Esta área estende-se a todas as atividades e momentos de aprendizagem, uma vez que o desenvolvimento da criança envolve aspetos cognitivos, emocionais, sociais e físicos, tornando-se assim uma área crucial para o processo de aprendizagem da criança. Em conformidade com as OCEPE, conseguimos verificar que, através desta área:

as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária. (Silva et al., 2016, p.33)

Esta área de conteúdo debruça-se sobre o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e pessoais da criança, ganhando uma grande ênfase nas OCEPE, visto que as crianças estão numa fase muito importante para o seu desenvolvimento e aprendizagem, em que começam a estabelecer relações sociais, a desenvolver a sua autoestima, a compreender as emoções e a desenvolver a sua identidade. Deste modo, o educador deve reconhecer a “criança como sujeito e agente do percurso educativo, cuja identidade única se constrói em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia” (Silva et al., 2016, p.33). Desenvolver atividades regulares nesta área significa trabalhar para o bem-estar atual e futuro da criança, enquanto cidadã, que precisa de adquirir referências para saber estar e se relacionar com e em comunidade.

Esta área engloba, tal como enunciado nas OCEPE, os seguintes subdomínios:

1. Construção da identidade e da autoestima;
2. Independência e autonomia;
3. Consciência de si como aprendiz;
4. Convivência democrática e cidadania.

Estas componentes permitem à criança aprender a reconhecer-se, ganhando a perceção das suas aptidões e dificuldades, do seu género, das suas semelhanças e diferenças relativamente a outras crianças. Promovem também a capacidade de se cuidar, de adquirir responsabilidades e autonomia na decisão de pequenas tarefas diárias, de partilhar conhecimentos, de aprender coletivamente, de viver em comunidade, entre outras.

A última componente, convivência democrática e cidadania, tornou-se bastante importante para a realização da minha Prática Pedagógica I (PP I), uma vez que vai ao encontro do Projeto Educativo de Escola (PEE) que a instituição de educação adotou como lema: “Escola em Valores: Crescer com resiliência, liberdade e equidade” (2020-2024). Neste sentido, foi desenvolvido ao longo da PP I uma diversidade de atividades que procuraram dar resposta a este projeto e que mais à frente serão abordadas. O tema deste PEE, em conjunto com a questão que foi levantada com base no Projeto de Investigação-Ação, levou a que as crianças adquirissem comportamentos assertivos mais adequados a uma vivência coletiva. Esta dimensão das OCEPE, muito trabalhada no âmbito do Jardim de Infância:

deverá organizar-se como um contexto de vida democrática, em que as crianças exercem o seu direito de participar, e em que a diferença de género, social, física, cognitiva, religiosa e étnica é aceite numa perspetiva de equidade, num processo educativo que contribui para uma maior igualdade de oportunidades entre mulheres e homens, entre indivíduos de diferentes classes sociais, com capacidades diversas e de diferentes etnias. Esta diversidade é entendida como forma de educação intercultural, em que as diferentes maneiras de ser e de saber contribuem para o enriquecimento da vida do grupo, para dar sentido à aquisição de novos saberes e à compreensão de diferentes culturas. (Silva et al., 2016, p.39)

Para que o trabalho pedagógico nesta área resulte positivamente é necessário que o educador desenvolva uma ação consciente de modo a garantir que as crianças, independentemente do género, tenham as mesmas oportunidades ao longo do processo de socialização. Deste modo, é necessário que se promova comportamentos e atitudes que valorizem a igualdade de género, a desconstrução de estereótipos de género e a adoção de práticas que respeitem as diferenças singulares de cada criança, independentemente do seu género (Silva et al., 2016). Para tal, o educador deve ter em atenção as seguintes aprendizagens a promover:

1. Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social;
2. Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros;
3. Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia;
4. Conhecer e valorizar manifestações do património natural e cultural, reconhecendo a necessidade da sua preservação. (Silva et al., 2016, p. 40)

Por fim, refira-se que a dimensão de educação para a cidadania deve ser trabalhada desde cedo para que a criança tenha uma maior oportunidade para desenvolver/aprender valores, atitudes e comportamentos cruciais para a sua formação pessoal enquanto cidadã, contribuindo para que a sociedade viva segundo princípios humanos básicos de democracia, harmonia e justiça social.

1.2. As artes na Educação Pré-Escolar

O documento orientador para a EPE contém a Área de Expressão e Comunicação, que elenca um conjunto de objetivos nas várias áreas artísticas a desenvolver em contexto de EPE com as crianças. Na EPE estas áreas permitem ao educador planear atividades mediante diversas “formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia” (Silva et al., 2016, p.43). As artes tornam-se numa área de grande relevância uma vez que, como se pode constatar nas OCEPE, enfatiza aspetos importantes para o desenvolvimento e para a aprendizagem das crianças.

Permitem, assim, adquirir habilidades fundamentais para aprender noutras áreas, mas também ao longo da vida (Silva et al., 2016).

Esta área de conteúdo encontra-se organizada nos seguintes domínios:

1. Educação Física;
2. Educação Artística;
3. Linguagem Oral e Abordagem à Escrita;
4. Domínio da Matemática.

Dentro do domínio da Educação Artística, surge um conjunto de subdomínios, como as artes visuais, o jogo dramático, a música e a dança que colocam como foco primordial, segundo Silva et al. (2016):

o desenvolvimento da criatividade das crianças, alargando e enriquecendo a sua representação simbólica e o seu sentido estético, através do contacto com diversas manifestações artísticas de diversas épocas, culturas e estilos, de modo a incentivar o seu espírito crítico perante diferentes visões do mundo. (p.47)

A educação artística torna-se bastante importante para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, trazendo diversos contributos para a sua aprendizagem holística, tais como: o desenvolvimento cognitivo, isto é, promove habilidades a nível visual e auditivo, a nível da memória, da atenção e da criatividade; desenvolve a criança a nível motor, através da planificação de atividades que permitem que a criança domine a sua coordenação, a motricidade (fina e grossa), o equilíbrio e a expressão corporal; desenvolve a criança emocionalmente e socialmente, permitindo que expressem as suas emoções e que convivam assertivamente em comunidade. Como exemplos destas atividades temos o desenho, a pintura, a colagem, as danças, o teatro, a música, entre muitas outras.

Pelo facto de as artes desempenharem um papel fundamental no desenvolvimento e aprendizagem da criança, ao longo das minhas práticas pedagógicas, nomeadamente a PP I, realizei bastantes atividades relacionadas com esta área de conteúdo, visando que as crianças aprendessem a trabalhar em grupo, desenvolvessem habilidades motoras, a criatividade e a imaginação. Todas essas atividades contribuíram, a meu ver, para que as crianças desenvolvessem, também, a sua autoestima, por exemplo quando viam expostos os seus trabalhos aos restantes colegas. Em suma, as artes devem ser um dos focos das

planificações dos educadores, pois ajudam as crianças a desenvolver uma ampla gama de habilidades.

1.3. Participação e Envolvimento das Famílias

A família é considerada o elemento base e fundamental no processo educativo das crianças, visto que “Os pais são pessoas muito significativas para a criança e são o seu contexto relacional mais próximo.” (Mata & Pedro, 2021, p.10). Assim, a participação e o envolvimento da família na instituição educativa/ensino garantem uma educação de qualidade, tornando o ambiente escolar mais acolhedor e cooperativo. Neste sentido, promover o envolvimento das famílias na escola torna-se bastante positivo para o processo educativo das crianças, para o trabalho dos educadores, e para comunidade escolar. Deste modo, os pais podem “desempenhar um papel fundamental de suporte aos desafios que os contextos educativos lhe propõem [à criança], no relacionamento com os/as Educadores/as e Professores/as, com as novas tarefas e com os novos colegas e amigos” (Mata & Pedro, 2021, p.10).

Quando a família está envolvida neste processo, ganha a capacidade de colaborar na identificação das necessidades e dos interesses da criança, ajudando o educador a delinear atividades que sejam adequadas e estimulantes para a criança, tal como afirma Deslandes (2001, citado por Mata & Pedro, 2021):

O estabelecimento de relações de confiança e de parcerias entre os profissionais de educação e os pais vão ser, de igual forma, fatores a ter em conta, porque possibilitam a ambos ter um melhor conhecimento da criança, dos seus pontos fortes e das suas fragilidades, construir estratégias educativas comuns, ultrapassar os problemas de uma forma mais eficaz e gratificante e, não menos importante, criar uma imagem valorizada do papel educativo de ambos, aos olhos da criança, dando-lhe segurança. (p.11)

Acresce que o envolvimento dos pais neste processo de ensino-aprendizagem pode tornar mais complexo o processo de planificação das atividades, pois “Envolver os pais significa conhecer e valorizar as diferentes culturas em presença, reconhecendo o facto de os pais terem projetos educativos para os seus filhos distintos e culturalmente

situados” (Mata & Pedro, 2021, p.16). No entanto, este envolvimento torna o ambiente formal de educação/ensino, onde a criança passa a maior parte das horas do seu dia, mais acolhedor e próximo à realidade que está habituada. Assim, cria-se laços entre a instituição educativa/ensino e a comunidade, concebendo uma atmosfera de colaboração e solidariedade que pode beneficiar todos os elementos envolvidos.

Esta participação da família pode ser uma oportunidade para os pais se envolverem mais ativamente na educação dos seus filhos, estabelecendo uma relação de confiança, de diálogo com os educadores e com os restantes membros que elencam este grupo que trabalha diariamente para o bem-estar da criança.

Neste âmbito, o envolvimento dos pais na educação dos filhos pode acontecer de diversas maneiras, tais como, reuniões de pais, participação destes em atividades realizadas na sala, conversas, visitas e a participação em grupos de pais, entre outras. Todas estas formas de reuni-los e de incentivá-los a estarem presentes na educação dos filhos permitem criar uma relação próxima, mas também momentos em que se inteiram das atividades planeadas e realizadas, dos momentos de desenvolvimento e aprendizagem e das dificuldades surgidas no processo educativo. Estes encontros permitirão resolver possíveis problemas, mas também compreender e acompanhar de perto o processo educativo. Assim, torna-se bastante positivo envolver os pais neste período que é crucial para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças: “A criança que vê a sua educadora ou educador de mãos dadas com a sua família estará num ambiente mais saudável e mais seguro. Um ambiente em que pode confiar que vale a pena aprender” (Mata & Pedro, 2021, p.6).

O objetivo primordial de envolver a família na educação é criar uma escola que seja “amiga da família” (Mata & Pedro, 2021, p.29), quer isto dizer que o educador/docente terá de estabelecer uma comunicação contínua com a família. Para isso, é necessário que o educador conceba estratégias, de modo a colocar os pais/familiares a par do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Neste sentido, poder-se-á, por exemplo, estabelecer diálogos regulares, criar grupos de conversa a partir de aplicações disponíveis nos telemóveis, partilhar portefólios, que contenham produções e o registo fotográfico de alguns momentos de aprendizagem da criança, enviar recados/informações, ou solicitar às famílias um pequeno caderno, na qual o Educador/Professor partilhará informações pertinentes regularmente. Assim, mantêm-se os pais envolvidos e atualizados sobre a educação/ensino formal dos filhos, estabelecendo-se uma relação próxima e disponível com os mesmos. Segundo Mata e Pedro (2021):

A comunicação eficaz entre a escola e a família é um dos elementos considerados chave para promover a colaboração das famílias e até a construção de parcerias. Quando profissionais e pais comunicam eficazmente, é mais fácil desenvolver relações de confiança, pois existe maior proximidade e uma melhor compreensão de dificuldades, papéis e objetivos mútuos. (p.34)

1.4. A Avaliação na Educação Pré-Escolar

A avaliação na EPE distingue-se da avaliação que é feita no 1.º CEB. A avaliação que é realizada nesta valência, que ainda não integra o ensino obrigatório (Cardona et al., 2021), tem como objetivo acompanhar e analisar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Quer isto dizer, que o educador através, por exemplo, da observação, dos registos fotográficos, das produções elaboradas pela criança tem de identificar, os interesses, as potencialidades e as dificuldades da criança, de modo a orientar a sua prática pedagógica para melhor promover a aprendizagem e o desenvolvimento da mesma. Segundo as Silva et al. (2016):

O termo “avaliar”, no seu sentido etimológico, remete para a atribuição de um valor, por isso, a avaliação é muitas vezes entendida como a classificação da aprendizagem, sendo que algumas perspetivas teóricas a descrevem como a realização de juízos de valor. Articulado estas conceções com a definição da avaliação apresentada, considera-se que a educação pré-escolar não envolve nem a classificação da aprendizagem da criança, nem o juízo de valor sobre a sua maneira de ser, centrando-se na documentação do processo e na descrição da sua aprendizagem, de modo a valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos”. (p.15)

Deste modo, verifica-se que a avaliação na EPE deve ser realizada regularmente, isto é, de forma contínua e sistemática para que o educador acompanhe o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança nas diferentes áreas que estão explanadas nas OCEPE, ou seja:

A avaliação não serve, portanto, para tirar (ou escolher/excluir) as crianças em função do seu grau de adequação ao currículo, mas, inversamente, para adequar o

desenvolvimento do currículo às necessidades da criança, de modo que esta possa evoluir e aprender (aquilo que o currículo propõe). (Cardona et al., 2021, 15)

Com efeito a avaliação na EPE é, por norma, realizada descritivamente e deve distinguir-se de criança para criança. Este registo escrito serve também para informar os pais a respeito do processo de aprendizagem e desenvolvimento do seu educando.

Através da avaliação o educador reflete sobre os objetivos que foram traçados no roteiro pedagógico, para que se possa verificar se estes foram ou não atingidos, e se não porquê. Assim sendo, avaliar envolve um longo processo, no qual se definem objetivos, atividades e conteúdos para que a criança construa em conjunto com os outros o seu conhecimento. Neste sentido, “Em todos os contextos educativos e formativos, a avaliação para a aprendizagem e para o desenvolvimento do currículo revela-se, por conseguinte, uma prática imprescindível.” (Cardona et al, 2021, p. 13), de modo que todo o educador deve observar, registar e partilhar com a criança e a comunidade educativa, incluindo a sua família, os progressos de cada criança para que o processo educativo seja do conhecimento de todos os sujeitos envolvidos neste processo.

Na EPE, o educador tem a possibilidade de avaliar a aprendizagem da criança de diversas formas. O educador pode, por exemplo, realizar a observação, o portefólio da aprendizagem da criança, um registo descritivo ou uma avaliação diagnóstica. Através da observação o educador consegue acompanhar as habilidades e os comportamentos da criança ao longo das atividades realizadas. É, durante a observação que o docente tem a possibilidade de efetuar alguns registos fotográficos para incluir no portefólio, como evidências do seu processo de aprendizagem. O educador também pode realizar um registo qualitativo, no qual, inclui de forma descritiva e detalhada a evolução da aprendizagem da criança nas várias áreas de desenvolvimento, como a linguagem, a cognição, a motricidade e a socialização. Perante o leque de possibilidades de avaliação, cabe ao educador definir a melhor forma de registar o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças ao longo do ano letivo. No âmbito da PP I, tive a oportunidade de realizar a avaliação da aprendizagem de uma criança em dois momentos distintos. Assim, escolhi registar de forma descritiva, a partir da observação da referida criança, a avaliação da sua aprendizagem de modo a verificar a evolução da mesma nas várias áreas de conteúdo (ver Quadros 3 e 4).

Capítulo II – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

2.1. Documentos Orientadores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O 1.º CEB à semelhança da EPE também é regido por vários documentos oficiais orientadores que fornecem diretrizes, objetivos e estratégias para as instituições de ensino. Por norma, estes documentos são elaborados por membros dos órgãos governamentais como o Ministério da Educação, as Secretarias de Educação, entre outros. Assumem diferentes estruturas, sendo que são denominados de leis, decretos e portarias.

Estes documentos orientadores do 1.º CEB servem para orientar e definir um conjunto de objetivos que ajudam os docentes na planificação de atividades que promovem um ensino e conseqüente aprendizagem de qualidade. Os mesmos também mencionam o que se deve esperar que um aluno alcance no fim deste ciclo de escolaridade. De entre os vários documentos saliento os seguintes:

Lei de Bases do Sistema Educativo – Este documento foi aprovado em 1986 e apresenta um conjunto de objetivos gerais para a educação, assim como a organização do sistema educativo e as competências dos diferentes órgãos e agentes educativos. Esta Lei delimita a educação como um direito de todos, de modo a garantir o desenvolvimento integral e a formação enquanto cidadãos. É nesta Lei que se define os diferentes níveis de ensino que existem em Portugal (Pré-Escolar, Ensino Básico, Ensino Secundário, Ensino Superior), enumerando as suas finalidades, objetivos e respetiva estruturação. Define-se, ainda, um conjunto de competências e responsabilidades do Estado, das famílias, das escolas, dos Professores e dos alunos, afirmando que numa lógica piramidal o Estado é o responsável por definir políticas educativas e por criar condições necessárias para as implementar; às famílias cabe-lhes a responsabilidade de terem uma participação ativa na educação dos seus filhos; às escolas e aos Professores a responsabilidade de implementar as políticas definidas pelo Estado, de modo a promoverem a aprendizagem dos alunos. Deste modo, esta Lei torna-se num dos documentos fundamentais para este nível de ensino e seguintes, visto que está plasmado a organização e o funcionamento do sistema educativo em Portugal.

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) – Este documento entrou em vigor em 2017, explanando um conjunto de competências essenciais para a

formação pessoal, social e académica do aluno. No entanto, o documento não aborda traços gerais e idênticos a todos os alunos, uma vez que este documento é uma:

referência a um perfil não visa, porém, qualquer tentativa uniformizadora, mas sim criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia. (Martins et al., 2017, p.5)

Neste sentido, o documento apresenta quatro competências fundamentais: o domínio da linguagem e da comunicação, o pensamento crítico e criativo, a cidadania e desenvolvimento pessoal e social e a autonomia e o pensamento reflexivo. Todas estas componentes apresentam um leque de capacidades que são essenciais para o aluno adquirir durante a sua formação pessoal e académica, de modo a garantir o seu sucesso escolar.

Aprendizagens Essenciais (AE) – As AE são um conjunto de documentos que orientam o Professor na planificação, realização e avaliação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Estes documentos elencam conhecimentos, competências e valores, que devem ser adquiridos pelos alunos ao longo do 1.º CEB, e que estão explanados no PASEO. Neste sentido, as AE reúnem uma série de objetivos que os alunos devem atingir nas diferentes áreas do currículo, organizando-os de forma a garantirem a qualidade do ensino. Neste sentido, ambos os documentos (PSEO e AE) estão relacionados porque têm como objetivo desenvolver um conjunto de habilidades que garantam que o processo de ensino-aprendizagem seja completo, mas acima de tudo eficaz.

Decreto-Lei (DL) n.º 54/2018 – Este DL foi promulgado a 6 de julho de 2018, no qual se alerta para a importância de uma escola inclusiva (determina-se o regime jurídico da educação inclusiva), em que todas as crianças têm as mesmas oportunidades de acesso à educação, independentemente do género, da idade, da origem social ou de alguma necessidade educativa. Neste sentido, as escolas precisam de estarem cientes de que já não existe uma padronização de alunos, mas sim uma diversidade, tendo os agentes pertencentes a estas instituições de educação e ensino de criar propostas de aprendizagem adequadas a cada aluno. Por conseguinte, alerta-se para a importância de os Professores de educação especial terem uma participação ativa e diária dentro das salas de aula, de

modo a apoiarem o docente titular na realização das tarefas de aprendizagem propostas numa perspetiva de educação inclusiva. Afirma-se, ainda, que para que todo este processo inovador e adequado à realidade resulte deve-se criar um sistema em que a formação dos profissionais de educação seja contínua, a fim de se reconhecer o seu trabalho e existir uma progressão na sua carreira. Por fim, é realçada a importância de os pais/famílias terem uma participação ativa na educação dos seus educandos, de modo a estarem inteirados de todo o processo educativo.

Decreto-Lei n.º 55/2018 – Este DL, também promulgado a 6 de julho de 2018, reforça a ideia da importância de uma educação inclusiva nos ensinos básico e secundário. Nele podemos constatar que para que a educação seja para todos, temos de ter em conta um leque de fatores e de medidas (universais, seletivas e adicionais) que devem ser implementadas quando necessário, para que todos os alunos tenham a possibilidade de ter sucesso educativo. Para tal, é necessário planificar atividades que preparem o aluno como cidadão, mas também que tenham na base uma aprendizagem significativa, tendo em conta uma matriz curricular, que deve ser adequada a cada instituição, a cada sala e a cada aluno. Como tal, o documento faz referência ao PASEO, que contempla, como referido, um conjunto de competências que se espera que o aluno alcance ao fim da escolaridade obrigatória.

Decreto Legislativo Regional (DLR) 11/2020 de 29 de julho– Este DLR foi promulgado no ano de 2020 e adapta os DL 54/2018 e 55/2018 à Região Autónoma da Madeira (RAM), apresentando a legislação criada acerca da educação inclusiva. Define normas e orientações específicas para a implementação de uma educação que deve ser para todos, tendo em conta as características específicas de todas as crianças incluindo as com necessidade de medidas de suporte à aprendizagem. À semelhança dos dois DL anunciados anteriormente, este também aborda a importância de uma formação contínua dos docentes para que saibam lidar, definir estratégias e recursos educativos para estes alunos, que devem ter como garantia o seu sucesso educativo.

2.2. Matriz Curricular

Na Matriz Curricular define-se tanto para o ensino básico como para o ensino secundário, as disciplinas, os conteúdos, as competências, as habilidades e os objetivos que devem ser trabalhados ao longo das várias etapas de ensino. Torna-se uma referência

para a organização e para o desenvolvimento do currículo das escolas, orientando o trabalho do Professor na seleção de conteúdos e metodologias, de modo a alcançarem os objetivos propostos. Assim, garante-se que todas os alunos têm acesso a uma educação diversificada e interdisciplinar.

A Matriz Curricular ajuda a garantir a coerência e a qualidade do ensino, visto que traça uma base comum de conhecimentos e habilidades que os alunos devem adquirir ao longo da escolaridade obrigatória. Podemos considerá-la, também, como um importante instrumento para a avaliação do desempenho dos alunos.

Esta Matriz é elaborada tendo por base as diretrizes curriculares nacionais, tornando-se num documento de grande importância para a organização e desenvolvimento do ensino e das escolas, pois pretende-se garantir a qualidade da educação, ajudar na avaliação do desempenho dos alunos e na identificação de possíveis lacunas no processo de ensino-aprendizagem, a fim de melhorá-lo. Para além destes aspetos anteriormente mencionados, na Matriz Curricular também se apresenta a carga horária de cada componente do currículo. Neste sentido, os Professores veem delineadas as horas semanais disponíveis para cada área de conteúdo curricular.

Em 2018, o DL 176/2014, que traçava o tempo letivo semanal de cada área de conteúdo, foi revogado pelo DL 55/2018, que contém algumas alterações no que concerne à carga horária do 1.º CEB (ver Figura 1). Na área de Português e Matemática, o ME manteve as 7 horas semanais, assim como na área de Estudo do Meio na qual manteve as 3 horas semanais. Na área de Educação Artística e na área de Educação Física a carga horária passou para 5 horas semanais. O apoio ao estudo e a oferta complementar no 1.º e 2.º ano de escolaridade foi aumentada pelo ME para 3 horas semanais, enquanto no 3.º e 4.º anos de escolaridade a entidade diminuiu para um total de 1 hora semanal. No que concerne à oferta complementar, percebe-se que a Educação para a Cidadania e as TIC surgiam, em 2014, dentro das ofertas que as escolas ofereciam aos alunos. No entanto, no DL em vigor, é possível constatar que ambas as áreas referidas surgem isoladas da oferta complementar das escolas, uma vez que se indica que devem ser trabalhadas de forma integral e transversal nas outras áreas curriculares. É de salientar que a Matriz Curricular apresenta algumas mudanças, desde o DL anterior (DL 176/2014), que vem garantir que os Professores dispõem de tempo para desenvolver diversas atividades e consolidá-las, tendo por base a interdisciplinaridade.

Figura 1*Carga horária do 1.º CEB*

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

Face ao exposto, verifica-se que a Matriz Curricular é um instrumento fundamental para a orientação da prática dos Professores, garantindo a qualidade do ensino e contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem integral das crianças no 1.º CEB.

2.3. A importância das artes no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico¹

As artes sofreram ao longo dos anos algumas alterações na sua organização no currículo. De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências

¹ Parte deste tópico foi redigido tendo como referência o trabalho realizado no âmbito da Unidade Curricular de Didática das Expressões II em conjunto com a colega Joana Costa.

Essenciais (2001), as quatro áreas para a Educação Artística, eram: a Expressão Plástica e Educação Visual; a Expressão e Educação Musical; a Expressão Dramática/Teatro; e a Expressão Físico-Motora/Dança. Contudo, estas áreas não apresentavam uma designação consensual nos programas daí resultantes, o que levantou alguns problemas de interpretação, como por exemplo em relação à Dança que não fazia referência à Expressão Físico-Motora, existindo, no entanto, um programa de Educação Física à parte (Sousa, 2020). Por este motivo, além de outros, o Currículo Nacional foi revogado e, com o DL n.º 139/2012, de 5 de julho, as Expressões foram subdivididas em Expressões Artísticas e Expressão Físico-Motora. Recentemente, com o DL n.º 55/2018, de 6 de julho, estas passaram a ter a designação de Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança, Música) e de Educação Física. Posto isto, é fulcral refletir sobre a importância da Educação Artística e da Educação Física.

A Educação Artística desempenha um papel fundamental na formação do indivíduo, dado que as artes contribuem para o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade, expandindo as suas capacidades cognitivas, expressivas e afetivas (Santos, 2007). Quer isto dizer que a Educação Artística é essencial para o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas, para a promoção do pensamento e da criatividade, assim como para o incentivo de comportamentos e valores essenciais à tolerância social e ao respeito pela diversidade.

Para além de a Educação Artística ajudar na formação do indivíduo, esta também contribui para a aquisição de outros conhecimentos e competências. De acordo com Mota (2003) citado por Santos (2007), a integração das artes no currículo generalista facilita a interdisciplinaridade e a transversalidade nas diferentes artes, assim como nas restantes áreas curriculares. Nesta perspetiva, Santos (2007) defende que a prática das artes, em interação com as outras áreas do saber, promove o desenvolvimento das capacidades afetivas, sensoriais e mentais da criança, contribuindo para o seu êxito e para a sua formação como indivíduo. É importante realçar que a Educação Artística tem conteúdos próprios, assim como as outras áreas, pelo que, através das suas diferentes manifestações (artes visuais, musicais, artes do movimento e espetáculo, entre outras), deve ser vista como um pilar fundamental na educação, da mesma forma que a aprendizagem científica e tecnológica, a literatura, as ciências humanas e a matemática (Santos, 2007).

Ao longo das Práticas Pedagógicas desenvolvi diversas atividades que envolviam a Música como complemento ao que estava a ser abordado, visto considerar esta área uma mais-valia para a aprendizagem dos alunos. À semelhança do que é descrito nas

Aprendizagens Essenciais (2018), a Música é uma prática social comunicativa e expressiva que está presente em todas as culturas e no quotidiano dos indivíduos. É mencionado ainda que podemos ver a Música como um meio essencial no desenvolvimento de capacidades pessoais e sociais que são imprescindíveis à vida das crianças. Strapazzon (2013) sustenta, também, que a Música desenvolve a capacidade emocional e afetiva, pois permite que seja utilizada pela criança como linguagem para expressar as suas ideias e sentimentos mais intrínsecos. É igualmente defendido, por este autor, que as atividades práticas e coletivas realizadas nesta área, contribuem para o desenvolvimento das perceções espaciais, auditivas e sociais.

Neste sentido, e conforme Boal-Palheiros & Bourscheidt (2011), as vivências musicais da criança, na escola, contribuem para o seu desenvolvimento global, dado que os aspetos relacionados ao corpo (a dança, o movimento e o gesto) e à tomada de consciência por parte da criança (mediante o seu próprio trabalho intelectual de compreensão da música) convergem num único plano. Para além disso, “a prática vocal e coral, a memorização de canções e os diversos exercícios, quer rítmicos, quer melódicos, concorrem para que, ainda que inconscientemente, a criança desenvolva a sua capacidade de observação, o espírito de análise e de síntese” (Santos, 2007, p. 29). Assim, os estímulos auditivos, visuais e cinéticos podem ampliar na criança disposições e aptidões que não se restringem apenas ao domínio da música, vai muito para além disso.

Realça-se, ainda, que as crianças precisam do movimento, não só pelas experiências e valor pedagógico da atividade física, mas também porque o seu desenvolvimento biológico assim o exige (Carvalho et al., 1990, referido por Ramos, 2012). Desta forma, a “atividade física não só tem valor como meio para atingir finalidades relacionadas com a aprendizagem, mas também como factor imprescindível para o desenvolvimento e maturação da criança” (Ramos, 2012, p. 8), ou seja, também contribui para o desenvolvimento da condição física associada à saúde, assim como para o desenvolvimento da motricidade através da aprendizagem das habilidades motoras.

À semelhança do que foi abordado no tópico 1. 2. do presente relatório, as artes desempenham um papel fundamental na formação integral do aluno no 1.º CEB, quer isto dizer que contribuem para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural. O facto de as artes estarem cada vez mais presentes no currículo, possibilita a exploração de diferentes formas de expressão e linguagem, estimulando a criatividade, a sensibilidade e a imaginação. Além disso, as artes proporcionam aos alunos a oportunidade de vivenciar experiências estéticas significativas, favorecendo a

compreensão e apreciação da diversidade cultural. Incluir e valorizar as artes no currículo é crucial, uma vez que se formam indivíduos críticos, sensíveis e capazes de compreender e interagir com o mundo que os rodeia. Deste modo, ao longo das Práticas Pedagógicas I, II e III, procurei realizar atividades alocadas a estas áreas a fim de promover a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças, designadamente no que concerne às competências já mencionadas.

2.4. Educação para a Cidadania

A educação para a cidadania torna-se numa área fundamental na formação de sujeitos enquanto cidadãos e membros ativos da sociedade atual. Esta área de ação pedagógica surge devido à necessidade de prevenir fenómenos ou comportamentos que têm um impacto negativo na sociedade. Deste modo, em 2017, define-se a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) com o objetivo de dar resposta às necessidades de desenvolver competências cívicas e valores democráticos nas/os crianças/jovens. Este documento aborda a importância de trabalhar, no contexto escolar, temas atuais como a “sustentabilidade, a interculturalidade, a igualdade, a identidade, a participação na vida democrática, a inovação e a criatividade” (ENEC, 2017, p.1), evocando a necessidade de a escola ser um local onde se desenvolvem as competências dos alunos, mediante as exigências e transformações da sociedade, para que se possam adaptar às constantes e imprevisíveis mudanças que ocorrem diariamente.

Neste sentido, e segundo o DL 55/2018, todas as escolas têm liberdade para definir:

- a) Os domínios, os temas e as aprendizagens a desenvolver em cada ciclo e ano de escolaridade;
- b) O modo de organização do trabalho;
- c) Os projetos a desenvolver pelos alunos que concretizam na comunidade as aprendizagens a desenvolver;
- d) As parcerias a estabelecer com entidades da comunidade numa perspetiva de trabalho em rede, com vista à concretização dos projetos;
- e) A avaliação das aprendizagens dos alunos;
- f) A avaliação da estratégia de educação para a cidadania da escola. (Decreto-Lei 55/2018, 6 de julho, artigo15.º)

Assim, esta componente curricular é uma área de trabalho que é transversal a todas as áreas de conteúdo e ofertas formativas. É uma abordagem que promove a interdisciplinaridade e integra contributos de várias áreas disciplinares. O seu objetivo primordial é cruzar conteúdos ou temas desta componente através de projetos realizados pelos alunos de cada turma (DL 55/2018, 6 de julho). É importante sublinhar que apesar de as escolas implementarem projetos e atividades com o objetivo das crianças crescerem como cidadãos, estes comportamentos são, maioritariamente, adquiridos através das vivências reais (ENEC, 2017), por isso a Educação para a Cidadania não é apresentada como uma disciplina isolada, mas como sendo transversalmente trabalhada nas várias disciplinas, na realização de atividades e na implementação de projetos.

Pese embora a sua importância na educação dos indivíduos, ao longo da história da educação, nem sempre se falou em educação para a cidadania. Foi só a partir da “promulgação, em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo (LSBE), que se consagrará a dimensão da cidadania como uma dimensão estruturante do processo de formação que às escolas compete promover” (Trindade & Cosme, 2019, p.12). Quer isto dizer que as escolas formavam alunos críticos e criativos mediante o meio que os rodeavam. Para isso, foram criadas várias disciplinas, de carácter facultativo, ao longo dos tempos, que tentavam dar resposta a essa tentativa de formação de cidadãos. Como exemplo temos a Formação Pessoal e Social (FPS) que pretendia que os alunos participassem em projetos que contribuíssem para uma vivência em comunidade. (Trindade & Cosme, 2019) e, mais tarde, a área de Formação Cívica como “outro dos espaços curriculares interessados em promoverem projetos de educação para a cidadania” (Trindade & Cosme, 2019, p. 12). É de salientar que todas estas disciplinas, criadas ao longo dos tempos, eram sempre oferecidas de forma complementar ao currículo obrigatório, tal como já referido no ponto 2.2. do presente relatório. Posteriormente, nomeadamente a partir do DL 55/2018 e da criação da ENEC, é que a educação para a cidadania ganha ênfase no currículo, passando a ter carácter transversal a todas as áreas do currículo nos vários ciclos de escolaridade.

2.5. Ensino Experimental das Ciências²

O Ensino Experimental das Ciências, introduzido na área de estudo do meio no 1.º CEB, ganha ênfase no desenvolvimento cognitivo e científico dos alunos, uma vez que começam a adquirir “(...) conhecimentos, competências, capacidades e valores necessários para viver na sociedade atual” (Albino et al., 2011, p.15). Ao participar em atividades experimentais, os alunos são encorajados pelo Professor a observar, questionar, explicar e saber mais sobre o mundo que os rodeia (Vieira, 2012, p.8), desenvolvendo, assim, a curiosidade, o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas. Deste modo, formam-se cidadãos mais conscientes, críticos, ativos e responsáveis, capazes de tomar decisões, no que concerne a questões científicas que, por exemplo, afetam a sociedade e o ambiente (Pires, 2017, p.31).

As crianças têm uma postura naturalmente curiosa, de modo que questionam tudo, querendo esclarecer as suas dúvidas e curiosidades. Portanto, a educação em ciências assume um papel fundamental, uma vez que a aprendizagem de um conhecimento científico e tecnológico, ajuda na compreensão das várias formas de pensamento ligadas a resoluções de problemas e promovem a reflexão sobre os mesmos (Vieira, 2012, p. 9).

Assim, como todas as áreas que são bem trabalhadas com os alunos, esta abordagem experimental das ciências torna-se, segundo Matta et al. (2004), um agente motivador no que toca a desenvolver capacidades, especialmente manipulativas e de raciocínio, permitindo um maior conhecimento nas outras áreas curriculares. Impulsiona e estimula, também, a leitura quando é feita a pesquisa necessária à experiência, bem como a escrita quando são realizados registos que poderão ser igualmente expressos através de desenhos, desenvolvendo assim a capacidade criativa da criança.

Há uma preocupação, presente nas OCEPE (Silva et al., 2016), sobre a experimentação quando se fala na aprendizagem das ciências na área de Conhecimento do Mundo, na qual se preconiza promover a vontade das crianças em conhecer e interpretar o mundo que a rodeia. É fundamental a realização de diversas atividades experimentais, muitas delas propostas no programa de Estudo do Meio do 1.º Ciclo do Ensino Básico, orientadas pelo Professor ao longo de todo o processo. Durante este, os alunos são observadores e participantes ativos “com capacidade para descobrir,

² O tópico “Ensino experimental das ciências” tem por base o trabalho realizado no âmbito da Unidade Curricular de Ensino Experimental das Ciências, em conjunto com as colegas Diana Martins e Mariana Berenguer.

investigar, experimentar e aprender.” (Silva, 2009, p. 23). Estas atividades experimentais deverão ser rigorosas, sempre explicadas com linguagem científica, mas adequada ao nível de educação/escolaridade e aos conhecimentos das crianças. Além de tudo disto, este tipo de atividades experimentais proporcionam uma aprendizagem mais ativa e significativa.

2.5.1. As atividades experimentais

A realização de atividades experimentais ao longo do 1.º CEB são uma mais-valia para a aprendizagem das crianças, visto que se tornam em experiências concretas e bastante significativas, que permitem aos alunos explorar e desenvolver o seu próprio conhecimento.

As crianças, em geral, possuem um espírito curioso e investigador, quando desafiadas a explorar e a descobrir mais sobre um determinado assunto. Por isso, durante a realização destas atividades, as salas de aula enchem-se de uma alegria contagiante e de um entusiasmo que leva a que haja, por vezes, conversas paralelas e entusiásticas entre os alunos.

Ao longo da minha práxis nas PP II e III foi possível implementar, mediante aquilo que me foi proposto pela Professora das UC de Didática de Estudo do Meio e de Ensino Experimental das Ciências do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB, atividades experimentais, de acordo com os conteúdos a abordar e as aprendizagens a promover. Ao longo destas atividades, foi possível observar o entusiasmo das crianças na procura de conhecimento, através da exploração de material pedagógico/didático, tal como se pode constatar no seguinte excerto do meu diário reflexivo acerca da PP II (ver Apêndice 6 – Pasta C)

A turma esteve bastante agitada, no entanto tiveram um comportamento razoável para quem nunca tinha realizado um trabalho de grupo. As crianças estavam bastante entusiasmadas e realizaram a tarefa até ao fim. Mostram bastante curiosidade em saber o que iria acontecer com os feijões e começaram a colocar hipóteses para cada um dos copos. Ao longo da atividade, os alunos tinham música de fundo que os ajudou a estarem mais concentrados. Apesar do comportamento da turma não ser o melhor, não mudarei a forma como planeei e executei esta atividade, pois a turma precisa destes momentos para começar a trabalhar em

grupo e com um sentido colaborativo. (6.º diário reflexivo da PP II – ver Apêndice 6, Pasta C)

A realização destas atividades experimentais permitem, com efeito, que as/os crianças/alunos aprendam com maior facilidade, uma vez que têm a oportunidade de explorar os materiais, ou seja, de serem ativamente o centro da sua aprendizagem. Acresce o facto de as atividades experimentais serem caracterizadas por terem um carácter transversal às várias áreas curriculares, pois estimulam a aprendizagem dos alunos em diversos domínios, como a leitura, quando liam os protocolos, e a escrita, quando realizavam registos das suas observações e conclusões acerca da atividade realizada, entre outros.

2.5.2. Aprendizagem significativa³

A aprendizagem é um processo que envolve adquirir, assimilar e transformar conhecimentos. De acordo com Gomes et al. (2009) para que a aprendizagem de um novo conteúdo tenha significado, este tem de se relacionar com o que o aprendiz já sabe, isto é, considerar os seus conhecimentos prévios. Só assim é possível organizar as novas informações e integrá-las às estruturas mentais cognitivas já existentes. Este processo de aprendizagem é fundamental para que os novos conhecimentos sejam armazenados e ocorra a sua consolidação. Basicamente, a aprendizagem significativa caracteriza-se pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, sendo esta interação não literal e não arbitrária. Estes conhecimentos prévios serão, então, a matriz na qual se organiza, incorpora, compreende e fixa o novo conhecimento, à medida que este se incorpora nas estruturas cognitivas já formadas. Quando isto acontece, a criança/o aluno adquire uma aprendizagem significativa, através de um processo mental complexo. Desta forma, “a aprendizagem significativa cria, para os Professores e para os alunos, a possibilidade de contextualização dos conhecimentos científicos, promovendo, assim, um aprendizado mais efetivo, capaz de tornar o indivíduo um sujeito apto a construir a sua própria formação” (Gomes et al., 2009, p. 27).

Defende-se que a aprendizagem quando é feita através de uma posterior experimentação torna-se mais fácil a receção e acomodação do novo conhecimento, tal

³ Parte deste tópico foi retirado do trabalho realizado no âmbito da Unidade Curricular de Ensino Experimental das Ciências em conjunto com as colegas Diana Martins e Mariana Berenguer.

como Buchweitz diz “(...) as aprendizagens consideradas significativas não foram apenas cognitivas, mas também de atitudes e de habilidades e caracterizaram-se predominantemente por envolverem a participação ativa do aprendiz” (Buchweitz, 2001, citado por Gomes et al., 2009, p. 24).

Este tipo de aprendizagem é utilizado pela criança de forma involuntária durante o seu dia-a-dia. Se atentarmos todas as crianças brincam utilizando a ciência, por exemplo, quando a criança toma banho e tem à sua disposição um conjunto de brinquedos, observa que alguns afundam e outros flutuam. Desta forma, confirma um processo de causa-efeito em que a criança através da manipulação de objetos chega à conclusão de que “se eu fizer isto acontece aquilo”. Assim sendo, “a criança vai estruturando a sua curiosidade inicialmente através da brincadeira e posteriormente mais sistematizada com o acompanhamento do adulto” (Vieira, 2012, p. 8). No entanto, a aprendizagem da ciência não é apenas adquirida através das vivências lúdicas do quotidiano da criança, pois existe a “necessidade de uma intervenção planeada do Professor a quem cabe a responsabilidade de sistematizar o conhecimento, de acordo com o nível etário dos alunos e dos contextos escolares (Vieira, 2012, p. 8). Neste sentido, espera-se que o docente utilize processos de aprendizagem inovadores que façam adquirir nas/nos crianças/alunos a capacidade de “pensar, do aprender e do aprender-fazendo” (Pires, 2017, p. 31). Para tal, o Educador/Professor tem de possuir uma formação que o capacite para uma adequada abordagem das ciências.

A aprendizagem das ciências é, maioritariamente, implementada através de uma aprendizagem significativa que, por sua vez, estabelece uma ligação com a aprendizagem construtivista. Esta, a construtivista, é aquela que permite à criança e ao aluno uma envolvimento na construção do seu conhecimento, ou seja, estes realizam um trabalho autónomo, a fim de adquirir novas concepções e de a aprendizagem ficar “gravada” e, assim, tornar-se significativa.

Este tipo de aprendizagem utiliza várias ferramentas que permitem aglomerar de forma simples e clara todo o conhecimento que a criança reuniu. Como exemplos temos os mapas de conceitos, o diagrama V de Gowin, entre outros, que são, atualmente, bastante utilizados para facilitar a aprendizagem, bem como técnica de avaliação, na qual a criança fica com um registo organizado, hierárquico e essencial acerca de um determinado conceito.

Durante a realização das várias experiências que coloquei em prática no estágio, pude verificar a importância do envolvimento das crianças em todo o processo de construção

do conhecimento, pois estas foram ao longo do mesmo, o foco de toda a aprendizagem. Enquanto futuro docente tive o cuidado de proporcionar/disponibilizar materiais didáticos que permitissem desenvolver conhecimentos através da exploração pedagógica dos objetos, resultando assim numa aprendizagem focada na participação ativa das crianças/alunos. Deste modo envolvi-as/os no processo de ensino e aprendizagem como forma de adquirirem e assimilarem conceitos que já tinham anteriormente conhecido. As atividades experimentais realizadas foram sempre pensadas de modo que as/os crianças/alunos adquirissem as aprendizagens a promover e, assim, chegassem aos conceitos essenciais dos conteúdos abordados.

2.5.3. Mapas de conceito⁴

Na realização de atividades experimentais, é comum utilizar ferramentas que ajudam a sistematizar a informação acerca das conclusões e observações destas atividades. Essas ferramentas têm como objetivo principal auxiliar os alunos do 1.º CEB na organização de conceitos importantes, que foram definidos e abordados ao longo da atividade experimental. Deste modo, os alunos ficam com um resumo objetivo e sucinto, que lhes permitem uma melhor compreensão dos conceito-chave da atividade realizada.

Existem algumas ferramentas e estratégias que são utilizadas para ajudar os alunos nesta tarefa de sistematizar os conceitos mais importantes e a reter. Uma dessas ferramentas são os mapas de conceitos, nos quais se utiliza uma representação visual de conceitos interligados, através dos chamados conectores, para ajudar os alunos a estabelecer relações e significados. Estes “podem ser interpretados como diagramas hierárquicos que procuram refletir a organização concetual de um corpo de conhecimento ou de parte dele. Ou seja, sua existência deriva da estrutura concetual de um conhecimento” (Moreira, 2006, p. 9).

A construção destes diagramas depende do Professor, ou do aluno, e da forma como pretendem organizá-lo no caderno. O aluno pode optar por fazê-lo de forma horizontal ou vertical, permitindo que o mesmo fique com uma visão geral e pouco detalhada daquilo que executou anteriormente. Esta ferramenta não apresenta uma única

⁴ Parte deste tópico foi retirado do trabalho realizado no âmbito da Unidade Curricular de Ensino Experimental das Ciências em conjunto com as colegas Diana Martins e Mariana Berenguer.

maneira para se construir, sendo que acerca de um determinado assunto podem surgir mapas de conceitos distintos de aluno para aluno.

Os mapas conceituais são utilizados por muitos docentes com diversos objetivos, tal como afirma Moreira (2006) “Os mapas conceituais podem ser construídos para o conteúdo de uma aula, de uma disciplina, de um conjunto de disciplinas ou de um programa educacional inteiro...” (p. 26).

Tendo por base Moreira (2006) um mapa de conceitos deve ser construído com base nos seguintes tópicos:

- Identificação dos conceitos-chave;
- Organização dos conceitos partindo do mais geral para o particular;
- Interligação dos conceitos através de conetores que deem significado e que estabeleçam uma relação entre as palavras.

Em suma, a utilização desta ferramenta de trabalho pedagógico é importante durante o 1.º CEB, porque permite aos alunos estruturarem os conhecimentos adquiridos, aquando da realização de atividades de ensino e aprendizagem. Deste modo, os alunos estabelecem relações entre os conceitos, organizando-os hierarquicamente e adquirindo conhecimentos de forma significativa. A utilização desta técnica desenvolve, também, nos alunos a criatividade e a imaginação, uma vez que, tendo liberdade, poderão construir e organizar o conhecimento de forma pessoal e única.

Ao longo das PP I e II realizei atividades experimentais acerca de alguns conteúdos e competências a desenvolver da área de Estudo do Meio e utilizei os mapas conceituais como forma de sistematizar as conclusões recolhidas durante a realização dessas atividades. No entanto, os mapas conceituais realizados não seguiram as regras ditadas anteriormente, pois em ambos os casos realizados (verX), em que se utilizou esta ferramenta didática, faltou usar conetores que estabelecessem ligação entre as palavras. Esta construção inalterada dos mapas conceituais deveu-se ao facto de terem sido os alunos a construí-los, sob a minha orientação, e como estavam habituados a fazê-los sem os conetores, deixei que não os colocassem, uma vez que conseguiam ter uma leitura correta do mapa, mesmo sem os conetores.

2.6. Domínio de Autonomia Curricular

2.6.1. O que é um Domínio de Autonomia Curricular?

O Domínio de Autonomia Curricular (DAC) é uma das estratégias utilizadas a partir do momento em que se institui a autonomia e a flexibilização do currículo, no meio escolar. Nesse sentido, tentou-se adquirir e fazer com que a escola se distanciasse do ensino designado como tradicional. Apesar das instituições escolares estarem em constante mudança e inovação ainda se prendem a um método de ensino e aprendizagem em que o Professor fica junto ao quadro e os alunos sentados em filas de mesas, umas atrás das outras. Esta realidade ainda é muito comum, fazendo com que “os tempos escolares se encontram segmentados de forma padronizada dentro da organização escolar” (Cohen & Fradique, 2018, p. 11). Deste modo, foi necessário criar estratégias que dinamizassem as aulas, atribuindo, segundo Cohen e Fradique (2018), às escolas a responsabilidade de garantirem recursos e estratégias de ensino aprendizagem eficientes, de maneira a promover uma aprendizagem de qualidade e inclusiva. É por esta razão que se aborda o conceito de diferenciação pedagógica, caracterizado através da “diversificação e individualização das experiências educativas a dinamizar – enquanto instrumento capaz de garantir melhores aprendizagens, possibilitando a transição do paradigma do aluno médio para o aluno real” (Cohen & Fradique, 2018, p. 11).

A criação de trabalhos que têm como objetivo primordial a articulação curricular faz com que haja um trabalho de equipa entre os Professores cooperantes/titulares e os restantes Professores de, por exemplo, TIC, Inglês, de Expressão Plástica, de Música, etc. Deste modo, é preciso que o conselho de turma se reúna e decida, mediante um determinado conteúdo, os trabalhos ou as atividades que são possíveis planificar em conjunto. A realização destes projetos de aprendizagem também podem envolver o pessoal não docente da escola, assim como os pais dos alunos, ou seja, a comunidade educativa mais alargada. Mediante o DL n.º 55/2018, de 6 de julho de 2018 estes projetos têm de garantir uma diversidade de atividades adequadas ao público-alvo, promovendo o sucesso educativo e a igualdade de oportunidades a todos os alunos envolvidos. Deste modo, uma DAC engloba um conjunto de, a saber:

áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e ou de articulação curricular, desenvolvidas a partir da matriz curricular-base de uma oferta educativa e formativa, tendo por referência os documentos curriculares, em resultado do

exercício de autonomia e flexibilidade, sendo para o efeito, convocados, total ou parcialmente, os tempos destinados a componentes de currículo, áreas disciplinares e disciplinas. (Decreto-Lei 55/2018, p.3)

2.6.2. Autonomia e Flexibilidade Curricular

O termo Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) está diretamente ligado à organização e gestão do currículo. A AFC objetiva garantir aos alunos e aos Professores uma maior autonomia dentro das salas de aula, proporcionando aos docentes uma maior liberdade no que concerne à seleção e organização de conteúdos, à avaliação e à realização de projetos curriculares, que devem ser efetuados tendo sempre por base a premissa de que cada aluno tem interesses e especificidades de aprendizagem muito particulares.

É no Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho que se confirma o poder e a autonomia de um currículo que se rege segundo uma AFC, pois verifica-se que a partir do momento em que o ME promulgou projetos direcionados para uma autonomia curricular as escolas ganharam liberdade para se adaptar e complementar o currículo tendo em conta as necessidades de cada aluno. Deste modo, cada escola tem a capacidade de se gerir e permitir que cada aluno, independentemente das suas características, alcance “as competências previstas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Decreto-Lei 55/2018, 6 de julho, artigo 3.º).

A implementação da AFC vem garantir aos alunos uma progressão, uma cooperação e uma autonomia no seu processo de aprendizagem. Neste sentido, agrega-se uma série de finalidades como o sucesso e a autonomia de todos os intervenientes que desenvolvem comportamentos adequados à convivência em sociedade. Assim, pretende-se proporcionar, tal como referido, as mesmas oportunidades a todos os alunos (no sentido de Educação Inclusiva) com o intuito de assegurar que todos conseguem adquirir conhecimentos, capacidades e atitudes, ou seja, competências previstas no PASEO. Este documento não surge com uma tentativa de uniformização do aluno, mas sim como um alerta para que os Professores criem condições e ambientes diversificados e favoráveis ao desenvolvimento e aquisição de competências essenciais que irão contribuir para o desenvolvimento de crianças/alunos independentes e ativos socialmente (PASEO, 2017).

Capítulo III – O Docente como agente promotor da aprendizagem

3.1. O papel do Educador de Infância

Ser Educador de Infância é ter a responsabilidade de acolher, cuidar e educar crianças (dos 0 aos 6 anos de idade), promovendo o seu desenvolvimento e aprendizagem holística. Para tal, o educador deve ser responsável por criar um ambiente seguro, estimulante e acolhedor, que seja capaz de proporcionar experiências educativas diversificadas, que abrangem as várias áreas de conteúdo, patentes nas OCEPE (Silva et al, 2016). À semelhança do que é preconizado no DL n.º 241/2001 de 30 de agosto, o Educador de Infância deve, tendo por base o currículo por si construído, planificar, desenvolver, e avaliar atividades e projetos pedagógicos que sejam promotores de aprendizagens significativas. Para tal, é necessário que o educador tenha presente quais as suas funções, objetivos e responsabilidades, enquanto profissional de educação, para que, mediante a faixa etária das crianças, consiga desenvolver atividades que vão ao encontro das necessidades e interesses do grupo e de cada criança. Deste modo, é também importante que o educador desenvolva uma boa relação com os encarregados de educação/família, que conheça as crianças com as quais vai trabalhar para que o processo educativo seja bem-sucedido. Por essa razão, no referido DL, ressalva-se a importância de envolver “as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver” (DL n.º 241/2001, alínea d), do ponto 4, do artigo 2.º).

O Educador de Infância torna-se, assim, uma das figuras mais importantes na vida das crianças em contexto de Educação de Infância, uma vez que estas passam bastante tempo nestas instituições de educação. Deste modo, deve ter sempre em atenção os seus comportamentos e atitudes, nomeadamente, no que concerne à resolução de conflitos, à socialização, à valorização da diversidade para que consiga fomentar “a cooperação entre as crianças, garantido que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo” (DL n.º 241/2001, alínea c), do ponto 4, do artigo 2.º).

Resumidamente, o Educador de Infância deve ser um profissional imbuído de empatia, de sensibilidade, de paciência, de saber/conhecimentos e de capacidade de adaptação, tendo sempre em consideração que as crianças são seres únicos, que possuem ritmos de aprendizagem distintos e características individuais singulares. O Educador de Infância torna-se, assim, numa das profissões cujo desempenho é muito enriquecedor,

repleto de constantes desafios, grande responsabilidade e de vocação, tendo sempre ciente que, durante os primeiros anos, a criança precisa de atenção e oportunidades diversificadas de aprendizagem, de modo a se desenvolver e aprender construindo uma base sólida para o seu percurso educativo e pessoal.

3.1.1. Ser educador (do género masculino) em pleno século XXI: uma reflexão

Ao recuarmos no tempo conseguimos observar uma realidade ligeiramente distinta da atual, no que diz respeito ao mundo laboral. A figura feminina surge associada ao cuidado da casa e dos filhos, enquanto a figura masculina está associada aos trabalhos mais árduos, a cargos de direção ou de poder, a uma competitividade e a uma postura mais rígida (Cortez, 2015). Neste sentido, a área da educação é associada, sobretudo, ao género feminino “porque o ensino é um sector onde se concentrou um grande número de mulheres, sobretudo a partir do século XIX e essencialmente nos primeiros anos de escolaridade” (Cortez, 2015, p.54). À medida que os anos foram passando esta realidade foi-se diluindo e, assim, os cargos e as profissões têm aos poucos deixado de se direcionar apenas para um género específico. Isto é sinal de uma evolução na sociedade e na cultura, que tem normalizado assuntos socioculturais.

No ramo da educação, a figura do Educador de Infância surge ainda muito associada ao género feminino, devido a vários fatores históricos e tradicionais. No entanto, a figura masculina já tem seguido carreira profissional no mundo da educação de infância. Existir um homem Educador de Infância é sinónimo de coragem numa sociedade que, infelizmente, ainda se move na base de preconceitos vários, nomeadamente de género.

Neste sentido, surge a importância de debater este assunto que me levou a questionar inúmeras vezes se estaria a escolher a profissão certa. Ao longo dos 5 anos de curso duvidei, por vezes, das minhas escolhas, do meu talento colocando entraves ao meu trabalho por ver à minha volta uma sociedade que não está muito preparada para o facto de existirem Educadores de Infância do género masculino. Por muito que a sociedade tenha evoluído, ainda há muito para transformar e melhorar. Por exemplo, as lojas convencionais não têm batas para Educadores de Infância homens, uma figura masculina num infantário é alvo de alguma surpresa, quer por parte da equipa pedagógica, quer por parte dos pais que muitas vezes não demonstram à-vontade em deixar os seus filhos ao nosso cuidado. Todos estes exemplos não deverão ser considerados normais para uma sociedade ocidental que se diz evoluída e inclusiva. Contudo, é de assinalar a evolução

paulatina, sendo notória a procura, por parte das instituições de educação e ensino, em incluir educadores do género masculino, pelas suas competências. A população em geral deverá se mentalizar de que, em pleno século XXI, não existem profissões e cargos para pessoas de um género em específico, pois devemos seguir profissionalmente aquilo que nos fará sentir realizados e para o qual somos competentes.

Tirando todas os aspetos menos positivos, resta-nos concentrar na importância desta profissão docente e naquilo que o educador quer fazer, seja do género feminino ou seja do género masculino, e é capaz de proporcionar e implementar em contexto de sala com o objetivo primordial de contribuir para que as crianças/alunos aprendam e se desenvolvam. Desempenhar esta tarefa docente de forma exímia não advém do género, da etnia, da raça, da cultura, mas sim do saber e de uma vontade de ver as crianças crescerem rodeadas de atividades estimulantes e de ambientes educativos adequados.

Em suma, não é o género que fará de um docente melhor ou pior profissional, neste caso Educador de Infância, mas sim o empenho e dedicação no seu desempenho profissional. Por isso, deste trajeto de estágio e académico trago o orgulho de nunca ter desistido e a certeza de que, enquanto futuro educador, haverá muito para mudar e ultrapassar. A sociedade precisa de respeitar quanto à escolha da profissão, orientação sexual, religião, costumes e tradições. Só assim saberemos viver em sociedade, plena de valores de cidadania.

3.2. O papel do professor do 1.º CEB

A profissão de Professor, à semelhança da do Educador de Infância, é uma das profissões mais importantes, pois exerce um papel fundamental na vida de qualquer criança. Ser Professor torna-se mais do que uma profissão. É uma missão e acima de tudo uma vocação, porque para ensinar é necessário ter um conjunto de competências no domínio do conhecimento, responsabilidades, paciência, empatia e respeito para com as crianças e respetivas famílias. Segundo Moreira (2008) “um Professor é uma espécie de mágico que tem o poder de transformar os pequenos acontecimentos e experiências das crianças em alicerces de felicidade” (p.15). Se pensarmos bem, em todas as tarefas que um Professor desempenha diariamente, concluímos que esta profissão acarreta muitas outras, nomeadamente ser gestor das emoções das crianças.

O Professor deve ser promotor, segundo o DL n.º 240/2001, de aprendizagens, através da utilização de um conhecimento prático e conciso, tendo sempre em conta a

diferenciação pedagógica e o contexto social e ético de cada aluno. Deste modo, tem de criar oportunidades de aprendizagens significativas, tendo sempre em atenção o ambiente educativo, o material didático e a disposição para aprender dos alunos, para que haja um progresso no desenvolvimento individual da criança. Deve, também, ter sempre em atenção a educação efetiva e comprometida com os valores sociais e éticos do contexto onde se empenha as suas funções. Para além disto, deve manter uma relação assídua com os encarregados de educação, de modo a promover o envolvimento e participação dos mesmos ao longo que todo o processo educativo.

Neste sentido, esta profissão implica um compromisso com o crescimento intelectual, emocional e social das crianças, tendo sempre a preocupação de inspirar e motivar os alunos a adquirirem novos conhecimentos, a desenvolverem habilidades/competências, a questionarem e a refletirem de modo a construírem o seu próprio conhecimento acerca do mundo e dos conteúdos curriculares abordados. Para tal, é importante que se desconstrua a ideia do Professor que é detentor exclusivo de todo o conhecimento e que se perceba que o Professor é um orientador na construção desse conhecimento, por isso é que este deve facultar aos alunos um *feedback* sobre o processo de aprendizagem, adotando uma postura clara e objetiva para elogiar e orientar positivamente os alunos, deixando-os motivados para aprender (Lopes & Silva, 2010).

Acredito que toda a ação do Professor é regida “em torno de um currículo que pressupõe um papel ativo dentro e fora do edifício escolar” (Mesquita, 2011, p.30). Neste sentido, e uma vez que, muitas vezes, a criança passa mais tempo na escola do que na própria casa, o Professor pode ter uma maior influencia na criança do que a própria família, tendo, por isso, de tentar veicular os melhores valores e aprendizagens.

Capítulo IV – Metodologia de Investigação-Ação

4.1. Investigação-Ação

A investigação-ação é um método de ensino-aprendizagem que se centra numa metodologia qualitativa, na qual “os participantes analisam as suas próprias práticas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação” (Watts, 1995 citado por Coutinho, 2011, p. 313). Segundo Bodgan e Biklen (1994) “A investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (p.292).

Esta metodologia procura promover mudanças nos contextos educativos, a partir da reflexão crítica e participativa dos intervenientes no processo, permitindo lidar com uma problemática de aprendizagem ou salientar uma aptidão da turma que seja detetado, pelo Educador/Professor nos diversos contextos de sala de atividades/aula. Caso estejamos perante um problema que precise ser solucionada, o agente educativo procura arranjar soluções para esse determinado problema, através de diversos mecanismos e estratégias. Assim sendo, “é um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação” (Watts, 1995, citado por Coutinho, 2011, p. 313). Caso se queira dar ênfase a uma aptidão da turma desenvolve-se atividades que realcem e que mostrem as capacidades das crianças, relativamente a essa aptidão. Por norma, os docentes têm tendência de resolver um problema ou uma fragilidade da turma ao invés de enfatizar as suas aptidões.

Esta metodologia é realizada através de alguns passos metodológicos, num processo cíclico, que permite aperfeiçoar as estratégias de modo a solucionar o problema identificado. Assim sendo, é necessário, em primeiro lugar, explorar e analisar o ambiente de aprendizagem, no qual estamos envolvidos, de modo a identificar os vários problemas de aprendizagem existentes. De seguida, dos problemas selecionados, levanta-se uma problemática, que se tornará o foco de intervenção pedagógica, por isso planifica-se um leque de estratégias que tenham como objetivo resolver o problema levantado e escolhido. Em seguida, pomos em prática as estratégias e recolhe-se e analisa-se os resultados a fim de interpretá-los e de tomarmos uma decisão ou várias sobre as soluções encontradas ou ainda por encontrar.

Ao longo das várias etapas desta metodologia alega-se a definição de uma questão que se torna imprescindível responder durante este processo de investigação-ação. Por norma, a questão definida que advém do problema torna-se no momento mais importante desta metodologia, uma vez que surgem uma ou várias estratégias que permitirão resolver o(s) problema(s), através da sua implementação em contexto de sala de aula. Torna-se, assim, importante observar e definir uma questão de investigação-ação centrada no grupo, e várias estratégias que possam resolver esta mesma questão e realizar atividades didáticas/pedagógicas que deverão ser postas em prática. Posto isto, é importante realçar a adequação das estratégias, que nos fará chegar, mais rapidamente à resolução do problema identificado. Na definição destas estratégias temos de ter em atenção diversos fatores, por exemplo, os materiais a utilizar e os diversos recursos necessários para a ação pedagógica.

As atividades delineadas servem para responder às estratégias definidas na fase anterior. Desta forma, estas atividades podem ser caracterizadas como a ação pedagógica que decorre no contexto de aprendizagem, isto é, numa sala de aulas. Destas atividades resulta uma avaliação que permitirá verificar se o problema está ou não a ser resolvido. Caso fique concluído o processo de investigação-ação, o problema fica resolvido. Caso contrário, é preciso voltar ao início, isto é, é necessário voltar a definir novas estratégias, novas atividades a fim de responder ao problema de aprendizagem identificado.

No decorrer das PP II e III, utilizei uma abordagem de investigação qualitativa. Entende-se por investigação qualitativa aquela que, segundo Bodgan e Biklen (1994) permite que os:

investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concertados para compreender vários pontos de vista. O objetivo não é o juízo de valor, mas, antes, o de compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critério eles o julgam” (p, 287)

Todo este processo é feito através de uma ação de natureza participativa, onde o educador/Professor tem de estar envolvido no meio que está a analisar para que possa observar, participar e registar a evolução do problema definido numa fase inicial.

Assim, esta metodologia torna-se numa prática tanto de educadores como de Professores, uma vez que permite que se tornem “mais sensíveis a fatores que afetam o seu próprio trabalho e a sua interação com os outros” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 289). A investigação-ação tem um grande impacto na formação dos docentes, pois permite um docente que estes sejam reflexivos e investigadores da sua própria prática, isto é um

professor-investigador que planeia, age e reflete de forma construtiva sobre a sua práxis. Deste modo, desenvolve-se uma postura pedagógica do docente cada vez mais correta, assente na reflexão sobre a sua prática.

4.1.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A metodologia de investigação-ação recorre a técnicas e a instrumentos de recolha de dados, para dar resposta àquilo que o docente investigador definiu como problema. Ao longo da minha ação pedagógica, nas PP I e II, apliquei apenas uma técnica e alguns instrumentos a fim de recolher dados e informações para dar resposta ao problema de aprendizagem identificado e conseqüente questão inicial de investigação-ação.

No que diz respeito, às técnicas de recolha de dados utilizei exclusivamente a observação, isso implicou a assunção de uma atitude consciente de observação, ou seja, foi necessário ser e estar atento de forma a selecionar a informação mais pertinente ao nosso problema. Ser observador no campo da educação, implica uma postura “mais formal, controlada, sistematizada e centrada” (Sousa, 2009, p. 109). Neste caso, tendo de estar naturalmente envolvido com as crianças, utilizei a observação participante, uma vez que esta “consiste no envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar” (Sousa, 2009, p.113).

No que concerne aos instrumentos de recolha de dados, utilizei sobretudo o diário reflexivo e o registo de imagens. O diário reflexivo origina o “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bodgan & Biklen, 1994, p.150). Por norma, as notas que são retiradas têm de ser “detalhadas, precisas e extensivas” (Bodgan & Biklen, 1994, p.150), para que se alcance uma análise objetiva daquilo que estamos a observar. Assim sendo, este instrumento permitiu-me anotar, num primeiro momento, de uma forma simplificada e em tópicos alguns registos daquilo que foi acontecendo ao longo dos dias para, de seguida, refletir e analisar as aprendizagens e a evolução das mesmas no grupo. Neste sentido, tornou-se uma mais-valia para a minha Prática Pedagógica I e II, utilizar os diários reflexivos uma vez que, através destes, soube que aspetos podiam ser melhorados para dar resposta à questão de investigação-ação.

Aliado ao diário reflexivo utilizei o registo de imagens, nomeadamente fotográficas, também como instrumento de recolha de dados, pois através das fotografias consegui evidenciar aquilo que ficou registado e anotado nos diários reflexivos. Com

efeito, os registos fotográficos podem ser considerados registos de fácil compreensão, pois “dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizados para compreender o subjetivo e são frequentemente analisados indutivamente” (Biklen, 1994, p. 183, citado por Agostinho, 2015, p. 17 e 18).

Ambos os instrumentos, acima mencionados, foram utilizados diariamente, ao longo da minha Prática Pedagógica e tinham como principal objetivo trazer evidência ao trabalho didático-pedagógico realizado. Através deles consegui demonstrar que tentei, pelo menos, dar resposta às questões de investigação-ação, logo de aprendizagem, definidas ao longo das PP I e II.

4.1.2. Método de análise e tratamento de dados

O método de análise e tratamento de dados diz respeito ao estudo feito à *posteriori* acerca dos procedimentos e técnicas utilizados de recolha de dados para responder à questão definida no início do estudo baseado numa metodologia de investigação-ação. Esta etapa torna-se relevante, uma vez que permite extrair conclusões acerca do estudo que estamos a realizar, aumentando assim o conhecimento e a compreensão dos resultados obtidos (Bogdan & Bliklen, 1994). Esta análise “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e as decisões sobre o que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205).

O passo seguinte é organizar os dados recolhidos, sistematizando-os, e analisá-los, de modo a verificar se o problema identificado ficou ou não resolvido. É nesta etapa que segundo Máximo-Esteves (2008) se deve realizar a “triangulação” (p.103), de modo a conferir credibilidade à investigação. Sendo assim, esta torna-se numa fase bastante importante de todo este processo que nos permite verificar se as nossas ações pedagógicas estão ou não bem concebidas.

4.2. Ação pedagógica centrada nas/os crianças/ alunos

A legislação em vigor para o 1.º CEB aborda sistematicamente a importância de direcionar o ensino para os alunos, tornando-os o centro de todo o processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, é preciso desconstruir as tradicionais salas de aula, em que, por exemplo, as mesas estão posicionadas em filas paralelas e em que o Professor se posiciona junto ao quadro, considerando-se o detentor de todo o conhecimento. Esta

assustadora realidade das salas, ainda muito presente nos dias de hoje, precisa de ser modificada para que se consiga intervir pedagogicamente tendo sempre em atenção a aprendizagem dos e pelos alunos. Para tal, é necessário que o Professor descentre de si o processo de aprendizagem e concentre-o no aluno, de modo a atender às suas necessidades individuais (Libório & Portugal, 2006). Consequentemente, o Professor deve planificar para que os alunos tenham liberdade de ação durante todo este processo, mas também de acordo com o meio de onde vêm, existindo assim “um princípio ético de respeito pelas crianças e pela sua condição social” (Libório & Portugal, 2006, p.124).

O docente deve planificar e agir para a formação de alunos autónomos e ativos no que diz respeito à construção do conhecimento, tal como afirma Paiva (2014) quando diz “Motivar as crianças, encorajá-las, fazê-las sentir e clarificar sobre a utilidade do que estão a aprender (...) torna-se basilar para que se envolvam nas atividades” (p.26). Deste modo os alunos são encorajados a terem uma participação ativa durante todo o processo de ensino e aprendizagem e, por isso, sentem-se úteis e tornam-se alunos “empenhados, mais participativos, mais responsáveis e com melhores resultados” (Paiva, 2014, p.26).

É partindo do pressuposto que este tipo de ação pedagógica é cada vez mais necessário e importante para a formação dos alunos, que o Professor reconhece que cada aluno possui as suas habilidades, os seus métodos de trabalho e o seu ritmo de aprendizagem, mas também as suas inseguranças, por isso cabe-lhe a ele desconstruir nos seus alunos o medo de errar (Cardoso, 2013). Esta abordagem metodológica permite, também, que os alunos desenvolvam habilidades sociais e emocionais, quer isto dizer que o Professor deve ser promotor de uma boa convivência, de modo a fomentar a empatia, o respeito e a resiliência dos alunos para com os colegas.

Este tipo de aprendizagem proporciona um ambiente educativo favorável, mas acima de tudo tranquilo, na qual o Professor torna-se num facilitador da aprendizagem, apoiando os alunos ao longo de todo o processo de aprendizagem na busca ou consolidação do conhecimento. Assim, elimina-se a ideia na qual se defende que um Professor é aquele que domina o tema, mas “sim aquele que consegue fazer com que a maioria dos alunos aprendam” (Cardoso, 2013, p.91).

Ao longo da minha PP III procurei realizar uma prática na qual o aluno estivesse no centro de todo o processo de ensino-aprendizagem. Aplicar esta metodologia tornou-se um grande desafio, uma vez que as salas estão, naturalmente, repletas de alunos diferentes uns dos outros e com ritmos de aprendizagem distintos. Por tal, tentei sempre procurar responder às necessidades individuais dos alunos, envolvendo-os em todo o

processo de ensino-aprendizagem e procurando que fossem eles os principais agentes da concretização das minhas planificações. Nesse sentido, realizei atividades em que a turma pudesse cooperar ao longo dos trabalhos e que pudesse, acima de tudo, partilhar conhecimentos prévios e adquirir novas aprendizagens através da partilha dos mesmos com os colegas. Optei por, ao longo das atividades, organizar diferentes grupos, através de diversas estratégias (sorteio de nomes, fitas de cores iguais, entre outras), dando a oportunidade de trabalharem com diferentes colegas.

4.3. A aprendizagem cooperativa

O sistema de ensino já se depara com variadas técnicas que permitem às/aos crianças/alunos um trabalho de equipa, em contexto de sala de atividades/aula. No entanto, muitos docentes não manifestam interesse em implementar estas estratégias, justificando-se com o facto de estas gerarem conflitos e conversas paralelas no contexto de aprendizagem. A aprendizagem cooperativa é uma dessas metodologias, que assume uma denominação ampla e suscita diferentes interpretações no campo educativo/ensino. Deste modo, pode-se afirmar que a aprendizagem cooperativa resume-se a “uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o Professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto” (Lopes & Silva, 2009, p.4). Segundo Johnson et al. (1993) citados por Lopes e Silva (2009) a aprendizagem significativa é referida “como um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos de tal modo que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos outros colegas” (Johnson et al., 1973 citados por Lopes & Silva., 2009, p.3).

O objetivo primordial desta metodologia é reunir um ambiente, em contexto de sala de atividades/aula, que promova o diálogo, mas essencialmente a partilha de conhecimentos, de ideias, de opiniões acerca de um determinado assunto. Deste modo, a/o criança/aluno é familiarizada/o com um ambiente que lhe será muito próximo na sua vida atual e futura (Lopes & Silva, 2009).

No que concerne à aplicação desta metodologia em contexto de sala de aula, vários autores, inclusive Lopes e Silva (2010) defendem que esta “assegura um melhor rendimento escolar aos alunos, comparativamente com métodos como a aprendizagem individualista, a aprendizagem competitiva e a aprendizagem em turmas heterogéneas” (p. 141).

Trabalhar segundo uma metodologia de trabalho cooperativo é garantir uma autonomia, mas também uma interdependência, na qual os elementos dos grupos trabalham partilhando entre si as ideias do conteúdo a trabalhar. Neste sentido, cria-se um ambiente de aprendizagem em que todos trabalham para o mesmo objetivo. Deste modo, o docente também coloca nas/os crianças/alunos a responsabilidade de atingirem determinados objetivos, isto é, o docente apenas orienta e as/os crianças/alunos ficam responsáveis por garantirem uma responsabilidade individual que lhes permite, segundo Lopes e Silva (2010, p.143), um fortalecimento individual, através de um trabalho de grupo que os faz saírem melhores e mais capazes indivíduos. Contudo, a implementação deste trabalho em equipa exige que dentro de um grupo se atribua responsabilidades a cada um dos seus elementos, pois torna-se necessário tomar decisões, dividir tarefas para criar um bom ambiente de trabalho e de aprendizagem. Para tal, é preciso que o docente se mantenha inteirado das competências sociais de cada criança/ aluno de modo a garantir uma relação cordial entre todos. Assim, para que esta metodologia de trabalho resulte é imprescindível que o docente forneça tempo suficiente para que o grupo trabalhe em prol do mesmo objetivo.

Esta visão de trabalho cooperativo é muito mais fácil de imaginar e de se realizar dentro de uma sala de 1.º CEB. Contudo, também é aplicada em salas de Educação Pré-Escolar. A utilização desta metodologia nesta valência requer, à semelhança do 1.º CEB, a organização das crianças em grupos para que possam interagir e trocar ideias, a planificação de atividades em que todas participem, o incentivo ao respeito pelas outras crianças, a atribuição e divisão de tarefas (ex: ajudante do dia, preenchimento de quadros de tarefas, etc.), entre outras atividades que o educador e as crianças podem planificar. Deste modo, incute-se na criança, por exemplo, regras de convivência em comunidade.

Assim sendo, podemos verificar que esta metodologia “não é apenas uma alternativa metodológica e potencialmente eficaz para o ensino, mas um espaço com capacidade para articular as atitudes e os valores de uma sociedade democrática que quer reconhecer e respeitar a diversidade humana” (Lopes e Silva., 2022, p.3). Deste modo, esta metodologia torna-se numa das que mais deveria ser utilizada, uma vez que “é um método que responde às necessidades de uma sociedade multicultural e diversa como a nossa, visto que respeita as particularidades do indivíduo e ajuda-o a desenvolver as suas potencialidades” (Lopes & Silva., 2022, p.59).

Parte II – Ação Pedagógica

Capítulo V Prática Pedagógica I – Contexto de Educação Pré-Escolar

5.1. O Meio Envolve da Instituição Educativa

O meio envolvente de uma instituição educativa torna-se imprescindível para o trabalho de um Educador de Infância, nomeadamente no que concerne ao momento do planeamento. Através do conhecimento do meio compreendemos alguns dos comportamentos, atitudes, interesses, motivações e também as necessidades das crianças, mas também da comunidade educativa. O espaço circundante à instituição de educação torna-se, quando reunidas as condições necessárias, um espaço apropriado para que as crianças possam crescer e aprender de modo mais rico e diversificado. Segundo Roberts (2004) “Sair pode ser um meio maravilhoso de as crianças aprenderem mais acerca delas próprias e das outras pessoas que as rodeiam” (p.156).

O edifício de cariz educativo onde realizei a PP I fica localizado na freguesia de São Martinho que, segundo os Censos de 2021, conta com cerca de 27 mil habitantes⁵, divididos pelos 16 sítios que a freguesia contém: Ajuda, Areeiro, Igreja, Nazaré, Piornais, Quebradas, Pico de São Martinho, Virtudes, Amparo, Lombada, Casa Branca, Pico do Funchal, Poço Barral, Vargem, Pilar e Vitória. O edifício onde realizei esta prática pedagógica encontra-se localizada no centro do sítio da Nazaré e, por essa razão, está muito bem localizada no bairro com o mesmo nome. É rodeado por vários edifícios com fins comerciais, habitacionais, culturais e religiosos, como se pode constatar no Quadro 1.

Quadro 1

Edifícios circundantes à instituição educativa

Cultura, lazer e património	Padaria; Cafés (2);
-----------------------------	----------------------------

⁵ Informação retirada da seguinte notícia do Jornal da Madeira: [https://www.jm-madeira.pt/regiao/ver/136282/Censos 2021 Sao Martinho e a freguesia mais populosa da Madeira](https://www.jm-madeira.pt/regiao/ver/136282/Censos%2021%20Sao%20Martinho%20e%20a%20freguesia%20mais%20populosa%20da%20Madeira)

	Minimercado; Loja social;
Educação e Ensino	Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré; Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré – Edifício “O Girassol”;
Serviços Sociais	Posto de correios (CTT)
Religiosos	Igreja da Nazaré
Saúde	Centro de saúde Farmácia
Habitacionais	Apartamentos Vivendas
Militares e Desportivos	Regimento de Guarnição n.º 3 (RG3) Pavilhão do CAB

Os espaços circundantes tornam esta instituição de educação bastante funcional e atrativa, pois permite estabelecer várias parcerias, de modo a desenvolver diversas

atividades que enriquecem o planeamento pedagógico dos Educadores de Infância, como forma de complemento ou de enriquecimento do que é realizado dentro do recinto da instituição educativa. Ao longo da minha PP I tentei usufruir, com as crianças, do espaço exterior ao máximo, realizando atividades ao ar livre e algumas saídas, tirando o melhor partido dos serviços disponíveis no espaço envolvente. Como exemplos posso referir a exploração de folhas secas no outono, a entrega da carta para o Pai Natal no posto de correios e a visita ao presépio de Natal realizado pelos militares do RG3.

5.2. O estabelecimento educativo

A PP I foi realizada na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré – edifício “O Carrocel” localizada, tal como já mencionado, no Bairro da Nazaré. Neste edifício, de cariz público, as crianças têm idades compreendidas entre os 6 meses e os 6 anos.

Este edifício educativo encontra-se equipado com material lúdico adequado de modo a promover o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças. No seu interior encontramos um pequeno espaço destinado à receção das crianças e salas espaçosas para as valências de Creche e Pré-Escolar. O espaço contempla, ainda, arrecadações e algumas salas destinadas ao uso exclusivo do pessoal docente e não docente. Conta ainda com duas casas de banho específicas para as crianças e duas para os adultos da instituição, uma copa destinada aos berçários. Contempla, por fim, um amplo refeitório, uma sala parque e um salão polivalente, no qual se realizam as atividades de enriquecimento curricular de Música e Educação Física, entre outras (consultar Figuras 2, 3 e 4).

Figura 2

Refeitório da instituição



Figura 3*Sala Parque***Figura 4***Sala Polivalente*

A instituição referida tem um amplo espaço exterior rodeado por um muro, o que oferece grande segurança às crianças que usufruem do espaço ao ar livre bastantes vezes, ao longo do dia. Este conta com uma larga área pavimentada e revestida com *tartan* e uma área com relva, algumas plantas, árvores e arbustos. Conta também com escorregas

e um labirinto lúdico onde as crianças podem brincar durante os momentos de brincadeiras ao ar livre (consultar Figura 5).

Figura 5

Espaço exterior para momentos de brincadeira livre



Durante a PP I as escolas ainda mantinham algumas regras de restrição na utilização dos espaços e materiais emanadas pela Direção Regional da Saúde, devido à pandemia Covid-19. Por essa razão tínhamos o espaço exterior separado através de fitas, tendo cada sala um espaço reservado para si nos momentos de brincadeiras no exterior das salas. Estas restrições limitavam a realização de algumas atividades, uma vez que tínhamos de respeitar os espaços circunscritos. Também limitava o contacto entre crianças de diferentes salas, o que não permitia uma grande convivialidade social. Segundo Silva et al. (2016) o espaço exterior deve ser pensado e organizado para dar oportunidade às crianças de interagir e explorar diversos “materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc.) que, por sua vez, podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações” (p.27). Sendo este um espaço onde as crianças têm a oportunidade de realizar atividades físicas (Silva et al., 2016) estas ficaram, devido às medidas de prevenção adotadas, limitadas a um pequeno espaço, no qual não tinham total liberdade para brincar e interagir. Neste sentido, ao longo do estágio, as atividades planificadas tinham de ser (re)pensadas, de modo a que as salas não se cruzassem, nem tivessem atividades realizadas em espaços comuns ou em simultâneo.

5.3. O Projeto Educativo de Escola

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré definiu durante o período de 4 anos (2020-2024) um PEE com o seguinte título: “Escola em Valores: Crescer com resiliência, liberdade e equidade”. Este PEE tinha por objetivo promover “um compromisso de respeito com a singularidade de cada um, valorizando as diferenças, a capacidade de adaptação a um mundo em mudança e a igualdade de oportunidades no acesso ao sucesso” (p.4) para com as crianças da escola. Este documento funcionava como a base de trabalho de todo o pessoal docente e não docente, de modo que teriam de ser realizadas atividades e assumidas atitudes que contribuíssem para que este objetivo fosse alcançado ao fim do quadriénio definido.

Ao longo dos vários anos letivos foram delineados vários temas subjacentes ao tema/problemática principal do projeto, sendo que para o ano letivo 2021/2022, ano em que estive a estagiar nesta instituição de educação e ensino, tínhamos como objetivo primordial e orientador da prática pedagógica a Educação para a Cidadania. O documento delineava para este tema duas estratégias que deveriam ser tidas em conta aquando das planificações e das atitudes diárias dos adultos e das crianças: as emoções e a Educação para a Cidadania. Deste modo, ao longo do estágio de PP I procurei planificar atividades que dessem resposta a esta problemática, tendo em conta a especificidade das crianças da Sala Vermelha, a fim de que adquirissem competências para uma convivência em comunidade. Assim, este projeto educativo foi ao encontro da questão definida como Investigação-Ação, cujo objetivo ambicionava desenvolver comportamentos assertivos a uma convivência em grupo.

5.4. A Sala Vermelha

As salas de EPE devem ser espaços preparados para cada grupo de crianças, por isso não se devem manter com a mesma organização de ano para ano. Estas deveriam ser equipadas e organizadas anualmente, a fim de promover ambientes propícios para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Esta organização e gestão do espaço educativo deve, sempre, ser feita de acordo com a faixa etária e com os interesses do grupo de crianças. A criação destes espaços devem ser, segundo Post & Hohmann (2011), muito bem planeada, tendo sempre em vista a evolução da criança nos vários níveis de

desenvolvimento e de aprendizagem (comunicativos, cognitivos e sociais). São nestes espaços que as crianças, em conjunto com os adultos, estabelecem interações, que são muito importantes para o seu desenvolvimento (Silva et al., 2016).

A sala na qual realizei a PP I tinha um espaço amplo e organizado por áreas de interesse /lúdicas e com acesso ao exterior, nomeadamente, ao parque, onde as crianças brincavam nos momentos de brincadeira no exterior da sala (ver Figura 6). A sala contava com quatro áreas de interesse lúdico: uma garagem, uma biblioteca, um espaço destinado ao jogo simbólico e um espaço destinado a jogos de encaixe/construção e a outros brinquedos (ex. animais de plástico). As áreas da garagem e da “casinha das bonecas” tinham materiais adequados à área e em bom estado, enquanto a área da biblioteca, encontrava-se, a meu ver, deficitariamente equipada, pois tinha à disponibilidade das crianças um número reduzido de livros, em mau estado de conservação. Tinha uma área com mesas e cadeiras destinadas às atividades orientadas pelos adultos, bem como para atividades sugeridas pelas crianças no tempo de brincadeira livre (ex. brincar com plasticina). A sala tinha três placares, sendo dois de maior dimensão. Estes dois são destinados à exposição de trabalhos realizados pelas crianças e à decoração alusiva às épocas festivas em vigor. O outro, de menor dimensão, contempla informações destinadas às Educadoras, às Assistentes da Ação Educativa e aos familiares das crianças, como é o exemplo das planificações mensais, lista com o nome das crianças, horário das atividades de enriquecimento curricular, entre outras informações pertinentes para o quotidiano da sala. Por fim, refira-se que é uma sala que possuía muita luminosidade solar, o que nos permitia estar na sala sem recorrer à luz artificial. Notei que, esta instituição de educação de cariz público, tinha ao dispor dos docentes, não docentes e das crianças uma diversidade de materiais de desgaste fornecidos pela instituição para a realização das atividades pedagógicas.

Neste sentido, considero que a Sala Vermelha era um espaço educativo agradável, que permitia aos adultos valorizar, observar e apoiar “as ações, as escolhas e as ideias das crianças” (Post & Hohmann, 2011, p.101).

Figura 6*Áreas da Sala Vermelha***5.4.1. Rotina da Sala Vermelha**

As rotinas na EPE são um dos elementos mais importantes para o cotidiano das crianças, pois permite uma organização do seu tempo, tendo sempre em conta a idade, o bem-estar e o desenvolvimento das crianças. Segundo Silva et al. (2016) as rotinas de

uma sala de EPE deve ter uma “distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade.” (p.27). Deste modo, as crianças sabem aquilo que têm de fazer ao longo dos vários momentos diários, tornando-se crianças autónomas e capazes de ajudar as outras crianças da sala. Por terem um carácter flexível,

as rotinas educativas são alvo de modificações dependendo das propostas feitas pelas próprias crianças ou por parte do Educador de Infância, que pode sentir necessidade de alterar a rotina, tendo sempre como objetivo o bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem da criança. (Silva et al., 2016).

No que diz respeito às rotinas da Sala Vermelha, estas eram flexíveis, organizadas e idênticas diariamente (ver Quadro 2). Eram planeadas de acordo com as capacidades de cada criança e do grupo em geral, mas, acima de tudo, tinha como principal objetivo que desenvolvessem a sua autonomia nas tarefas diárias (ex: lavar as mãos, calçar os sapatos, ir à casa de banho, comer, sentar, arrumar) e comportamentos adequados a uma convivência positiva em sociedade.

Quadro 2

Rotina da Sala Vermelha

Horário Manhã	Horário Tarde
8:00 – 9:00 – Hora de Acolhimento	13:00 – 14:45 – Momento da Sesta
9:00 – 9:15 – Reunião do grupo no tapete	14:45 – 15:00 - Momento de Higiene
9:30 – 10:00 – Lanche	15:00 – 15:15 – Reunião do grupo na mesa
10:00 – 10:30 – Recreio	15:45 – 16:00 – Momento de Higiene
10:30 – 11:15 – Atividade Orientada	16:00 – 16:30 – Recreio
11:15 – 11:30 – Reunião de grupo + Momento de Higiene	16:30 – 17:30 – Atividade Orientada
11:30 – 12:00 – Almoço	17:30 – 18:30 – Brincadeira livre pelas várias áreas de interesse
12:00 – 12:10 – Momento de Higiene	
12:10 – 13:00 – Momento da Sesta	

5.4.2. As crianças da Sala Vermelha

O grupo de crianças da Sala Vermelha (ver Figura 7) era constituído por 15 crianças, sendo 11 do género masculino e 4 do género feminino. As crianças desta sala tinham idades compreendidas entre os 3 anos e os 4 anos e 11 meses. Desta forma, a maior parte das crianças deste grupo nasceu no ano 2018, sendo que duas crianças nasceram no ano de 2019.

Figura 7

Crianças da Sala Vermelha



No início do ano letivo, em que realizei a PP I (2020/2021), ingressaram pela primeira vez no grupo três crianças, sendo que uma destas nunca tinha frequentado um estabelecimento de educação. O grupo tinha duas crianças com uma discrepância de comportamentos relativamente às restantes crianças do grupo. Uma delas não apresentava nenhum problema em específico, mas a sua linguagem ainda era feita através de sons isolados e revelava comportamentos imaturos para a idade. A outra criança era acompanhada no Centro de Desenvolvimento por um Terapeuta da Fala, mas a equipa pedagógica da sala considerava existir comportamentos que evidenciavam pertencerem ao Espectro de Autismo. Esta criança, à semelhança da anterior, também comunicava através de sons isolados. No entanto, esta criança tornou-se num caso mais delicado, pois os encarregados de educação recusavam-se a aceitar as dificuldades que eram assinaladas pela equipa pedagógica da sala, o que tornou todo o processo de aprendizagem mais

complicado. Assim sendo, não existiam diagnósticos de desenvolvimento específicos e claros para ambas as crianças, até porque devido à sua idade recomendava-se que fossem alvo de observação antes de serem diagnosticadas e alvo de medidas universais de suporte à aprendizagem e à inclusão.

O grupo mostrou ser, de uma forma geral, bastante heterógeno quer ao nível da sua idade, quer ao nível das suas atitudes e competências. Demonstrou na maioria das vezes curiosidade, interesse e empenho na realização das atividades que o adulto sugeria, tornando-se assim num grupo bastante participativo e que aderiu com bastante facilidade, concentração e entusiasmo à realização das atividades pedagógicas.

O grupo realizava atividades associadas às diferentes áreas de conteúdo das OCEPE. No entanto, as áreas que mais gostavam de trabalhar/brincar eram as das artes visuais e da música. As crianças gostavam de manusear e explorar diferentes materiais, mas gostavam sobretudo que as suas rotinas diárias fossem acompanhadas ao som de música.

Caraterizava-se por ser um grupo com crianças ativas e muito alegres e revelavam-se bastante afetuosas, mantendo não só uma boa relação entre si como com os adultos. A maioria das crianças demonstraram autonomia nas várias tarefas diárias e capacidade de tomar pequenas decisões de forma autónoma.

No dia-a-dia, o grupo mostrava grande entusiasmo e interesse em brincar nas várias áreas de interesse, sendo que mostravam maior preferência pela área da casinha e da garagem. Assim sendo, o grupo tinha adquirida as competências esperadas para a sua faixa etária, demonstrando um grande à-vontade nas relações e interações com os adultos da sala e com os seus pares. Podem, assim, ser caracterizados como comunicativos, observadores e interessados em realizar novas atividades/tarefas e em explorar novos materiais.

5.5. Projeto de Investigação-Ação implementado ao longo da Prática Pedagógica I

5.5.1. Revisão preliminar sobre o tema em estudo

No decorrer da PP I, foi-me proposto pelo Professor da Unidade Curricular (UC) de Investigação-Ação (I-A), identificar um problema ou uma aptidão particular das crianças da Sala Vermelha. Durante os três dias de observação participante e mediante as conversas

informais com o pessoal docente e não docente da sala, verifiquei que iria trabalhar com um dos maiores problemas identificados no grupo de crianças desta sala: a aquisição de comportamentos necessários a uma convivência em sociedade, que ia ao encontro do PEE e do tema a trabalhar ao longo do ano letivo, ou seja, “Educação para a Cidadania”. A problemática escolhida enquadra-se na Área de Formação Pessoal e Social, que é uma das áreas com maior relevância para EPE, uma vez que é transversal a todas as outras áreas de conteúdo.

5.5.1.1 Área de Formação Pessoal e Social

As OCEPE (Silva et al., 2016) contemplam um vasto leque de áreas com fundamentos, princípios e objetivos para a educação de infância.

A questão-problema deste projeto de I-A esteve relacionada com a Área de Formação Pessoal e Social, como referido. Esta área é transversal a todas as outras áreas de conteúdo e contém uma série de competências e aprendizagens a prover específicas e úteis para a vida em sociedade. O principal objetivo desta área é criar ambientes educativos propícios para que as crianças adquiram comportamentos autónomos, conscientes e solidários, mas acima de tudo adequados a uma boa convivência em sociedade (Silva et al., 2016).

Desta forma, pretende-se que a criança seja capaz de se reconhecer como única, mas que se desenvolva e aprenda “influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia” (Silva et al., 2016, p. 33). Só assim é que a criança consegue compreender “o que está certo e errado, o que pode ou não fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros, valorizar o património natural e social” (Silva et al., 2016, p. 33). De uma forma muito sucinta, nesta área o educador objetiva criar ambientes educativos através dos quais as crianças se tornem cidadãos que tenham regras básicas de convivialidade social adquiridas que permitam saber viver em sociedade.

Assim sendo, é através do docente e de o ambiente educativo, enquanto mediadores da aprendizagem das crianças, repleto de diferentes realidades e regras orientadoras que elas se desenvolvem e reconhecem a importância de respeitar a diferença de si e do outro. Partindo deste princípio foram realizadas diversas atividades pedagógicas com o intuito de dar resposta ao problema definido de I_A: **Como é que as crianças da Sala Vermelha podem desenvolver comportamentos assertivos a uma convivência em grupo?**

5.5.1.2 Organização do ambiente educativo

A criação de um bom ambiente educativo é fundamental para o desenvolvimento e para a aprendizagem de qualquer criança. Esta organização e gestão implica conhecer muito bem as crianças, as suas famílias, o espaço e também os recursos humanos e materiais disponíveis. Só assim é que conseguimos facilitar o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (Silva et al., 2016). Estes ambientes educativos devem ser lugares únicos para cada criança, mas também espaços onde se partilham vivências com as restantes crianças, tendo em atenção que têm “diferentes ritmos, identidades e culturas” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p.11).

Quando falamos na gestão e organização de um bom ambiente educativo tocamos em vários tópicos que são cruciais para que haja desenvolvimento e aprendizagem. Não é necessário criar apenas um ambiente propício à aprendizagem na sala, é também essencial criar e ter um estabelecimento de educação/ensino adequado à aprendizagem e bem-estar das crianças/alunos, um espaço, um grupo, um tempo organizado e também pessoal docente e não docente que exerça o seu papel profissional de forma exímia. Tudo o que envolve o meio educativo/escolar deve estar muito bem preparado para que este difícil trabalho que é contribuir para a educação de um cidadão, tenha sucesso. Para tal, é necessário que o Educador de Infância, no caso da EPE, prepare o ambiente educativo de acordo com as crianças do grupo, de modo a ter um espaço diversificado com várias áreas de interesse, onde a criança possa brincar, sonhar e evoluir em comunidade com os seus pares (Oliveira-Formosinho et al., 2011). Deste modo, ao longo da PP I, procurei diversificar os ambientes educativos. Planifiquei e coloquei em prática atividades no exterior, e nas várias áreas da sala, tendo sempre em atenção as necessidades e o desenvolvimento de cada criança e do grupo em geral.

5.5.2. Questão do Projeto de Investigação-Ação

No decorrer dos três dias de observação participante que realizei verifiquei que a minha questão de I-A deveria incidir na promoção de um melhor ambiente de convivalidade na Sala Vermelha. A escolha deste problemática surgiu devido ao tema central do PEE, mas também a partir de algumas conversas informais tidas com a educadora da Sala. Para isso, tive de delinear estratégias e algumas atividades que fossem ao encontro da problemática identificada e que dessem resposta à questão base da minha

ação pedagógica: Como promover comportamentos assertivos a uma convivência em grupo na Sala Vermelha.

No entanto, após refletir sobre aquilo que tínhamos falado com a equipa da sala e acerca da importância de as crianças serem o foco no processo de ensino-aprendizagem modifiquei a minha questão para: **Como é que as crianças da Sala Vermelha podem desenvolver comportamentos assertivos a uma convivência em grupo?**

Deste modo, o foco da problemática de I_A, realizada em contexto de PP I, passou a ser as crianças e a aquisição dos comportamentos anteriormente referidos, tendo em atenção de que falamos de cidadãos que precisam de aprender regras de convivência para viver em sociedade.

5.5.2.1. Estratégias de intervenção

Durante a PP I e mediante a questão definida para este projeto de I-A tracei um leque de estratégias e respetivas atividades pedagógicas a fim de dar resposta ao problema identificado. Todas as estratégias foram delineadas tendo por base as OCEPE de 2016, e partindo do pressuposto que através das relações e interações a criança aprende a respeitar-se a si e aos outros. Assim sendo, definiu-se as seguintes estratégias: a) Introdução de regras de convivência; b) Implementação do Ajudante do dia; c) Trabalho cooperativo; d) Proporcionar momentos de partilha e convivência adequados; e) Proporcionar atividades em pequenos e em grandes grupos.

5.5.2.2. Momentos de aprendizagem

Ao longo deste tópico irei expor algumas atividades anteriormente mencionadas e que foram realizadas para dar resposta ao problema definido. Deste modo, irei debruçar-me sobre as seguintes atividades:

a) Introdução de Regras de Convivência

Esta atividade foi das primeiras a ser delineada, uma vez que foi uma das sugestões da Educadora Cooperante quando lhe apresentei a minha questão do projeto de I-A. Esta temática também está patente nas OCEPE, na qual se alerta os Educadores de Infância para a importância da introdução de regras que devem ser definidas num consenso entre crianças e adultos (Silva et al., 2016). O objetivo era que as crianças da Sala Vermelha

começassem a adquirir noções comportamentais acerca do que podiam ou não fazer ou do que estava certo e errado, ou seja, aprender a relacionar-se e interagir assertivamente. Desta forma, introduziram-se duas regras, ao longo da segunda semana de PP I. A primeira regra foi “Não bater nos amigos”, iniciando-se com a leitura de uma história *É para isso que servem os amigos* de Julia Hubery. Esta regra surgiu porque as crianças da Sala Vermelha batiam nos colegas durante os vários momentos do dia. Por exemplo, quando não conseguiam obter algum objeto, nomeadamente brinquedos a tendência era sempre bater na outra criança a fim de consegui-lo, em vez de pedir. Assim, deixei que através da leitura da história, acima mencionada, o grupo chegasse à conclusão de que não se bate nas outras pessoas/colegas. O objetivo foi fácil de alcançar, pois as crianças do grupo perceberam a mensagem da história de forma rápida. No entanto, a regra teve de ser várias vezes mencionada ao longo da minha PP I a fim de recordar o grupo para não ter tipo de comportamento: bater nas outras crianças.

Na sequência desta atividade pedagógica, pedi ao grupo que desenhasse a regra abordada (ver Figuras 8 e 9) para facilitar a consolidação da aprendizagem do comportamento adequado. Como resultado obtivemos belas “obras de arte”, das quais escolhemos uma, das 15, para afixar no placard e, assim, ilustrar a regra abordada: “Não bater nos amigos”.

Figura 8

Conto da história “É para isso que servem os amigos”



Figura 9

Crianças a desenharem a regra “Não bater nos amigos”



A segunda regra foi introduzida na terceira semana de PP I, recorrendo à lenda de São Martinho. Assim, introduzimos a regra “Partilhar com os amigos os materiais e os brinquedos”. A regra foi abordada na sala após uma dramatização feita com fantoches acerca desta lenda (ver Figura 10), cujo foco era que as crianças ficassem com a ideia e conhecimento da importância da partilha. Por isso, atentei no facto de o Cavaleiro chamado Martinho ter partilhado a sua capa com um sem abrigo para alertar as crianças para a importância de alguns bens materiais poderem e deverem ser partilhados com os amigos ou outras pessoas. O grupo teve também a oportunidade de desenhar esta mesma regra, mas noutro dia após a leitura da história e da regra da partilha abordada. O mais interessante desta atividade foi que para concluir a aprendizagem da regra em questão fizemos circular pelo grupo uma fotografia tirada a algumas crianças da sala, na qual estava registada a partilha de brinquedos (ver Figura 11) o que suscitou bastante interesse, curiosidade e espanto e, ainda, diálogo sobre a situação observada na imagem. A fotografia circulou pelo grupo, cujo objetivo era que através desta imagem sobre uma situação concreta de partilha a regra fosse mais facilmente memorizada.

Figura 10

Dramatização da Lenda de São Martinho

**Figura 11**

Criança a observar a fotografia



O plano pedagógico inicial era introduzir mais regras de convivência em grupo, como por exemplo: “Não gritar”, “Saber esperar pela sua vez”, entre outras. No entanto, a introdução de mais regras não foi possível devido ao pouco tempo de PPI e às atividades que têm de ser realizadas, sobretudo as alusivas às épocas festivas, nomeadamente o Natal. Por estas razões, apenas foram introduzidas e reforçadas, em contextos diários de aprendizagem, as duas regras acima apresentadas. Por exemplo, quando estávamos em grande grupo e as crianças não respeitavam a sua vez de intervir, fui alertando em diálogo

com as crianças para o facto de não podermos falar todos ao mesmo tempo, tal como podemos comprovar no seguinte excerto de texto do meu Diário Reflexivo:

A criança escolheu brincar com o R, que ainda se encontrava a montar o *puzzle*, mas o R não a deixou brincar consigo. Ao ver esta atitude chamei-o à atenção e conversei com ele, fazendo-o perceber que é importante partilhar os brinquedos e os jogos com os amigos. Aproveitei para lembrá-lo da regra abordada na passada quarta-feira. O mesmo não se pronunciou, mas deixou a ED brincar consigo. (5.º Diário Reflexivo da PP I, de 15 de novembro de 2021 – ver Apêndice 2, Pasta B)

Para que as regras aplicadas não fossem esquecidas decidimos afixá-las no placar da sala de modo a ficarem visíveis e ao alcance das crianças para que, sempre que necessário, as recordassem reforçando a sua utilidade para a convivência em grupo.

b) Implementação do Ajudante do Dia

A implementação da estratégia de ter um Ajudante do dia na sala, foi utilizada e realizada para atribuir tarefas e responsabilizar as crianças na gestão e organização da vida em grupo. Assim sendo, pretendia-se que as crianças adquirissem responsabilidades a fim de mantermos um bom ambiente educativo dentro da sala. Em primeiro lugar, foi apresentado ao grupo as tarefas que o Ajudante do dia teria, através do uso de imagens ilustrativas dessas funções, retiradas da internet (ver Figura 12). Desta forma, e em grande grupo, as crianças perceberam que o Ajudante teria as seguintes tarefas diárias: 1) Organizar as filas de crianças para entrar e sair da sala; 2) Verificar se tudo ficou arrumado na sala; 3) Ajudar o/a educador(a) e as auxiliares nas atividades de sala; 4) Verificar se os amigos estão a brincar com respeito pelos outros nos diversos espaços.

Estas tarefas do “Ajudante do dia” foram sendo reforçadas/recordadas ao longo dos dias para que fossem mais bem interiorizadas pelo grupo. Esta atividade pedagógica ocupou um vasto número de dias de estágio, uma vez que realizamos a decoração do fundo do cartaz, onde colocamos as tarefas do ajudante do dia (ver Figura 12), pintamos os cartões individuais para cada criança utilizar quando fosse eleita ajudante do dia (ver Figura 13) e, por fim, afixamos todo o material construído sobre uma cartolina vermelha e mais tarde numa das paredes da sala, junto à porta da sala.

Figura 12

Tarefas do Ajudante do dia

**Figura 13**

Pintura da cartão pessoal de identificação do ajudante do dia



A atividade foi iniciada na terceira semana de PP I e só concluída, na sua totalidade, na quinta semana. Depois de colocada em prática, a estratégia pedagógica da referida atividade teve uma orientação inicial, da minha parte, uma vez que as crianças não estavam habituadas a realizar tarefas diárias autonomamente. No entanto, “As crianças mostram-se entusiasmadas” (4.º Diário Reflexivo da PP I, de 8 de novembro de 2021 – ver Apêndice 2, Pasta B) desde o momento em que lhes foi explicado as tarefas do “Ajudante do dia” e foram-se habituando às suas rotinas, deixando a sala com um bom

ambiente de aprendizagem e organizada. Implementar diariamente esta atividade de gestão e organização da sala com a colaboração direta de uma criança “Ajudante do dia” foi uma mais-valia pedagógica, pois esta tarefa atribuía-lhes autonomia e responsabilidades e fazia com que as crianças se sentissem valorizadas e independentes. Para além disso, agilizava o trabalho do pessoal docente e não docente da sala.

Importa salientar que não denominei esta estratégia pedagógica de “Chefe do dia”, tal como é habitual em muitas salas de jardim de infância, porque a palavra “Chefe” acarreta um significado de “mandar” ou de “chefiar” e não de ajudar ou colaborar. Neste sentido, optou-se pela palavra “Ajudante” reforçando, assim, a ideia de que a criança eleita pelo grupo para desempenhar o papel de “Ajudante do dia” teria de ajudar efetivamente os seus colegas e amigos, bem como os adultos da sala.

c) Trabalho Cooperativo

Trabalhar cooperativamente é saber respeitar, interagir e ajudar o outro. Neste sentido, segundo Lopes e Silva esta aprendizagem cooperativa deve ser cada vez mais utilizada, uma vez que as salas da Pré-Escolar e do 1.º CEB são espaços diversificados e multiculturais, onde a diferença proporciona o desenvolvimento de novos conhecimentos (2022), tornando-se cada vez mais importante estabelecer ligações com outras identidades. Viver em sociedade implica saber lidar e respeitar outras personalidades, outras maneiras de ver o mundo e de pensar. Só lidando com a diferença é que se evolui, e que se conhece e respeita o outro. Por isso, as salas de jardim de infância devem possuir crianças de diferentes idades, ou seja, etariamente heterogéneas. Esta diversidade na convivência permite às crianças aprenderem desde muito cedo a saber lidar com outras pessoas, neste caso, crianças, que pensam de forma distinta da sua. Neste sentido, utilizei como estratégia pedagógica para atingir os objetivos propostos de promover a convivialidade positiva no grupo, um projeto direcionado para a comunidade educativa que tinha mote o trabalho cooperativo. Se cooperar é agir e trabalhar em colaboração com o outro, este projeto proporcionou às crianças exatamente vários momentos desta natureza. Assim, foi-me possível juntar a minha sala à Sala Violeta da instituição onde realizei o estágio de PP I e confeccionar, em conjunto, o bolo “Salame de Chocolate”. Esta atividade foi inserida no projeto realizado para e com a comunidade educativa, o qual será explicado mais à frente.

Para a realização da atividade em questão, selecionamos, eu e a minha colega de estágio, aleatoriamente crianças de ambas as salas, de modo a formar dois grupos. Uma parte do grupo ficou a confeccionar o “Salame de Chocolate” (ver Figura 14), enquanto o outro grupo ficou distribuído em diversos tapetes de maneira a realizar jogos de encaixe e brincar com outros brinquedos (ver Figura 15).

Figura 14

Confeção de salame de chocolate



Figura 15

Brincadeira livre no tapete



A confeção do referido bolo foi, para além de uma atividade cooperativa entre as crianças, uma atividade feita rotativamente, onde todas as crianças dos dois grupos tiveram a oportunidade de participar, tal como podemos verificar no seguinte excerto do meu Diário Reflexivo:

“Depois as crianças partiram os ovos para dentro de uma banheira. Mediram através de um medidor o açúcar necessário e juntaram-no aos ovos. Mexeram muito bem até obter uma mistura homogénea” (9.º Diário Reflexivo da PP I, de 13 de dezembro de 2021 – ver Apêndice 2, Pasta B).

5.5.3 Avaliação do Projeto de Investigação-Ação

A questão descrita no início deste projeto de I-A foi sempre tida em atenção aquando das planificações da minha PP I. Utilizei, nos diversos momentos de aprendizagem, variadas estratégias e atividades com o intuito de solucionar o problema da assertividade dos comportamentos das crianças da Sala Vermelha. Comparando o comportamento deste grupo de crianças em outubro com o de janeiro, conseguimos notar grandes diferenças. As crianças já eram capazes de respeitar o outro colega e as suas opiniões, de solidarizar-se com as outras crianças de forma cuidada e igualmente respeitosa, de respeitar as sugestões do adulto, de ser orientado por um “amigo” ou pelo “Ajudante do dia”, de partilhar os brinquedos e os materiais, bem como de realizar atividades em pequenos e em grandes grupos sem conflitos. Assim, foi possível verificar uma grande mudança comportamental positiva nestas crianças.

Contudo, o trabalho não ficou totalmente concluído, pois seria preciso reforçar todas as regras de convivência aprendidas, como ainda incluir as que não conseguimos abordar, por falta de tempo. Por essa razão, a Educadora Cooperante ficou responsável por dar continuidade às atividades pedagógicas iniciadas, planificando e tendo sempre em conta a promoção de relações e interações positivas no grupo, projeto esse que foi delineado por ambos, estagiário e Educadora Cooperante. Todavia, no final do ano letivo (2021/2022) não esperava que o grupo atingisse um comportamento tão evoluído, no que diz respeito à componente de “Convivência democrática e cidadania” prevista nas OCEPE de 2016, uma vez que adquirir autorregulação comportamental é um processo que se prolonga, muitas vezes, até à idade adulta.

5.6. Projeto com a Comunidade Educativa

Durante a PPI, foi-nos proposto a realização de um projeto (ver Apêndice 3 – Pasta B), em conjunto com a colega que estivesse a estagiar no mesmo núcleo de estágio, direcionado para a comunidade educativa.

Optámos por realizá-lo perto da época festiva do Natal, definindo como tema central “O Natal é de todos” e delineando como objetivos a promoção da interação das crianças de diferentes salas e o trabalho cooperativo, dando assim resposta ao problema definido inicialmente no Projeto de I-A da Sala Vermelha. Estes objetivos foram traçados devido à importância da interação entre as crianças e a restante comunidade educativa, procurando dar oportunidade de contactarem e conhecer outras formas de agir e pensar e originando, com isso, momentos impulsionadores de valores morais e de experiências de aprendizagem social enriquecedoras, mediante as vivências de cada criança e do grupo.

A elaboração deste projeto passou por várias etapas: escolha da história temática motivadora, escolha de materiais e dos ingredientes a utilizar na confeção do bolo, construção dos fantoches, escolha do espaço, realização e entrega dos convites às respetivas salas e decoração do espaço de realização da atividade conjunta (ver Apêndices 4 – Pasta B). Foi planificado para ser realizado em dois dias, em que no primeiro dia confeccionamos “Salame de chocolate” através de um trabalho cooperativo entre a Sala Vermelha e a Sala Violeta e, no segundo dia, dramatizamos através de fantoches a obra “A Dieta do Pai Natal” de Frabrice Lelarge e Anne-Marie Frisque.

O Projeto com a Comunidade Educativa correu bem, pois todas as crianças do infantário demonstraram-se felizes, atentas e realizaram as atividades previstas para este projeto. Em suma, este projeto proporcionou momentos de lazer e de animação entre as crianças, num contexto espacial diferente do habitual da sala de atividades, permitindo o crescimento mútuo e a interação entre crianças de grupos distintos, o que também não era habitual acontecer.

5.7. Avaliação das aprendizagens de uma criança da Sala Vermelha

A avaliação na EPE permite ao/à educador/a de infância refletir sobre os objetivos que foram traçados no seu roteiro pedagógico e se foram atingidos ou não, bem como o

porquê. Assim, avaliar envolve um longo processo de observação e registo, no qual se inclui a definição de objetivos, atividades e conteúdos através dos quais a criança adquire competências e constrói o seu conhecimento. De acordo com Cardona et al. (2021) a avaliação na EPE serve, também, para ajudar a gerir o currículo de modo que este se adeque aos níveis de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança. Deste modo, as crianças devem ser avaliadas de acordo com o processo do seu desenvolvimento e aprendizagem, mas não através da comparação com outras crianças, porque cada uma delas é um ser único e com tal tem ritmos de aprendizagens distintos e que devem ser valorizados e respeitados (Silva et al., 2016).

Durante a PP I, foi-me solicitado a realização de uma avaliação qualitativa e descritiva de uma criança da sala onde estagiei, em dois momentos distintos do estágio: novembro de 2021 e janeiro de 2022. Esta avaliação (ver Quadros 3 e 4) foi realizada de forma individual, com base na observação da criança relativamente às suas aprendizagens por áreas de conteúdo, e sem comparações com as outras crianças do grupo.

Quadro 3

Avaliação individual de uma criança da Sala Vermelha – novembro de 2021

<p>Ano letivo 2021/2022 Sala Vermelha</p> <p>AVALIAÇÃO INDIVIDUAL DE UMA CRIANÇA Novembro de 2021</p>
<p>ÁREA DA FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL</p> <p>O T é uma criança meiga, carinhosa, alegre e bem-disposta.</p> <p>Ao nível da autonomia, é uma criança que realiza as suas tarefas autonomamente e come praticamente tudo sem precisar de ajuda. Respeita as regras durante a hora da refeição, permanecendo sentado durante a mesma. Come autonomamente, mas de forma lenta, pois gosta de saborear a comida. Já agarra corretamente na colher, enquanto no garfo demonstra alguma dificuldade. Identifica e nomeia com facilidade quase todos os alimentos, bem como o quente e o frio. Relativamente à higiene, o T vai à casa de banho sozinho, descarrega o</p>

autoclismo e lava e seca as mãos de forma autónoma. No entanto, é uma das poucas crianças da sala que ainda vem de casa com fralda. Durante o dia, o T não utiliza fralda e aguenta muito bem a urina. Alerta os adultos sempre que precisa de ir à casa de banho. No entanto, quando faz fezes não tem autonomia para se limpar.

A nível da socialização, o T é uma criança bastante sociável. Brinca com todas as crianças, mas em alguns momentos começa a ser notório a escolha das mesmas crianças para brincar. É uma criança com iniciativa para começar uma brincadeira e também se integra com muita facilidade nas brincadeiras das outras crianças. O T para além de socializar bem com as restantes crianças, relaciona-se muito bem com os adultos.

O T demonstra uma disponibilidade em partilhar os brinquedos com os amigos da sala, no entanto, por vezes apresenta o seu desagrado, ficando amuado e fazendo algumas birras. Quando é pedido pelo adulto, pede desculpa, mas ainda não o faz por iniciativa própria.

No momento de arrumar a sala, colabora, arrumando os brinquedos nos respetivos lugares. Durante as explorações em grande grupo, o T é bastante atento, participativo e na maior parte das vezes permanece concentrado e interessado. Por vezes distrai-se, conversando com as outras crianças ou até mesmo iniciando brincadeiras. Cooperar nas atividades, e compreende que tem de esperar pela sua vez. É uma criança que já sabe se vestir, calçar e descalçar autonomamente. No entanto, quando os sapatos têm atacadores demonstra alguma dificuldade, recorrendo a um adulto para o ajudar. Guarda os seus pertences, como o casaco no cacifo. De um modo geral, respeita as regras da sala e colabora com o que é pedido. Compreende e faz recados simples, bem como ajuda os adultos nos diferentes momentos da rotina. É uma criança que gosta que se reconheça o seu potencial e as suas habilidades, por isso chama muitas vezes a atenção do adulto para observar aquilo que está a realizar.

ÁREA DA EXPRESSÃO E DA COMUNICAÇÃO

Domínio da Educação Física

No que diz respeito ao desenvolvimento da motricidade fina, o T ainda demonstra alguma dificuldade a segurar nos lápis. Realiza puzzles até e com mais de nove peças. Nos puzzles com mais de nove peças ainda demonstra alguma dificuldade, precisando de mais tempo para os executar. Folheia um livro corretamente, e nomeia as imagens que está a ver

no livro. Explora pouco a plasticina, mas quando a utiliza realiza bolas, torcidos e outros como pizza. É uma criança que mostra agrado ao explorar novas coisas e novos objetos.

A nível motor, o T tem equilíbrio e grande destreza a andar e a correr. Quanto ao saltar, o Tomás mostra uma ligeira dificuldade.

Domínio da Educação Artística (Artes Visuais, Jogo Dramático, Teatro, Música e Dança)

O T realiza garatuja desordenada, realizando traços verticais, horizontais e, maioritariamente, circulares, com traços firmes. Quanto a cor, utiliza na maior parte das vezes uma única cor para realizar os seus trabalhos. Quando questionado atribui significado ao desenho. Assim como a maior parte do grupo, o T ainda não desenha a figura humana. Manuseia o pincel com alguma dificuldade, mas pinta autonomamente e com alguma facilidade. Manifesta interesse e entusiasmo na realização de pinturas. Explora os diferentes materiais de expressão plástica com prazer, entusiasmo e autonomia. Identifica e nomeia as cores primárias.

O T manifesta grande interesse pela área da garagem. Brinca com outras crianças, em especial com os rapazes da sala. Manifesta especial interesse pelo carro dos bombeiros.

Gosta de ouvir música. Acompanha as músicas com palmas, dança a pares, individualmente e em roda, sempre que lhe é pedido. Canta apenas em grande grupo. Acompanha as canções com mímica, quando lhe é sugerido.

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

O T tem um vocabulário diversificado e uma pronúncia adequada à sua faixa etária. Constrói frases simples, narra acontecimentos e elabora questões. Domina a frase afirmativa e a frase negativa. Responde quando é solicitado e já utiliza a primeira pessoa do singular (eu). Emprega quase sempre os artigos (o/a, os/as, um/uma) corretamente, diferenciando quase sempre o feminino do masculino.

Relativamente à abordagem da escrita, o T explora livros, segura e folheia corretamente. Permanece interessado durante o conto ou leitura de histórias e comenta, quando lhe pedido, descrevendo o que observa nas imagens. Responde a perguntas simples.

Domínio da Matemática

O T acompanha a contagem de objetos. Conta até 6 sem ajuda. Começa a ter noção da sequência temporal, dos diferentes momentos da rotina. Associa o número à quantidade. Tem noção da lateralidade (cima/baixo/lado) e do espaço (dentro/fora, longe/perto). Ainda tem alguma dificuldade em distinguir cheio de vazio e não consegue identificar um objeto de tamanho médio.

ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO

O T verbaliza o seu nome e a sua idade, mas ainda não identifica os números. Nomeia e identifica diferentes partes do corpo e identifica o seu sexo, referindo que é um menino.

Demonstra ter noções temporais (dia e noite) e identifica os estados meteorológicos (chuva, sol, nublado), observando através da janela ou no exterior.

Observa e explora elementos naturais com entusiasmo, apropriando-se das suas potencialidades e identificando-os (ramos, folhas, flores, pedras, algodão, etc.).

Apercebe-se quando está na presença de um animal vivo, mas não tem curiosidade em tocar.

Em suma, no geral é uma criança muito curiosa e atenta a tudo o que a rodeia.

Quadro 4

Avaliação individual de uma criança da Sala Vermelha – janeiro de 2022

EB1/PE da Nazaré – Edifício “O Carrocel”

Ano letivo 2021/2022

Sala Vermelha

AVALIAÇÃO INDIVIDUAL

Janeiro de 2022

ÁREA DA FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

Ao nível da autonomia, o T continua a ser uma criança que realiza as suas tarefas autonomamente e come praticamente tudo sem precisar de ajuda. Respeita as regras durante a hora da refeição, permanecendo sentado durante a mesma. Come autonomamente, mas de forma lenta, pois gosta de saborear a comida. Já agarra corretamente na colher, enquanto no garfo demonstra alguma dificuldade. Identifica e nomeia com facilidade quase todos os alimentos, bem como o quente e o frio. Relativamente à higiene, o T vai à casa de banho sozinho, descarrega o autoclismo e lava e seca as mãos de forma autónoma. Já não traz fralda de casa e, durante o dia, o T também já não a utiliza aguentando muito bem a urina. Alerta os adultos sempre que precisa de ir à casa de banho. No entanto, quando faz fezes continua a não ter autonomia para se limpar.

A nível da socialização, o T continua uma criança bastante sociável. Brinca com todas as crianças, mas em alguns momentos é notório a escolha das mesmas crianças para brincar. É uma criança com iniciativa para começar uma brincadeira e também se integra com muita facilidade nas brincadeiras das outras crianças. O T para além de socializar bem com as restantes crianças, relaciona-se muito bem com os adultos.

O T continua a demonstrar disponibilidade em partilhar os brinquedos com os amigos da sala, no entanto, por vezes apresenta o seu desagrado, ficando amuado e fazendo algumas birras. Já é capaz de pedir desculpas por iniciativa própria.

No momento de arrumar a sala, colabora, arrumando os brinquedos nos respetivos lugares. Durante as explorações em grande grupo, o T é bastante atento, participativo e na maior parte das vezes permanece concentrado e interessado. Por vezes distrai-se, conversando com as outras crianças ou até mesmo iniciando brincadeiras. Cooperava nas atividades, e compreende que tem de esperar pela sua vez. É uma criança que já sabe se vestir, calçar e descalçar autonomamente. No entanto, quando os sapatos têm atacadores demonstra alguma dificuldade, recorrendo a um adulto para o ajudar. Guarda os seus pertences, como o casaco no cacifo. De um modo geral, respeita as regras da sala e colabora com o que é pedido. Compreende e faz recados simples, bem como ajuda os adultos nos diferentes momentos da rotina. É uma criança que gosta que se reconheça o seu potencial e as suas habilidades, por isso chama muitas vezes a atenção do adulto para observar aquilo que está a realizar.

ÁREA DA EXPRESSÃO E DA COMUNICAÇÃO

Domínio da Educação Física

No que diz respeito ao desenvolvimento da motricidade fina, o T já não demonstra tanta dificuldade a segurar nos lápis. Realiza puzzles até e com mais de nove peças. No entanto, continua a demonstrar dificuldade nos puzzles com mais de nove peças, precisando de mais tempo para os executar. Folheia um livro corretamente, e nomeia as imagens que está a ver no livro. Continua a explorar pouco a plasticina, mas quando a utiliza realiza bolas, torcidos e outros como pizza. É uma criança que mostra agrado ao explorar novas coisas e novos objetos.

A nível motor, o T tem equilíbrio e grande destreza a andar e a correr. Quanto ao saltar, o T já não mostra tanta dificuldade.

Domínio da Educação Artística (Artes Visuais, Jogo Dramático, Teatro, Música e Dança)

O T realiza garatuja desordenada, realizando traços verticais, horizontais e, maioritariamente, circulares, com traços firmes. Ainda continua a utilizar uma única cor para realizar os seus trabalhos. Quando questionado atribui significado ao desenho. Assim como a maior parte do grupo, o T ainda não desenha a figura humana. Manuseia o pincel de forma mais adequada, pintando autonomamente e com alguma facilidade. Manifesta interesse e entusiasmo na realização de pinturas. Explora os diferentes materiais de expressão plástica com prazer, entusiasmo e autonomia. Identifica e nomeias as cores primárias.

O T continua a manifestar grande interesse pela área da garagem. Brinca com outras crianças, em especial com os rapazes da sala. Manifesta especial interesse pelo carro dos bombeiros.

Gosta de ouvir música. Acompanha as músicas com palmas, dança a pares, individualmente e em roda, sempre que lhe é pedido. Canta apenas em grande grupo. Acompanha as canções com mímica, quando lhe é sugerido.

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

O T ampliou o seu vocabulário e continua a ter uma pronúncia adequada à sua faixa etária. Constrói frases simples, narra acontecimentos e elabora questões. Domina a frase afirmativa e a frase negativa. Responde quando é solicitado e utiliza a primeira pessoa do

singular (eu). Emprega quase sempre os artigos (o/a, os/as, um/uma) corretamente, diferenciando o feminino do masculino.

Relativamente à abordagem da escrita, o T explora livros, segura e folheia corretamente. Permanece interessado durante o conto ou leitura de histórias e comenta, quando lhe pedido, descrevendo o que observa nas imagens. Responde a perguntas simples. O Tomás ainda não é capaz de escrever o seu nome.

Domínio da Matemática

O T acompanha a contagem de objetos. Conta até 6 sem ajuda. Começa a ter noção da sequência temporal, dos diferentes momentos da rotina. Associa o número à quantidade. Tem noção da lateralidade (cima/baixo/lado) e do espaço (dentro/fora, longe/perto). Ainda tem alguma dificuldade em distinguir cheio de vazio e não consegue identificar um objeto de tamanho médio.

ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO

O T verbaliza o seu nome e a sua idade, mas ainda não identifica os números. Nomeia e identifica diferentes partes do corpo e identifica o seu sexo, referindo que é um menino.

Demonstra ter noções temporais (dia e noite) e identifica os estados meteorológicos (chuva, sol, nublado), observando através da janela ou no exterior.

Observa e explora elementos naturais com entusiasmo, apropriando-se das suas potencialidades e identificando-os (ramos, folhas, flores, pedras, algodão, etc.).

Apercebe-se quando está na presença de um animal vivo, mas continua sem curiosidade em tocar.

Assim sendo, é uma criança muito curiosa e atenta a tudo o que a rodeia, não mostrando muitas evoluções desde novembro em diante.

Perante a avaliação aqui apresentada, conseguimos concluir que a criança escolhida demonstrou evolução na sua aprendizagem desde novembro a janeiro. Era uma criança meiga, carinhosa, alegre, bem-disposta e bastante autónoma, nas tarefas diárias. Gostava de ver reconhecido o seu trabalho e afastava-se dos conflitos com as outras crianças. Ainda estava a aprender e consolidar o conceito de partilha. Mostrava grande preferência pela área da garagem, nomeadamente pelo carro dos bombeiros. No que diz

respeito ao desenho e representações gráficas, elaborava-os com garatuja desordenada e usava a mesma cor no decorrer da atividade. No entanto, esta criança tinha adquiridas, na sua maioria, as competências esperadas para a sua idade.

Importa sublinhar que a avaliação é imprescindível para o trabalho dos docentes, uma vez que nos ajuda a refletir sobre aquilo que planificamos face ao processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Assim, a avaliação deve resultar de um processo contínuo de observação e reflexão, em cuja resultado a criança se possa sentir valorizada (Carvalho & Portugal, 2017).

Conclui-se, por fim, que “não há educação sem avaliação” (Cardona et al., 2021).

5.8. Reflexão sobre a Prática Pedagógica I

A PPI foi realizada na EB1/PE com Creche da Nazaré, nomeadamente no edifício “O Carrocel”, na Sala Vermelha, ao longo dos meses de novembro e dezembro de 2021 a janeiro de 2022, perfazendo um total de 120 horas de estágio.

Após explanar refletindo sobre alguns momentos vividos ao longo da PPI, sou invadido por um sentimento de missão cumprida, mas acima de tudo um sentimento de saudade e carinho pelas crianças da Sala Vermelha, bem como pelo pessoal docente e não docente daquela instituição, que me acolheu desde o primeiro dia de forma afável e carinhosa. Agora, com uma visão mais distanciada do estágio consigo perceber o meu crescimento enquanto futuro Educador de Infância.

Durante aqueles meses de estágio aprendi muito, promovi aprendizagens, mas acima de tudo deixei-me envolver no mundo de fantasia e alegria das crianças. Foquei-me nos seus interesses e permiti-me planificar de acordo com as suas dificuldades e capacidades, sempre com o objetivo de promover a sua evolução, ao nível do desenvolvimento e aprendizagem. Para que o meu estágio fosse bem-sucedido foi necessário caminhar lado a lado com a Educadora Cooperante e com as Técnicas de Ação Educativa, que me ajudaram a compreender melhor cada uma daquelas crianças, bem como o trabalho específico de um Educador de Infância.

Nada deste processo de estágio seria possível sem a proatividade do grupo de crianças desta sala, que se mostrou desde o primeiro dia empenhado em participar em todas as atividades pedagógicas propostas. Considero estas crianças ativas, comunicadoras e bastante autónomas. Vê-las crescer encheu-me o coração de satisfação e deixou-me com a sensação de dever cumprido. No entanto, houve momentos em que

questionei o meu trabalho enquanto Educador de Infância estagiário, por pensar não estar a conseguir chegar a todas as crianças da sala, sobretudo àquelas duas que apresentavam comportamentos desajustados face ao grupo e correspondente idade. Foi muito difícil terminar esta PP I, sabendo que ambas as crianças não evidenciaram grandes progressos na sua aprendizagem.

Trabalhar com este grupo de crianças o tema de “Educação para a Cidadania” foi um grande desafio, pois estas crianças não tinham hábitos regulares de partilha, de trabalho em grupo e com crianças de outras salas. Estavam ainda a aprender comportamentos no que concerne à convivência em grupo, também devido a pandemia Covid-19. Por isso, implementar atividades que promovessem o trabalho cooperativo, a autonomia e regras assertivas de convivialidade para se viver em sociedade, tornou-se um desafio enriquecedor e bastante produtivo, pois havia sempre temas, assuntos e atividades para desenvolver com o grupo. Para tal, foi necessário tomar em atenção todos os meus comportamentos e atitudes, porque enquanto adulto, as crianças viam em mim um exemplo a seguir, por isso tinha sempre muito cuidado na forma como me relacionava e interagia com as crianças e com os adultos da sala (Silva et al., 2016). Deste modo, tentei ter uma postura de respeito e acima de tudo de cuidado com a opinião, com os gostos e com as diferenças de cada criança, para que cada uma delas crescesse com este referente de respeito pelo próximo. Por isso, ao longo dos diálogos em grupo ou individuais, das atividades e dos vários momentos de rotina diários alertei, sempre que necessário, para a importância de sabermos estar e viver em grupo na sociedade. Trabalhar com estas crianças esta temática fez-me observar o desenvolvimento de várias competências como a empatia, a comunicação, a cooperação, o respeito, a independência, a autonomia, as habilidades sociais, mas acima de tudo uma escuta ativa quer pelos adultos, quer pelas restantes crianças da sala, que inicialmente não eram possíveis de observar.

Ao longo da minha PP I tentei, também, fazer planificações que fossem ao encontro dos interesses e sugestões das crianças. Deste modo, procurei sempre respeitar os gostos, as vivências, as culturas, as emoções, os sentimentos e a disposição individual de cada criança, partindo da observação e escuta das crianças. É assim que, a meu ver, se constroem espaços em que a criança tem iniciativa e curiosidade em descobrir mais (Sampaio et al., 2014). O resultado foi um trabalho harmonioso em que as crianças se mostravam empenhadas no decorrer das atividades realizadas. Contudo, foi necessário também planificar atividades que não surgiram apenas do interesse do grupo como, por exemplo, a época festiva do Natal, em que tivemos de colocar em prática a construção de

casinhas com cores específicas, de acordo com aquilo que a Educadora Cooperante solicitou. Deste modo, as crianças não tiveram oportunidade de escolher. Apesar da instituição educativa ainda estar com algumas regras de contenção devido à pandemia Covid-19, conseguimos realizar algumas saídas ao exterior e envolver em algumas atividades os pais e familiares, tornando assim todo o trabalho pedagógico mais rico.

Para além de poder contar com o grupo de crianças ativo e uma equipa pedagógica disponível, foi necessário ter um espaço educativo organizado e com materiais diversificados para podermos realizar as atividades planificadas. Neste sentido, a Sala Vermelha tinha uma elevada quantidade de jogos, de áreas de interesse, de material lúdico e de desgaste disponível e um espaço exterior amplo, onde as crianças podiam realizar diversas atividades e brincar. Assim, as crianças tinham a oportunidade de interagir, desenvolvendo as suas capacidades de expressão e comunicação, bem como a sua identidade (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). A sala estava muito bem organizada e com áreas bem definidas, o que permitia realizar simultâneas atividades, como atividades orientadas ou sugeridas pelos adultos e brincadeiras livres escolhidas pelas crianças.

Em jeito de conclusão, posso afirmar que a realização da PP I foi fundamental para o meu crescimento e aprendizagem profissional e pessoal enquanto futuro Educador de Infância. Desenvolvi competências e confirmei a importância de tornar a criança o centro da aprendizagem, a importância de sonhar, de conviver e de descobrir o mundo que nos rodeia.

Trago, para terminar, a certeza de que o mundo se torna mais bonito aos olhos de uma criança e a convicção de que um Educador de Infância do género masculino pode brilhar ajudando a construir essa visão do mundo.

Capítulo VI - Prática Pedagógica II – Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º ano de escolaridade

6.1. O meio envolvente

O edifício de cariz educativo onde realizei a PP II fica localizado na freguesia de Santo António. Esta freguesia, segundo os censos 2021, conta com cerca de 26 mil habitantes⁶, que estão divididos pelos seguintes sítios da freguesia: Álamos, Alecrins da Barreira, Boliqueime, Casa Branca, Casas, Casas Próximas, Chamorra, Courelas, Curral Velho, Encruzilhadas, Engenho Velho, Fontes, Jamboto, Ladeira, Laranjal, Levada do Cavallo, Lombo dos Aguiares, Lugar do Meio, Madalena, Penteada, Pico dos Barcelos, Pico do Cardo, Pilar, Pinheiro das Voltas, Pomar do Miradouro, Preces, Quinta das Freiras, Quinta do Leme, Ribeira Grande, Romeiras, Salão, Santa Quitéria, Santo Amaro, Tanque, Terra-Chã, Trapiche, Três Paus, Vasco Gil e Viana. A instituição fica localizada no sítio do Salão e encontra-se circunscrita por vários edifícios com fins comerciais, habitacionais, culturais e religiosos, como se pode constatar no Quadro 5.

Quadro 5

Alguns edifícios circundantes à instituição de educação e ensino onde decorreu a PP II

Cultura, lazer e património	Cafés Padaria Bombas de gasolina Instituição Bancária Oficinas Mecânicas
-----------------------------	--

⁶ Informação retirada da notícia presente no seguinte link:

<https://www.dnoticias.pt/2021/7/28/270932-sao-martinho-e-a-freguesia-com-mais-populacao/>

Educação e Ensino	Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira
Serviços Sociais	Junta de Freguesia de Santo António Posto de correios (CTT) Casa do Povo
Religiosos	Igreja Paroquial de Santo António Igreja Paroquial dos Álamos Igreja Paroquial da Visitação Mosteiro das Irmãs Clarissas
Saúde	Centro de saúde Farmácia
Habitacionais	Apartamentos Vivendas Quintas
Desportivos	Campo do Marítimo

Através do quadro anterior conseguimos perceber que o edifício educativo/ensino beneficia de uma localização privilegiada, permitindo o acesso fácil a diversos espaços

com os quais a escola pode estabelecer parcerias. Estas irão enriquecer o trabalho dos Professores e dos Educadores de Infância da instituição de educação e ensino, tendo a oportunidade de proporcionar às crianças/alunos experiências fora do contexto de sala. No decorrer da PP II, não usufruí destes espaços circundantes à escola, pois os conteúdos abordados não estavam relacionados com nenhum deles. Neste sentido, foi pena de não ter podido realizar saídas com a turma, de modo a puderem usufruir de um ambiente de aprendizagem distinto do habitual, aquando da abordagem dos conteúdos planeados para a aprendizagem.

6.2. O estabelecimento educativo

A PP II foi realizada num Colégio de cariz particular. Este estabelecimento educacional está localizado na freguesia de Santo António e foi construído em 2006 a partir do desejo do antigo presidente de um clube desportivo. A instituição conta com um amplo espaço de salas direcionadas para o 1.º CEB, bem como para a Pré-Escolar. Reúne um leque extenso de Professores, Educadores e Técnicos de Ação Educativa que trabalham diariamente para o bem-estar das crianças e para o sucesso educativo e escolar de cada uma destas.

Para além das atividades que as/os crianças/alunos usufruem em contexto curricular, também beneficiam de atividades extracurriculares, como futebol e natação que têm como objetivo melhorar a sua formação académica e pessoal. O facto de a instituição ser de carácter privado traz bastantes vantagens às/aos crianças/alunos no que concerne aos materiais diferenciados e as saídas ao exterior, que podem ser regulares, uma vez que a instituição possui um autocarro que permite levar as/os crianças/alunos a vários locais que sejam enriquecedores para a aprendizagem e desenvolvimento dos mesmos. A escola recebe crianças desde os 6 meses até aos 10 anos de idade, garantido a cada uma das idades as melhores condições ao desenvolvimento destas. Para tal, apresenta salas de ambas as valências, EPE e 1.º CEB, equipadas com materiais adequados, um refeitório, uma sala de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), uma sala de Expressão Musical, uma Biblioteca, uma sala de Professores, uma receção e uma sala destinada à Direção da escola. Conta ainda com um Pavilhão Gimnodesportivo no qual as crianças do 1.º CEB podem brincar durante os intervalos e onde se realizam as comemorações da instituição e alguns jogos realizados pelo próprio complexo desportivo, num horário extracurricular. Ainda tem um pequeno espaço exterior, que se encontra

coberto, para as crianças da Pré-Escolar poderem brincar durante os momentos de brincadeira ao ar livre. Como aspeto menos adequado realço o facto de a instituição não contemplar um espaço exterior no qual as/os crianças/alunos pudessem estar em contacto com a natureza, uma vez que estes ambientes naturais trazem bastantes benefícios ao seu desenvolvimento e aprendizagem “Através do brincar ao ar livre, em contacto com a Natureza, a criança tem a possibilidade de mobilizar corpo e sentidos na sua ação, cognição e emoção, acedendo a um conjunto de experiências que dificilmente podem ser recriadas em ambientes fechados.” (Bilton, et al, 2017, p. 160). Durante esta PP II foi necessário, devido à pandemia Covid-19, manter algumas restrições que limitavam a forma como realizávamos algumas atividades de aprendizagem. Era obrigatório utilizarmos máscara no recinto escolar, o que dificultou a compreensão oral das crianças, nomeadamente quando foram introduzidas novas letras do alfabeto. No entanto, os alunos tinham a possibilidade de baixar as máscaras, sempre que precisassem de falar. Esta foi uma regra estabelecida entre a turma e a Professora Cooperante, com o objetivo de haver uma melhor compreensão da comunicação dentro da sala de aula. No que concerne à realização de trabalhos em grupo, nunca houve entraves por parte da direção da escola ou mesmo da Professora Cooperante, uma vez que as crianças conviviam normalmente em outros momentos diários, como no intervalo das atividades.

Por tudo isto, esta instituição, a meu ver, reúne um leque de condições positivas que a tornam numa escola de referência para a educação/ensino das crianças/alunos.

6.3. O Projeto Educativo de Escola

O Colégio à semelhança das outras instituições de educação e ensino elaborou um PEE para um período de 4 anos. O PEE em vigor durante o ano letivo 2021-2022 intitulava-se de “Agarra uma Vida Saudável” cujo objetivo primordial seria contribuir para a qualidade de vida do grupo de crianças/alunos, Professores, educadores e pessoal não docente. Aliado ao desporto esta instituição pretendia, até ao ano de 2024, incutir valores de partilha, cooperação e amizade para que as/os crianças/alunos cresçam sabendo conviver em sociedade.

No decorrer da PP II tive a possibilidade de participar em bastantes atividades desportivas realizadas fora do estabelecimento de educação e ensino que objetivavam o convívio entre as crianças de várias turmas e níveis de educação/ensino. Estas saídas eram

realizadas de modo a dar resposta ao referido PEE, nas quais as crianças tinham a oportunidade de praticar uma atividade física ao mesmo tempo que se relacionavam e aprendiam valores essenciais para uma vivência em grupo. Nesse sentido, ao longo do meu estágio planifiquei e realizámos diversas atividades, como trabalhos de grupo que, apesar de não estarem relacionadas com o desporto, contribuíram para a aquisição de valores para saber estar e viver em sociedade.

6.4. A sala do 1.º ano A

À semelhança das salas de EPE, as salas do 1.º CEB devem ser espaços equipados e preparados de acordo com as necessidades e aptidões de cada criança/aluno. Devemos procurar ter espaços acolhedores e diversificados que permitam ao Professor diferentes organizações de acordo com as atividades planificadas. É de salientar que devem conter bastante espaço de arrumação para que os alunos possam deixar os materiais, manuais escolares e cadernos nas salas. Deste modo, a sala (ver Figura 16) onde tive a oportunidade de trabalhar ao longo da PP II é espaçosa e com bastante arrumação, permitindo aos alunos deixarem grande parte do seu material na sala. Contempla um grande placar do lado esquerdo e uma parede bastante ampla do lado direito onde é possível expor as atividades realizadas pelos próprios alunos. É uma sala que recebe bastante luz solar, o que permite trabalhar sem a utilização da luz artificial. Pelo lado negativo realço apenas o tamanho do quadro, que a meu ver é desproporcional para a sala e a forma como a mesma estava organizada. A organização da sala foi delineada pela Professora Cooperante e mantinha-se numa organização tradicional, salvo em trabalhos de grupo, que a mesma permitia organizá-la de diferentes maneiras. Sendo uma escola de cariz privado, esta era uma sala apenas utilizada por uma turma, na qual na parte da manhã tinham aulas curriculares e à tarde Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Esta particularidade tornava-se uma mais-valia para a turma, permitindo que não tivessem os materiais espalhados pelas diferentes salas.

Assim sendo, considero que este espaço educativo reúne as condições necessárias para que os alunos possam aprender. No entanto, caso fosse eu o Professor titular daquela turma alteraria a forma como a sala estava organizada de modo a proporcionar maior trabalho cooperativo entre as crianças. Assim, os alunos tornar-se-iam o centro da aprendizagem e aprenderiam através da partilha de conhecimentos.

Figura 16*Sala de aula do 1.º ano A***6.4.1. Organização do tempo escolar do 1.º ano A**

A Matriz-Curricular explanada no DL n.º 55/2018 relata a carga horária destinada para cada área de conteúdo do 1.º CEB. Esta carga horária serve de orientação para as escolas e para os Professores, uma vez que veem explanadas as horas semanais de cada área curricular. Assim, através da AFC que todas as escolas detêm é possível adaptar estas horas de acordo com as planificações dos Professores, trazendo assim um currículo ajustado às necessidades e aptidões dos alunos. Deste modo, o Colégio, à semelhança das outras escolas, delineou, tal como podemos ver no Quadro 6, no início do ano letivo (2021/2022) o seguinte horário para a turma do 1.º ano A:

Quadro 6*Carga horária do 1.º ano A*

	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
8h30 – 10h45	Curricular	Curricular + Inglês (9h-10h)	Curricular	Curricular + Música (9h15-10h15)	Curricular + EEFM (9h45 – 10h45)
10h45 – 11h15	Lanche				
11h15 – 12h30	Curricular	Curricular	Curricular	Curricular	Curricular
12h30 – 13h30	Curricular	Curricular	Curricular	Curricular	Curricular
13h30 – 14h30	Almoço				

O horário era completado semanalmente pela Professora Cooperante com as áreas de conteúdo a lecionar durante o tempo estipulado como curricular. Durante o tempo de estágio, recebia semanalmente um guião idêntico a este com as respetivas áreas de conteúdo e o respetivo tempo disponível para a planificação de atividades. É de salientar que sendo a planificação flexível nem sempre era possível cumprir as horas semanais estipuladas pela Professora Cooperante, o que tínhamos de ajustar algumas horas, compensando-as na semana seguinte. Deste modo, ao longo das várias semanas de estágio tive a oportunidade de ajustar a carga horário, planificando de acordo com as necessidades e aptidões dos alunos, mas também de modo a estabelecer um roteiro pedagógico semanal com um sentido lógico e com elos entre os vários conteúdos das diversas áreas.

6.4.2. Os alunos do 1.º ano A

A turma na qual tive a oportunidade de realizar a PP II era composta por 20 alunos sendo 11 rapazes e 9 raparigas, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos de idade. A turma era bastante heterogénea e poderia ser caracterizada como trabalhadora, empenhada, curiosa e dedicada às tarefas solicitadas.

Uma das criança usufruía de medidas universais de suporte à aprendizagem, tendo um acompanhamento mais assíduo, nomeadamente na realização das avaliações. Apresentava um défice de atenção durante as aulas e alguma agitação, que perturbava a realização de algumas atividades. Mostrava ser impaciente e não demonstrava interesse em aprender. No entanto, sempre se mostrou disponível para ajudar os colegas. Os comportamentos desajustados desta criança eram justificados pelo facto de vir de um contexto familiar desfavorecido, não tendo apoio dos pais para a realização das tarefas escolares. Tinha falta de algum material escolar, o que dependia do material do Professor ou dos colegas para a realização de algumas atividades. Por estas razões a sua secretária ficava ao lado da do Professor para que este tivesse um olhar mais presente aquando da realização de algumas atividades.

Alguns dos elementos da turma apresentavam grandes dificuldades de concentração o que requeria do Professor um acompanhamento mais próximo ao longo das atividades. Durante a realização de trabalho em grande grupo, era necessário relembrar algumas regras introduzidas pela Professora Cooperante, para que a turma não falasse toda ao mesmo tempo e para que respeitasse a opinião e a vez dos colegas. O

mesmo acontecia durante a realização de tarefas em pequenos grupos, que eram pouco usadas pela Professora Cooperante.

A turma era facilmente cativada por conteúdos visuais, sendo essa uma das estratégias utilizadas por mim na abordagem de algumas atividades. Sempre mostraram grande interesse na realização de trabalhos em grupo, nomeadamente pela realização de atividades experimentais. Em suma, a turma possuía um nível bastante satisfatório relativamente às várias áreas. As suas áreas de conteúdo favoritas são matemática e estudo do meio.

6.5. Questão-problema da Prática Pedagógica II

Durante as duas semanas de observação deste estágio observei o método de trabalho da Professora, os alunos e as dificuldades e aptidões dos mesmos. Verifiquei que a turma tinha um ritmo de trabalho bastante produtivo e que a sua maior dificuldade seria o português, onde alguns elementos ainda não conseguiam identificar as letras e, por isso, tinham uma leitura e uma escrita pouco fluente. Deste modo e à semelhança da PP anterior defini uma questão-problema que serviu de mote para a criação de atividades que dessem resposta a este problema. Desta forma e tendo por base o problema apresentado anteriormente, quis, ao longo deste estágio, ampliar a compreensão leitora e a expressão escrita da turma. Assim, defini a seguinte questão de investigação ação: **Como promover a ampliação da compreensão da leitura e a capacidade de expressão escrita nas crianças de forma autónoma?**

Este problema surge devido à observação feita à turma, mas essencialmente porque a leitura e a escrita têm se tornando numa das grandes dificuldades da nossa sociedade. Enquanto docente, torna-se cada vez mais pertinente trabalhar no sentido de minimizar as lacunas quer a nível da escrita quer a nível da leitura até porque sem saber fazer ambas as coisas ficamos limitados e, por vezes, excluídos de ver o mundo por outros olhos (Damásio, 1998 citado por Pereira, 2015). Aliado a este trabalho tive o cuidado de promover atividades que envolvessem o trabalho em equipa, de modo a sensibilizá-los para uma correta convivência em grupo.

Neste sentido, tornou-se bastante pertinente definir para esta turma este problema de I-A que me permitiu planificar um leque de atividades interdisciplinares que dessem resposta e que, de alguma forma, resolvessem ou minimizassem o problema da turma.

6.5.1. Momentos de aprendizagem

De acordo com a questão (Como promover a ampliação da compreensão da leitura e a capacidade de expressão escrita nas crianças de forma autónoma?) e tendo por base a interdisciplinaridade irei realçar as atividades que ao longo deste estágio coloquei em prática de modo a solucionar o problema levantado:

a) Construção de um cantinho da leitura

A construção deste cantinho (ver Figura 17) foi feita em conjunto com a Professora Cooperante. A ideia surgiu porque nos dias de hoje são poucas as crianças que têm um contacto próximo e assíduo com a leitura, assim poderia fomentar o gosto pela mesma, mas também ajudar, aquelas crianças que manifestavam mais dificuldades na leitura. Sabemos que a leitura é fulcral para toda a nossa vida e para o nosso sucesso (Sim-Sim, 2007 citado por Ferreira & Gonçalves, 2018). A construção deste espaço foi feita tendo por base a sustentabilidade do planeta, por isso utilizámos caixas de madeira, sobras de tecidos, um tapete de atividades, uma almofada e bastantes livros que foram conferidos pelas próprias crianças. O processo passou pela escolha do local, na qual começamos por posicionar as caixas de madeira e depois por forrá-las com restos de tecidos e com alguns apontamentos de papel autocolante. Depois definimos a área com um tapete de atividades para que as crianças pudessem estar mais confortáveis. Também acrescentamos uma almofada. Os livros foram disponibilizados pelos pais e pelas crianças da turma, que os trouxeram para a sala com o compromisso de ninguém os estragar e com a condição de os levarem para casa no final do ano letivo. A adesão das famílias foi bastante positiva o que nos fez encher em pouco tempo o cantinho da leitura com um número elevado de livros. Todas as semanas pelo menos uma criança trazia um livro. Este cantinho foi inaugurado de uma forma muito especial, pois tivemos a sorte de receber uma Técnica Superior de Educação que veio apresentar o seu projeto “Uma viagem pelo mundo dos livros”. As crianças ficaram bastante fascinadas com a quantidade de livros trazidos pela mesma, mas acima de tudo atentas e focadas na leitura das histórias (ver Figura 18).

Figura 17

Cantinho da leitura da sala do 1.º ano A

**Figura 18**

Inauguração do cantinho da leitura



A construção deste cantinho especial e mágico, surge também devido ao facto de este trazer importantes benefícios aos alunos, nomeadamente, o hábito pela leitura e o desenvolvimento das emoções e da imaginação. Este espaço foi bastante utilizado pelos alunos ao longo do meu estágio, nomeadamente no momentos de leitura em grande grupo e em leituras individuais ao longo dos momentos finais da manhã (ver Figura 19).

Figura 19

Crianças a utilizarem o cantinho da leitura



Esta ideia podia se ter tornado mais rica caso eu planeasse uma manhã de atividades, onde, por exemplo, os alunos pudessem manusear os livros, escolhendo um para o ler e mais tarde apresentá-lo à restante turma. A partir desta apresentação poderíamos rever alguns conteúdos.

b) Cubo das palavras

A segunda atividade que pretendo realçar para dar resposta ao meu problema foi a construção de cubos de palavras relativamente ao -nh, ao -lh e ao -ch. A intenção foi construir um cubo na qual os alunos pudessem colar imagens que contivessem os sons dos casos de leitura acima mencionados, para mais tarde construírem frases (ver Figura 20). Numa primeira fase, distribuí um papel em A5 com as respetivas imagens, onde começamos por identificá-las, escrevendo o seu nome no quadro. Depois solicitei que a turma pintasse apenas 6 das 9 imagens que tinham, de modo que ficássemos com cubos diversificados. Pedi que pintassem o cubo e posteriormente, colassem cada imagem numa das faces do cubo. Por fim, com a minha ajuda construímos o cubo, colando as suas fases umas às outras. A atividade foi prolongada para a semana seguinte na qual a turma teve a oportunidade de a realizar como forma de consolidação aos sons aprendidos. Os alunos tiveram de lançar o dado três vezes e construir uma frase utilizando apenas duas das três imagens ou então construírem três frases, sendo uma para cada imagem. A turma

manifestou alguma dificuldade na execução da tarefa, nomeadamente, na construção das frases, mas após um exemplo prático, conseguiram realizá-la, tal como podemos verificar no 8.º diário reflexivo alusivo à PP II, do dia 16 de maio de 2022 (“Assim sendo, a turma já desempenhou a tarefa de melhor forma” – ver Apêndice 6, Pasta C) . No entanto, a realização desta atividade não correu como esperado pois, neste dia “A turma esteve um pouco agitada” (8.º diário reflexivo da PP II, dia 16 de maio de 2022 – ver Apêndice 6, Pasta C) o que dificultou na realização da atividade.

Com esta atividade pretendia que a turma expandisse o seu vocabulário relativamente às palavras que contivessem estes sons, mas que essencialmente recorressem à sua imaginação para escrever frases originais. Assim, estaria a desenvolver a sua escrita, mas também a sua oralidade pois quis que a turma apresentasse as frases construídas em grande grupo, de modo que os colegas ficassem com outras sugestões.

Figura 20

Cubos das palavras realizados pelos alunos



c) Comemoração do Dia da Mãe

De modo a desenvolver a escrita, a turma também teve a oportunidade de fazer um pequeno texto individual para colocar no postal para o Dia da Mãe. Começamos por nos deslocar para o cantinho da leitura, onde a turma teve a oportunidade de escolher de entre três obras literária, uma para ser lida. A obra escolhida foi *Mamã, tu és um máximo* de Myriam Sayalero.

A turma gostou bastante de ter a hipótese de escolha. Ficaram bastante fascinados com a leitura da história e souberam fazer o reconto da história. O comportamento da turma e o facto de saberem contar a história deixou-me bastante feliz e satisfeito. No entanto, notei que a história era um pedacinho longa e, por esse facto, nos momentos finais, a turma já estava inquieta. (5.º diário reflexivo da PP II, dia 27 de abril de 2022 – ver Apêndice 6, Pasta C)

Depois de recontar a história, através de uma pequena conversa, regressamos aos nossos lugares, na qual li um pequeno texto que serviria para dar ideias aos alunos para construir o seu texto. A ideia inicial seria escrever um texto em grande grupo, mas achei melhor que cada um escrevesse o seu texto. No entanto, comecei por recolher algumas ideias em grande grupo e por escrevê-las no quadro. Assim, as crianças deram continuidade aos seus textos, na qual fui auxiliando-os à medida que surgia alguma dificuldade de escrita. O objetivo primordial desta atividade seria desenvolver nas crianças uma escrita fluida e simples, tal como podemos verificar nas AE para o 1.º ano “Escrever palavras de diferentes níveis de dificuldade e extensão silábica, aplicando regras de correspondência fonema-grafema” (Aprendizagens Essenciais, 2018, p. 7). Esta atividade correu melhor do que estava à espera, pois a turma conseguiu construir, apesar de pequenos, textos originais e bastante sentimentais. Cada texto tinha um punho pessoal e direcionado para cada mãe.

A tarefa realizada não estava planeada, mas foi sugerida pela professora de expressão plástica no dia anterior. Apesar disso, a atividade correu melhor do que estava à espera, pois a turma manteve-se bastante concentrada e empenhada em construir textos originais e amorosos. No entanto, a turma demorou muito mais do que era suposto. (5.º diário reflexivo da PP II, dia 27 de abril de 2022 – ver Apêndice 6, Pasta C)

6.5.2. Avaliação da Intervenção de Investigação-Ação

O problema levantado no início da PP II foi tomado em consideração ao longo das planificações semanais implementadas durante as 10 semanas de estágio. Ao longo deste tempo tentei dinamizar e realizar diversas atividades interdisciplinares que solucionassem esta fragilidade da turma do 1.º ano A. Em comparação, consegui verificar mudanças significativas em alguns alunos no que concerne à leitura e à escrita. No entanto, esta

mudança não foi notória em todos, pois alguns continuaram a dar muitos erros na escrita e a ter uma leitura pouco fluente. Neste sentido, afirmo que o problema levantado nas primeiras semanas desta PP II não ficou resolvido na sua totalidade. Seriam precisas mais atividades, e, provavelmente, mais tempo no qual eu pudesse trabalhar de forma individualizada com os alunos cuja evolução de aprendizagem não foi notória.

Contudo, senti-me realizado, pois consegui dinamizar atividades bastante ativas e acima de tudo consegui fomentar o gosto pela leitura e pela escrita nos alunos desta turma. Tal como é referido nas AE os Professores devem almejar para o 1.º ano de escolaridade que os alunos ganhem fluência na leitura, mas acima de tudo que leiam por gosto, nomeadamente, durante o tempo livre (2018). Deste modo, vejo cumprida a minha missão, pois tenho a certeza que “semeei” nestas crianças o gosto pela leitura através deste projeto, que se irá manter no 2.º ano de escolaridade, pela Professora Cooperante. Deste modo, dei o meu contributo para que as crianças desta turma desenvolvessem o hábito de leitura, mas também a criatividade e a imaginação. Alicerçado a isto consegui desenvolver nos alunos o gosto pela partilha, quer dos livros, quer do espaço de leitura que se tornou um dos favoritos desta sala. Assim e à semelhança do que é apresentado na ENEC (2017), desenvolveram-se atitudes para uma boa convivência em sociedade.

6.6. Reflexão sobre a Prática Pedagógica II com o 1.º ano A

A PP II foi realizada num Colégio, nomeadamente, no 1.º ano de escolaridade, desde março até maio de 2022, perfazendo um total de 120 horas de estágio.

Esta viagem no tempo, fez-me viver vários momentos passados ao longo desta PP II, ficando nostálgico e com saudades da turma que me acolheu carinhosamente. Este desafio tornou-se enriquecedor e único, uma vez que cresci enquanto futuro docente, mas acima de tudo enquanto pessoa. Tive o privilégio de trabalhar com uma turma afável, atenta, responsável, mas acima de tudo que me proporcionou diversas memórias de um ambiente que era rodeado de afeto e de compreensão pelo próximo. Ao longo deste tempo, aprendi que se torna cada vez mais urgente manter uma relação assídua de comunicação com os pais, de modo a perceber algumas das atitudes e comportamentos das crianças, mas também para que estes estejam contextualizados de todo o trabalho que está a ser realizado na sala de aula. Ter os pais perto é sinónimo de ter uma equipa que, na sua maioria, trabalha e colabora em prol do desenvolvimento dos filhos/alunos.

Contudo, esta viagem não seria tão profícua se não tivesse tido a oportunidade de trabalhar com uma Professora Cooperante tão disponível e atenta. Ter sido o seu primeiro estagiário acresceu-me de responsabilidade para não a “marcar” negativamente e, assim, tentar corresponder às suas expectativas. Senti a necessidade de estar atento às necessidades e interesses dos alunos de modo que estes pudessem manter o nível de aprendizagem bastante satisfatório que tinham até aqui. Para tal, foi necessário estabelecer uma relação próxima com a Professora, de modo que trabalhássemos em conjunto para o bem da turma. Apesar de não concordar com algumas das suas decisões didáticas, a minha Professora Cooperante tornou-se uma pessoa amiga, presente e companheira, sempre pronta a ajudar e a cooperar ao longo do trabalho que planejei e realizei com a turma. A amabilidade a que fui sujeito foi transversal ao restante pessoal docente e não docente desta instituição, que manteve sempre a preocupação de tornar esta viagem de aprendizagem o mais positiva possível. Foram sempre muito atentos, disponíveis e persistentes em saber se tinha disponíveis todos os materiais necessários para a realização das atividades planejadas.

Esta PP II fica marcada por um sentimento de missão cumprida, relativamente aos objetivos propostos para o grupo desta turma, pois ter desenvolvido o gosto pela leitura tornou-se um grande desafio, mas acima de tudo um trabalho que vi reconhecido ao longo do tempo de estágio. Destaco a construção do cantinho da leitura, que levou a que os alunos quisessem diariamente folhear, ler e manusear os livros trazidos pelos próprios. Este cantinho para além de ter proporcionado o gosto pela leitura e pela escrita, proporcionou hábitos de partilha, essenciais para uma boa convivência em grupo e desenvolvimento do pensamento crítico e da imaginação.

Ao longo desta PP II tentei, também, manter bastante presente a resolução de conflitos que era uma estratégia da Professora Cooperante ao longo dos vários momentos do dia na escola. A turma adquiriu variadas competências, nomeadamente, hábitos de leitura, de partilha e de trabalho em grupo. Adquiriram alguma autonomia no que concerne à realização de atividades, pois disponibilizei sempre algum tempo para que as crianças desenvolvessem o seu pensamento crítico e lógico na realização das várias atividades planejadas. Aprenderam a respeitar o outro e aprenderam que devemos estar sempre prontos para ajudar o colega, na realização das várias tarefas diárias bem como em outras situações.

A esta distância vejo todo o trabalho realizado de forma positiva, mas reconheço algumas falhas que mudaria para que todo o trabalho se tornasse ainda mais rico. Gostaria

de ter trabalhado mais em grupo e ter proporcionado a esta turma momentos de aprendizagem em outros ambientes aos quais não estavam habituados. No entanto, recordo esta PP como uma experiência única, mas, acima de tudo, bastante enriquecedora que me formou, enquanto futuro docente, numa pessoa atenta às necessidades de cada aluno, às suas aptidões, e a trazer para a sala de aula um trabalho que vai ao encontro das expectativas de cada aluno para que se mantenham envolvidos em todo o processo de ensino-aprendizagem.

De forma a concluir esta reflexão, trago a celebre frase da obra Antoine de Saint-Exupéry “Aqueles que passam por nós não vão sós, não nos deixam sós, deixam um pouco de si e levam um pouco de nós” (2008), pois tenho a certeza de que marquei cada uma destas crianças com o meu empenho, dedicação e atenção, da mesma forma que elas me marcaram com a sua atenção e progressos na aprendizagem e relação com os outros.

Capítulo VII - Prática Pedagógica III - Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico – 4.º ano de escolaridade

7.1. O meio envolvente da instituição educativa

O edifício na qual realizei a PP III fica localizado na freguesia de Santo António. Esta freguesia à semelhança do que foi descrito no ponto 6.1. do capítulo anterior deste relatório é uma das freguesias com um maior número populacional, que se encontra distribuído pelos 39 sítios. A escola fica localizada no sítio da Terra-Chã, acima da Igreja Paroquial de Santo António. Esta instituição encontra-se muito bem localizada, tendo ao seu redor uma série de estabelecimentos que permitem enriquecer os trabalhos realizados em contexto de sala de aula, como se pode constatar no Quadro 7.

Quadro 7

Alguns edifícios circundantes à instituição de educação e ensino onde decorreu a PP III

Cultura, lazer e património	Cafés Padaria Supermercado Bombas de gasolina Instituição Bancária Supermercado Lojas de pronto-a-vestir Cabeleireiros
-----------------------------	---

	Cineteatro
Educação e Ensino	Colégio do Marítimo EB1/PE Do Boliqueime Infantário O Refúgio do Bebé
Serviços Sociais	Junta de Freguesia de Santo António Posto de correios (CTT) Casa do Povo Centro de dia
Religiosos	Igreja Paroquial de Santo António Igreja Paroquial dos Álamos Igreja Paroquial da Visitação Mosteiro das Irmãs Clarissas Igreja Paroquial da Graça
Saúde	Centro de saúde Farmácia Dentistas

Habitacionais	Apartamentos Vivendas Quintas
Desportivos	Campo do Marítimo Ginásio de Santo António

Assim, conseguimos observar que o edifício de cariz educativo/ensino se encontra muito bem localizado, tendo ao seu redor um conjunto de estabelecimentos que permitem a realização de visitas de estudo como forma de complemento aos conteúdos que serão abordados dentro do recinto escolar, pelos Professores e educadores desta instituição.

7.2. O estabelecimento educativo

A PP III foi realizada numa Escola Básica de 1.º Ciclo e Pré-Escolar, localizada na Freguesia de Santo António. Foi inaugurada a 17 de janeiro de 2007, permitindo a fusão de 5 escolas EB1/PE e, mais recentemente, no ano letivo 2015/2016, outra EB1/PE.

A instituição está dividida em vários pisos, contando assim com um espaço amplo de salas direcionadas para o 1.º CEB, bem como para a Pré-Escolar. Apresenta um leque extenso de Professores, Educadores e Técnicos de Ação Educativa que trabalham diariamente em prol do bem-estar das crianças, bem como para o sucesso escolar de cada uma delas. No que diz respeito ao espaço exterior, a instituição tem um amplo espaço que permite às/aos crianças/alunos brincarem livremente e usufruírem da pausa entre as atividades/aulas e de um campo, na qual são realizadas as aulas de Educação Física e as festas finais da escola. A instituição ainda possui pequenos jardins, nos quais se realizam algumas atividades, tanto para a Pré-Escolar como para o 1.º CEB. Estes espaços verdes tornam-se uma mais-valia para qualquer estabelecimento de educação e ensino. Como aspeto menos positivo realço o facto de a escola não ter nenhum espaço exterior coberto, pois quando as previsões atmosféricas são adversas as/os crianças/alunos ficam com um

espaço reduzido para brincarem. No entanto, a direção da escola já pensou em possíveis soluções, mas permanecem à espera de ajudas por parte do Governo Regional.

Realço o facto de a instituição possuir salas de *Technology Enabled Active Learning* (TEACH) direcionadas para as crianças com Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão. Estas salas estão repletas de equipamentos tecnológicos, que são utilizados como instrumentos para estratégias pedagógicas inovadoras. Deste modo, os alunos têm a oportunidade de usufruir de um ambiente interativo e estimulante, onde são encorajados a trabalhar de forma colaborativa com os restantes colegas. Esta sala torna-se uma mais-valia para as crianças referenciadas com medidas de suporte à aprendizagem, uma vez que permite um leque diversificado e adequado de exploração e aprendizagem dos conteúdos abordados, mas também um ambiente propício à resposta das suas necessidades, no qual conseguem estar constantemente acompanhados durante o processo de ensino-aprendizagem.

A instituição é de cariz público na qual se realizavam algumas saídas ao exterior e possui diversos materiais, que se encontravam ao dispor dos Professores e Educadores para a realização das várias atividades pedagógicas. Quanto às saídas, há sempre um autocarro disponível que é financiado pela própria escola ou oferecido pela Junta de Freguesia de Santo António. O presidente da Junta de Freguesia ajuda com bastante frequência a escola, o que possibilita às/aos crianças/alunos muitas saídas para atividades extracurriculares. Deste modo, esta instituição apresenta no seu Plano Anual de Atividades (PAA) uma série de atividades que contribuem para o enriquecimento do percurso de aprendizagem dos alunos e das crianças desta instituição.

7.3. O Projeto Educativo de Escola

Esta EB1/PE, assim como todos os outros estabelecimentos de educação e ensino, definiu entre os anos de 2019 a 2023 um PEE intitulado de “Celebrar a diversidade em cooperação”, cujo objetivo primordial era alertar para o facto de a escola ter de ser cada vez mais um local inclusivo, onde todos têm a oportunidade de crescer e aprender. Deste modo, este PEE alertava para o facto de que cada vez mais as salas e as escolas serem espaços com uma grande heterogeneidade, em que cada criança deve ver valorizada nas suas aptidões e ajudada quanto às suas dificuldades, para que consiga crescer e aprender num espaço acolhedor. Neste sentido, este projeto realça valores essenciais a uma

vivência em grupo, como a partilha e o respeito ao próximo num trabalho colaborativo, onde se aprende com as diferenças de cada um e não com as igualdades.

Ao longo da PP III tive a oportunidade de planificar diversas atividades que envolvessem valores como o respeito, a partilha e a discussão de ideias, mas acima de tudo o respeito pelo outro. Por isso, desenvolvemos trabalhos em grupo, de modo a promover a partilha de conhecimentos e de aprender a conviver e trabalhar em colaboração com os outros. Assim, reforcei a convicção à turma de que aprendemos muito mais numa partilha conjunta de conhecimentos do que individualmente.

7.4. A sala do 4.º ano B

As salas de aula devem ser espaços organizados e equipados de acordo com as necessidades e interesses dos alunos. O Professor deve, para tal, ter a capacidade de preparar estes espaços de modo a que estejam aptos para as diversas atividades diárias de aprendizagem, mas também de acordo com as preferências dos alunos.

A sala onde tive a oportunidade de trabalhar era espaçosa, com bastante arrumação e com ótima luminosidade natural (ver Figura 21). Era uma sala partilhada com a turma do 4.º ano C e, em conformidade com as decisões das duas Professoras, as mesas estavam organizadas em filas paralelas, dispostas umas atrás das outras. Esta organização não era do meu agrado, por isso em muitas das atividades planeadas adaptei a organização da sala aos trabalhos que iriam ser realizados.

A sala contemplava dois quadros, mas apenas um é utilizado. Não possuía placar, o que dificultava a exposição das atividades realizadas pelos próprios alunos, pois quando afixadas nas paredes acabavam por cair. A sala encontrava-se, no geral, bem equipada, com material de qualidade, mas não tinha à disposição do Professor todos os materiais necessários à realização das atividades relacionadas por exemplo com as Artes Visuais, como cartolinas, que tínhamos de ir buscar à sala de Expressão Plástica.

Este espaço educativo era amplo e com grande potencial à realização de diversas atividades, pois permitia ao Professor uma organização diversificada, potenciadora de um trabalho colaborativo.

Figura 21

Sala de aula do 4.º ano B

**7.4.1. Organização do tempo escolar do 4.º ano B**

À semelhança do que foi relatado no ponto 6.4.1. deste relatório de estágio, todas as escolas mediante a Matriz Curricular explanada no DL n.º 55/2018 têm de elaborar um horário anual, que serve de orientação aos docentes, mas essencialmente aos alunos que veem organizado a sua semana pelas várias áreas de conteúdo. Este horário permite aos Professores uma planificação mais clara e objetiva dos conteúdos a abordar e das horas semanais correspondentes a cada área de conteúdo trabalhada.

No que diz respeito a esta turma do 4.º ano B, a escola adotou a organização muito usual noutras instituições de ensino e manteve os 3.º e os 4.º anos de escolaridade no período da tarde (ver Quadro 8).

O horário abaixo sempre foi flexível e atualizado com a autorização da Professora Cooperante de acordo com os objetivos e com os conteúdos a lecionar, de modo a não os interromper, mas sim manter uma ligação coerente entre os mesmos. Para tal, foi feita uma gestão flexível da carga horária tendo sempre em conta as horas semanais de cada área, mas também as necessidades da turma.

Quadro 8*Horário escolar da turma do 4.º ano B*

	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
13h30 – 14h30	TIC/ Apoio ao Estudo	Estudo do Meio	Português	Matemática	Matemática
14h30 – 15h30	Inglês	Matemática	Música	Educação Física	Matemática
15h30 – 16h00	Lanche				
16h00 – 17h00	Matemática	Matemática	Inglês	Português	Estudo do Meio
17h00 – 17h30	Matemática	Matemática	Matemática	Português	Estudo do Meio
17h30 -18h30	Português	Português	Matemática	Português	Português

7.4.2. Os alunos do 4.º ano B

A turma na qual tive a oportunidade de realizar a PP III era composta por 16 alunos, sendo 9 do género feminino e 7 do género masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos de idade. Dos 16 alunos 5 estavam referenciados como Crianças com Necessidade de Medidas de Suporte à Aprendizagem, sendo que de entre estes 5, um deles estava diagnosticado com Síndrome de Asperger. Apesar de existirem 5 alunos referenciados, estes não tinham qualquer apoio durante as horas curriculares. No entanto, durante o período da manhã, em que não tinham aulas com a Professora titular usufruíam de acompanhamento com a psicóloga da escola e com a Professora do ensino especial.

No geral, a turma era bastante trabalhadora, empenhada, estudiosa, curiosa, dedicada, comunicadora e com alguns registos de comportamento indesejáveis nas atividades de enriquecimento curricular. Por vezes, alguns alunos apresentavam grandes dificuldades de concentração o que requeria do docente um acompanhamento mais próximo ao longo das atividades. Possuíam um nível bastante satisfatório relativamente às várias áreas curriculares, sendo as áreas de Matemática e Estudo do Meio as suas favoritas. A turma era facilmente cativada por conteúdos visuais, jogos e pela realização

de atividades experimentais. A turma teve o cuidado de me receber de forma amável e senti que ao longo desta caminhada de estágio trabalhamos em conjunto para que eles adquirissem o máximo de conhecimentos. Mostraram-se, desde o primeiro dia, receptivos a novas formas de trabalho e de atividades de cariz mais lúdico. Em alguns momentos, a preguiça sobressaiu, deixando algumas atividades por realizar. Porém, mostraram o seu carinho, amizade e colaboração ao longo desta PP III.

Foi o grupo de alunos com o qual criei mais laços afetivos, mantendo ainda hoje uma relação próxima com alguns deles e com os seus encarregados de educação. Foi a turma que mais me marcou, uma vez que senti que trabalhamos sempre em conjunto, com uma preocupação de aprendizagem e amizade constantes.

7.5. Ação pedagógica centrada nos alunos: estratégias

Contrariamente ao que foi feito nas PP I e II, não tive de definir nenhuma questão-problema. No entanto, ao longo das semanas de observação registei as dificuldades e as aptidões da turma com o intuito de realizar uma prática centrada nas crianças, nomeadamente, nos seus objetivos e nas suas necessidades, tendo sempre por base os conteúdos curriculares definidos para serem abordados.

7.5.1. Momentos de Aprendizagem

Tendo por base uma ação pedagógica centrada nos alunos defini uma diversidade de atividades que satisfizessem as suas necessidades e que os deixassem motivados ao longo de todo o trabalho desenvolvido na PP III. Nesse sentido, zelei sempre por desenvolver a escrita dos alunos da turma que era uma das suas principais fragilidades. Como exemplos, relato a realização de um circuito de jogos matemáticos e de atividades experimentais, que desenvolveram o trabalho colaborativo entre os vários alunos da turma.

a) Circuito de jogos matemáticos

De modo a consolidar a competência relativa à divisão realizamos um circuito de jogos matemáticos (ver Figuras 22 e 23). A turma foi dividida em duplas e a sala foi organizada de modo a termos várias estações de jogo. Cada dupla tinha uma folha

com os exercícios e um cartão que tinham de carimbar de acordo com as estações por onde passavam e caso a resposta estivesse correta:

Durante o jogo, a turma manifestou alguma agitação, normal deste tipo de atividades, mas a atividade correu melhor do que eu estava à espera. A turma realizou todas as atividades durante o tempo pretendido. O facto de terem carimbos resultou muito bem, no entanto, a turma para além de carimbar os cartões carimbou as mãos e as mesas, o que não me deixou nada satisfeito. Também surgiu um percalço inicial com uma das duplas que se recusou a resolver os problemas juntos. Este problema ficou resolvido já a meio do jogo, após várias intervenções tanto da minha parte como da parte da professora cooperante. Durante a realização de alguns exercícios que requeriam alguma concentração verifiquei alguma revolta por parte de algumas duplas que não conseguiram concluir ou acertar nas respostas corretas. Isso fez com que não tivessem direito a carimbo e por isso as duplas ficavam chateadas consigo mesmas. Gostei muito de observar as duplas empenhadas na realização deste jogo. (4.º diário reflexivo da PP III – ver Apêndice 8, Pasta D)

Figura 22

Realização do circuito de jogos matemáticos



Figura 23

Duplas nas várias estações de jogo

**b) Sistema digestivo**

O conteúdo do sistema digestivo já havia sido abordado pela professora no ano letivo anterior. Contudo, faz parte do programa a lecionar, desta vez como forma de consolidação. Neste sentido, surge a ideia de o relembrar através de uma atividade experimental realizada com a turma no decorrer da 8.^a semana de PP III. A exploração desta atividade foi do agrado dos alunos, pois estavam todos entusiasmados, mas ao mesmo tempo atentos a realizar a experiência. A realização desta atividade desenvolveu o trabalho colaborativo entre os alunos desta turma, que tiveram de trabalhar em grupo para relembrar alguns dos órgãos cujos alimentos passam ao longo do processo de digestão (ver Figura 24) (9.º diário reflexivo sobre a PP III – ver Apêndice 8, Pasta D).

A consolidação deste conteúdo foi complementada com outras atividades, como fichas de trabalhos e *flipbooks*, visualização de vídeos e a realização de mais uma atividade experimental em grande grupo, de modo a preenchermos um mapa de conceitos e de tirarmos algumas conclusões acerca do abordado conteúdo. Esta atividade consistiu na realização de uma substância que iria ser “ingerida” pela figura construída, de modo a visualizarmos os órgãos por onde os alimentos passam até ao fim do processo digestivo. Todos os alunos tiveram a oportunidade de participar nesta experiência e de visualizar de perto todo o processo (ver Figuras 25 e 26)

Figura 24

Trabalho em grupo sobre o sistema digestivo

**Figura 25**

Identificação dos órgãos responsáveis pelo processo da digestão



Figura 26

Realização da atividade experimental em grande grupo

**7.5.2. Avaliação dos momentos de aprendizagem**

Enquanto futuro docente, torna-se numa tarefa árdua planificar atividades que satisfaçam os interesses s, mas também as necessidades dos alunos da turma. Neste sentido, esta PP III foi um grande desafio, pois tive de delinear atividades que minimizassem o problema da escrita que os alunos desta turma manifestavam, mas também atender aos seus gostos, trazendo atividades dinâmicas e que fossem do seu agrado. Planeá-las de modo que os alunos fossem o centro de toda a aprendizagem fez-me conhecê-los melhor de modo a perceber quais as suas fragilidades e aptidões, a fim de organizar grupos de trabalho equilibrados e capazes de dar resposta aos desafios propostos. Deste modo, no final desta PP III tive a possibilidade de observar que os alunos da turma já tinham desenvolvido mais confiança em si e nas suas aptidões, já conseguiam trabalhar em grupo e já tinham adquiridas regras para uma boa convivência em grupo. A diversidade de atividades e de tarefas realizadas em grupo foram muito importantes para a turma, pois os alunos partilharam tarefas diárias com vários colegas e desenvolveram autonomia ao longo de todo este processo de ensino-aprendizagem.

7.6. Domínio de Autonomia Curricular: O Verdadeiro Significado do Natal ⁷

No decorrer desta PP foi-me proposto, pela Professora Cooperante, realizar em conjunto com a minha colega de estágio uma DAC. Desta forma, consideramos que seria interessante realizá-la ao longo do mês de dezembro, envolvendo a festa de Natal da escola, incluindo alguns valores que estão ligados à época festiva do Natal, mas também o projeto de Natal, que nos foi solicitado pelos Professores da UC de Didática das Expressões II do curso de Mestrado.

A DAC foi intitulada de “O Verdadeiro Significado do Natal”, na qual planificamos um projeto interdisciplinar com as seguintes áreas de conteúdo: Estudo do Meio, Português, Artes Visuais, Música, Dança, Cidadania e Desenvolvimento e TIC.

Ao estabelecermos um conexão lógica entre estas áreas curriculares, conseguimos planificar atividades como a leitura e exploração da obra *A Noite de Natal*, de Sophia de Mello Breyner Andersen; a visualização de vídeos alusivos ao Natal; a interpretação da letra da canção *É Natal* de Domingues Ramalho; a pesquisa dos costumes e tradições de Natal; a realização de uma carta de Natal; a construção de adereços e de uma árvore de Natal; a participação no projeto de leitura *O Mochinho leitor vai à Escola*; a confeção de broas e bolos; e, por fim, o ensaio da canção sugerida para a festa comemorativa do Natal. É de salientar, ainda, que todas as atividades convergiram para o mesmo sentido, ou seja, para a vivência do verdadeiro espírito natalício, para o desenvolvimento dos valores e sentimentos, como o amor, a amizade, a solidariedade e, ainda, que os alunos desenvolvessem a motivação para aprender, a curiosidade, e o interesse em relação ao tema selecionado.

Deste modo, ao desenvolvermos com ambas as turmas uma DAC tivemos a necessidade de ponderar diversos elementos (ver Apêndice 9 – Pasta D), nomeadamente os objetivos que ambicionávamos atingir, as estratégias e as atividades que planificamos, os materiais e os recursos necessários, além dos aspetos que pretendíamos avaliar ao longo das atividades (Zabalza, 1994). Foi necessário valorizar a promoção de uma aprendizagem ativa, distanciando-nos do método pedagógico tradicional. Assim,

⁷ Este tópico tem por base o trabalho realizado no âmbito da Unidade Curricular de Didática das Expressões II, em conjunto com a colega Joana Costa

permitimos que os alunos compreendessem os conteúdos abordados de forma significativa, fazendo-os perceber de que modo é que os podiam colocar em prática no seu quotidiano.

7.7. Projeto de Natal ⁸

O projeto de Natal teve como principal finalidade incentivar a reflexão e compreensão dos valores e sentimentos intrínsecos ao espírito natalício, como o amor, a amizade e a solidariedade.

Em relação à organização do projeto, o mesmo foi estruturado, reformulado e aprimorado face aos problemas que foram surgindo em contexto de PP. Desta forma, o projeto teve como principal intencionalidade educativa ser promotor de aprendizagens e, por isso, teve um caráter dinâmico e flexível. Apesar de ser estruturado, esteve sujeito a alterações nos momentos de planificação e na sua operacionalização, de forma a atender às orientações, sugestões, necessidades e interesses do Professor de Música e das crianças. Assim sendo, este projeto não surgiu “do nada”, mas sim associado a uma série de atividades articuladas e estruturadas que permitiu colocar em aberto a sua concretização.

O projeto final da festa de Natal desta instituição escolar recaiu sobre a concretização de um musical. O Professor de música ficou responsável por organizá-lo e decidiu utilizar uma obra literária e infantil, ou seja, *O Natal das Bruxas* de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada e adaptá-la ao contexto escolar onde estagiámos. A adaptação da obra escolhida falava sobre três bruxas que estavam cansadas de não ter presentes e, por isso, resolveram se encontrar com o Pai Natal, decidindo vingar-se dele. O musical envolveu todas as turmas da escola assim como a comunidade educativa (Professores e Técnicos de Ação Educativa). O Professor teve o cuidado de criar um espetáculo que envolvesse todos os alunos, mas tentou que os alunos do 4.º ano de escolaridade tivessem uma participação mais ativa do que os restantes alunos. O projeto de Natal contou com vários momentos ligados à expressão dramática e várias canções mimadas com alguns movimentos. A maior parte dos adereços foram construídos pelos Professores titulares das turmas e outros requisitados no Gabinete de Educação Artística da Direção Regional de Educação, pelo próprio Professor.

⁸ Este tópico foi retirado do trabalho realizado no âmbito da Unidade Curricular de Didática das Expressões II, em conjunto com a colega Joana Costa

Quanto às turmas nas quais tivemos a oportunidade de estagiar, alguns dos alunos foram as personagens da dramatização intitulada de “Natal das Bruxas”, assim como também ficaram responsáveis por cantar a canção *É Natal*, escolhida pelos Professores estagiários e pelo Professor de música. Os movimentos escolhidos não foram de todo decididos por nós, mas o Professor de música demonstrou-se disponível para nos ajudar e acolher as nossas ideias. Os movimentos sugeridos por nós ao Professor, não foram, segundo ele, os mais adequados, pois, enquanto Professor de música, queria que os alunos estivessem “afinados” e que não executassem muitos movimentos complexos. Deste modo, selecionamos movimentos mais simples que envolvessem apenas os membros superiores (braços) e os inferiores (pernas), de modo a marcarmos a pulsação rítmica ao longo da canção.

A realização deste projeto começou a ser executada no mês de novembro, o que nos dificultou na organização da calendarização para os ensaios. A maior parte destes ensaios foram feitos pelo Professor de música, no entanto, em algumas aulas curriculares providenciamos alguns momentos para que os alunos ensaiassem o musical. Ambas as turmas tiveram um empenho na realização desta festa de Natal, pois sempre que ensaiamos os alunos demonstraram grande entusiasmo em toda a realização e preparação da festa. Os alunos memorizaram a letra do musical rapidamente, assim como todos os movimentos a ele associados. No dia da festa de Natal tiveram uma atuação bastante boa, no entanto, as vozes não estavam “afinadas” como era desejado e calculamos que fosse por causa do nervosismo. Tirando este breve percalço toda a festa correu muito bem, pois todos os alunos se empenharam e mostraram as suas capacidades artísticas, realçando, mais uma vez, a importância das artes no nosso quotidiano e ao longo dos anos de escolaridade.

7.7.1. Objetivos do Projeto de Natal ⁹

Para delinear os objetivos deste Projeto de Natal, foi primordial ter em consideração as AE em consonância com as diferentes Áreas de Competência do PASEO.

Neste sentido, os objetivos surgiram a partir dos domínios comuns à Educação Artística: Experimentação e criação; Interpretação e comunicação; e Apropriação e reflexão. Assim sendo, através deste projeto, era pretendido que os alunos

⁹ Este tópico foi retirado do trabalho realizado no âmbito da Unidade Curricular de Didática das Expressões II, em conjunto com a colega Joana Costa

desenvolvessem competências de exploração/experimentação sonoro-musicais e improvisação (no sentido de variação sobre uma estrutura musical pré-existente), o que seria uma base para a promoção de aprendizagens significativas. Desejava-se, ainda, que os alunos desenvolvessem competências relativas à *performance*/execução musical, ou seja, cantar, tocar, movimentar, assim como aperfeiçoem as suas capacidades de comunicar/partilhar ao apresentarem as suas *performances* e criações aos outros.

Em suma, os objetivos anteriormente referidos implicam que fosse alcançado: a apropriação das linguagens elementares das artes; o desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação; o desenvolvimento da criatividade; e a compreensão das artes no contexto.

7.7.2. Metodologia de trabalho

Ao longo do projeto foi utilizada como metodologia pedagógica o “Trabalho por Projeto”, constituindo, assim, uma oportunidade para suscitar aprendizagens a partir de um trabalho que envolve a cooperação (Cosme et al, 2021).

Neste sentido, ao longo deste projeto permitiu-se que o conhecimento dos alunos e as suas características fossem valorizadas, mas também que se desenvolvesse e incentivasse o trabalho cooperativo (Cosme et al.,2021). Nesta perspetiva, a fomentação da aprendizagem conjunta e cooperativa consistiu na estratégia, através da qual os alunos se ajudavam mutuamente no seu processo de aprendizagem, agindo como parceiros na perspetiva de obter conhecimento acerca de um determinado assunto (Lopes & Silva, 2010). Desta forma, o trabalho resultou de um processo articulado e pensado em conjunto com o Professor de Música e com a Professora titular da turma, permitindo alcançar os resultados pretendidos, através da interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos (Roldão, 2007).

Assim, todo este processo de implementação do projeto em questão contribuiu para a promoção de aprendizagens culturalmente significativas, uma vez que possibilitou o desenvolvimento de competências dos alunos em diversos domínios curriculares.

7.8. Reflexão sobre a Prática Pedagógica III com o 4.º ano B

A PP III foi realizada com o 4.º ano B de uma EB1/PE, ao longo do 1.º período do ano letivo 2022/2023.

Ao relatar todos os momentos de aprendizagem, tive a oportunidade de reviver diversos dos momentos de partilha, amizade e acima de tudo de aprendizagem que experienciei com os alunos desta turma. Sinto um imenso orgulho por todo o trabalho realizado e pela diversidade de atividades que proporcionei a esta turma realizar, que foi desde o primeiro momento muito afável e carinhosa. Sabia que a turma não era fácil de trabalhar e que tinha registos de comportamentos desadequados no decorrer das outras áreas extracurriculares. No entanto, posso dizer que tive sorte de conseguir ver executadas todas as tarefas solicitadas e de ver, acima de tudo, o empenho de cada uma das crianças desta turma. Tornou-se um privilégio trabalhar e ver o crescimento de cada uma delas ao longo deste curto tempo de estágio. Desenvolveram competências no que diz respeito ao saber estar em grupo na sociedade e à escrita. Aprenderam a ser mais empáticos com os colegas, no que diz respeito à entreatajuda e à partilha dos materiais. Melhoraram o comportamento dentro da sala de aula, estando concentrados durante os momentos de trabalho, existindo, em contrapartida, momentos de conversa e descontração. Aprenderam que podemos desenvolver competências através de atividades lúdicas, como os jogos, que foram realizados em várias das atividades planeadas nas diversas áreas. Foi uma turma incansável, fácil de trabalhar, mas essencialmente de se gostar e de recordar com um grande sentimento de saudade.

No entanto, toda este processo só ganhou o brio porque tive ao meu lado uma Professora Cooperante sempre disponível e atenta a tudo o que eu precisava. Sem o seu empenho e sem a liberdade que me concedeu para tomar como minha a sua turma, nada deste trabalho tinha sido implementado com sucesso.

A amabilidade com que fui recebido estendeu-se a todo o pessoal docente e não docente da instituição de educação e ensino, que mostraram desde sempre uma atenção em saber se tinha à minha disponibilidade todo o material necessário à realização das atividades didáticas planeadas. Estiveram sempre muito presentes e preocupados em perceber a forma como o estágio estava a correr. Este estágio ficou, também, marcado pela assídua presença e generosidade do Professor de música, que se disponibilizou sempre para colaborar em todas as atividades necessárias, nomeadamente, no projeto de

Natal, anteriormente apresentado. Saliento que tive o privilégio de experienciar o trabalho colaborativo entre os Professores que, infelizmente, não é muito comum.

Esta PP III fica, igualmente, marcada pelo sentimento de missão cumprida. Vi serem concretizados os vários objetivos a que me propôs no início do estágio, mas também constatei o meu crescimento enquanto futuro docente na conquista de mais uma turma e na realização de diversas atividades que colocavam um sorriso no meu rosto e no de cada uma das crianças da turma do 4.º B. Trago desta PP III a importância do trabalho colaborativo entre os alunos, mas acima de tudo entre os Professores. Foi mais um desafio superado, recheado de boas memórias e grandes conquistas.

Reflexão e Considerações Finais

Terminando agora esta tão desafiante etapa que me fará ser Educador de Infância e Professor do 1.º CEB surge um sentimento de missão cumprida, mas acima de tudo de superação enquanto pessoa e enquanto futuro profissional. Escrevê-lo torna-se na realização de um sonho, mas também o início de um novo capítulo que será certamente recheado de grandes desafios e aprendizagens.

Este relatório reúne um leque de experiências pessoais e de reflexões acerca das três PP realizadas ao longo do mestrado, que fizeram adquirir competências para agora poder exercer bem o meu desempenho profissional como docente. Poder contactar com a realidade atual das escolas, com as crianças/alunos e com os Educadores e Professores que agem, planificam e lecionam de forma distinta da minha, foi uma mais-valia, pois ajudou-me a construir-me enquanto agente educativo capaz de planificar e agir, mas essencialmente de se adaptar às necessidades e aptidões das crianças/alunos.

Através da metodologia de I-A e de uma metodologia pedagógica centrada nas crianças fui capaz de adotar um atitude reflexiva ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem durante as PP I, II e III. Foi necessário ser crítico e assertivo para que as atividades planificadas fossem ao encontro das aptidões e interesses das crianças, mas também das suas fragilidades de modo a desenvolver as suas capacidades. Foi através da identificação de várias problemáticas e da observação que consegui criar estratégias capazes de resolver esses problemas identificados em cada uma das PP.

As três PP tiveram resultados positivos, motivo de orgulho pessoal, pois consegui desenvolver com as crianças/alunos um grande número de atividades que foram sempre ao encontro dos seus gostos, das aptidões e das necessidades de aprendizagem de cada criança. Para tal, foi preciso sair da minha zona de conforto e pensar para além daquilo que é habitual fazer-se nas escolas, para conseguir inovar e modificar aquilo que as crianças estavam habituadas a realizar com as Educadoras/Professoras titulares. Ter desenvolvido ao longo das três PP atividades que fomentassem atitudes positivas a uma boa convivência em grupo, tornou-se uma mais-valia para as crianças, pois é cada vez mais urgente saber estar e viver em sociedade.

Em suma, os anos de formação académica foram repletos de grandes desafios e aprendizagens que resultaram, tal como já referi, num imenso crescimento pessoal e profissional. Foi uma bonita viagem recheada de muitas conquistas e experiências únicas,

diferentes e essenciais para me construir enquanto futuro Educador de Infância e Professor. O curso acaba, mas a viagem pelo mundo da aprendizagem e do crescimento é longa e contínua. Termino esta etapa de coração cheio, mas, essencialmente, aberto para receber novas crianças para que me desafiem e que me façam crescer, enquanto agente educativo promotor de aprendizagens.

Referências

- Agostinho, A. (2015). O Contributo do Estudo do Meio para uma abordagem integrado do Currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico [Dissertação de Mestrado]. Instituto Superior de Educação e Ciência. Retirado de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8689/1/Dissertaacão%20mestrado%20final%20Ana%20Margarida%20Agostinho.pdf>
- Albino, J., Silva, M. & Silva, A. (2011). Ensino Experimental das Ciências e Educação em Ciência no 1.º Ciclo do Ensino Básico e no Pré-Escolar. Um projeto de supervisão pedagógica de atividades laboratoriais e da utilização de quadros interativos e Moodle
- Billton, H., Bento, G. & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre*. Porto Editora
- Boal- Palheiros, G. & Bourscheitdt, L. (2011). Jos Wuytack. A pedagogia musical ativa. In T. Mateiro & B. Ilari. (Orgs.), *Pedagogias em educação musical* (pp. 305-349). IBPE
- Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora
- Cardona, M., Silva, I. Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE)
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Guerra e paz
- Carvalho, C. & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche: Crechendo com qualidade*. Porto Editora
- Cohem, A. & Fradique, J. (2018). *Guia de Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Raiz Editora

- Cortez, M. (2015). *A profissão de educador de infância e o género masculino*. WhiteBooks
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D. & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, Métodos e Situações de Aprendizagem – Propostas e estratégias de ação – Ensino Básico e Secundário*. Porto Editora
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 12 de dezembro. Presidência do Conselho de Ministros, N.º 129 – I Série. Assembleia da República
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República, N.º 129 – I Série. Ministério da Educação e Ciência
- Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro. Diário da República, N.º 240 – I Série. Ministério da Educação e Ciência
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República, N.º 201 – I Série. Ministério da Educação
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República, N.º 201 – I Série. Ministério da Educação
- Ferreira, M. & Gonçalves, C. (2018). Do ensino explícito de estratégias de compreensão leitora ao sucesso na aprendizagem da leitora: programa de intervenção no 3.º ano de escolaridade. *Revista Saber Educar. Volume (1)*, páginas 1-11. https://run.unl.pt/bitstream/10362/92157/1/Gon_alves_C..pdf
- Gomes, A., Rôças, G., Coelho, U., Cavalheiro, P., Gonçalves, C. & Batista, R. (2009). *Ensino Experimental das Ciências: Dialogando com David Ausubel, Volume 1*, 1-9

- Libório, O. & Portugal, G. (2006). (Re)Significando a Pedagogia Centrada na Criança. Em Tavares, J., Pereira, A., Fernandes, C. & Monteiro, S. (Orgs.) *Ativação do Desenvolvimento Psicológico: Actas de Simpósio Internacional* (pp. 121-127). Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/38789>
- Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença*. Lidel
- Lopes, J. P. & Santos, H. (2022). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula – Um guia prático para o professor* (2.^a edição). Pactor
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilo, J., Silva, L. Encarnação, M., Horta, M., Soares, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias – Construção de Parcerias em Contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)
- Mata, P., Bettencourt, C., Lino, M. J. & Paiva, M. S. (2004). *Cientistas de palmo e meio – Uma brincadeira muito seria. Análise Psicológica, Volume 1 (XXII)*, 169-174
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora
- Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor – Representações sobre a formação e profissão*. Edições Sílabo
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico*. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica
- Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M., Silva, M., Prazeres, V., Diniz,

- F., Vieira, C., Gonçalves, L., Araújo, M., Santos, S. & Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)
- Moreira, M. (2006). *Mapas Conceituais e Diagramas V*. (1.^a edição). Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto Editores
- Moreira, P. (2008). *Ser professor: Competências Básicas*. Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. Em Oliveira-Formosinho, J. (Coord.), Gambôa, R., Formosinho, J. & Costa (Org.), H. *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 11-39). Porto Editora
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República, N.º 237 – I Série. Assembleia da República
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula – Um guia prático para o professor*. Lidel
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula – Um guia prático para o professor*. (2.^a edição). Lidel
- Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença*. Lidel
- Paiva, R. (2014). *O segredo para alcançar o sucesso na escola*. A esfera dos livros
- Pereira, A. (2015). Promover a compreensão leitora na infância: Estudos de caso na

Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Repositório UAC. <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3623/1/DissertMestradoAnaFilipaRaposoSousaPereira2015.pdf>

Pires, A. (2017). *A importância do Ensino das Ciências na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Instituto Piaget

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian

Ramos, L.A.F. (2012). A educação física no 1.º Ciclo do ensino básico: a realidade dos professores (Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira). Repositório Científico Digital da Universidade da Madeira

Roberts, R. (2004). Pensando em mim mesmo e nos outros: desenvolvimento pessoal e social. Em I. Siraj-Blatchford (Coord.). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 144-160). Texto Editora

Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. Em *Dossier: Trabalho Colaborativo dos professores*, Revista Noesis, n.º 71, 24-29

Saint-Exupéry, A. D. (2008). *O Príncipezinho*. Editorial Presença

Santos, N. (2007). As Expressões Artísticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Uma Abordagem à Luz da Inovação Pedagógica; Um Estudo de Caso numa Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Região Autónoma da Madeira (Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira). Repositório Científico Digital da Madeira

Strapazzon, M.A.L. (2013). *A música no desenvolvimento da criança na educação infantil*. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).

Silva, A. (2009). *Ensino Experimental das Ciências – uma proposta de atividades para*

educadores e professores do 1.º Ciclo. Caderno de Investigação Aplicada, pp. 21-23

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2006). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE)

Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte

Sousa, J.M. (2020). Artes no Currículo: Expressão ou Educação?. Em A. C. Duarte & N. Cristovão (Orgs.) *Educação Artes, Cultura: Discursos e Práticas* (pp. 83-92). Universidade da Madeira, Centro de Investigação em Educação

Trindade, R. & Cosme, A. (2019). *Cidadania e Desenvolvimento – Proposta e Estratégias de Ação*. Porto Editora

Vieira, C. (2012). *Ensino das Ciências na Educação Pré-Escolar e no Ensino Básico, numa perspetiva IBSE – Energia*. Universidade do Minho
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/23594>

Zabalza, M. (1994). A Escola como cenário de operações didáticas. Em Zabalza, M. *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. (pp. 1-8). Edições ASA