

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE Mestrado

Carolina Fernandes de Sousa
Mestrado em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

novembro | 2020

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Carolina Fernandes de Sousa

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

ORIENTAÇÃO

Maria José de Jesus Camacho



Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

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

Ano letivo 2019-2020

Carolina Fernandes de Sousa

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

Orientadora: Doutora Maria José de Jesus Camacho

Funchal, novembro de 2020

O mundo está nas mãos daqueles que têm a coragem de sonhar e correr o risco de viver seus sonhos.

Paulo Coelho

Agradecimentos

O sonho que, após cinco anos se tornou realidade. Sem dúvida que foi um percurso cheio de aprendizagens e único.

Foi uma caminhada com a existência de situações muito distintas e marcado por pessoas que contribuíram para o meu desenvolvimento. Quero agradecer a todas as pessoas que me ajudaram e que me acompanharam ao longo destes cinco anos.

Aos Amores-Perfeitos do Semi-Internato de Santa Clara por me terem acolhido tão bem e por me terem ensinado que não é possível ensinar sem amar. Obrigado por todos os momentos de aprendizagem, pelas trocas de carinho, pelos abraços e pelos sorrisos e por todas as brincadeiras. Fomos muito felizes juntos.

Aos alunos do 4.º Ano da Turma A, da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do São Roque por me terem despertado o gosto pelo ensino pelo 1.º Ciclo do Ensino Básico. Por me terem demonstrado muita garra e coragem perante os desafios e que em equipa e juntos chegamos mais longe. Conseguimos ser uma verdadeira equipa!

Aos alunos do 1.º Ano da Turma B, da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira por me terem mostrado que por mais que sejam as dificuldades o importante é não desistir e que tudo é possível quando se tem foco, garra e coragem. Obrigado por todas as brincadeiras nos intervalos, por todas as confissões e companheirismo, por todas as demonstrações de carinho. Levo-vos sempre no meu coração.

Aos professores cooperantes da prática pedagógica I, II e III por me terem dado a oportunidade de realizar aquilo que mais gosto. Ensinar e aprender com os mais novos. Obrigado pela vossa disponibilidade, acolhimento, bem como conhecimento transmitido. Não esquecerei de quem me deu a mão quando eu precisei de uma oportunidade.

A todos os docentes da Universidade da Madeira que contribuíram para o meu percurso ao longo destes cinco anos, e por toda a sabedoria transmitida, obrigado por me auxiliarem a progredir.

À minha orientadora científica do presente relatório de estágio, Doutora Maria José Camacho, obrigada pela confiança que me transmitiu e por acreditar em mim. Obrigado por me ter ajudado a evoluir.

Às minhas colegas de turma, obrigado por todos os momentos partilhados desde o início deste percurso.

Às minhas companheiras e amigas, Joana Santos, Tatiana Ferreira, Carolina Nóbrega, Cátia Gonçalves e Mariana Malho, obrigado por sempre acreditarem em mim, em momentos de dúvida. Obrigado por serem o meu pilar, pelo companheirismo, pelos momentos de riso, por serem o meu chão que nunca me falhou. Há cinco anos começamos esta caminhada e juntas terminamos. Passou a correr! Espero poder acompanhar-vos sempre. Muito obrigada! Vocês são as melhores.

À minha família, por me terem sempre apoiado naquilo que eu mais gostava de fazer. Obrigado pela educação que me proporcionaram e por me fazerem lutar pelos meus sonhos.

Ao meu namorado, pela paciência e pelo apoio ao longo destes 4 anos. Obrigado por sempre teres estado presente nos bons e nos maus momentos e por não me teres deixado desistir nos momentos mais difíceis da minha vida. Obrigado por tudo.

Resumo

O atual relatório foi concretizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico com a finalidade de obter o grau de mestre. Este documento abarca as práticas pedagógicas realizadas na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estas foram realizadas no Semi-Internato de Santa Clara, mais especificamente, na sala dos Amores-perfeitos. O segundo estágio realizou-se na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Roque, nomeadamente, no edifício de Lombo Segundo com uma turma que se encontrava no 4.º ano de escolaridade. Por fim, a última prática concretizou-se na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira, numa turma de 1.º ano de escolaridade. Ao longo das intervenções pedagógicas foram realizados projetos de Investigação-Ação de modo a colmatar as problemáticas levantadas ao longo dos estágios. É de salientar, ainda, que as ações desempenhadas, no decorrer das práticas, proporcionaram aprendizagens significativas e cooperativas com o objetivo de promover o desenvolvimento das crianças e dos alunos ao longo dos diversos momentos de aprendizagem.

Desta forma, foi essencial pesquisar e analisar todo o conhecimento teórico de modo a sustentar toda a metodologia utilizada. Desta maneira, o presente relatório contém um enquadramento teórico e metodológico, que fundamentará a prática pedagógica. Esta será refletida após a parte teórica. Existindo, assim, no presente relatório duas partes: Parte I que é a parte teórica, isto é, as bases que sustentaram a intervenção e a Parte II que está relacionada com as intervenções realizadas nas diferentes valências. Assim sendo, existe uma articulação entre a teoria e a prática concretizada.

Para terminar, importa referir que neste documento será exposta uma análise crítica, reflexiva e fundamentada. Esta reflexão torna-se fulcral para o docente pois só assim é possível evoluir ao longo das suas ações educativas colmatando as problemáticas encontradas.

Palavras-Chave: Educação Pré-escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Investigação-ação, Alunos, Crianças, Intervenção Pedagógica.

Abstract

The current report was carried out within the scope of the Master in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education in order to obtain a master's degree. This report covers the pedagogical practices carried out in Pre-School Education and in the 1st Cycle of Basic Education. These practices were carried out in the Santa Clara Semi-Internship specifically, in the Amores-Perfeitos classroom, the second stage was carried out in the Basic School of the 1st Cycle with Preschoolers of São Roque, with a class that was in the 4th year of schooling and the last practice took place at the Basic School of the 1st Cycle with Preschool in Ladeira in a class of 1st year of schooling. Throughout the pedagogical interventions, action research projects were carried out in order to address the issues raised during the internships. It should also be noted that the actions performed, during the internships, provided meaningful and cooperative learning in order to promote the development of children and students throughout the various learning moments.

Thus, it was essential to research and analyze all theoretical knowledge in order to support all the methodology used. In this way, this report contains theoretical and methodological framework, which will support the pedagogical practice. This will be reflected after the theoretical part. Thus, in this report there are two parts: Part I is the theoretical part, that is, the bases that supported the intervention and part II that is related to the interventions carried out in the different areas. Therefore, there is an articulation between theory and actual practice.

Finally, it's important to mention that this document will present a critical, reflective and reasoned analysis. This reflection becomes central to the teacher, because only in this way is it possible to evolve throughout their educational actions.

Key words: Pre-school Education, 1st Cycle of Basic Education, Action Research, Students, Children, Pedagogical Intervention.

Sumário

Agradecimentos	IX
Resumo	XI
Abstract.....	XIII
Índice de Figuras	XXI
Índice Gráficos	XXIII
Índice de Cronogramas.....	XXVII
Índice de Conteúdos do CD-ROM	XXIX
Lista de Siglas.....	XXXIII
Introdução.....	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
Capítulo 1 – Do sistema educativo à prática educativa.....	5
1.1 O sistema educativo	5
1.2 O currículo	7
1.2.1 As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.....	8
1.2.2 A organização curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	10
1.2.2.1 Autonomia e Flexibilidade Curricular	11
1.2.3 A articulação entre o 1.º Ciclo do Ensino Básico e a Educação Pré-Escolar	15
1.3 Os agentes da educação	16
1.3.1 O perfil do educador de infância e do professor no 1.º Ciclo do Ensino	Básico 16
1.3.2 A família.....	18
1.3.3 As crianças/alunos	19
1.4 Rumo a uma boa liderança escolar	20
Capítulo 2- Bases estratégicas e metodológicas da prática pedagógica	25

2.1	A planificação como base fundamental para a docência	26
2.2	A integração de crianças com Necessidades Educativas Especiais	28
2.3	As TIC na sala de aula	29
2.4	Os materiais didáticos e o jogo	31
2.5	As expressões.....	32
2.6	Os diferentes estilos de aprendizagem.....	36
2.7	A avaliação	38
Capítulo 3 - Investigação-Ação em Educação.....		40
3.1	O que é a Investigação-Ação?.....	40
3.2	Investigação Qualitativa	42
3.3	Metodologia da Investigação-Ação	43
3.3.1	Técnicas e instrumentos de recolha de dados	43
3.3.2	Observação participante	43
3.3.3	Diários de bordo ou notas de campo	44
3.3.4	Análise das produções das crianças.....	45
3.3.5	Entrevista etnográfica	45
3.3.6	Registo fotográfico e vídeo.....	45
3.4	Método de análise de dados	46
PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA.....		51
Capítulo 4 – Estágio em Educação Pré-Escolar		53
4.1	Caracterização do meio envolvente	53
4.2	Organização do estabelecimento educativo	54
4.2.1	Semi-Internato de Santa Clara.....	54
4.3	A sala dos Amores-Perfeitos.....	56
4.3.1	O espaço e os recursos	56
4.3.2	Gestão do tempo na sala dos Amores-Perfeitos	59
4.3.3	Caracterização do grupo	59

4.3.2.1	Caracterização das famílias	61
4.3.3.2	A relação entre os intervenientes da educação na sala dos Amores-Perfeitos 62	
4.4	Projeto de Investigação-Ação	64
4.4.1	Enquadramento e questões do problema	64
4.4.2	Princípios da Ação Educativa.....	64
4.4.2.1	Construção de uma escola Contemporânea	64
4.4.2.2	Crianças com Necessidades Educativas Especiais	66
4.4.3	Estratégias de intervenção	67
4.4.4	Fases do projeto.....	68
4.5	Intervenção com a comunidade	69
4.6	Intervenção pedagógica na sala dos Amores-Perfeitos.....	71
4.6.1	Vamos fazer um bolo?.....	71
4.6.2	Aprender a respeitar as diferenças.....	72
4.6.3	Vamos exercitar!.....	74
4.7	Reflexão final da Intervenção Pedagógica I	75
Capítulo 5 – Estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico		78
5.1	Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Roque	78
5.1.1	Caracterização do meio envolvente.....	78
5.1.2	Caracterização da Escola	80
5.2	Intervenção no 4.º Ano de escolaridade.....	81
5.2.1	Caracterização da turma	81
5.2.2	Organização do espaço e recursos	83
5.2.3	Organização do tempo	85
5.3	Projeto de Investigação-Ação	86
5.3.1	Enquadramento e questões do problema	86
5.3.2	Princípios da Ação Educativa.....	86

5.3.2.1	Aprendizagem Cooperativa	86
5.3.2.2	Autonomia	87
5.3.3	Estratégias de intervenção	88
5.3.4	Fases do projeto de investigação	90
5.4	Intervenção Pedagógica com a turma do 4.º A	91
5.4.1	Português	91
5.4.2	Matemática	93
5.4.3	Estudo do meio	95
5.5	Reflexão final da Intervenção Pedagógica II	98
5.6	Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira.....	100
5.6.1	Caracterização do meio envolvente	100
5.6.2	Caracterização da Escola	102
5.6.3	Intervenção no 1.º Ano de escolaridade	104
5.6.3.1	Caracterização da turma.....	104
5.6.3.2	Organização do espaço e recursos	105
5.6.3.3	Organização do tempo	107
5.6.4	Projeto de Investigação-Ação.....	108
5.6.4.1	Enquadramento e questões do problema	108
5.6.4.2	Princípios da Ação Educativa	108
5.6.4.2.1	Os diversos estilos de aprendizagem e a integração dos alunos....	108
5.6.4.3	Estratégias de intervenção	109
5.6.4.4	Fases do projeto de investigação	110
5.7	Intervenção Pedagógica com a turma do 1.º B	111
5.7.1	Português	111
5.7.2	Matemática	114
5.7.3	Estudo do meio	116
5.8	Reflexão final da intervenção pedagógica III	119

Considerações Finais	122
Referências Bibliográficas.....	125
Referências Normativas.....	135

Índice de Figuras

Figura 1 - Competências do século XXI (adaptado de Cohen e Fradique, 2018).	13
Figura 2 - Esquema do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.	14
Figura 3- Localização do Semi-Internato de Santa Clara.	54
Figura 4 - Infraestruturas da Instituição.	55
Figura 5- Planta da Sala dos Amores-Perfeitos.	56
Figura 6- Placar com informação e com os trabalhos das crianças.	57
Figura 7- Áreas de interesse e respetivos materiais.	57
Figura 8- Dinâmica existencial para promover aprendizagens significativas.	63
Figura 9- Personagens da peça de teatro “O espantalho”.	69
Figura 10- Partilha do Pão-por-Deus.	70
Figura 11- Elaboração do bolo.	71
Figura 12- Atividade realizada sobre a diversidade cultural.	73
Figura 13- Atividade de ginástica.	74
Figura 14- Localização da freguesia de São Roque.	79
Figura 15- Espaço exterior da escola.	81
Figura 16- Planta da sala do 4.ºA	84
Figura 17- Espaço da sala de aula	84
Figura 18- Elaboração do Cartaz.	91
Figura 19- Apresentação dos trabalhos.	92
Figura 20- Construção do decímetro quadrado.	94
Figura 21- Construção do metro quadrado.	94
Figura 22- Pesquisa e Construção de um <i>PowerPoint</i>	96
Figura 23- Apresentação dos trabalhos.	97
Figura 24- Localização da freguesia de Santo António.	100
Figura 25- Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira.	102

Figura 26 - Esquema da sala do 1.º B.....	106
Figura 27- A sala do 1.º B.	106
Figura 28 - Obra "O coelhinho branco", de António Torrado.....	111
Figura 29 - Colagem das imagens da história no caderno diário.....	113
Figura 30- Pintura do coelho.	113
Figura 31- Preenchimento com papelinhos do algarismo seis.	115
Figura 32 - Ficha de trabalho realizada.	115
Figura 33 - Protocolo com os procedimentos da experiência.....	117
Figura 34 - Realização da experiência.....	117
Figura 35 - Registo do observado no protocolo.	118

Índice Gráficos

Gráfico 1- Ideais de Delors e Morin.....	24
Gráfico 2- Nível de escolaridade do agregado familiar da Sala dos Amores-Perfeitos.	61
Gráfico 3 - Setor de atividade da Sala dos Amores-Perfeitos.	62
Gráfico 4- Género dos alunos do 4.º A.....	82
Gráfico 5 - Os alunos do 1.º Ano da Turma B.	104

Índice de Quadros

Quadro 1- Áreas de interesse e materiais disponíveis.	58
Quadro 2- Rotina da sala dos Amores-Perfeitos.	59
Quadro 3- Espaços do edifício do Lombo Segundo.	80
Quadro 4 - Horário semanal da turma do 4.º A.	85
Quadro 5- Espaços físicos da escola.....	103
Quadro 6- Horário do 1.º Ano Turma B.	107

Índice de Cronogramas

Cronograma 1- Fases do projeto da Prática Pedagógica I.	68
Cronograma 2 - Fases do projeto da Prática Pedagógica II.....	90
Cronograma 3- Fases do projeto da Prática Pedagógica III.	110

Índice de Conteúdos do CD-ROM

Pasta A – Prática Pedagógica I

Planificações

Apêndice 1- 1.^a Planificação de 15 a 17 de outubro de 2018

Apêndice 2- 2.^a Planificação de 22 a 24 de outubro de 2018

Apêndice 3- 3.^a Planificação de 29 a 31 de outubro de 2018

Apêndice 4- 4.^a Planificação de 5 a 7 de novembro de 2018

Apêndice 5- 5.^a Planificação de 12 a 14 de novembro de 2018

Apêndice 6- 6.^a Planificação de 19 a 21 de novembro de 2018

Apêndice 7- 7.^a Planificação de 26 a 28 de novembro de 2018

Apêndice 8- 8.^a Planificação de 3 a 5 de dezembro de 2018

Apêndice 9- 9.^a Planificação de 10 a 12 de dezembro de 2018

Diários de Bordo

Apêndice 1- Diário de bordo da 1.^a semana (8 a 10 de outubro de 2018)

Apêndice 2- Diário de bordo da 2.^a semana (15 a 17 de outubro de 2018)

Apêndice 3- Diário de bordo da 3.^a semana (22 a 24 de outubro de 2018)

Apêndice 4- Diário de bordo da 4.^a semana (29 a 31 de outubro de 2018)

Apêndice 5- Diário de bordo da 5.^a semana (5 a 7 de novembro de 2018)

Apêndice 6- Diário de bordo da 6.^a semana (12 a 14 de novembro de 2018)

Apêndice 7- Diário de bordo da 7.^a semana (19 a 21 de novembro de 2018)

Apêndice 8- Diário de bordo da 8.^a semana (26 a 28 de novembro de 2018)

Apêndice 9- Diário de bordo da 9.^a semana (3 a 5 de dezembro de 2018)

Apêndice 10- Diário de bordo da 10.^a semana (10 a 12 de dezembro de 2018)

Pasta B – Prática Pedagógica II

Planificações

Apêndice 1- 1.^a Planificação de 25 a 27 de março de 2019

Apêndice 2- 2.^a Planificação de 1 a 3 de abril de 2019

Apêndice 3- 3.^a Planificação de 23 a 24 de abril de 2019

Apêndice 4- 4.^a Planificação de 29 a 30 de abril de 2019

Apêndice 5- 5.^a Planificação de 6 a 8 de maio de 2019

Apêndice 6- 6.^a Planificação de 13 a 15 de maio de 2019

Apêndice 7- 7.^a Planificação de 20 a 22 de maio de 2019

Apêndice 8- 8.^a Planificação de 28 a 29 de maio de 2019

Diários de Bordo

Apêndice 1- Diário de bordo da 1.^a semana (11 a 13 de março de 2019)

Apêndice 2- Diário de bordo da 2.^a semana (18 a 29 de março de 2019)

Apêndice 3- Diário de bordo da 3.^a semana (25 a 27 de março de 2019)

Apêndice 4- Diário de bordo da 4.^a semana (1 a 3 de abril de 2019)

Apêndice 5- Diário de bordo da 5.^a semana (23 a 24 de abril de 2019)

Apêndice 6- Diário de bordo da 6.^a semana (29 a 30 de abril de 2019)

Apêndice 7- Diário de bordo da 7.^a semana (6 a 8 de maio de 2019)

Apêndice 8- Diário de bordo da 8.^a semana (13 a 15 de maio de 2019)

Apêndice 9- Diário de bordo da 9.^a semana (20 a 21 de maio de 2019)

Apêndice 10- Diário de bordo da 10.^a semana (28 a 29 de maio de 2019)

Pasta C – Prática Pedagógica IIIPlanificações

Apêndice 1- 1.^a Planificação de 28 a 30 de outubro de 2019

Apêndice 2- 2.^a Planificação de 4 a 6 de novembro de 2019

Apêndice 3- 3.^a Planificação de 11 e 12 de novembro de 2019

Apêndice 4- 4.^a Planificação de 18 a 20 de novembro de 2019

Apêndice 5- 5.^a Planificação de 25 a 27 de novembro de 2019

Apêndice 6- 6.^a Planificação de 2 a 4 de dezembro de 2019

Apêndice 7- 7.^a Planificação de 9 a 12 de dezembro de 2019

Diários de Bordo

Apêndice 1- Diário de bordo da 1.^a semana (14 a 16 de outubro de 2019)

Apêndice 2- Diário de bordo da 2.^a semana (21 a 23 de novembro de 2019)

Apêndice 3- Diário de bordo da 3.^a semana (28 a 30 de outubro de 2019)

Apêndice 4- Diário de bordo da 4.^a semana (4 a 6 de novembro de 2019)

Apêndice 5- Diário de bordo da 5.^a semana (11 a 12 de novembro de 2019)

Apêndice 6- Diário de bordo da 6.^a semana (18 a 20 de novembro de 2019)

Apêndice 7- Diário de bordo da 7.^a semana (25 a 27 de novembro de 2019)

Apêndice 8- Diário de bordo da 8.^a semana (2 a 4 de dezembro de 2019)

Apêndice 9- Diário de bordo da 9.^a semana (9 a 12 de dezembro de 2019)

Pasta D – Relatório de Estágio de Mestrado

Relatório de Estágio de Mestrado em Word

Relatório de Estágio de Mestrado em PDF

Lista de Siglas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

DB – Diário de Bordo

LBSE – Lei Bases do Sistema Educativo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PE – Projeto Educativo

RAM – Região Autónoma da Madeira

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

Introdução

A formação do docente é essencial para que os estabelecimentos de ensino cumpram com o seu propósito. Desta forma, a escola deverá incentivar “a partilha de práticas e experiências pedagógicas, quer entre professores da mesma área disciplinar, quer entre professores de saberes distintos” (Cardoso, 2019, p.128).

Tendo por base a informação acima mencionada, o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico proporciona a interligação entre as diversas práticas pedagógicas e aquilo que é abordado na teoria. As experiências vividas ao longo dos estágios nas diversas valências foram sempre partilhadas com os colegas da turma com o objetivo de incentivar a práticas cada vez mais inovadoras e enriquecedoras para os alunos e crianças, indo ao encontro da informação de Cardoso (2019), anteriormente, explícita.

Desta forma, o presente relatório contempla as experiências e as aprendizagens provenientes das práticas pedagógicas I, II e III. Este documento encontra-se dividido em duas partes: a primeira está relacionada com toda a análise teórica que fundamenta as intervenções pedagógicas e a segunda parte onde é abordado todo o trabalho realizado nos diversos estabelecimentos de ensino com as crianças e alunos. Assim sendo, a Parte I é constituída por três capítulos: Capítulo 1- Do sistema Educativo à prática, Capítulo 2- Bases estratégicas e metodológicas da prática pedagógica e o Capítulo 3 – Investigação-Ação em educação. A Parte II abarca dois capítulos: Capítulo 4 – Estágio em Educação Pré-Escolar e o Capítulo 5 – Estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O Capítulo 1 aborda todo o sistema educativo português, incidindo-se mais na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico e inclui uma reflexão sobre os agentes da educação e a importância de uma boa liderança escolar.

O Capítulo 2 incide sobre os alicerces que fundamentam as intervenções pedagógicas, refletindo sobre a planificação como a base fundamental para a docência, a integração de crianças com necessidades educativas especiais, as TIC na sala de aula, os materiais didáticos e o jogo, a importância das expressões, os diferentes estilos de aprendizagem e a avaliação.

O Capítulo 3 espelha a Investigação-Ação em educação, explicitando mais propriamente, o que é a Investigação-Ação, a Investigação Qualitativa e a Metodologia de Investigação-Ação utilizada, isto é, as técnicas e instrumentos de recolha de dados,

observação participante, os diários de bordo ou as notas de campo, a análise das produções das crianças, a entrevista etnográfica e o registo fotográfico e vídeo.

Os capítulos 4 e 5 abordam toda prática pedagógica na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico evidenciando a caracterização do meio envolvente, a organização dos estabelecimentos de ensino, a caracterização das salas, nomeadamente, o espaço e os recursos, a gestão do tempo e a caracterização do grupo e dos alunos. Surge, também, o projeto de investigação inerente às três valências e, ainda, os três momentos de aprendizagem bem como a reflexão relativamente às práticas.

No final do relatório encontram-se todas as referências bibliográficas utilizadas para construir e fundamentar este documento e toda a intervenção.

Para terminar, considero que a construção deste documento foi pertinente e traduziu-se numa evolução gradual de aprendizagem, através deste é notório o que a profissão de docente exige. Toda esta experiência pedagógica e a recolha de informação para a redação deste documento foi uma mais valia para o meu desenvolvimento tanto pessoal como académico.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 – Do sistema educativo à prática educativa

Educar corresponde a atender as necessidades que a sociedade detém. Segundo Falcão, R., Lima, W., Gomes, J., Silva, I., Alves, A., Marinho, K, (2012), “a preocupação ecológica, a questão do gênero, conhecimento tradicional” (p.4) são aspetos que organizam um novo paradigma educacional. Desta forma, o conceito de ensinar está interligado com “a ação especializada de promover intencionalmente a aprendizagem realizada de alguma coisa por outros” (Roldão, 2009, p. 55).

A educação atual tem como pilares os diversos e distintos conhecimentos das variadas áreas do saber. Segundo Falcão et al (2012) cada vez mais a sabedoria tem sido valorizada pelo mundo atual. É fundamental que a escola ensine e ajude os seus alunos e crianças a tornarem-se conscientes de si próprios e dos seus talentos e a potenciá-los. Importa, ainda, trabalhar: competências sociais (preparando-os para a vida em sociedade), competências relacionais (evoluindo nas relações com o outro em distintos contextos) e competências emocionais (instruindo-os a gerir as suas emoções e compreender as dos outros) (Cardoso, 2019). Desta forma, é essencial analisar a organização do sistema educativo português.

O presente capítulo está estruturado em quatro subtemas: o sistema educativo, o currículo, os agentes da educação e a liderança escolar. No subcapítulo do currículo serão abordadas as orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar, a organização curricular no 1.º CEB, a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o ensino do 1.º CEB e a autonomia e flexibilidade curricular. O subcapítulo denominado por agentes da educação abarcará o perfil do educador de infância e do professor no 1.º CEB, a família, as crianças e os alunos. E, para terminar, no último subcapítulo será abordada a liderança escolar.

1.1 O sistema educativo

A educação é uma prática fundamental e essencial aos seres humanos e é específica na sua História caracterizando-se como um movimento. Freire (2001) indica que a educação é permanente “não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse económico o exijam” (p.12), mas pelo facto de ao longo da sua história ter sido integrado na sua natureza o “saber que saiba” e assim despertar interesse para que o Homem saiba sempre mais. Desta forma, segundo Freire (2001), “a educação e a formação permanente se fundam aí” (p. 12).

O Homem sendo um ser inacabado está apto para adquirir conhecimento, pois este aspeto leva-o à busca da perfeição e do saber. Segundo Freire (2013), “a educação é uma resposta da finitude da infinitude” (p. 22). Desta forma, a educação torna-se num processo complexo, que está subordinado à ação política e estratégica de cada governante e gestor de cada país (Moran, 2014). Assim sendo, as escolas transformam-se em sistemas cujo objetivo assenta em que os seus estudantes adquiram conhecimentos e aptidões relacionados com os diversos saberes, mas também atitudes corretas para a vivência na sociedade. Os estabelecimentos de ensino são então locais que promovem educação por meio de um currículo, que é trabalhado para diversas e distintas crianças e alunos que, ao longo da sua formação aprendem a relacionar-se com o outro.

O sistema educativo é um conjunto de recursos através do qual se concretiza o direito à educação, que se manifesta através da garantia duradoura de uma ação formativa com o objetivo de promover o desenvolvimento da personalidade de cada um, a evolução social, bem como a democratização da sociedade. Este sistema está organizado de acordo com um conjunto de estruturas e por meio de distintas ações, por iniciativa de variadas instituições de caráter público ou privado bem como cooperativo. A organização política do sistema educativo compete a um ministério especializado para o efeito, independentemente das instituições que estão integradas (Decreto-Lei N.º 46/86, 1986).

O atual sistema educativo de Portugal rege-se pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). É por meio desta lei que todos os portugueses têm acesso à educação e é assegurado o respeito pela liberdade de aprender e de ensinar. Desta forma, a atual estrutura educativa respeita e responde às necessidades provenientes do meio social, colaborando para a evolução plena de cada indivíduo respeitando a sua personalidade. Assim, os indivíduos tornam-se cidadãos livres, responsáveis, autónomos e ainda solidários (Decreto-Lei N.º 46/86, 1986).

Atualmente, a educação em Portugal está dividida em cinco níveis: Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico, Ensino Secundário e o Ensino Superior. Contudo, ao longo deste relatório serão realçados: a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Desta forma, é fulcral analisar a organização e os currículos inerentes aos níveis de educação supramencionados.

1.2 O currículo

O currículo constitui-se, de acordo com o 2.º artigo do Decreto-Lei N.º 139/2012, por um conjunto de temas e objetivos que, quando articulados são a base da organização do ensino englobando, também, a avaliação da prestação dos alunos. Este é concretizado através de planos de estudo em conformidade com as matrizes curriculares. Logo, as estratégias utilizadas para a concretização do currículo são objeto do plano de atividades integrados no projeto educativo.

Nos últimos anos, o termo currículo vulgarizou-se na linguagem educativa e é utilizado para muitas e diferentes situações. De acordo com Pacheco (2001) o termo currículo é “proveniente do étimo latino *currere*, significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir” (p.15). Assim, o conceito de currículo é definido como um projeto, integrado em programas, estratégias e planos de intenções que se explicam por experiências educativas. Segundo o mesmo autor, o currículo é um propósito que não é imparcial no que concerne à informação, uma vez que esta tem por base diversos níveis e é veiculada por variados agentes curriculares inseridos num contexto com vários condicionalismos (Pacheco, 2001).

O currículo, também pode ser visto como uma dimensão política da educação, isto é, como uma ferramenta que reflete as relações presentes entre a escola e a sociedade, os interesses individuais e os de grupo bem como os interesses políticos e ideológicos. Portanto, o currículo apesar de possuir diferentes pontos de vista e diversos dualismos, designa-se como um projeto, em que o processo “de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem” (p. 20). No entanto, o currículo resulta também da relação e interação entre as várias estruturas e organizações políticas, administrativas, culturais e sociais que possuem interesses comuns bem como responsabilidades (Pacheco, 2001). Por outro lado, Varela (2013) indica, ainda, que o conceito de currículo deve estar interligado com a perspectiva de planificação e organizado em objetivos, temáticas ou competências do ensino, isto é, “intencionalidade educativa” (p.12) semelhante à concretização dos planos de aprendizagem.

Para Roldão e Almeida (2018) o currículo é o conjunto de ensinamentos, que foram refletidos como essenciais numa dada ocasião e tempo, desta maneira, a escola tem o papel de certificar e estruturar a aprendizagem. Por isso, os aspetos que constam num

currículo variam devido às necessidades sociais, económicas, ideológicas e educativas. Desta maneira, os programas nacionais envolvem o funcionamento uniforme do estabelecimento de ensino, compõem o currículo e colaboram de uma determinada maneira para o gerir ajustada aos intuítos de um período particular da história das escolas bem como do sistema educativo. Torna-se, assim, importante salientar que o currículo é a base do trabalho de um docente e deverá sempre ser flexível com o objetivo de se adequar às distintas situações de cada criança ou aluno.

Importa também, verificar e analisar de que modo se encontra organizado o currículo atualmente em Portugal: a Educação Pré-Escolar tem por base curricular o documento “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” e relativamente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, existem dois currículos nacionais em vigor o Decreto-Lei N.º 139/2012 e Decreto-Lei N.º 55/2018 que serão analisados em seguida.

1.2.1 As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

A Educação Pré-Escolar engloba crianças desde os três anos de idade até à entrada da escolaridade obrigatória, sendo assim considerada como a primeira etapa na educação da vida de uma criança (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Assim, a Educação Pré-Escolar tem como objetivos: estimular as potencialidades de cada criança e contribuir para a sua formação e progresso; contribuir para sua estabilidade bem como segurança emocional; integrar a criança em distintos grupos sociais, para além da família; promover hábitos de higiene e de defesa pessoal, entre outros (Decreto-Lei N.º 46/86, 1986).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) estão na base da Educação Pré-Escolar, uma vez que se trata de orientações fulcrais para uma boa prática pedagógica. Este documento surgiu em 1997, porém existe uma versão mais recente do ano de 2016, sendo a que se encontra atualmente em vigor. Estas orientações têm por base não só os objetivos globais estabelecidos pela Lei-Quadro N.º 5/97 como também o de apoiar, gerir e construir o currículo no jardim de infância e é da responsabilidade de cada educador em conjunto com a equipa do estabelecimento de ensino que estes sejam cumpridos.

O documento acima referido está organizado em três secções: o enquadramento geral, as áreas de conteúdo e continuidade educativa e transições.

O Enquadramento geral é composto por três tópicos: Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância (no qual são contemplados os princípios e fundamentos que

constituem o pilar para o desenvolvimento da ação pedagógica); Intencionalidade Educativa (onde abarca a ação do educador) e a organização do ambiente educativo (em que é explicitado a importância do ambiente de aprendizagem). Após esta análise geral da prática de ensino na Educação Pré-Escolar, surgem as áreas de conteúdo (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

São três as **áreas de conteúdo**: a área de formação pessoal e social; a área de expressão e comunicação e área do conhecimento do mundo. A primeira conta como uma área transversal, pois incide-se sobre o desenvolvimento de atitudes e valores que permitem às crianças se tornarem cidadãos autónomos. A segunda área comporta diferentes domínios: domínio da Educação Física, da Educação Artística, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e domínio da Matemática, trata-se de uma área que possui distintas formas de linguagem essenciais para a relação com o outro. Para terminar, a área do conhecimento do mundo é uma área que aborda a sensibilização às distintas ciências, de modo a suscitar curiosidade e interesse à criança pelo mundo que a rodeia (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

A última secção, **continuidade educativa e transições**, aborda a importância de existir uma articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) está explícita a importância do papel de um educador e do ambiente educativo. No documento supramencionado consta que o educador tem de promover o envolvimento da criança criando um ambiente educativo que possua diversos materiais com o intuito de estimular a curiosidade e o interesse e, também, dar a oportunidade de o educando de escolher com o quê, com quem, e como quer brincar, desenvolvendo, desta forma, aspetos como a tomada de decisões e conflitos.

Em suma, as atividades realizadas pelo educador deverão estar interligadas a um intuito comum, isto é, projetos de aprendizagem que, dependendo do desenvolvimento de cada criança, serão progressivamente mais complexos. Ao longo das atividades o educador deverá dar atenção aos conhecimentos que as crianças já possuem de modo a potencializar os seus saberes e aqueles que desconhecem (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

1.2.2 A organização curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O ensino básico é caracterizado por ser um ensino universal, obrigatório e gratuito e possui a duração de nove anos. O ingresso neste ensino é realizado por crianças que completam seis anos de idade entre dezasseis de setembro e trinta e um de dezembro (Decreto-Lei N.º 46/86, 1986).

Os objetivos deste nível de ensino abrangem a aquisição de conhecimentos basilares, que posteriormente permitem a continuação dos estudos, possibilitam um conjunto de experiências que favorecem o desenvolvimento da maturidade cívica e socioafetiva, contribuem para a aquisição de atitudes autónomas, tendo em vista a transformação em cidadãos ativos na sociedade, e promovem o sucesso escolar e educativo de todos os alunos do estabelecimento de ensino (Decreto-Lei N.º 46/86, 1986).

O ensino básico está organizado em três ciclos: o 1.º possui quatro anos, o 2.º dois anos e o último contém três anos. Contudo, este relatório de estágio focar-se-á no 1.º CEB. Este ciclo é caracterizado por ter um ensino universal e é do encargo de apenas um único docente (Decreto-Lei N.º 46/86, 1986).

O 1.º Ciclo do Ensino Básico está, atualmente, estruturado segundo dois documentos: Decreto-Lei N.º 139/2012 e Decreto-Lei N.º 55/2018. O primeiro decreto mencionado vem emergir e organizar o currículo no 1.º CEB. Assim, surgem os programas e as metas curriculares de Português e Matemática. No que concerne à disciplina de Estudo do Meio e às Expressões Artísticas e Físico-Motora seguem o documento: “Organização curricular e programas”. O segundo documento indicado defende a autonomia e flexibilidade curricular, que será analisado em seguida.

Neste nível de ensino existem disciplinas de frequência obrigatória, nomeadamente, Português, Matemática, Estudo do Meio, bem como a área da Expressões (Expressão Musical, Físico-Motora, Plástica, Dramática). Ademais, existem áreas curriculares não disciplinares tais como: apoio ao estudo e formação cívica, e ainda Educação Moral e religiosa, sendo esta uma área curricular facultativa. Contudo, os alunos têm a opção de aderir a atividades de enriquecimento curricular, que constam como atividades facultativas e são fornecidas por entidades exteriores à escola (Decreto-Lei N.º 176/2014, 2014).

Desta maneira, o docente ao planificar e ao lecionar as suas aulas deve ter em atenção que, apesar das disciplinas terem os seus objetivos e conteúdos específicos, é

importante que exista uma interligação e articulação entre os distintos saberes, objetivando uma aprendizagem clara, concisa e significativa para os alunos. É de salientar, ainda, que a avaliação deve ser efetuada de forma contínua e regular contribuindo para a aprendizagem do aluno ao longo do seu percurso e, não apenas em um momento único.

1.2.2.1 Autonomia e Flexibilidade Curricular

O Decreto-Lei N.º 55/2018 vem estabelecer a autonomia e flexibilidade curricular, na sequência dos novos desafios que a sociedade atual apresenta e que surgem em consequência do desenvolvimento e avanço tecnológico, preparando estudantes para empregos ainda por criar e para tecnologias ainda por descobrir.

Motivados por desafios e incertezas do futuro e com o intuito de corresponder às necessidades da sociedade foi aprovado o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, que contém princípios, valores e áreas de competência que devem obedecer à evolução do currículo. Com esta mudança, pretende-se uma escola inclusiva que promova “melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam” com o objetivo de obterem uma cidadania ativa e informada ao longo do percurso da sua vida (Decreto-Lei N.º 55, 2018, p. 2928).

Além disso, pretende-se ainda uma escola inclusiva, com o objetivo de promover melhores aprendizagens para todos os alunos, bem como a execução do perfil de competências com o fim de uma boa prática de cidadania ativa.

A implementação deste documento orientador implicou que nas escolas fosse permitida a autonomia para um desenvolvimento curricular adaptado às necessidades dos alunos. Assim sendo, cada vez mais se trabalha para o desenvolvimento de conhecimentos, valorizando mais os saberes interdisciplinares bem como as ferramentas de avaliação (Decreto-Lei N.º 55, 2018).

Já no decorrer do presente relatório foram publicados alguns documentos referentes, à adaptação da lei para a Região Autónoma da Madeira (RAM) referente ao Decreto-Lei N.º 55/2018 alterado pela lei N.º 116/2019. A educação na RAM tem vindo, cada vez mais, a valorizar o processo social do indivíduo, tornando-o mais humano e autónomo. Este aspeto fundamenta o princípio “transformador das liberdades individuais

e de capacitação de cidadãos participativos e comprometidos com a construção de uma sociedade democrática, qualificada e desenvolvida” (Decreto-Lei N.º 11, 2020, p.7).

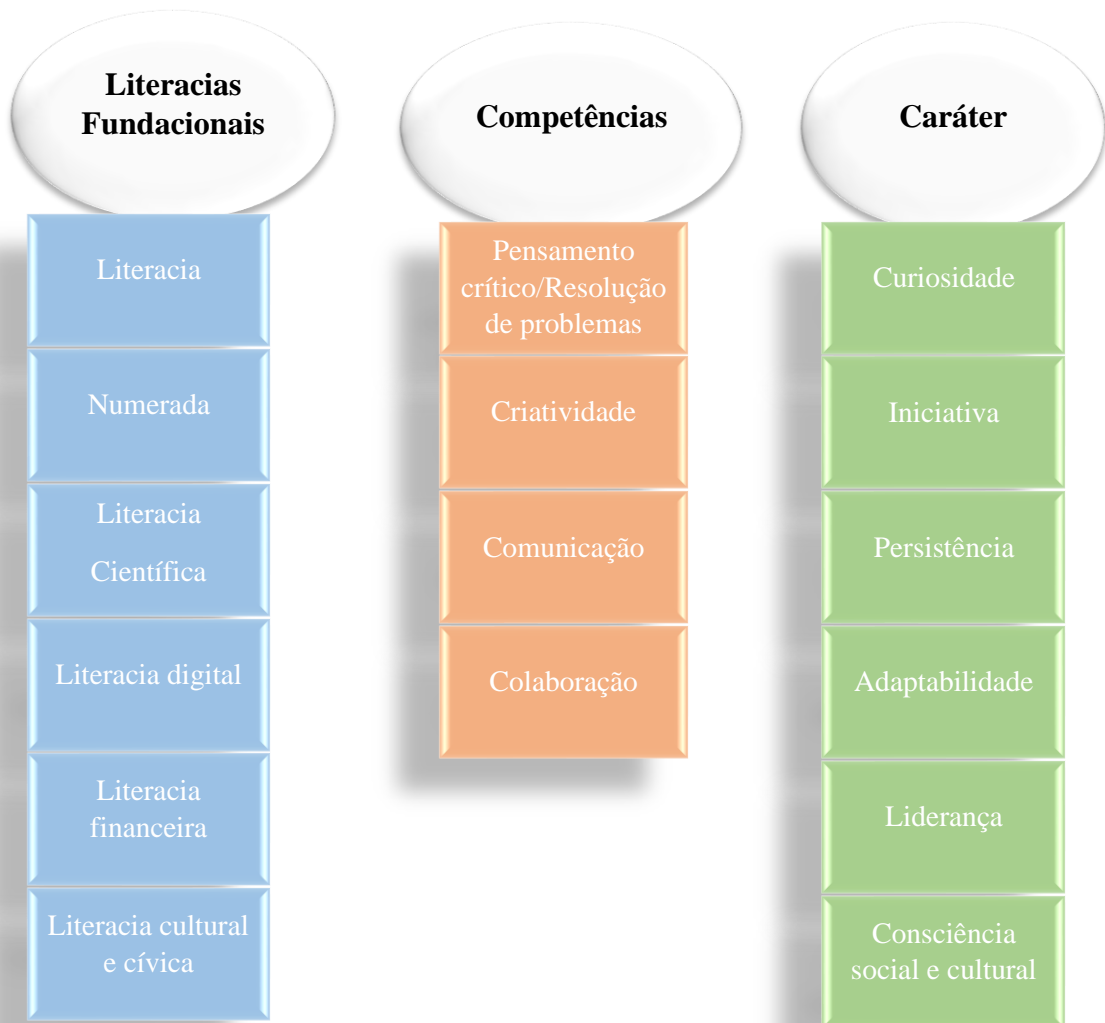
Este Decreto Legislativo Regional tem como objetivo o desenvolvimento e a implementação de um novo paradigma organizacional para uma escola mais autónoma, de maneira que se venha a criar estabelecimentos de ensino inclusivos e motivadores, visando a participação ativa de todos os envolvidos. Ademais, apresenta a pretensão de que sejam desenvolvidos projetos próprios que proporcionem boas experiências e práticas colaborativas.

Esta adaptação da lei proporcionou o reconhecimento e a valorização “da autonomia pedagógica e organizativa, progressivamente conquistada pelos estabelecimentos de educação e ensino” (p.7) da RAM, que são distinguidos como colaboradores ativos do sistema educacional e que possuem responsabilidade na tomada de decisões curriculares, ou seja, “no planeamento e concretização de projetos que se adequem às situações que se convivem” (p.7). Contudo, apesar da autonomia terão de ser apresentados resultados, de modo a que os seus progressos sejam reveladores de uma boa orientação estratégica bem como de uma exigente utilização de recursos.

Portanto, este documento vem estabelecer o currículo nos diversos ensinios, nomeadamente o ensino básico e secundário, através dos ideais orientadores “da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens” (p.9), a fim de adquirir os conhecimentos e competências que contribuam para alcançar as aptidões que estão previstas no documento: Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Por consequência, os documentos orientadores para esta nova implementação designam-se, assim, por “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” e “Aprendizagens Essenciais”, pois as diversas mudanças que existiram na sociedade implicaram alterações no esquema curricular, para promover o desenvolvimento ao nível das **literacias fundacionais, competências e caráter**. A figura seguinte demonstra de forma resumida as competências para o século XXI.

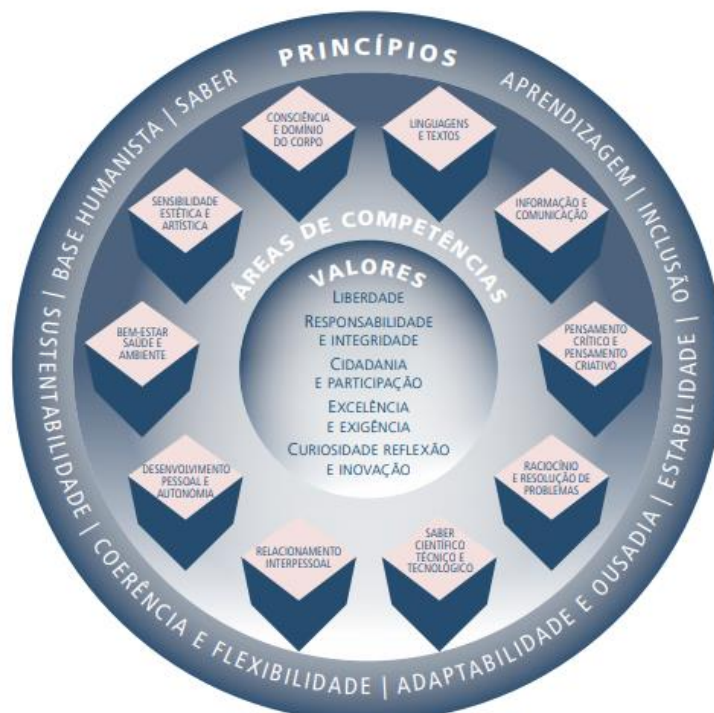
Figura 1 - Competências do século XXI (adaptado de Cohen e Fradique, 2018).



O documento “Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória” encontra-se organizado em princípios: visão, valores e áreas de competências. Os **princípios** são pontos de referência que justificam as ações dos estabelecimentos de ensino e da gestão do currículo em todas as disciplinas. A **visão** do aluno está relacionada com aquilo que é pretendido dos jovens quando acabam a escolaridade obrigatória. Os **valores** dizem respeito à relação que abarca a realidade, personalidade e fatores do meio de cada um, demonstrado por meio de atitudes e comportamentos. No que concerne, **às áreas de competências**, estas abarcam um conjunto de saberes, capacidades e atitudes que possibilitam a ação humana em diferentes ocasiões (Martins, G; Gomes, C; Brocardo, J; Pedroso, J; Carrillo, J; Silva, L; Encarnação, M; Horta, M; Calçada, M; Nery, R; Cordeiro,

S, 2017). A figura seguinte demonstra um esquema relacionado com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Figura 2 - Esquema do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.



Fonte: Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Em suma, esta disposição (fig.2) é aquilo que se pretende de um futuro cidadão, no entanto, tem de existir um compromisso por parte de todos os agentes educativos, isto é, docentes, funcionários e famílias, para promover uma “cultura científica e artística de base humanista” (Martins, et al, 2017, p.10).

O documento das Aprendizagens Essenciais resultou da pesquisa de todos os saberes onde foi agrupado o essencial dos conteúdos, das capacidades e das atitudes. Tem como foco tornar o desenvolvimento e consolidação dos saberes concretizável na prática, o desenvolvimento dos trabalhos de pesquisa e reflexão e, ainda, a diferenciação pedagógica na sala de aula (Cohen & Fradique, 2018). Por conseguinte, as Aprendizagens Essenciais são o alicerce comum de referência para todos os estudantes, ou seja, é o denominador curricular comum e está expresso em três elementos: conhecimentos, capacidades e atitudes.

Concluindo, estes documentos vem redefinir o currículo no ensino básico com o foco de formar cidadãos autónomos e ativos. As mudanças e alterações na sociedade atual

tiveram como consequências a adaptação do currículo e uma maior autonomia dos estabelecimentos de ensino.

1.2.3 A articulação entre o 1.º Ciclo do Ensino Básico e a Educação Pré-Escolar

As transições de valências e ciclos são para as crianças e alunos mudanças de ambientes sociais, que necessitam de adaptar o seu comportamento, pois exigem interações diferentes. As transições verticais são construídas e estabelecidas previamente pelos sistemas educativos e ocorrem quando a criança atinge uma determinada idade e existe a necessidade de muitas vezes, mudar de estabelecimento de ensino (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

São estas mudanças que provocam uma maior preocupação aos docentes e aos familiares, pois questionam-se como será a adaptação da criança a novas realidades. É importante, nesta fase transmitir confiança e uma visão positiva pois, posteriormente, esta atitude pode influenciar as futuras transformações na vida dos educandos. Porém, apoiar esta fase não significa adotar estratégias ou metodologias de aprendizagens próprias da etapa seguinte, mas sim proporcionar experiências significativas em cada fase que permitam o desenvolvimento das potencialidades de cada um (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

A transição para o 1.º CEB consiste em ser uma mudança com diversas adversidades, nomeadamente, cada criança tem as suas próprias características e ambiente familiar, algumas terão seis anos feitos há pouco tempo e outras que ainda não terão completado esta idade. Deste modo, emergem algumas estratégias que poderão facilitar a fase supramencionada: a articulação entre os docentes (acordar os procedimentos de mudança na equipa de educadores do mesmo estabelecimento), a comunicação e debate entre educadores e professores do 1.º CEB, o envolvimento das crianças (dialogar com as crianças sobre a mudança, familiarizar com a escola que no futuro serão colocados), a facilitação da mudança a nível organizacional e a participação dos responsáveis pelo educando (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Em suma, é essencial para a criança sentir-se confiante e transmitir uma atitude positiva ao longo do processo, para que, no futuro, não tenha receio das mudanças. É igualmente importante que todos os agentes envolvidos nesta mudança (professores,

educadores e familiares) dialoguem, articulem e reflitam quais serão as melhores estratégias a abordar relativamente à criança e à transição.

1.3 Os agentes da educação

Com a entrada das crianças na Educação Pré-Escolar ou dos alunos no 1.º CEB, existe um crescimento das suas interações sociais e afetivas, pois iniciam novos relacionamentos que estão fora do seu pequeno grupo de pessoas, nomeadamente, os membros de família. Logo, com a entrada nas valências supramencionadas a criança e o aluno passam a conter relacionamentos com outros adultos e colegas que não pertencem ao seu meio familiar.

Os agentes educativos são aqueles que estão envolvidos e são responsáveis pelo processo de educação da criança e do aluno. Portanto, os principais agentes educativos são: as crianças, os alunos, os educadores, os professores e a família. Contudo, existem também outros intervenientes como por exemplo, a comunidade educativa (diretor, auxiliares da ação educativa, auxiliares de limpeza e da cozinha, entre outros). Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) “as relações e interações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes do processo educativo são essenciais para o desenvolvimento desse processo” (p. 28).

Importa, assim, analisar os principais agentes da educação e verificar o seu papel e importância no percurso dos alunos e das crianças nos estabelecimentos de ensino.

1.3.1 O perfil do educador de infância e do professor no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O perfil do educador de infância foi provado pelo Decreto-Lei N.º 241/ 2001, no dia 30 de agosto. No Decreto-Lei supramencionado encontramos a regulamentação, não só no que toca ao perfil do educador de infância, mas também ao perfil do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Em primeiro lugar, e no que concerne ao perfil do educador de infância a sua formação tem a possibilidade de desempenhar outro tipo de funções educativas, essencialmente no âmbito da educação de crianças com menos de três anos de idade.

O educador de infância tem a possibilidade de desenvolver o próprio currículo, por meio de uma planificação, organização, avaliação do meio educativo, atividades e

projetos, com o objetivo de promover aprendizagens significativas. Este agente educativo, também organiza o espaço e os materiais consoante as faixas etárias e as necessidades do grupo de crianças, com o intuito de proporcionar experiências educativas disponibilizando materiais estimulantes e distintos. A organização do tempo deverá ser sempre flexível e diversificada, de modo a que os educandos construam referências temporais e ainda, deverá criar e manter condições de segurança necessárias para o seu grupo (Decreto-Lei N.º 241, 2001).

No que toca ao quadro de observação, planificação e avaliação, o educador deve proceder a uma observação cuidada de cada criança de modo a analisar as suas potencialidades e dificuldades e realizar uma planificação adequada às mesmas. Logo, a planificação deverá conter um carácter flexível e integrado, tendo sempre em atenção o que foi observado. Em relação à avaliação, esta deve possuir um carácter formativo (Decreto-Lei N.º 241, 2001).

No que concerne ao relacionamento e ação educativa, o educador de infância deve relacionar-se com as crianças de maneira a proporcionar segurança afetiva e envolver as mesmas nas atividades. Devem, também, ser integrados os familiares bem como a restante comunidade nos projetos a desenvolver no estabelecimento de ensino (Decreto-Lei N.º 241, 2001).

Em segundo lugar e em relação ao perfil do professor do 1.º CEB, o docente deve desenvolver o currículo de forma inclusiva e englobar conhecimentos científicos das distintas áreas e competências a fim de obter uma aprendizagem significativa. Deste modo, o docente do 1.º CEB auxilia na elaboração e avaliação do projeto curricular do estabelecimento de ensino, gerindo-o em conjunto com os restantes professores da escola. Além disso, desenvolve e avalia a ideologia de ensino tendo por base a análise de cada situação, isto é, “a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue nas aprendizagens” (p. 5574). Organiza, também, tanto o tempo como a planificação, de maneira flexível e integrada criando condições de segurança e bem-estar para os alunos. Para terminar, o docente deve promover a aquisição de métodos de estudo nas aprendizagens dos alunos, tais como a pesquisa e a organização e tratamento de informação, assim, os alunos tornar-se-ão ativos e autónomos (Decreto-Lei N.º 241, 2001).

Concluindo, tanto o educador de infância como o professor do 1.º CEB constituem-se como os agentes que mais têm influência na educação dos alunos e

crianças. Desta forma, devem desenvolver algumas competências, Perrenoud citado por Conceição e Sousa (2012) indica-nos algumas das mesmas: “organizar e dirigir situações de aprendizagem”, “administrar a progressão de aprendizagens, conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação”, “envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho”, “trabalhar em equipa”, “participar da administração da escola”, “informar e envolver os pais”, “utilizar novas tecnologias”, “enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão” e “administrar a sua própria formação contínua” (pp. 84-85).

1.3.2 A família

A família é a principal responsável pela educação. Desta forma, possuem um papel determinante no processo de ensino-aprendizagem. A relação escola-família torna-se numa aliança fundamental para os aprendizes. De acordo com Picanço (2012) a “necessidade de se construir uma relação entre escola e família, deve ser para planejar, estabelecer compromissos e acordos mínimos para que o educando/filho tenha uma educação com qualidade tanto em casa quanto na escola” (p. 15).

Nesta relação existem diferentes pontos de vista: como é que a família vê a escola e vice-versa e o que deveria a escola pretender da família.

Em relação ao primeiro ponto de vista, a família vê a escola como um lugar onde se força as crianças a estudarem, um lugar que lhes dá disciplina e preparação e onde os educandos passam uma maior parte do seu tempo. É, também para os familiares, um lugar que apresenta, algumas vezes, atividades lúdicas (Dias, 1999).

No segundo ponto de vista, a escola vê a família como um contexto no qual deve ser efetuada uma continuação do trabalho realizado na escola, por “um grupo que ocasionalmente assiste a reuniões informativas” (Dias, 1999, p. 41) e como um agente que participa poucas vezes nas atividades propostas pela escola.

Segundo Dias (1999), a escola deveria esperar da família: a satisfação das carências dos seus educandos; um acompanhamento em casa de todo o trabalho que é realizado na escola e o envolvimento em diferentes situações de aprendizagem, isto é, participação em atividades lúdicas e colaboração no ensino.

Para finalizar, torna-se essencial existir uma boa relação entre a escola e a família com o objetivo de contribuir para o maior sucesso de aprendizagem dos alunos e das crianças.

1.3.3 As crianças/alunos

A aprendizagem deve ser sempre centrada no aluno/criança, pois são os principais agentes da sua educação.

O desenvolvimento e educação de cada criança ou aluno decorre em situações de interação com o outro, nas quais possuem um papel dinâmico. Deste modo, assim que nascem têm uma grande apetência de energia e curiosidade para conhecer e compreender o mundo a seu redor. Desta forma encontram-se suscetíveis a novas relações e interações com os outros e àquilo que seja uma novidade (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

A capacidade de olhar para uma criança e para um aluno e reconhecer que estes possuem aptidões para se desenvolver e aprender, exige reconhecê-los como sujeitos e agentes do processo educativo, isto é, o educador ou professor do 1.º CEB deve, sempre, partir das suas experiências e vivências. Assim, irá valorizar as suas competências e conhecimentos, promovendo o seu desenvolvimento e aprendizagem (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Este papel da criança e do aluno decorre também dos direitos que lhes foram concebidos por meio da Convenção dos Direitos da Criança, em 1989. Por conseguinte, a criança passou a ter o direito de “ser consultada e ouvida, e ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado” (p. 10). Logo, garantir este direito e o seu exercício pleno à criança, tem por consequência reconhecê-la como agente da sua própria aprendizagem e, ainda, ao permitir que o aprendiz seja ouvido e que participe nas decisões relativas à sua educação transmite-se confiança para que este se assuma como agente da sua própria educação e contribua para a aprendizagem dos colegas (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Cardoso (2019), ainda, afirma que atualmente, o aluno tem necessariamente de estar no centro da sua aprendizagem, pois apenas desta forma “o processo de aprendizagem será mais motivador e enriquecedor” (p. 32).

Para terminar, é necessário e é fulcral que o aluno e a criança constem como autores do seu próprio saber, isto é, é essencial que “ele saiba como aplicar esse conhecimento e, mais importante, que tenha as ferramentas para poder criar novas condições” (Cardoso, 2019, p. 32).

1.4 Rumo a uma boa liderança escolar

Ao longo dos anos o termo “liderança” ganhou vários significados, por parte de vários autores. De acordo com o dicionário *online* Priberam (2020) e também com Bento e Ribeiro (2013), o conceito de liderança é inerente ao ato de comandar ou liderar um grupo de pessoas, onde são salientadas as qualidades, bem como as práticas do líder e não da própria atitude de comandar. Existem vários autores que possuem diferentes opiniões relativamente a este conceito, como é o caso de Barroso (1990) citado por Bento e Ribeiro (2013) que referem que liderar consiste na “capacidade de assegurar o cumprimento dos objetivos, com uma autoridade funcional e com uma competência específica” (p.12). Por outro lado, Motta (1999) aludido por Bento e Ribeiro (2013) indica que liderar é “descobrir o poder que existe nas pessoas, torná-las capazes de criatividade, autorrealização e visualização de um futuro melhor para si próprias e para a organização em que trabalham” (p. 12). Bento e Ribeiro (2013) afirmam que a liderança, atualmente, provém da atitude de um indivíduo e depende sempre de um contexto e da aprendizagem individual de cada um.

Na minha opinião, liderar assenta na capacidade de um indivíduo gerir uma equipa, recorrendo a uma comunicação cuidada e a atitudes de cooperação, mantendo uma boa relação com todos os elementos envolvidos. O líder influencia os colaboradores tendo sempre por base as suas emoções e preocupações, procurando sempre ajudar e esclarecer os membros da equipa, cumprindo, desta maneira, os diversos objetivos.

Vários estudos apresentam diversos tipos de liderança. Em determinado tempo, pensava-se que a apetência para liderar nascia com o indivíduo. Este, em tempo de maior dificuldade através da sua comunicação e influência, conseguia mudar o rumo de uma determinada situação. Para exercer uma boa liderança, o líder tem de possuir algumas características: “carisma, inteligência, entusiasmo, capacidade de persuasão” (Bento & Ribeiro, 2013, p. 14).

Atualmente, existem vários estilos de liderança direcionados para as organizações dos estabelecimentos de ensino. Estas formas de liderar são adotadas dependendo da personalidade de cada indivíduo e, também, dos colaboradores dessa mesma organização. Para conseguir uma boa estrutura escolar é necessário ser flexível e compreender os pontos de vista das pessoas envolvidas, isto é, ser aberto e confiante. Os estilos de liderança que vão ser abordados são: a liderança autocrática, democrática, liberal, situacional e *coaching*.

Em relação à liderança autocrática, esta possui um líder autocrático, isto é, aquele que determina as tarefas e dá ordens sem consultar a equipa. Este exemplo de liderança provoca desentendimentos dentro da organização educativa, pois o líder valoriza apenas a sua opinião e conhecimento. De acordo com Bento e Ribeiro (2013), um líder autocrático é “aquele que fixa as directrizes e determina os métodos para a realização das tarefas sem recorrer à participação do grupo. É um líder dominador e castrador. A sua atitude autoritária pode provocar tensão, mal-estar e frustração no seio do grupo” (p.17). Contudo, é uma liderança que apresenta algumas vantagens: facilidade quanto à tomada de decisões, uma vez que são tomadas por uma só pessoa e devido à pressão do autoritarismo a que os colaboradores estão sujeitos, tende a existir uma maior produção. No entanto, este modelo não é o mais adequado, pois leva à insatisfação e desmotivação dos membros da equipa.

Quanto à liderança democrática, no que concerne à tomada de decisões, toda a equipa está envolvida e é ouvida em cada fase de atividade da organização. O líder democrático promove o trabalho cooperativo e a partilha e ao contrário do líder autocrático, o chefe democrático participa e colabora com todos os elementos da sua equipa. Por consequência emerge, assim, o bom funcionamento do grupo, devido a uma boa relação entre os vários participantes, pois estes líderes possuem sempre a preocupação com o bem-estar e motivação da equipa (Bento & Ribeiro, 2013). Assim sendo, este tipo de liderança apresenta algumas características tais como: a preocupação constante do líder com o seu grupo de trabalho e bem-estar bem como com o desenvolvimento do mesmo. Por outro lado, as desvantagens apresentam-se pela demora na tomada de decisões uma vez que o líder escuta as opiniões de todos os envolvidos e pode existir descontrolo em determinadas tarefas. É uma forma de liderar que pode funcionar nos estabelecimentos de ensino, uma vez que todos os elementos são incorporados nas decisões e estão integrados nas mesmas emergindo, então, a motivação para o trabalho.

No que toca à liderança liberal é um estilo de liderar que não possui regras, pois o líder pressupõe que todos os elementos têm maturidade para não necessitarem do seu auxílio. Logo, os elementos da equipa contêm a liberdade para tomar decisões e para distribuir as tarefas. Como refere Bento e Ribeiro (2013), “quem decide o que fazer, como fazer e quando fazer é o grupo” (p. 17). Nesta maneira de liderar, por vezes, a equipa pode pensar que a organização não tem rumo, pois cada um possui o livre arbítrio para tomar a decisão sem interferência, às vezes, do líder. Apesar da liberdade fornecida, os liderados

podem sentir que existe falta de organização devido à ausência de direção. Este fator contribuiu por vezes à desmotivação da equipa.

A liderança situacional emergiu através dos autores: Paul Hersey e Ken Blanchard. De acordo com Bilhim (2008) referido por Mendonça (2013), esta forma de liderar utiliza duas dimensões: a relação e a tarefa. No que toca à dimensão da tarefa, o líder tem o papel de orientar para quando, onde e como realizar determinada situação. Já na dimensão da relação, o líder fornece apoio aos seus colaboradores nos momentos de maior dificuldade. O nível de maturidade está, também, relacionado com esta liderança, uma vez que os seguidores têm de possuí-la para conduzir os seus próprios comportamentos, isto é, o líder reconhece o nível de maturidade de cada um de modo a poder adaptar o seu comportamento e motivação individualmente. Assim, tal como as anteriores, este exemplo de liderança apresenta, também, vantagens: a existência de uma flexibilidade na atuação, uma vez que possui a atenção a todos os cenários e a otimização do tempo e aumento da maturidade do grupo de trabalho. Contudo, não existe um procedimento ou um padrão a ser seguido o que pode levar algumas vezes à falta de delineamento do processo e à dependência do líder, o que é considerado uma desvantagem.

Para finalizar, relativamente à liderança de *coaching*, esta consiste na atuação do chefe o qual pondera os interesses, a motivação, os talentos de cada um dos membros da equipa, direcionando-os para as metas e organização do estabelecimento educativo. De acordo com Chiavenato (2002) indicado por Gaspar & Portásio (2009) este tipo de liderança tem como objetivos orientar e otimizar o progresso da organização e o desenvolvimento pessoal, isto é, o foco é desenvolver o potencial de cada elemento estimulando a autoconfiança e a visão para um futuro. Algumas vantagens desta liderança consistem no foco da performance de cada elemento, na existência de uma maior cooperação, um *feedback* constante – que acaba por ser essencial, tendo como consequência o desenvolvimento contínuo de líderes e de liderados. Contudo, este tipo de liderança só poderá funcionar se todos os elementos considerarem trabalhar no mesmo sentido e com o mesmo objetivo.

A escola do século XXI apresenta inúmeros desafios relacionados com as infraestruturas e equipamentos, com os encarregados de educação, com os alunos e o seu ensino. Além destes, apresenta, outros relacionados com a liderança da equipa de docentes.

A organização de um estabelecimento de ensino é administrada com o objetivo de atingir as metas propostas. Esta administração é uma atividade, que tem como intuito “contribuir para a definição de objectivos e estratégias e dar-lhe uma expressão prática” (p.19). Torna-se, então, essencial admitir que os líderes são considerados únicos e universais, pois cada um possui a sua própria forma de liderar. Na educação, o principal objetivo é criar condições para que os docentes consigam promover variados momentos de aprendizagem (Vicente, 2004).

Albulescu (2011) referido por Faustino (2014) afirma que as organizações educacionais são sempre o resultado das transformações da sociedade. Com as recentes mudanças nasceu um novo paradigma: educar e preparar indivíduos para a inserção destes no seu meio local. Logo, a escola acompanha sempre e desenvolve-se por meio das carências educativas e das mudanças sociais.

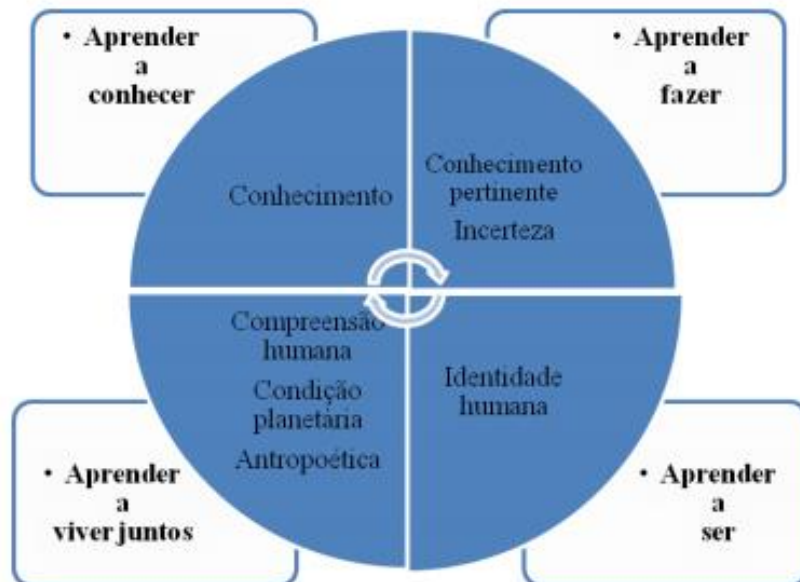
Toda a organização escolar é definida pelos princípios e valores que a mesma acompanha. Nesta, todos os recursos quer materiais ou humanos são preciosos acabando, assim, por tornar especial e único cada estabelecimento de ensino. A escola do século XXI está apreensiva devido ao desenvolvimento intelectual dos jovens. Contudo, tem vindo a reforçar alguns valores: éticos, morais e cívicos na comunidade escolar. Portanto, a escola tem o papel de preparar os alunos “para lidar com mudanças e diversidades tecnológicas, económicas e culturais, proporcionando-lhes oportunidades de inovação, iniciativa, atitude e adaptabilidade” (Massano, 2013, p. 13).

Jacques Delors (1996) indicado por Massano (2013), refere que para a escola conseguir dar resposta aos seus objetivos e missões deve organizar-se em quatro pilares fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e a aprender a ser. O primeiro pilar indica que o individuo deve adquirir os instrumentos de compreensão, o segundo afirma que o ser humano deve de aprender a realizar as tarefas com o objetivo de poder desenvolver-se e agir no seu meio envolvente, o terceiro informa que existe a necessidade de participarmos e colaborarmos com os outros nas suas atividades, e o último pilar acaba por associar todos os outros.

Por outro lado Edgar Morin (1999) referido por Massano (2013), indica-nos quatro áreas fundamentais sobre as quais a escola deve debruçar-se: o conhecimento, o conhecimento pertinente, identidade humana e a sua compreensão. Estas áreas são essenciais para compreender-se a si mesmo, isto é, existe a necessidade de se autoavaliar

e autoexaminar. O gráfico seguinte permite esclarecer os conceitos destes dois autores na forma como preconizam a educação do Século XXI.

Gráfico 1- Ideais de Delors e Morin.



Fonte: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3387/1/MAGE_Lucia%20Massano_Dissertacao.pdf

De acordo com a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) (2008) referido por Massano (2013), é nesta organização que as escolas de hoje em dia se debatem e pensam, colocando os grandes desafios de uma sociedade atual, isto é, “na gestão dos recursos, na generalização do uso das tecnologias e no uso crescente multiculturalismo da população escolar” (p. 13).

A escola do século XXI é uma escola dinâmica, na qual o aluno está no centro da sua aprendizagem e os espaços para o mesmo progredir são caracterizados por permitirem um trabalho de caráter colaborativo e cooperativo, com o fim de promover e incentivar a interajuda, a autonomia e a criatividade. Os momentos de aprendizagem são realizados através de sequências didáticas, à volta de projetos que tem como objetivo a formação completa do aluno. A escola mantém, assim, a preocupação relacionada com a qualidade de ensino e com a formação dos seus alunos e aposta também na formação do corpo docente e na sua liderança, valorizando a sua capacidade de resolução de problemas (Gonçalves, D; Soares, F; Cabral, I; Alves, J; Cruz, J; Oliveira, M; Pinto, M; Lopes, S, 2017).

Quanto à liderança de professores para as escolas atuais, é imprescindível que esta seja analisada, pois são estes que preconizam as condições para a aprendizagem dos alunos. Por conseguinte, liderança dos docentes tem se tornado num objeto de estudo por parte de vários investigadores, pois consideram-na um elemento essencial para a melhoria da escola e da educação. Portanto, a liderança do corpo docente tem sido estudada em duas dimensões, isto é, a dimensão formal e informal. A dimensão formal concerne ao desempenho dos papéis, bem como das responsabilidades na organização e hierarquia dos estabelecimentos de ensino. No que toca na dimensão informal, esta, diz respeito não só à perspectiva dos professores quanto líderes da aprendizagem dentro e fora da sala de aula, mas também para além da escola (Flores, 2016). Logo, é extremamente importante exercer uma boa liderança do corpo docente, pois são estes que estão em contacto com os alunos e preconizam diversos momentos de aprendizagem, como refere Antunes e Silva (2015), “a temática da liderança dos professores ganhou relevo significativo por se reconhecer a importância que esta desempenha a promoção das aprendizagens dos alunos, bem como no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores” (p. 79) existindo um melhoramento a nível da educação bem como da organização do estabelecimento educativo.

Em jeito de conclusão, um líder escolar deve possuir uma função de coordenação e orientação promovendo a integração de toda a equipa. Assim sendo, perante as escolas do século XXI o modelo de liderança que mais se adequaria seria a liderança democrática, pois todos teriam a oportunidade de se exprimir em cada fase do projeto desenvolvendo o trabalho cooperativo e a partilha entre todos os elementos (Gonçalves, et al., 2017).

Capítulo 2- Bases estratégicas e metodológicas da prática pedagógica

O caminho da docência é um percurso de constantes aprendizagens, uma vez que os alunos são todos diferentes e os grupos de crianças também não são sempre iguais. Por isso, é sempre necessário analisar quais os princípios, intenções e diretrizes a seguir para uma prática pedagógica bem-sucedida.

O presente capítulo abarca um conjunto de bases estratégicas e metodológicas, que considerei essenciais ao longo das minhas práticas pedagógicas: a planificação como base fundamental para a docência; a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais; as TIC na sala de aula; os materiais didáticos e o jogo e as expressões. Importa, ainda, referir que para além destes existem outros princípios que considero também

fulcrais para a prática de docente. Contudo, optei por abordar apenas os princípios acima referidos.

2.1 A planificação como base fundamental para a docência

Ao longo das práticas educativas foi essencial realizar as planificações de modo a organizar e preparar os diversos momentos de aprendizagem. No que concerne às práticas de ensino, é essencial compreender que estas requerem uma ferramenta que facilite os docentes em termos de orientação, isto é, uma planificação. Desta maneira, numa primeira abordagem compreende-se que a planificação consta como um “instrumento cuja finalidade consiste em otimizar a prática educativa” (Vilar, 1995, p. 5).

No que toca ao tema da planificação, existe uma assimilação entre uma planificação educativa e uma planificação curricular, pois um docente quando está a concretizar uma planificação educativa tem por base um currículo, logo, justifica o progresso deste. Na perspetiva de Zabalza (2001), ao preparar as aulas e planificar, o docente está a transformar a sua ideia em uma ação com o intuito de levar os seus alunos a compreender o conteúdo que vai ser abordado.

Adicionalmente, utilizando a planificação o professor tem a capacidade de pôr em prática tudo aquilo, que será melhor para a sua turma, tendo em atenção as potencialidades de cada um e respetivas dificuldades. Existem diversos autores que defendem a planificação curricular como uma ferramenta que possibilita “ordenar as diferentes realidades” (Vilar, 1995, p. 11), pois ao longo da profissão existem distintas realidades com as quais o professor se depara e deverá estar preparado para colmatar as problemáticas e potencializar as aprendizagens. Assim sendo, o ato de planificar nunca poderá ser desvalorizado, pois a planificação apresenta-se como uma ferramenta fundamental para a prática do ensino.

Por conseguinte, um mestre de ensino possui um esquema daquilo que vai explicar, como vai abordar e quais serão os recursos a serem utilizados para uma determinada explicação ou atividade.

De acordo com Kelly (1981), quando o professor planeia a sua aula tem de estar consciente de quais serão os objetivos ou as intenções de uma determinada atividade, isto é, terá de refletir, assim, apenas será vantajoso planificar o currículo se “incluir a consideração tanto dos objetivos da atividade como dos meios pelos quais se espera que

esses objetivos sejam realizados” (p.6). Importa indicar também, que uma planificação contém três componentes: os conteúdos, os objetivos e a metodologia mais eficiente.

Para o autor supramencionado, só existe um equilíbrio e coerência numa planificação curricular se na mesma constarem os elementos acima referidos.

Contudo, existe mais um aspeto designado por avaliação, que por vezes está presente nas planificações e tem como intuito verificar se os objetivos ou intenções delineadas inicialmente foram cumpridas. Segundo Tyler (1949), na planificação curricular têm de constar quatro elementos: a formulação de objetivos, a seleção de experiências educacionais, a sociedade e a cultura onde os alunos estão inseridos e a avaliação, que, possibilita conferir sempre os resultados dos objetivos instituídos inicialmente (Pacheco, 2001). Na opinião de Taba (1983), para que uma planificação seja eficaz é necessário que nela constem diversos aspetos: (1) identificar quais são as carências pedagógicas que existem na turma; (2) estabelecer os propósitos; (3) selecionar os conteúdos a serem abordados; (4) selecionar as atividades que vão proporcionar uma aprendizagem mais significativa para os alunos e crianças; (5) determinar as estratégias a ser utilizadas, de modo a atingir os objetivos estabelecidos e verificar qual será o melhor método para avaliar as aprendizagens (Pacheco, 2001).

Importa, ainda, salientar que ao planificarmos não significa, somente, que estamos a antever uma ação. Esta ferramenta possibilita, também, mudar as diretrizes de ensino de um estabelecimento, ou seja, permite alterar o currículo de uma instituição educativa (Vilar, 1995). Os autores Clark e Yinger, citados por Zabalza (2001) referem quatro motivos que levam os docentes a realizarem uma planificação: (1) reduzir a ansiedade e a incerteza, isto é, através da planificação os docentes ganham confiança e dessa forma planeiam “para satisfazer as suas próprias necessidades pessoais” (p.48), (2) delinear os objetivos a atingir, conteúdos a serem abordados e que atividades tem de organizar, perante estes cenários (3) preparar e escolher o material necessário para a atividade atempadamente, o que facilita que o docente (4) selecione, o modo de como organizar os alunos para uma determinada atividade, e também, como iniciá-la e terminá-la.

A planificação concretizada ao longo das minhas práticas pedagógicas teve um caráter flexível. Hoje em dia, existem muito poucos professores que defendem uma planificação rígida, pois se assim fosse não existiria espaço para improvisar em situações inesperadas. As turmas, nos dias de hoje, são muito heterogéneas e, por consequência, existem diversas situações imprevistas, portanto, este é um dos aspetos que levam a que

muitos docentes recorram a uma planificação flexível e não a um planeamento de aula rígido. “Os professores com experiência dizem que uma planificação nestes moldes é pouco útil porque, cedo ou tarde, a própria dinâmica imprevisível do grupo da turma acabará por se impor” (Zabalza, 2001, p. 55). Para colmatar esta situação existem diversos autores, que apoiam uma planificação flexível com o intuito de que, sempre necessário, seja alterada ao longo da prática educativa. Possibilitando alterações de estratégias ou de objetivos perante as realidades de cada aluno da turma.

2.2 A integração de crianças com Necessidades Educativas Especiais

A escola contemporânea é mais propícia para a integração de crianças com NEE (Necessidades Educativas Especiais) (Correia, 2013). Ela está associada “ao sentido de pertença, onde toda a criança é aceite e apoiada pelos seus pares e pelos adultos que a rodeiam” (Correia, 2013, p. 33).

Esta escola tem vários princípios: comunidade, liderança, cooperação e colaboração. Em relação à comunidade, na maioria das escolas os professores e educadores trabalham de forma isolada, isto é, sem cooperação com os restantes colegas, impedindo assim a troca de ideias sobre mudanças didáticas, sobre as crianças e sobre estratégias que possam, eventualmente, ser eficientes. Habitualmente, quem organiza todo o sistema da escola é o diretor da mesma (Correia, 2013).

Na escola atual, está muito presente a inclusão, os profissionais não trabalham de costas voltadas, mas sim apoiando-se uns nos outros, de forma a aprenderem mais e a contribuírem para um melhor desenvolvimento das crianças. Os pais estão envolvidos e o diretor exprime os seus pensamentos. Nasce, assim, uma comunidade coesa e coerente onde a perspetiva “educacional se revê na premissa de que toda a criança deve ser respeitada e levada a atingir o máximo da sua potencialidade em ambientes que permitam o desenvolvimento da sua auto-estima, do orgulho nas suas realizações e do respeito mútuo” (Correia, 2013, p. 33).

No que toca à liderança, este é um aspeto que, segundo Correia (2013), se considera um dos fatores fulcrais para a implementação de uma escola inclusiva. O órgão executivo é aquele que possui a função de incluir e partilhar as responsabilidades com toda a equipa educacional no que diz respeito à planificação, estratégias e objetivos que conduzam ao sucesso das crianças, não permitindo que a escola se torne um lugar com atividades desorganizadas e sem seguimento.

Uma das circunstâncias a considerar pela liderança é o surgimento de equipas: de planificação inclusiva e de apoio aos alunos. As equipas de planificação inclusiva têm o papel de “planear, dinamizar e avaliar o projecto de escola conducente à inclusão” (p. 34). Quanto às equipas de apoio às crianças, estas têm como finalidade procurar responder às necessidades educativas das mesmas, delineando o trabalho de dois ou mais educadores e de outros agentes educativos, como por exemplo, os pais. Todo o trabalho a ser realizado terá sempre como objetivo principal colmatar as questões educacionais que lhes surgem no dia-a-dia. Estas equipas deverão reunir-se regularmente para debater as planificações para os indivíduos com NEE. Estas planificações devem ter como suporte alguns dados: o passado do aluno, as expectativas, as suas áreas fortes, as áreas de maior necessidade, os receios e as adaptações a realizar.

Para finalizar, relativamente à cooperação e colaboração, a escola contemporânea estimula aos docentes e às crianças a realizarem ambientes em que a entreaajuda, a autoconfiança e o respeito reinem. Estas características vão ao encontro das estratégias a realizar, como por exemplo, o ensino previsto e a aprendizagem cooperativa. Por conseguinte, o ideário da escola inclusiva obriga a mudanças extremas no que se refere ao trabalho de diversos profissionais, as quais se explicitam de seguida. Quanto ao papel do educador, este passa a interagir mais com as crianças com NEE. Em relação ao papel do psicólogo, influi um trabalho mais direto com os educadores. Por fim, no que concerne ao papel dos outros agentes, o mesmo torna-se mais ativo em toda a comunidade e nos processos de aprendizagem das crianças.

Concluindo, e segundo Lipsky & Gartner (1996) citado por Correia (2013), todo o corpo educativo possui capacidade para resolver os problemas de maneira colaborativa e cooperativa, não esperando apenas que um educador contenha toda a sabedoria para atender a todas as crianças do grupo.

2.3 As TIC na sala de aula

Nos dias de hoje qualquer criança ou aluno possui acesso às novas tecnologias, quer seja na escola ou em casa. Torna-se, assim, essencial analisar a importância das tecnologias na sua educação. De acordo com Valente (1998) “para implantação do computador na educação são necessários basicamente quatro ingredientes: o computador, o *software* educativo, o professor capacitado para usar o computador como meio educacional e o aluno” (p.1). No ensino da computação, o computador torna-se o objeto de estudo, isto é, o aluno utiliza o computador para obter novos conhecimentos

relacionados com esta ferramenta, como por exemplo, “funcionamento do computador, noções de programação e implicações sociais do computador na sociedade” (p. 1).

Valente (1998), afirma que o computador na educação tem sido utilizado para dois aspetos: ensino da computação e ensino de um tema ou assunto. Segundo o mesmo autor, o ensino pelo computador “implica que ao aluno, através da máquina, possa adquirir conceitos sobre praticamente qualquer domínio” (p.2). A abordagem pedagógica é muito diversificada, contudo, existem dois grandes pontos. Estes pontos são caracterizados pelos mesmos aspetos: computador, *software* e o aluno. Por conseguinte, o computador ensina o aluno e por outro lado, o aluno por meio do *software* “ensina o computador” (p.2). Quando o computador ensina o estudante, a ferramenta possui um papel de “máquina de ensinar e abordagem educacional” (p.2), isto é, a explicação é ajudada pelo computador. De outra perspetiva, quando o aluno ensina a ferramenta diz respeito a linguagem computacional, como por exemplo, basic, logo, pascal.

O autor supracitado indica que a utilização do computador possui duas vertentes: pode ser utilizado na educação não só como máquina de ensinar, mas também como ferramenta. A nível pedagógico, o computador é utilizado para transmitir informações ao aluno sob a forma de exercícios práticos e jogos. Encontrando, uma abordagem construtivista, isto é, a utilização desta ferramenta possibilita a “construção do conhecimento na cabeça do aluno” (p.39).

A utilização do computador nas escolas pode vir a provocar uma mudança de paradigma, pois existem variadas formas de utilizar a ferramenta na educação. Estes paradigmas traduzem-se por paradigma instrucionista e o paradigma construtivista. O primeiro padrão compõe a informatização dos “métodos tradicionais de instrucionista” (p.30), por outro lado, o segundo aspeto permite ao aluno enriquecer a sua aprendizagem utilizando o computador para construir o seu próprio conhecimento.

Atualmente, cada vez mais se utiliza esta máquina quer por parte dos professores, quer na pesquisa de temas por parte dos alunos, quer na construção de jogos sempre relacionados com o conteúdo que está a ser abordado. Portanto, o computador torna-se numa ferramenta capaz de proporcionar aprendizagens significativas aos alunos.

2.4 Os materiais didáticos e o jogo

Muitos estudantes e crianças não compreendem determinado conteúdo por se constituir por temas demasiados abstratos. Para uma melhor compreensão dos assuntos deve ser utilizado material didático manuseável ou até pode mesmo criar-se um jogo alusivo à matéria que está a ser trabalhada. Logo, os jogos e os materiais didáticos possuem um papel essencial na aprendizagem de distintos temas.

O jogo é considerado um instrumento fulcral para a educação da infância e para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, pois a partir desta ferramenta é possível, para as crianças e os estudantes adquirirem novos conceitos. Assim, é executável desenvolver diferentes conteúdos e assuntos, competências socio afetivas, cognitivas, e também, morais ou motoras. Castro (2007) apoia a mesma ideia, afirmando que “Jogando desenvolvemo-nos física, mental e emocionalmente, ao mesmo tempo que mantemos a nossa inteligência e reflexos despertos” (p. 140).

Hoje em dia, o meio onde vivemos possui a noção de que a criança e os estudantes devem ser estimulados através de jogos e métodos lúdicos. A atitude lúdica, deve ser sempre acompanhada no jogo com o objetivo de captar o interesse, bem como a curiosidade do aluno e da criança.

O jogo de carácter imaginário muitas vezes está subordinado à atividade que o próprio indivíduo está a realizar, isto é, sem regras ou limites. Adicionalmente, Kamii (1996) afirma que o “jogo pode ser definido, de uma maneira geral, como o conjunto de atividades às quais o organismo se entrega, principalmente pelo prazer da própria atividade” (p. 26) o que possibilita, portanto, uma absorção natural e pura que vai ao encontro da satisfação pessoal (Piaget, 1978).

Piaget (1978) refere, ainda, que nas etapas de desenvolvimento sensório-motor e pré-operatório, o jogo emerge num contexto de desenvolvimento do conhecimento. Segundo o mesmo autor, subsistem dois aspetos na sua ideologia evolucionista e biológica: o primeiro aspeto consiste em o adulto transmitir confiança à criança para utilizar a sua própria inteligência, com o objetivo de existir uma troca direta de manipulação ativa do exterior com a realidade que, por conseguinte, permite um desenvolvimento cognitivo; o segundo aspeto concerne em estimular e encorajar a criança por meio do jogo.

O jogo permite o desenvolvimento do “eu social”. É nos primeiros anos escolares que as crianças aprendem a interagir com outras crianças, que não estão integradas no seu meio familiar e, por isso, estão mais propícias ao seu desenvolvimento social. Este aspeto não é possível ser estimulado por meio de livros, terapia ou diálogos, pois a criança necessita de estar em contacto com os outros (Formosinho, Katz, McClellan & Lino, 1996). Assim sendo, é através do jogo que a criança adquire estas competências, isto é, através do contacto com os colegas. Por esta maneira, o aprendiz obtém o conhecimento de se relacionar com o outro.

Os recursos didáticos também são essenciais para as aprendizagens de conteúdos. Segundo Cardoso (2019), “os recursos didáticos são todos os elementos utilizados no processo de ensino com vista a melhor atingir o objetivo” (p. 96), isto é, fazer com que o aluno compreenda melhor o tema que está a ser trabalhado em sala. Estes recursos possuem várias vantagens para a educação dos alunos: “tornam a mensagem mais rigorosa e chamativa” (p. 96), “o professor poupa tempo numa explicação” (p. 96), “melhoram a observação e apreensão intuitiva e sugestiva de um tema, tornam o ensino mais objetivo, concreto e próximo da realidade” (pp. 96-97).

2.5 As expressões

Todos os alunos e crianças que se encontram na sala são diferentes, pois nem todos aprendem da mesma forma. Uns têm preferência pela parte prática e outros aprendem melhor observando. Contudo, existem ainda, alunos que se expressam e progridem melhor através das expressões: Expressão Plástica, Dramática, Físico-Motora e Musical. Deste modo, é essencial que o docente tenha em atenção todas as características e personalidades dos elementos da sala.

O ensinar e o aprender são uma forma de comunicação caracterizada por ser espontânea e pragmática. É por meio da expressão artística que é possível também identificar, exteriorizar e compreender alguns sentimentos (Martins, 2002; Swanwik, 2000). Portanto, as atividades que envolvam interação, movimento e jogo permitem aos mais novos ganhar uma perceção sobre o meio que lhes envolve. Por esta razão, a criança ganhará novas competências sociais e desenvolver-se-á a nível psicomotor e de auto-competência, isto é, irá aprender a conhecer-se a si própria e ganhará capacidades para se adaptar ao ambiente que lhe rodeia (Samulski, 2003).

De acordo com o documento de organização curricular e programas, as expressões encontram-se organizadas da seguinte forma: Expressão Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica. Os objetivos das expressões abarcam essencialmente o progresso da criança a nível social e cognitivo. Estes aspetos são passíveis de serem verificados através das interações entre crianças, como por exemplo, nas atividades físicas e musicais, nas quais existe uma enorme interação social, sendo fulcral para o estudante compreender-se a si próprio bem como o meio que lhe é familiar.

No que concerne ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, as expressões estão previstas, visto que é neste ciclo que se adquire as aprendizagens fundamentais para uma vida futura social. As Expressões Artísticas possibilitam o desenvolvimento global da criança, nomeadamente, na aprendizagem das destrezas motoras bem como de hábitos e atitudes de cidadania, sendo que estas se tornam aspetos essenciais para uma vida ativa. Para além dos pontos referidos, as expressões permitem ainda desenvolvimento social da criança. Portanto, as barreiras e as regras são aspetos que as Expressões não devem possuir, pois assim a criança consegue sentir prazer pela sua descoberta. De acordo com Proença (2000), as expressões são constituídas por quatro disciplinas: artes plásticas, teatro, dança e música. Cada uma destas matérias detém os seus objetivos e particularidades para serem explorados junto com os elementos da turma.

Segundo Cardoso (1997), as Expressões possibilitam aos aprendizes inúmeros aspetos, tais como: a perceção, a sensibilidade, a imaginação e, ainda, a reflexão. Os alunos e as crianças têm o direito de possuí-los, tornando-se essencial estudar e investir no seu desenvolvimento, entre os 0-6 anos, porque é nesta altura que a sua perceção, atenção e memória estão mais recetivas aos impulsos.

Importa ainda, fazer uma breve análise a cada uma das expressões anteriormente referidas. No que concerne à Expressão Físico-Motora, existem alguns alunos e crianças que contêm algumas dificuldades na aprendizagem devido à falta de estímulo psicomotor.

A psicomotricidade é uma matéria que abarca o estudo entre o psiquismo e a motricidade, ou seja, estuda as características psíquicas do individuo e as funções do corpo que possibilitam a sua movimentação. Na opinião de Almeida (2013) citado por Monteiro (2015), a “psicomotricidade é a ciência que estuda o homem observando o seu corpo em movimento, interpretando a sua ação em contexto físico e humano e estudando o dinamismo dialético evolutivo, nas dimensões filogenéticas, ontogenéticas e socio genéticas, intrínsecas e extrínsecas” (p.22).

Logo, a Psicomotricidade baseia-se numa prática que envolve a expressão e movimento, em que através desta é possível educar as ações motoras que não estão adequadas. Estas ações normalmente, estão interligadas a aspetos de conduta social, de desenvolvimento, de maturação bem como a aspetos emocionais.

Desta maneira, surge a necessidade de contextualizar a importância da Expressão Físico Motora. Em primeiro lugar, é por meio desta matéria que a criança inicia o processo de conhecimento da imagem do seu próprio corpo, emergindo assim a noção do “Eu”. Por conseguinte, torna-se essencial a criança rececionar os incentivos mais assertivos e propícios para o seu crescimento.

A Expressão Físico-Motora é o pilar para o êxito de novas aprendizagens, pois muitas crianças e alunos possuem muitas dificuldades em contexto escolar porque as competências motoras não foram desenvolvidas. Contudo, os educadores e professores devem estimular as componentes motoras, cognitivas bem como afetivas para que em adultos não apresentem dificuldades.

É também fulcral analisar outras expressões, desta vez a Expressão Musical. Existem estudantes que têm preferência pela Expressão Musical. A Expressão, anteriormente, mencionada está interligada com a Educação Musical que se inicia na Educação Pré-Escolar e prolonga-se ao longo do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico.

No contexto de educação, a música torna-se numa ferramenta essencial e colabora na aprendizagem da criança e do aluno, pois através desta é possível também, o estudante assimilar os conteúdos escolares, relaxar, engradecer a afetividade e as experiências sensoriais e intelectuais. As atividades relacionadas com esta expressão são atividades propícias ao envolvimento afetivo e bem-estar de todos, uma vez que é usado o corpo e instrumentos musicais de forma integrada e conseqüentemente, acaba por aumentar as competências expressivas e criativas transformando-se em momentos harmoniosos e de alegria.

De acordo com Sousa (2003), a música proporciona prazer e transforma a condição emocional de cada um, desta forma é possível exteriorizar os sentimentos. Contudo existem outras formas e atividades que proporcionam igualmente o mesmo. Importa, então, analisar a razão da música. Desde muito cedo a música é importante para a vida do Homem, fazendo parte da evolução do próprio. Assim sendo, o autor supramencionado, indica que o comportamento musical pode ser influenciado ou pelos aspetos biológicos ou pelos aspetos culturais.

No que concerne à Expressão Dramática, esta é utilizada muitas vezes para demonstrar situações presentes nas suas rotinas, como por exemplo o jogo do faz de conta. De acordo com Bergeron (1982), os surgimentos destas brincadeiras são normais da idade. Nos dias de hoje, quase todos os estabelecimentos e instituições educativas possuem um cantinho reservado para estas brincadeiras entre crianças, a fim destas representarem as ações da sua rotina relacionando-se com os colegas, e por consequência se transformarem em pessoas cada vez mais sociais.

De acordo com Almeida (2012), a criança quando brinca nas primeiras vezes as suas atividades são isoladas e caracterizadas por serem egocêntricas. No entanto, é por meio do desenvolvimento e crescimento ao longo desta fase que o aprendiz obtém as condutas sociais acabando por representá-las em pequenas atividades.

Na opinião de Reis (2005) citado por Almeida (2012), esta expressão caracteriza-se por ser uma forma onde pode ser representado e transmitido o que existe na imaginação, encontrando novos sentimentos e estímulos provenientes da colaboração entre colegas. Através desta representação, o educando aprende a transmitir o que acontece no seu quotidiano, isto é, transmite tradições da sua cultura resultando assim, numa melhor aprendizagem como por exemplo, as atividades de Natal realizadas em muitas escolas na época festiva.

A expressão supramencionada vem desenvolver as relações efetivas da criança, alcançando desta forma, novos sentimentos e sensações. Assim, é essencial trabalhar com os mais novos esta expressão, pois contribui para um grande desenvolvimento social com o objetivo de as transformar em cidadãos desinibidos.

Para terminar, e em relação à expressão plástica, esta é uma expressão que possibilita que os aprendizes que se exprimam de forma natural. De acordo com Dias referido por Sousa (2003), esta é uma área que trabalha a demonstração, por meio do manuseamento de materiais, pois envolve o colar, o pintar, o rasgar e o desenhar. Foi possível verificar ao longo das práticas pedagógicas que os alunos e as crianças gostam de desenhar, de colar, gostam de riscar uma folha com marcadores. Assim, a Expressão Plástica proporciona diferentes experiências e com materiais distintos, para que possam desenvolver a sua criatividade e imaginação.

Para Mouzinho (2014), num primeiro momento os traços das crianças são designados por rabiscos, caracterizados por traços desorganizados diversificando em

tamanho e direção, pois embora desenhe, a criança possui uma má colocação do lápis. Por volta dos 3 anos, já detém a capacidade de utilizar o instrumento de desenho atribuindo e nomeando as suas representações gráficas.

Finalizando, é na Expressão acima mencionada que a criança dá as suas primeiras passadas em contexto educativo progredindo e aprendendo cada vez mais sobre as suas competências a nível motor bem como a nível artístico.

2.6 Os diferentes estilos de aprendizagem

Todas as crianças e alunos são diferentes e por conseguinte, aprendem de formas distintas. Ao longo da minha prática pedagógica deparei-me com esta situação e tentei sempre colmatar e direcionar a prática de forma a abranger as necessidades de cada aluno.

Tradicionalmente, a escola tem ensinado para todos e sempre da mesma forma. Contudo, é um aspeto que tem de ser mudado pois os alunos possuem ritmos diferentes e não aprendem da mesma maneira. Importa, então, investigar as diversas teorias sobre a forma de aprender (Cardoso, 2019).

De acordo com Neil D. Fleming (2006) citado por Cardoso (2019), existem várias categorias relacionadas com as formas de aprender. Para o autor supramencionado existem pessoas que aprendem de maneira distinta, esses indivíduos são: os visuais, os leitores, os cinestésicos e os auditivos. Os visuais são aqueles que aprendem melhor observando, isto é, através de mapa de conceitos e imagens. No que toca aos leitores, estes, preferem ler e escrever porque interiorizam melhor os temas e os conceitos demonstrando, assim, uma maior apetência para artigos, textos e manuais. No que concerne aos cinestésicos, eles privilegiam a experiência, a atividade física e a vivência de um determinado aspeto que lhes proporcione uma melhor compreensão do conteúdo. Para terminar e em relação aos auditivos, estes, tem um maior prazer por ouvir e falar, neste caso aprendem pelo diálogo e discussões em grupo.

Não existe resposta sobre qual é o melhor método para aprender. No entanto, existem três grandes grupos de teorias: teorias cognitivas, teorias comportamentais e teorias humanistas.

Segundo Cardoso (2019), as teorias cognitivas contam com o apoio de diversos autores: “Max wertheimer, Wolfgang Kohler, Kurt Koffka, Kurt Lewin, Jean Piaget, Jerome Bruner, David Ausubel ou Noam Chomsky” (p. 74). Estas teorias têm por base as motivações dos alunos e dão valor às experiências que os estudantes passaram. Assim, é

“sempre mais fácil ancorar ensinamentos novos quando este tem por base algo que o estudante já conhecia antes” (p.74). Logo, nestas teorias é mais valorizada a compreensão do que a memorização e, por isso lhes está subjacente a componente experimental (Cardoso, 2019).

As teorias comportamentais, contam com o apoio de variados autores: “John Watson, Edward Thorndike ou Burrhus Skinner” (Cardoso, 2019, p. 74). Estas teorias definem, de uma forma clara, os objetivos finais de uma aprendizagem, isto é, “a partir destes, será idealizado o percurso de aprendizagem e as consequentes tarefas a realizar” (p. 76).

As teorias humanistas são apoiadas pelo autor Albert Bandura. Estas têm como foco o desenvolvimento humano como pessoa constituindo-se como “objetivo central da aprendizagem” (p. 75). Tendo por base este ideal, o docente procura promover atividades das quais os alunos possam retirar experiências significativas (Cardoso, 2019).

No entanto, existem várias formas de aprendermos independentemente das teorias acima enunciadas. Segundo a teoria de Fleeming, as diversas formas de aprender são: pela prática, por rotina, por erro e aproximação sucessiva, por imitação, com os outros, por memorização, com uma situação ou problema, através de uma associação, aprendendo a aprender, criando um mapa mental e analisando.

No que toca à forma de aprender pela prática, a aprendizagem acontece quando um aluno faz determinada tarefa e através dessa experiência interioriza um determinado conteúdo. Pela rotina, verifica-se que a aprendizagem se dá quando existe a repetição de um comportamento que posteriormente, é também compreendido. Por erro e aproximação sucessiva, acontece quando o educando aprende com os seus erros aproximando-se, cada vez mais, da aprendizagem. Por imitação, a aprendizagem dá-se quando o estudante imita o que está a visualizar e aprende dessa mesma forma. O estudante, quando está inserido num grupo e aprende interagindo com o mesmo, enquadrando-se na aprendizagem com os outros. Por memorização, a aprendizagem surge quando o aprendiz decora o conteúdo abordado para uma maior compreensão. Os estudantes também aprendem quando passam e experienciam determinadas situações, relacionando-se com a forma de aprendizagem por meio de uma situação ou problema. No que toca à aprendizagem por associação é quando se associa um conceito aprendido com algo que nos é familiar, tornando-se assim mais fácil de compreender os temas a estudar. Aprendendo a aprender diz respeito à escolha da melhor forma de aprendizagem para si. O aluno, ao criar um mapa mental

auxilia a compreensão de um conteúdo de uma maneira concisa e clara, pois existe uma estrutura lógica do pensamento. Para terminar, existem pessoas que desenvolvem a sua aprendizagem analisando artigos, textos ou jornais (Cardoso, 2019).

2.7 A avaliação

A avaliação pode ser compreendida como um processo de suporte ensino-aprendizagem que deve ser concretizada de forma regular no estabelecimento de ensino. É fundamental verificar o nível e a situação de aprendizagem em que se encontra cada criança e aluno no que concerne ao conteúdo que vai ser abordado, que está a ser realizado ou que já foi concretizado. Contudo, a avaliação não deve focar-se somente nos resultados, mas também em procurar conhecer os saberes já adquiridos e as dificuldades que cada elemento da turma apresenta.

Segundo Ribeiro (1991), o foco primordial da avaliação é auxiliar e contribuir para o êxito do aluno ao longo da sua aprendizagem e verificar até que ponto isso foi cumprido, com o intuito de aprimorar, adaptar e orientar a prática educativa e a atividade longo do processo de ensino-aprendizagem. De modo a que este aspeto seja cumprido, é fundamental o docente variar as suas práticas e atividades educativas, a fim de facultar distintas experiências, contribuindo para a evolução do aluno. Zabalza (2001) indica que a avaliação deve abarcar todas as componentes de ensino, isto é, as áreas relacionadas com o desenvolvimento dos estudantes: cognitiva, social e afetivo-emocional.

No que concerne às modalidades de avaliação e segundo Bloom, Hastings, & Madaus (1993), a avaliação está distinguida em três tipos: prognóstica, formativa e sumativa. No que toca à avaliação prognóstica, esta tem a função de verificar os conhecimentos dos alunos antes de trabalhar determinado assunto. No que respeita à avaliação sumativa, esta tem como função classificar os temas abordados, normalmente esta avaliação é concretizada no final de uma unidade de ensino ou de um curso, enquanto a avaliação formativa é realizada ao longo do período letivo com o intuito de verificar os conhecimentos dos aprendizes ao longo do mesmo.

Ao longo das minhas práticas pedagógicas, os trabalhos dos alunos e das crianças foram sempre avaliados. Esta avaliação teve um caráter formativo. Desta forma, a avaliação deve ser uma estratégia de ensino capaz de verificar as atitudes manifestadas pelos estudantes, isto é, os erros, as dificuldades e o conhecimento estudado (Boggino,

2009). Torna-se, assim, num modelo reflexivo em que os objetivos previamente delineados se transformam em aspetos de análise do modo como se ensina.

Na opinião de Cardinet (1993) citado por Lopes e Silva (2012), a avaliação é a base para o estudo do desenvolvimento da aprendizagem. Por consequência, o êxito dos estudantes dependerá das avaliações concretizadas pelos docentes. Em suma, é essencial que a avaliação esteja presente diariamente no trabalho realizado na sala de aula, Lopes e Silva (2012) afirmam, também, que a avaliação possibilita, não só verificar e ponderar o trabalho que está a ser efetuado com os alunos, mas também “encontrar os caminhos necessários para que consigam atingir as metas estabelecidas para o nível de ensino que frequentam” (p. 2).

Nas minhas intervenções pedagógicas foram utilizadas diversas técnicas de avaliação formativa, nomeadamente pensar-formar pares-partilhar, bilhetes à entrada e à saída e questionamento/perguntas na sala de aula. A técnica pensar-formar pares-partilhar consiste num “método cooperativo desenvolvido por Frank Lyman e colegas (1981) para encorajar a participação dos alunos na sala de aula” (Lopes & Silva, 2012, pp. 75-76). Esta técnica permite, ainda, aos educandos mais tempo para pensar nas questões e nas suas respostas antes de partilhar no grande grupo. Em relação à técnica bilhetes à entrada e à saída, a mesma consiste na entrega de papelinhos logo no início da aula onde os alunos escrevem a sua resposta, opinião ou crença sobre um assunto que ainda vai ser trabalhado em aula. Por outro lado, o bilhete à saída diz respeito à opinião do estudante sobre o assunto que já foi trabalhado. Estes bilhetes são anónimos e podem ser utilizados para obter o conhecimento sobre a forma de como os aprendizes compreendem determinados conceitos. No que concerne à técnica questionamento/perguntas na sala de aula esta constituiu “um aspeto fundamental do processo de ensino-aprendizagem, adquirindo uma função formativa” (Lopes e Silva, 2012, p. 72).

Concluindo e de acordo com Cardoso (2019), é apenas com a avaliação formativa que “se consegue trabalhar competências e valores que serão essenciais para a vida futura do aluno” (p. 98).

Capítulo 3 - Investigação-Ação em Educação

A investigação está relacionada com a procura de respostas para um determinado assunto. Investigamos quando, também, pretendemos ultrapassar determinadas questões e analisar as estratégias que melhor fundamentam a ação. Logo, a investigação em educação é essencial para colmatar as questões inerentes às diversas turmas e grupos de criança.

No presente capítulo será enfatizado a metodologia de investigação-ação e em que esta consiste. O mesmo encontra-se dividido em quatro subcapítulos: o que é a Investigação-Ação, Investigação Qualitativa, Metodologia de Investigação-Ação e Método de Análise de Dados.

3.1 O que é a Investigação-Ação?

A Investigação-Ação é uma metodologia reflexiva em que se incide numa determinada área problemática com o intuito de, juntamente com a prática, compreender e melhorar. Esta possui várias etapas: definir o problema, delinear o plano de ação e, posteriormente, a avaliação. Esta última fase tem o papel de verificar a eficiência das ações realizadas sobre a problemática. Este tipo de investigação é autorreflexiva e sistemática (Bento, 2011).

Segundo Máximo-Esteves (2008), a tarefa de definir esta investigação é difícil devido à escolha do tema, às áreas de incidência, às diversas perspetivas dos autores e às formas metodológicas de acordo com a investigação. John Elliott (1991) citado por Máximo-Esteves (2008), afirma que a Investigação-Ação se apresenta como um estudo de uma situação na sociedade e que possui como objetivo aprimorar a competência da ação que nela decorre. A partir desta definição saem duas linhas de pensamento – o desejo para melhorar a situação onde está a ocorrer a investigação e a necessidade de estudar e compreendê-la melhor. A autora refere ainda, outros autores como Rapoport (1970) aludindo que a Investigação-Ação tem o intuito de colmatar as preocupações de uma determinada população que está inserida num dado problema.

Este tipo de investigação está normalmente relacionado com a área da educação. E muitas vezes é questionada a razão de esta estar sempre interligada com a escola, professores e estudantes. Assim sendo, na Investigação-Ação em educação ocorre sempre da necessidade de alterar alguma situação menos boa, para a reconstruir novos factos. Logo, esta investigação possui uma “metodologia mais apta a favorecer as mudanças nos

profissionais e/ou nas instituições educativas” (Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S., 2009, p. 356).

A prática e a reflexão surgem aqui como aspetos cruciais e interdependentes, pois da experiência educativa emergem vários problemas para dar resposta bem como várias incertezas, isto é, diversas oportunidades para pensar como vamos reconhecer os problemas e colmatar os mesmos (Coutinho, et al, 2009). Estes aspetos são visíveis ao longo das nossas práticas pedagógicas, pois deparamo-nos, no decorrer dos dias, com vários problemas e dificuldades aos quais tentamos dar resposta, apesar dos resultados, por vezes, serem demorados.

A Investigação-Ação apresenta, então, algumas características como ser participativa e colaborativa, pois envolve todos os participantes no procedimento. A mesma é considerada prática e interventiva, porque existe uma intervenção que não se limita apenas a descrever. Além disso a Investigação-Ação considera-se, também como cíclica devido ao facto de existirem vários processos. É ainda, crítica, uma vez que atua como agente de transformação. Por fim, é considerada, também como auto avaliativa dada que são projetos em que as possibilidades e as transformações estão, constantemente, a ser avaliadas (Zuber-Skerritt, 1992; Coutinho, 2005; Cortesão; 1998; Zuber-Skerritt, 1972 citado por Coutinho, et al, 2009). Possui como objetivos compreender e mudar práticas, bem como intervir em pequenas entidades. Relativamente ao papel do investigador, este é um especialista externo com papel sociocrático, e que tem o fim de participar, autorrefletir e regular todos os procedimentos (Coutinho, et al, 2009).

Para finalizar, existem algumas diferenças entre a investigação qualitativa e a Investigação-Ação. Contudo, a maior diferença encontrada, de acordo com as pesquisas efetuadas, é que na investigação qualitativa existe uma recolha de dados e uma análise dos mesmos, mas não existe uma intervenção no terreno, isto é, não existem mudanças. Por outro lado, a Investigação-Ação exige uma observação, recolha e análise de dados, o delineamento de estratégias, o planeamento de ações no terreno, a intervenção e os resultados obtidos, possuindo assim mudanças que visam o melhoramento da qualidade de uma situação social.

3.2 Investigação Qualitativa

A investigação qualitativa apresenta-se, segundo Bento (2011), como uma investigação que tem como objetivo “compreender um fenómeno segundo a perspectiva dos sujeitos” (p. 58).

Esta investigação possui determinadas características, um exemplo das mesmas assenta no facto de o ambiente natural ser a fonte direta das informações, logo é a ferramenta principal de um investigador. Normalmente, estes para realizarem os seus trabalhos despendem de muito tempo nos locais que estão a ser alvo de estudo: escolas, bairros e outros tipos de instituições. Utilizando assim, vários instrumentos de recolha de dados, como por exemplo, blocos de apontamentos, equipamentos de fotografia e vídeo bem como as informações posteriormente obtidas. A descrição também caracteriza a investigação qualitativa, pois os dados são reunidos por meio de palavras e imagens e não por algarismos. Nestes dados, estão abrangidos as “transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais” (Bogdan & Bilken, 1994, p. 48). Os investigadores qualitativos possuem mais interesse pelo processo do que pelos resultados obtidos, são mais propícios a analisar as informações de forma indutiva, ou seja, “as abstrações são constituídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (Bogdan & Bilken, 1994, p. 50), por consequência o significado possui uma importância muito grande neste tipo de investigação, isto é, os investigadores tendem a deter uma maior preocupação com as diferentes perspectivas de um determinado assunto (Bogdan & Bilken, 1994).

Denzin (1994) mencionado por Aires (2015), indica que o processo de investigação qualitativa acaba por ser um procedimento que abrange desde a fase do trabalho em campo até à elaboração do texto e desde a fase da elaboração do texto até ao momento em que está disponível ao leitor. É um procedimento reflexivo e muito complexo, assim antes da investigação ser publicada o investigador tem de efetuar um trabalho exaustivo de campo para obter os dados e, de seguida, elaborar um texto interpretativo que depois de ser discutido com todos os investigadores presentes acaba por se tornar num documento oficial, que é, posteriormente, publicado. A investigação qualitativa tem por base um conjunto de fundamentos teóricos, que acabam por desenvolver formas de investigação distintas dos modelos clássicos, isto é, existe uma evolução. Esta evolução baseia-se, essencialmente, em 6 níveis – “1) investigador, 2) paradigmas de investigação, 3) estratégias e métodos de investigação nos paradigmas qualitativos, 4) técnicas de

recolha de materiais empíricos, 5) métodos de análise de informação e 6) avaliação e conclusão do projeto de pesquisa” (Colás, 1998; Denzin & Luncoln, 1994; Miles & Huberman, 1994; De Pablos, 1995 citado por Aires, 2015, p. 17).

3.3 Metodologia da Investigação-Ação

3.3.1 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Ao longo de todo o processo é necessário efetuar uma rigorosa recolha de dados. As informações que vão ser observadas e recolhidas são essenciais para a identificação da problemática que vai ser estudada. Após os dados serem recolhidos, vão ser trabalhados e analisados com o objetivo de produzir resultados e mudanças. Segundo Berger (2009), a “investigação sobre a educação é constituída por um conjunto disperso de práticas investigativas e de conhecimentos” (p. 183). A maioria dos dados são obtidos por meio de entrevistas, diários de bordo ou notas de campo, registos fotográficos e audiovisuais, tal como confirma Máximo-Esteves (2008), os instrumentos e técnicas “que os professores-investigadores mais utilizam: a observação – notas de campo e diários –, a entrevista, os documentos e a imagem (fotos e vídeos)” (p. 87). Concluindo, as primeiras semanas da minha prática pedagógica refletiram-se numa observação participante e numa entrevista etnográfica.

3.3.2 Observação participante

Para este tipo de investigação, Latorre afirmado por Coutinho (2009), refere que é necessário refletir sobre diversas formas sobre as quais iremos recolher a informação e que o próprio trabalho irá permitir. Tendo como exemplo, um professor-investigador, este, tem de recolher a informação de acordo com a sua intervenção no terreno, “no sentido de ver com mais distanciamento os efeitos da sua prática letiva” (p. 373).

Aquando do início do meu estágio e sendo uma observadora participante optei, em primeiro lugar, que me observassem e que fosse aceite. Após possuir a confiança da parte das crianças e dos alunos participei cada vez mais ao longo da minha prática pedagógica.

Quanto à observação esta foi participativa. Este tipo de observação é essencial, pois permite um saber direto e constante dos acontecimentos tal como eles se realizam numa determinada situação (Máximo-Esteves, 2008). É através desta observação que é delineada a problemática bem como os objetivos e estratégias. A observação participante possibilita ao observador interagir com o grupo que está a ser estudado pelo mesmo e pode ser nomeada por “observação (ou método) etnológica ou antropológica” (Estrela,

2015, p. 32) não só por ter emergido nas ciências, mas também por ser utilizado atualmente pelas mesmas. Esta observação permite que o observador possa participar na atividade de quem está a ser observado sem que perca o seu estatuto, apoia também Estrela (2015).

Segundo Fino (2003), a observação participante ativa acontece quando os investigadores tentam obter um determinado estatuto no meio onde o grupo está ser estudado. Contudo, ao longo da observação mantem sempre alguma distância.

3.3.3 Diários de bordo ou notas de campo

Os diários de bordo constituem-se como um instrumento essencial para o investigador, pois são neles que são registados e descritos todos os acontecimentos que decorreram ao longo das suas investigações. Máximo-Esteves (2008), refere que os diários de bordo são “colectâneas de registos descritivos acerca do que ocorre nas aulas, sob a forma de notas de campo ou memorandos” (p. 89). As notas de campo e os lembretes podem se apresentar em textos longos de observações e de situações, que ocorreram inesperadamente. Altrichter et al indicado por Máximo-Esteves (2008), afirma que o texto pode apresentar um carácter interpretativo e descritivo. São descritivos, porque apresentam com detalhe as situações e não um resumo das mesmas. Quanto ao carácter interpretativo, este incluiu as interpretações pessoais bem como as relações entre as diversas ideias. Aqui o texto escrito ou as anotações têm de descrever com minuciosidade aquilo que acontece na realidade e deve estar também datado bem como referenciado (Máximo-Esteves, 2008).

Os diários de bordo, segundo Spradley (1980) mencionado por Máximo-Esteves, (2008), representam um trabalho de campo mais pessoal, uma vez que nestes estão incluídos os sentimentos bem como as reações perante as diferentes situações que surgem. Devido ao seu potencial descritivo, interpretativo e reflexivo os diários de bordo apresentam-se como um dos meios metodológicos mais sugeridos.

Assim sendo, ao longo da minha ação pedagógica foram realizados os diários de bordo com exatidão, descrição, reflexão e interpretação dos acontecimentos que se realizavam. Estes encontram-se datados e referenciados.

3.3.4 Análise das produções das crianças

Quando o objetivo do investigador é melhorar as aprendizagens das crianças torna-se fulcral analisar os trabalhos das mesmas. Esta análise abarca todas as produções dos aprendizes. Segundo Burnaford (2001) citado por Máximo-Esteves (2008), os professores-investigadores partem “de uma prática que pretendem aperfeiçoar, analisam metodicamente amostras de trabalhos elaborados pelos alunos, para compreenderem como é que as crianças processam a informação, resolvem problemas e lidam com tópicos e questões complexas” (p. 92). É através desta análise dos trabalhos que os educadores e professores conseguem compreender se existe ou não uma evolução nas suas crianças e alunos e o que pode ser melhorado.

3.3.5 Entrevista etnográfica

A etnografia é a expressão utilizada para relatar os acontecimentos numa determinada cultura, sendo que o propósito do estudioso etnográfico é entender a forma de viver dessa cultura, do ponto de vista da própria população (Spradley, 1979 aludido por Fino, 2003). De acordo com Lapassade (1991) referido por Fino (2003), o termo etnografia começou a ser utilizado pelos antropólogos para descreverem e indicarem o trabalho de campo, em que, posteriormente seriam obtidos conhecimentos e materiais que serviriam de suporte teórico.

Ao longo das minhas práticas pedagógicas foram realizadas entrevistas etnográficas que foram, posteriormente, registadas nos diários de bordo. Estas entrevistas não são estruturadas e são concretizadas de forma espontânea durante o trabalho em campo, pelo que as mesmas não possuíam um guião. Existiu a necessidade de realizar este tipo de entrevista, pois foi importante procurar compreender melhor o grupo: características, dificuldades e potencialidades. Foi um aspeto fulcral para delinear a minha questão de investigação, porque tive a possibilidade de junto com a educadora e com os professores cooperantes dialogar sobre muitos aspetos essenciais e compreender os seus pontos de vista relativamente aos problemas que o grupo e os alunos possuíam.

3.3.6 Registo fotográfico e vídeo

Existem vários educadores e professores, que utilizam a imagem como anotações das observações às variadas situações que ocorrem na sala. A tecnologia avançou muito rapidamente, de tal maneira que possibilitou aos professores-investigadores utilizar as imagens e os vídeos como fonte de informação (Máximo-Esteves, 2008). Contudo e de

acordo com Bogdan & Biklen (1994) afirmado pela autora acima mencionada, estas imagens não têm como objetivo serem artefactos artísticos, mas sim possuir informação visual para mais tarde poderem ser analisadas, sempre que a situação assim o exigir. Estas devem também ser datadas e referenciadas. As imagens e os registos audiovisuais permitem ao investigador ter uma noção do que existe na sala: trabalhos das crianças, placares, informações, jogos, os cantinhos, isto é, a organização da sala de atividades.

Desta forma, ao longo dos estágios fotografei a organização das salas, as produções das crianças, as rotinas, bem como as instalações com o intuito de serem, posteriormente, analisadas.

3.4 Método de análise de dados

Após realizar toda a recolha dos dados da entrevista, dos diários de bordo, dos registos fotográficos bem como das produções das crianças foi necessário efetuar uma cuidadosa análise de todos os instrumentos e técnicas. A partir das informações arquivadas é também fundamental refletir e retirar conclusões, para construir um conhecimento profissional prático.

Interpretar consiste num processo difícil e que é entendido por vários teóricos de diversos pontos de vista. Contudo, “precede-se sempre a um escrutínio dos vários textos com o objectivo de identificar as informações e significados pertinentes neles contidos” (Máximo-Esteves, 2008, p. 103). A triangulação dos dados é essencial, pois possibilita à investigação uma melhor qualidade, porque permite que exista uma coerência entre os dados recolhidos, sendo então, indispensável para o projeto de Investigação-Ação (Máximo-Esteves, 2008). São vários os procedimentos que se referem à interpretação e análise dos dados: condensação, categorização e a estruturação da narrativa. A condensação consta em ser um procedimento que tem por objetivo resumir os significados mais importantes das notas de campo. A categorização respeita a organização de informação em categorias, que pode ser compreendida tanto num texto narrativo como em quadros ou tabelas. E finalmente, a estruturação narrativa é, segundo Máximo-Esteves (2008), “um processo analítico dirigido para a organização temporal e social dos significados dispersos ao longo do texto das entrevistas” (p. 105). Segundo Bertaux (1997) indicado por Máximo-Esteves (2008), para os investigadores conseguirem alcançar estes procedimentos, é necessário imaginação tanto intelectual como discursiva tendo por base o rigor.

Para finalizar, é necessário efetuar uma Investigação-Ação com o objetivo de conhecermos melhor os alunos que possuímos na sala e colmatar as dificuldades apresentadas em cada turma ou grupo de crianças. A reflexão é fundamental em todo o processo de investigação.

É, ainda, fulcral utilizar instrumentos de recolha de dados, nomeadamente, blocos de apontamentos, equipamentos de fotografia e vídeo bem como as informações posteriormente obtidas. De seguida, importa analisar toda a informação obtida e verificar os dados. Como já foi referido, são várias as etapas relacionadas com a análise e interpretação de dados: condensação, categorização e a estruturação da narrativa. Contudo, estas etapas são fundamentais para obtermos informações coerentes sobre a nossa investigação.

PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA

PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA

Todas as bases teóricas e estudos são essenciais para compreender determinados assuntos. Contudo, é com a prática que se aprende e é com a mesma que as teorias começam a adquirir sentido. Deste modo, as intervenções pedagógicas foram imprescindíveis para entender a profissão de docente desde o planejamento à prática das aulas. Foi também possível constatar o quão fundamental é a cooperação entre o pessoal docente e não docente das escolas.

Este relatório de estágio comporta três práticas pedagógicas realizadas em diferentes valências: uma em contexto de Educação Pré-Escolar e duas realizadas em contexto de 1.º CEB, nomeadamente, no 4.º e 1.º anos de escolaridade.

As intervenções em contexto de estágio possuíram a duração de 130 horas com 5 horas diárias e três vezes por semana: segundas, terças e quartas-feiras. Houve sempre a presença de um professor cooperante que acompanhava todo o meu envolvimento desde as planificações realizadas, à concretização das práticas.

Para além de um professor cooperante, existia também o acompanhamento por parte do orientador científico da Universidade da Madeira que avaliava as planificações, bem como a minha prática pedagógica, tendo sempre como foco ajudar-me a refletir sobre a minha intervenção e a melhorar o meu desempenho.

Deste modo, esta parte do relatório tem como objetivo contextualizar as práticas pedagógicas realizadas: a organização do ambiente educativo, caracterização do grupo e das turmas e, ainda contempla, as atividades realizadas com as crianças e com os alunos.

É relevante salientar que, para que as intervenções pedagógicas fossem exequíveis e com a maior competência possível, foi essencial conhecer a sala e os respetivos elementos da mesma, tendo sempre especial atenção às maiores dificuldades de cada criança e, também, às suas potencialidades.

Para finalizar, nesta II parte do relatório consta o projeto de Investigação-Ação realizado na prática pedagógica I, II e III. Estes projetos foram fundamentais para obter um maior conhecimento do grupo e das turmas. Possuindo sempre o intuito de compreender as suas problemáticas, com a finalidade de colmatar as suas dificuldades.

Capítulo 4 – Estágio em Educação Pré-Escolar

A minha prática pedagógica I foi realizada individualmente e dispõe como principais objetivos – realizar uma prática apoiada no método de Investigação-Ação, estar em contacto com a realidade dos contextos de aprendizagem da Educação Pré-Escolar, promover o desenvolvimento de uma atitude reflexiva ao longo do estágio, valorizar e participar no trabalho da comunidade educativa e realizar uma reflexão crítica sobre o meu desempenho. Portanto, a referida prática pedagógica teve início no dia 8 de outubro e terminou a 12 de dezembro de 2018. Os respetivos diários de bordo (DB) e as planificações podem ser lidas na Pasta A dos apêndices.

Finalizando, o objetivo inerente a este capítulo é salientar alguns aspetos realizados na prática pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar.

4.1 Caracterização do meio envolvente

O meu estágio pedagógico decorreu no Semi-Internato de Santa Clara. E ao longo da prática tornou-se imprescindível conhecer o meio envolvente do estabelecimento de ensino (fig. 3), pois o meio circundante possibilita ao docente vários momentos em que as crianças possam vir a beneficiar. De acordo com Formosinho e Araújo (2006), os espaços onde as crianças aprendem devem ser diversificados “o que significa que as crianças não deverão ficar confinadas a um espaço didático monolítico, mas necessitam, no sentido de viver diversidade de experiências, de ter acessos a espaços plurais como espaços na natureza, espaços na comunidade” (p. 17). Esta instituição está localizada (fig.3) na freguesia de São Pedro, no concelho do Funchal. Uma vez que este estabelecimento está situado no centro da cidade é possível visualizar e se deslocar a vários serviços – a Igreja de São Pedro, o Museu da Quinta das Cruzes o Aquário, o Museu Universo de Memórias, a casa Museu Frederico Freitas, a Santa Casa Misericórdia do Funchal, bem como, numa curta distância, outros estabelecimentos de Educação Pré-Escolar, ensino básico e ensino universitário, a Igreja do Colégio, o Instituto de Estatística, o Hospital Distrital do Funchal, clínicas privadas, a Cruz Vermelha Portuguesa, a Junta de Freguesia de São Pedro, a Câmara Municipal do Funchal e, por fim, o Parque de Santa Catarina.

Portanto, o Semi-Internato de Santa Clara apresenta-nos uma ampla área envolvente que permite às crianças inúmeras saídas, promovendo assim aprendizagens e experiências significativas.

Figura 3- Localização do Semi-Internato de Santa Clara.

4.2 Organização do estabelecimento educativo

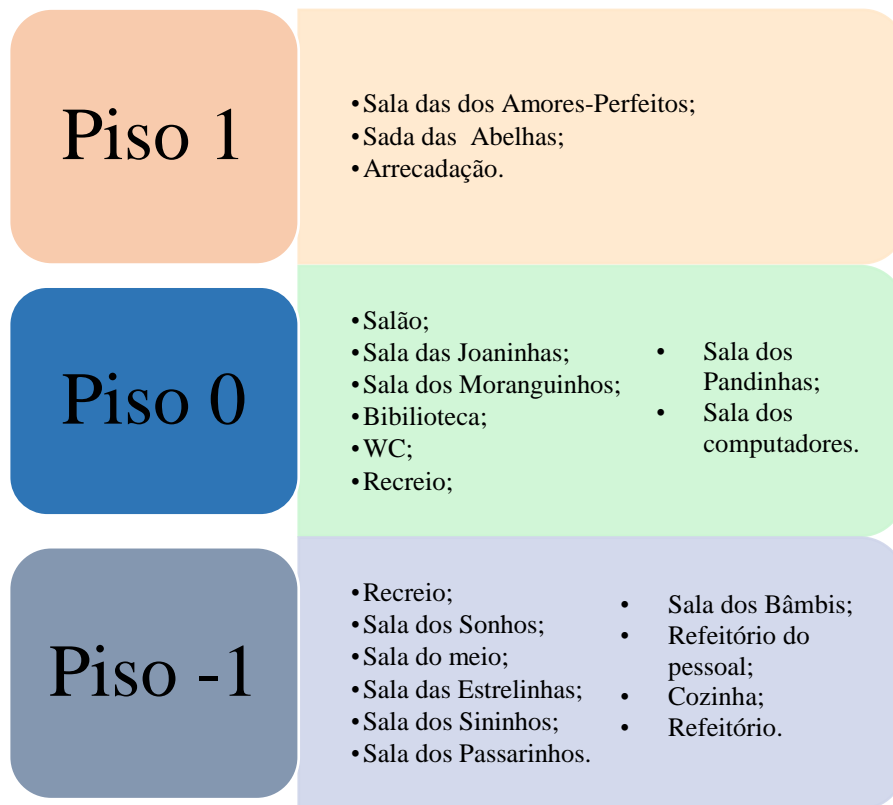
4.2.1 Semi-Internato de Santa Clara

Segundo o Projeto Educativo do Infantário (PE), o estabelecimento, foi construído em outubro de 1898, por ordem do Dr. Romano Santa Clara Gomes. Neste, existia o Ensino Elementar e Ensino Secundário apenas para o género feminino. Com a Implantação da República em 1910, as freiras foram excluídas da cidade do Funchal, e a sua ação missionária ficou interrompida na Região Autónoma da Madeira (RAM).

Hoje em dia, é caracterizada por ser uma Instituição Particular de Solidariedade Social com identidade judicial, instituída pela Província Portuguesa do Instituto das Franciscanas Missionárias de Maria. A sua sede está localizada em Lisboa e possui fins somente religiosos e de solidariedade social, declinando qualquer fim de carácter lucrativo.

No que concerne à caracterização física, o estabelecimento de ensino usufrui de vários espaços, possuindo 3 pisos. Na figura 4, é possível observar as infraestruturas com mais pormenores.

Figura 4 - Infraestruturas da Instituição.



Importa, ainda, salientar o projeto educativo da instituição. Este está relacionado com a Obra Social das Franciscanas Missionárias de Maria. O projeto educativo da escola procura “Educar a Criança no Amor, à Luz dos valores humano-cristãos, para a Liberdade responsável, criativa e participativa, incentivando-a a Ser: Artífice do seu processo de desenvolvimento integral” (Infantário Semi-Internato de Santa Clara, 2016, p. 5).

4.3 A sala dos Amores-Perfeitos

4.3.1 O espaço e os recursos

Esta prática pedagógica foi realizada no Semi-Internato de Santa Clara, mais propriamente, na sala dos Amores-Perfeitos. Por consequência, é de extrema relevância entender como se organizava o ambiente educativo no espaço e no tempo, em primeiro lugar.

A sala dos Amores-Perfeitos possuía uma boa iluminação, um espaço amplo onde as crianças conseguiam tirar um bom aproveitamento de todas as áreas, de modo, a que as suas aprendizagens fossem potencializadas. A área com maiores dimensões era a do tapete onde o grupo brincava muitas vezes livremente e onde se realizavam as atividades orientadas. É essencial salientar que todos os materiais bem como os equipamentos estavam dispostos de acordo com as idades das crianças da sala. Segundo Dias (2017), o educador tem o papel de organizar os materiais e os espaços para promover aprendizagens significativas ao grupo, em conformidade com os interesses e as curiosidades deste. Zabalza (1992) citado por Dias (2017), afirma que o espaço deve transmitir segurança, alegria e globalmente um bem-estar à criança. A sala estava, então, organizada da seguinte forma:

Legenda:

1. Área da biblioteca;
2. Área do faz de conta;
3. Mesas de atividades e construções;
4. Janelas;
5. Área dos jogos;
6. Placar com atividades do grupo;
7. Área do tapete;
8. Estante com materiais
9. Computador;
10. Porta.

Figura 5- Planta da Sala dos Amores-Perfeitos.

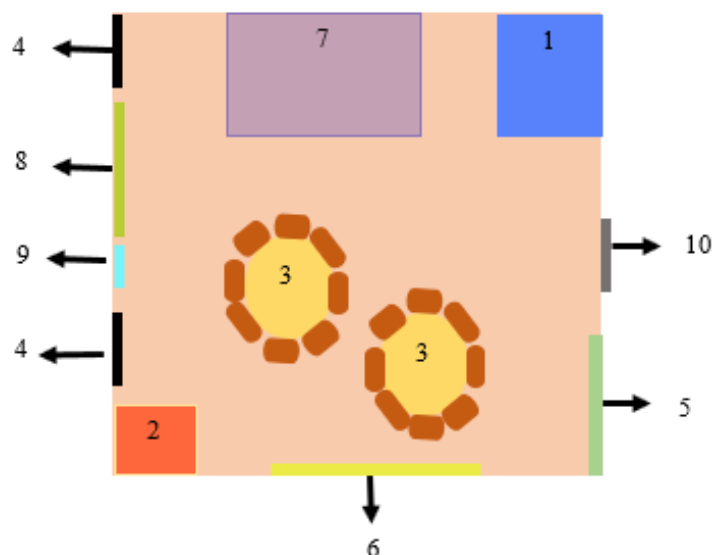


Figura 6- Placar com informação e com os trabalhos das crianças.



Para além das áreas de interesse das crianças (fig. 7), a sala continha ainda placares com os trabalhos destas (fig. 6) bem como informações destinadas aos encarregados de educação. Outros placares (fig. 6) inseridos na sala estavam relacionados com as estações do ano, as presenças, as planificações mensais e os aniversários do grupo. Armários com jogos, materiais e, ainda, um computador completam, o restante espaço da sala.

Figura 7- Áreas de interesse e respetivos materiais.



Inseridos nos armários encontravam-se os mais variados jogos que, assim como as áreas de interesse, iam ao encontro da metodologia *High Scope*, com o fim de tornar as aprendizagens das crianças significativas. Kot-Koteki (2013), “propõe que a educação aconteça pela ação da própria criança, assumindo o educador o papel de gestor de ideias, que proporciona várias experiências significativas e ajuda a criança a refletir sobre essas mesmas experiências” (p.118). O quadro 1 permite-nos observar as áreas de interesse, bem como os jogos que estão presentes na sala.

Quadro 1- Áreas de interesse e materiais disponíveis.

Áreas de interesse	Materiais disponíveis
Faz de conta	⇒ Móvel do quarto de dormir e cozinha; ⇒ Diversos objetos; ⇒ Eletrodomésticos.
Biblioteca	⇒ Livros de acordo com as idades presentes na sala; ⇒ Revistas.
Reprodução Gráfica	⇒ Folhas brancas e cores.
Jogos	⇒ Puzzles; ⇒ <i>Cuisenaire</i> ; ⇒ Legos; ⇒ Jogos de enfiamento; ⇒ Jogos de encaixe; ⇒ Blocos; ⇒ Dominó.
Tapete	⇒ Puzzles; ⇒ Variados brinquedos; ⇒ Atividades orientadas.

4.3.2 Gestão do tempo na sala dos Amores-Perfeitos

No que toca ao tempo, a sala dos Amores-Perfeitos possuía uma rotina que permitia às crianças anteverem o que iria acontecer, transmitindo assim segurança e confiança às mesmas. Os momentos inseridos na rotina eram flexíveis, adequando-se ao ritmo de cada criança. O quadro 2 possibilita-nos, visualizar os diferentes momentos do dia da sala acima referida.

Quadro 2- Rotina da sala dos Amores-Perfeitos.

Horário	Rotinas
8:00-9:30	Acolhimento
9:30-10:00	Lanche e Higiene
10:0 -11:45	Atividades orientadas
11:45-12:30	Higiene, almoço e higiene
13:00 -15:00	Descanso
15:00-15:30	Acordar, atividades orientadas e livres
15:30-16:00	Lanche da tarde
16:00	Recreio e saída das crianças

O grupo, na segunda-feira possuía o momento da música durante meia hora, na terça-feira era o dia da ginástica concretizado pela educadora responsável da sala, na quarta-feira, a hora da informática e na sexta-feira tinha o dia do brinquedo.

4.3.3 Caracterização do grupo

O grupo da sala dos Amores-Perfeitos era composto, por 17 crianças, mas apenas uma frequentava o infantário nos meses de dezembro, janeiro, julho e agosto. Especificamente, o grupo era constituído por 7 meninas e 10 meninos. Quanto às idades variavam entre os 4 e os 5 anos. Era um grupo heterogéneo, tinha quatro crianças nascidas em 2013 (5 anos de idade) e treze nascidas em 2014 (4 anos de idade). Neste ano letivo tinham sido ingressadas três crianças novas, que nos outros anos estavam em outras salas da instituição. É importante salientar ainda, a presença de dois meninos venezuelanos. Os

aprendizes desta sala interagiam e colaboravam com os seus pares e, também, com os adultos, construindo, assim, relações de amizade e momentos de socialização.

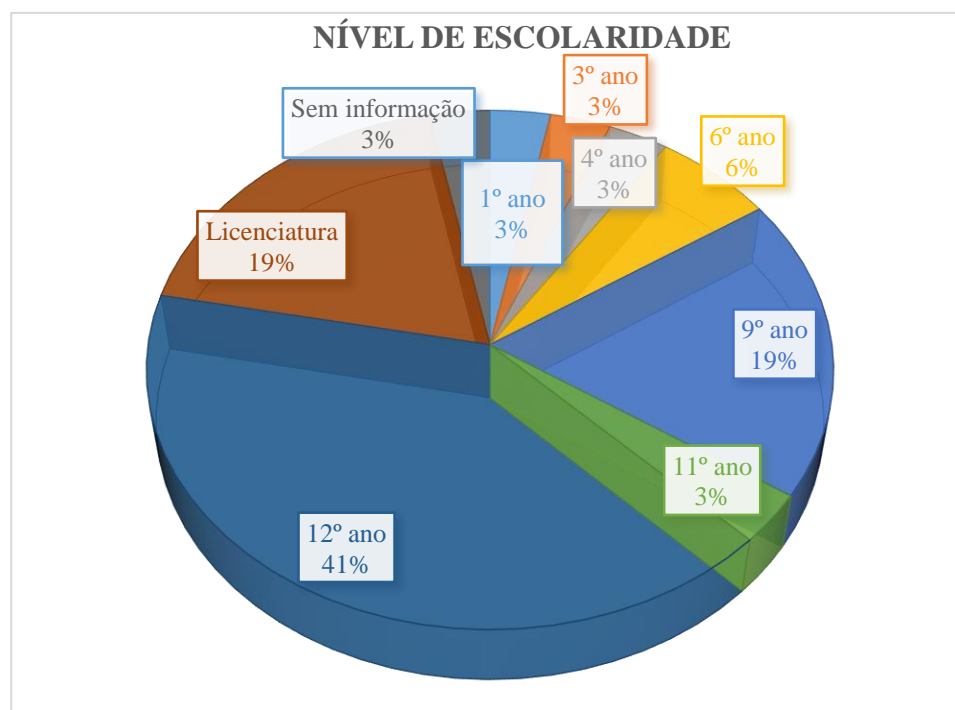
Relativamente à construção de referências que lhes permitiam compreender o que está certo e errado, o que podem ou não fazer, continuava a ser trabalhado e aos poucos aprendiam a respeitar as regras da sala. O grupo conseguia realizar tarefas simples como arrumar os brinquedos, objetos diversos, chapéus e os seus pertences, ir buscar os babetes e dar recados aos adultos, quer os da sua sala quer aos da sala vizinha.

Dadas as idades das crianças em questão, era de extrema importância investigar o estágio de desenvolvimento em que estas se encontravam. Assim sendo e segundo Sprinthall & Sprinthall (1999), os estudos de Piaget afirmam que o grupo se encontrava no estágio pré-operatório ou intuitivo e neste as crianças apenas se preocupam em imitar os sons e a criar novas palavras. A vantagem do modo intuitivo é que as crianças conseguem criar produções através do imaginário e do faz de conta, isto é, podem fingir que os bonecos que estão a brincar são reais, construindo várias histórias e determinando as características dos mesmos. Para Piaget referido por Sprinthall & Sprinthall (1999), estas “são formas que as crianças usam para experimentar a linguagem, para se ensinarem a si mesmas. A intuição permite-lhes experimentar independentemente da realidade” (p.106).

4.3.2.1 Caracterização das famílias

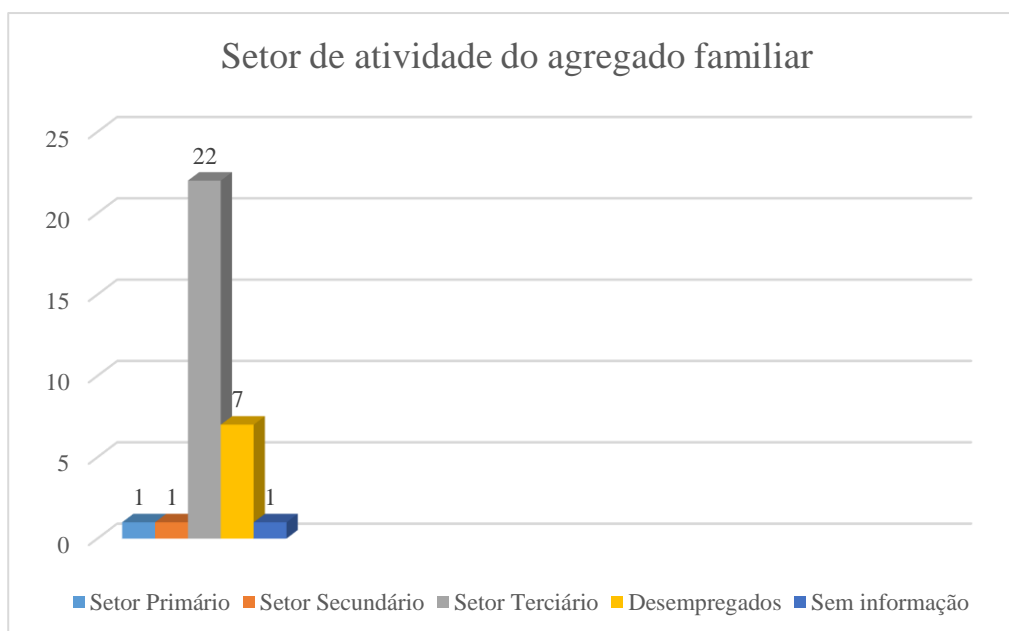
É também imprescindível salientar as habilitações académicas bem como os setores de trabalho dos familiares da sala em questão. O gráfico 2 permite-nos compreender os níveis de escolaridade dos pais das crianças da sala dos Amores-Perfeitos.

Gráfico 2- Nível de escolaridade do agregado familiar da Sala dos Amores-Perfeitos.



Podemos verificar que a maior parte do agregado familiar terminou a escolaridade obrigatória, apenas 19% possui habilitações académicas ao nível do ensino superior e os restantes não cumpriram com a escolaridade obrigatória. Em relação ao setor de atividade em que os mesmos trabalhavam, podemos verificar no gráfico 3, que a maioria trabalhava no setor terciário e que existia um número considerável de pais desempregados.

Gráfico 3 - Setor de atividade da Sala dos Amores-Perfeitos.



4.3.3.2 A relação entre os intervenientes da educação na sala dos Amores-Perfeitos

O Semi-Internato de Santa Clara apresentava um ambiente acolhedor. Logo, as relações entre as crianças e os adultos, bem como com os respetivos familiares e entre os profissionais era muito boa. Era possível verificar que a educadora facilitava e cooperava com as crianças na sala, permitindo-lhes alargar as suas aprendizagens, proporcionando-lhes também a sua participação nas atividades dentro da instituição. Muitas vezes na sala, a criança era vista como a intermediária das relações família-escola e vice-versa, pois as atividades que eram realizadas tanto no jardim-de-infância como em casa, eram contados pelas crianças aos colegas na escola e pelos pais quando iam buscar as mesmas ao infantário. Silva, Marques, Mata, e Rosa (2016), indicam-nos que as atividades que a criança dialoga quando chega a casa possuem impacto nas relações entre os familiares, porque o que o aprendiz indica o que faz na escola “é motivo de conversa com os pais/famílias, o que facilita as relações familiares, contribuindo para o interesse dos pais/famílias em participarem no processo educativo desenvolvido no estabelecimento educativo. A criança é assim mediadora entre a escola e a família” (p. 28).

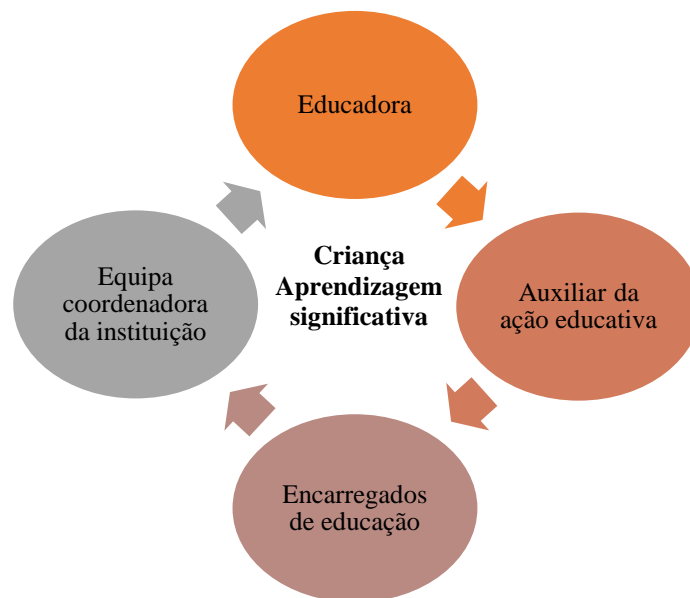
Durante a reunião de pais, em que estive presente, foi possível verificar a relação da educadora com estes. Esta relação era uma relação de interajuda, de modo a estabelecer

estratégias com o objetivo de melhorar o desenvolvimento dos seus educandos, visto que, ambos os contextos contribuem para a aprendizagem.

A relação da equipa que trabalhava com este grupo era excelente, existia uma colaboração constante de ambas as partes bem como uma admirável organização. A auxiliar da ação educativa estava sempre a par das atividades que se iam realizar ao longo do dia, ajudando sempre que fosse necessário. Segundo Hohmann e Weikart (2007), os membros da equipa da sala trabalham em conjunto de maneira a “trocar informação fidedigna sobre as crianças, planejar estratégias curriculres e avaliar a eficácia dessas estratégias” (p. 129). Todas as terças-feiras existia uma reunião com todos os educadores do estabelecimento, com o fim de dialogarem e refletirem sobre a ação pedagógica para haver uma ação articulada.

Importa salientar, então, que para promover aprendizagens significativas é necessário existir um trabalho colaborativo e coeso de toda a comunidade educativa (fig. 8).

Figura 8- Dinâmica existencial para promover aprendizagens significativas.



Verificou-se, também, a participação das famílias nas atividades das crianças, nomeadamente, na colaboração de alguns trabalhos em casa, na preparação das festas e no voluntariado para a venda de produtos na barraquinha de natal do infantário.

4.4 Projeto de Investigação-Ação

4.4.1 Enquadramento e questões do problema

Ao longo do estágio notei que existia uma criança, que por vezes brincava sozinha no intervalo e que quando comunicava com alguém, muitas vezes, não era entendida. Os problemas de comunicação que existiam eram tanto de criança para criança como de criança para adulto. Devido às dificuldades verificadas na comunicação com os amigos na sala, por vezes brincava sozinha no recreio. E em relação à comunicação com os adultos, esta compreendia o que lhe era pedido, mas não conseguia associar o que era dito à execução da tarefa, logo para realizar alguma atividade demorava mais tempo. Quando a aprendiz queria comunicar muitas vezes apontava para aquilo que queria, ficava à espera que os adultos notassem, proferia apenas meia palavra e num tom baixo o que tornava muito difícil a sua compreensão.

Face a este problema, a educadora bem como a auxiliar da ação educativa demonstraram também preocupação, pois era uma criança que não estava sinalizada nem diagnosticada devido aos encarregados de educação, que se encontravam numa fase de negação, afirmando que possuíam uma filha normal e sem dificuldades.

Assim sendo, a minha Investigação-Ação emergiu da dificuldade sentida em comunicar com aquela criança e centrou-se também na sua integração na sala. Deste modo, a minha questão problema focou-se em “Como integrar uma criança com Necessidades Educativas especiais de carácter processológico na sala dos Amores-Perfeitos?”.

4.4.2 Princípios da Ação Educativa

4.4.2.1 Construção de uma escola Contemporânea

A escola contemporânea está associada “ao sentido de pertença, onde toda a criança é aceite e apoiada pelos seus pares e pelos adultos que a rodeiam” (Correia, 2013, p. 33).

Na maioria das escolas, os professores e educadores trabalham de forma isolada, isto é, sem cooperação com os restantes colegas. Impedindo, assim, a troca de ideias sobre mudanças didáticas, sobre as crianças e sobre estratégias que podem ser eficientes. Habitualmente, quem organiza todo o sistema da escola é o diretor (Correia, 2013).

Na escola atual, está muito presente a inclusão, os profissionais não trabalham de costas voltadas, mas sim apoiando-se todos uns nos outros de forma a aprenderem mais

e a contribuir para um melhor desenvolvimento para as suas crianças e alunos. Os pais estão envolvidos e o diretor exprime os seus pensamentos. Nasce, portanto, uma comunidade coesa e coerente onde a perspectiva “educacional se revê na premissa de que toda a criança deve ser respeitada e levada a atingir o máximo da sua potencialidade em ambientes que permitam o desenvolvimento da sua auto-estima, do orgulho nas suas realizações e do respeito mútuo” (Correia, 2013, p. 33).

Segundo o mesmo autor, um dos fatores fulcrais para a implementação de uma escola inclusiva é a liderança. O órgão executivo é aquele que possui a função de incluir e partilhar as responsabilidades com toda a equipa educacional no que diz respeito à planificação, às estratégias e aos objetivos que conduzam ao sucesso das crianças. Não permitindo assim, que a escola se torne num lugar com atividades desorganizadas e sem seguimento. Então, o órgão diretivo possui “a responsabilidade de, em conjunto com os docentes, fazer com que todo o pessoal escolar – educadores, professores, outros agentes educativos e alunos –, os pais e quaisquer outros membros da comunidade se sintam parte de um projeto educacional” (p. 34) em que o alicerce seja a inclusão. Uma das circunstâncias a considerar pela liderança é o surgimento de equipas: de planificação inclusiva e de apoio aos alunos. As equipas de planificação inclusiva têm o papel de “planear, dinamizar e avaliar o projecto de escola conducente à inclusão” (p. 34).

Quanto às equipas de apoio às crianças, estas procuram responder às suas necessidades educativas delineando como será o trabalho de dois ou mais educadores e de outros agentes educativos, como por exemplo, os pais. Todo o trabalho a ser realizado tem sempre como objetivo principal colmatar as questões educacionais que surgem no seu quotidiano. Estas equipas deverão reunir-se regularmente, para debater as planificações para os indivíduos que possuem NEE. Estas planificações devem ter como suporte alguns dados: passado do aluno, as expectativas, quais são as áreas fortes, quais são as áreas de maior necessidade, os receios e quais são as adaptações a realizar.

Esta escola inclusiva incentiva aos docentes a realizarem ambientes onde a entreajuda, a autoconfiança e o respeito reina. Estas características vão ao encontro às estratégias a realizar, como por exemplo, o ensino previsto e a aprendizagem cooperativa. Por consequência, o ideário da escola inclusiva obriga a mudanças extremas no que toca ao papel do educador, que passa a interagir mais com as crianças com NEE, além disso também o papel do psicólogo sofre alterações, uma vez que, passa a trabalhar mais diretamente com os educadores e, por fim, o papel dos outros agentes educativos, torna-

se mais ativo em toda a comunidade e nos processos de aprendizagem dos aprendizes. Concluindo, e segundo Lipsky & Gartner (1996) citado por Correia (2013), todo o corpo educativo possui capacidade para resolver os problemas de maneira colaborativa e cooperativa, não esperando apenas que um educador contenha toda a sabedoria para atender a todas as crianças do grupo.

4.4.2.2 Crianças com Necessidades Educativas Especiais

A criança que se encontra ao nosso redor provém de meios distintos e, deste modo, cada uma tem a sua personalidade e forma de ser. Por vezes, existem fatores que acabam por influenciar a criança e, por consequência, algumas acabam por ter insucesso escolar devido a alguns aspetos, tais como: a droga e o álcool. Estas crianças são denominadas por crianças em risco. Correia (2013), indica que uma criança em risco é aquela que “devido a um conjunto de fatores tal como o álcool, drogas, gravidez na adolescência, negligência, abuso ambientes socioeconómicos e socioemocionais desfavorecidos, entre outros, podem vir a experimentar insucesso escolar” (pp. 43-44). Portanto, o educador tem a obrigação de dar resposta às carências das crianças em risco recorrendo, muitas vezes, à reorganização do ambiente da sala, bem como a adaptações curriculares.

De acordo com o mesmo autor, as necessidades educativas especiais (NEE) estão categorizadas em dois tipos – NEE significativas e NEE ligeiras. As NEE significativas são aquelas que obrigam a mudanças globais do currículo, ajustando-se aos aspetos de cada elemento. Estas mudanças permanecem durante a maior parte ou mesmo todo o trajeto escolar. As NEE ligeiras são aquelas que forçam a mudanças parciais do currículo escolar, adequando-se aos aspetos de cada criança num tempo definido.

As NEE significativas abarcam problemáticas de carácter “sensorial, intelectual, processológico (problemas no processamento de informação), físico, emocional e quaisquer outros problemas ligados ao desenvolvimento e à saúde do indivíduo” (Correia, 2013, p. 46). Por outro lado, as NEE ligeiras comportam problemáticas com dificuldades não muito graves na leitura e na escrita e perturbações ligeiras na sua evolução motora, perceptiva, linguística ou socio emocional (Correia, 2013).

Focando na minha prática pedagógica. Ao longo da mesma notei que o educando demorava mais tempo do que o normal a realizar pequenas tarefas, como por exemplo, a segurar no pincel, a abrir a torneira da casa de banho ou a contar algum acontecimento,

assim sendo, e em diálogo com o docente chegamos à conclusão de que esta criança possuía NEE de caráter processológico.

Esta NEE está inserida nas NEE significativas e consiste em “problemas relacionados essencialmente com a receção, organização e expressão de informação” (Correia, 2013, p. 46).

4.4.3 Estratégias de intervenção

Os objetivos desta investigação consistiam em fazer com que a criança fosse aceite no grupo; criar um ambiente confortável; desenvolver a linguagem oral e promover boas relações sociais.

Após conhecer melhor a problemática bem como os objetivos inerentes à mesma foi essencial delinear estratégias de intervenção. Estas pressupõem uma atitude reflexiva e uma análise minuciosa das características do grupo bem como da criança em estudo. As estratégias de intervenção traduziam-se na maneira de como íamos realizar as atividades com o intuito de colmatar as dificuldades existentes no grupo. Aqui, o educador possuía um papel importantíssimo, este devia promover aprendizagens significativas integrando todos os elementos da sala nas suas atividades, bem como satisfazendo as necessidades das mesmas. Assim sendo, foram estabelecidas estratégias com o objetivo de ultrapassar a problemática identificada na Sala dos Amores-Perfeitos.

As estratégias aplicadas foram as seguintes:

- Envolver todas as crianças nas atividades. Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), a “inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos” (p.10);

- Promover sempre atividades de grupo cuja criança seja capaz de realizar. A forma como o docente vem a interagir “com as crianças, apoia as interações e relações no grupo, contribuem para o desenvolvimento da autoestima e de um sentimento de pertença que permite às crianças tomar consciência de si mesmas na relação com outros” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.25).

Estas estratégias foram implementadas em todas as atividades realizadas ao longo do estágio. Procurei sempre envolver todas as crianças nos trabalhos propostos, dando oportunidade de cada um dar a sua contribuição e também fazendo com que a criança em

4.5 Intervenção com a comunidade

A atividade em comunidade foi realizada em conjunto com as colegas que estavam a estagiar no Semi-Internato de Santa Clara, no dia 30 de outubro de 2018 (fig.9). Foi realizada uma peça de teatro, intitulada “O espantalho”.

As personagens existentes neste teatro foram o espantalho, o texugo, o coelho, os pássaros, as estações e o esquilo sendo que esta última foi desempenhada por mim. Este teatro abordava o medo que as personagens acima referidas sentiam do espantalho. E visto que, tinham presente esta emoção não brincavam com ele deixando-o muito triste. Contudo, no final, notaram que o espantalho não fazia mal a ninguém, terminando todos sendo amigos.

Figura 9- Personagens da peça de teatro “O espantalho”.



Esta peça abarcava também as estações do ano, os frutos do outono que já tinham sido trabalhados nos dias anteriores e contou com a presença da coordenadora pedagógica do estabelecimento educativo. É essencial realizar estas atividades em comunidade para que todos se sintam unidos e envolvidos no estabelecimento de ensino. É importante referir que estes trabalhos são abertos, isto é, todos podem participar. Segundo Teixeira (2015), “a estreita relação entre a família e a comunidade escolar é uma condição essencial para o desenvolvimento da criança” (p.6).

No final da atividade, dialogámos com a comunidade educativa sobre as estações e os frutos inerentes à estação do momento. As crianças adoraram a peça, foram muito participativas, querendo logo interagir com as personagens. Realizámos também uma

dança com o intuito de promover a participação de toda a comunidade educativa. No fundo, e na minha opinião, os objetivos desta atividade foram cumpridos, uma vez que estes tinham como foco os valores da amizade bem como a partilha.

“Foi uma atividade com a comunidade que correu muito bem recebemos imensos elogios positivos no próprio dia e nos dias seguintes (...). As crianças adoraram, divertiram-se imenso e conseguimos interagir com todos” (Diário de bordo nº 4, 30 de outubro de 2018).

Após esta atividade, as crianças dirigiram-se para a sala com o objetivo de prepararem a mesma para dormir. No dia seguinte, e também para abordar alguns aspetos dialogados no final da peça, foi realizada a partilha do Pão-por-Deus (fig.10).

Figura 10- Partilha do Pão-por-Deus.



4.6 Intervenção pedagógica na sala dos Amores-Perfeitos

As atividades realizadas pelos aprendizes foram, maioritariamente, atividades práticas e expressivas pois as obras realizadas por estes estão repletas de significados, isto é, os trabalhos são realizados “a partir da perceção, das emoções, das ideias e teorias que têm acerca do mundo” (De mãos dadas, 2014, p. 76).

4.6.1 Vamos fazer um bolo?

A atividade consistiu na elaboração de um bolo de chocolate, visto que, estávamos na época do Natal e muitas crianças estavam curiosas porque em casa os familiares preparavam as doçarias para a época que se aproximava. Deste modo, decidi realizar a atividade com o objetivo de interligar o meio familiar das crianças na escola.

Para a realização desta tarefa, formei o comboio após a ida à casa de banho e dirigimo-nos para o refeitório. Num primeiro momento, organizei o grupo à volta da mesa para que todos conseguissem dar o seu contributo e visualizassem o que os colegas estavam a concretizar. De seguida, expliquei a atividade às crianças e questionei se sabiam o que era necessário para a elaboração de um bolo. Foram várias as respostas obtidas, como por exemplo, “farinha”, “óleo” e “forno”. Após esta primeira abordagem li ao grupo o que precisávamos com o fim de confirmar os materiais todos, e de identificar os ingredientes que estavam na mesa. A próxima fase foi a confeção do bolo.

Para a concretização da receita (fig. 11), e em primeiro lugar, li passo a passo o que tínhamos de fazer. Neste sentido, a primeira tarefa consistia em juntar meia chávena de açúcar e 4 ovos. Posto isto, fui chamando várias crianças para executarem a tarefa e, ao mesmo tempo, expliquei o que estava a acontecer. A segunda tarefa baseou-se, em juntar 1 chávena de *Nesquick* e duas de farinha. Este passo, foi realizado por outros elementos do grupo, e contou também com a explicação do que a estava a decorrer. Para terminar, juntamos a água quente e o óleo procedendo à semelhança das tarefas anteriores.

Figura 11- Elaboração do bolo.



“Durante a realização do bolo, o grupo mostrou-se muito curioso. Dei oportunidade a todos de colocarem um ingrediente na tigela para a fazer o bolo” (Diário de bordo nº 10, 12 de dezembro de 2018).

No final da atividade, o grupo visualizou a forma da massa, a sua cor e a sua consistência. Posteriormente, deitamos a massa na forma e levei uma criança comigo para colocar a mistura no forno, com o intuito de depois contar o que visualizou aos colegas.

Esta atividade foi muito enriquecedora, pois permitiu abordar vários aspetos: matemática (números até 5), os cuidados que devemos possuir na cozinha e na confeção de bolos, bem como os hábitos de higiene ao longo das várias tarefas. Para além dos aspetos supracitados, é relevante referir que esta atividade possibilitou a integração de todas as crianças do grupo e a sua colaboração. É muito importante trabalhar em grupo desde muito cedo porque, desta forma, começam logo a lidar com as diferenças de cada um. Lopes e Silva (2008) citam Abrami et al (1996), referindo que “a aprendizagem cooperativa é mais do que um simples trabalho em grupo” (p. 6), pois este tipo de aprendizagem exige a colaboração de cada um para realizar as tarefas propostas.

4.6.2 Aprender a respeitar as diferenças

Esta tarefa consistiu na estampagem das mãos nas folhas de papel branco, com o fim de sensibilizar o grupo para as diferentes crianças que existem ao nosso redor. É importante indicar que esta atividade decorreu de uma sequência de trabalhos anteriormente, realizados: uma peça de teatro sobre os diferentes meninos do mundo e a exploração de caixas de música inspiradas nas caixas de *Maria Montessori*. As mesmas estavam decoradas com as características dos vários meninos à volta do globo. Nesta atividade comecei por relembrar as diferenças (físicas e psicológicas) de todos os elementos do grupo.

Após esse diálogo expliquei as atividades que iríamos realizar. Seguidamente, procedi com distribuição do material pelas mesas. Posto isto, dividi o grupo pelas cadeiras. Houve a necessidade de algumas crianças ficarem repartidas pelos diversos cantinhos da sala, devido ao tamanho das folhas.

Durante a realização da tarefa, voltei a relembrar ao grupo o que era para concretizar, esclarecendo as eventuais dúvidas que pudessem surgir. Auxiliei as crianças que possuam maior dificuldade, quer a nível da pintura, quer a nível da estampagem ou

na lavagem das mãos. Há medida que iam terminando a tarefa, substituíam os colegas que ainda não tinham feito a atividade.

Existiu a liberdade para as **Figura 12-** Atividade realizada sobre a diversidade cultural.

crianças escolherem as cores e a maneira de colocar a mão na folha. Pois, o objetivo era sensibilizar para as diferenças, porque apesar de estarmos a realizar todos as mesmas tarefas, estas, seriam diferentes. Foi um trabalho que suscitou muito interesse e curiosidade por parte do grupo,



devido a não ser comum a concretização de atividades deste carácter.

Para terminar, os trabalhos foram afixados na parede da sala (fig. 12) com a intenção do grupo observar os trabalhos realizados e de ficarem sensibilizados para as diferenças de cada um.

“Foi uma atividade que correu muito bem, as crianças gostaram afirmando: Carolina, todas as mãos estão diferentes e com cores diferentes” (Diário de bordo nº 7, 21 de novembro de 2018).

Na minha opinião, esta atividade contribuiu para uma maior união do grupo e respeito pelos colegas. Foi notório nos intervalos, que já não deixavam de parte alguns colegas e brincavam todos juntos, partilhando mais os seus brinquedos. Este aspeto é fulcral ser trabalhado pois proporciona a integração de crianças com dificuldades e todos aprendem a respeitar a personalidade de cada um. Na opinião de Correia (1997) citado por Santos (2007), “o princípio da inclusão é uma atitude, uma convicção que apela para uma escola que tenha em atenção a criança-todo (...) por forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada para maximização do seu potencial” (p. 47).

4.6.3 Vamos exercitar!

É imprescindível promover práticas saudáveis nas crianças, desde cedo. A sensibilização para os hábitos de uma vida saudável é essencial para evitar o sedentarismo, bem como a obesidade desde a infância. De acordo com Tauber (2005), as crianças deveriam praticar atividade física. Contudo, muitas vezes este aspeto torna-se difícil devido à incompatibilidade de horários por parte dos familiares. No meu ponto de vista, o proporcionar este tipo de atividades desde cedo, é uma vantagem, pois elimina as situações em que os encarregados de educação não têm compatibilidade de horário ou possibilidades financeiras para tal. Motivando, desta forma, as crianças para a prática de exercício físico. A mesma não só evita o sedentarismo e a obesidade, mas possibilita também os aprendizes de se exprimirem e de se libertarem. Deste modo, e com o fim de desenvolver a coordenação e a lateralidade e de promover hábitos de vida saudável realizei uma gincana (fig. 13). Para Silva e Júnior (2011), a “prática regular da atividade física, em geral, pode proporcionar vários benefícios à saúde e ainda constitui uma forma efetiva de prevenção à ocorrência de doenças futuras” (p.43).

Figura 13- Atividade de ginástica.



A gincana era composta por várias estações: 1.^a As crianças tinham de saltar com os pés juntos para dentro dos arcos; 2.^a Passar por baixo das cadeiras; 3.^a Passar por cima das cordas e no final o grupo tinha de contornar os cones com uma bola e acertar nos pinos com a mesma.

É importante referir que a atividade foi preparada com a ajuda de duas crianças tendo o intuito de promover a autonomia das mesmas e o espírito de entreajuda na sala. Por consequência, as crianças sentiram-se valorizadas, porque contribuíram e deram a sua opinião relativamente à atividade que iria ser realizada. Portanto, a Educação Pré-Escolar tem de apresentar um carácter flexível, sendo que “as crianças têm oportunidades múltiplas de expressar a sua iniciativa e as suas escolhas (...) de desenvolver experiências diversas de exploração e descoberta (...), de experimentar a sua autonomia e a colaboração na organização e no desenvolvimento das suas atividades” (Formosinho, J; Araújo, S; Lino, D; Folque, M; Bettencourt, M; Santos, M; Fochi, P; Machado, I; Sousa, J., 2018, pp. 57-58).

“Quando tinha terminado de distribuir o lanche fui buscar ao armário o material para a aula de ginástica, juntamente, com 2 crianças do grupo para me ajudarem” (Diário de Bordo nº 10, 11 de dezembro de 2018).

Saliento, ainda, o facto de alguns elementos do grupo visualizarem ao longo da atividade que alguns amigos estavam com dificuldade em fazer determinadas tarefas e decidiram, por vontade própria, auxiliá-los. Na minha opinião, este aspeto é um dos resultados de ter posto em prática as estratégias explícitas ao longo deste capítulo, pois foi verificado que o grupo começou a preocupar-se mais uns com os outros emergindo, assim, o espírito de equipa.

4.7 Reflexão final da Intervenção Pedagógica I

Segundo a lei-quadro, a Educação Pré-Escolar pode começar a ser frequentada a partir dos 3 anos de idade até à entrada das crianças no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Quando inicia o seu percurso nesta valência, a criança já possui alguns conhecimentos que posteriormente devem ser potencializados. Sendo assim, o profissional da educação de infância deve disponibilizar aos educandos uma variedade de experiências significativas para permitir a sua evolução. De acordo com Ausebel (1992) citado por

Klausen (2017), a aprendizagem significativa valoriza os conhecimentos que a criança já possui antes de trabalhar determinado assunto.

A primeira semana de estágio foi de observação. Esta era de caráter participativo. Aquando do seu início e sendo uma observadora participante optei, em primeiro lugar, que me observassem e que fosse aceite. Após possuir a confiança tanto da parte das crianças como da parte da equipa da sala fui interagindo cada vez mais nas atividades ao longo da minha prática pedagógica. Este tipo de observação é essencial, pois possibilita um saber direto e constante dos acontecimentos na prática (Máximo-Esteves, 2008). Este período de observação, foi essencial porque me permitiu conhecer a instituição, o grupo, a sala e a sua equipa.

No desenrolar do estágio, procurei ir sempre ao encontro dos interesses do grupo, permitindo-lhes que expressassem a sua opinião sobre aquilo que realizavam, que desenvolvessem a sua autonomia e que ajudassem aquelas crianças que sentissem mais dificuldade ao concretizar alguma tarefa para promover a aprendizagem cooperativa. Muitos autores defendem este tipo de aprendizagem, como é o caso de Vygotsky. A aprendizagem cooperativa não é um conceito recente pois há muito tempo já era praticado em muitas escolas (Fontes & Freixo, 2004). O primeiro autor a defender a construção do conhecimento como um processo social complexo foi Vygotsky, decorrendo de um contexto sociocultural e histórico da criança, introduzindo-se assim num paradigma construtivista, nomeado como construtivismo social (Silva, 1994 & Pires, 2002 citados por Fontes & Freixo, 2004).

No decorrer dos 3 meses as atividades foram maioritariamente trabalhos de caráter prático e expressivo, porque as obras realizadas pelas crianças estão repletas de significados. Verifiquei que são todas diferentes, logo, cada criança expressa-se de forma diferente. Por conseguinte, com o objetivo de respeitar todas as crianças do grupo procurei sempre diversificar as atividades. De acordo com Silva (2010), é “por meio do material pedagógico de qualidade que teremos brincadeiras de qualidade o que é essencial para as crianças e o seu desenvolvimento integral” (p.26).

No que diz respeito à equipa da sala, esta, era composta por 1 auxiliar da ação educativa, 1 educadora e, posteriormente, por 1 educadora em contexto de estágio profissional. A relação da equipa era caracterizada pela colaboração, cooperação e partilha de ideias tanto para comigo como para os outros elementos da sala. Segundo Hohmann e Weikart (2007), os membros da equipa da sala trabalham em conjunto de

maneira a “trocar informação fidedigna sobre as crianças, planejar estratégias curriculares e avaliar a eficácia dessas estratégias” (p. 129).

Ao longo da minha intervenção e devido às minhas ações no terreno emergiu automaticamente uma prática reflexiva: se estamos a agir corretamente, se as atividades estão adaptadas ao grupo, se alguma criança precisa de mais atenção e quais são as necessidades das mesmas. A prática e a reflexão surgem, aqui, como aspetos cruciais e interdependentes, pois é com a prática educativa que emergem vários problemas para dar resposta bem como várias incertezas, isto é, várias oportunidades para pensar, onde reconhecemos os problemas e colmatamos os mesmos (Coutinho, et al, 2009).

Na sequência da existência de crianças mais novas na sala, com 4 anos e de algumas com determinadas dificuldades houve a necessidade de diferenciar algumas atividades com o objetivo de potencializar as aprendizagens de cada uma.

Ao longo da prática educativa, foi notória a minha evolução. Nas primeiras semanas era um pouco insegura e possuía alguns receios. Contudo, conforme fui conhecendo o grupo e ganhando confiança na equipa da sala, posso afirmar que acabei o estágio me sentindo confiante, pois consegui realizar atividades de forma segura, proporcionando diversos momentos de aprendizagens às crianças.

Nas atividades concretizadas, poucas foram aquelas em que as crianças mostraram insegurança, contudo procurei sempre motivar o grupo quando sentia mais dificuldade. Segundo Fontaine (2005), a motivação está presente no quotidiano visto que esta “é necessária para iniciar qualquer ação, mantê-la ou terminá-la. Leva as pessoas a tentar resolver os seus problemas ou, pelo contrário, a fugir deles, envolve afetos e emoções, inibe ou fomenta as aprendizagens e confere sentido à experiência” (p. 11).

Para concluir, devo afirmar que foram meses de constante aprendizagem, tanto a nível académico, como a nível pessoal, e foi essencial para compreender melhor todo o processo desde a planificação à prática.

Capítulo 5 – Estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O presente capítulo tem o fim de demonstrar alguns aspetos resultantes da minha prática pedagógica II e III, realizada individualmente.

Estas intervenções pedagógicas possuíram como objetivos: concretizar uma prática pedagógica apoiada num Projeto de Investigação-Ação, construir um pensamento reflexivo de modo a melhorar sempre a minha intervenção e elaborar uma reflexão crítica ao longo da minha prática educativa.

Ambas as intervenções tinham a duração de 130 horas com 5 horas diárias e três vezes por semana: segundas-feiras, terças-feiras e quartas-feiras. A prática pedagógica I realizou-se numa turma de 4.º ano pertencente à Escola básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Roque e a prática pedagógica III concretizou-se na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira com uma turma pertencente ao 1.º Ano de escolaridade. O estágio na turma do 4.º ano teve início no dia 11 de março de 2019 e terminou a 28 de maio de 2019. No que toca à intervenção no 1.º Ano de escolaridade começou no dia 14 de outubro de 2019 e finalizou-se no dia 12 de dezembro de 2019.

O 1.º CEB é caracterizado por ser um ciclo onde os alunos são mais independentes e onde é também focada a relação entre o professor e o aluno. Neste ciclo o docente decide quais são os trabalhos a realizar pelos alunos e determina quanto tempo os educandos possuem para realizar determinada tarefa, mas sempre de forma flexível. Na mudança de ciclo existe também uma mudança no comportamento dos alunos, nomeadamente no tempo que despendem para ouvir ou para esperar (Silva, 2018). Na minha opinião, é um ciclo que é imprescindível na vida de todos os elementos escolares, pois é através das vivências e das aprendizagens proporcionadas que constroem as competências básicas para uma vida futura.

5.1 Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Roque

5.1.1 Caracterização do meio envolvente

A minha intervenção pedagógica decorreu na escola supracitada. Esta escola resultou de uma fusão de dois edifícios: Escola do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo Segundo e a Escola do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Galeão. O meu estágio decorreu no edifício do Lombo Segundo que se localiza no Caminho do Lombo Segundo, na freguesia de São Roque do Concelho do Funchal. Ao longo desta prática tornou-se essencial conhecer o meio envolvente do estabelecimento de ensino (fig. 14). Desta forma, e de

acordo com o Projeto Educativo da escola (2018-2022), a freguesia de São Roque comporta os “sítios da Achada, Muro da Coelha, Conceição, Fundoa, Igreja Velha, Calhau, Igreja Nova, Alegria, Bugiaria, Lombo Segundo, Lombo de São João e Santana” (p.37). Esta freguesia encontra-se com 9385 habitantes, sendo que a maioria da população se encontra ativa e a população idosa e jovem está equilibrada.

Figura 14- Localização da freguesia de São Roque.



Fonte: <https://geneall.net/pt/mapa/317/funchal/>

Em relação às infraestruturas, esta freguesia é composta por serviços e instituições públicas: Igreja de São Roque; Capela da Alegria; Serviço Técnico Socio Educativo de Apoio à Deficiência Profunda; Junta de Freguesia; Centro de Saúde e alguns estabelecimentos de comerciais e industriais, ou seja, oficinas, padarias, supermercados, cafés, empresas de construção civil e bomba de gasolina. A nível cultural existe, ainda, o Clube Desportivo de São Roque, a Associação de Escuteiros de São Roque e o Recreio Musical União da Mocidade de São Roque. Esta freguesia é provida pela empresa de transportes públicos designada de Horários do Funchal, que é utilizada por muitos alunos desta escola (EB1/PE de São Roque, 2018-2022).

No que toca ao nível socioeconómico do estabelecimento de ensino, a população da comunidade educativa possui um nível médio de escolaridade e desempenha funções na área dos serviços. Muitos indivíduos possuem um trabalho caracterizado como precário havendo famílias que apresentam apenas um parente, ou seja, monoparentais,

famílias sem trabalho e com elementos que estão dependentes de substâncias ilícitas e lícitas como o álcool e a droga. Algumas destas famílias usufruem de apoios sociais. Para colmatar estas dificuldades e uma vez que muitos elementos familiares estavam sem trabalho, devido à falta de creches e infantários durante o período do trabalho, o Governo Regional da Madeira, a partir do ano letivo de 1995/1996, criou as Escolas a Tempo Inteiro, o edifício do Lombo Segundo aderiu a este regime em 1997/1998 (EB1/PE de São Roque, 2018-2022).

5.1.2 Caracterização da Escola

A escola básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Roque, como já referido anteriormente, resultou da junção de duas escolas: a Escola do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo Segundo e Escola do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Galeão. Deste modo, a fundação desta escola sucedeu-se a 1 de setembro de 2018.

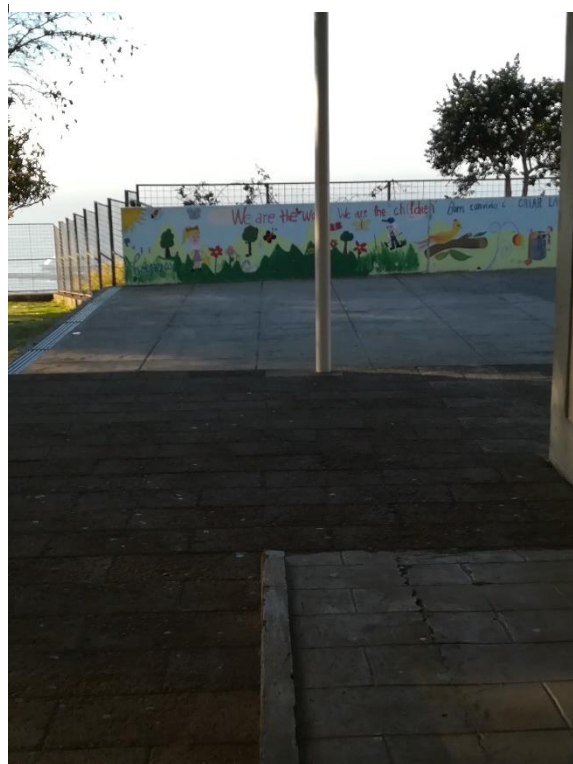
O edifício do Lombo Segundo, no qual eu executei a minha intervenção, possuía 3 blocos. O quadro 3 permite-nos visualizar os espaços que este edifício continha bem como os serviços inerentes ao mesmo.

Quadro 3- Espaços do edifício do Lombo Segundo.

Bloco a oriente	<ul style="list-style-type: none"> • Dois andares cada um com 3 salas (2.º e 4.º ano); • Sala de TIC; • Sala de Expressão Plástica; • Sala de música; • Biblioteca; • Casas de banho; • Área comum; • Salas e Educação Pré-Escolar.
Bloco a ocidente	<ul style="list-style-type: none"> • Um andar com 3 salas de 1.º Ano; • Sala de 3.º Ano; • Sala de Inglês; • Casa de Banho; • Área comum; • Sala de multiusos e unidade de ensino especializado.
Bloco central	<ul style="list-style-type: none"> • Cantina; • Salão polivalente; • Sala de professores; • Reprografia; • Gabinete administrativo.

Este edifício incluía, ainda, um elevador para transportar alunos que possuíam deficiência e duas casas de banho adaptadas para o mesmo efeito. No exterior, a escola disponha de um campo desportivo, um parque e uma ampla zona ajardinada (fig. 15) (EB1/PE de São Roque, 2018-2022).

Figura 15- Espaço exterior da escola.

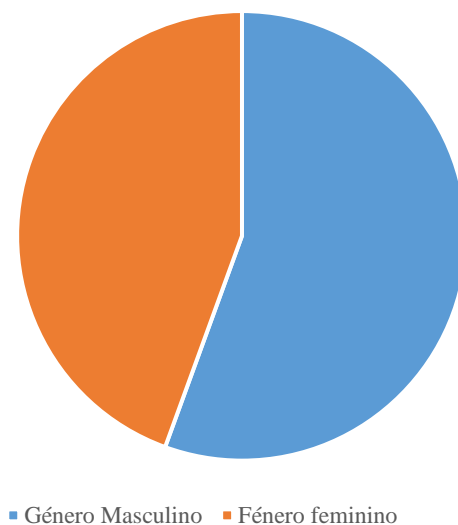


Para terminar, considero que este estabelecimento educativo tem boas instalações e recursos para promover diversos momentos de aprendizagem aos seus alunos, desenvolvendo um bom funcionamento da instituição.

5.2 Intervenção no 4.º Ano de escolaridade

5.2.1 Caracterização da turma

O grupo de alunos com que estagiei pertencia ao 4.º ano de escolaridade da turma A. Esta era constituída por 18 alunos, sendo que 8 eram do género feminino e 10 eram do género masculino. Portanto, existiam mais alunos do género masculino do que do género feminino. O gráfico 4 permite-nos visualizar quantos alunos existiam na sala do 4.ºA. Importa ainda, referir que 3 alunos possuíam NEE.

Gráfico 4- Género dos alunos do 4.º A

A turma tinha alunos com idades compreendidas entre os 10-11 anos de idade. No entanto, apenas 1 aluno tinha 11 anos e nacionalidade venezuelana e o restante grupo nacionalidade portuguesa. De uma forma geral, a maior parte da turma residiam nos arredores do estabelecimento de ensino e enquadrava-se no estrato socioeconómico médio-baixo.

A turma caracterizava-se por ser uma turma dinâmica, participativa e heterogénea. Todos os alunos frequentavam o 4.º ano pela primeira vez. Porém, existiam 3 alunos da turma com Necessidades Educativas Especiais (NEE), os quais eram acompanhados uma vez por semana por uma professora de educação especial.

O grupo de estudantes era, no geral, interessado e empenhado nas tarefas propostas, demonstravam iniciativa e vontade de participar nos trabalhos. Para além dos aspetos supramencionados, a turma contribuía com algumas sugestões para a elaboração de trabalhos.

No que toca aos comportamentos da turma, os alunos eram educados e respeitavam as regras gerais da sala de aula, isto é, não demonstravam problemas com a conduta social. Contudo, na realização dos trabalhos de grupo alguns elementos tinham dificuldade em respeitar as tarefas de cada um bem como gerir os sentimentos provenientes do trabalho cooperativo.

Para concluir, esta turma caracterizava-se por ter uma grande e boa interação com os adultos e com os colegas, não só presentes na turma, como também com os alunos de outras turmas. Além disso, os alunos eram carinhosos, pois demonstravam várias vezes ações de afetividade.

De acordo com Piaget referido por Cavicchia (2010), o grupo acima referido encontrava-se no estágio operatório concreto. Nesta fase, os indivíduos adquirem a reversibilidade lógica, ou seja, é uma propriedade das ações “susceptíveis de se exercerem em pensamento ou interiormente” (p.12). Este aspeto auxilia na construção de novas componentes cognitivas de carácter representativo, isto é, conceitos relacionados com o comprimento, distâncias, de quantidades discretas e físicas.

5.2.2 Organização do espaço e recursos

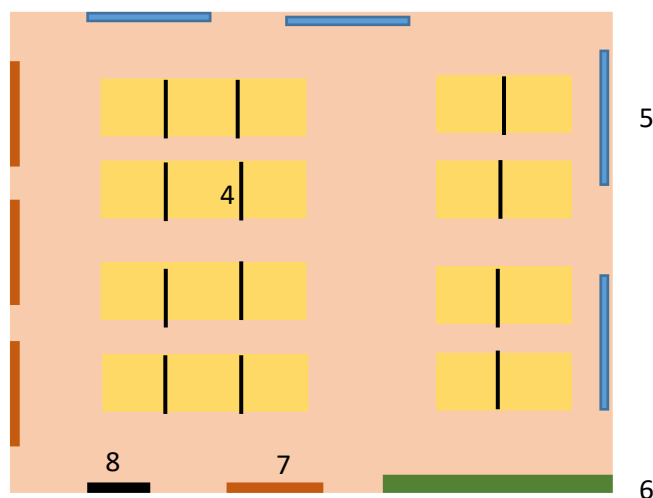
É essencial conhecer o espaço e os recursos que possuímos ao nosso redor quando desempenhamos as nossas funções. Tornou-se, então, fulcral conhecer e refletir sobre o ambiente educativo da sala do 4.ºA no espaço e no tempo. É extremamente importante a gestão do espaço da sala de aula, pois é através dele que iremos potencializar as aprendizagens dos alunos. Morgado (2003) cita Gregório (1997), afirmando que “o espaço da sala de aula, (sede de trabalho do grupo e do professor), deve ser organizado de forma a permitir a realização de diferentes atividades” (p. 113). É necessário, que esta organização esteja adequada às diversas atividades dos alunos, de modo a facilitar o seu movimento e o acesso aos seus materiais (Cadima, Gregório, Pires, Ortega, & Horta, 1997).

A sala do 4.ºA dispunha de um espaço amplo, com uma boa luminosidade natural e um espaço arejado, onde os alunos podiam circular livremente. Os educandos conseguiam aproveitar o espaço da sala aquando da realização de atividades. Assim, adquiriam um maior desenvolvimento nas suas aprendizagens. A figura 16 permite-nos visualizar como é que a sala, onde realizei a minha intervenção, estava organizada.

Figura 16- Planta da sala do 4.ªA

Legenda:

1. Área da biblioteca;
2. Área dos materiais dos alunos;
3. Área dos materiais do docente;
4. Mesas;
5. Janelas;
6. Quadro;
7. Área da Ciência;
8. Porta.



As mesas da sala de aula estavam organizadas aos pares o que permitiu realizar o trabalho cooperativo em variadas atividades.

É importante indicar que o espaço de ensino possuía diversos armários de arrumação do material tanto dos alunos como do docente. Este espaço estava também dividido entre 3 áreas: área da ciência (continha todo material necessário para a realização de experiências; área da biblioteca (constituída por livros onde os educandos podiam levar a casa e depois devolver) e a área dos seus materiais (incluía os livros, cadernos e capas dos alunos).

Figura 17- Espaço da sala de aula



De uma forma geral, o espaço e organização da sala de aula (fig.17) promovia a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Os materiais e os equipamentos presentes na sala estavam organizados de acordo com as idades dos educandos.

5.2.3 Organização do tempo

O horário de uma turma deve ser gerido de uma maneira flexível, isto é, de acordo com as necessidades dos alunos. Não deverá ser fixo e o docente tem oportunidade e deve realizar essa mesma gestão. De acordo com o normativo N° 10-A/2015, a “autonomia pedagógica e organizativa das escolas concretiza-se, designadamente, através da gestão e organização do currículo e dos tempos escolares, da definição das atividades educativas e do acompanhamento dos alunos” (p. 16564-(7)) Por consequência, o docente conseguirá colmatar as dificuldades da turma.

O quadro 4 permite-nos identificar os diversos momentos de aprendizagem da turma do 4.º A. Contudo, saliento que estes momentos eram flexíveis de acordo com as necessidades e dificuldades da turma.

Quadro 4 - Horário semanal da turma do 4.º A.

Horário semanal					
Dias da semana/ Horas	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
8:15-9:15	Português	Matemática	Português	Português	Matemática
9:15-10:15	Expressão Musical e Dramática	Matemática	Português	Português	Expressão Físico-Motora
Intervalo					
10:45-11:45	Matemática	Inglês	Inglês	Matemática	Português
11:45- 12:15	Matemática	Português	Apoio ao estudo	Matemática	Português
12:15- 12:45	Apoio ao estudo	Estudo do Meio	Matemática	Estudo do Meio	Estudo do Meio
12:45- 13:15	Apoio ao estudo	Estudo do Meio	Matemática	Estudo do Meio	Estudo do Meio

5.3 Projeto de Investigação-Ação

5.3.1 Enquadramento e questões do problema

Ao longo da minha intervenção pedagógica verifiquei que a turma possuía diversos níveis de aprendizagem, isto é, existia um grupo de alunos que conseguia acompanhar bem a matéria sem dificuldade, outros que conseguiam acompanhar precisando de ajuda em algumas situações e um pequeno grupo da turma que necessitava de maior atenção para colmatar as suas dificuldades.

Face a esta problemática, o professor cooperante demonstrou também a sua preocupação, pois havia alguns alunos que necessitavam de uma maior atenção e ajuda para acompanhar os trabalhos realizados no quotidiano. Das crianças que tinham maior dificuldade, duas delas estavam já a usufruir de apoio de uma professora de ensino especial e as restantes não. Este grupo detinha maior dificuldade na disciplina de Português, a preferida dos mesmos era a disciplina de Estudo do Meio, sendo assim a Matemática a disciplina menos predileta da turma. Visto que a mesma estava em diferentes níveis de aprendizagem, sentia-se a necessidade de incluir todos os alunos nas atividades, independentemente, das suas dificuldades.

No que toca a este problema, o professor cooperante demonstrou preocupação, porque é essencial que todos estejam envolvidos na aprendizagem e que se ultrapasse as adversidades dos educandos.

Finalizando, a minha Investigação-Ação emergiu pela dificuldade sentida em integrar todos os elementos do grupo nas atividades e também pela descoberta da maneira de motivá-los, para que todos conseguissem acompanhar as aulas. Assim, a minha questão problema centrou-se em “Como tornar as aprendizagens significativas para os alunos da turma do 4.ºA?”.

5.3.2 Princípios da Ação Educativa

5.3.2.1 Aprendizagem Cooperativa

Um dos princípios que implementei na minha intervenção pedagógica foi a aprendizagem cooperativa. Executei este tipo de aprendizagem em várias atividades com o objetivo de envolver todos os elementos da turma nos trabalhos e de que todos se sentissem valorizados no decorrer da aprendizagem. Ao desenvolver este tipo de trabalho permiti aos alunos que já se encontravam numa fase mais avançada e que não apresentavam muita dificuldade, que se sentissem valorizados e que explicassem e ajudassem os colegas que tinham maior necessidade. Segundo Lopes e Silva (2009), “a

aplicação das técnicas de aprendizagem cooperativa na educação formal é importante não só para a obtenção de ganhos em relação ao próprio processo de ensino-aprendizagem, mas também na preparação dos indivíduos para situações futuras no ambiente de trabalho” (p. 4) Também, possibilitei aos que sentiam maior dificuldade, um sentimento de integração e de aprendizagem mútua o que acabou por se traduzir, posteriormente, num espírito de equipa e em alunos mais motivados para a aprendizagem. Tapia e Fita (2015), referem que para motivar os alunos é necessário “saber de que modo nossos padrões de atuação podem contribuir para criar ambientes capazes de conseguir que os alunos se interessem e se esforcem por aprender e, em particular, que formas de atuação podem ajudar concretamente a um aluno” (p.14).

Os grupos de trabalho eram sempre constituídos por um elemento que se encontrava num nível mais avançado de forma a distribuir e a organizar as tarefas dentro do grupo, bem como a ajudar os colegas que sentiam mais necessidade. Nestes trabalhos os alunos tinham de delegar as tarefas para que todos conseguissem participar e apresentar os trabalhos. Logo, todos podiam participar e visualizar os diferentes trabalhos realizados pelos colegas.

5.3.2.2 Autonomia

A autonomia foi um aspeto fulcral a ser desenvolvido nos alunos da turma, devido à falta de confiança neles próprios. Alguns estudantes questionavam assuntos já abordados e que com as perguntas e exercícios realizados sabia que detinham o conhecimento. A autonomia foi também trabalhada na realização das tarefas individuais, que contribuía para o trabalho cooperativo.

É essencial que a autonomia seja trabalhada desde os primeiros anos. Este foi um dos pontos que as atividades realizadas, ao longo das aulas, desenvolveram nos alunos. Visto que a turma se encontrava no 4.º ano de escolaridade, foi fundamental desenvolver competências de estudo, de pesquisa e, conseqüentemente, de autonomia. Segundo Rossetto (2005), o “conceito de autonomia apresentado por Piaget tem relevância para a escola por abranger o domínio do desenvolvimento sócio-moral e cognitivo de forma simultânea, além de requisitar a condição da colaboração entre pares” (p.123).

Posso afirmar que nos últimos dias de estágio os alunos conseguiram ganhar mais autonomia e confiança quando realizavam os seus trabalhos, porque verifiquei que já não faziam tantas perguntas, pelo contrário, tentavam primeiro concretizar as tarefas.

5.3.3 Estratégias de intervenção

Os objetivos deste projeto de investigação compreendiam: incluir todos os alunos nas atividades; desenvolver a linguagem escrita na turma (uma vez que alguns alunos tinham dificuldade); promover boas relações e desenvolver a cooperação e a colaboração.

Após ter o conhecimento da problemática da turma e os objetivos relacionados com a mesma foi essencial definir estratégias para a intervenção pedagógica. Foi também fulcral ter uma atitude reflexiva, quer para o delineamento de objetivos como também para o planeamento das estratégias. A atitude reflexiva é muito importante para o docente, pois, assim, consegue avaliar as dificuldades do grupo e colmatá-las proporcionando diversos momentos de aprendizagem. Na opinião Zeichner (2008), “o movimento da prática reflexiva, envolve, à primeira vista, o reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho” (p. 539).

No que toca às estratégias de ensino, Roldão (2009), afirma que o termo estratégia tem sido utilizado em vários contextos e com variadas conceções. Segundo a mesma autora, o termo “tem sido usado, muitas vezes, como sinónimo de outros termos como abordagem, modelo, método e técnica” (p.70). Em educação e segundo a autora supramencionada, o termo estratégia possui um significado de “plano(s) concebido(s) pelo professor para, em relação a um dado conteúdo, promover determinadas competências, num contexto real” (p.71).

Assim sendo, as estratégias aplicadas foram as seguintes:

- Promover atividades de grupo que os alunos consigam realizar. De acordo com Silva, Moreira e Lopes (2018), “a aprendizagem cooperativa envolve a utilização de grupos pequenos heterogéneos onde os alunos trabalham juntos com dois objetivos fundamentais: cooperar para maximizar a sua aprendizagem e a aprendizagem dos restantes elementos do grupo” (p.15)
- Integrar todos os elementos nas tarefas. De acordo com Cardoso (2013), o docente deve encorajar os alunos a participarem nas tarefas propostas. Existem alunos que algumas vezes não gostam de participar nas atividades ou de falar, “mas por isso mesmo, devem ser estimulados a responder a questões” (p. 88).

- Promover a autonomia da turma. De acordo com Cardoso (2013), uma das qualidades que um docente deve possuir consiste em promover a autonomia, bem como a aprendizagem ativa. O mesmo indica que “mais do que ensinar, deve dar-se ao aluno a possibilidade de o fazer, num futuro próximo, de forma autónoma” (p. 88).

Estas estratégias foram implementadas em todas as atividades concretizadas na prática pedagógica. Nestas, procurei sempre promover trabalhos em grupo, para gerar motivação pelo assunto e para a atividade e, portanto, integrar todos os educandos na realização das tarefas. De acordo com Morgado (2003), existem várias organizações de modelos de cooperação onde são utilizados também diversos critérios: agrupamento por competência, afinidade efetiva, idade, desenvolvimento, necessidades educativas e motivações e interesses. No entanto, eficácia do trabalho de grupo depende das tarefas e das características dos alunos.

Contudo, segundo Shniedewind e Davidson (2000) citado por Morgado (2003), são considerados alguns princípios, tais como: “Num grupo heterogéneo e cooperativo devem ser diferenciadas tarefas por complexidade e quantidade”; “Utilização do trabalho de alunos mais competentes em grupos cooperativos”; “Utilização do trabalho cooperado para incrementar o esforço individual”; “Utilização do trabalho de tutoria de forma estimulante para tutores e tutorados”; “Utilização de actividades de aprendizagem que solicitem diferentes competências dos alunos”; “Diferenciar os critérios de sucesso” (p. 92).

5.4 Intervenção Pedagógica com a turma do 4.º A

5.4.1 Português

A atividade que vou aqui explicar serviu de ponto de partida para, posteriormente, explorar a obra *A maior flor do mundo*, de José Saramago. Inicialmente, realizei um diálogo com a turma, com o intuito de deter o conhecimento dos educandos em relação a este autor.

Após o diálogo e em segundo lugar, expliquei o que realizariam começando por pesquisar e registrar no caderno diário as informações encontradas sobre o autor supracitado.

Em terceiro lugar, a turma teria de elaborar um cartaz (fig. 18) para apresentar depois aos colegas da turma (fig.19).

Figura 18- Elaboração do Cartaz.



Figura 19- Apresentação dos trabalhos.



Ao longo destas tarefas ajudei os diversos grupos, esclareci as suas dúvidas e durante as apresentações chamei à atenção acerca dos aspetos, que poderiam melhorar e salientei também os que estiveram bem. Por consequência, os alunos sentiram-se motivados por saberem os pontos que conseguiram realizar da melhor forma. De acordo com Jesus (2008), o “professor na sala de aula é um líder, pois procura influenciar os seus alunos para que estes se interessem pelas aulas, estejam atentos, participem, apresentem comportamentos adequados e obtenham bons resultados escolares” (p. 21).

Foi uma atividade que proporcionou desenvolver a pesquisa em trabalhos preparando-os para a próxima transição na sua vida escolar, progredir na escrita aquando da realização do cartaz, esclarecendo as dúvidas existentes, relativamente, à construção frásica e aos acentos. Possibilitou ainda, o desenvolvimento da comunicação oral na apresentação dos trabalhos de grupo, e um maior desenvolvimento a nível social, emocional e pessoal, pois esta atividade foi desenvolvida em grupo no qual todos os elementos tinham de chegar a um acordo em relação a uma determinada escolha. De acordo com Schniedewind e Davidson (2000) citado por Morgado (2003), um dos princípios do trabalho cooperativo assenta em “valorizar a aprendizagem cognitiva, social e emocional” (p. 92).

Foi uma atividade que possibilitou ainda, ao grupo ir à procura do conhecimento, fazendo com que eu possuísse o papel de orientadora e não apenas transmissora do conhecimento. É essencial para as crianças aprenderem por elas próprias, formando assim uma aprendizagem significativa. Dewey defende este tipo de aprendizagem. Segundo Paraskeva e Satomé (2005) afirmado por Gambôa (2004), “Dewey defende a perspectiva de aprender fazendo, enfatizando que aprender, no verdadeiro sentido da palavra, não corresponde a aprender coisas, mas os significados das coisas” (p.17).

“Esta atividade permitiu ao grupo construir o seu próprio conhecimento e adquirir noções. Ficaram motivados para a aprendizagem, pois eram eles mesmos que estavam a pesquisar a informação para, posteriormente, transmitir aos colegas”. (Diário de bordo nº 7, 6 de maio de 2019).

5.4.2 Matemática

A turma disponha de maior dificuldade na disciplina de Matemática, porque não visualizavam determinados aspetos de uma maneira mais concreta. Deste modo, senti necessidade de construir materiais para que conseguissem visualizar e compreender melhor o assunto a ser trabalhado.

Portanto, a atividade que vou explicitar está relacionada com a construção do metro quadrado, porque os aprendizes tinham dificuldade em entender este conteúdo e, por consequência, não compreendiam as conversões de unidades de área. De maneira a colmatar estes desafios propus aos alunos a construção do metro quadrado através do decímetro quadrado.

Foi uma atividade realizada na parte da manhã, uma vez que os alunos estavam mais concentrados nesta altura. Comecei por relembrar as medidas de área e indiquei que íamos construir o metro quadrado. Seguidamente, distribuí a ficha de instruções para a concretização do trabalho e, logo de seguida, expliquei passo a passo as etapas da tarefa conforme ia solicitando aos alunos que lessem. Posteriormente, o grupo visualizou o papel de cenário, o qual referi aos alunos o facto de ter um metro quadrado e expliquei que teriam que construir quadrados com um decímetro de lado e recortá-los.

Este trabalho abarcou várias fases: 1.^a Relembrar as medidas de área; 2.^a Distribuir a ficha de instruções explorá-la com os alunos; 3.^a Demonstrar os materiais e explicar o que iriam realizar; 4.^a Construir os quadrados com um decímetro de lado (fig. 20); 5.^a

Pintar os quadrados e colá-los no metro quadrado (fig. 21) e proceder com a reflexão final relativamente às tarefas realizadas.

Figura 20- Construção do decímetro quadrado.

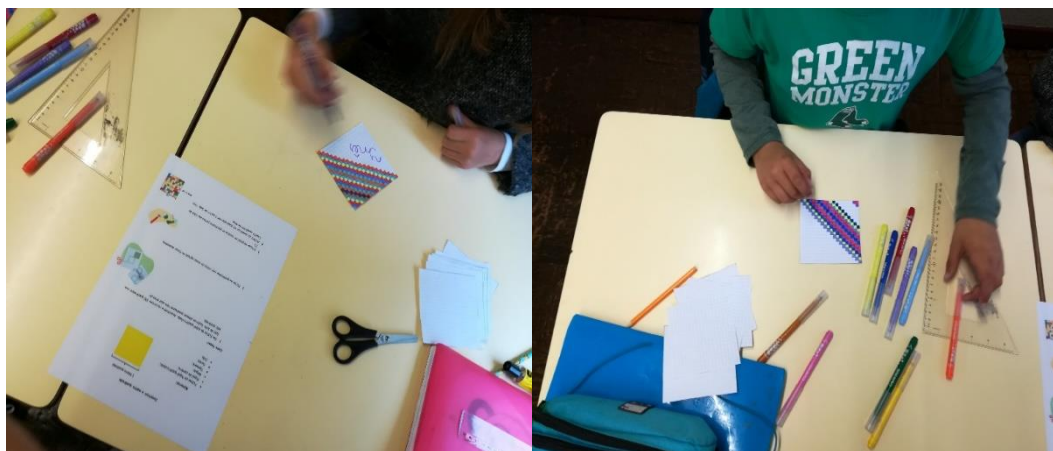
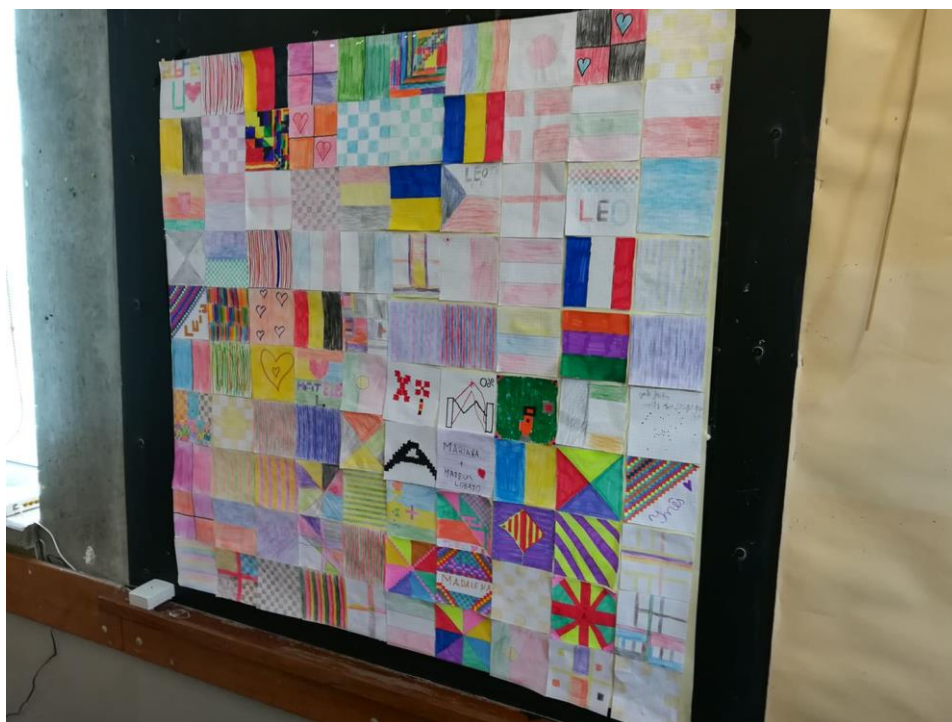


Figura 21- Construção do metro quadrado.



Ao longo da concretização do trabalho os alunos demonstraram interesse, curiosidade e motivação, pois estavam a aprender conteúdos com material prático e, ao mesmo tempo, assimilavam os conceitos não utilizando apenas o método expositivo. Logo, “o material didático oferecido deve enfatizar a reflexão, o desenvolvimento da autonomia e a construção do conhecimento (...) Precisa ser pensado e produzido, visando estimular o aluno a ser agente do seu próprio saber” (Rosalín, Cruz & Mattos, 2017, p.816). A atividade, de uma forma geral, correu muito bem e o grupo compreendeu o seu objetivo e o conteúdo.

“O facto de os alunos estarem a dar a sua própria contribuição para um trabalho da turma foi muito motivador para eles, pois todos estavam a desenhar à sua própria maneira enriquecendo cada vez mais o trabalho.

Ao finalizá-lo os estudantes afirmaram: Professora, o trabalho ficou muito giro e todo diferente” (Diário de bordo nº 4, 2 de abril de 2019).

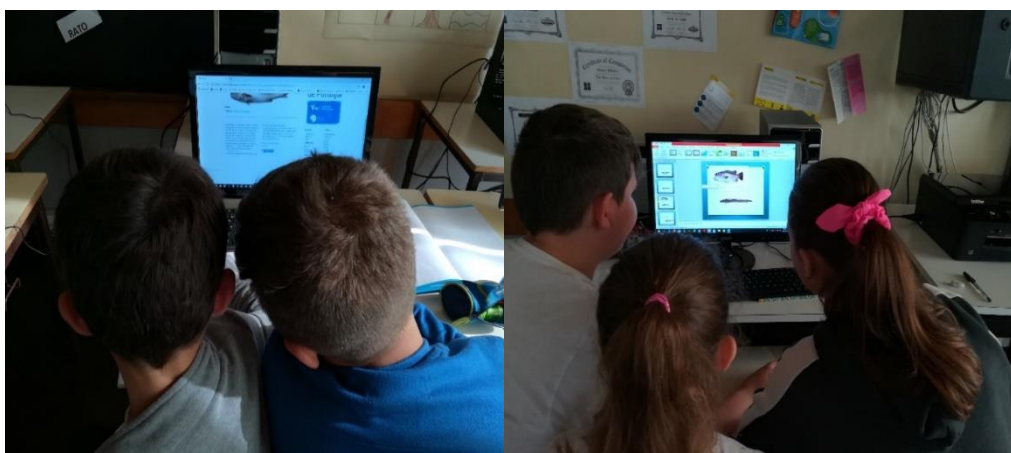
5.4.3 Estudo do meio

A atividade de estudo do meio que vou expor teve a duração de dois dias, isto é, um bloco de 2 horas num dia e um bloco de 1h noutro dia. Foi realizado, inicialmente, numa quarta-feira das 8:30h-10:15h. Iniciei o dia com esta atividade, devido à exigência da pesquisa e da construção do texto.

Nesta atividade comecei por explicar o que iríamos realizar através de um diálogo e, de seguida, os alunos registaram as várias etapas que tinham de realizar durante a pesquisa. Após o registo, explicitiei os vários aspetos que os alunos devem levar em consideração, tais como: verificar em mais do que um *site* a veracidade do saber, colocar a fonte de onde foi retirado o conhecimento e escrever por palavras próprias a informação encontrada. Após terem sido referidas estas particularidades formei os grupos de trabalho e encaminhei a turma para a sala de informática.

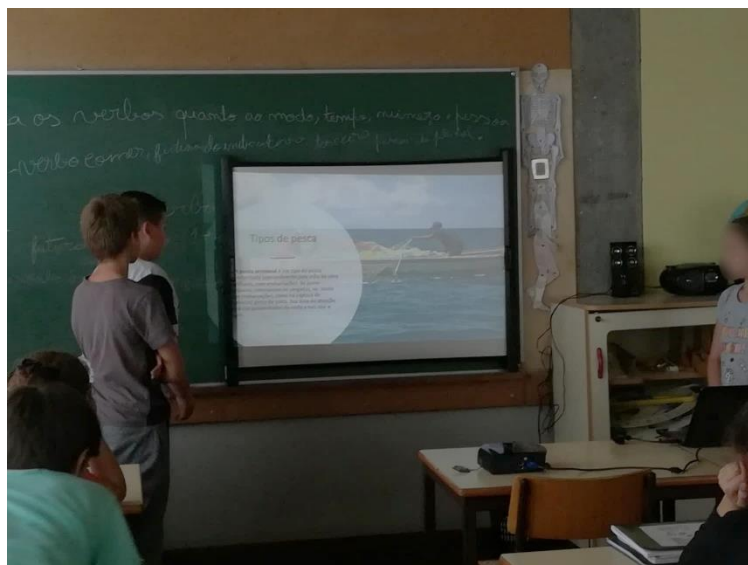
Na sala de informática foi concretizada a pesquisa e a construção do *PowerPoint* em grupo (fig. 22). Numa primeira fase, foi efetuada a procura de informação. Ao longo desta, verifiquei os *sites* em que os alunos estavam a pesquisar, esclareci as dúvidas dos grupos e dei apoio. Numa segunda fase, começaram a construir a apresentação. Aquando da aproximação do intervalo, foram guardados os trabalhos na *pen* e enviaram para o *e-mail* do professor cooperante.

Figura 22- Pesquisa e Construção de um PowerPoint.



Na aula seguinte foram lembrados e apresentados os trabalhos (fig. 23). Ao longo das exposições tentei dar algumas sugestões de como estes deveriam ser exibidos. De acordo com Lopes e Silva (2010), o “feedback é uma informação fornecida por um agente (por exemplo, professor, colegas, livro, pais, ou a própria experiência) sobre aspectos do desempenho ou da compreensão” (p.47). Com a utilização da tecnologia, nesta atividade pude verificar que os alunos possuíam mais atenção aos erros da escrita, potencializando aqueles que possuíam mais dificuldades neste aspeto. Segundo Van Merriënboer, Correia, e Paiva (2012), “quando se fala de tecnologia, fala-se de acesso e de acessibilidade, mas também de controlo (*empowerment*), apropriação e utilização crítica e criativa” (p. 67). Os mesmos autores referem também que, ao criarmos momentos de aprendizagem para todos é necessário atender às diferentes capacidades e situações de modo a desenvolver o potencial de cada um. Segundo Conceição e Sousa (2012), o contacto com as novas tecnologias e a sua familiarização com os alunos “implica que o professor adquirira uma competência específica que lhe permita utilizar editores de texto. Assim, o professor deverá conciliar o seu trabalho com as ferramentas que tem ao seu dispor para facilitar as aprendizagens dos alunos” (p.88).

Figura 23- Apresentação dos trabalhos.



“Os alunos gostaram de desenvolver a atividade de pesquisa e ficaram muito motivados para a construção do *PowerPoint*, pois era algo que nunca tinham realizado. Muitos alunos questionaram: Professora vamos fazer mais trabalhos no *PowerPoint*?” (Diário de bordo nº 8, 15 de maio de 2019).

Os espaços utilizados para a realização desta atividade foram a sala de informática e a sala de aula curricular. Em relação à sala de informática, esta situava-se no piso superior do lado oriental da escola e possuía uma boa luminosidade, um quadro de giz e 10 computadores fixos. É extremamente importante a gestão do espaço da sala de aula, pois é através desta que iremos potencializar a atividade. Por conseguinte, é necessário também refletir sobre o espaço a utilizar para que o conteúdo a ser abordado contribua para uma aprendizagem significativa. Segundo Morgado (2003), a gestão dos espaços disponíveis para a realização de atividades têm de promover a qualidade global do ambiente onde os alunos estão inseridos, de modo a desenvolver as suas aprendizagens. Importa ainda, refletir sobre a gestão do espaço da sala de aula. Morgado (2003) cita Morgado (1999), afirmando que o espaço na sala de aula deve assumir algumas características, tais como: “Ser, tanto quanto possível. Confortável e agradável”; “Ser funcional, isto é, ter uma organização adequada e facilitadora considerando as tarefas a realizar”; “Ser de fácil manutenção e arrumação por parte dos alunos”; “Permitir a realização simultânea de algumas actividades” e “Possuir alguns indicadores que promovam nos alunos modelos ajustados de utilização” (p. 113).

5.5 Reflexão final da Intervenção Pedagógica II

Ao longo da minha intervenção pedagógica procurei sempre compreender e perceber as necessidades do grupo. Atualmente, o docente deve possuir práticas cada vez mais inovadoras e diferentes das aulas tradicionais, com o intuito de motivar os alunos para aprendizagem e proporcionar atividades de caráter significativo. De acordo com Conceição e Sousa (2012), é necessário que o docente possua “não só os saberes, ou seja os conteúdos a serem ensinados, mas também os conceitos com suficiente fluência. A partir deste conhecimento o professor deve ser capaz de os mobilizar e traduzir em objetivos de aprendizagem” orientando, o trabalho realizado na sala de aula para a procura do conhecimento (p. 85).

Um dos objetivos da minha prática foi conseguir que todos aprendessem o conteúdo apesar dos diferentes níveis de aprendizagem. Para colmatar este aspeto, decidi desenvolver a aprendizagem cooperativa para que todos se conseguissem entreajudar e motivar. Verificando, então, que é através de uma aprendizagem mútua que todos ganham. Por consequência, os alunos que não têm tantas dificuldades sentem-se valorizados e motivados e os alunos que possuem dificuldades estão a desenvolver capacidades em conjunto com os seus colegas. Webb e Vulliamy (1996) citados por Morgado (2003), apresentam algumas vantagens na utilização do trabalho cooperado: “Em contextos de cooperação os alunos produzem mais ideias”; “Os alunos explicam, questionam e aprendem com os outros utilizando a linguagem e diferentes padrões de interação”; “Em contextos de cooperação os alunos reconhecem mais facilmente o valor da sua própria experiência na aquisição e desenvolvimento de novos conhecimentos”; “Em contextos de cooperação os alunos desenvolvem mais confiança em si próprios como aprendizes e efectuam trocas com uma audiência crítica” e também “aprendem mais facilmente os seus níveis de responsabilidade face ao grupo desenvolvendo processos de auto-regulação mais eficazes” (p. 90).

Ao pôr em desenvolvimento este tipo de aprendizagem possibilitei também ao grupo, que fossem eles próprios irem à procura do conhecimento e construí-lo através dos diversos trabalhos de pesquisa, ou seja, o docente passa, então, para um papel de orientador do conhecimento e não transmissor do mesmo. É essencial para os estudantes aprenderem por eles próprios, formando assim uma aprendizagem significativa. Segundo Lemos (2011), a aprendizagem significativa caracteriza-se “como um processo de construção pessoal de significados, a aprendizagem significativa, tem um caráter

idiossincrático que determinará o modo como o indivíduo se relacionará com o meio” (p. 27).

Após os trabalhos realizados procurava sempre que os alunos mostrassem aos colegas os trabalhos concretizados para enriquecer o conhecimento do grupo e para que pudessem visualizar várias formas de perspetivar o mesmo assunto, sendo sempre momentos de partilha de ideias e de informações diferentes. Este último ponto referido, é uma das vantagens do trabalho em grupo. Segundo Lopes e Silva (2009), o trabalho em grupo requer a responsabilidade para alcançar os seus objetivos bem como os de cada membro para o trabalho em comum. Na opinião dos mesmos autores, o objetivo do trabalho cooperativo “é fortalecer cada membro individual, isto é, que os alunos aprendam juntos para poderem sair-se melhor como indivíduo” (p. 17).

Através da aprendizagem cooperativa desenvolvi a autonomia que é um aspeto fulcral a ser trabalhado desde cedo, pois através das pesquisas para a realização dos trabalhos de grupo foi possível desenvolver ferramentas de estudo individual. Para Lopes e Silva (2010), uma prática adequada é aquela que permite ao docente ter em conta “o que os alunos já sabem, que materiais estão adequados aos objetivos e às competências a desenvolver, que motivos levam os alunos a empenharem-se na aprendizagem” (p. XIII).

Hoje em dia, o professor tem de ser dinâmico com os seus alunos, com o fim de suscitar o interesse e a curiosidade ao grupo. Segundo Peterson (2003), o docente tem o papel de produzir condições que provoquem e motivem os alunos (as) cada um “com a sua experiência pessoal, a aprendizagem ativa” (p. 78). Portanto, o docente deve fazer com que os elementos da turma participem na aula de forma dinâmica (Peterson, 2003).

Finalizando, a prática pedagógica realizada com a turma do 4.º A, mostrou ser muito positiva e enriquecedora para o meu futuro profissional. Sem dúvida, desenvolvi com os alunos uma relação afetiva muito positiva o que também é um aspeto muito importante num profissional. De acordo com Francisco e Araújo (2014), “o afeto é um ato imprescindível para boas relações humanas, eficaz para reforçar potencialidades podendo ser entendido como a energia necessária para que a estrutura cognitiva passe a operar” (p. 3).

5.6 Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira

A Intervenção Pedagógica no 1.º ano de escolaridade decorreu na escola acima referida. Foi realizada, individualmente, com uma carga horária de 135 horas, com 5 horas diárias distribuídas em 3 dias por semana. Nesta escola tive a oportunidade de desempenhar a função de docente, enquanto estagiária.

A transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico é caracterizada por ser um dos momentos mais importantes na vida de uma criança. Logo, tem de haver uma articulação entre os educadores e os professores, com o foco de promover oportunidades para a aprendizagem. Os docentes têm de possuir atenção aos alunos que têm dentro da sua sala, isto é, às características e às particularidades para que exista a articulação entre as duas valências ser bem-sucedida.

5.6.1 Caracterização do meio envolvente

A escola básica do 1.º Ciclo e Pré-Escolar da Ladeira está situada na freguesia de Santo António, nomeadamente, no concelho do Funchal (fig. 24).

Figura 24- Localização da freguesia de Santo António.



Fonte: <http://sala-arco-iris.blogspot.com/2009/12/caracterizacao-do-meio-da-instituicao.html>

A freguesia de Santo António localiza-se de uma forma mais concreta a norte do centro da cidade fazendo fronteira com algumas freguesias, essencialmente, a freguesia de São Pedro, de São Roque, de São Martinho, do Curral das Freiras e o Estreito de Câmara de Lobos. Como esta freguesia é muito extensa é possível verificar ritmos de vida diferentes: a norte da igreja matriz um estilo de vida com características rurais e a Sul identifica-se um modo de vida citadino e urbano (EB1/PE da Ladeira, 2019-2023).

De acordo com o projeto educativo da escola (2019-2023), a freguesia de Santo António tem 2221 hectares e é constituída por vários sítios tais como “Álamos, Alecrins, da Barreira Boliqueime, Casa Branca, Casas, Casas Próximas, Chamorra, Courelas, Curral Velho, Encruzilhadas, Engenho Velho, Fajã Desabitado, Fontes, Jamboto, Ladeira, Laranjal, Levada do Cavalo, Lombo dos Aguiares, Lugar do Meio, Madalena, Penteadá, Pico dos Barcelos” (EB1/PE da Ladeira, 2019-2023, p. 7).

São vários os monumentos históricos e com interesse turístico nesta freguesia, nomeadamente, a capela de Santo Amaro, a capela de Santa Maria Madalena, a capela de Nossa Senhora do Amparo, a capela de Nossa Senhora do Pópulo, a Capela da Nossa Senhora das Preces, a Capela de São João de Deus entre outras (EB1/PE da Ladeira, 2019-2023).

A população do meio envolvente é caracterizada por ser heterogénea em vários aspetos: “social, económico e cultural, coexistindo um meio social económico muito baixo, baixo e médio” (EB1/PE da Ladeira, 2019-2023, p. 6). Neste meio circundante verificam-se diversas situações de pobreza a nível cultural, social e económico registando algumas situações no limite de desintegração social, tais como: a toxicodependência, o alcoolismo, a prostituição e famílias desestruturadas.

A escola está situada numa zona residencial que, ao longo dos anos, se desenvolveu muito, onde existem bairros sociais, zonas habitacionais, bem como espaços de comércio e serviços, tais como restaurantes, supermercados, armazéns, oficinas, cabeleireiros, cafés, centro de formação profissional, infantários, lojas de pequenas dimensões de pronto-a-vestir e clínicas dentárias. Existem também zonas dedicadas à produção agrícola, nomeadamente, a produção da banana e produtos hortícolas (EB1/PE da Ladeira, 2019-2023).

5.6.2 Caracterização da Escola

A escola onde efetuei a minha intervenção pedagógica no 1.º ano de escolaridade (fig. 25) foi edificada de raiz em 2005, mas apenas foi inaugurada em 2007.

Figura 25-Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira.



Fonte: <https://tecnovia.pt/portfolio-posts/escola-da-ladeira-santo-antonio/>

A construção de novas instalações possibilitou a junção de várias escolas, nomeadamente, a EB1/PE da Ladeira (antiga), a EB1/PE do Salão (Álamos), a EB1/PE do Laranjal e a EB1 de Santo António (Madalenas) bem como a EB1/PE do Lombo dos Aguiares (EB1/PE da Ladeira, 2019-2023).

Inicialmente, a escola da Ladeira funcionava a tempo inteiro, contendo também atividades de complemento curricular com o objetivo de contribuir para uma melhor formação a nível pessoal e a nível escolar dos seus alunos (EB1/PE da Ladeira, 2019-2023).

Este estabelecimento de ensino possui vários espaços exteriores amplos, permitindo também o desenvolvimento de atividades fora do edifício. Contribuindo, desta forma, para o bom funcionamento da escola. O quadro abaixo exposto possibilita visualizar os pisos que o estabelecimento de ensino contém: -2, -1, 0, 1, 2.

Quadro 5- Espaços físicos da escola.

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

Em relação à comunidade educativa e, de acordo com o projeto educativo da escola (2019-2023), a maior parte dos docentes que estão a lecionar possuem entre os 40 e 49 anos de idade e concluíram a licenciatura. No que toca ao tempo de serviço, a maioria possui entre os 10 a 19 anos de serviço. Em relação aos alunos, a grande parte vive na freguesia de Santo António e têm nacionalidade portuguesa.

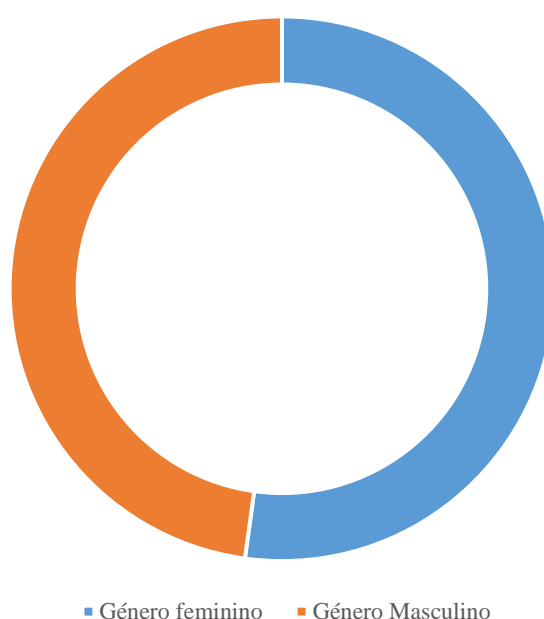
De uma forma geral, considero que esta instituição contém boas condições para contribuir para uma boa formação dos alunos e crianças, proporcionando-lhes vários momentos de aprendizagens significativas.

5.6.3 Intervenção no 1.º Ano de escolaridade

5.6.3.1 Caracterização da turma

A turma B do 1.º Ano era constituída por 23 alunos, sendo que 12 eram do género feminino e 11 do género masculino. Assim sendo, neste grupo de alunos existiam mais estudantes do género feminino do que do género masculino. A turma abrangia, ainda, quatro alunos com necessidades educativas especiais, que eram acompanhados em todas as aulas por uma docente do ensino especial. O gráfico abaixo representado permite verificar quantos alunos a turma possuía.

Gráfico 5 - Os alunos do 1.º Ano da Turma B.



As idades dos alunos da turma estavam compreendidas entre os 5 e os 6 anos de idade. A maior parte dos educandos possuía nacionalidade portuguesa, sendo que apenas 1 aluno era de nacionalidade venezuelana. De uma forma geral, a maior parte da turma residia nos arredores do estabelecimento de ensino e pertenciam ao estrato socioeconómico médio-baixo.

Santos (2017), refere que as crianças se encontram no estágio Pré-Operatório, tendo por base o autor Piaget. Este estágio é dividido em dois períodos: o pré-conceitual e o intuitivo. A turma encontrava-se no segundo estágio de desenvolvimento, desta forma, “a criança faz suas deduções intuitivamente e não objetivamente” (p.3). Nesta fase, os

alunos dispõem do seu egocentrismo bem destacado e não têm a capacidade de “se colocar no lugar do outro” (p.3)

A turma caracterizava-se por ser dinâmica, participativa e heterogénea. Todos os alunos presentes estavam a frequentar o 1.º ano pela primeira vez. Todavia, existiam 4 alunos com NEE. Neste grupo de 4 alunos, havia um elemento cuja maior dificuldade salientava-se na distinção de alguns sons das letras e na memorização das mesmas. Os restantes elementos distraíam-se com facilidade e não demonstravam autonomia nos trabalhos propostos, por conseguinte necessitavam de apoio constante.

O grupo de alunos era interessado e empenhado nas tarefas propostas, demonstravam iniciativa e vontade de participar nos trabalhos. Apresentavam sempre interesse em saber mais e queriam sempre realizar tarefas. No entanto, existiam vários ritmos de aprendizagem bem como diversos estilos, sendo assim, este aspeto constituiu um dos maiores desafios desta prática pedagógica.

No que toca aos comportamentos dos alunos, muitos deles apresentavam dificuldade em respeitar as regras de conduta da sala de aula, nomeadamente esperar pela sua vez.

Para finalizar e de uma forma geral, existiam alguns alunos da turma que possuíam alguns problemas emocionais, devido ao ambiente familiar em que se encontravam. Porém, foi uma turma que sempre mostrou curiosidade e interesse aquando da concretização das tarefas.

5.6.3.2 Organização do espaço e recursos

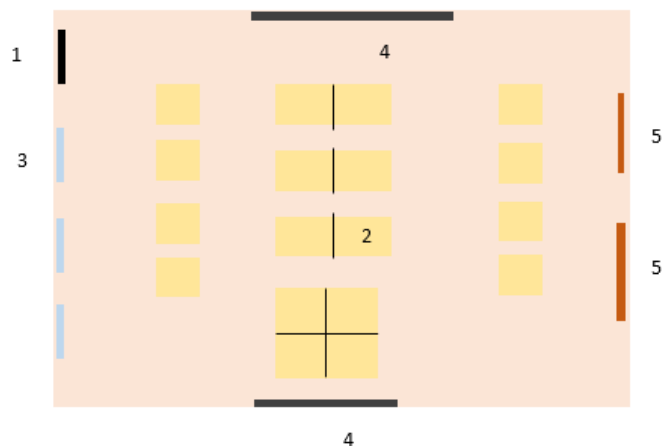
O espaço de uma sala de aula deve estar organizado, quer para contribuir para a circulação dos alunos, quer para o desenvolvimento de diversos momentos de aprendizagem. De acordo com Teixeira e Reis (2012), a “organização do espaço da sala de aula reflete a ação pedagógica do professor, pelo que ele deve avaliar o seu próprio estilo de ensino” (p. 170).

No que toca à sala do 1.º ano da turma B, esta disponha de um espaço amplo, com uma boa luminosidade, bem como vários armários para arrumação do material dos alunos e da docente. Incluía ainda, dois quadros um no fundo da sala e outro que era utilizado no dia-a-dia. A figura seguinte mostra-nos como é que a sala onde realizei a intervenção estava organizada.

Figura 26 - Esquema da sala do 1.º B.

Legenda:

1. Porta;
2. Mesas;
3. Área dos materiais dos alunos e do docente.
4. Quadros;
5. Janelas.



Esta sala (fig. 27) possuía, ainda, os trabalhos dos alunos afixados na parede bem como o quadro silábico e os dias da semana, com o fim de rever os dias no início de todas as aulas. Estavam também, afixado na parede os aniversários dos estudantes da sala com o objetivo de se ficarem a conhecer os aniversários de todos os elementos. Neste espaço havia um computador onde algumas vezes a professora cooperante demonstrava algumas situações aos alunos. Nos armários encontravam-se os materiais do docente e dos educandos, como por exemplo, os dossiês com os trabalhos concretizados por cada um.

Figura 27- A sala do 1.º B.



De uma forma geral, a sala continha boas condições para os alunos desenvolverem as suas aprendizagens sem que a própria estrutura interferisse. Cardoso (2019) enfatiza que “o espaço de aprendizagem (seja ele de um espaço de sala de aula tradicional ou outro) deve ter um ambiente sadio, seguro e agradável, onde tudo deve estar previsto, e, para isso, de haver um planeamento cuidado” (p. 134).

5.6.3.3 Organização do tempo

Nos dias de hoje, as escolas têm a liberdade para adaptar o horário ao ritmo de cada turma e organizar as disciplinas ao ritmo dos educandos. Foi um passo, a meu ver, essencial, pois os alunos não são todos iguais, o que exigia uma lecionação dos temas de maneira adaptada à situação de cada turma. No quadro abaixo representado podemos visualizar o horário da turma do 1.º B.

Quadro 6- Horário do 1.º Ano Turma B.

Dia \ Hora	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
8:15h-8:30h	Apoio ao estudo	Apoio ao estudo	Apoio ao estudo	Apoio ao estudo	Estudo do Meio
8:30h-10:30h	Português	Português	Português Matemática	Inglês	Português
Intervalo (10:30h-11:00h)					
11:00h-12:00h	Matemática	Artes Visuais	Estudo do Meio	DAC	Ed. Física
12:00h-13:00h	TIC	Matemática	Música	Matemática	Matemática

Apesar de estar presente no horário a distribuição das várias disciplinas, não significa que o seu horário era fixo, isto é, existia flexibilidade disciplinar de acordo com as dificuldades verificadas na turma ao longo das aulas. Logo, torna-se essencial o processo de reflexão, que o docente deve ter ao longo da sua prática. Para Freire (2014), a prática docente crítica, “envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (p, 39).

5.6.4 Projeto de Investigação-Ação

5.6.4.1 Enquadramento e questões do problema

Ao longo desta intervenção pedagógica notei que esta turma possuía variados estilos de aprendizagem, isto é, existia um pequeno grupo que aprendia melhor os temas através da prática, alguns preferiam escrever e outros eram muito observadores e preferiam a visualização de imagens ou de objetos relacionados com o assunto que estava a ser trabalhado em aula.

Face a esta problemática e visto que é notório no grupo, a existência das diferentes formas de aprendizagem supracitadas, senti a necessidade de integrar todos os alunos nas atividades. Tendo em atenção estes aspetos, recorri à diversidade de materiais tanto visuais como práticos e escritos para que a sua aprendizagem se desenvolvesse.

A professora cooperante demonstrou também alguma inquietação, em relação a este assunto, uma vez que é essencial que todos os alunos consigam aprender o conteúdo abordado independentemente das diversas formas de aprendizagem.

Assim sendo, a minha Investigação-Ação emergiu pela dificuldade que sentia ao longo das práticas para conseguir que todos compreendessem o conteúdo através das diferentes formas. Deste modo, a minha questão problema centrou-se em “Como integrar todos os alunos nas atividades tendo em conta os diferentes estilos de aprendizagem?”

5.6.4.2 Princípios da Ação Educativa

5.6.4.2.1 Os diversos estilos de aprendizagem e a integração dos alunos

Todos nós somos diferentes, ninguém aprende da mesma forma, logo, existe a necessidade de cada vez, mais refletir sobre os alunos que possuímos dentro da sala e lecionar os conteúdos de diversas formas, com o intuito de integrar todos nas atividades e contribuir para a sua aprendizagem. Lopes e Silva (2010), aludem que os “estilos de aprendizagem são um conjunto de factores cognitivos, afectivos e fisiológicos que servem como indicadores relativamente estáveis da forma como um aprendente percebe, interage e reage ao ambiente de aprendizagem” (p. 301), isto é, é a forma de como os estudantes gostam de aprender por meio dos diferentes tipos de ensino-aprendizagem. Segundo os mesmos autores, este aspeto pode ser utilizado para tentar compreender um tipo de estratégias ou métodos de ensino, que serão mais eficazes para um determinado aluno. Aqui, o desafio passa por conseguir apoiar os alunos a nível metacognitivo com o

intuito de “reflectir sobre o que aprendem, mas também como e porquê aprendem melhor usando determinadas estratégias. Isto é, a aprender a aprender” (Lopes & Silva, 2010, p. 303).

Para terminar, os conhecimentos dos estilos de aprendizagem são aspetos fulcrais para o docente, uma vez que é essencial para adequar as estratégias de aprendizagem a fim de proporcionar aos elementos da turma uma aprendizagem eficaz. No que toca aos aprendizes, permite-lhes um maior conhecimento de si próprios (Lopes & Silva, 2010).

5.6.4.3 Estratégias de intervenção

Os objetivos inerentes a este estudo consistiam em integrar todos os alunos nas atividades propostas e, adaptar os materiais aos diversos estilos de aprendizagem.

A reflexão foi essencial ao longo de toda a intervenção, pois possibilitou-me analisar e refletir em relação à problemática e aos objetivos da mesma. Segundo Lopes e Silva (2010), é “fundamental que os professores analisem a forma como ensinam, considerando os resultados da investigação no planeamento de alternativas de ação inovadoras, estabeleçam compromissos e se incentivem nos esforços necessários para as implementar na sala de aula” (p. XVI). Após deter um maior conhecimento em relação à questão-problema da turma, bem como aos objetivos inerentes à mesma, foi essencial delinear as estratégias de intervenção. As estratégias de intervenção são linhas de pensamento que utilizamos para tentar colmatar as dificuldades que são visualizadas na turma. Deste modo, o docente possui um papel fundamental, porque tem de promover aprendizagens significativas tendo sempre em atenção todos os alunos da turma. Assim sendo, foram delineadas as estratégias com o intuito de colmatar a problemática reconhecida na sala do 1.º B.

As estratégias aplicadas foram as seguintes:

- Envolver todos os alunos nas atividades. De acordo com Cardoso (2013), o docente deve promover a autoestima dos alunos, o que pode ser realizado através de palavras de incentivo. Para além do aspeto supramencionado, o professor deve também mostrar sempre disponibilidade para atender às dúvidas dos alunos. Os pontos aqui referidos vão transmitir, aos alunos, confiança. Posteriormente, sentir-se-ão integrados e valorizados durante as atividades coexistindo sempre uma grande dinâmica dentro da sala e no decorrer dos trabalhos.

- Diversificar os materiais. Segundo Morgado (2003), um dos primeiros aspetos a ter em atenção é a variedade dos materiais e recursos que utilizamos na nossa prática.

As estratégias supramencionadas foram executadas em todas as atividades realizadas ao longo da minha intervenção educativa. No tempo de intervenção pedagógica procurei sempre diversificar os materiais para explicar os conteúdos, para integrar todos os alunos na aprendizagem.

5.6.4.4 Fases do projeto de investigação

Este projeto foi concretizado ao longo da minha prática pedagógica, em contexto de estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico. O cronograma abaixo apresentado, contém as diferentes fases deste projeto desde a sua emergência, a sua execução, até à sua fase final. É essencial ainda, referir que a minha intervenção foi iniciada a 14 de outubro de 2019 e terminada no dia 12 de dezembro de 2019.

Cronograma 3- Fases do projeto da Prática Pedagógica III.

Meses/ Semanas		outubro			novembro				dezembro		janeiro	
		2ª	3ª	4ª	2ª	3ª	4ª	5ª	1ª	2ª	1ª	2ª
Procedimentos												
F A S E S	Planear	Observação e recolha de dados										
		Identificação do Problema										
	Agir	Operacionalização das estratégias										
	Refletir	Recolha e análise dos dados										
	Avaliar	Avaliação final do processo										
	Dialogar	Apresentação do projeto										

5.7 Intervenção Pedagógica com a turma do 1.º B

5.7.1 Português

Desde cedo, é essencial desenvolver o gosto pela leitura, pois desperta para várias situações, nomeadamente para a prática da leitura e da escrita. De acordo com Coelho (2015), a “leitura é essencial para a inserção do ser humano na sociedade, o incentivo a leitura começa muito cedo na infância, onde a criança começa a descobrir o mundo da imaginação e descobertas” (p.4). Para Peonza citado por Gomes (2007), “o acto de ler, longe de ser mecânico, é uma operação que implica a pessoa no seu todo: inteligência e vontade, fantasia e sentimentos, passado e presente” (p. 4). Assim sendo, o mesmo autor elucida que “a leitura converte-se assim numa das mais importantes actividades humanas, porque contribui para, e reforça, o processo de maturidade através da autonomia intelectual” (p.4). É importante salientar, que é através da leitura que as crianças conseguem adquirir um novo vocabulário e melhorar, posteriormente, a sua escrita. Deste modo, a atividade que vou explanar está relacionada com a Iniciação à Educação Literária, nomeadamente, com a introdução da obra “O Coelho Branco”, de António Torrado (fig.28).

Figura 28 - Obra "O coelho branco", de António Torrado.



Iniciei o dia normalmente, registrando a data no quadro e verifiquei os dias da semana com a ajuda da turma. De seguida, questionei aos alunos com que frequência alguém lhes lia um livro. A maior parte da turma respondeu que os pais lhes leem um livro quando vão dormir. Contudo, havia alunos que indicaram que os pais não lhes liam livros. Posteriormente, mostrei aos alunos a imagem do autor do livro e perguntei se conheciam o mesmo. Logo, reponderam que não. Assim sendo, registei o nome do autor ao lado da imagem no quadro, apresentando-o à turma.

No momento seguinte, coloquei ao lado a imagem de um coelhinho branco. Neste momento os alunos começaram a ficar curiosos e muito interessados acerca do que estava por vir.

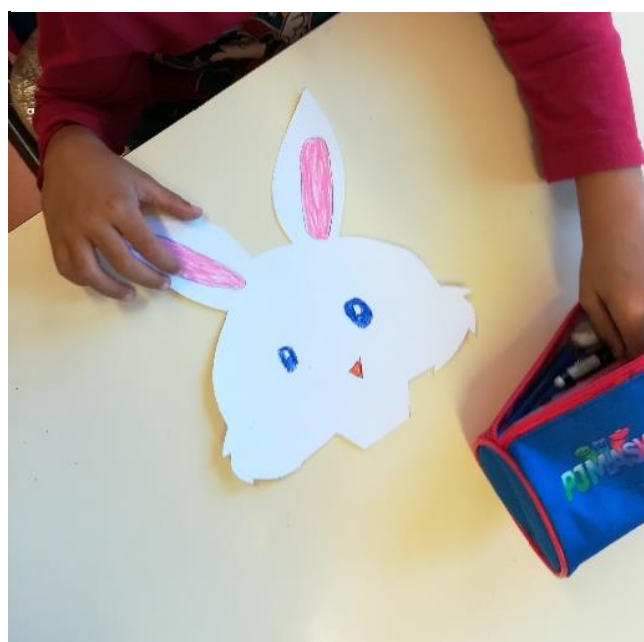
De seguida, passei à exploração da capa do livro juntamente com a turma. Realizei algumas questões: o que viam na capa; se alguém possuía coelhos em casa e o que faziam para cuidar; quais eram as suas opiniões sobre o coelhinho da história; quais eram as personagens que eles pensavam que iriam surgir; onde seria a ação e se visualizavam algum elemento na capa que indicasse qual era o título do livro. Os alunos aderiram bem ao diálogo, sendo que foram muito participativos. Alguns aprendizes tinham coelhos em casa e explicaram aos colegas o que faziam para cuidar dos mesmos. O diálogo constituiu um bom ponto de partida para a atividade, uma vez que tive em atenção as experiências pessoais dos alunos, o que por consequência gerou mais interesse para a história.

Realizado o diálogo e a exploração da capa do livro, procedemos com a leitura da obra de forma expressiva e mostrando as imagens no decorrer do conto. Após esta atividade, a turma visualizou um vídeo alusivo à narrativa. Posto isto, perguntei a opinião sobre a história e qual tinha sido o momento que haviam gostado mais e o porquê.

A atividade que se seguiu foi relacionada com a ordenação de imagens da narrativa para a turma recontar a história, que tinham acabado de ouvir. As imagens foram coladas, posteriormente, no caderno diário para que os alunos ficassem com o registo da história (fig.29).

Figura 29 - Colagem das imagens da história no caderno diário.

A última atividade realizada e relacionada com a obra supramencionada foi a pintura de um coelho (fig.30). Os alunos coloriram da forma que mais gostavam o molde. Ficaram muito entusiasmados por construírem algo à sua maneira e que depois podiam levar para casa e recontar a história aos encarregados de educação.

Figura 30- Pintura do coelho.

Foi uma atividade que correu muito bem, os alunos ficaram entusiasmados e motivados para a leitura. Foi possível também, verificar a diversidade de materiais, ao longo da atividade, com o objetivo de corresponder aos diversos estilos de aprendizagem.

5.7.2 Matemática

A atividade de Matemática que vou explicar consiste na introdução do algarismo seis.

Para introduzir a explicação do algarismo seis foi necessário rever os algarismos trabalhados anteriormente: 0, 1, 2, 3, 4 e 5. Desta forma, questionei aos alunos os números que já tínhamos estudado. Os estudantes pediram a palavra e, de imediato responderam os algarismos que já tinham sido trabalhados, representando os mesmos com as suas mãos.

Como já foi referido, todos os alunos são diferentes e o docente tem de possuir a atenção a esse aspeto. Segundo Cardoso (2019), existem alguns aspetos que estão a falhar na escola a atual, nomeadamente um ensino para todos. Segundo o mesmo autor, “uma das críticas feitas à escola atual reside no facto de ela ensinar para todos da mesma forma, não respeitando a individualidade de cada um (p.32). Assim sendo, e como a turma gostava muito de cantar e de escutar canções utilizei uma canção para a introdução do número com o objetivo de motivar a turma para a aprendizagem.

De seguida, ouviram uma canção relacionada com o algarismo supramencionado e formei um diálogo sobre o mesmo, realizando diversas questões: o que ouviram na canção e como será que se representava o número seis com as mãos. Os alunos desde logo, demonstraram como se exibia. Explorámos as diversas formas de representar o algarismo seis: no ábaco, com as mãos e com os lápis de cor.

Seguidamente, concretizaram o preenchimento do algarismo seis com papel colorido, com o fim de visualizarem e de verificarem qual era o movimento para escrevê-lo (fig. 31). Posteriormente, executaram uma ficha de exercícios (fig. 32). Durante a realização, li os exercícios mais do que uma vez e expliquei o que tinham de efetuar. A correção da ficha era feita a par e passo, ou seja, assim que os alunos iam terminando os exercícios, procedia-se à correção dos mesmos. A ficha foi colada depois no caderno diário com o intuito de registar o conteúdo abordado no dia.

“O grupo gostou muito de colar os papelinhos porque continham muito interesse em realizar atividades práticas” (Diário de bordo nº 8, 3 de dezembro de 2019).

Figura 31- Preenchimento com papelinhos do algarismo seis.



Figura 32 - Ficha de trabalho realizada.

Nome: _____ Data: ____/____/____

6 seis unidades

Observa a imagem anterior e rodela os objetos que aparecerem 6 vezes.

Completa.

6 6 6 6 6 6

Os amigos jogaram aos dados. Assinala com uma X quem ganhou.

		pontuação		
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				

Foi uma atividade muito bem concretizada, sendo que o que os alunos mais gostaram foi de ouvir a música. Adotei uma parte mais prática com o objetivo de integrar aqueles aprendizes que preferiam a parte prática da aprendizagem.

5.7.3 Estudo do meio

Os estabelecimentos têm como principal objetivo a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e dos alunos. Desta forma, têm de ter sempre em atenção os seus interesses.

Deste modo, a escola tem diversas funções, no entanto o seu foco primordial é permitir às crianças e aos alunos explorar o seu meio evolvente. De acordo com Martins et al., (2009), os docentes têm um papel essencial nestas atividades, pois têm de promover um ambiente propício à aquisição de conceitos e competências de carácter científico.

No que toca às atividades científicas, estas constituem-se como tarefas nas quais os alunos têm a possibilidade de realizar o que realmente têm interesse, contribuindo para satisfação e realização pessoal (Sá, 2002).

Importa ainda, salientar que as experiências científicas estão integradas nos documentos que orientam o docente no planeamento das suas aulas. Podemos verificar, no documento das Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio do 1.º ano do 1.º CEB, no Domínio da Tecnologia está integrado, o objetivo de “realizar experiências em condições de segurança, seguindo os procedimentos experimentais” (Ministério da Educação, 2018, p. 7). Ainda no Programa de Estudo do Meio, estas encontram-se abrangidas pelo Bloco 5 – “À descoberta dos Materiais e Objetos” e, no 1º ano de escolaridade, têm como objetivos (1) “realizar experiências com alguns materiais e objectos de uso corrente”, “realizar experiências com água” e “realizar experiências com o som” (Ministério da Educação, 2004., pp. 123-124).





Desta forma, a atividade realizada para este momento de aprendizagem está relacionada com a concretização de uma atividade experimental intitulada “A luz tem cor?”.



Para introduzir este trabalho iniciei um diálogo sobre o estado do tempo do dia, olhando para a janela da sala. Aproveitando, para falar sobre os estados do tempo que se observa ao longo dos dias orientando a conversa para os dias chuvosos. De seguida, questionei ao grupo: “Quando chove, o que observamos?”. O grupo, imediatamente,

respondeu que se observava um arco-íris. Questionei, também, se sabiam como este surgia, responderam que não sabiam.




Logo, organizei a turma em grupos e distribui o respetivo material a cada: copo, lanterna, água e a folha com os procedimentos (fig. 33). Em primeiro lugar, os alunos visualizaram os procedimentos e dialogamos sobre os mesmos. Seguidamente, realizámos em conjunto os procedimentos da experiência (fig. 34). Ao longo desta, dei liberdade aos alunos de manusearem a lanterna com o intuito de descobrirem o arco-íris.

Figura 33 - Protocolo com os procedimentos da experiência.


As vezes quando  podemos  um  no 


Isto acontece quando o  incide sobre as 

Materiais

- Uma folha de papel em branco 
- Um copo com água 
- Uma lanterna 

Procedimento/ Passos

1.º 

2.º 

Registo de Observação

Desenho


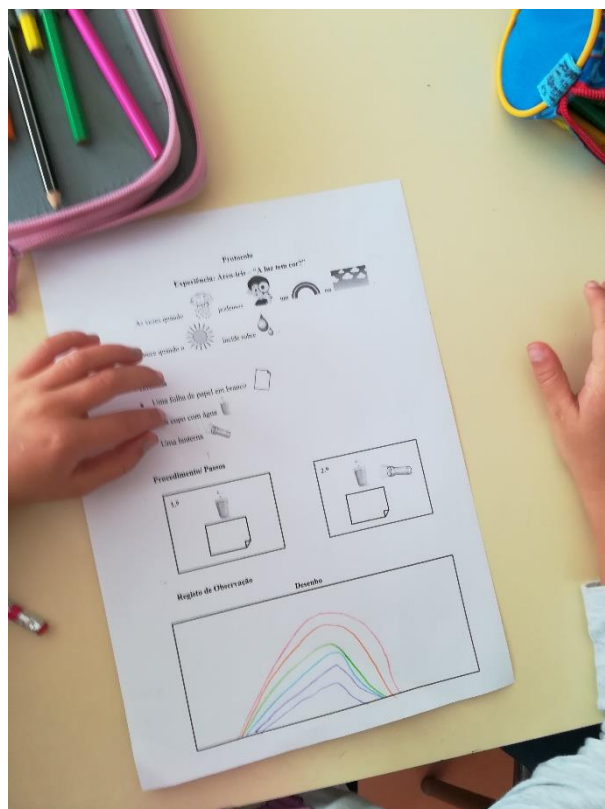


Figura 34 - Realização da experiência.



No final da atividade, dialogámos sobre o sucedido ao longo das tarefas e sobre a opinião dos alunos. Seguidamente, a turma registou o que tinha sido observado na experiência (fig. 35).

Figura 35 - Registo do observado no protocolo.



Foi uma experiência bem-sucedida, os alunos adoraram pois nunca tinham trabalhado em grupo e ficaram muito entusiasmados com o resultado do trabalho.

“Os meninos adoraram a atividade, ficaram entusiasmados e entenderam bem o que foi explicado sobre a experiência. Nunca tinham realizado experiências em grupo, contudo a atividade decorreu com normalidade”
(Diário de bordo nº 8, 3 de dezembro de 2019).

Ao longo da atividade podemos verificar a utilização de diversos materiais manuseáveis. Os procedimentos facultados continham imagens com o intuito de compreenderem o que era para realizar.

É essencial que os estudantes aprendam os conteúdos colocando as situações em prática, isto é, aprender fazendo. Westbrook e Teixeira (2010), afirmam que a pedagogia de Dewey apoia esta mesma forma de ensino indicando que “experiência não é, portanto alguma coisa que se oponha à natureza, pela qual se experimente, ou se prove a natureza. Experiência é uma fase da natureza, é uma forma de interação” (p. 34)

5.8 Reflexão final da intervenção pedagógica III

A transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino básico é um passo muito importante e é essencial na vida de uma criança. Todos os elementos educativos devem contribuir, para que esta mudança seja calma e que seja um momento de várias descobertas e aprendizagens. Torna-se fulcral para os alunos aprenderem através das suas próprias ações, isto é, aprender a fazer e pensar sobre o pensar, pois têm um maior significado de aprendizagem. De acordo com Lopes e Silva (2010), “é o pensar sobre o pensar que permite saber o que sabemos e o que não sabemos, quando enfrentamos uma tarefa ou situação problemática” (p.79), ou seja, o controlo consciente sobre as competências acima referidas, possibilita a autonomia na aprendizagem.

Os docentes devem ter atenção a todos os seus alunos e não ensinar apenas para o grupo todo, porque cada educando é diferente e aprendem de formas distintas. Ao longo do estágio preocupei-me em diversificar os materiais no decorrer de uma atividade, pois ao longo da minha observação participante na prática pedagógica, notei que alguns alunos aprendiam melhor escrevendo ou registando determinada informação, outros aprendiam melhor visualizando um conteúdo e outros preferiam a prática. Estes aspetos devem sempre ser considerados pelo docente com o intuito de promover uma aprendizagem significativa. De acordo com Lopes e Silva (2010), os docentes necessitam de um “ambiente seguro para aprender sobre os seus sucessos ou com os dos outros colegas. Portanto, espaços de discussão, experimentação e reflexão colaborativa onde os professores partilhem as suas conceções, crenças e modelos sobre o modo como ensinam” (p. XIII). Este espaço de reflexão que tem de existir, sendo que é necessário para compreender e analisar, posteriormente, a forma de como os alunos aprendem melhor.

No estágio, um dos meus objetivos principais foi compreender como os alunos pensavam, com o intuito de explicar de forma simplificada e clara os conteúdos a abordar, bem como diversificar na utilização dos materiais e integrar a turma na aprendizagem. Segundo Lopes e Silva (2010), o docente deve explicar com clareza os objetivos das aulas, bem como os conteúdos a abordar. De acordo com Fendick (1990) citado por Lopes

e Silva (2010), a clareza do docente define-se pelo “discurso do professor como organização, explicação, exemplificação e prática guiada e avaliação da aprendizagem do aluno” (p. 37).

Ao longo da prática educativa procurei sempre motivar os alunos para a aprendizagem. Ao longo das aulas observei que alguns aprendizes não possuíam confiança em si. Desta maneira, utilizei objetos ou materiais que fossem apelativos para os educandos, com o intuito de suscitar interesse e motivação para a aprendizagem, pois a motivação é essencial para esta. De acordo com Cardoso (2019), existem vários tipos de motivação: a motivação intrínseca, a extrínseca e a motivação transcendente. No que toca à motivação intrínseca, “é aquela que está no interior do próprio jovem, fazendo-o agir” (p. 60). Em relação à motivação extrínseca, Cardoso (2019), afirma que é aquela que o “que faz mover o aluno são fatores externos a ele: recompensas, punições ou pressões sociais” (p. 60). Por último, a motivação transcendente, diz respeito a quando “o jovem move-se pela utilidade que a sua ação tem para outras pessoas (Cardoso, 2019, p. 60).

Foi essencial também, uma boa gestão da sala de aula, de modo a concretizar as atividades. É através desta gestão que o docente pode organizar os alunos, estabelecer tarefas, cumprir objetivos e potencializar as suas aprendizagens. Cardoso (2013), enfatiza que “a gestão da sala de aula refere-se a todas as coisas que um professor faz para organizar os estudantes, o espaço, tempo e materiais para que a aprendizagem do aluno possa acontecer” (p.191).

Para concluir, ao longo da prática pedagógica, foi notória a minha evolução. Nas primeiras semanas era um pouco insegura e possuía alguns receios. Contudo, conforme fui conhecendo a turma e ganhando confiança, posso afirmar que acabei o estágio me sentindo confiante, pois consegui realizar atividades de forma segura, proporcionando diversos momentos de aprendizagens à turma.

Este estágio constituiu um bom momento de aprendizagem e enriquecimento, uma vez que me permitiu adquirir inúmeras ferramentas importantes para o exercício futuro como docente, nomeadamente a perceção das diferentes formas de aprendizagem, a reflexão sobre a gestão do espaço e do tempo, importância da diversificação dos materiais e o quão é importante a investigação na educação.

Ao longo da intervenção pedagógica desenvolvi afetividade com o grupo, inculcando-lhes ao longo da intervenção determinados valores. De acordo com Lopes e Silva (2010), o docente tem de ser capaz de proporcionar aos elementos da turma um ambiente que facilite a aprendizagem e este aspeto “implica que o professor respeite o conhecimento que os alunos trazem para a escola, reconhecendo como válidas as experiências que estes vivenciam fora do ambiente formal de aprendizagem, quer em casa quer na comunidade ou no seu grupo de pares” (p.64).

Considerações Finais

Quando iniciei esta etapa, na licenciatura, iniciou-se a concretização de um sonho que muito ambicionava desde nova.

Atualmente, e realizando uma reflexão e retrospeção dos últimos cinco anos de formação, posso afirmar que evoluí e cresci muito enquanto pessoa. Aprendi muita coisa, sobretudo, que não é possível ensinar sem amar, porque ensinar é um trabalho do coração, que um docente faz a diferença e toca no coração de cada aluno e criança, que a educação tem de se transformar e evoluir, pois todos nós estamos em constante desenvolvimento apesar das diferentes etapas em que nos encontramos.

É de salientar, ainda, que perante a sociedade atual, é necessário produzir novos desafios para as nossas crianças e alunos, pois eles necessitam. Desta forma, um professor pode e deve fazer a diferença! Estou muito grata por todas as experiências e vivências que me foram proporcionadas ao longo da minha formação.

As práticas pedagógicas não só permitiram um contacto em contexto real com os alunos e crianças, mas também com todas as situações que fazem parte da docência. Foi importante ao longo das minhas intervenções, realizar uma caracterização e reflexão sobre a sala e sobre o meio envolvente do estabelecimento de ensino, porque desta maneira pude compreender determinados comportamentos provenientes de cada elemento da sala e do grupo. É essencial para um docente conhecer muito bem os elementos da sua sala, de modo a proporcionar aprendizagens significativas e colmatar as suas maiores dificuldades como também ter atenção às suas necessidades emocionais.

Ao longo das minhas intervenções, estabeleci sempre uma relação positiva, de muito carinho e proximidade com todos os elementos da sala. Esta relação é fulcral, pois transmitiu confiança nos alunos e crianças. Os sentimentos condicionam e comandam a ação do indivíduo, assim sendo, torna-se fundamental não menosprezar e valorizar cada sentimento e, sobretudo, ensinar a lidar com as diversas emoções.

No que concerne ao estudo metodológico, este foi posto em ação por meio de projetos de Investigação-Ação. Este trabalho de campo foi essencial para promover uma atitude reflexiva e crítica perante as situações emergentes. Neste sentido, houve a necessidade de questionar e refletir aquilo que observei, aquilo que punha em prática e os *feedbacks* obtidos por parte das crianças e alunos. Logo, foi sempre possível e quando existia a necessidade de reformular as minhas intervenções com o intuito de melhorá-las.

Em relação à Educação Pré-Escolar, verifiquei o quão fundamental se torna uma prática reflexiva sobre os distintos aspetos: sala, tempo, materiais, meio envolvente e grupo. Surgindo, aqui, a prática e reflexão interligados, pois é com a experiência que vão emergir aspetos que têm de ser ultrapassados. A integração, a autonomia e a formação cívica foram aspetos que estiveram presentes ao longo das minhas planificações, devido a serem pontos observados e que necessitavam ser trabalhados com os aprendizes.

As atividades realizadas pelas crianças possuíram um caráter expressivo, com o fim de proporcionar e demonstrar ao grupo as diferentes formas que existiam para se exprimirem e verificarem aquilo com que mais se identificavam. É fundamental respeitar o tempo de cada criança, porque nem todas compreendem aquilo que é para realizar da mesma maneira.

É de extrema importância criar uma boa relação com toda a equipa da sala e com a restante comunidade educativa, de modo a coexistir um trabalho cooperativo e colaborativo, quer seja entre os educadores e os restantes elementos que compõe o quadro educativo, quer seja com a família. Estes aspetos foram verificados de forma positiva ao longo desta prática.

No que toca às práticas pedagógicas II e III, a autonomia, a aprendizagem cooperativa, a integração e a promoção de cidadania e os diferentes estilos de aprendizagem, foram alguns dos princípios que procurei desenvolver ao longo das minhas intervenções. Acredito que consegui deixar os elementos da sala mais confiantes em si e mais cooperativos uns com os outros, diminuindo a rivalidade e a sua individualidade, ou seja, consegui fazer com que se sentissem mais atentos e preocupados com o outro, o que resultou numa ajuda mútua. Estes aspetos foram visíveis nas últimas semanas de intervenção.

Acredito que todos os materiais construídos e relações estabelecidas entre os diversos alunos e crianças contribuíram para promoção da autonomia, para a motivação, cativação e segurança dos aprendizes. Assim, posso afirmar que proporcionei vários momentos de aprendizagem pedagógica e de boas relações entre os diversos intervenientes educativos.

Para terminar, reitero que esta caminhada foi todo um processo de aprendizagem e crescimento que termina com a escrita deste relatório. Assim sendo, para o meu futuro

enquanto docente, levo comigo um conjunto de competências, atitudes, valores, conhecimentos e experiências que serão essenciais.

Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2015). Paradigma Qualitativo E Práticas de investigação em Educação. Universidade Aberta. Obtido em 17 de Dezembro de 2018, de https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20%281ª%20edição_atualizada%29.pdf.
- Almeida, P. M. (2012). Aprender com a Expressão Dramática. Relatório de Estágio, Universidade dos Açores, Ciências da Educação, Ponta Delgada.
- Antunes, R & Silva, A (2015). A Liderança dos professores para a Equidade e a Aprendizagem. Revista Lusófona de Educação, (30), pp. 73-97.
- Bento, A. M. (2011). As Etapas do processo de Investigação: Do Título às Referências Bibliográficas. Porto: Figueirinhas.
- Bento, A. V., & Ribeiro, M. I. (2013). A liderança escolar a três dimensões: Diretores, Professores e Alunos. Bragança: Oficina de São Miguel.
- Bergeron, M. (1982). O desenvolvimento psicológico da primeira infância à adolescência (2º ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. Revista de Ciências da Educação, 9, pp 79-86.
- Berger, G. (2009). Educação, Sociedade e Culturas. A Investigação em Educação: Modelos socioepistemológicos e inserção institucional, pp. 175-192.
- Bogdan, R. C., & Bilken, S. K. (1994). Investigação Qualitativa em Educação. Porto: Porto Editora.
- Bloom, B., Hastings, T., & Madaus, G. (1993). Manual de avaliação formativa e sumativa do aprendizado escolar. São Paulo: Pioneira.
- Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C., & Horta, N. d. (Dezembro de 1997). Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: Alguns Itinerários. (I. d. Educacional, Ed.) Obtido em 19 de Abril de 2020.
- Castro, R. F. (2007). Manual de animações e atividades. Braga: Edição de autor.
- Cardoso, M. C. F. (1997). Adaptando o conteúdo utilizando grandes áreas curriculares. Brasília. Corde.
- Cardoso, J. R. (2013). O professor do futuro. Lisboa: Guerra & Paz Editores.

- Cardoso, J. R. (2019). *Uma Nova Escola para Portugal*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Cavichia, C. D. (2010). O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida (pp. 1-15). Universidade Estadual Paulista. Recuperado de <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/224/1/01d11t01.pdf>.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, Avintes: Lusoimpress-Artes Gráficas, Lda, V. XIII, n. 2, pp. 455-479.
- Coelho, K. (2015). A importância da Leitura na educação Infantil: Um estudo teórico. Recuperado de <https://fapb.edu.br/wp-content/uploads/sites/13/2018/02/especial/4.pdf>.
- Conceição, C & Sousa, O. (2012). Ser professor hoje: o que pensam os professores das suas competências. *Revista lusófona de educação*, 20, 81-98.
- Correia, L. M. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas: Um guia para educadores e professores (2ª ed.)*. Porto: Porto Editora.
- Cohen, A. C., & Fradique, J. (2018). *Guia de Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Lisboa: Raiz Editora.
- De mãos dadas, A. d. (2014). *Pedagogia da Consideração pela Criança: Inovar em educação de infância*. Porto: Positivagenda - Edições Periódicas e Multimédia, Lda.
- Dias, J. C. (1999). *A Problemática da Relação Família/Escola e a Criança com Necessidades Educativas Especiais*. (S. N. Deficiência, Ed.) Lisboa
- Dias, M. A. (2017). *Espaços e Materiais em Creche e Jardim-de-Infância*.
- Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira (2019). *Projeto Educativo EB1/PE da Ladeira, 2019-2023*. Funchal: EB1/PE da Ladeira.
- Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Roque (2018). *Projeto Educativo da EB1/PE de São Roque (2018-2022)*. Funchal: EB1/PE de São Roque.
- Estrela, A. (2015). *Teoria e Prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora.

- Falcão, R., Lima, W., Gomes, J., Silva, I., Alves, A., Marinho, K.. (2012) A fronteira nacional e o livro didático. In XII Coloquio internacional de Geocrítica. (pp. 1-20). Bogotá.
- Faustino, N. (2014). Educação para a cidadania democrática: Necessidade e desafio para a escola do século XXI. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora, Évora). Recuperado de <http://www.rdp.uevora.pt/bitstream/10174/11143/1/Nlandu%20Faustino.pdf#page=35&zoom=100,72,117>.
- Fino, C. (2003). FAQs, etnografia e observação participante. Revista Europeia de Etnografia da Educação, (3), 95-105.
- Fonseca, V. (2005). Desenvolvimento psicomotor e Aprendizagem. Lisboa. Âncora Editores. ISBN 978-853-631-402-0.
- Fontaine, A. M. (2005). Motivação em Contexto Escolar. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta. Setúbal.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). Vygotsky e a Aprendizagem cooperativa. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (1996). Educação Pré-Escolar: a construção social da moralidade. Lisboa: Texto.
- Formosinho, J. O., & Araújo, S. B. (2006). Educação em creche: Participação e Diversidade. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. O., Araújo, S. B., Lino, D., Folque, M. A., Bettencourt, M., . . . Sousa, J. (2018). Modelos Pedagógicos da Educação em creche. Porto: Porto Editora.
- Flores, M. A. (2016) Escola e sala de aula: a liderança dos professores, in J. Machado e J. Matias Alves (Orgs) (2016) Professores e escolas: conhecimento, formação e ação. Porto: Universidade Católica Editora, pp. 31-54, ISBN: 9789898835000
- Francisco, D. & Araújo, R. (2014). A importância da relação professor-aluno. Recuperado de https://revistas.unipacto.com.br/storage/publicacoes/2014/a_importancia_da_relacao_professor_aluno_7.pdf
- Freire, P. (2001). Política e Educação. São Paulo: Cortez editora.

- Freire, P. (2013). Educação e Mudança. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2014). Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz & Terra
- Gambôa, R. (2004). Educação, Ética e Democracia: A reconstrução da modernidade em John Dewey. Lisboa, Portugal: ASA.
- Gaspar, R & Portásio, R. (2009). Liderança e coaching. Revista de Ciências Gerenciais, 18, 17-41.
- Gomes, J. (2007). Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura. Retirado de http://magnetesrvk.no-ip.org/casdaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot_litinf_promleit_a.pdf.
- Gonçalves, D., Soares, F., Cabral, I., Alves, J., Cruz, J., Oliveira, M., . . . Lopes, S. (2017). Uma outra escola é possível: Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2007). Educar a criança. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Infantário Semi-Internato de Santa Clara (2016). Projeto Educativo do Infantário (2016-2020). Funchal: Semi-Internato de Santa Clara
- Jesus, S. (2008). Estratégias para motivar os alunos, v. 31, n.1, pp. 21-29. Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2753/2101>.
- Kamii, C. (1996). A teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar (2º ed.). (J. Morgado, Trad.) Lisboa: Instituto Piaget.
- Kelly, A. (1981). O currículo teoria e prática. São Paulo, Brasil: Harbra
- Kot-Kotecki, A. (2013). Modelos Curriculares na Educação de Infância: O enfoque na Expressão Dramática (Tese de Doutorado). Universidade da Madeira, Madeira
- Klausen, L. d. (2017). Aprendizagem significativa: Um Desafio. 2176-1396. Brasil. Obtido em 13 de Março de 2020, de https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25702_12706.pdf

- Lemos, E. (2011). A aprendizagem significativa: Estratégias facilitadoras e avaliação. V. 1, pp. 25-35. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/236259467_A_Aprendizagem_Significativa_estrategias_facilitadoras_e_avaliacao_Meaningful_learning_facilitative_strategies_and_evaluation.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). A aprendizagem cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor. Lidel.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2010). O professor faz a diferença. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2008). Métodos de aprendizagem cooperativa para o jardim-de-infância. Maia: Areal Editores.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2012). 50 técnicas de avaliação formativa. Lisboa: Lidel-Edições Técnicas, Lda
- Mouzinho, R. I. G. (2014). Expressão Gráfico-Plástica. Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal. Disponível em http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6707/1/Rita_Mauzinho_vers%C3%A3o_definitiva.pdf
- Massano, M. (2013). Liderança e aprendizagem na perspetiva do aluno (Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa). Recuperado de https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3387/1/MAGE_Lucia%20Masano_Dissertacao.pdf
- Martins, A. (2002). Didáctica das expressões. Lisboa: Universidade Aberta
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., . . . Cordeiro, S. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Lisboa: Modocromia.
- Máximo-Esteves, L. (2008). Visão Panorâmica da Investigação-Ação. Porto: Porto Editora.
- Mendonça, D. (2013). A influência da liderança no contexto escolar: Um Estudo Etográfico numa organização educativa (Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira, Madeira). Recuperado de <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/364/1/MestradoDeolindaMendon%C3%A7a.pdf>

- Ministério da Educação (2004). Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo (4ª ed.). Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (julho de 2018), Aprendizagens Essenciais, 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. DGE: Lisboa. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico> (acedido a 16 de dezembro de 2019 às 17h15m).
- Morgado, J. (2003). Qualidade, Inclusão e Diferenciação. Minho, Portugal: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Monteiro, C. (2015). A importância da psicomotricidade na Educação Pré-Escolar. Dissertação de mestrado, Instituto superior de Educação e Ciências, Portugal. Disponível em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11067/1/FINAL_Tese%20da%20Claudia%20Monteiro.pdf
- Moran, J. M. (2014). A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Papyrus.
- Pacheco, J. (2001). Currículo: Teoria e Práxis (2º ed.). Porto: Porto Editora.
- Peterson, P. D. (2003). O Professor do Ensino Básico. Lisboa: Instituto Piaget.
- Piaget, J. (1978). A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação (3º ed.). (Á. Cabral, & C. M. Oiticica, Trans.) Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Picanço, A. (2012). A relação entre Escola e Família (Relatório de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa). Recuperado de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2264/1/AnaPicanco.pdf>
- Priberam, D. d. (2020). Priberam. Obtido em 5 de Março de 2020, de Liderança: <https://dicionario.priberam.org/lideran%C3%A7a>
- Proença, G. (2000). História da Arte. 16ª ed. São Paulo. Ática.
- Ribeiro, L. (1991). Avaliação da Aprendizagem (3º ed.). Porto: Texto editora
- Roldão, M. d. (2009). Estratégias de Ensino. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Roldão, M. d., & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular para a autonomia das escolas e professores*. Lisboa.
- Rossetto, Maria. (2005). *A Construção da Autonomia na Sala de Aula: na perspectiva do professor* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Recuperado de <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/7520>.
- Rosalin, B. C., Cruz, J. A., & Mattos, M. B. (1 de Outubro de 2017). A importância do material didático no ensino a distância. *Política e Gestão Educacional*, XXI, pp. 814-830. Obtido de https://www.researchgate.net/publication/320219699_A_importancia_do_material_didatico_no_ensino_a_distancia.
- Sá, J. (2002). *Renovar as Práticas no 1.º Ciclo pela via das Ciências da Natureza* (2.ª edição). Coleção Mundo de Saberes 10: Porto Editora.
- Santos, A. (2017). Os paralelos entre as fases do desenvolvimento cognitivo e gráfico. Recuperado de <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0426.pdf>.
- Santos, B. R. (2007). *Comunidade escolar e inclusão*. Lisboa: Horizontes pedagógicos.
- Samulski, D. (2003). Educação por meio do movimento e do jogo. In C. Neto (Ed.), *Jogo & desenvolvimento da criança* (pp. 226 – 237). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Silva, A. (2010). O uso dos materiais pedagógicos nas instituições de educação infantil (grau de licenciado, Universidade do extremo sul catarinense, Criciúma). Recuperado de <http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/191/1/Andreza%20dos%20Santos%20Silva.pdf>
- Silva, Paulo; Junior, Á. (2011). Efeitos da atividade física para a saúde de crianças e adolescentes. *Psicologia Argumento*, Curitiba, v. 29, n. 64, pp. 41-50. jan./mar. 2011. Recuperado de <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/pa?dd99=issue&dd0=269>.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

- Silva, A. (2018). O mais importante é tratar os meninos como pessoas: a transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º ano de escolaridade (Relatório de Mestrado). Instituto Piaget, Almada.
- Silva, H. S., Moreira, S., & Lopes, J. P. (2018). Cooperar na sala de aula para o sucesso. Lisboa: Pactor.
- Sousa, A. B. (2003). Educação pela arte e artes na educação: Bases psicopedagógicas. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1999). Psicologia Educacional. Amadora, Portugal: McGraw-Hill
- Swanwik, K. (2000). Música, pensamento y educación. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Tauber, M. (2005). Compreender a obesidade infantil. Porto: Porto Editora.
- Tapia, J. A., & Fita, E. C. (2015). A motivação em sala de aula. São Paulo: Loyola Jesuitas.
- Teixeira, R. & Reis, M. (2012). A organização do Espaço em Sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. V. 4, n. 11, pp. 162.187. Recuperado de http://www.adventista.edu.br/_imagens/area_academica/files/A%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20espa%C3%A7o%20em%20sala%20de%20aula.pdf
- morgad
- Valente, J. (1998). Computadores e Conhecimento (2ªed.). Brasil: UNICAMP
- Varela, B. L. (2013). O currículo e o desenvolvimento curricular: Concepções, práxis e tendências. Cabo verde: Uni-CV.
- Van Merriënboer, J. J., Correia, S., & Paiva, J. (2012). As Novas Tecnologias. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Vicente, N. A. (2004). Guia do gestor Escolar. Porto: Edições ASA.
- Vilar, A. (1995). O professor planificador. Lisboa: Edições ASA.
- Westbrook, R. B., & Teixeira, A. (2010). John Dewey. Brasil: Massagna.
- Zabalza, M. (2001). Planificação e desenvolvimento curricular na escola. Lisboa: Edições ASA.

Zeichner, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. Educ. Soc. [online]. 2008, vol.29, n.103, pp.535-554. ISSN 1678-4626. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>.

Referências Normativas

- Decreto-Lei N.º 46/1986. (1986). Lei Base do Sistema Educativo. Diário da República I Série. N.º 237 (1986.10-14), 1-25.
- Decreto-Lei N.º 241/2001. (2001). Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Diário da República I Série. N.º 201 (01-08-30), 5572-5575.
- Decreto-Lei N.º 139/2012. (2012). Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos e da avaliação do ensino básico e secundário. Diário da República I Série. N.º 129 (05-07-2012), 3476 - 3491
- Decreto-Lei N.º 176/2014. (2014). Alterações do currículo nacional. Diário da República I Série. N.º 240 (12-12-2014), 6064-6068.
- Decreto-Lei N.º 10-A/2015. (2015). Ministério da Educação e da Ciência. Diário da República IIª Série. N.º 118 (19/06/2015), 16564- 16564.
- Decreto-Lei N.º 55/2018. (2018). Autonomia e Flexibilidade Curricular. Diário da República I Série. N.º 129 (06-07-2018), 2928-2943.
- Decreto Legislativo Regional N.º 11/2020. (2020). Adapta à Região Autónoma da Madeira os regimes constantes do Decreto-Lei n.º 54/2018, 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, e do Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República I Série. N.º 146 (29-07-2020), 6-30.