

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Carina Aveiro Fernandes

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

fevereiro | 2015

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Carina Aveiro Fernandes

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

ORIENTAÇÃO

Maria Fernanda Batista Pestana Gouveia



Centro de Competência das Ciências Sociais
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico
Ano letivo – 2014/2015

Carina Aveiro Fernandes

Aluna n.º 2071810

**Relatório de Estágio da Intervenção Pedagógica na *Escola EB1/PE da Achada* e no
*Infantário Golfinho I***

Relatório de Estágio apresentado à Universidade da Madeira para obtenção do grau de
Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico

Orientadora: Professora Doutora Maria Fernanda Batista Pestana Gouveia

Funchal e UMa, 13 de fevereiro de 2015

Dedicatória

Á minha estrelinha, luz dos meus olhos e conduta da minha vida.

Pelas palavras de conforto perdidas, no tom apesado.

Amo-te filha!

IV RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Agradecimentos

Um relatório desta natureza representa o culminar de todo um longo e importante percurso de cinco anos de formação que envolveu de uma forma genuína diversas pessoas de quem nunca mais vou esquecer. Representaram grandes pilares na construção do meu conhecimento e ajudaram a realizar um sonho que só foi possível com a colaboração de todos vós.

Desta forma agradeço do fundo do meu coração, todos os momentos em que estiveram presentes e me apoiaram de diversas formas esta minha vida académica. Deste modo reconheço que sem vocês não teria conseguido realizar este percurso e por isso aqui vos agradeço por todo o apoio, dedicação e inspiração para a realização deste trabalho. Eu sinto-me verdadeiramente feliz, por isso quero partilhar este momento demonstrando o quanto foram importantes para mim.

Assim começo por agradecer às crianças da Sala das Ovelhinhas e aos alunos do 2º B que foram essenciais para a realização deste relatório, pelo acolhimento, carinho constante que contribuíram para um percurso de partilha e aprendizagem.

À educadora Débora Silva e à professora Elisabete Salazar, pela cooperação, interajuda e pelas críticas construtivas que me ajudaram a crescer enquanto profissional.

A Professora Doutora Fernanda Gouveia, orientadora do estágio na vertente do 1.º Ciclo do Ensino Básico e do presente relatório, pela disponibilidade, carinho, apoio constante e conselhos fundamentais para a realização de uma prática e um relatório com qualidade.

A todos os professores da UMa que marcaram pela positiva o meu percurso académico, transmitiram os seus conhecimentos e saberes, proporcionando momentos de aprendizagem, que constituíram de uma forma significativa a minha formação e construção pessoal e profissional.

Às minhas amigas e colegas de curso, que foram essenciais no meu crescimento pessoal e profissional. Por todos os momentos, alegrias e tristezas que fizeram-me refletir sobre o valor da partilha, do companheirismo e da amizade. É bom sabermos que temos amigos à nossa volta, pois o que levamos desta passagem académica, para além do conhecimento, são os momentos vividos entre colegas e amigos que vão ficar para a vida. Auxiliaram-me e acompanharam-me nunca me deixando desistir.

Em especial destaque o meu grupo de trabalho, Laura, Sofia e Mariana pelo companheirinho, apoio e compreensão que tiveram nos momentos que não estava presente. Foi uma aprendizagem trabalhar convosco.

VI RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Não podia deixar de agradecer à Isabel, Beatriz e a Marta, pela aprendizagem promovida através nos nossos estudos, pelas gargalhas, boa disposição mas principalmente pelos valores que transmitiram pela sabedoria e aprendizagens que tive convosco, um obrigado é pouco pelo que fizeram por mim.

Agradeço de igual modo a Cheila Martins e a Tânia Rodrigues, duas pessoas que tiveram sempre disponíveis, pela ajuda, pelas palavras de ânimo, e sabedoria partilhada.

À minha diretora, Dr.^a Maria do Céu e Alina Nunes, pelo especial carinho e apoio constante, essencialmente pelos valores que me transmitiram, pela paciência e confiança em acreditar sempre no meu sucesso profissional.

Queria agradecer a toda a minha família, mas em especial a minha sogra que me auxiliou, ouviu e ajudou em todos os momentos de desespero nomeadamente no auxílio da educação da minha filha, foi e será sempre uma mãe para mim.

O meu maior agradecimento vai para a minha filha e o meu marido, que foram o meu alicerce destes cinco anos de formação. Obrigada por terem acreditado em mim por toda a compressão pela minha ausência, aconselharam-me e respeitaram sempre em todas as decisões.

Obrigada Jesus por esta caminha que tiveste sempre ao meu lado.

Resumo

O presente relatório de estágio pretende dar a conhecer a *práxis* desenvolvida e as experiências das crianças do infantário “ Golfinho II” na sala das Ovelhinhas e na EB1/PE da Achada no 2.ºB. Este reflete todo o caminho percorrido durante o estágio final, expondo um enquadramento teórico e metodológico que foi a base para o desenvolvimento da prática pedagógica. Este ambiente de aprendizagem e de intervenção baseou-se na aprendizagem cooperativa e pela ação onde a criança foi co-construtora das suas explorações e aprendizagens e o adulto o orientador das mesmas.

Na construção do percurso educativo a *práxis* desenvolvida ao longo dos estágios fundamentou-se numa visão reflexiva, recorrendo a investigação- ação como uma metodologia privilegiada, uma vez que esta permitiu assumir uma postura crítica e autorreflexiva sobre ação e da ação. Com base nesta metodologia planeou-se os pressupostos educativos que pretendiam estimular o desenvolvimento e as competências das crianças, disponibilizando novas estratégias de ensino-aprendizagem, a nível do contexto educativo e da inovação pedagógica.

Acresce referir que o presente relatório expõem a fundamentação teórica e intencionalidade educativa da ação pedagógica no ciclo de observação, de ação e reflexão, ações que se relevam essenciais para a construção da identidade profissional.

Palavras - chave: Aprendizagem pela ação; investigação ação; aprendizagem cooperativa;

Abstract

This internship report intends to inform Praxis developed and the experiences of children in the kindergarten "Dolphin II" in the room of the Sheep and the EB1/PE of Found in 2 (B). This reflects all the way during the final stage, exposing a theoretical and methodological framework that was the basis for the development of pedagogical practice. This learning environment and intervention based on cooperative learning in learning by action where the child was co-construtora of their holdings and learning and the adult of the same Advisor.

On the construction of educational Praxis route developed over the stages was based on a reflective vision, using the research-action as a privileged methodology, since this allowed him to adopt a critical stance and autorreflexiva on action and action. Based on this methodology, the planned educational assumptions that were intended to stimulate the development and skills of children, offering new teaching-learning strategies, within th Moreover, it should be noted that the present report expose the theoretical foundation and educational pedagogical action intentionality in the cycle of action and reflection, observation, that actions are essential for the construction of professional identity.

Keywords: learning by action; action research; cooperative learning; e context of education and pedagogical innovation.

Sumário

Agradecimentos	V
Resumo	VII
Abstract	IX
Lista de Siglas	XIII
Índice de Gráficos	XV
Índice de Tabelas	XVII
Índice de Figuras	XIX
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico	3
1.1. Identidade profissional docente: um processo formativo.....	5
1.1.1. O Docente reflexivo, crítico e investigador.....	6
1.1.2. O trabalho colegial: Uma cultura social.....	7
1.2. A Dimensão Curricular na Educação de Infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	7
Capítulo II – Enquadramento Metodológico	9
2.1. Investigação-ação: Uma abordagem contemporânea.....	11
2.1.1. Recolha de Dados: Técnicas e instrumentos.....	14
2.2. Problemas e questões da Investigação- Ação.....	17
2.2.1. Objeto de Investigação- Ação.....	17
2.2.2. Problemas da Investigação-Ação.....	17
2. - Pressupostos Metodologicos que Sustentaram a <i>Praxis In Loco</i>	17
2.1.1. Modelo High Scope.....	18
2.1.2. Trabalho Cooperativo: Uma partilha de saberes.....	18
2.1.3. Pedagogia em Participação: Aprendizagem interativa e contínua.....	19
2.1.4. Uma Abordagem ao Ensino Experimental das Ciências.....	19
2.1.5. Diferenciação pedagógica: Uma intencionalidade pedagógica.....	19
2.1.6. As Expressões como uma forma de aprendizagem.....	19
Capítulo III – Prática Pedagógica- Estágio Pedagógico em Contexto de 1º Ciclo ...21	
3.1. Contextualização do Ambiente Educativo.....	24
3.1.1. Meio Envolvente.....	24
3.1.2. EB1/PE da Achada.....	25
3.1.3. Projeto Educativo de Escola.....	29
3.1.4. A sala do 2.º B.....	29

XII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

3.1.5. A turma do 2.º B.....	31
3.2. Intervenção Pedagógica na Sala do 2º B.....	35
3.2.1. A Matemática – Criar, Fazer para Aprender.....	35
3.2.2. A Língua Portuguesa – Ler para fluir e aprender.....	35
3.2.3. Estudo do Meio – Explorar para Conceber.....	35
3.3. Avaliação Geral do Grupo.....	35
3.4. Intervenção com a Comunidade Educativa: Projeto Solidário.....	35
Capítulo IV – Intervenção Pedagógica em Contexto de Educação Pré – Escolar...37	
4.1. Contextualização do Ambiente Educativo.....	40
4.1.2. Caracterização do Jardim de Infância: O Golfinho I.....	42
4.1.3. A Sala das Ovelhinhas.....	43
4. 1.4. O Grupo.....	46
4.1.5. Projeto Educativo de Escola.....	46
4.2. Intervenção pedagógica na sala das Ovelhinhas.....	47
4.2.1. Jardim de Infância onde tudo acontece.....	47
4.2.2. Projeto CrIAR : Uma horta de Cores.....	56
As Abelhas fazem mel?.....	71
4.3. Intercâmbio entre Escolas.....	71
4.4. Avaliação Geral do Grupo.....	71
Considerações Finais.....	73
Referências.....	75
Índice do Conteúdo do CD-ROM.....	81

Lista de Siglas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

EI – Educação de Infância

IA – Investigação – Ação

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério de Educação

PEE – Projeto Educativo de Escola

PEG – Projeto Educativo de Grupo

UMa – Universidade da Madeira

Índice de Gráficos

Índice de Tabelas

Tabela 1. Instrumentos e Técnicas IA.....	15
Tabela 2. Infra - estruturas na freguesia de São Roque.....	25
Tabela 3. Estrutura Física da EB1/PE da Achada	26
Tabela 4. Recursos Humanos da EB1/PE da Achada	28
Tabela 5. Legenda da planta da sala do 2.º B.....	30
Tabela 6. Caraterização individual dos alunos do 2.º B.....	32
Tabela 7. Recursos Humanos do Infantário O Golfinho I.....	42
Tabela 8. Espaços físicos do Infantário.....	43
Tabela 9. Legenda da planta da sala das Ovelhinhas	44
Tabela 10. Conceções do grupo sobre a Páscoa.....	49
Tabela 11. Conceções do grupo sobre as caraterísticas físicas e psicológicas da mãe.....	51
Tabela 12. Conceções do grupo sobre o que é ser criança.	53

Índice de Figuras

Figura 1. Escola Básica 1.º Ciclo com Pré- Escolar da Achada.....	25
Figura 2. Planta da Sala do 2.º B.....	30
Figura 3. Planta da Sala das Ovelhinhas	44
Figura 4. Pintura do globo.....	53
Figura 5. Placar Realizado pelas crianças	54

Introdução

O estágio pedagógico constitui uma etapa muito importante no meu percurso de aprendizagem. Permitiu enfrentar com maior confiança as diversas situações, provavelmente sempre diferentes, com que estaremos confrontados ao longo da vida profissional. Além disso, possibilitou articular os conhecimentos científicos e práticos num espaço educativo dando sentido a construção da identidade docente no âmbito social e ética. Esta relação permite o desenvolvimento de momentos pedagógicos onde o conhecimento impulsiona a prática e esta igualmente proporciona novos conhecimentos.

A elaboração do presente relatório descreve a ação pedagógica desenvolvida na *práxis*, explanando a importância da educação no desenvolvimento das crianças e ainda as minhas crenças e valores acerca deste processo tão complexo que é a educação.

Nesta linha de pensamento, o trabalho desenvolvido no contexto pedagógico teve por base a metodologia de investigação ação (IA) para tentar responder com sucesso a algumas das questões e problemáticas que surgiram durante toda a ação pedagógica em ambos os contextos educativos. O projeto desenvolvido permitiu investigar a importância do trabalho cooperativo, em ambas as vertentes, em prol da cooperação e autonomia das aprendizagens, uma vez que “ Quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado com certeza vai mais longe” (Lopes & Silva, 2009, p. IX).

As abordagens educativas utilizadas durante a prática pedagógica foi a pedagogia em participação numa cultura de ensino-aprendizagem construtivista dando ênfase ao aprender aprendendo num ambiente de cooperação e de co construção onde “ (...) cada criança possa então ter actividade auto-iniciada” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.60).

Procurou-se delinear estratégias motivadoras e diversificadas que, proporcionassem melhoria dos ambientes de aprendizagem, utilizando instrumentos metodológicos que conduzissem a qualidade das aprendizagens.

Deste modo, a contextualização dos ambientes educativos estiveram na base de toda a prática pedagógica, seguindo a necessidade de conhecer as crianças para melhor intervir. Partindo deste conhecimento, observação e dados da IA e as estratégias utilizadas foram ao encontro da cooperação e da ação participativa no desenvolvimento das aprendizagens mais integradas e participativas.

2 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

No que diz respeito a organização deste relatório, este contempla quatro capítulos fundamentais. O relatório inicia-se com o primeiro capítulo, onde este refere uma perspectiva reflexiva e os pressupostos teóricos defendidos para a realização de uma prática pedagógica contextualizada e significativa para as crianças, enfatizando a identidade docente, onde o educador / professor são uma única dimensão num ambiente educativo social e cultural. No capítulo dois está apresentado a IA como uma metodologia essencial para a educação, as técnicas e instrumentos metodológicos utilizados e os princípios que sustentaram a *Praxis In Loco* para responder às problemáticas encontradas e melhorar a qualidade da ação educativa. No terceiro capítulo se refere à prática desenvolvida *in loco*, onde é focalizado o estágio pedagógico desenvolvido no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), na sala do 2º B, na escola da Achada. Este item inicia-se com contextualização de todo o ambiente educativo, a caracterização da instituição educativa a sala do 2.º B, bem como a caracterização das necessidades e motivações das crianças, onde foi possível compreender o espaço social da escola. Neste mesmo capítulo é apresentada a intervenção pedagógica onde são evidenciadas as problemáticas que dão ênfase ao percurso de IA, nomeadamente nas três áreas curriculares (Português, Matemática e Estudo do Meio), a avaliação e as estratégias de intervenção utilizadas para melhorar o ensino-aprendizagem e minimizar a questão problema levantada na IA. É possível ainda visualizar a intervenção com a comunidade educativa que consistiu num projeto solidário, focalizando a interação social. No que respeita ao quarto capítulo apresenta-se com a mesma estrutura do item anterior, porém a intervenção pedagógica está exposta por projetos, o projeto CrIAR e o projeto da Abelhas, a intervenção com a comunidade educativa que consistiu num intercâmbio entre escolas e ainda a avaliação das competências das crianças.

O relatório termina com considerações finais de caráter reflexivas, que aborda o meu percurso enquanto docente, baseado no estágio decorrido nas duas valências. Foi deveras importante refletir sobre as aprendizagens e conclusões retidas ao longo da *práxis* com vista a melhorar as ações pedagógicas futuras e construir a minha identidade enquanto docente.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

“A educação é uma forma de intervenção no mundo”
(Freire, 2009, p.98)

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1.1 Identidade profissional docente: um processo formativo

É do conhecimento geral que o docente é um profissional cognitivamente dinâmico e permeável. Dinâmico pelo cariz que lhe está implícito de procura do conhecimento, de novas metodologias de novos estímulos, do fazer mais e melhor, e permeável pela capacidade que terá que ter ao adaptar-se ao grupo, ao contexto, às necessidades e às vivências. A opinião de Sousa (2012) vai ao encontro desta linha de pensamento, uma vez que o autor refere então, que a identidade profissional não deve ser compreendida como algo que já está conquistado, mas ao invés disso, como algo que está em constante formação e desenvolvimento, obrigando assim a um questionamento contínuo acerca da própria definição da profissão de docente.

É neste sentido que a profissão de educador/professor, como a pessoa que corresponde a um determinado papel e a uma determinada tipologia, responsabilizado por ensinar, formar e orientar, permanece ambivalente. Se na opinião de uns a função permanece idêntica a ela própria, já na opinião de outros, o papel mudou em função das exigências sentidas e das tarefas a realizar. (Cró, 1998)

De acordo com Craveiro & Formosinho, (2002) é na inter-relação entre sujeitos e experiências distintas, que se estabelecem diferenças e se constrói a identidade. Assim, considera-se que são as diferenças catalisadoras da identidade profissional e não a resposta a um determinado padrão.

É neste sentido que importa também referir que a identidade é um processo dinâmico. Assim, é constituída de forma individual, de acordo com o percurso do sujeito e das significâncias atribuídas pelo mesmo - identidade própria -, e de forma coletiva, de acordo com o grupo social em que o sujeito está inserido, e a perspetiva que os outros têm em relação a si próprio - identidade atribuída - (Fernandes, 1992, citado por Craveiro & Formosinho, 2002).

Tanto as OCEPE, como os modelos curriculares, são orientadores no fortalecimento da identidade profissional do educador (Craveiro & Formosinho, 2002) por guiarem a operacionalização dos propósitos do profissional e por auxiliarem na construção de um currículo que promova a orientação do modo de ser e de estar do educador na educação.

Fruto do trabalho e da experiência em contexto de profissional de educação, considera-se que é de grande valor o poder de adaptação e de resposta às necessidades sentidas pelo grupo, uma vez que considera-se que as crianças são elas próprias os agentes da mudança.

1.1.1 O Docente reflexivo, crítico e investigador

De acordo com as leituras efetuadas e compreende-se que o docente deve ser s pessoa capaz de sair de si e centrar-se no outro, Assim, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) é importante que o educador pense sobre a sua pratica, de que forma é que a adequa às necessidades das crianças e, ainda, sobre que valores e intenções estão subjacentes. (ME, 1997).

Neste sentido, importa referir que na prática reflexiva, o professor deve posicionar-se de forma a compreender a sua ação virado para dentro, para a sua própria prática, mas também como para fora, para as condições e contextos sociais nos quais se situa essa prática. (Zeichner, 1993)

De acordo com o mesmo autor, ao educador cabe o papel de ter um pensamento reflexivo consciente e fundamentado antes, durante e depois da ação, uma vez que cabe a educador a planificação de todas as atividades, um questionamento reflexivo durante, refletindo para a resolução de problemas *in loco*, e posteriormente para aferir as atividades a manter e a alterar (Zeichner, 1993).

É esta mesma reflexão que permite que o educador possa readaptar a sua ação com a finalidade de colmatar a satisfação das necessidades das crianças, tornando-se mais consciente do seu próprio desempenho, e contribuindo para a melhora da qualidade da prática pedagógica e, num nível mais profundo, contribuindo para a excelência da instituição (Zeichner, 1993).

É neste sentido que surge o aparecimento da reflexão por parte do docente, tendo em conta, as atividades que desempenha e as exigências que lhe estão intrínsecas, e necessitando desta forma, de uma reflexão mais profunda acerca do seu próprio trabalho (Carita & Fernandes, 2002).

De acordo com Zeichner (1993) são alguns os autores que defendem a melhoria do ensino, discorrendo que esta passa por o professor adotar uma postura reflexiva, deliberada e intencional. O mesmo autor refere ainda que os docentes só terão a ganhar se adotarem essa postura, uma vez que deverão valorizar o saber proveniente da mesma.

Ponte (1991) vem reforçar estas ideias, dizendo-nos que para que a profissão de docente seja de qualidade, é primordial contar com uma atitude consciente e ponderada acerca da sua função e do seu trabalho, por parte dos profissionais. Dada a conjuntura atual, e o desenvolvimento das diversas vicissitudes da educação infantil, considera-se premente que os professores se tornem mais criativos e autônomos, na elaboração das estratégias a adotar e implementar, bem como, na criatividade e na autonomia com que resolvem os problemas com que se deparam no dia-a-dia. (Ponte, 1991).

Carita e Fernandes (2002) dizem-nos que, “a tarefa de educar implica a mobilização de recursos internos e externos e sobretudo a vontade de estar disponível e de se superar. Estudar... investigar... produzir novos saberes, na tentativa de encontrar diferentes soluções para as questões diversas que se colocam, interpelativas, em cada instante” (p. 22). Assim, segundo a perspectiva dos mesmos autores, no decurso do ensino, o docente necessita mais do que qualquer outro profissional, de ter a percepção desta permanente de mudança, das adaptações a terem de ser feitas, da labilidade emocional a que estamos sujeitos, e da exigência do domínio de novos conhecimentos, uma vez que naturalmente cabe ao professor resposta a todo o processo de ensino/aprendizagem, “facto que reforça a enorme responsabilidade do professor na investigação” (Carita & Fernandes, 2002, p. 20).

Em suma, a profissão de docente exige que o professor seja um constante investigador, que se questiona, que questiona e que procura novas estratégias e conhecimentos para conseguir superar os obstáculos com que se vai deparando no quotidiano. Para este efeito, o professor deverá ocupar uma posição de permanente pesquisador e investigador, em várias áreas, objetivando o despertar de novos sentidos do seu grupo. Durante o seu percurso académico e de vida, este nunca deverá assumir uma posição sentenciosa em relação aos seus conhecimentos, nem pensar que a sabedoria que detém é incontestável.

1.1.2 O trabalho colegial: Uma cultura social

1.2 – A Dimensão Curricular na Educação de Infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Capítulo 2 – Enquadramento Metodológico

“A Investigação-acção é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objectivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula.”

(Arends, 1995, p. 25)

Capítulo 2 – Enquadramento Metodológico

2.1. Investigação-ação: Uma abordagem contemporânea

Atualmente o sistema educativo sofre transformações constantemente, pois procura adaptar-se e responder às novas exigências da comunidade educativa. Atendendo às mudanças que surgem constantemente na escola e na sociedade, tornou-se pertinente planificar a prática pedagógica e definir as estratégias de ensino-aprendizagem, considerar os valores sociais, a autonomia, promover a reciprocidade para estabelecer relações sociais e desenvolver um trabalho cooperativo na turma numa perspectiva crítica e de aprendizagem pela ação.

Para desenvolver as ideias anteriormente mencionadas utilizou-se uma metodologia de investigação, nomeadamente IA, uma vez que este método possibilita novas aprendizagens através da descrição, da previsão, da verificação e da conclusão dos fatos num processo de reflexão. Na perspectiva de Máximo-Esteves (2008) IA é um processo reflexivo com vários momentos de ação e “ (...) é conduzida pelo prático – primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de acção -, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da acção ao problema” (p.20). Assim sendo, antes de delinear este processo, teórico e prático, considerou-se importante definir o conceito de IA, dando uma visão concisa dos momentos da prática pedagógica e dos vários mecanismos que viabilizaram a sua concretização.

A IA caracteriza-se por uma metodologia que vai além da dualidade entre teoria e prática, uma vez que a sua concretização proporciona vastas propostas e estratégias, tornando-a inconclusiva. Denomina-se ainda por uma metodologia que tem um duplo objetivo, com base num processo cíclico entre a ação e reflexão crítica. Pois segundo Coutinho et al (2009) o cerne da IA “ (...) é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também para a planificação e introdução de alterações nessa mesma prática” (p. 360), ou seja, na vertente da ação pretende-se obter mudanças na comunidade investigada e por outro lado, o docente compreende e adquire respostas às suas dúvidas. No entanto, o docente deverá ser também um sujeito permeável ao grupo de trabalho, fazendo ajustes e desenvolvendo competências próprias a propósito das questões do mesmo.

Em suma, no âmbito educativo, a IA tem o seu foco essencialmente “ (...) na observação de comportamentos e atitudes constantes no decorrer da acção pedagógica e

lidando com problemas concretos localizados na situação imediata” (Sousa, 2005, p.96), conhecendo assim as particularidades da comunidade educativa e ainda despertar o espírito crítico e inovador, estimulando a tomada de responsabilidade e de compromisso de cada agente educativo, numa dinâmica de ação-reflexão-ação.

Nesta perspectiva, Cortesão e Stoer (1997) salientam que a prática docente não é só a transmissão do conhecimento científico, é cada vez mais uma ação pedagógica com características distintas e em constante metamorfismo desenvolvidas na complexidade das relações sociais e afetivas onde ocorre a ação pedagógica.

Presentemente, a prática docente, impõe o desenvolvimento de várias metodologias e estratégias para um desenvolvimento persuasivo, exigindo ao docente uma constante renovação curricular. Na opinião de Alarcão (2001) a gestão curricular reclama que o docente não seja um mero executor de currículos, “ (...) mas um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais. Exige-se hoje ao professor que seja ele a instituir o currículo, vivificando-o e co construindo-o com os seus colegas e os seus alunos (...) ” (p.21).

Este processo faz-se em forma de tríade de dimensões interligadas numa ação pedagógica e reflexiva, como podemos observar na figura seguinte.

Figura 1. Triângulo de Lewin



Fonte: Coutinho, C.; Sousa A.; Dias A.; Bessa, F.; Ferreira, M.; Vieira S. 2009, p. 361, in Latorre 2003, p.24

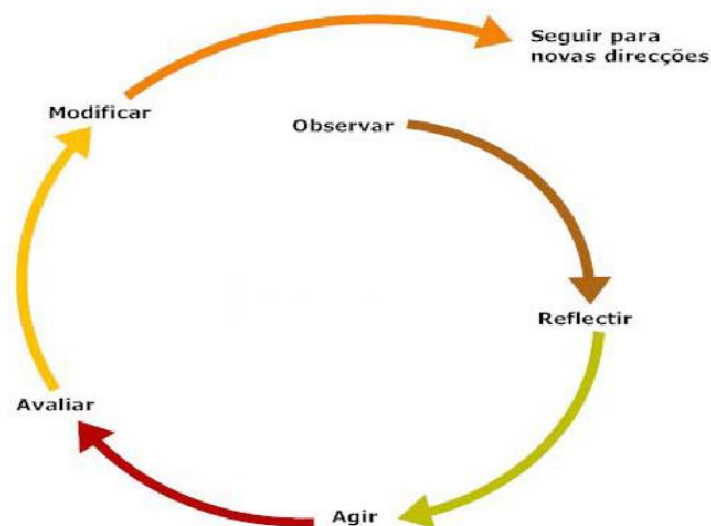
A triangulação das características anteriores origina uma prática docente reflexiva e ativa, num processo de construção e reconstrução de estratégias e métodos, pois a prática pedagógica, numa dimensão de IA, prevê uma consciência crítica, permite assumir valores e atitudes sociais numa aprendizagem mútua. A dimensão da ação-reflexão torna os resultados em *práxis*, originando novos objetos de reflexão e diferentes formas de intervenção. “É neste vaivém contínuo entre ação e reflexão que reside o potencial da investigação-ação enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o

professor regula continuamente a sua ação, recolhendo e analisando informação que vai usar (...)” (Sanches, 2005, p.129).

Os estudos realizados sobre esta metodologia demonstram que o docente que recorre IA dispõe de bases conceptuais e metodológicas que cooperam no desenvolvimento da ação educativa que difunde a inovação no espaço educativo, ações estas que promovem competências científicas e sociais, quer do docente quer dos alunos.

Nesta ótica a IA é caracterizada pelo estudo de uma problemática *in loco*, cujo objetivo primordial é o aperfeiçoamento e a redefinição da *práxis* atendendo às necessidades e às capacidades do grupo investigado. A opção pela metodologia fez todo o sentido, uma vez que deu ênfase à prática pedagógica, permitindo momentos de ensino-aprendizagem e ainda regular as metodologias de intervenção. Para tal, recorreu-se à observação da turma, à planificação e o desenvolvimento da *práxis* de uma forma flexível, envolvendo ainda avaliação, seguindo um ciclo de ação-reflexão, como é possível observar na figura seguinte.

Figura 2. Um Ciclo de Ação - Reflexão



Fonte: (Coutinho, C.; Sousa A.; Dias A.; Bessa, F.; Ferreira, M.; Vieira S. 2009, p. 372, in Mcniff & Whitehead, 2006:9)

Segundo a figura, este processo circular proporciona experiências de ação reflexiva, o desenrolar da prática não se limita a um único ciclo, pois o foco desta

metodologia é a reconstrução das práticas pedagógicas para melhor adequar as estratégias de ensino, tendo em consideração as características e necessidades da turma.

Assim, a execução deste método envolveu quatro etapas fundamentais, sendo estas: a observação, a planificação, a ação, e a reflexão. Possibilitou assim uma visão retrospectiva e prospetiva, numa *práxis* autorreflexiva de conhecimento e ação.

Através deste método de investigação pretendeu-se estimular uma aprendizagem ativa, significativa e cooperativa, onde as crianças fossem construtoras do processo de aprendizagem e promover ainda uma “ (...) diferenciação curricular e pedagógica inclusiva ao invés de uma diferenciação que retoma e reforça a uniformidade, a exclusão” (Sanches, 2005, p. 140).

Como já foi mencionado, no estágio, nas duas vertentes, EI e 1.º CEB as metodologias aplicadas não foram ser pré-determinadas. Assim recorreu-se a IA, a inúmeros instrumentos e técnicas para desenvolver a prática pedagógica, numa perspetiva de investigação e de intervenção. A IA foi essencial para assertar a veracidade dos conceitos e/ou melhorá-los. Nesta ótica, adotar o papel de docente investigador foi o ponto de partida para desenvolver um estágio consciencializado, uma vez que a *praxis* permitiu maximizar e alcançar mudanças qualitativas, e ainda fortalecer a identidade profissional. Nesta linha de ideia Moreira (2001) aponta que a

(...) dinâmica cíclica de acção-reflexão, própria da investigação-acção, faz com os resultados da reflexão sejam transformados em *praxis* e esta, por sua vez, dê origem a novos objectos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. (p.129).

2.1.1. Recolha de Dados: Técnicas e instrumentos

Como já foi citado anteriormente, ao longo do estágio, pretendeu-se obter mudanças, resultados significativos e estimular uma aprendizagem ativa pela ação, sendo as crianças os principais agentes do seu processo de aprendizagem. O ato de mudar pode tornar-se complicado, uma vez que coloca em conflito as crenças, estilos de vida e comportamentos rotineiros. Para que a transformação seja efetiva e consciencializada, é fundamental compreender a forma como os indivíduos envolvidos no processo vivenciam a situação e saber como implicá-los na mudança. (Sanches, 2005). Foi nesta perspetiva que a reflexão sobre a prática, possibilitou revitalizar as estratégias educativas envolvendo a comunidade educativa e desenvolvendo novas

estratégias de ensino, estimulando as crianças pela aprendizagem cooperativa, inibindo o individualismo, característica patente no grupo.

O desenvolvimento da IA pressupõe uma investigação baseada na recolha de informações que a própria investigação vai proporcionando, relativamente à ação educativa e a intervenção propriamente dita. Segundo Costa (2012) “ A recolha de dados é uma etapa fundamental no processo de pesquisa fazendo a ligação entre o enquadramento teórico que o pesquisador elegeu e os resultados a que vai chegar, contribuindo deste modo para a produção científica” (p.141). Assim sendo, durante o estágio recorreu-se a várias fontes de informação uma vez que estas sustentavam a investigação e uma prática pedagógica de qualidade e credível. As opções metodológicas selecionadas foram decisivas e influentes na investigação e consequentemente no estágio.

No que concerne à recolha de dados, ao longo do estágio recorreu-se a várias fontes de investigação, nomeadamente “documentos, registos de arquivo, entrevistas, observação directa, observação participante e artefactos físicos.” (Yin, 2005, p. 109). A opção por alguns destes instrumentos e técnicas permitiu planificar e orientar a investigação científica e pedagógica e reorganizar as estratégias de intervenção durante a *práxis*. Neste sentido a prática desenrolou-se através da ação/reflexão, tendo como base observação e a pesquisa documental, sendo essencial para obter informações e por fim triangula-los para depois utilizá-los na prática pedagógica.

Para tal, recorreu-se a alguns instrumentos para recolher os dados, mencionados na tabela seguinte:

Tabela1. Instrumentos e Técnicas IA

Instrumentos	Pressupostos
Meios Audiovisuais: (Registos fotográficos e vídeo)	Estes instrumentos de registo foram primordiais e complementares na medida que fica registado na íntegra as ações e a conduta humana com características retrospectivas e credíveis.
Produções Oraís/ Conversas Informais	As produções orais com as crianças permitiram conhecer algumas características, nomeadamente os sentimentos, as preocupações, os afetos e ainda compreender algumas das suas ações.

Técnicas	Pressupostos
A análise de conteúdo	Esta técnica caracteriza-se pela sua rigidez, pois permite “tratar de forma metódica informações e testemunhos (...) (Quivy & Campenhouldt, 2005, p. 227) objetivamente. Através da análise do Projeto Educativo da Escola (PEE), o Projeto Educativo de Turma (PET) foi possível conhecer princípios reguladores da escola, os projetos, o plano de anual de atividades e as estratégias a utilizadas.
A observação participante	Esta técnica facilitou a aproximação das crianças uma vez que nesta ação foi possível escutá-las com pormenor e viabilizou uma perspetiva perspicaz do contexto e das crianças.

A opção por estas técnicas e instrumentos surgiu pela necessidade de realizar um estudo sobre o processo de aprendizagem das crianças, suas necessidades, interesses e metodologias utilizadas pelas docentes. Os dados obtidos através das técnicas e instrumentos deram origem triangulação da informação. Após este processo, analisou-se e refletiu-se sobre o contexto educativo, a prática pedagógica, obtendo deste modo informações fidedignas e mais próximas a da realidade, dando sentido e início ao contexto de intervenção. Nesta linha de ideia Sanches (2005) refere que este é neste processo contínuo “ (...) entre acção e reflexão que reside o potencial da investigação-acção enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua acção, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica.” (p.129). A IA foi o cerne do estágio pedagógico e parte integral para a construção da formação docente numa visão crítica, cooperou no aperfeiçoamento da intervenção educativa, com a implementação de metodologias inovadoras, visando um ensino de qualidade.

Em síntese, a preferência por este procedimento teve como objetivo estimular o ensino/ aprendizagem cooperativa e ainda a aprendizagem pela ação e sobre a ação. A *praxis* assentou no desenvolvimento de uma aprendizagem onde os valores se evidenciassem, nomeadamente a partilha, a cooperação, a pesquisa, e a autonomia.

2.2. Problemas e questões da Investigação- Ação

2.2.1 Objeto da Investigação-Ação

A intervenção pedagógica realizou-se no infantário “O Golfinho I” e na EB1/PE da Achada. A população alvo foram as crianças da sala das Ovelhinhas e os alunos do 2.º ano, turma B das respetivas instituições de educação e ainda a comunidade educativa.

2.2.2. Problema da Investigação-Ação

A IA assentou em torno das questões pedagógicas que foram surgindo ao longo do estágio, mais concretamente no desenrolamento da planificação, na intencionalidade educativa patente nas atividades pedagógicas e nas atividades ludo didáticas. O relatório de estágio presume e relata as questões às quais desmistificou-se durante a prática pedagógica. No 1.º CEB a questão inicial foi - De que forma o trabalho cooperativo pode influenciar o envolvimento dos alunos nas suas aprendizagens? Na vertente da EI a questão a investigar foi – De que forma a cooperação beneficia as aprendizagens das crianças?

2.3. Pressupostos Metodológicos que Sustentaram a *Práxis In Loco*

A Educação, contemporaneamente, tem assumido uma função cada vez mais fulcral na sociedade e nas famílias, não só como instituição, mais também como uma fonte cooperante na educação das crianças, designadamente no desenvolvimento social, cultural, físico e afetivo das mesmas.

A escola e os docentes conscientes dos pressupostos atuais, e desligados de um passado ancorado de contextos desatualizados, desenvolvem a carreira docente numa perspetiva inovadora e reflexiva. Desta forma, a educação apresenta-se cada vez mais desafiante, fato que impõe ao docente um conhecimento de diversidade de estratégias de ensino e uma inovação pedagógica, para superar os obstáculos que são impostos no quotidiano. Na perspetiva de Fino (2010) a prática de uma docência com inovação “implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais” (p. 277), de forma a atender às transformações cada vez mais patentes na educação. Assim sendo, torna-se necessário utilizar estratégias, instrumentos e ainda proporcionar oportunidades de aprendizagem ativas seguindo alguns referentes teóricos

e metodológicos, uma vez que assentam “ (...) em teorias de desenvolvimento e da aprendizagem, em noções sobre a melhor maneira de organizar os recursos e as oportunidades de aprendizagem para as crianças e em pareceres avalizados sobre o que é mais importante e necessário as crianças saberem”(Spodek & Brown, 2002, p. 194).

Assumindo esta perspetiva, seguidamente expõem-se os métodos pedagógicos aplicados na prática pedagógica e a sua fundamentação.

2.3.1 – Modelo High Scope

2.3.2 - Trabalho Cooperativo: Uma partilha de saberes

“ A aprendizagem cooperativa é uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si (...)” (Lopes & Silva, 2009, p.4).

O trabalho cooperativo surgiu, ao longo da evolução das preocupações pelos métodos de ensino/aprendizagem, como um excelente método a ser utilizado nas salas de aula, por ser rico e promotor de aprendizagens significativas. A aprendizagem cooperativa rege-se pela interajuda dentro do grupo e na partilha de saberes, bem como nas relações sociais para atingir metas e benefícios mútuos. Segundo Burden, “ a cooperação é a convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos” (citado por Lopes & Silva, 2009, p.3).

Neste sentido, cooperar significa trabalhar em grupo, e esforçar-se para que se obtenham os melhores resultados, reconhecendo que o desempenho de cada um depende do desempenho de todos. Segundo Fontes & Freixo (2004), “(...) cada elemento só pode alcançar os seus objectivos se e só se os outros conseguirem alcançar os seus”(p.27). No entanto, a implementação do trabalho cooperativo, não é uma tarefa fácil. Cabe ao professor analisar os recursos e as estratégias a utilizar para que os alunos possam aprender mais e melhor, de forma eficaz e significativa. É evidente que a implementação do trabalho cooperativo dentro da sala de aula demonstra algumas dificuldades e limitações, pois cada vez mais vemos uma escola e ensino direccionados para um trabalho e aprendizagem individualistas. Por isso o papel do professor torna-se fundamental para a minimizar este clima tradicionalista e otimizar um clima de partilha,

interajuda, e cooperação entre pares. O conceito de trabalho cooperativo é referido constantemente nos trabalhos de John Dewey, a par de proposições democráticas.

De acordo com Sanches (2005), a cooperação dá lugar ao individual e a uma competição que beneficia pobremente os seus ‘participantes’. A dependência que se gera entre os elementos do grupo amplia competências de autonomia. Apesar de soar contrastante, ao auxiliar o grupo, o aluno desenvolve competências de trabalho como a responsabilidade, cooperação, criatividade e esforço para alcançar algo. As tentativas de introdução deste tipo de trabalho dão resposta ao problema mais evidente e atual do docente que é trabalhar com alunos de diferentes culturas e meios socioeconómicos, ou seja, as turmas heterogéneas. Para responder às necessidades individuais, numa turma em que todos os alunos precisam de métodos e estratégias distintas, a aprendizagem cooperativa torna-se uma estratégia que privilegia essas diferenças.

Referindo Pujolás (2001), citado por Fontes & Freixo (2004), o trabalho cooperativo abarca o ensino personalizado que se pretende implementar no ensino atual, visto que os alunos “cooperam para aprender” (p.26). A criança coopera com o outro (colega e professor) e realiza tarefas cognitivas em constante relação, participando nos momentos de trabalho e desenvolvendo competências cognitivas, emocionais e comunicativas.

Não se considere que a utilização do trabalho cooperativo auxilia somente o professor por colmatar as suas dificuldades na implementação de diferenciação pedagógica. Este tipo de aprendizagem beneficia, para além do mais, os alunos. Porém há que notar se os alunos trabalham mesmo cooperativamente. O professor deve analisar igualmente a implementação do trabalho cooperativo, os seus resultados no trabalho e relações dos alunos, de modo a otimizar a eficácia dos grupos.

2.3.3 - Pedagogia em Participação: Aprendizagem interativa e contínua

2.3.4 - Uma Abordagem ao Ensino Experimental das Ciências

2.1.6. As Expressões como uma forma de aprendizagem

Capítulo III – Prática Pedagógica- Estágio Pedagógico em Contexto de 1º Ciclo

“Quero centrar-me no essencial da escola: ensinar e aprender.”

Estanqueiro, 2010, p.19

Capítulo III - Estágio Pedagógico em Contexto de 1º Ciclo

O estágio foi concretizado no 2.º ano, turma B, do 1.º CEB, teve a durabilidade de 135 horas numa componente direta, assumindo a responsabilidade pelo planeamento e dinâmica das aulas, seguindo a indicações da professora cooperante. Antes de fundamentar a *práxis* tornou-se pertinente referir como se desenrolou e as fases que se procedentes. A articulação curricular entre as diferentes áreas curriculares foram patentes durante a prática permitindo aos alunos relacionar os conteúdos e o currículo, uma vez que possibilitou abordá-los com mais precisão a interdisciplinaridade visto que esta “ (...) representa o ideal da formação integrada, aspirando a acabar com as fronteiras estanques entre as várias disciplinas e a encontrar uma transdisciplinaridade, isto é, a existência de um axioma comum às várias disciplinas” (Pacheco, 2000, p.31). Esta prática fez todo o sentido e teve como propósito abordar os conteúdos curriculares sem obstruções e com pontoa comum para que os alunos tivessem uma amplitude das diversas áreas do currículo e selecionassem com o seu quotidiano, através de métodos pedagógicos adequados às particularidades da turma.

As planificações foram efetuadas semanalmente e com flexibilidade, prevendo que poderiam não ser realizadas na sua totalidade, atendendo ao ritmo de aprendizagem, as atividades extra curriculares e datas festivas. No término da semana efetuou-se uma reflexão crítica com a professora cooperante sobre a prática pedagógica e delineou-se um plano das atividades para a semana seguinte, tendo como base no currículo e as necessidades dos alunos.

Estes momentos reflexivos permitiam um olhar com mais pormenor sobre ação e se necessário corrigi-la nas atividades posteriores, desenvolvendo deste modo uma construção e partilha de saberes, resultando numa identidade profissional baseada na cooperação (Perrenoud, 2002). Esta prática possibilitou ainda uma prática reflexiva, flexível e com novas oportunidades de aprendizagem recíproca, pois conforme aponta Alarção (1996), os docentes “ são aqueles que são capazes de criticar e desenvolver as suas teorias sobre a prática ao refletirem sozinhas ou em conjunto, na acção e sobre ela assim como as condições que a modelam” (p.100).

Nesta dinâmica, a prática desenvolvida no 1.º CEB teve envolvimento direta, nomeadamente atividades orientadas com a turma que envolveram a intervenção da enfermeira Manuela Machado, uma visita de estudo a Biblioteca do Arquivo Regional e o intercâmbio com a sala do 2.º A.

Seguidamente são apresentadas as atividades desenvolvidas na *práxis* e os seus resultados, ou seja, as reflexões e metodologias utilizadas. Por fim, relata-se a intervenção com a comunidade educativa, nomeadamente a concretização de um projeto solidário realizado com as colegas de estágio da mesma instituição.

3.1- Contextualização do Ambiente Educativo

O meio educativo onde a escola está inserida, tem um papel importante na educação, contribuindo positivamente para o desenvolvimento de um projeto educativo que facilite o crescimento e a formação de cada indivíduo. Neste sentido uma prática pedagógica com qualidade, procura encontrar meios que vão ao encontro das necessidades e interesses das crianças, consciente de que “ (...) o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, (...) ” (ME, 1997, p.31). Deste modo, torna-se essencial perceber os aspetos culturais, socioeconómicos e geográficos para melhor compreender de onde provêm as crianças. A comunidade educativa tem um papel ativo no ensino-aprendizagem das crianças.

Assim sendo, delinearam-se estratégias a utilizar para enriquecer e potencializar aprendizagens significativas.

3.1.1 - Meio Envolverte

A escola Básica do 1º Ciclo com Pré- Escolar da Achada localiza-se na estrada Dr. João Abel de Freitas, numa zona citadina da Freguesia de São Roque, no concelho do Funchal, localizada na costa sul da ilha da Madeira.

Tendo uma densidade populacional de 9.300 habitantes, com uma extensão geográfica de 7,52 km de área, dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), é uma freguesia que comporta diversas atividades. Fica a cerca de 3 km do centro da cidade do Funchal, possuindo boas redes de acesso e transportes.

Atualmente esta freguesia assume um papel importante para a região relativamente as atividades de comércio, serviços educativos, setores que contribuem para o desenvolvimento socioeconómico da localidade e da região.

Deste modo serão explanados os dados auferidos, patenteando o desenvolvimento cultural, socioeconómico e um notável património que a freguesia de São Roque dispõe, ver na tabela seguinte:

Tabela 2. Infra - estruturas na freguesia de São Roque

Infra-estruturas existentes na Freguesia de São Roque			
Educativas	Desportivas	Serviços	Cultura e Recreativas
<ul style="list-style-type: none"> - EB1/PE da Achada; - EB17PE da Lombo Segundo; - EB1/PE do Galeão; - Escola Básica do 2º e 3º Ciclo e Secundário do Galeão - Universidade da Madeira (UMa); -Centro Socioeducativo de deficiência; 	<ul style="list-style-type: none"> - Clube Desportivo de S. Roque; - Complexo Desportivo/ Piscina Olímpica da Penteada; - Azinhaga ciclismo e bilhar; 	<ul style="list-style-type: none"> - Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família; - Segurança Social; - Centro de Saúde de São Roque; - Farmácias; - Junta de Freguesia de São Roque; - Centro de Lojas comércio e restauração; - Mercado da Penteada; - Correios Telégrafos e telefones (CTT); - Segurança Social; 	<ul style="list-style-type: none"> -Biblioteca Pública Regional da Madeira; -Associação Recreativa do Galeão Recreio Musical; -Tuna de Bandolins; - Casa do Povo de São Roque; - Recreio Musical;

Fonte: Fundamentado com os dados do PEE da Achada (2013- 2016)

3.1.2 - EB1/PE da Achada

A escola Básica do 1º Ciclo com Pré- Escolar da Achada foi inaugurada a 21 de setembro de 2009 com objetivo principal de apoiar a população da localidade e proximidades. Esta é uma instituição educativa de natureza pública, com três valências: Pré- Escolar, 1º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Recorrente. A instituição educativa funciona no período das 8 horas e 15 minutos até às 18 horas e 30 minutos, existindo um horário em regime noturno/ pós laboral das 19 horas e 30 minutos às 23 horas.

Figura1. Escola Básica 1.º Ciclo com Pré- Escolar da Achada



No que respeita à estrutura física, esta instituição educativa segue as normas de segurança estabelecidas pelo Ministério de Educação. É um edifício constituído por dois pisos com espaços verdes, pátios, que comportam uma arquitetura moderna.

No piso do Rés- do- Chão, funciona a falência da EI, enquanto o piso superior destina-se ao 1º Ciclo do Ensino Básico.

Esta escola apresenta ainda condições adequadas para as crianças com mobilidade de deficiência motora, tendo vários acessos apropriados a estes alunos, ver na tabela seguinte:

Tabela 3. Estrutura Física da EB1/PE da Achada

Estrutura Física	
Piso Inferior	<ul style="list-style-type: none"> - Arrecadações; - Escadas de acesso direto à escola; - Monta-cargas; - Área de estacionamento;
Rés-do-chão	<ul style="list-style-type: none"> - Hall de entrada e receção; - Secretaria; - Gabinete da direção onde funciona o Apoio Especializado; - Sala de Unidade Especializada; - Salas de atividades da Educação Pré-Escolar; - Arrecadação de apoio à Unidade Especializada; - Gabinete de apoio à Unidade

	<p>Especializada;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cantina e espaço polivalente; - Casa de banho com chuveiro adaptada de apoio à Unidade especializada; - Casa de banho adaptada para alunos com NEE; - Casas de banho para as crianças (1 feminina e 1 masculina); - Casas de banho os educadores (2 femininas e 2 masculinas); - Casas de banho para adultos (1 feminina e 1 masculina); - Casa de banho dos alunos do pré-escolar com chuveiro; - Área com lavatórios de apoio à cantina; - Cozinha; - Área do economato; - Lavandaria; - Área de receção material com monta-cargas; - Área de vestiário e convívio do pessoal não docente; - Casa do lixo; - Pátio coberto; - Recreio com parque infantil; - Horta;
1º Piso	<ul style="list-style-type: none"> - Salas de atividades curriculares; - Sala de estudo; - Sala de informática; - Sala de apoio pedagógico acrescido; - Sala de Expressão Plástica e de Expressão Musical; - Biblioteca; - Sala dos professores; - Campo polidesportivo; - Recreio coberto – Labirinto lúdico; - Casas de banho adaptadas para os alunos com NEE; - Casa de banho para os alunos (1 feminina e 1 masculina); - Casas de banho dos professores (1 feminina e 1 masculina); - Balneários (1 feminino e 1 masculino); - Arrecadação de Expressão Físico – Motora.

Fonte: Fundamentado nos dados do PEE da Achada (2013-2016)

No que concerne aos recursos humanos da instituição, é formada por 274 alunos, 74 na Educação Pré- Escolar e 200 no 1º Ciclo do Ensino Básico. Segundo o PEE (2013-2016), a maioria das crianças são oriundas de famílias de nível socioeconómico Médio. Para além destes, existem ainda um número significativo de crianças que são acompanhadas pelos serviços competentes, consoante a estrutura familiar (Tribunal de Menores, Comissão de Proteção de Menores e Segurança Social). No respeito ao pessoal docente e não docente segundo o Projeto Educativo da Escola (2013/2016), apresenta-se da seguinte forma na tabela.

Tabela 4. Recursos Humanos da EB1/PE da Achada

Recursos Humanos	
Pessoal Docente	<ul style="list-style-type: none"> - Educadora de Infância; - Docentes das Atividades Curriculares; - Docentes do Ensino Recorrente; - Docentes de Atividades de Enriquecimento Curricular; - Docentes de Apoio e Substituição; - Docentes da Bolsa da D.R.A.E.;
Pessoal Não Docente	<ul style="list-style-type: none"> - Técnica Superior de Animação de Biblioteca Escolar; - Coordenadora Administrativa; - Assistentes Técnicas da Educação Especial; - Assistentes Operacionais; - Ajudantes de Ação Educativa do Pré- Escolar.

Fonte: Sustentado nos dados do PEE da Achada (2013-2016)

3.1.3 - Projeto Educativo de Escola

A escola é um sistema que comporta diversos fatores que são importantes para formar cidadãos autónomos e democráticos. Segundo Gambôa, (2004) “ A escola é o agente social, intencionalmente vocacionado para a formação de atitudes morais necessárias à democracia” (p.113). Tendo em conta o supracitado é importante que os professores, alunos e comunidade educativa, tenham um papel participativo e ativo na instituição. Torna-se fundamental assim falar do PEE como um instrumento educativo necessário aos docentes, de modo que a haja uma reflexão da *praxis* com vista a uma prática pedagógica de qualidade.

O PEE da EB1/PE da Achada denomina-se de S.E.R. (Sentir, Envolver e Realizar) e tem a durabilidade de três anos letivos (2013-2016). A construção deste projeto teve por base a opinião e a participação de toda a comunidade educativa, com objetivo de promover e proporcionar estratégias e um plano de ação que valorize o “desenvolvimento global e harmonioso dos alunos, quer a nível intelectual, emocional, físico e artístico, de modo a otimizar as potencialidades e a resolver os problemas existentes na Escola, através da definição de estratégias e linhas de atuação que servem de referência ao nosso plano de ação” (PEE da Achada, 2013-2016).

Neste sentido, o PEE da EB1/PE vai auxiliar e acompanhar os alunos com o objetivo de melhorar as dificuldades sentidas no âmbito da expressão oral, poucos hábitos de leitura, o desrespeito nos espaços comuns, demonstrando uma grande fragilidade a nível da inteligência emocional. Assim, a escola apresenta estratégias centradas nos alunos, privilegiando o bem-estar dos mesmos, a literacia e a formação pessoal e social. Além disso esta escola trabalha as valorizações afetivas entre alunos e adultos permitindo a construção de ambientes de partilha e respeito pelo outro.

Deste modo o PEE é importante para a escola, como forma de organizar planificar toda ação a ser desenvolvida, “ neste sentido, o projecto educativo deve ser colectivo mas favorecendo a interação; autónoma mas não independente” (Carvalho & Diogo, 1999, p. 45).

3.1.4 – A sala do 2.º B

A sala de aula “deve ser, antes de mais, um cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de acção ” (Zabalza , 1998, p. 53).

A sala do 2º B é uma sala ampla e com luminosidade natural, privilegiada devido às grandes janelas que existem em toda a lateral da sala.

Esta sala é acolhedora, com vários materiais de apoio como a biblioteca, jogos didáticos e lúdicos, que auxiliam os alunos durante o período letivo. Quanto à organização da sala, as mesas estão dispostas em U e com uma secretaria para a docente que serve de apoio aos materiais que utiliza.

Existem ainda dentro da sala três placares para fixar trabalhos, dois armários de arrumação, para guardar os materiais, dossiês e os manuais. Assim os alunos têm a possibilidade de autonomamente, colaborar na organização da sala, ajudar o professor e os colegas, sendo responsáveis pela gestão e organização dos materiais. “Uma sala de

aula deve ser entendida como espaço acolhedor livre, de interação do grupo (...) com o objetivo de adquirir conhecimentos, produzir conhecimentos, formar competências e hábitos” (Peterson, 2012, p. 78).

Figura 2. Planta da Sala do 2.º B

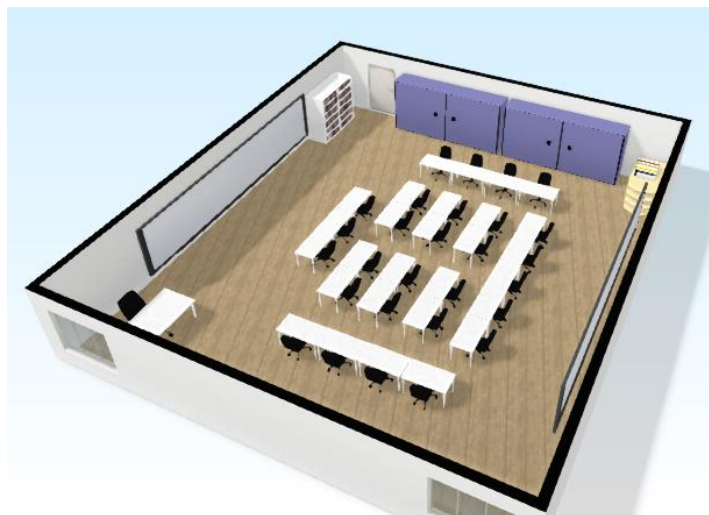


Tabela 2. Legenda da planta da sala do 2.º B

1 – Quadro; 2- Biblioteca; 3 – Armários de arrumação; 4 – Armários com materiais;
5 – Placar de trabalhos; 6 – Secretaria da docente; 7 – Mesas de trabalho;

O horário da turma, visa organizar as atividades curriculares e de enriquecimento curricular em dois turnos distintos. Assim, no turno da manhã têm lugar as atividades curriculares e no turno da tarde as atividades extracurriculares. Ver na tabela seguinte. No entanto, estas atividades são geridas de forma flexível, respeitando os ritmos e interesses de cada criança.

Tabela 6. Horário da turma do 2.º B

8h15/13h15	Curriculares	2ª feira das 8h 45 às 9h45 – Exp. Físico Motora 4ª feira das 12h15 às 13h15 – Exp. Musical 6ª feira das 12h15 às 13h15 – TIC			
Almoço/O.T.L.(13h15/14h15)					
	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
14h15/15h15	Plástica	TIC	TIC	Clube	Clube

15h15 /16h15	Estudo	Música	Ed. Física	Inglês	Clube
16h15 /16h45					
16h45/17h45	Estudo	Inglês	Estudo	Plástica	Biblioteca
17h45/18h15 O.T.L.					

3.1.5 – A turma do 2.º B

a turma não é um lugar e um momento onde a criança vem aprender, mas uma estrutura social, quer um *contexto relacional e material* no seio do qual a criança vai desenvolver as interações e as trocas que conduzirão ao seu comprometimento nas diversas actividades ... (Vayer e Roncin, 1987, citado por Barreiros 1996, p.107)

A turma do 2.º B é constituída por 26 alunos, 17 do sexo masculino e 9 de sexo feminino. Na sua maioria residem na freguesia de São Roque, sendo que apenas um número reduzido de alunos reside fora da mesma, frequentando esta escola devido à proximidade ao trabalho dos pais.

Durante o meu estágio foi importante observar as interações, através das quais identifiquei os principais interesses das crianças e as principais dificuldades, nomeadamente na parte emocional e afetiva.

No que respeita às potencialidades destes alunos, a nível escolar pude constatar que demonstravam entusiasmo em aprender novos conteúdos, curiosidade e interesse em encontrar novos desafios. Contudo alguns destes alunos tinham algumas dificuldades na área do português, apresentavam fraco domínio na escrita e na leitura, beneficiando de apoio pedagógico acrescido. Existiam ainda dois alunos que apresentavam NEE sendo acompanhados pela professora do ensino especial dentro e fora da sala, e dois que estavam em processo de análise.

No geral, apesar de serem crianças autónomas e participativas, algumas desmotivavam quando não conseguiam realizar as tarefas, perdiam o interesse e desistiam rapidamente. Contudo, se fossem estimuladas para realizar essas tarefas com ajuda dos docentes e dos colegas, tentavam mudar de postura demonstrando uma atitude positiva. Importa salientar que havia um grupo significativo que encarava as dificuldades das tarefas como um desafio a conquistar.

Em contrapartida esta é uma turma com grandes capacidades sendo apenas necessário proporcionar momentos onde os alunos estejam envolvidos de forma ativa e

participativa. “Cada turma é um caso especial com as suas características e necessidades específicas” (Elias, 2008, p. 102).

Desde modo, para compreender melhor os alunos desta turma, realizou-se um quadro com algumas informações resultantes da análise do PAT. Vericar na tabela:

Tabela 7. Caraterização individual dos alunos do 2.º B

Alunos	Apreciação
A.G.	É aluno muito prestável e criativo, gosta de ajudar os outros, responsável e autónomo nas tarefas que realiza. Domina sem dificuldades a área da matemática, português e estudo do meio. No entanto tem dificuldade em esperar pela sua vez. No trabalho em grupo quer sempre o líder.
A.G.	É uma aluna que realiza as suas tarefas com autonomia e sem dificuldades. Tem uma boa relação com os colegas, é meiga e gosta de partilhar e ajudar. Mostra um bom desempenho em todas as atividades curriculares. Tem uma grande capacidade de trabalhar em equipa.
B.F.	É uma aluna responsável, meiga e trabalhadora, mas muito reservada. Manifesta alguma dificuldade a nível da escrita e da leitura e realiza as tarefas propostas com alguma lentidão. Quando não consegue realizar as tarefas desiste.
D.R.	É um aluno integrado na turma este ano letivo, porque está a repetir o 2º ano. É uma criança que tem problemas emocionais, afetivos e de motivação. A relação com os colegas não é boa devido ao seu comportamento. No que respeita à aprendizagem tem grandes dificuldades em todas as áreas, neste sentido foi proposto uma avaliação do Ensino Especial. Este apresenta muita dificuldade para trabalhar em grupo, não respeitando os colegas.
F.M.	É um aluno muito falador, no entanto é muito participativo, gosta de partilhar o que sabe com os colegas, em trabalhos de grupo quer ser sempre o responsável. Apresenta algumas dificuldades na escrita e na leitura e tem dificuldade em alguns conteúdos lecionados.
F.O	É um aluno com um comportamento satisfatório, participativo, interessado em descobrir novos desafios. Domina sem dificuldades todas as áreas, e realiza com êxito e autonomia as propostas dadas na sala. Gostava de ajudar os colegas com mais dificuldades.
I.O.	É uma aluna que gosta de conversar, distrai-se facilmente, mas é bem comportada quando é proposta uma atividade. Porém não apresenta qualquer dificuldade nos conteúdos lecionados, mas precisa de aplicar-se um pouco mais.
J.M.	Este aluno foi integrado na turma este ano letivo, porque está a repetir o 2º ano de escolaridade. Tem uma grande dificuldade na leitura e na escrita, por outro lado apresenta algum domínio na

	<p>matemática e nas restantes áreas, embora seja preciso apoio para algumas situações.</p> <p>Tem um comportamento por vezes agressivo fora da sala com os colegas.</p> <p>Tem muita dificuldade em trabalhar em equipa, perturbando por vezes a realização do trabalho.</p>
J.S.	<p>É um aluno que tem imensas dificuldades de concentração, não gosta de trabalhar, é preguiçoso e falador. Fora da sala de aula tem apoio pedagógico para colmatar as dificuldades que sente principalmente na matemática. Nas restantes áreas necessita de apoio para conseguir concretizar algumas tarefas. Quando se realiza trabalho cooperativo este por vezes não participa na realização da atividade e fica a conversar.</p>
L.A.	<p>É uma aluna muito conversadora distrai-se com facilidade perturbando por vezes os trabalhos realizados na sala de aula. No entanto é muito participativa e gosta de ajudar os colegas. Gosta de ser sempre a primeira a responder não respeitando por vezes a sua vez. No que diz respeito à aprendizagem, não apresenta qualquer dificuldade. Gosta muito de trabalhar em equipa.</p>
L.G.	<p>É um aluno muito responsável, meigo e todos os colegas o respeitam. É pouco falador, participa só às vezes nos debates da sala. A nível da aprendizagem gosta muito de trabalhar mas há necessidade de incentivá-lo a realizar as atividades com um ritmo mais rápido. No trabalho em equipa manifesta-se mais participativo. Não apresenta dificuldades nos conteúdos lecionados.</p>
L.F.	<p>É um aluno que tem uma grande capacidade de organização, gosta de ter o seu trabalho bem apresentado. É muito responsável e gosta de partilhar o que sabe com os outros colegas. Manifesta alguma facilidade nas atividades realizadas e também nas restantes áreas.</p>
M.M.	<p>É um aluno que apresenta a nível emocional algumas lacunas, é muito falador e distrai-se com facilidade. No entanto, tem algumas capacidades que não são aproveitadas devido ao seu comportamento, principalmente na área da matemática que tem mais dificuldade. Na escrita manifesta algumas dificuldades na construção frásica. Quando não consegue atingir um objetivo desiste.</p>
M.G.	<p>É um aluno muito interessado e participativo, é muito observador, contudo na realização das tarefas é um pouco lento. Não apresenta dificuldades a nível da aprendizagem e revela-se um aluno muito humano.</p>
M.V	<p>É um aluno com currículo de 1º ano no português, uma vez que apresenta muitas dificuldades na aquisição da leitura. Não gosta de trabalhar em grupo perturbando por vezes todos os membros do grupo de trabalho. Tem um baixo nível de concentração nas tarefas que realiza e é muito conversador.</p> <p>Apresenta imensas dificuldades na aquisição dos conteúdos lecionados em todas as áreas.</p>
N.S.	<p>É uma aluna que segue o programa de 1º ano de português e de matemática, apresenta muitas dificuldades na aprendizagem e necessita de apoio diário para realizar com sucesso as atividades.</p>

	Revela algumas dificuldades de concentração e realiza as atividades de forma muito lenta e desmotivada. Quando realiza o trabalho em equipa nota-se um maior empenho.
P.P.	É uma aluna com NEE, que necessita de apoio, seguindo o programa de 1º ano no português e na matemática e tem progredido na escrita e na leitura. Na matemática tem apresentado algumas melhorias. Gosta muito de fazer trabalho em equipa.
R.B.	É um aluno com algumas dificuldades na produção escrita e uma caligrafia desorganizada. Revela empenho nas tarefas na sala de aula apesar de algumas dificuldades sentidas, nomeadamente na construção frásica, e erros ortográficos.
S.C.	É uma aluna interessada e muito responsável, no entanto é pouco participativa, gosta de colaborar nas tarefas da sala e é organizada. Não apresenta dificuldades nos conteúdos lecionados e tem uma caligrafia perfeita. Na relação com os colegas gosta muito de ajudar os alunos que apresentam mais dificuldades.
S.B.	É uma aluna autónoma na organização do seu trabalho, muito responsável e esforçada. Tem um comportamento exemplar, respeitando sempre os seus colegas e ajudando quando necessário. Não apresenta qualquer dificuldade nos conteúdos lecionados e gosta muito da área da expressão plástica.
T.C.	É um aluno que apresenta algumas dificuldades na escrita e na linguagem, foi proposto uma avaliação pelo ensino especial devido estas lacunas. Revela muita dificuldade na aprendizagem, os trabalhos realizados apresentam-se pouco cuidados e organizados. É muito conversador e distraído. Tem alguma dificuldade em trabalhar em equipa, porque passa o tempo todo a conversar sobre temas menos próprios.
T.N.	É um aluno que tem demonstrado imensas capacidades nas tarefas que realiza, apresentando maturidade na aprendizagem. Tenta sempre saber mais, de forma a transmitir o seu conhecimento aos alunos, com trabalhos de pesquisa que realiza em casa. É muito responsável e respeita todos os colegas protegendo os mais fracos. Tem um papel de líder quando se realiza um trabalho em grupo, distribuindo as tarefas por todos de uma forma homogénea.
T.S	É um aluno que repetiu o de 1º ano e agora encontra-se a frequentar o 2º ano pela 1ª vez, é acompanhado dentro e fora da sala de aula com apoio NEE. No entanto é muito trabalhador e interessado. É participativo e bem comportado. No trabalho em grupo tem muita dificuldade de ouvir os outros.
V.C.	É um aluno empenhado e muito interessado em aprender. É responsável nas tarefas que são propostas, muito organizado e atencioso. Não apresenta qualquer dificuldade nos conteúdos lecionados.
V.G	É uma aluna muito prestável, sempre tenta proteger os seus colegas e cuidadosa com os seus trabalhos. É participativa mas muito faladora. Porém não apresenta qualquer dificuldade nas diferentes áreas.

3.2 - Intervenção Pedagógica na Sala do 2º B

3.2.1 - A Matemática – Criar, Fazer para Aprender

3.2.2 - A Língua Portuguesa – Ler para fluir e aprender

3.2.3 - Estudo do Meio – Explorar para Conceber

3.3 - Avaliação Geral do Grupo

3.4 - Intervenção com a Comunidade Educativa: Projeto Solidário

Capítulo IV – Intervenção Pedagógica em Contexto de Educação Pré – Escolar

“Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”

(Freire, 1991, p. 58).

Capítulo IV – Intervenção Pedagógica em Contexto de Educação Pré – Escolar

A prática pedagógica ocorreu numa componente direta com a duração de 135 horas e também numa componente indireta envolvendo reuniões e atividades com a comunidade educativa e a colega de estágio da mesma instituição. Para desenvolver uma *práxis* significativa e proporcionar aprendizagens diversificadas recorreu-se a fundamentação científica mencionada anteriormente, baseou-se nos interesses e nas necessidades apresentadas pelas crianças.

As planificações foram efetivadas semanalmente, atendendo sempre à flexibilidade ou alterações possíveis, adequando-as ao grupo, à sua predisposição e às datas comemorativas, não descorando da intencionalidade educativa. Planificar as atividades semanais “trata-se de converter uma ideia ou um propósito num curso de ação” (Zabalza, 1992, p. 47), sendo a planificação um instrumento fundamental de gestão e orientação, uma vez que o educador “planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças” (DL n° 241/2001).

Nesta linha de pensamento, sempre que possível tentou-se integrar as crianças nestes momentos, porém a equipa pedagógica já tinha delineado as atividades a serem desenvolvidas, assim as temáticas foram propostas pela educadora cooperante, mas a estratégia de intervenção, metodologias, instrumentos e materiais foram selecionadas por mim, o que tornava quase impossível integrá-los neste momento pedagógico.

Tentou-se ainda fazer articulação com o projeto educativo, plano anual de atividades e com as diferentes áreas de conteúdo, mas sempre suscetíveis a alguma modificação, uma vez que se deve planificar “atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares” (DL n° 241/2001).

Deste modo, realizou-se o seguinte projeto¹ Projeto CrIAR que envolveu o desenvolvimento várias temáticas, mas ao mesmo tempo interligadas na sua transversalidade, sendo estes Uma horta de Cores, As Abelhas fazem mel? e Jardim de Infância onde tudo acontece. O desenvolvimento destes projetos teve como objetivo

¹ Sempre que a palavra projeto é aplicada não se refere à Metodologia de Trabalho de Projeto. A sua utilização prende-se com o facto de desenvolverem-se várias atividades durante a prática pedagógica sobre a mesma temática, tendo como objetivo alcançar um resultado e uma aprendizagem em concreto.

consciencializar as crianças para as questões ambientais, a sustentabilidade, num ambiente de aprendizagem cooperativo.

Para que a *práxis* fosse consciencializada e com qualidade, no final de cada semana realizou-se um momento de reflexão, apontando os pontos positivos e os aspetos que precisavam de ser melhorados. Nos momentos de reflexão desenvolveu-se um pensamento reflexivo, ou seja, os docentes “quando desenvolvem a necessidade de refletir sobre a própria prática, isto é, de investigar o próprio trabalho a fim de o melhorar inovando e construindo conhecimento praxiológico” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p. 9). Estes momentos foram importantes para definir estratégias de intervenção e adequá-las ao grupo de forma a desenvolver uma prática pedagógica com intencionalidade sendo uma mais-valia para a construção da identidade docente.

No que diz respeito à componente indireta, esta refere-se à intervenção concretizada com comunidade educativa, nomeadamente o intercâmbio entre escolas, onde as crianças constataram outras realidades educativas.

Assim sendo, apresentam-se os projetos e as várias atividades desenvolvidas e ainda as reflexões que sustentam a *práxis*. Nas reflexões são fundamentadas as várias atividades e ainda os seus resultados, dando sentido à ação educativa. Seguidamente expõe-se a avaliação geral do grupo.

4.1- Contextualização do Ambiente Educativo²

O Infantário *O Golfinho I* situa-se no concelho de Câmara de Lobos mais propriamente no Sítio do Serrado do Mar sobre uma falésia vulcânica sobranceira ao mar. Esta localidade adquiriu o estatuto de cidade a 3 de Agosto de 1995 e têm uma área de 52 km² tendo uma densidade populacional de 597,7 habitantes por cada Km², ou seja, com cerca de 40 mil habitantes. Câmara de Lobos confina a Norte com a freguesia do Estreito de Câmara de Lobos, a Sul com o Oceano Atlântico, a Leste com as freguesias de S. Martinho e S. António e a Oeste a freguesia da Quinta Grande. A população deste município é muito jovem uma vez que a média da faixa etária é de 25 anos. O concelho de Câmara de Lobos é composto por cinco freguesias, nomeadamente Câmara de Lobos, Estreito de Câmara de Lobos, Quinta Grande, Jardim da Serra e Curral da Freiras.

² Segundo o PEE

Atualmente esta cidade assume um papel importante no turismo da região, não só pela sua gastronomia, tradições honrosas, pelas suas paisagens pitorescas e majestosas, mas também pela sua tradição na pesca e dos seus barcos *xavelhas*.

Relativamente as atividades económicas predominantes estas estão relacionadas com a agricultura, comércio, serviço de indústria e a preponderância na pesca, sectores que contribuem para o desenvolvimento socioeconómico da localidade.

Os principais locais de interesse turístico do concelho são o Cabo Girão, Pico da Torre, Eira do Serrado, Levada da Fajã, Salinas, a Praia do Vigário e a baía da cidade, locais que são visitados todos os dias pelos turistas. No que concerne ao setor de serviços a população dispõem de diversos estabelecimentos tais como vários centros de dia, um centro de saúde, Junta de Freguesia, Casa do Povo, Empresa de Eletricidade da Madeira, Segurança Social, Correios e Mercado agrícola e piscatório. Podem ainda usufruir de um conjunto de lojas de diversos ramos de atividades, mais concretamente bancos, floristas, cabeleireiros, papelarias, supermercado, pronto-a-vestir e entre outros.

Cada vez mais tem-se assistido a uma afluência gradual ao setor agrícola sendo a principal causa o desemprego e a recessão noutros setores económicos. No setor de construção civil/indústria permanecem ainda algumas pequenas e médias empresas mais concretamente carpintarias, oficinas de mecânica, de alumínio e serralharias.

Quanto ao comércio destacam-se bares, restaurantes, que são predominantes pela sua espetada, pelo peixe-espada preto e a poncha iguarias tradicionais da localidade.

No âmbito do turismo é de referir que a cidade dispõe dois hotéis conceituados na zona rural cidade. No que se refere a educação, a cidade dispõem de várias instituições de educação desde o pré- escolar até ao secundário sendo na sua totalidade 24 escolas de carácter privado e público. O Infantário *O Golfinho I* localiza-se num meio onde existem diversos estabelecimentos culturais e recreativos como uma Biblioteca, Museu da Imprensa, ginásio Lobo *Gym*, piscinas das Salinas e um campo de futebol. No que respeita à ocupação dos tempos livres a localidade disponibiliza várias atividades culturais, desportivas e recreativas através das entidades como a Casa do Povo, a Associações Desportivas e Culturais, Juntas de Freguesia e a Câmara Municipal de Câmara de Lobos. A cidade dispõe de uma rede rodoviária com transportes públicos da rede Rodoeste. Neste local as habitações são diversificadas, tais como apartamentos de carácter multifamiliar, moradias em banda e alguns bairros de Habitação Social. O infantário está inserido num conjunto habitacional que foi construído para minimizar as

carências habitacionais influentes da localidade, ficando denominado por Complexo Habitacional do Serrado do Mar.

4.1.2 - Caracterização do Jardim de Infância: O Golfinho I

O ambiente educativo permite às crianças explorar e utilizar espaços, materiais e instrumentos colocados à sua disposição, proporcionando-lhes interações diversificadas com todo o grupo, em pequenos grupo e entre pares, e também a possibilidade de interagir com os outros adultos. (ME, 1997 p. 26)

O Infantário *O Golfinho I* é uma instituição educativa de caráter privado que funciona desde 2000. Está localizado no sítio do Serrado do Mar, junto ao Complexo Habitacional Serrado do Mar, dispondo de uma vista soberana sobre a cidade e o mar. Este mesmo edifício foi construído de raiz com as normas de segurança prevista pelo ME cujo objetivo principal é apoiar a população da localidade e proximidades. É um edifício constituído por dois pisos, no piso superior funciona a valência da creche e no rés- de- chão o jardim-de-infância, apresenta ainda um espaço de recreio e um estacionamento.

No que respeita aos recursos humanos do infantário são constituídos por pessoal docente e não docente, como podemos visualizar a tabela8.

Tabela 8. Recursos Humanos do Infantário O Golfinho I

Designação	Quantidade
Educadoras de Infância	5
Auxiliares de ação educativa	12
Empregadas de limpeza	1
Administrativa	1
Diretora Pedagógica	1

Relativamente às condições físicas interiores, o edifício possui uma boa luminosidade, é arejado e o material pedagógico é adequado às crianças e ao seu desenvolvimento, pois o infantário deve proporcionar um espaço organizado para as aprendizagens, “ (...) um lugar de bem-estar, alegria e prazer. (...) [um] espaço

pedagógico seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja lúdico e cultural” (Formosinho & Andrade, 2011a, p. 11). Quanto às instalações, nomeadamente o exterior, possui um espaço amplo um parque infantil, uma horta e um parque de estacionamento, como visualizamos a tabela 9.

Tabela 9. Espaços físicos do Infantário

Espaços físicos do Infantário	
Espaços interiores	
Creche	Jardim de Infância
4 Salas de atividades com acesso à varanda	Receção e os serviços administrativos
Despensa	3 Salas de atividades
Copa	Lavandaria
Instalações sanitárias	Cozinha
Refeitório	Economato
	Sanitários
	Refeitório
	Arrecadação
	Sala de convívio
	Polivalente
Espaços exteriores	
Parque de estacionamento	Arrecadação
Pátio coberto	Parque equipado
Casas de banho	Horta, jardins
Terraço coberto que apoia a creche	

O espaço exterior é amplo, onde as crianças podem usufruir dos jardins e de um pátio coberto, para resguarda as brincadeiras no inverno. No exterior podemos, ainda, encontrar um parque de estacionamento e casas de banho.

Relativamente ao regime de funcionamento o infantário funciona entre as 7h até às 19h, atendendo assim às necessidades das famílias.

4.1.3 - A Sala das Ovelhinhas

A EI “ (...) possui características muito particulares no que se refere à organização dos espaços: precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados (...)” (Zabalza, 1998, p.50). Para acervar esta ideia o ME (1997) refere que os espaços devem ser diversificados e com materiais existentes e a forma que estão dispostos influência nas aprendizagens das crianças, pois a organização e a utilização expressa a intencionalidade do educador e a dinâmica do grupo.

A sala Ovelhinhas tenta corresponder às necessidades, interesses e prioridades das crianças, ou seja, proporciona um ambiente que estimula o desenvolvimento cognitivo, físico e ainda interações com o meio, estando organizado de forma funcional e agradável, onde os materiais estão à disposição das crianças, de forma a permitir a autonomia e as experiências do grupo.

O espaço representa a intencionalidade educativa se for utilizado corretamente, para tal o espaço está identificado, tendo em conta heterogeneidade do grupo e as atividades desenvolvidas. Ver na figura 3 e na tabela 10

Figura 3. Planta da Sala das Ovelhinhas



;
Tabela 10. Legenda da planta da sala das Ovelhinhas

1 – Área das construções;	2- Área da cozinha;	3 – Área da garagem;
4 – Área dos jogos de mesa;	5 – Área da Biblioteca;	6 – Placar dos trabalhos

Como podemos verificar na imagem anterior a sala encontra-se organizada por áreas de desenvolvimento devidamente identificadas, nomeadamente a áreas dos jogos e construções, a biblioteca, tapete, a garagem, a casinha e a cozinha e trabalho/expressão plástica.

É na área do tapete que as crianças expressam as suas vivências, registam o quadro a sua presença e a meteorologia e, no momento do acolhimento, as crianças e a educadora partilham as suas experiências, contam e ouvem histórias, cantam canções, entre outras atividades.

Este espaço complementa-se com a área das construções e está enriquecido com estantes de fácil acesso às crianças onde podemos encontrar jogos de encaixe, legos, puzzles e outros jogos didáticos. Este espaço possibilita a experimentação e o desenvolvimento da destreza através dos materiais manipulativos, para que a criança possa construir, modificar e integrar. Na área da casinha existe um baú com vários adereços que o grupo utiliza para a dramatização e reproduzem situações do quotidiano, dando ênfase ao do jogo simbólico. A cozinha por sua vez está provida com armários com um lava loiça, um fogão, painéis, pratos, talheres e uma mesa e quatro bancos que proporciona a realização de brincadeiras livres, onde a criatividade é aguçada com as representações do quotidiano.

Os materiais são organizados nos armários e nem todos estão ao nível das crianças consequentemente, não promove a autonomia e as iniciativas espontâneas das crianças. Podemos ainda encontrar dois placares para expor os trabalhos efetivados pelas crianças, um quadro da meteorologia, o mês e o ano, onde assinalam diariamente a sua presença.

O espaço não se restringe apenas à sala de atividades, pois “ao ar livre as crianças têm espaço para correr, saltar, atirar, baloiçar, escavar e andar de bicicletas, triciclos, ou outros meios de transporte. As suas brincadeiras de faz-de-conta abrangem toda a área de exterior (...)” (Homann & Weikart, 2009, pp. 432-433). O espaço exterior está enriquecido com material adequado as brincadeiras e as experiências de aprendizagem das várias faixas etárias, podendo ser utilizado em todos os momentos do dia, pois estes espaços apresentam oportunidades diárias para se envolverem em atividades lúdicas no qual desenvolvem a sua motricidade larga ao correrem, saltarem e fazerem vários jogos (Cordeiro, 2007).

A organização da sala por áreas de aprendizagem “ (...) favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das actividades instrutivas (...), isto leva-nos a uma consideração bidimensional do espaço escolar: como contexto de aprendizagem e crescimento pessoal” (Zabalza, 1992, pp. 120-121). Assim sendo as crianças são promotoras do seu processo de aprendizagem refletindo deste modo numa educação de qualidade.

A equipa pedagógica da sala das Ovelhinhas é constituída por uma educadora de infância e por duas auxiliares educativas. A educadora trabalha das 8 h até às 16:30 e as auxiliares possuem um horário bipartido, para dar apoio às crianças durante todo o dia.

4.1.5 - O Grupo (falta terminar)

4.1.5 – Projeto Educativo de Escola

A escola autodefine-se como uma instituição autónoma e consciente que tem um conjunto de leis para reger-se, responsabilidades alusivas a toda a comunidade educativa, em que as crianças são o cerne de toda esta envolvência. Como tal, tem como orientação vários documentos, entre os quais o Projeto Educativo de Escola (PEE), que inclui situações problemáticas, soluções para as colmatar e ainda informações pertinentes referentes a toda gestão escolar e o currículo que a gere.

O PEE dá ênfase ao desenvolvimento da organização escolar no seu todo, manifestando a identidade enquanto instituição, os objetivos que a orientam, as metas a alcançar e os meios utilizados para as atingir. Nesta linha de ideia o PEE foi elaborado tendo em conta um conjunto de metas, estratégias e valores que a instituição se propõem a cumprir em prol do desenvolvimento integral das crianças. O mesmo designa-se

“Saberes e Sabores do Mundo” sendo também utilizado no desenvolvimento do PEG, ambos pretendem dar a conhecer os pratos típicos das épocas festivas, sensibilizar para uma alimentação variada e ainda fomentar o respeito e as regras de higiene nos momentos de refeições no quotidiano. Durante o projeto pretende-se estimular o sentido do paladar, consciência da origem dos alimentos e o conhecimento dos diferentes aromas. As metodologias selecionadas para a implementação do projeto foram o modelo pedagógico High/Scope, Movimento da Escola Moderna e para complementar recorreu se as Orientações Curriculares para o Pré-Escolar.

Importa ainda frisar que “ (...) a utilização destas metodologias não é feita de um modo linear pois cada situação/caso requererá uma estratégia mais ou menos adequada consoante as características e necessidades de cada criança.” (PEG, 2013/2014). Assim sendo, o projeto centraliza-se no desenvolvimento das aprendizagens das crianças, focalizando o porquê e as necessidades, para quê e a sua finalidade. Para minimizar estas questões utilizam os vários instrumentos e estratégias, incentivando atitudes e valores que permitam-lhes tornarem-se cidadãos solidários e

conscientes. A comunidade educativa pretende desenvolvê-lo de uma forma lúdica, de modo a satisfazer as necessidades das crianças respeitando a sua individualidade.

4.2 -Intervenção pedagógica na sala das Ovelhinhas

Após serem partilhadas as estratégias de intervenção adotadas durante a prática pedagógica, o presente capítulo relata as atividades desenvolvidas ao longo da prática, designadamente Jardim de Infância onde tudo acontece, o projeto CrIAR e As abelhas fazem mel? Este capítulo tem ainda como objetivo formular uma resposta que vai ao encontro das questões da IA, ou seja, desenvolver momentos pedagógicos que estimulem a aprendizagem entre pares e grupo e de **que forma a cooperação beneficia as aprendizagens das crianças?**

Durante a prática pedagógica o cerne da intervenção foi o desenvolvimento dos projetos. Apesar da educadora cooperante não utilizar esta estratégia, mostrou-se recetiva, uma vez que optava por uma estratégia mais diretiva, ou seja, elaborava os planos de ação/aprendizagem conforme o tema e o tipo de atividade que na sua perspetiva era mais importante para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças.

Durante este processo foi importante atender ao bem-estar emocional e à implicação das grupo, uma vez que uma atitude experiencial permite à criança conhecer os seus próprios limites.

4.2.1 – Jardim de Infância onde tudo acontece

O ponto, **Jardim de Infância: onde tudo acontece**, visa relatar e analisar as atividades pedagógicas desenvolvidas durante o estágio e os resultados obtidos, enfatizando as aprendizagens das crianças bem como a construção da identidade docente.

Antes de expor as atividades desenvolvidas, tornou-se pertinente desenvolver o conceito de Jardim de Infância (JI), nomeadamente na vertente do pré-escolar. Podemos definir este ciclo como uma organização de atividades estruturadas pelas rotinas diárias, tendo objetivos e resultados a alcançar. O compromisso da criança é com o seu desenvolvimento, crescimento e vivência dos períodos de tempo em que está no pré-escolar (Carvalho, 1996).

A JI tem vindo a assumir progressivamente um papel fulcral na sociedade. Nos dias que correm, tem-se assistido e a um investimento qualitativo na sua concretização, com vista à melhoria dos serviços. A consciencialização, a valorização pelo desenvolvimento e as competências das crianças, foram o ponto de partida para direccionar as políticas educativas e os currículos de programas de EI e, por consequente, a avaliação dos mesmos. Assim, desenvolveu-se a *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar* (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, capítulo II, artigo 2.º) que aponta a Educação Pré-Escolar como a “ (...) a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa familiar, com a qual deve estabelecer estreita relação (...) ”, que tem como objetivo promover a educação e o desenvolvimento global das crianças, tornando-os cidadãos autónomos e com valores.

Para além deste princípio geral, a *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar* apontou ainda objetivos educativos para a Educação Pré-Escolar, que suportam os fundamentos e a organização das OCEPE. Este documento cita linhas orientadoras para os educadores de infância com o propósito de “ [...] promover uma melhoria da qualidade da educação pré- escolar” (ME, 1997, p. 15).

O educador de infância edifica o seu currículo em consonância com a equipa pedagógica, com as crianças em parceria com as famílias, tendo em consideração o PEE, os saberes, as motivações e as carências do grupo de crianças (ME,1997). Expõe ainda a importância de refletir sobre a *práxis* e sempre que necessário alterar a planificação seguindo a predisposição do grupo. Na perspetiva da OCEPE, a intencionalidade pedagógica processa-se em seis etapas (observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular) que estão interligadas entre si e complementam-se (ME, 1997).

Ao longo da *práxis* houve a preocupação em fundamentar a interdisciplinaridade dos conteúdos, de adotar experiências-chave propostas pelo modelo pedagógico High/Scope e de refletir sobre as atividades e o desempenho das crianças (Hohman & Weikart, 2009). Importa ainda referir que fez-se alusão à área da Expressão e Comunicação, nomeadamente ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, domínio da matemática e, ainda, ao domínio da Expressão Plástica e Musical.

Assim sendo, as atividades expostas seguidamente, foram desenvolvidas para além do projeto CriAR, mais precisamente a efetivação das datas festivas, nomeadamente: a Páscoa, o dia da mãe e o dia da criança. Trabalharam-se ainda algumas temáticas apontadas pela educadora cooperante, que enriqueceram toda a envolvimento no pré-escolar. Estes momentos pedagógicos foram alicerçados num

ambiente harmonioso e promotor de autonomia, envolvidos em elevados níveis de bem-estar emocional e de implicação, respeitando inteiramente as motivações, interesses, trabalho cooperativo e partilha do poder de decisão entre os adultos e as crianças.

Deste modo, realizaram-se também, algumas atividades em grande grupo recorrendo aos jogos lúdico-didáticos, à expressão dramática e à expressão plástica. As atividades salientadas foram momentos em que as crianças pantearam níveis de bem-estar emocional e de implicação mais elevados e demonstraram as suas aptidões. Nestes momentos pedagógicos, as crianças expressaram a sua criatividade, partilharam as suas opiniões e conceções, aprendizagens imprescindíveis para a construção do conhecimento.

Páscoa: Teatro de Fantoques

Esta atividade surgiu para dar prosseguimento ao plano de atividades previsto pela educadora cooperante, e para dar a conhecer a história e tradições da Páscoa. Inicialmente, em grande grupo, promoveu-se um diálogo sobre o tema, para constatar as conceções do grupo, colocando-lhes a seguinte questão: O que é a Páscoa?

Cada criança teve ocasião de partilhar com o grupo a sua opinião sobre a Páscoa e tirar algumas dúvidas em relação a alguns acontecimentos que não conheciam, expressões expostas Na tabela seguinte.

Tabela11. Conceções do grupo sobre a Páscoa

O que é a Páscoa?	
Nome da Criança	Conceções
Guilherme	“É onde vem o coelhinho da Páscoa e é onde ele põe os ovos escondidos para nós encontrarmos”
Martim	“É oferecer ovos às outras pessoas”
Iara	“Onde temos muitos ovos de chocolate. Também comemos coelhos de chocolate”
Steven	“É quando Jesus morre na cruz”

No global, as crianças transmitiram as suas ideias e pode-se constatar que, de uma forma geral, tinham noções sobre a Páscoa. Numa fase inicial algumas crianças apresentaram timidez em responder as perguntas direcionadas, sendo necessário incentivo para dar seguimento ao diálogo.

Após este momento de conversação, consciencializámos as crianças para uma nova perspetiva sobre a Páscoa, uma vez que este tema não se subordina apenas aos

ovos de chocolate e aos coelhos. As datas comemorativas como a Páscoa são um desafio na Educação de Infância pois não podem ser abordados de forma isolada, mas sim através do envolvimento das crianças em atividades lúdicas.

Neste momento fundamentamos os valores, nomeadamente a partilha, o respeito e estimulamos o coração para uma nova concepção da Páscoa. Esta nova descoberta foi efectuada através do filme “O coelhinho perdido” e de uma breve explicação sobre este, dando-lhes uma nova visão sobre o verdadeiro significado da Páscoa Foto. Depois desta exploração, as crianças sugeriram decorar a sala com trabalhos alusivos ao tema, trabalhando assim a área da expressão plástica. Então, em conjunto decidimos realizar um móbil para o *hall* de entrada e outro para a sala. Para a realização do móbil utilizámos vários materiais reciclados como: cartão, pauzinhos das árvores, papel, entre outros. Uma vez que se tratava de um grupo com idades díspares, considerou-se a divisão do grande grupo em pequenos grupos, de forma a se puder fazer um acompanhamento mais personalizado. Formaram-se três grupos, um que ficou na área da biblioteca, outro na área dos jogos e outro na mesa de atividade. Assim, foi possível apoiá-los com mais disponibilidade no recorte, na dobragem e na pintura. Algumas crianças sentiram dificuldade na execução do trabalho, nomeadamente no recorte e na utilização correta da cola, sendo por isso de assinalar que este deverá ser um aspeto a continuar a trabalhar com o grupo. Por fim, estruturou-se o móbil e colocou-se no teto, ficando o grupo orgulhoso do seu trabalho e dos recursos utilizados.

No final do dia, quando os encarregados de educação chegaram, as crianças convidaram os pais a verem as suas obras de arte e explicaram com orgulho o trabalho desenvolvido, esclarecendo algumas técnicas utilizadas.

Para consolidar as atividades anteriores de uma forma mais lúdica, e para promover a coesão entre grupos, realizou-se uma peça de teatro com fantoches, atividade que compreendeu todas as salas do infantário. A peça intitulava-se “O coelhinho encontra um ovo”, história construída pelo grupo de estagiarias (Colocar a historia em anexo).

Para a sua realização, concebeu-se um cenário para dar mais vivacidade à história criando um ambiente acolhedor e adequado a época festiva. Durante (foto) o conto, as crianças mantiveram-se concentradas e interessadas. Após a peça, as mesmas tiveram oportunidade de manusear os fantoches, desenvolvendo brincadeiras espontâneas e simulando partes da história.

Depois da peça as crianças cantaram várias canções alusivas ao tema, pois na parte da tarde o infantário preparou uma festa para a comunidade educativa, dando continuidade às festividades.

Dia da Mãe

A família e a educação são dois termos indissociáveis e influenciam diretamente as aprendizagens significativas das crianças. Para tal, é essencial estreitar a relação entre ambas, facilitando a colaboração e a participação, em atividades no jardim-de-infância.

Esta participação é mais influente na Educação de Infância, pois os pais estão mais predispostos e as atividades são mais descontraídas, ou seja, “ (...) não existe pressão de selecção e de rendimento escolar (...) ” (Marques, 2001, p.88), porém não podemos considerá-las menos relevantes.

A instituição onde decorreu o estágio pedagógico inclui esta data festiva no seu plano de atividades. Para comemorar esta data, planearam-se delicadamente as atividades, uma vez que atualmente é cada mais difícil agilizar atividades que envolvam as famílias. Dada a conjuntura atual, as famílias estão cada vez mais vulneráveis, fruto da imigração, das famílias monoparentais e dos divórcios, situações patentes no seio familiar das crianças.

A actividade iniciou-se com um diálogo, em grande grupo, no qual falei sobre a minha mãe, nomeadamente sobre as suas qualidades, as suas ocupações e ainda as suas características físicas. Este foi o mote para, a partir deste momento, surgir um diálogo fluido em que cada criança apontou características físicas e psicológicas da mãe, como pudemos verificar na tabela seguinte.

Tabela12. Conceções do grupo sobre as caraterísticas físicas e psicológicas da mãe

Nome da Criança	Características Físicas e Psicológicas das Mães
João Pedro	“ A minha mãe é linda. Tem cabelo preto”
Eva	“ A minha mãe dá-me colo.”
Martim	“ Às vezes dá-me comer na boca”
Carolina	“ Gosto de dormir com a minha mãe”
José Pedro	“ A minha mãe é vaidosa pinta as unhas”
Catarina	“ Gosto de brincar no parque com a minha mãe”

Antes da concretização da prenda realizamos um painel, onde cada criança desenhou num coração com o que mais gostava de fazer com a mãe, momento em que a

criatividade desbrochou (foto) dando-lhes estímulo para realizar a atividade com um alto nível de implicação. Por fim, em grande grupo pintamos, com o auxílio de uma esponja, um coração onde colocamos todos os corações desenhados pelo grupo, dando mais vivacidade ao hall de entrada da sala, para dar visibilidade ao trabalho desenvolvido pelo grupo.

A prenda realizada iniciou-se com a técnica da carimbagem, uma vez que se carimbou um cartão com um rolo de papel higiênico utilizando várias cores. Esta atividade decorreu com alguma dificuldade, uma vez que as crianças não conseguiam trabalhar com as tintas em grupo. Para se fazer face a este problema, optou-se por fazer o trabalho individualmente.

Durante a atividade, as crianças evidenciaram níveis elevados de bem-estar emocional e de implicação, porém às vezes distraíam-se facilmente e foi necessário intervir com novas estratégias. Devido ao entusiasmo do grupo, em algumas situações, foi complicado gerir a atividade, pois a motivação e o querer fazer tudo ao mesmo tempo originou alguma confusão, daí ter-se optado pelo trabalho individual.

A concretização desta atividade principiou uma reflexão sobre a pertinência da comemoração destas datas festivas, uma vez que atualmente, a sociedade sofre grandes fluxos de imigração, devido à falta de trabalho. As crianças ficam sem o referencial familiar, e cada vez mais assiste-se a famílias monoparentais, logo a celebração destas datas não tem qualquer sentido, pois temos que salvaguardar o bem-estar emocional de todas as crianças.

Porque ser criança é genuíno

O dia da criança é um dia assinalável, uma vez que se trata da celebração festiva daqueles que são, para nós, o melhor do mundo: as crianças. Para tal, delinearam-se algumas atividades lúdico-didáticas para as crianças da sala das ovelhinhas e de toda a escola.

Inicialmente, em grande grupo, começamos com um diálogo sobre o que é ser criança, no qual cada criança teve ocasião de transmitir ao grupo as suas conceções sobre o tema, ideias apresentadas seguidamente:

Tabela 13. Concepções do grupo sobre o que é ser criança.

O que é ser criança?	
Nome da Criança	Concepções das Crianças
Iara	“ É poder brincar o dia todo’
Steven	“ Posso comer batatas fritas e venho à escola”
Eva	“ Posso ver o canal panda”
Guilherme	“ É fazer o que os grandes dizem ”

Nesta partilha de ideias constatei, que algumas crianças tinham a consciência dos seus direitos, porém não sabiam aplicá-los no seu quotidiano. Pude ainda verificar que as crianças mais novas por vezes intimidam-se com algumas atitudes dos mais velhos e não ousam em contrariá-los, prevalecendo sempre a opinião destes. Nesta situação foi necessário intervir e fazer compreender que toda a criança é competente e tem opinião própria e que deve seguir as suas preferências e opiniões. Logo foi necessário recorrer “predominantemente a elogios e reforços subvalorizando o recurso a críticas e punições” (Morgado, 2004, p. 98). Depois das crianças opinarem sobre o tema, apresentamos um cartaz com imagens alusivas aos direitos das crianças e realizamos uma breve elucidação sobre os estes, uma vez que a linguagem apresentada poderia não ser totalmente compreensível para eles.

Na minha perspetiva, este momento de partilha histórica e a observação das imagens alusivas ao tema, estimulou a consciencialização não só da Educação para os Direitos das crianças como também para as regras de boa convivência, uma vez que o grupo por vezes tem dificuldade em respeitar o outro e as suas diferenças.

Para complementar a atividade direcionei um debate acerca das crianças e das diferenças destas nos diferentes continentes, focando a educação, alimentação, a cultura, entre outros aspetos.

Após o diálogo, para consolidar esta temática, acordamos em realizar um cenário, com tema “as crianças do mundo” onde as crianças fossem as protagonistas.

Para este efeito, selecionamos os materiais necessários e acordamos nas cores que iam ser utilizadas, atendendo deste modo às preferências e exigências do grupo, mas sendo necessário intervir e moderar as diferentes opiniões.

**Figura 4. Pintura do globo**

o

Posto isto, colocámos mãos à obra. Enquanto algumas crianças ficaram responsáveis por pintar, outras recortavam e colavam fragmentos de cartolina. Desta feita, deu-se ênfase à criatividade e autonomia das crianças, uma vez que a experimentação dos diferentes materiais permitiu o sentido da descoberta, trabalhando o domínio das técnicas de expressão plástica, estimulando deste modo a psicomotricidade.

Pois, a expressão plástica implica “ (...) um forte envolvimento da criança que se traduz pelo prazer e desejo de explorar e de realizar um trabalho (...) ” (ME, 2000, p.61). Neste momento os níveis de implicação estavam no auge, a imaginação e a criatividade era patente no grupo, contudo algumas crianças, sobretudo as mais novas, mostraram algumas dificuldades em manusear o pincel, em fazer o movimento em pinça e utilizar corretamente a cola, questões que anteriormente já havíamos notado. Desta feita, pode-se verificar novamente que estas áreas deveriam de ser trabalhadas, uma vez que as crianças ainda apresentavam as mesmas dificuldades.

Para complementar o placar, cada criança recebeu um coração com um valor moral e social escrito, que teria que atribuir a um amigo a quem reconhecessem essa virtude. Posteriormente teria que colocar a carimbagem das mãos (feita anteriormente) do amigo a esse valor, demonstrando assim que esse coração seria o seu. Inicialmente algumas crianças hesitaram e estavam envergonhadas ao eleger o amigo, quando ultrapassaram a barreira da timidez, o grupo demonstrou algumas emoções e preferências existentes, momento enriquecido de afetos, fraternidade e de muita amizade.

Figura 5. Placar Realizado pelas crianças



Posto isto, montamos o cenário que continha o poster sobre os direitos da criança, o globo realizado pelas crianças e os corações com os valores atribuídos aos amigos. Assim, consideramos que unimos as diferentes áreas do saber, focando a envolvimento deste momento de partilha e de educação para a cidadania. Importa salientar que o grupo esteve implicado na atividade, uma vez que durante a realização do placar o grupo apresentou interesse, curiosidade, emoções e algumas habilidades a nível da expressão plástica, não se deixando influenciar por qualquer estímulo externo.

No dia seguinte, dia mundial da criança, eu e a minha colega de estágio, planeamos desenvolver atividades para comemorar este dia de forma mais lúdica e divertida, criando diversas áreas lúdicas como: pinturas faciais, dança, jogos de roda, pintar cenários, moldagem de balões e insufláveis.

Na minha opinião, o desenvolvimento de projetos em parceria favorece a prática pedagógica e enriquece a identidade profissional, uma vez que possibilita um trabalho cooperativo em prol de um objetivo comum, pois “Não se coopera por cooperar. Cooperar-se para se ampliar as possibilidades de sucesso face a uma determinada tarefa” (Trindade, 2002, p. 39). Este planejamento pressupôs várias reuniões de grupo para estruturar o desenvolvimento da festa. No que diz respeito aos materiais utilizados para a festa, foram cedidos por cada uma das estagiárias, num espírito de cooperação. Depois de termos todo o planejamento e a confirmação dos materiais necessários, reunimos com as educadoras cooperantes e a diretora pedagógica para apresentar o nosso plano de ação e reformular alguns pontos. Depois de confirmado o nosso plano, ficou também determinado que cada estagiária ficaria responsável por orientar e coordenar os vários momentos da festa. Assim, o trabalho em equipa simplificou o processo onde cada uma tinha um papel fulcral e importante para o sucesso de toda ação. Estas experiências são essenciais para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, pois o espaço escola/sala é um fórum social onde o valor da partilha é o início de tudo.

A festa iniciou com uma dança e uma canção, “Um mundo de sonho: Batatoon” que foi ensaiado ao longo da semana. Durante a semana, as crianças ensaiaram uma coreografia orientada mas de forma espontânea e sem imposição. A expressão físico-motora, especificamente a dança, desperta o interesse pelo seu movimento, porque proporciona ainda uma sensação de bem-estar. Assim, as atividades de movimento permitem à criança conhecer limites corporais e ajuda-a a compreender melhor o seu corpo e os seus limites, através de atividades direcionadas pelo domínio da motricidade global, com o objetivo principal da aprendizagem e do domínio do corpo (ME, 1997). Foi também gratificante verificar que as crianças mais velhas apoiaram as mais novas para que estas conseguissem realizar a dança na sua totalidade.

Em relação aos ensaios da canção seguimos algumas orientações do professor de música que se predispôs a colaborar. A música é uma linguagem que se forma através de sons e formas sonoras, permitindo à criança expressar sensações, emoções e criatividade durante a vocalização das músicas. É também através da música que as crianças aprendem a conhecer o outro, o meio envolvente, o seu corpo e ainda

estabelece relações afetivas (Gordon, 2000). A apresentação da música e da canção excedeu as expectativas e o feedback da plateia foi muito positivo. Inicialmente foi um pouco complicado organizar o cenário e a plateia. Porém, estas circunstâncias de ação são benéficas e dão-nos mecanismos de intervenção improvisada. A canção foi um momento um tanto ou quanto emotivo, agradável e de alegria, nomeadamente pelas educadoras cooperantes e por nós, estagiárias.

Seguidamente, livremente, no parque exterior, as crianças e a comunidade educativa disfrutaram das atividades disponíveis, designadamente insufláveis, pintura livre, pinturas faciais, jogos e ainda moldagens de balões. Atividades, estas que foram planeadas para proporcionar um dia com muita brincadeira e alegria às crianças, uma vez que toda esta envolvimento foi delineada para comemorar o dia mundial da criança e findar o ciclo de estágio profissional naquela instituição. Na minha opinião, os pressupostos da festa foram alcançados e, para além dos momentos de lazer e divertimento, tentou-se estimular a interação entre as crianças e os adultos e vice-versa.

No final da festa oferecemos um balão a cada criança e foi nesse instante que o coração bateu mais forte e as lágrimas cresceram e lavaram o rosto, sentimento que o trabalho foi árduo mais compensatório, sempre focado nas crianças e no seu desenvolvimento global. Assim, refletiu-se no crescimento da identidade profissional, pois é fundamental que o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingénuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o formador. (Freire, 1996, p. 42)”.

4.2.2 -Projeto CrIAR : Uma horta de Cores

Como surgiu o projeto

Antecipadamente do desenvolvimento do projeto surgiu um período de diálogo e de exploração, uma vez que o projeto despontou de uma atividade sobre a Eco escolas. Aproveitei o interesse e motivação demonstrado pelas crianças para ocasionar novas oportunidades de aprendizagem e, portanto, novas explorações de materiais, do meio e de abordagens educativas, pois, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças efetua-se holisticamente, ou seja, através das experiências, das rotinas do quotidiano, dos estímulos e das interações com o meio envolvente. (Gabriela Portugal, 2000)

O infantário, no meu período de estágio, foi galardoado com a Bandeira Verde Eco Escolas, projeto que consiste num Programa internacional, coordenado em Portugal pela Associação Bandeira Azul e visa estimular a participação das crianças na tomada de decisões, envolvendo-as na construção de uma comunidade mais sustentável. Neste sentido, a comunidade educativa da instituição, ao longo do ano letivo anterior, desenvolveu um conjunto de atividades sob a forma de projetos e ainda teve possibilidade de aderir a diversos concursos alusivos ao tema. Como resultado destas ações, a estimulação para a sustentabilidade e a criação de espaços para desenvolver a Agricultura Biológica, o infantário recebeu a bandeira verde, referente ao ano transato. Para tal, a educadora cooperante formalizou um diálogo onde explicitou que os objetivos traçados tinham sido positivos e por conseguinte conquistaram o galardão. Neste momento, o Martim ficou surpreendido e com a sua espontaneidade e inocência, num laivo reivindicativo, interrogou como seria possível a escola receber a bandeira verde, pois *já não temos horta e agora, e vamos receber um prémio?* Tendo em consideração que a horta da escola estava abandonada. Seguidamente o Pedro aponta que *A horta esta cheia de mato*, intervenções que deu surgimento a um diálogo interventivo. A Carolina questiona *porque é que a horta está suja?* e a Eva aponta que esta não tem nem frutas nem legumes. Através destas intervenções pertinentes despontou um diálogo e foi proposto ao grupo o desenvolvimento de um projeto, onde as crianças teriam oportunidade de reavivar a horta dando assim sentido ao galardão recebido.

Neste sentido, para desenvolver um projeto com coerência surgiu oportunidade de envolver a colega de estágio nas atividades e na elaboração do projeto. Proposta que deu sentido ao trabalho de cooperação e valorização do trabalho entre pares. Para tal, reunimos algumas vezes para estruturar o plano de atividades do projeto, porém cada uma tinha a liberdade de desenvolver a temática consoante as necessidades e interesses das crianças e da predisposição apresentadas por estas. Numa destas reuniões com a colega de estágio, achamos que seria importante dar um nome ao nosso projeto, projeto CrIAR, (crescer, idealizar, aprender, realizar). Neste sentido estas palavras surgiram no âmbito de uma pedagogia participativa envolvendo as crianças nas suas tarefas.

A planificação das atividades

Ao início do estágio a educadora cooperante já tinha planeado as atividades a realizar com as crianças, neste sentido tentei contribuir com materiais e atividades que permitissem o seu enriquecimento e que a criança tivesse uma aprendizagem pela ação,

ou seja, momentos que permitisse à criança a “ (...) escolha e auto iniciativa; envolvimento a partir das escolhas e reflexão em torno dos processos e produtos do envolvimento; possibilidade de comunicação e interação no contexto de colaboração com os pares e o adulto” (Oliveira-Formosinho, 2004, p.148).

Os momentos de ação foram planejados de forma flexível tendo como objetivo envolver as crianças nas iniciativas e nas experiências espontâneas desenvolvendo deste modo a autonomia, a iniciativa e a criatividade fatores fulcrais para o desenvolvimento global das crianças.

O plano de atividades teve como cerne o projeto CrIAR e importa ainda referir que estas foram planejadas em concordância com a educadora cooperante, tendo como ponto referencial os interesses e as motivações demonstradas e representadas pelas crianças. Neste sentido, para colocar em prática as atividades recorreu-se às linhas do High Scope e na pedagogia de participação (Oliveira-Formosinho, 2007b), de matriz socio construtivista, em que a criança e as suas aprendizagens são encaradas como um “processo de construção interactiva dirigida pelo próprio sujeito” (Roldão 1995, p. 37), opondo-se, assim, às teorias de aprendizagem transmissivas. Este processo resulta das ações e interações das crianças e do meio, ou seja, uma cultura que possibilita-lhes o desenvolvimento lógico e concreto (Spodek, 2002). Todavia, nem sempre foi possível seguir o plano de atividades, uma vez que no quotidiano surge situações inesperadas e datas festivas alterando a planificação, sendo necessário recorrer a um novo plano de ação. Nestas situações pontuais foi importante o diálogo com a educadora cooperante e não descorar as suas intenções e objetivos para o grupo.

Início do desenvolvimento do projeto: Horta de cores

“As crianças ganham um sentido de finalidade e de domínio sobre as coisas (...). Mais tarde, a aquisição deste conhecimento experimental conduzi-las-á a sequências cada vez mais complexas” (Post & Hohmann, 2007, p. 26)

Como já foi referido anteriormente, o projeto emergiu de um diálogo e consequentemente foi proposto ao grupo revitalizar a horta da escola. Neste momento foi evidente o interesse e logo surgiu uma chuva de ideias e um grande deslumbramento das crianças pela concretização das mesmas. Então, interroguei-lhes sobre o tema para tomar conhecimento das suas conceções e estimular-lhes a curiosidade. Foi também importante explicitar os propósitos do projeto uma vez que este pretendia estimular o

desenvolvimento das atitudes científicas e a sustentabilidade a partir da reimplantação da horta, despertar o espírito crítico e democrático, num ambiente de partilha e de cooperação, tendo como objetivo um propósito comum. Importa ainda referir que estes propósitos realizaram-se através da interdisciplinaridade, ou seja, a exploração das diferentes áreas de conteúdos numa perspetiva lúdica.

Iniciou-se a atividade com uma visita à horta para constatar o ponto da situação da mesma. Neste momento, em grupo, registou-se as ideias e como poderíamos executá-las. Algumas crianças tinham opiniões pertinentes, mas nem sempre conseguiam verbaliza-las, pois não tinham conhecimento dos materiais necessários ou não sabiam utilizar o vocabulário correto. Porém, algumas tentaram expressar os seus planos: *é preciso colocar plantas debaixo da terra* (Martim); *tem que ser regadas e bolinhas azuis* (Steven); *Temos que limpar o mato* (João Pedro).

Deste momento de discussão ficou patente, de fato, que o grupo tem alguns conhecimentos sobre o seu meio envolvente, conceções estas que provem do seu meio familiar e das suas experiências quotidianas. Posteriormente, planeamos as ações que iriam ser realizadas e a sua ordem. Neste momento, o Guilherme interveio e propôs: *“vamos pedir ajuda”*. Sugestão logo aceite por todos e pedimos a colaboração da sala das Lagartinhas.

Reimplantação da horta

Para iniciar o desenvolvimento do projeto, recorreu-se como estratégia de intervenção, o contar da história a *Flor do Coração* de Maria de Lorde Soares.³ (Ver apêndice X) Estes momentos de partilha e de prazer permitem às crianças não só a construção de sentido em torno da escrita bem como a descoberta e aprendizagem do seu meio através da literacia. Na opinião de Mata (2006) “ (...) um contacto partilhado precoce com a linguagem escrita, parece criar mais espaço e oportunidades para que as crianças contactem, reflectam, questionem (...) ” (p. 106), sendo uma forte ferramenta para estimular a imaginação, criatividade, gosto pela leitura e ainda a concentração.

Após a exploração da história, em grande grupo, foi discutido que sementes e plantas seriam semeadas na horta. Neste momento, o Guilherme acrescentou que *não temos nada para plantar na horta*. Aproveitando esta opinião e ocasionar a oportunidade às

³ Livro recomendado pelo Plano Nacional de Leitura para colaborar nos projetos relacionados com a Natureza e a Defesa do Ambiente no Pré-Escolar, 1.º e 2.º ano. Esta colecção de livros tem como objectivo estimular e abordar de forma expressiva e pedagógica o Ciclo da Planta.

crianças descobrirem as variedades de sementes, apresentei-lhes várias (tomate, beterraba, feijão, alface, milho e couve). As crianças tiveram ocasião de conhecer as diferentes sementes e ainda observar que estas podem ter cores, padrões e formas variadas. Durante a exploração algumas crianças, enquanto manuseavam as sementes salientavam:

Esta semente é de tomate. Eu como na salada. (Tiago Miguel)

Esta é de feijão. A minha mãe põe na sopa. (Catarina)

A minha mãe vai ao mercado comprar alface. Nunca vi uma semente. (Martim)

No desenrolar do diálogo constatei que o grupo não tem muitos conhecimentos acerca das sementes e da sua germinação, logo tornou-se pertinente estimular e despertar o espírito e a literacia científica, ajudando-as a desenvolver conhecimentos e conceções sobre as diversas temáticas do seu meio envolvente. Pois, é nesta fase que as crianças demonstram um interesse natural pelo conhecimento e compreensão do mundo que as rodeia, explorando a natureza através das experiências e situações de ensino-aprendizagem envolvendo-as em processos ativos de observação, exploração e de investigação experimental (Sá, 2000).

Neste sentido, propôs ao grupo, semearmos as várias sementes na horta, logo foi patente a alegria e ficaram ansiosos para iniciar esta nova experiência.

Figura X. Crianças a limpar a horta



Para tornar este momento de aprendizagem mais dinâmico convidou-se o Srº Paulo que é jardineiro para esclarecer algumas dúvidas das crianças, nomeadamente elucidar-lhes sobre as diferentes sementes, os cuidados a ter com a terra e quais os procedimentos a ter com as plantas.

No dia seguinte, iniciámos a atividade apresentando-lhes o srº Paulo e este formalizou um pequeno diálogo sobre plantas e a jardinagem. Neste momento o grupo questionou e apresentou ideias sobre a horta da escola. Depois, já na horta, as crianças foram convidadas para explorá-la, nomeadamente na limpeza das ervas e do lixo. Neste momento foi necessário acalmá-los, pois estavam eufóricos, muito motivadas para experimentar e queriam fazer tudo ao mesmo tempo. Assim, concordamos que cada criança teria uma função e seguiriam as sugestões do jardineiro. (ver figura X) Continuamente, cavou-se a terra onde houve uma partilha de tarefas e preocupação em fazer

Figura X. Criança cavando a terra



corretamente. Durante a ação houve a preocupação de observar as crianças e apoiá-las, pois por vezes o entusiasmo era tanto que tinham dificuldade em se concentrar e seguir as orientações do jardineiro. Após a terra ter sido cavada esta foi dividida em partes para semear e plantar as diferentes sementes e plantas. Neste momento, algumas crianças apresentaram dificuldade na divisão da horta e a seriação das sementes, sendo patente um fraco raciocínio lógico matemático. Assim, o jardineiro orientou-lhes e deu-lhes algumas sugestões para aproveitar da melhor forma as potencialidades da horta.

Após este momento de partilha de ideias e de cooperação iniciou-se o momento tão esperado, o semear das sementes. O Srº Paulo para dar ênfase a experimentação e impulsionar a necessidade de explorar, ofereceu algumas plantas em fase de crescimento, pois na sua opinião era importante as crianças poderem observar a germinação da planta em várias fases. Na apresentação das várias plantas as crianças ficaram motivadas e ansiosas pela sua descoberta e impacientes para iniciar a sua plantação. Foi possível constatar que apenas algumas conheciam o que lhes era apresentado, porém tinham dificuldade em relacioná-las com as sementes.

Posto isto, iniciou-se a plantação das sementes e das plantas, ação que teve a total orientação do jardineiro e explicação das etapas que deveríamos seguir durante a sua execução. No final foi-lhes explicado que a horta necessitava de água duas vezes por semana e esta tarefa ficaria a responsabilidade das crianças, ou seja, cada uma teria o compromisso de regar a horta quando lhes fosse solicitado. (ver figura X)

Figura X. Criança a plantar alface



Figura X. Resultado final da Reimplantação da horta



Figura X. Criança a regar a horta



Foi notório o bem-estar e implicação do grupo, contudo foi um problema, pois algumas crianças tiveram dificuldade em esperar pela sua vez e respeitar o outro e conversavam paralelamente, sendo impossível, por vezes, escutar as explicações do jardineiro. Logo foi imprescindível explicar-lhes que todos teriam oportunidade plantar uma planta ou semente. Apesar destes momentos turbulentos foi gratificante verificar a ansiedade de se sentirem úteis e colaborarem na reimplantação da horta e ainda observar a admiração e o orgulho que demonstraram pelo resultado obtido.

Plantar sementes em copo de iogurtes

Após a reimplantação da horta, para enriquecer as aprendizagens, decidi fortalecer o ambiente com uma nova proposta de trabalho dando continuidade a temática sobre as plantas e sementes, uma vez que foi constatado que o grupo possuía poucas aptidões sobre esta temática. Importa salientar que não quis impor qualquer atividade, mas sim desenvolver oportunidades de aprendizagens enriquecedoras e promover novas abordagens educativas que despertam-se o espírito científico.

A proposta consistia em plantar sementes em copo de iogurte e visualizar as partes constituintes da planta. Assim, na sala, disponibilizou-se varias sementes para serem plantadas num copo e verificar diariamente o seu crescimento. Inicialmente, apresentou-se o material (copos de iogurtes vazios, terra, várias sementes, água, pá, regador) e esclareceu-se as suas funções e as diferentes etapas, lembrando as indicações do jardineiro.

No momento de experimentação, cada criança teve oportunidade de sentir a textura e a forma das diferentes sementes e ainda constatar que estas têm várias cores, uma vez que cabe ao educador proporcionar “o contacto com realidades e situações que saiam dos estritos limites do seu meio local, do que podem ver e experienciar no pequeno círculo da sua vida quotidiana” (Roldão, 1995, p. 18). Assim, o grupo foi estimulado a fazer comparações e a contatar com material que não faz parte do seu quotidiano. Posto isto, cada criança teve a possibilidade de plantar as sementes a sua escolha. (ver figura X)

Figura X. *Exploração das sementes*



Figura X. *Criança a colocar terra no copo*



Ao longo da germinação das sementes as crianças foram convidadas a verificar e relatar o crescimento e as alterações visíveis. (Ver figura X)

Figura X. *Observação do crescimento da planta*



Algumas crianças do grupo, mais propriamente as cinco anos, durante a observação, já conseguiram identificar algumas partes constituintes da planta. Foi importante

valorizar os momentos de reflexão e as descobertas que foram apresentadas ao longo da atividade. As descobertas apresentadas despontavam um diálogo e novas intervenções, sentindo assim que estes novos conhecimentos eram valorizados e davam sentido a esta nova experimentação, ou seja, dando sentido a aprendizagem socio construtivista, num “ (...) processo de construção interactiva dirigida pelo próprio sujeito” (Roldão 1995, p. 37). Estas novas abordagens de ensino-aprendizagem as crianças foram co construtoras das ações, estimularam uma visão crítica e democrática, na qual as aprendizagens fossem desenvolvidas num ambiente cooperativo. (Oliveira-Formosinho 2007a).

Desta forma e para promover novas oportunidades de experimentação e envolvê-las na construção do seu próprio conhecimento, foi-lhes proposto elaborar um cartaz com as partes constituintes da planta. Para tal recorremos a material reciclado e em grande grupo, em momento de partilha e de cooperação, decorramos a planta e identificamos as partes constituintes da mesma.

Para consolidar as novas aprendizagens e experimentações o grupo foi convidado a desenhar as partes constituintes da planta livremente, assim foi possível averiguar o nível de aprendizagem de cada criança. Importa referir que as crianças com cinco anos demonstraram aprendizagens mais consistentes e conseguiram apresentá-las no desenho. Porém, as crianças mais novas, como não tem um vocabulário enriquecido e ainda possuem poucas habilidades no desenho, sentiram dificuldades em transmitir os seus conhecimentos. Neste sentido, foi necessário apoiá-los para concretizar o desenho e a sua identificação (Ver figura X)

Figura X. *As diversas fases do desenho e identificação das partes constituintes da planta*



Durante a atividade o grupo demonstrou alguns conceitos que aprenderam com o sr.º Paulo e demonstraram-se grande interesse pela germinação das plantas. Foi ainda evidente um bem-estar emocional e de implicação no desenvolvimento da atividade, porém por vezes houve necessidade de fazer pausa para lembrar as regras de convivência e o respeito pelo outro, mais propriamente respeitar o momento de

experimentação de cada um. Mas, sou da opinião que é perfeitamente normal estes momentos de excitação uma vez que, para algumas crianças, foi a primeira vez que familiarizaram-se com a terra e as sementes.

Visita de estudo à biblioteca

Apesar de estar satisfeita com os resultados obtidos anteriormente, constatei que as crianças continuavam a demonstrar interesse pelas plantas, tornando-se assim um desafio para mim e uma necessidade em disponibilizar novas dinâmicas de ensino-aprendizagem às crianças.

Deste modo, e beneficiando dos recursos físicos do meio envolvente, em diálogo com o grupo e a equipa pedagógica, propôs uma visita de estudo à biblioteca da localidade. Assim, o grupo teria a hipótese de novas pesquisas e de experienciar novas descobertas através de diversos meios de informação. Consciente que seria um desafio realizar a visita à biblioteca, pois iríamos a pé, considerei importante possibilitar, às crianças, novas experiências no espaço exterior e permitir-lhes novos desafios, autonomia e oportunidades de movimento, de acordo com esta minha visão Hohmann e Weikart (2009) apontam que os “ (...) os adultos não dizem às crianças o que aprender ou como aprender – em vez disso dão às crianças o poder de terem controlo sobre a sua própria aprendizagem” (p. 27).

Uma saída ao exterior despertou o entusiasmo e deu-lhes a hipótese de conhecer as potencialidades do seu meio envolvente, uma vez que as visitas de estudo “ (...) constituem um dos meios mais conhecidos que se utilizam para estimular a aprendizagem dos alunos.” (Trindade, 2002, p. 30). Para desenvolver esta experiência foi necessário um contacto prévio com a biblioteca, através de um ofício, e com os encarregados de educação para que fosse possível a sua realização. (ver apêndice X)

Apesar do meu receio, o trajeto até a biblioteca decorreu da melhor forma e as crianças tiveram em consideração as regras de convivência e as sugestões que lhes foram transmitidas antes de sairmos do infantário. À chegada da biblioteca a técnica referiu que não possuíam livros e material de pesquisa sobre as plantas adequados a faixa etária do grupo. Para minimizar esta situação realizou uma visita guiada a biblioteca e explicou-lhes como poderiam requisitar livros e por fim contou-lhes uma história. Apesar das crianças demonstrarem entusiasmo e dinamismo, senti-me desconfortável com esta situação uma vez que tinha contactado com a técnica para informa-lhe os objetivos da visita de estudo. Apesar da minha desilusão, a visita não foi em vão uma

vez que permitiu o contato com um novo espaço social de aprendizagem e ficaram a conhecer outros meios de pesquisa sem experimentação.

Confeção do bolo de cenoura

Como já foi referido anteriormente cada criança ficou responsável por regar a horta, numa ida à horta o Steven estava a regar as plantas e apontou: *as plantas estão a crescer, o que vamos fazer depois?* Neste sentido e dando resposta a questão do Steven foi proposto ao grupo a confeção de um bolo, onde seriam utilizadas as cenouras da horta, pois as plantas que foram plantadas em fase de crescimento já poderiam ser consumidas, neste caso propriamente dito as cenouras. Durante o diálogo ficou acordado os ingredientes que iríamos utilizar na confeção do bolo. As crianças expressaram assim os seus conhecimentos culinários, mais propriamente, as etapas da confeção do bolo e ainda esclarecemos algumas dúvidas.

Posteriormente, alguns elementos do grupo, foram à cozinha buscar os ingredientes e objetos necessários. Em grande grupo, explorámos os ingredientes, nomeadamente o conceito de número, as quantidades, a ordenação e ainda explorar os diferentes sabores

Figura X. Exploração dos ingredientes do bolo



(amargo, doce). Falei ainda que para a concretização do bolo ou de qualquer receita é fundamental seguir a ordenação prevista na receita, pois só assim o resultado será positivo. (Ver figura X)

Na exploração do diálogo as crianças referiram o seguinte: “Podemos fazer bolos sem ovos?”

(Martim); “O açúcar é para ficar doce?” (Iara); “Eu como cenoura para ficar com os olhos bonitos” (João Pedro).

Algumas crianças evidenciaram algum conhecimento sobre a confeção do bolo e a sequência dos ingredientes, conhecimentos provenientes das suas experiências familiares. No início, devido a emoção e a curiosidade, foi necessário fazer um acordo e ficou determinado que todos iriam participar na preparação do bolo e haveria respeito mútuo. Com apoio, algumas crianças, raspavam a cenoura, outras partiram os ovos, misturavam a massa e iam adicionando os ingredientes. (Ver figura X) Após a adição dos ingredientes necessários, indicava e questionava às crianças as mudanças da massa, estimulava-lhes a curiosidade e porque tal fato tinha sucedido. Por fim, fomos a cozinha colocar a forma no forno.

Com este momento de aprendizagem, o grupo teve oportunidade de contatar com os alimentos, observar as alterações da massa (mudança de cor e textura) que ocorreram ao longo do processo, despertando assim cada vez mais o interesse pelo conhecimento do mundo, num momento rico de estimulação e de “ (...) curiosidade natural da criança bem como o seu espírito crítico e a competência para aprender a aprender (...) ” (Marchão, 2012, p. 37). Em momento de aprendizagem foi enriquecedor e ficou ainda mais quando as crianças no fim da execução da receita, quiseram livremente, provar a cenoura raspada, estimulando assim o paladar. (Ver figura X)

Enquanto provavam a cenoura raspada algumas crianças salientavam:

Figura X. Crianças a provar cenoura raspada



“A cenoura é doce” Eva

“As cenouras que o jardineiro deu é boas” Martim

“Vou ficar com os olhos lindos” J. Pedro

Estas oportunidades pedagógicas permitiram o desenvolvimento e o contato com novas produções linguísticas diversificadas uma vez que estas colaboram na aquisição de competências comunicativas, essencialmente quando expressaram as suas opiniões, constatações e observações no decorrer da confeção do bolo. Importa ainda referir que este momento pedagógico ocasionou ainda o enriquecimento do vocabulário e articulação de novas palavras numa intensa descoberta da linguagem.

No que requer a utilização das quantidades, focou-se o quanto é importante o seu uso nas receitas e em algumas situações do quotidiano, fato que foi reforçado por algumas crianças quando refeririam algumas experiências no seu meio familiar.

No término da atividade, em grande grupo, registamos a receita utilizando as embalagens dos ingredientes. Numa cartolina colamos as embalagens de cada ingrediente utilizado na receita e as respetivas quantidades para efetuar o registo gráfico, sendo este importante para a memorização e consciencialização da escrita, pois na opinião de Mata (2008) o educador deve proporcionar oportunidades “ (...) para que todos possam ir explorando a escrita, brincando com a escrita, reflectindo sobre a escrita e as suas convenções, de uma forma contextualizada, funcional e portanto significativa” (p. 43). Seguidamente o registo foi fixado na parede num local bem visível por todos. Nesta experimentação em concreto o grupo teve oportunidade de observar, pensar e expressar as suas ideias, num ambiente democrático, sendo a criança co construtora do conhecimento, da identidade e da cultura (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008).

Durante a atividade o grupo demonstrou indicadores de níveis elevados de bem-estar emocional e de implicação e apresentou interesses nas várias etapas do processo. Em alguns momentos, devido a excitação e a curiosidade, foi difícil coordenar a atividade, pois queriam fazer todas a mesma ação e falar ao mesmo tempo. Neste sentido foi necessário reforçar as regras de convivência e o respeito pelo outro. Importa ainda referir que as crianças comeram o bolo no lanche da tarde com grande euforia e satisfação.

Realização do Espantalho com a colaboração das famílias

Ao longo do projeto sucederam novas sugestões e propostas de atividades, enriquecendo as descobertas e as aprendizagens das crianças, dando assim ênfase ao contexto educativo. O jardim-de-infância é um espaço cultural e social onde toda esta envolvimento se desenvolve através educadores, família e comunidade cujo objetivo comum é o desenvolvimento de qualidade das crianças. Para fortalecer e estimular a relação escola/família desenvolveu-se algumas atividades, uma vez que o ME (1997) salienta o quanto é importante que “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre dois sistemas” (p. 43). Neste sentido, durante a intervenção pedagógica tentei, sempre que possível, promover o diálogo e a cooperação entre os pais e o jardim-de-infância, na tentativa de estreitar a distância existente entre estes dois polos, pois, a família e o jardim-de-infância são os únicos espaços sociais que a crianças sociabilizam.

Atendendo as linhas anteriores, reuni com a colega de estágio e concluímos o quanto era importante desenvolver um momento de interação onde envolvesse família/crianças e comunidade. Como estávamos a desenvolver o projeto *A horta das cores* e a horta já tinha sido replantada surgiu a ideia de conceber um espantalho para a horta com a colaboração das famílias. Antes de avançar com este propósito comunicamos as educadoras cooperantes a nossa ideia, sugestão que foi aceitei com muito agrado e disponibilizaram-se para colaborar.

Este processo exigiu algumas reuniões de com a colega, nomeadamente para planear as etapas da atividade e os materiais que iríamos necessitar, uma vez que o seu planeamento delineava a ação e a sua complexidade, porém era necessário não descorar as contrariedades que poderiam existir e estar preparadas para ultrapassa-las

Posto isto, informamos às crianças a nossa intenção de conceber um espantalho com os seus pais e sugerimos a realização de um convite. O grupo aceitou desde de logo a sugestão e fizemos um convite para os pais, momento de interação que desenvolveu a “ (...) partilha, afectos, responsabilidades e interesses” (Lopes, 2011, p.79). (Ver apêndice X) Quando as crianças entregaram o convite aos encarregados de educação demonstraram interesse e disponibilizaram-se também para oferecer materiais. Outros, porém, devido a timidez, mostraram-se mais reticentes. Quanto aos restantes materiais necessários para a concretização, estes foram cedidos por cada uma das estagiárias num espírito de cooperação e democrático.

Para enriquecer e informar a comunidade educativa, elaborámos um poster informando os objetivos da atividade e outras informações pertinentes. (ver apêndice X) Na realização do *poster* foi essencial efetuar-lo com clareza para que a informação fosse perceptível a toda comunidade educativa. Posteriormente, foi fixado no hall de entrada e à porta da sala.

Chegou o dia tão esperado! Pela manhã foi notório a euforia do grupo e a ansiedade, pois os seus pais iriam embelezar a horta da escola com a construção de um espantalho. Chegada à hora, os pais reuniram-se e tinham ao seu dispor os materiais necessários para iniciar a atividade. Após a formalização de um diálogo os convidados colocaram mãos a obra e em ambiente de cooperação e de descontração iniciaram a atividade. As crianças queriam ajudar e sentiam-se orgulhosas, chegando a opinar sobre como os pais deveriam realizar as tarefas. Num dado momento, a interação dos pais foi tão patente e desenvolvia-se num ambiente descontraído e ao mesmo tempo de responsabilidade para que o espantalho ficasse como as crianças ambicionavam. (ver figura x)

Foto

Após a conclusão do espantalho, os pais e a crianças colocaram o espantalho na horta e foi evidente o sentimento de orgulho das crianças e de satisfação dos pais em colaborar neste momento pedagógico dos seus filhos. (ver figura)

Foto

Como já foi referido anteriormente, durante o planeamento da atividade tivemos a consciência, que possivelmente, poderia surgir algum contratempo, ou seja, as

crianças queriam fazer tudo e sentiam necessidade de colaborar. Não posso designar como um contratempo, mas sim uma necessidade de ser prestável neste momento de interação e convivência. Assim, disponibilizamos tintas, pinceis e placas de madeira para serem decoradas e posteriormente identificar as diversas plantas da horta. (Ver Figura X)



Durante este momento lúdico as crianças evidenciaram níveis de bem-estar e implicação, mas durante alguns momentos foi necessário acalmá-los e lembrar as regras de convivência, situação perfeitamente normal, neste momento tão eufórico. Julgo que esta experiência foi enriquecedora, na medida que permitiu um trabalho cooperativo em prol do bem-estar e do desenvolvimento das crianças e ainda fortaleceu a relação entre os pares, pois, tal como Trindade (2002) aponta “ Não se coopera por cooperar. Coopera-se para se ampliar as possibilidades de sucesso face a uma determinada tarefa” (39). Para além destes fatores penso que também foi importante uma vez que promoveu a mudança de comportamento entre a família e o jardim-de-infância. Inicialmente, alguns pais estavam tímidos, mas no desenrolar da ação foram interagindo e por fim agradeceram pela oportunidade de conviver com os restantes pais.

Divulgação do projeto a comunidade educativa

No desenrolar da realização do espantalho formalizamos um diálogo com os pais e comunicamos as várias atividades realizadas ao longo do estágio, nomeadamente a reimplantação da horta e a envolvência dos educandos.

Para a criança é importante que a família estabeleça uma comunicação estável com a escola, num sentido bidirecional onde o diálogo é um forte instrumento para a integração e o desenvolvimento das crianças.

Estando consciente que o desenvolvimento das crianças envolve o contexto escola e família, ou seja, ambas são o meio socializante que a criança interage, sentimos necessidade de realizar uma exposição fotográfica onde seria exposto as atividades

desenvolvidas, mais concretamente a reimplantação da horta e no projeto *As abelhas fazem mel*.

Numa dinâmica direcional e com um objetivo em concreto, planemos e concretizamos a exposição fotográfica para as famílias e a restante comunidade, assim estas podiam visualizar às atividades desenvolvidas nos projetos com mais pormenor. Para estruturar a exposição foi necessário delinear algumas linhas orientadoras, o local da exposição, as fotos selecionadas e a duração, posteriormente comunicamos às educadoras cooperantes e a diretora pedagógica o projeto para a exposição. Posto isto, elaborou-se um *poster* informativo para fixar no *hall* de entrada e nas salas, expondo os objetivos da exposição. Depois de concluída, a exposição fotográfica foi apresentada às crianças e neste momento foi evidente a satisfação, o orgulho e a motivação pela realização das atividades, evidenciando a reimplantação e revitalização da horta. A motivação e implicação foram visíveis durante o desenvolvimento dos projetos, características importantes para estimular o interesse por novas descobertas, uma vez que é “ Através da motivação, [que] consegue-se que o aluno encontre motivos para aprender, para se aperfeiçoar e para descobrir e rentabilizar capacidade” (Balancho & Coelho, 2001, p. 17).

No período da manhã ou no final da tarde, quando os encarregados de educação chegavam, visualizavam as descobertas e experimentações e os seus educandos explicavam os conteúdos das fotos e como tinham sido desenvolvidas, despontando, assim, um momento de afeto e de parceria. Importa ainda referir que a exposição esteve patente durante três dias. (Ver figura X)

Figura X. Etapas da construção da exposição fotográfica



A construção das parcerias com as famílias aproximou estas da escola e vice-versa e integrou-lhes no processo educativo dos seus educandos, e ainda permitiu conhecer melhor algumas particularidades das crianças em contexto familiar.

Considero que esta construção social tenha, de facto, cooperado na relação entre a família/escola, integrando os pais nas atividades de desenvolvimento dos filhos e ainda fortalecer os laços afetivos. Para mim, foi gratificante, as palavras de estímulo e de encorajamento dos pais e ainda o interesse demonstrado pelo desenvolvimento de atividades diversas e inovadoras e por permitir que o espaço educativo fosse aberto e flexível às famílias, por aqui se entende que sempre tentei torná-lo num ambiente cultural e social para toda a comunidade educativa.

As Abelhas fazem mel?

4.3 - Intercâmbio entre Escolas.

4.4 - Avaliação Geral do Grupo

Considerações Finais

Referências

- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* Cadernos de Formação de Professores, 21-30.
- Alarcão, I., (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Balancho, M. & Coelho, F. (2001). *Motivar os alunos – criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Barreiros, J. (1996). *A Turma como Grupo e Sistema de Interação*. Porto: Porto Editora.
- Carita, A. & Fernandes, G. (2002). *Indisciplina na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (1999). *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, I. (1996), “*Currículo no Pré-Escolar? Sim, mas com cuidado*”, in Revista Educação, a Educação Pré-Escolar, n.º 12, Porto Editora. Porto.
- Cordeiro, M. (2007). *O livro da criança – do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Cortesão, L., & Stoer, S. (1997). *Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural*. Educação, Sociedade & Culturas.
- Costa, D. (2012). *A Recolha de Dados: Técnicas Utilizadas*. In H. C. Silvestre, & J. F. Araújo (Edits.), *Metodologia para a Investigação Social*. Lisboa: Escolar Editora.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção : metodologia preferencial nas práticas educativas*. Revista Psicologia, Educação e Cultura, 13:2, pp. 355-379.
- Craveiro, C. & Formosinho, J. (2002). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar e identidade profissional dos educadores de infância*. In <http://goo.gl/XEYL5e>

- Cró, M.L (1998). *Formação inicial e contínua de educação educadores/professores – Estratégias de Intervenção*. Porto: Porto Editora
- Elias, F. (2008). *A escola e o desenvolvimento profissional dos docentes. Guia prático para a avaliação de desempenho*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Praticas na Educação – O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença
- Fino, C. (2010). *Inovação pedagógica: significado e campo (de investigação)*. In A. Bento & A. Mendonça (Orgs.), *Educação em tempo de mudança* (pp. 277-287). Funchal: Universidade da Madeira, CIE-UMa.
- Fontes, A.; Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Freire, P. (1991). *A Educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia, Saberes necessários à prática educativa*. Brasil: Editora Paz e Terra.
- Gambôa, R. (2004). *Educação, ética e democrática – A reconstrução da modernidade em John Dewey*. Porto: Edições Asa.
- Gordon, E. (2000). *Teoria da aprendizagem musical: competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança* (5ª ed.). Lisboa, Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula - um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas
- Lopes, S. (2011). *Retratos da arte na educação*. Porto: Rés.
- Marchão, A. (2012). *No jardim-de-infância e na escola do 1º ciclo do Ensino Básico – Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa. Edições Colibri.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.

- Marques, R. (2001). *Professores, Família e Projeto Educativo*. Lisboa. Edições Asa.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar. Ambiente Familiar e Descoberta da Linguagem Escrita*. Porto. Porto Editora.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008), *Visão panorâmica da investigação-acção*, Porto, Porto Editora;
- ME (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: ME – Departamento de Educação Básica – Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- ME (2004). *Organização curricular e programas ensino básico – 1.º ciclo*. Mem Martins: Departamento de Educação Básica.
- ME (2006). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar.– Desenvolvimento Curricular em Coordenação com o Ensino Básico – Melhoria da Qualidade das Aprendizagens Fundamentação das Opções Educativas*. Lisboa: ME
- ME. (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. Departamento de Educação Básica.
- Moreira, M. (2005). *A Investigação-Acção em Supervisão Ensino do Inglês: Processos de (co-) Construção do Conhecimento Profissional*. ed. 1. B: Centro de Investigação em Educação.
- Moreira, M.A. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Sanches, I (2005). *Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*. Revista Lusófona de Educação, 5, 127-142.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação. Um desafio para os professores*. Lisboa. Editorial Presença.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). *O tempo na Pedagogia-em-Participação*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp.71-96). Porto: Porto Editora. 2000. ISBN 978-972-0-34803-6.

- Oliveira-Formosinho, J. (2004). *A participação guiada – coração da pedagogia da infância? Revista Portuguesa de Pedagogia*, 38 (1, 2 e 3), 145-149.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007a). Pedagogia (s) da Infância: Reconstruindo uma praxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza, *Pedagogia (s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*. (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007b). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - construindo uma praxis de participação* (3ª ed.). (pp.43-92). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). Prefácio: *A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante*. In L. Máximo-Esteves, *A Visão panorâmica da Investigação-Acção* (pp. 7-14). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José Augusto (org.) – *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora, 2000. ISBN 978-972-0-34803-6.
- Pato, M. H. (2010). *Trabalho de Grupo no Ensino Básico – Guia Prático para Professores*. Lisboa: Texto Editora
- Perrenoud, PH., (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor*. Porto Alegre: Artmed.
- Peterson, P. D. (2012). *O Professor do Ensino Básico: Perfil e Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ponte, J. P. (1991). *A formação contínua na estaca zero?* In J. Tavares (Org.). *Formação contínua de professores: Realidades e Perspectivas* (pp. 129-132). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: perspetivas de formação teóricas e práticas. *Infância e educação. Investigação e práticas. Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância*, 1, 85-106. Porto: Porto Editora.

- Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebês em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens*. 3ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Grávida.
- Roldão, M. C. (1995). *O estudo do meio no 1.º ciclo. Fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Sá, J. (2000). *Educação Científica dos Alunos e Formação de Professores*. *Correio dos Açores*, 26 de Outubro.
- Sanches, I. (2005, Maio). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*. *Revista Lusófona de Educação*, p.127-142.
- Sousa, Alberto B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa. Livros Horizonte.
- Sousa, J. (2000). *O Professor como pessoa – A dimensão pessoal na formação de professores*. Lisboa: Edições Asa.
- Sousa, J. C. (2012). *A formação contínua de professores: modelos, políticas e percursos*. Fafe: Editora Labirinto.
- Spodek, B. (2002). *Alternativas Curriculares em Educação de Infância: Uma perspectiva histórica*. In B. Spodek (org.), *Manual de investigação em educação de infância*. (pp.193-223). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem – novas práticas pedagógicas*. Porto: Asa Edições.
- Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem – novas práticas pedagógicas*. Porto: Asa Edições.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3ª Edição. Porto Alegre: Bookman
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto, Brasil: Edições Asa.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto. Asa.
- Zabalza, M., (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Legislação

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro – *Lei-Quadro da educação pré-escolar*. Retirado de <http://dre.pt/pdf1sdip/1997/02/034a00/06700673.PDF>

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto – *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Retirado de <http://www.madeira.edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=hfFQhspkxK0%3d&tabid=1787&language=pt-PT>

Apêndices no CD-ROM

Pasta A. Relatório Final em formato PDF

Pasta B. Apêndice de apoio da intervenção pedagógica em contexto de CEB

Pasta C. Apêndice de apoio da intervenção pedagógica em contexto de EI