

Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

**Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do
Ensino Básico**

Relatório de Estágio

Aprender a viver juntos, aprender a viver com o outro

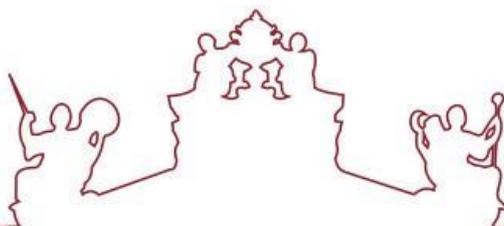
Ana Catarina Barradas Gonçalves

Orientador(es)

|

Maria Assunção Folque

Évora 2023



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

**Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do
Ensino Básico**

Relatório de Estágio

Aprender a viver juntos, aprender a viver com o outro

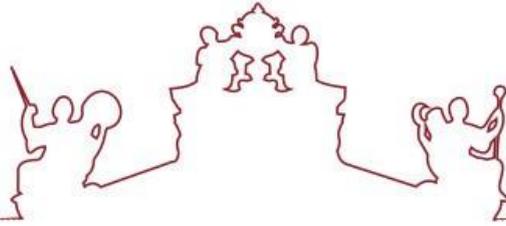
Ana Catarina Barradas Gonçalves

Orientador(es)



Maria Assunção Folque

Évora 2023



O relatório de estágio foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente | Conceição Leal da Costa (Universidade de Évora)

Vogais | Maria Assunção Folque (Universidade de Évora) (Orientador)
Olga Magalhães (Universidade de Évora) (Arguente)

Évora 2023



A educação não se limita à aquisição de habilidades, envolve também valores de respeito pela vida e pela dignidade humana, indispensáveis para a harmonia social em um mundo diverso.

(UNESCO, 2016, p. 41)

Dedicatória

Avó Carmélia,

Quero dedicar-lhe esta dissertação. Dedico-lhe a minha persistência, motivação e dedicação, que apesar das dificuldades que foram surgindo ao longo dos anos, nunca quis desistir de algo que é considerado a minha paixão.

Dedico-lhe este feito a si porque, após nove anos, mantém-se diariamente nos meus pensamentos e nas minhas decisões.

Agradeço-lhe por ter contribuído para a minha educação e por ter feito parte da minha vida. Mostrou-me o que é ter vontade de viver e que, apesar de todas as situações negativas, é necessário continuar a sorrir. Foi uma força da natureza.

Segundo Antoine de Saint-Exupéry (1943), “Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”. Deixou muito de si, mas também levou muito de mim. Tenho muitas saudades suas.

Gosto muito de si, avó!

Agradecimentos

Em primeiro lugar, gostaria de referir que a conclusão deste relatório significa muito para mim. Confesso que este não foi o percurso que idealizei inicialmente, mas foi através dele que consegui mostrar a minha persistência e dedicação. Dou imenso valor às pessoas que estiveram ao meu lado a motivar-me e a não me deixar desistir.

Ao longo destes últimos quatro anos, surgiu a oportunidade e sorte de conviver e de trabalhar com várias pessoas que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste relatório. A elas devo o meu crescimento profissional e também pessoal. Agradeço todas as oportunidades que me proporcionaram, pois aprendi a não desistir dos meus sonhos e que estes podem sempre ser alcançados com esforço e dedicação. Aprendi que nunca é demasiado tarde.

Quero agradecer à minha família, mas sobretudo aos meus pais, aos meus irmãos, à minha cunhada e aos meus sobrinhos por terem acreditado em mim. Foram, estes anos, um grande pilar na minha vida e, quando tudo estava a correr menos bem, estiveram sempre lá. Sei que é necessária muita paciência para lidar com o meu mau feitio nos momentos mais difíceis e o meu agradecimento não chega, no entanto espero que saibam que foram - e são - uma peça essencial neste percurso que é a minha vida. Gosto imenso de vocês! Ina, agradeço-te pela confiança que depositaste em mim e na motivação que me deste!

Quero deixar o meu agradecimento a duas pessoas muito especiais que lidam comigo diariamente. Andreia e Sebastian, espero que saibam que significam muito para mim, não só neste feito, mas como na minha vida. Espero que assim se mantenha por muitos mais anos. Tenho um carinho enorme por vocês. À nossa amizade! Obrigada!

Gostaria de agradecer, do fundo do meu coração, à Mariana por me ter aparado e por ter sido uma motivação para mim quando me sentia perdida. Foste um apoio para mim, não só em Évora, mas também na reta final deste feito. Agradeço-te imenso!

Quero agradecer à Residência António Gedeão (RAG) por ter sido a minha casa durante os meus cinco anos em Évora. Caí de paraquedas numa cidade completamente desconhecida e foi lá que ganhei mais uma família de coração. Agradeço-vos pelo apoio, carinho, amizade e amor que me deram. Obrigada por terem sido uma segunda família e por me terem feito sentir em casa. Luís Ressonha, Eduardo Alves (Padrinho) e Ana Martins, obrigada por me terem feito sentir um enorme amor por vocês. Ainda hoje assim se mantém.

Agradeço, do fundo do meu coração, à Professora Maria Assunção Folque por ter aceitado, desde o primeiro momento, orientar o meu projeto e as minhas ideias. Obrigada pela enorme paciência, por ter acreditado em mim, por nunca ter desistido, pelas conversas, pelos conselhos dados. Obrigada por ser uma grande referência para mim.

Quero deixar um enorme agradecimento à Professora Ana Paula Canavarro e à Professora Marília Cid por me terem feito questionar muitas vezes e por terem elevado e clarificado as minhas ideias em relação ao relatório de estágio. Muito obrigada.

Agradeço a tod@s professor@s e educador@s pela oportunidade de aprender e aumentar os meus conhecimentos ao longo destes cinco anos académicos. Um agradecimento, em especial, à educadora Eva e à Paula, pela paciência, por me terem aceitado na sala e por terem partilhado a rotina comigo que, de certo modo fizeram com que sentisse que o meu lugar era ali. Espero que saibam que este estágio vai ser guardado no coração e que será sempre uma grande referência para mim.

Por fim, quero agradecer à Mui Nobre e Sempre Leal Cidade de Évora e à Universidade de Évora por me terem acolhido tão bem que nunca mais quis ir embora e que, ainda hoje, me custa ter-vos deixado. Obrigada, cidade de Évora, por fazeres parte de mim como eu faço de ti e por me conheceres tão bem como eu te conheço a ti. Obrigada por todas as histórias, por todas as alegrias, por todas as lágrimas e por todas as amizades que me deste! Muito do que sou hoje é graças a ti, Évora! Tu que me viste crescer. Espero um dia voltar a ti, porque nunca sairás de mim. Agradeço-te, com muita saudade!

Aprender a viver juntos, aprender a viver com o outro

Resumo

O presente relatório de estágio foi realizado no contexto das Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada em Pré-Escolar e Ensino de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este relatório focando-se na temática de aprender a viver juntos, aprender a viver com o outro. Este procura promover as interações interpessoais entre crianças e os outros com vista a aprender a viver com os outros (adultos e grupo de pares), de modo a obterem melhores resultados nas aprendizagens, melhorar as relações sociais, diminuir os conflitos, tanto dentro da sala como nos tempos livres.

Autores como Delors, Edgar Morin, e documentos referência da UNESCO fundamentaram diversas visões da aprendizagem que respondem atualmente um dos maiores desafios para a educação – participação cidadã num mundo sustentável.

A metodologia utilizada neste estudo insere-se no processo de investigação-ação em que pude observar a minha prática de uma forma reflexiva, crítica e construtiva,

Como instrumentos de produção de dados do estudo recorri às notas de campo realizadas em observação participante, observações não intrusivas das crianças em contexto de recreio registadas em grelhas; às reflexões semanais; planificações diárias; registos fotográficos e audiovisuais.

Concluiu-se a evolução das relações interpessoais através das aprendizagens sociais (a pares ou pequenos grupos), da resolução de conflitos e a posição do professor/ educador nas interações.

Palavras-Chave: educação pré-escolar; 1.º ciclo do ensino básico; educação para a cidadania.

Learning to live together, learning to live with each other

Abstract

The present study was carried out in the context of the Curricular Units of Supervised Teaching Practice in Pre-School and 1st Cycle of Basic Education. This report focuses on the theme of learning to live together, learning to live with each other. This seeks to promote interpersonal interactions between children and others with a view to learning to live with others (adults and peer groups), in order to obtain better learning results, improve social relationships, reduce conflicts, both within the classroom like in free time.

Authors such as Delors, Edgar Morin, and reference documents from UNESCO founded different visions of learning that currently respond to one of the biggest challenges for education – citizen participation in a sustainable world.

The methodology used in this study is part of the action research process in which I was able to observe my practice in a reflective, critical and constructive way,

As data production instruments for the study, I used field notes taken during participant observation, non-intrusive observations of children in the playground context recorded in grids; to weekly reflections; daily planning; photographic and audiovisual records.

It was concluded the evolution of interpersonal relationships through social learning (in pairs or small groups), conflict resolution and the position of the teacher/educator in interactions.

Keywords: preschool education; 1st cycle of basic education; citizenship education.

Índice

Introdução	1
Capítulo I. Repensar a educação e a aprendizagem no Século XXI	4
1.1. O mundo em mudança.....	4
1.2. Os novos desafios da educação	4
Capítulo II. Educação para a cidadania.....	7
2.1. O papel da educação no processo de cidadania.....	7
2.2. O desenvolvimento curricular	9
2.3. Abordagem humanista à educação	10
2.4. Comunidades de aprendizagem.....	11
Capítulo III. Conceção da ação educativa em contexto 1.º Ciclo do Ensino Básico e Pré-Escolar	15
3.1. Conceção da ação educativa em contexto 1.º Ciclo do Ensino Básico	15
3.1.1. Caraterização da instituição.....	15
3.1.2. Caraterização do grupo de crianças	18
3.1.3. Fundamentos da ação educativa	21
3.1.4. Caraterização do cenário educativo	25
3.1.4.1. Organização do espaço e materiais.....	25
3.2. Conceção da ação educativa em contexto Pré-Escolar	32
3.2.1. Caraterização da instituição.....	32
3.2.2. Caraterização do grupo de crianças	35
3.2.3. Fundamentos da ação educativa	38
3.2.4. Organização dos espaços e dos materiais	45
3.2.5. Organização do tempo	51
Capítulo IV. Dimensão Investigativa.....	58
4.1. Identificação da problemática e objetivos	58
4.2. Metodologia: Investigação-Ação	60
4.3. Procedimentos e instrumentos de produção/ recolha de dados	61
4.3.1. Observação participante e observação não intrusiva	62
4.3.2. Notas de campo	63
4.3.3. Grupo de discussão	64
4.3.4. Planificações.....	65
4.3.5. Análise documental	66

4.4. Análise e interpretação da intervenção em contexto 1.º CEB	67
4.4.1. Trabalhar em equipa	67
4.4.2. Grupo de discussão	70
4.4.3. “Com quem brincaste?”	73
4.4.4. Considerações finais sobre a dimensão investigativa em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	79
4.5. Análise e interpretação da intervenção em contexto Pré-Escolar	82
4.5.1. Reunião de Conselho e Diário de Turma.....	82
4.5.2. Trabalho de projeto - “Os transportes”	91
4.5.3. Considerações finais sobre a dimensão investigativa em contexto Pré-Escolar	101
Capítulo V. Considerações finais.....	103
Referências bibliográficas.....	107
Apêndices.....	111
Apêndice A.....	112
Apêndice B.....	121
Apêndice C.....	130
Apêndice D.....	131
Apêndice F	140
Apêndice G.....	152

Índice de figuras

Figura 1 - Planta da sala do 1.º ano, turma B.....	25
Figura 2 - Mapa de tarefas	26
Figura 3 – Registo no mapa das presenças	27
Figura 4 - Parede do quadro da sala.....	28
Figura 5 - Parede lateral da sala com as janelas.....	28
Figura 6 - Parede que contém os armários com os materiais das crianças	28
Figura 7 - Parede com os placards com trabalhos e instrumentos de pilotagem	28
Figura 8 - Registo no mapa de presenças.....	40
Figura 9 - Mapa de atividades.....	42
Figura 10 - Diário de grupo	43
Figura 11 - Plano do dia.....	43
Figura 12 - Registo "Quero contar, mostrar ou escrever".....	44
Figura 13 – Registo do instrumento de pilotagem “quero comunicar”	44
Figura 14 - Área do faz-de-conta	46
Figura 15 - Área dos jogos de mesa.....	46
Figura 16 - Registo através da pintura	47
Figura 17 - Atividade de aguarelas	47
Figura 18 - Área da música.....	48
Figura 19 - Área da garagem/construções	48
Figura 20 - Renovação da área da biblioteca	49
Figura 21 - Trabalho desenvolvido na área da escrita e do computador	50
Figura 22 - Experiência da vapor.....	51
Figura 23 - Trabalho autónomo na área das ciências.....	51
Figura 24 - Tempo das comunicações	54
Figura 25 - Hora do conto.....	55
Figura 26 - Exploração conjunta.....	68
Figura 27 - Semáforo do comportamento, instrumento de pilotagem utilizada pela docente cooperante.....	70
Figura 28 - Média do n.º de elementos da turma que brincaram... ..	75
Figura 29 - Média do n.º de elementos da turma que brincaram... ..	77
Figura 30 - Evolução da média de crianças da turma com quem brincaram	78
Figura 31 - Agenda semanal do grupo.....	83

Figura 32 - Totalidade de registos, da coluna “não gostei” mediante a categoria estabelecida ao longo das 12 RC	85
Figura 33 - Totalidade de registos, da coluna “gostei” mediante a categoria estabelecida ao longo das 12 RC.....	87
Figura 34 - Contagem total dos dados recolhidos.....	88
Figura 35 - Análise das RC e do seu desenvolvimento	90
Figura 36 - Planificação da atividade corrida de carros telecomandados.....	93
Figura 37 - Identificação dos jornalistas e entrevistados do grupo.....	93
Figura 38 - Tarefas dos elementos do grupo.....	94
Figura 39 - Brincadeira com carros telecomandados.....	94
Figura 40 - Corrida de carros telecomandados no Jardim Público	94
Figura 41 - Mapa de Planeamento do Projeto.....	96
Figura 42 - Registo elaborado pelas crianças	97
Figura 43 - Organização e tratamento de dados dos transportes mais amigos do ambiente....	98
Figura 44 - Organização e tratamento de dados dos transportes menos amigos do ambiente.	98
Figura 45 - Conclusão da análise dos dados recolhidos	98
Figura 46 - Registo do percurso do passeio de bicicletas no Jardim Público	98
Figura 47 - Elaboração do registo de "quantos carros cabem num autocarro?"	99
Figura 48 - Placard, na entrada da instituição, com o trabalho de projeto elaborado pelo grupo	100
Figura 49 - Carta elaborada pelas crianças em grupo	100

Índice de tabelas

Tabela 1 - Informações sobre os elementos da turma do 1.º B.....	18
Tabela 2 - Informações sobre o género dos elementos da turma.....	19
Tabela 3 - Horário escolar da turma B do 1.º Ano.....	29
Tabela 4 - Informações dos elementos do grupo.....	36
Tabela 5 - Informações sobre o género dos elementos do grupo.....	37
Tabela 6 - Rotina semanal do grupo.....	52
Tabela 7 - Identificação das fases dos Trabalhos de Projeto.....	92

Introdução

O presente relatório de estágio surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Évora através da Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), focando-se na temática de aprender a viver juntos, aprender a viver com o outro.

Segundo Delors (1998), aprender a viver juntos e aprender a viver com os outros é uma aprendizagem que representa atualmente um dos maiores desafios da educação. Aspetos como a mobilidade das populações, a competitividade no trabalho e na vida escolar levam a que cada vez mais se observem dificuldades em lidarmos com os outros e em colaborarmos em projetos comuns combatendo as desigualdades. Vivemos numa sociedade individualista em que cada pessoa pensa primeiro nos seus objetivos ao mesmo tempo que se realça a importância da colaboração/cooperação e da inclusão, da diferença para um desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2016). O contexto escolar é um contexto privilegiado para que as crianças, desde cedo, desenvolvam competências sociais capazes de fazer face a esses desafios.

É fundamental que a escola, sendo um espaço de aprendizagens sociais e de conhecimento, encontre estratégias que possam responder às questões proporcionadas pelas mudanças. Dadas as incertezas do futuro, é necessário estabelecer o desenvolvimento dos valores, competências e atitudes éticas por parte das crianças para que possam estabelecer a empatia, respeito pelo próximo, a comunicação e a resolução de problemas.

O governo de Portugal (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho), estabelece como uma das prioridades o desenvolvimento de uma escola inclusiva e informada, onde os alunos são incentivados para uma cidadania ativa, através da democracia. O presente conferiu a autonomia curricular aos estabelecimentos de ensino para que, em conjunto, todos os alunos atinjam os objetivos definidos no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017). Este promove diretrizes, a nível da organização de todo o sistema educativo, que destacam uma visão holística da educação e do progresso dos alunos através do desenvolvimento curricular.

A PES em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (PES) realizou-se na sala do 1.º ano, turma B de uma escola que pertence à rede pública. Esta turma tem no total vinte crianças com as idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos.

A PES em pré-escolar foi desenvolvida numa IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social), na cidade de Évora, com a educadora cooperante na sala dos 4 anos B.

O grupo com o qual intervimos é um grupo homogéneo composto por 23 crianças com as idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos.

O principal objetivo do presente Relatório de Estágio é promover as interações interpessoais entre crianças e os outros com vista a aprender a viver com os outros (adultos e grupo de pares), nomeadamente ao nível da cooperação, da colaboração em projetos comuns, da interajuda e da partilha entre as crianças de modo a obterem melhores resultados nas aprendizagens, melhorar as relações sociais, diminuir os conflitos, tanto dentro da sala como nos tempos livres. Deste modo, foram definidos sete objetivos específicos:

1. Compreender qual a posição do professor/educador em relação às interações interpessoais das crianças;
2. Conhecer os padrões de interação predominantes entre as crianças no espaço de sala e de recreio;
3. Observar e refletir sobre as ações de cooperação, partilha e interajuda das crianças tolerância, empatia e responsabilidade, capacidade de argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista;
4. Estabelecer estratégias de intervenção que possam desenvolver as relações interpessoais das crianças nomeadamente trabalhos/atividades de pequeno grupo com a turma/grupo;
5. Promover partilha, cooperação, colaboração, interajuda entre as crianças e resolução conjunta de problemas dentro e fora do contexto de sala;
6. Estabelecer momentos de discussão para resolução de problemas, de modo a evitar conflitos;
7. Analisar as planificações, as notas de campo e reflexões semanais no sentido de avaliar a minha intervenção e os respetivos efeitos no desenvolvimento social das crianças e nas suas competências de cooperação e resolução conjunta de problemas com tolerância, empatia e responsabilidade mostrando capacidade para argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista.

A metodologia abordada foi o processo de investigação-ação, sendo esta fundamental “(...) na formação inicial de professores com vista ao desenvolvimento de atitudes e competências problematizadoras das práticas educativas (...)” (Alarcão, 2001, p.1).

Como instrumentos de produção/ recolha de dados recorri às notas de campo realizadas em observação participante, observações não intrusivas das crianças em contexto de recreio e

sala de aula; grupos de discussões; às reflexões semanais; planificações diárias; registos fotográficos e audiovisuais. É importante referir que a análise de dados elaborada foi qualitativa, sendo exploradas atividades, experiências e perspetivas.

A estrutura do presente Relatório de Estágio, encontra-se dividida em quatro partes:

1. Enquadramento teórico – referente à temática da investigação e parte da fundamentação da ação educativa;
2. Conceção da ação educativa – elaboração da caracterização, de uma forma descritiva e crítica, dos contextos em que elaborei a minha prática. Nesta encontra-se a caracterização da instituição e do grupo de crianças, os fundamentos da ação educativa, a caracterização do cenário educativo, nomeadamente a organização do espaço, materiais e do tempo;
3. Dimensão investigativa – neste capítulo pode observar-se a identificação da problemática e quais os objetivos, a metodologia abordada, quais os procedimentos e instrumentos de Produção/recolha de dados e, por último, a análise e interpretação em contexto 1.º CEB e pré-escolar;
4. Considerações finais – encontram-se as minhas conclusões sobre a investigação elaborada, a minha prática nos contextos mencionados anteriormente e as minhas aprendizagens adquiridas ao longo do meu processo de professora/educadora em formação inicial.

Capítulo I. Repensar a educação e a aprendizagem no Século XXI

1.1. O mundo em mudança

O mundo encontra-se em constante mudança (UNESCO, 2016, p. 8). Atualmente, este é vivido, diversas vezes, através de atos de violência, desigualdade, exclusão e vulnerabilidade devido às tensões provocadas pelas mudanças tecnológicas e sociais (p. 24). Na verdade, Delors (1998, p. 96) refere que o historial da humanidade sempre foi conflituoso, mas que, hoje, existem “(...) elementos novos que acentuam o perigo (...)”. Deste modo, o autor define o pilar “aprender a viver juntos, aprender a viver com o outro” como um dos maiores desafios da educação (p. 96).

Segundo Edgar Morin (2000, p. 8), encontramos-nos a viver numa sociedade que é considerada individualista. O individualismo, egocentrismo e egoísmo prevalecem e, “(...) consequentemente, alimenta a auto-justificação e a rejeição ao próximo.” (p. 8). Existe uma grande dificuldade na colocação no lugar do outro, do seu pensamento e sentimento, e a sua compreensão que envolva a empatia e compaixão (pp. 6 e 7).

A UNESCO (2022, p. 9), afirma que é necessário repensar na educação para que seja possível, no futuro, atingir os objetivos comuns havendo um esforço social coletivo.

1.2. Os novos desafios da educação

“De qual educação precisamos para o século XXI? Qual o propósito da educação no atual contexto de grandes transformações da sociedade?” (UNESCO, 2016, p. 15). “Poderemos conceber uma educação capaz de evitar conflitos, ou de os resolver de maneira pacífica, desenvolvendo o conhecimento dos outros, das culturas, da espiritualidade?” (Delors, 1998, pp. 96-97). Estas são algumas das questões pertinentes colocadas por entidades como a UNESCO e autores como Delors, de modo que o futuro da educação seja refletido e questionado.

Será importante analisar, primeiramente, os relatórios elaborados por Faure (1976) e Delors (1998) que envolvem políticas educacionais, direcionando-as para uma educação no futuro. Segundo a UNESCO (1996), estes dois relatórios defendem a educação com uma abordagem humanista ao desenvolvimento com base em princípios éticos e morais, tais como: o “(...) respeito pela vida e dignidade humanas, igualdade de direitos e justiça social, respeito

pela diversidade cultural, solidariedade internacional e responsabilidade compartilhada (...)” (p. 18).

“Aprendendo a ser: o mundo da educação hoje e amanhã” (Faure, 1972), estabelece que, dadas as transformações tecnológicas e sociais, a educação inicial não seria para toda a vida. A UNESCO (2016, p. 19) defende também a necessidade individual, a nível do desenvolvimento pessoal e social.

“Educação: um tesouro a descobrir” (Delors, 1998, p. 89), refere o quão necessário e fundamental é a educação ao longo da vida e como esta deve ser explorada e aproveitada, de modo a atualizar e aprofundar os conhecimentos. Jacques Delors definiu quatro pilares essenciais para a educação que “(...) constituem elementos que devem ser vistos nas suas diversas relações e implicações.” (Martins et al., 2017, p. 5), sendo uma abordagem mais humanista e com princípios morais e intelectuais (UNESCO, 2016, p. 19).

A UNESCO (2016, p. 19) afirmou que, na última década, surgiram desafios e oportunidades diferentes no que envolvem o desenvolvimento humano e aprendizagens. Será fundamental traçar novos objetivos para que se possa enfrentar os novos desafios no futuro (Delors, 1998, p. 90). Será fundamental uma perceção que seja mais alargada da educação que ultrapasse a “(...) visão puramente instrumental de educação (...) e se passasse a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser.” (p. 90). Tal como referido no início do capítulo, o mundo encontra-se em constante mudança e a educação também precisará de mudar (UNESCO, 2016, p. 15).

Como referido anteriormente, é necessário e urgente encontrar estratégias para responder aos desafios, atuais e do futuro, na educação (UNESCO, 2016, p. 9). Será fundamental repensar no propósito da educação e numa perspetiva que envolva o desenvolvimento individual e social (p. 35).

De acordo com Delors (1998, p. 102), “(...) os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento (...)” meramente transmitido. É essencial procurar um conhecimento que seja “(...) explorado, pesquisado, experimentado e criado de acordo com as necessidades humanas.” (UNESCO, 2016, p. 45).

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2022, p. 55), o ambiente escolar influencia o desenvolvimento das relações das crianças e do espaço, deste modo as abordagens na educação necessitam de ser repensadas de

acordo com “(...) o senso crítico, o desafio e a criação de novas possibilidades.”. Abordagens estas que são baseadas na interajuda e na empatia entre as crianças através de uma aprendizagem coletiva (compartilhar aprendizagens) e do diálogo (p. 48).

Capítulo II. Educação para a cidadania

A educação desempenha um papel essencial na construção da cidadania, através da democracia, com o objetivo de tornar os alunos ativos e informados. Esta, sendo um agente de mudança, deverá proporcionar um ambiente escolar que envolva solidariedade, justiça, empatia e compreensão (Vasconcelos, 2007, p. 12).

Segundo a UNESCO (2016), a educação é fundamental no que concerne o conhecimento para o desenvolvimento humano, sendo “(...) um compromisso de se engajar em ações cívicas e sociais, baseado em um sentimento de responsabilidade individual com relação a comunidades (...)” (p. 71).

É referido, no Relatório da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação (2022, p. 71), que a educação para a cidadania e os direitos humanos se encontram unidos com a educação no que concerne a pacificidade.

2.1. O papel da educação no processo de cidadania

Em Portugal, o XXI Governo Constitucional (Monteiro et al., 2017, p. 1) elaborou um documento com diretrizes “(...) a fim de responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas.” Que visa promover educação cívica, a participação ativa dos cidadãos e o desenvolvimento dos valores de uma cidadania democrática através da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento (p. 3).

A disciplina referida anteriormente é recomendada para os ensinos desde o pré-escolar até ao ensino secundário. Nesta são propostas “(...) aprendizagens através da participação plural e responsável de todas e todos na construção de si como cidadãs/ãos e de sociedades mais justas e inclusivas, no quadro da democracia, do respeito pela diversidade e da defesa dos direitos humanos.” (Monteiro et al., 2017, p. 3).

Será importante referir que, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, reforçou a visão holística através dos princípios, áreas de competências e dos valores apresentados por Martins et al. (2017) no “Perfil dos Alunos Saída da Escolaridade Obrigatória”. Nesta abordagem, são referidas competências que envolvem a área “(...) cognitiva, pessoal, social e emocional desenvolvidas e demonstradas por cada aluno e aluna através de evidências.” (Monteiro et al., 2017, pp. 8-9).

A escola pretende que sejam desenvolvidos valores e competências que possam corresponder aos desafios colocados pela educação que se encontra em constante mudança (Martins et al., 2017, p. 7). É fundamental que a escola, sendo uma fonte de conhecimento e aprendizagem, encontre estratégias de resposta às mudanças, nomeadamente através do diálogo, da participação ativa e da inclusão. Segundo o mesmo autor, o contexto escolar deverá promover a educação através dos princípios e valores, sendo necessário repensar o currículo.

Martins et al. (2017, p. 11), refere que a visão do aluno promove um modelo escolar individual e de cidadania democrática. São referidas qualidades associadas pensamento crítico, autonomia, responsabilidade, consciência, respeito.

No que concerne o desenvolvimento do valores no ambiente escolar, que envolvam a cidadania, podemos encontrar:

- “Responsabilidade e integridade” – Envolve o respeito próprio e pelo próximo e a consciência das próprias ações;
- “Excelência e exigência” – Ter “consciência de si e dos outros” e solidariedade para com o próximo;
- “Curiosidade, reflexão e inovação” – Desenvolvimento do “pensamento reflexivo, crítico e criativo”;
- “Cidadania e participação” – negociação e resolução dos conflitos, ser ativo e consciente;
- “Liberdade” – Respeito pelo bem comum (Martins et al., 2017, p. 17).

No que concerne o papel do professor/educador, este deverá repensar os conteúdos, de modo a promover a compreensão, a inclusão e as competências que envolvam a interação entre o grupo com o objetivo de aprenderem a viver juntos (UNESCO, 2016, p. 59).

Deverão proporcionar um ambiente escolar que envolva o respeito, o desenvolvimento da autoestima e autonomia, estratégias de resolução de conflitos e socialização (p. 59). Este trabalho do corpo docente deverá ser elaborado em conjunto com a equipa, com os elementos da/o turma/grupo, para que todos possam alcançar os objetivos propostos, sendo o bem e desenvolvimento das crianças um bem comum.

Para existir uma orientação para os docentes, o Ministério da Educação, elaborou o “perfil geral de desempenho do educador de infância e professor” e “perfis de desempenho específico”. Assim, é possível observar, no Decreto-Lei n.º 240/2001 (Ministério da Educação)

de 30 de agosto, a identificação de competências relacionadas com a cidadania. Educador/professor: “fomenta o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade (...); “desenvolve estratégias pedagógicas (...), mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos, culturais e sociais do aluno” (pp. 5570-5571).

No Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto (Ministério da Educação), o educador de infância: “fomenta a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo”; “apoia e fomenta o desenvolvimento afectivo, emocional e social de cada criança e do grupo”; “promove o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspectiva de educação para a educação”; “organiza um ambiente de estimulação comunicativa, proporcionando a cada criança oportunidades específicas de interação com os adultos e com outras crianças” (p. 5573).

Dando continuidade às competências mencionadas no Decreto-Lei n.º 241/2001 (Ministério da Educação), o professor de 1.º Ciclo do Ensino Básico: “Promove a autonomia dos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras (...)” e “(...) a aprendizagem ativa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática” (p. 5574).

2.2. O desenvolvimento curricular

Segundo o Relatório da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação (UNESCO, 2022, p. 62), “Uma nova relação deve ser estabelecida entre a educação e os conhecimentos, capacidades e valores que ela cultiva.”, sendo necessário estabelecer uma nova posição no que concerne a educação e os conhecimentos permitindo que as crianças se envolvam no próprio currículo (p. 63).

Para além do desenvolvimento cognitivo, os currículos devem abordar também o desenvolvimento social, emocional e a resolução de conflitos de forma pacífica, de modo proporcionar a inclusão (UNESCO, 2022, p. 64). “As melhores abordagens para a aprendizagem social e emocional nos currículos abrangem os domínios sociais, emocionais, cognitivos e éticos das identidades dos estudantes” (p. 66), sendo fundamental as interações e vivências entre os pares e os docente envolvidos.

A abordagem humanista pretende, segundo o Relatório mencionado, manter uma relação coletiva entre a educação e a humanidade com o objetivo de trabalharem, em conjunto, para um futuro compartilhado e inclusivo.

2.3. Abordagem humanista à educação

A visão humanista propõe “(...) um conjunto de princípios éticos universais que ser as bases de uma abordagem (...)” (UNESCO, 2016, p. 41) no que envolve a organização da educação. Esta trata-se, não só da aquisição de conhecimentos, mas também do desenvolvimento de competências e valores individuais, tal como a compreensão das próprias para que haja um papel de cidadão cívico ativo (Martins et al., 2017).

A presente abordagem, sendo esta humanista, promove o desenvolvimento emocional e social, incentivando a empatia e compreensão pelo outro, o respeito pelo outro, a solidariedade e a responsabilidade coletiva pelo futuro (UNESCO, 2016, p. 42).

A UNESCO (2016, p. 42) refere como é necessário, com o objetivo de se atingir paz, desenvolver os valores e princípios referidos anteriormente. A escola tem a posição de ser transformadora e de contribuir para um futuro melhor para todos ao desenvolver o pensamento crítico, a ética e a capacidade de resolução de problemas de forma pacífica (p. 43).

Delors (2000, p.89), defende que “(...) cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, (...) são as bases das competências do futuro.” E que para é necessário aprofundar esses conhecimentos para que se possa adaptar neste mundo que se encontra em mudança (p. 89). Sendo considerado, pelo mesmo autor, a necessidade de ver a pessoa pelo seu todo e não apenas pelos seus resultados (p. 90)

Foram apresentadas, por Delors (2000), quatro aprendizagens que, o autor, considera essenciais no que concerne o conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

O “aprender a viver juntos, aprender a viver com o outro” é considerado, pelo autor, um dos maiores desafios no que concerne a educação, sendo que o mundo, atualmente, se encontra em constante violência e no centrados no egocentrismo.

Delors (2000, p. 97) refere que “(...) os seres humanos têm tendência a supervalorizar as suas qualidades e as do grupo a que pertencem, e a alimentar preconceitos desfavoráveis em

relação aos outros.”, assim é necessário que o contexto escolar promova uma educação que desenvolva a inclusão e a capacidade de resolução de conflitos (p. 96).

O “contexto igualitário” poderá ser uma resposta no que envolve o desenvolvimento da cooperação, colaboração, respeito pelo outro, a empatia, pois são definidos objetivos e trabalhos com um fim em comum (Delors, 2000, p. 97).

O autor defende também que o “contexto igualitário”, sendo este através de “objetivos e projetos comuns”, pode desenvolver a cooperação, colaboração, o respeito pelo outro (Delors, 2000, p. 97). Este contexto, sendo de amizade e de conhecimento do outro, poderá ser uma forma de gestão de conflitos de forma pacífica e motivação social (p. 98).

O desenvolvimento da descoberta do outro (processo coletivo), passa primeiramente pelo processo de descoberta de si mesmo para que, posteriormente, se possa mostrar disponível em relação ao outro (processo individual).

Para Delors (2000), o contexto escolar mantém um papel fundamental no que envolve o desenvolvimento da criança (valores e ética). Este deve prepará-la para que, no futuro, seja um cidadão ativo, crítico e que seja capaz de “(...) a formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.” (p. 99).

2.4. Comunidades de aprendizagem

Para Watkins (2004), uma comunidade de aprendizagem é:

(...) um grupo que aprende junto, inclusive sobre o seu processo coletivo de aprendizagem. (...) O foco está nos processos humanos para a construção de relações sociais e de aprendizagem. (...) O termo “comunidade de alunos” é utilizado para descrever um grupo de alunos cujo processo de aprendizagem é visto principalmente em termos individuais. Embora, possam agir de forma colaborativa, por vezes não aprendem sobre a colaboração (p. 1)

O mesmo autor (Watkins, 2004, p. 1) refere que o principal objetivo das comunidades de aprendizagem é “(...) promover o conhecimento coletivo e, dessa forma, apoiar o crescimento do conhecimento individual.”. Através do diálogo e da negociação, o grupo entra

num processo de aprendizagens sociais em que são desenvolvidos os conhecimentos e as relações interpessoais, sendo assim definido como um processo social.

É importante referir que, a partir das relações interpessoais existentes nas comunidades de aprendizagens, “(...) o objetivo é promover o conhecimento coletivo e, dessa forma, apoiar o crescimento do conhecimento individual.” (Watkins, 2004, p. 1).

Watkins (2004) analisou os diferentes efeitos existentes dentro de uma sala como comunidade de aprendizagem. Estes são divididos em três secções, sendo estas: salas de aula como comunidades (p. 3); salas de aula como comunidades de alunos (p. 4); e, por último, salas de aula como comunidades de aprendizagens (p. 5). Passo, deste modo, a caracterizá-las, de acordo com o autor.

- *Salas de aula como comunidades* (Watkins, 2004, p. 3) – nesta, os participantes são ativos através da partilha de pensamentos, de modo a existir uma colaboração na comunidade. Através da motivação, as crianças obtêm um maior desempenho nas aprendizagens e nas atividades.

O sentido de pertença de uma criança numa comunidade permite que as mesmas sintam mais motivação e autonomia. Deste modo, é necessário incentivar as relações sociais existentes através das aprendizagens sociais para que estas permaneçam envolvidas. Através das mesmas práticas, as crianças, incentivam a inclusão.

- *Salas de aula como comunidades de alunos* (p. 4) – As construções do conhecimento nas comunidades são promovidas através das discussões entre o grupo com base nas questões colocadas ao longo das aprendizagens. As crianças são incentivadas a aprender em conjunto através da colaboração e da cooperação, sendo que estas desenvolvem as interações sociais das mesmas.

Segundo o autor (Watkins, 2004, p. 4), “Nas comunidades de alunos, os alunos devem ser participantes activos no programa, conscientes dos seus processos de aprendizagem e do seu progresso”.

- *Salas de aula como comunidades de aprendizagem* (p. 5) – as comunidades de aprendizagem são caracterizadas pelas suas interações em que as crianças trabalham, em conjunto, para a construção de conhecimentos através da discussão e negociação.

As práticas da sala encontram-se divididas entre as tarefas, as funções, os recursos e a estrutura social – esta envolve o trabalho a pares, de uma forma autónoma e centrada na criança em que os conhecimentos são adquiridos através das interações com a comunidade com o apoio do professor (Watkins, 2004, p. 6).

O aprender com os pares envolve uma aprendizagem de cooperação em que as crianças trabalham em conjunto com o intuito de partilhar os conhecimentos adquiridos. Esta abordagem desenvolve os diferentes pontos de vista existentes, colaboração, empatia, a comunicação, resolução de conflitos e o trabalho em equipa. Trabalhar a pares promove a motivação, tanto de aprender como elaborar as tarefas.

As comunidades de aprendizagem (CA), Lima e Capitão (2003, p. 57) citados por Catela (2011, p. 32), são definidas como centros de aprendizagem em que o objetivo envolve a “(...) preparação dos indivíduos “... para a sociedade do conhecimento e para a autoformação (saber conhecer, saber fazer, saber viver em comum e saber ser) ao longo da vida (...)”.

A mesma autora apresenta três noções das comunidades de aprendizagem, sendo estas: um espaço onde permanece a partilha e o desenvolvimento de aprendizagens sociais; uma aprendizagens que envolve o apoio mútuo e que “(...) se caracteriza pela colaboração, interação, pertença a um grupo e sentimento de partilha de saberes e experiências”; e pelo “definição de aprendizagem como sendo um processo de construção” (Catela, 2011, p. 32).

As comunidades de aprendizagem apresentam os seguintes quatro princípios de desenvolvimento:

1. Pretende introduzir, no processo de aprendizagem, a partilha e as decisões;
2. Práticas que envolvam a colaboração, cooperação e inclusão;
3. Promover, através do espaço escolar, as interações sociais entre a escola e a comunidade;
4. Incentivar a inclusão;
5. Promover as a reflexão e o consenso, através das “(...) interações produtivas entre os diversos intervenientes no processo educativo.” (Catela, 2011, p. 37);
6. Desenvolvimento de uma educação ativa e participativa da comunidade escolar, através da abertura do espaço físicos.

A inclusão, igualdade e diálogo são princípios fundamentais para o desenvolvimento das Comunidades de Aprendizagem (Catela, 2011, p. 39). Para Flecha e Puigvert (2002, p. 2)

citado por Catela (2011, p. 39), estas consistem nas mudanças relacionadas com as práticas com o objetivo de tornar a escola num ambiente inclusivo, diminuindo as desigualdades existentes.

As comunidades de aprendizagem são pensadas através de uma abordagem humanista que envolve a inclusão, cooperação, compreensão, resolução de problemas, diálogo. É necessário que o contexto escolar proporcione um ambiente escolar promotor da partilha e do respeito. Estas permitem que todo o contexto escolar participe, ativamente, na educação e nas aprendizagens das crianças.

Esta envolve a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), de Vygotsky, é definida como uma área onde se encontram os conhecimentos/habilidades que poderão ser desenvolvidos por meio de mediação de terceiros (Damiani, 2008, p. 217) através das interações sociais, sendo o desenvolvimento de um processo de aprendizagens sociais.

Capítulo III. Conceção da ação educativa em contexto 1.º Ciclo do Ensino Básico e Pré-Escolar

O presente capítulo envolve a caracterização dos contexto em que desenvolvi a minha prática, nomeadamente em contexto pré-escolar e 1.º CEB. Neste estarão as caracterizações no que concerne a instituição, o grupo de crianças, o cenário educativo referindo o espaço, matérias e qual a organização do tempo do presente grupo.

É importante conhecer o grupo e o cenário educativo, através das observações, para que possa elaborar a minha prática com a melhor abordagem com base nos interesses e necessidades das crianças. Esta foi sempre focada em promover momentos e atividades que envolvessem a partilhar, a colaboração, a cooperação, as interações sociais e a resolução de conflitos de forma pacífica.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto (p. 5573), o educador deverá: organizar “(...) o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas”; procurar utilizar materiais que sejam estimulantes e diversificados para as crianças; elaborar uma organização do tempo “flexível e diversificada”; criar condições de segurança visa o bem-estar da criança.

O Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto (p. 5573), no que concerne o 1.º CEB encontra-se focado no desenvolvimento do currículo, nomeadamente a nível da cooperação, desenvolvimento de atividades, no processo de ensino, entre outros., tornando evidente a promoção da autonomia dos alunos.

Irei, inicialmente, proceder para a caracterização da minha prática de ensino supervisionada em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico e, posteriormente, em contexto Pré-Escolar.

3.1. Conceção da ação educativa em contexto 1.º Ciclo do Ensino Básico

3.1.1. Caracterização da instituição

A minha Prática de Ensino Supervisionada (PES) em 1.º Ciclo do Ensino Básico realizou-se numa escola constituída pela rede pública que se encontra com valências desde o Pré-Escolar até ao 3.º Ciclo do Ensino Básico. Para além das valências referidas anteriormente, existe ainda uma turma de Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) que

proporciona aos jovens a realização de um curso/formação, de modo a conferir uma habilitação escolar de 2.º ou 3.º CEB. Este programa promove a inclusão social e favorece o cumprimento da escolaridade obrigatória.

O Projeto Educativo do Agrupamento pretende que a escola seja coesa, inclusa, reflexiva, inovadora e aberta à comunidade.

Segundo o Projeto Educativo do Agrupamento, a missão do agrupamento é:

Promover valores éticos; praticar a democracia, ajudar os encarregados de educação, no processo educativo e promover parcerias entre entidades diferentes; esbater as diferenças sociais e manter uma cultura de avaliação e monitorização com vista a uma maior eficiência e eficácia. (Projeto Educativo da Instituição de 1.º CEB, Vol. I - Quadriénio 2013/2014 a 2016/2017)

Segundo o Projeto Educativo, o agrupamento tem como finalidades: a identidade, a inclusão, parcerias, a mudança, o empreendedorismo, a responsabilidade, o envolvimento, a cultura de agrupamento e, por último, a avaliação. Passo a explicar certos tópicos referidos anteriormente:

- A inclusão pretende dar “respostas adequadas a todos os alunos, respeitando e integrando as diferenças, atentos às necessidades das crianças e dos alunos” (Instituição 1.º CEB);
- A mudança é uma “abertura aos desafios e a solicitações emergentes do contexto educativo, desenvolver uma escola aberta às transformações do mundo e da sociedade, ao meio, a si própria e à inovação” (Instituição 1.º CEB);
- O empreendedorismo é o “desenvolvimento de competências de inovação, criatividade, solidariedade e interajuda com a realização de projetos específicos” (Instituição 1.º CEB);
- A responsabilidade trata-se da “Partilha democrática de responsabilidades educativas pelos vários atores educativos, valorização do capital humano numa corresponsabilização em prol das finalidades e objetivos da Escola” (Instituição 1.º CEB);
- O envolvimento passa por criar um envolvimento para dar respostas substanciais a problemas concretos (Instituição 1.º CEB);

- A cultura de agrupamento é a “existência de um ambiente de aproximação entre os vários atores educativos propício ao bom ambiente educativo e à assunção de responsabilidades e consequente articulação” (Instituição 1.º CEB);
- A avaliação é a “monitorização consubstanciada num processo de gestão e melhoria da qualidade de ensino e numa perspetiva de melhoria contínua da organização, através do ciclo PDCA (Plan- planear; Do- executar; Check- rever; Act- ajustar)” (Instituição 1.º CEB).

Continuando a análise do projeto educativo do agrupamento (Instituição 1.º CEB) da escola onde realizei a PES, podemos encontrar como objetivos: a promoção dos valores da cidadania participativa e ativa; a promoção do sucesso educativo em que é explorado os diferentes ritmos de aprendizagem; a valorização do trabalho conjunto e articulado em que são incentivadas as práticas de partilha; a promoção da inclusão e do respeito pelo outro; a adaptação de respostas educativas aos diversos contextos presentes.

Em relação à planta do espaço escolar, existe apenas uma entrada, sendo esta pelo portão principal utilizado por todas as valências constituintes. O espaço escolar encontra-se dividido em blocos de dois andares e que se encontram interligados. Todos estes blocos têm diversas saídas para o pátio exterior.

Devido a existência de vários alunos portadores de deficiência motora, a escola encontra-se completamente equipada com diversas rampas e elevadores para que os alunos consigam deslocar-se facilmente por todas as divisões existentes no espaço escolar.

No primeiro andar encontra-se a biblioteca escolar, o auditório e as salas do 1.º, 2.º e 3º Ciclo do Ensino Básico. A biblioteca da escola contém um espaço amplo que se divide em várias funções consoante os trabalhos a serem realizados na mesma, sendo estes de grupo ou individuais, para leituras informais em que se podem sentar nos sofás ou pufes. Este espaço também contém um espaço de multimédia.

O auditório é um espaço amplo, com cadeiras de diversas cores e encontra-se equipado com todos os materiais necessários. Este encontra-se disponível para todos os docentes que queiram usufruir do espaço para realizarem as atividades.

No rés-de-chão, podemos encontrar a sala de convívio ou polivalente (espaço onde as crianças podem explorar durante o tempo do intervalo ou realizar atividades com os docentes,

por exemplo, a AEC Danças Urbanas), o bar, o espaço contato, a reprografia e o refeitório (espaço utilizado por os alunos de todas as valências, mas em horários intercalados).

Em relação à atividade física, existe um espaço polivalente e o pavilhão gimnodesportivo que se encontra equipado para as atividades de todas as modalidades. Na parte exterior, existe um campo de alcatrão que está equipado com cestos de basquetebol e balizas, utilizado por todos os alunos.

Os espaços referidos anteriormente, estiveram, para além da sala de aula, no centro das interações sociais do grupo de crianças. Nestes, os elementos do grupo interagiram, de forma autónoma, durante os momentos de intervalo do lanche e do almoço tal como nas AECS que poderão ser analisadas no horário da turma (tabela 3).

3.1.2. Caraterização do grupo de crianças

A seguinte tabela (tabela 1) refere algumas das informações dos elementos que compõem a turma do 1.º ano, turma B do 1.º Ciclo do Ensino Básico onde realizei a PES.

Tabela 1

Informações sobre os elementos da turma do 1.º B

Número de aluno	Nome	Idade	Género
1	A. A.	6 anos	Feminino
2	A. O.	5 anos	Feminino
3	A. B.	6 anos	Feminino
4	A. C.	6 anos	Masculino
5	B. M.	6 anos	Feminino
6	D. B.	6 anos	Masculino
7	D. S.	6 anos	Masculino
8	D. S.	6 anos	Masculino
9	F. M.	6 anos	Feminino
10	F. N.	7 anos	Masculino
11	G. M.	6 anos	Feminino
12	G. F.	6 anos	Masculino
13	L. C.	5 anos	Masculino

Número de aluno	Nome	Idade	Género
14	M. E. B.	6 anos	Feminino
15	M. L. M.	6 anos	Feminino
16	P. C.	6 anos	Masculino
17	S. S.	6 anos	Feminino
18	S. Sousa	6 anos	Masculino
19	T. R.	6 anos	Masculino
20	Y. A.	6 anos	Masculino

Tabela 2

Informações sobre o género dos elementos da turma

	Género	
	Feminino	Masculino
Número de crianças	9	11
Número total de crianças	20	

A turma do 1.º ano em que realizei a Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico trata-se de um grupo heterogéneo, constituído por vinte crianças com as idades compreendidas entre os cinco e os sete anos. Assim, constituem a turma, duas crianças de cinco anos, dezasseis de seis anos e uma criança com sete anos (sendo que se encontra a repetir o 1.º ano) – tabela 1. No total, o grupo é constituído por onze crianças do sexo masculino e nove do sexo feminino, como se pode observa na tabela 2.

Das vinte crianças presentes na turma, dezanove frequentaram o Jardim de Infância em que a maioria pertenceu a estabelecimentos de educação pré-escolar da rede pública.

Segundo Silva et al. (2016):

(...) num contexto de educação de infância existe uma intencionalidade educativa, que se concretiza através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante, bem como do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente

e consistente, em que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido e ligação entre si. (p. 8)

A maioria dos elementos da turma tem nacionalidade portuguesa, exceto duas crianças que têm nacionalidade cabo-verdeana e brasileira. Em relação aos encarregados de educação, dezasseis têm naturalidade portuguesa, exceto quatro que têm naturalidade cabo-verdeana, moldávia, brasileira e moçambicana.

Em relação ao nível de escolaridade dos encarregados de educação, de uma forma geral, é bastante diversificado. Este vai desde o 1.º Ciclo do Ensino Básico até ao Ensino Superior (licenciatura). A escolaridade dos pais regista-se desde o 4.º ano do C.E.B. até ao 12.º ano do Secundário. A escolaridade das mães regista-se desde o 6.º ano do C.E.B. até à Licenciatura.

Ao longo da PES, o grupo mostrou-se assíduo. No que se refere à integração e adaptação das crianças, foram sentidas algumas dificuldades relativamente às regras da sala estabelecidas pela professora titular, à autonomia, na compreensão do grupo ao que era pedido nas atividades, na motricidade fina não desenvolvida totalmente e ao ouvirem o adulto dentro e fora da sala.

A adaptação do grupo, de uma forma geral, foi bem-sucedida. No entanto, pude observar, ao longo da minha prática, que algumas crianças da turma choravam quando se separavam dos pais ao entrarem na escola ou dos irmãos quando o intervalo terminava, mas com o tempo e com o diálogo entre adulto-criança, as crianças conseguiam estabelecer-se emocionalmente novamente. Posso afirmar que, ao terminar a minha prática em 1.º CEB, havia uma criança que necessitava de um apoio emocional após os intervalos terminarem, pois chorava com a separação que existia entre ela e o irmão (pertencia a uma turma de 6.º ano do mesmo ambiente escolar).

De uma visão geral, as crianças encontravam-se bem-dispostas, ativas, muito comunicativas e interessadas pelos conteúdos trabalhados ou assuntos aleatórios. Foi sentido, ao longo dos meses, alguma dificuldade na colocação do dedo no ar e no aguardar a vez para falar, desta forma acabavam por se interromperem diversas vezes ao longo das tarefas, sendo necessária uma intervenção dos docentes presentes na sala. Também foi possível observar que as crianças sentiam a necessidade de conversar com os colegas dentro da sala de aula sobre assuntos aleatórios ao longo das atividades que eram propostas. As crianças permaneciam muito motivadas em cooperar e partilhar com o grupo, de participar e ajudar sempre que fosse necessário.

Em relação às necessidades e interesses do grupo, as crianças interessavam-se bastante por jogos tradicionais ou por atividades que envolvessem a expressão física-motora. Pude observar que os grupos, durante os recreios, desenvolviam brincadeiras como o jogar à apanhada, às escondidas ou à bola entre os pares do grupo ou com as crianças do mesmo ambiente escolar, mas de anos superiores. A professora titular, de modo a incentivar a atividade física nos momentos do intervalo, pensou e começou por guardar bolas de diferentes tamanhos na sala de aula e as crianças, se pretendessem brincar com as mesmas, podiam levar para o intervalo com a condição de serem responsáveis pelo material levado. Deste modo, para além da atividade física, também tinha o objetivo de trabalhar o sentido de responsabilidade com o grupo de uma forma indireta.

As crianças da sala também mostraram muito interesse pelas cartas colecionáveis do *Pingo Doce*. As mesmas levavam as cartas para a escola de forma a conseguirem trocar as que já tinham repetidas para que pudessem aumentar a própria coleção. Os elementos do sexo feminino do grupo levavam brinquedos de casa para a escola para brincarem no intervalo, como por exemplo: telemóveis de brincar, mala, nenucos, bonecos de peluche, entre outros. Estes são levados para dar um novo sentido às brincadeiras “faz-de-conta”.

Através destas brincadeiras, as crianças proporcionam momentos de interação, de “construção de relações”, “estabelecimento de objetivos” e de “resposta a necessidades pessoais e sociais” (Martins et al., 2017, p. 25).

3.1.3. Fundamentos da ação educativa

Bruner, J. (1996) apresenta, em *A Cultura da Educação*, quatro modelos de pedagogia que considera dominantes nos últimos tempos. Estes contêm objetivos e conceitos diferenciados que influenciam e relacionam a aprendizagem e o ensino da criança (p. 81). Os modelos referidos anteriormente encontram-se identificados como:

1. “As crianças enquanto aprendizes por imitação: a aquisição do “saber-fazer”” (p. 81);
2. “As crianças que aprendem a partir de uma exposição didática. A aquisição do conhecimento proposicional” (p. 83);
3. “As crianças enquanto pensadoras. O desenvolvimento do intercâmbio intersubjectivo” (p. 85);
4. “As crianças enquanto detentoras de conhecimento: A gestão do conhecimento “objectivo” (p. 90).

O primeiro modelo apresentado por J. Bruner (1996, p. 81) é baseado na imitação e na convicção do adulto em que a criança pode aprender e realizar uma ação bem-sucedida através da observação de ações demonstrativas por parte do mesmo e da prática após a exemplificação. O autor explica que, para a aprendizagem através da imitação, a criança tem de compreender quais são os objetivos do adulto, qual o procedimento para a realização da tarefa pedida e que a demonstração fará com que sejam bem na mesma (pp. 81-82).

Este modelo é referido como “método tradicional” em que o “O conhecimento “desenvolve-se como um hábito” e não se prende nem a teorias nem a negociações ou discussão.” (Bruner, 1996, p. 82), visto que apenas existe a demonstração do adulto como exemplo da elaboração da atividade (ato-modelo) e que o sucesso das crianças se deve à prática repetida da mesma (p. 82).

O segundo modelo apresentado é baseado na exposição didática (Bruner, 1996, p. 83). É referido, pelo autor, que a criança não contém qualquer tipo de conhecimento e que o “O objecto de aprendizagem para o aluno é concebido como estando “na” mente dos professores, tanto como nos livros, nos mapas, na arte, na base de dados, seja onde for.” (pp. 83-84).

Neste modelo de ensino, já não se encontra a preocupação do docente de a criança saber como fazer algo corretamente (tal como o conhecimento por imitação), mas sim o “(...) adquirir um novo conhecimento, com o auxílio de certas “habilidades mentais”, tais como, verbal, espacial, numérica, interpessoal, ou qualquer outra.” (p. 84).

O terceiro modelo de pedagogia referido por Bruner (1996, p. 85) é caracterizado como mutualista e dialético em que demonstra a visão existente das crianças enquanto pensadoras. Permanece uma preocupação, por parte do docente, em compreender “(...) o que a criança pensa e como chega àquilo em que acredita.” (p. 85). Esta compreensão advém do diálogo, cooperação e discussão entre o adulto e a criança, de modo que esta seja motivada a expressar as próprias ideias e pensamentos (p. 86).

A própria criança, neste modelo de educação, contém a capacidade de entender as visões e ideias opostas que possam surgir no grupo. Deste modo, ao criarem um diálogo, todas as crianças podem “(...) pensar acerca do próprio pensamento e de corrigir as suas ideias e noções por meio da reflexão (...)” (p. 86).

O quarto modelo de pedagogia definido por Bruner (1996, p. 90) mostra a importância das aprendizagens a partir dos conhecimentos passados e das próprias crenças. Este “(...)

defende que o ensino deveria auxiliar as crianças a captar a distinção entre o conhecimento pessoal, por um lado, e “aquilo que é tido por conhecido” pela cultura (...)”, ou seja, é a partir dos conhecimentos passados que são construídos novos conhecimentos (p. 91).

De acordo com os modelos de pedagogia referidos anteriormente, a professora titular colocava em prática o primeiro (através da imitação) e o segundo (baseado na exposição didática) modelo. Ao introduzir um novo conteúdo programático ou no momento de explicação de uma tarefa ao grupo, a docente utilizava o quadro de giz para demonstrar o método de realização da mesma e os “conhecimentos passados” não eram explorados como abordagem.

“A professora, que se encontrava à frente do quadro verde, leu e explicou a atividade em grande grupo. De seguida, mostrou às crianças o que deveriam fazer, ou seja, recortou os quadradinhos e colou, na cartolina que se encontrava no quadro, a ordem correta da história dos papéis.” (Notas de campo - 26 de setembro de 2018 - 10h04).

Inicialmente, considerei importante, dado o momento de adaptação das crianças ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, em manter o método de ensino (sendo este o método tradicional) utilizado pela docente. Deste modo, explicava a tarefa e os objetivos em grande grupo e, em caso de dúvidas, referia um exemplo do que era pretendido. No entanto, com o avançar da minha prática inseri, gradualmente, o terceiro e quarto método de pedagogia mencionados por Bruner (1996). Na minha perspetiva, enquanto futura docente, é importante compreender quais são os conhecimentos passados e proporcionar novas aprendizagens a partir do que já é conhecido pelas mesmas. Tal como foi referido pelo autor, é importante utilizar o discurso, cooperação e negociação para que haja uma boa compreensão dos conhecimentos trabalhados (Bruner, 1996, p. 86).

Seguindo o método de trabalho professora titular, a mesma planificava a semana de trabalho com base nos manuais, nos livros de fichas da editora e cópias das fichas elaboradas pela própria (tanto do presente ano, como de anos anteriores). Refiro que as planificações semanais eram realizadas em conjunto, de modo que a professora cooperante tivesse conhecimento da minha gestão de tempo e do que seria trabalhado. Durante os momentos iniciais da minha prática na sala do 1.º ano, senti que seria importante seguir o método semelhante ao da docente devido à adaptação do grupo ao 1.º CEB. Deste modo, ao longo do 1.º período utilizei o manual como uma base do seguimento dos conteúdos programáticos e fui elaborando fichas de consolidação dos mesmos. Contudo, considerei pertinentes os diferentes

métodos de trabalho em que envolvessem atividades mais práticas, tal como o trabalho em grupo ou a pares, como forma de introdução dos temas.

“(...) a atividade baseou-se na deslocação de uma criança à frente do quadro para escolher um colega que tivesse algo em comum, criando assim um conjunto de dois elementos e assim sucessivamente. Nesta atividade foram utilizados exemplos como: peças de roupa, bijutaria, objetos, material escolar, entre outros. (...)” (Reflexão semanal - 9 de outubro de 2018).

A nível da disposição da sala, a professora não mantinha uma planta fixa em relação aos lugares das crianças. Esta foi alterada diversas vezes consoante as necessidades das crianças e a visão da docente em relação ao grupo, ou seja, no centro encontravam-se as crianças que necessitavam de um apoio constante do adulto. Nas laterais poderíamos encontrar os alunos mais autónomos na realização das tarefas e que se mostravam mais disponíveis em auxiliar, após a conclusão das mesmas, os colegas que sentiam mais obstáculos. Houve momentos, ao longo da minha prática, em que dava a conhecer a minha opinião em relação às mudanças possíveis para um melhor funcionamento em que tinha, em consideração, a gestão de conflitos existentes e o método de trabalho de cada criança.

Em relação à gestão do grupo, a docente utilizava certos instrumentos de pilotagem como auxílio, como por exemplo, o semáforo do comportamento. Este instrumento tinha o objetivo de gerir os comportamentos das crianças diariamente, ou seja, consoante as ações (avaliadas pela docente) as crianças poderiam ter a mola na cor verde, amarela ou vermelha. Caso acontecesse uma situação em que a docente considerasse a mudança da cor do semáforo do comportamento, esta seria brevemente conversada em grande grupo para que as crianças compreendessem o motivo.

Ao longo da minha prática, mantive o objetivo de proporcionar momentos de abertura e de diálogo imediato em relação à gestão de conflitos. Sempre que as crianças consideraram pertinente a existência de uma conversa e de um momento de apoio, negociação e de resolução de problemas, iniciávamos uma conversa em grande grupo ou a pares para tentar compreender como poderíamos resolver a situação em questão. Deste modo, as crianças participavam no diálogo mostrando o seu ponto de vista e mostravam compreensão em relação aos outros.

Segundo Martins et al. (2017, p. 25), as competências da área do relacionamento interpessoal deverão permitir as crianças de “(...) reconhecer, expressar e gerir emoções, construir relações, estabelecer objetivos e dar resposta a necessidades pessoais e sociais.”.

Ao longo do estágio, pude observar que as crianças eram avaliadas pelo comportamento (através do semáforo do mesmo), pela leitura em grande grupo, pelos trabalhos de casa elaborados, fichas/atividades realizadas na escola e pelas fichas de avaliação trimestrais.

Segundo Boggino (2009, p. 83), os professores devem avaliar individualmente os trabalhos realizados pelas crianças para que esta se ajuste às “(...) competências cognitivas e às necessidades do aluno relativamente a essa produção”. A avaliação passa pelos conhecimentos adquiridos, pelas hipóteses pensadas, pelos erros cometidos, ou seja, tudo o que envolve o momento da construção da noção em estudo.

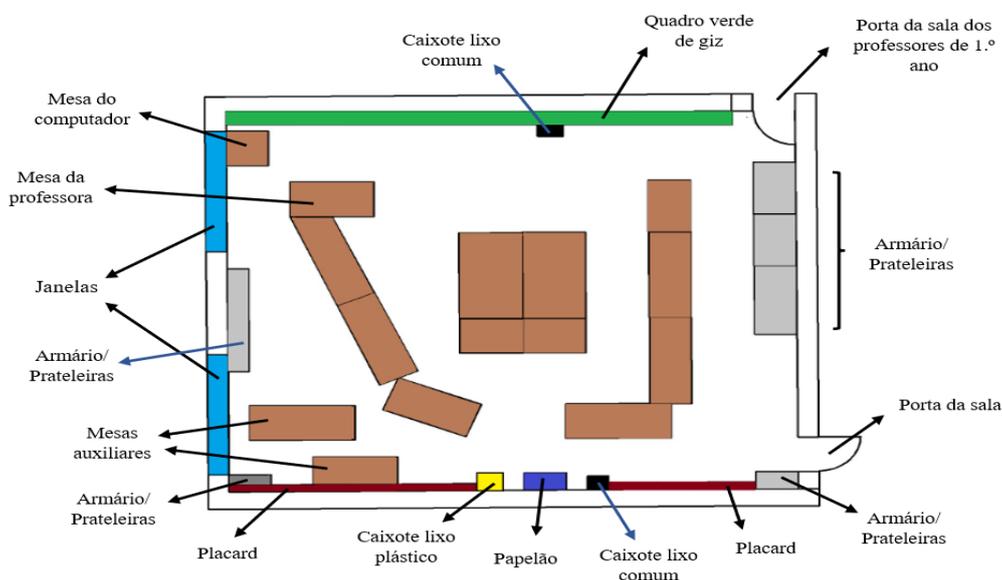
3.1.4. Caracterização do cenário educativo

3.1.4.1. Organização do espaço e materiais. Segundo Barbosa (2006) citado por Cardoso e Lima (2015, p. 84), o modo como os espaços e os ambientes educativos são pensados proporcionam, diariamente, diversos desafios às crianças. Estes deverão ser pensados de forma diversificada e de qualidade.

Na figura seguinte (figura 1) podemos encontrar a planta da sala do 1.º ano, turma B e o modo como a mesma se encontrava exposta para as crianças. Esta não era uma planta fixa, pois sofreu alterações (tal como os lugares das crianças) ao longo do 1.º período de acordo com as necessidades das crianças.

Figura 1

Planta da sala do 1.º ano, turma B



Como pode ser observado na seguinte ilustração (ver figura 1), a sala de aula, tendo duas grandes janelas, consegue obter uma excelente iluminação natural ao longo do dia.

O espaço da sala é considerado de grande dimensão, desta forma as docentes responsáveis tinham a oportunidade de alterarem a disposição das mesas consoante as necessidades das crianças e as atividades planificadas. A sala encontrava-se equipada com todos os materiais necessários para o dia-a-dia.

De seguida, irei identificar quais os espaços e os materiais que compunham a sala do 1.º ano. Estes são:

- ✓ A mesa do professor - nesta podíamos encontrar os materiais necessários para a utilização das crianças;
- ✓ A mesa do computador – para além do dispositivo eletrónico, também se encontravam disponíveis umas colunas para caso fosse necessário utilizar o sistema de som. O computador encontrava-se ligado ao projetor da sala e este podia ser utilizado na tela branca do quadro de giz ou no quadro interativo;
- ✓ As duas mesas auxiliares da sala – nestas podíamos encontrar o leite fornecido pela escola para as crianças, os trabalhos por terminar, as fichas de trabalho concluídas ou por concluir, entre outros materiais;
- ✓ As dez mesas para as crianças se sentarem e para colocarem os próprios pertences. Foi pedido, no início do ano letivo, uma caixa colorida de cada discente onde são guardados todos os materiais utilizados nas atividades;
- ✓ Um armário e cinco prateleiras para guardar os materiais, tanto das crianças como da professora titular, deixando, desta forma, a sala organizada;
- ✓ Encontrava-se fixado, na parede da sala, um semáforo de comportamento para gestão do comportamento das crianças com base nas próprias ações. A mola identificada com o nome da criança poderia ser alterada pela docente para as cores verde, amarela ou vermelha ao longo do dia;
- ✓ Um mapa das tarefas (figura 2) em que as crianças poderiam ser responsáveis pela: distribuição do leite e/ou do material, recolha do material, marcação das presenças, rega das plantas, gestão dos recados, marcação do tempo e, por último, auxiliar no momento de higiene (distribuir e recolher as

Figura 2

Mapa de tarefas

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
GIOVANNA	X																														
SARA		X																													
SIMÃO			X																												
DUARTE				X																											
ALICE A.						X																									
PÉSKO								X																							
LEONAR																															

escovas, distribuir os guardanapos e os copos). As tarefas referidas eram alteradas semanalmente;

- ✓ Um mapa do tempo em que a criança responsável registava diariamente a meteorologia;
- ✓ Um registo do leite, ou seja, a criança responsável pela distribuição do leite da escola registava o número de crianças a quem tinha sido dado o pacote de leite durante o lanche;
- ✓ Um quadro de “Feliz Aniversário!”. Este continha vários bolsinhos em que estavam identificados os meses do ano e dentro do mesmo estavam colocadas fotografias das crianças no mês do próprio aniversário;
- ✓ Um mapa das presenças (pode ser observado na figura 3), de modo a registar diariamente as presenças e ausências das crianças;
- ✓ Encontravam-se expostos diversos trabalhos realizados pelas crianças ao longo das paredes, placards, no quadro verde e na porta da sala para que se pudesse observar os projetos elaborados ao longo do ano letivo;
- ✓ Cartões plastificados com as vogais, ditongos e números aprendidos ao longo das aulas de português e de matemática. Estes encontram-se colados nas paredes da sala para que as crianças pudessem observar quando e se necessário.



Figura 3

Registo no mapa das presenças

Segundo Falco e Kok (2013):

(...) o termo espaço refere-se aos locais onde as atividades são realizadas e caracterizam-se pelos objetos, pelos móveis, pelos materiais didáticos e pela decoração. Por sua vez, o ambiente diz respeito ao conjunto desse espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais envolvidas no processo (...) (p. 10).

É possível compreender que, dado a importância do espaço da sala em relação ao ambiente educativo, é necessário ter uma atenção em como este se encontra exposta, devido à envolvimento das relações interpessoais, trabalhos em equipa, entre outros.

Segundo a professora titular da turma, todo o material disponibilizado de casa deveria ser devidamente identificado com o respetivo nome e turma da criança para que houvesse uma melhor organização durante as atividades realizadas a pares ou em grupo. Nem todas as

crianças tinham possibilidades monetárias para comprar todo o material escolar pedido no início do ano letivo ou para manter o mesmo ao longo do período. Desta forma, encontrava-se, na mesa da docente, um recipiente com lápis de cor, canetas de feltro, colas (líquida/stick) e uma tesoura para que as crianças pudessem realizar as atividades pedidas.

Através das seguintes imagens (figuras 4, 5, 6 e 7), podemos compreender a disposição e a organização da sala e dos materiais onde realizei a minha prática.

Figura 5

Parede lateral da sala com as janelas



Figura 4

Parede do quadro da sala



Figura 7

Parede que contém os armários com os materiais das crianças



Figura 6

Parede com os placards com trabalhos e instrumentos de pilotagem



3.1.4.2. Organização do tempo. No presente tópico poderemos compreender qual era a organização semanal e a rotina da turma do 1.º ano. Primeiramente, mostrarei qual o horário fixo da mesma (tabela 3) e, de seguida, explicarei quais as alterações que foram necessárias realizar para as diversas atividades propostas pela escola e por profissionais externos.

Como se pode observar no horário semanal (tabela 3), este organizava-se em 7 horas de português, 6 horas de matemática, 4 horas da unidade curricular de estudo do meio, 1 hora de

expressão físico motora, 2 horas de educação artística, 1 hora e 30 minutos de apoio ao estudo e 1 hora de oferta complementar. Todas as unidades curriculares que se encontram coloridas eram planificadas e lecionadas por mim e pela professora titular. Os restantes tempos (AECS – Atividades Extracurriculares) que se encontram a branco eram lecionados pelos professores responsáveis pelos mesmos.

Tabela 3

Horário escolar da turma B do 1.º Ano

Horas	2.ª Feira	3.ª Feira	4.ª Feira	5.ª Feira	6.ª Feira
09:00 – 09:30	A.F.D (AEC)	Português	Matemática	Português	Matemática
09:30 – 10:00	A.F.D (AEC)	Português	Matemática	Português	Matemática
10:00 – 10:30	Apoio Est.	Português	Matemática	Português	Matemática
10:30 – 11:00	Intervalo				
11:00 – 11:30	Português	Matemática	Português	Estudo do Meio	Português
11:30 – 12:00	Português	Matemática	Português	Estudo do Meio	Português
12:00 – 12:30	Português	Matemática	Português	Estudo do Meio	Estudo do Meio
12:30 – 14:00	Almoço				
14:00 – 14:30	Matemática	Estudo do Meio	Apoio Est.	Ed. Artística	Oferta Complementar
14:30 – 15:00	Matemática	Estudo do Meio	Apoio Est.	Ed. Artística	O. C.
15:00 – 15:30	Matemática	Estudo do Meio	Danças Urbanas (AEC)	B.A.C. (AEC)	Ed. Artística
15:30 – 16:00	Intervalo	Estudo do Meio	Danças Urbanas (AEC)	B.A.C (AEC)	Ed. Artística
16:00 – 16:30	Exp. F. Motora	Intervalo			
16:30 – 17:00	Exp. F. Motora	Expressões (AEC)	Artes Plásticas (AEC)	AFD (AEC)	AFD (AEC)
17:00 – 17:30	Atividades Livres	Expressões (AEC)	Artes Plásticas (AEC)	AFD (AEC)	AFD (AEC)

Inicialmente, até meio do mês de outubro, encontrava-se definido o horário de entrada e saída, mas o tempo dos conteúdos programáticos era gerido pela professora titular, pois este

ainda não se encontrava completo. Mais tarde, quando o horário ficou disponível, a professora começou por seguir o mesmo.

Os horários e as rotinas são suficientemente repetitivos para permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento, embora permitam que as crianças passem suavemente, ao seu ritmo, de uma experiência interessante para outra. (...) (Hohmann e Weikart, 2003, p. 15 citado em Ramos, 2018, p. 12)

Em relação à organização do tempo, esta era semelhante à organização do espaço, ou seja, era pensada com base nos conteúdos programáticos trabalhados e as necessidades das crianças. As crianças necessitavam de uma rotina semanal para que pudessem saber o que sucedia ao longo do dia, tendo desta forma uma orientação e organização individual. Tenho, como exemplo, os momentos de intervalo: o grupo sabia que quando tocasse pela primeira vez no primeiro período da manhã, às 10 horas e 30 minutos, o lanche seria iniciado dentro de minutos e que poderiam sair para o intervalo. Também sabiam que, quando ouvissem a campainha no segundo período da manhã pela primeira vez, poderiam formar uma fila para se deslocarem até ao refeitório, pois era o momento do almoço.

A escola organiza-se em torno de horários estabelecidos onde devem ocorrer os acontecimentos programados (aulas). Os horários estão na base de toda a organização escolar e, estando organizados em fronteiras temporais, são estruturantes no condicionamento de toda a atividade docente dentro da sala de aula uma vez que toda ela é, também, condicionada por limites temporais. (Santos, 2016, p. 55)

Em relação à organização do tempo, como foi referido na citação anterior, o horário da turma era estabelecido e os tempos letivos encontravam-se definidos. Porém, era necessário alterá-lo por vezes derivado do trabalho planificado não concluído no tempo previsto pelos docentes ou pelo surgimento de outras atividades.

Foi necessário realizar a alteração do horário pelo surgimento de outras atividades relacionadas com a atividade física. Como por exemplo: no dia 08 de novembro, as turmas saíram da escola até ao complexo desportivo para realizar diversas atividades propostas; no dia 14 de novembro (Dia Mundial da Diabetes) foi-nos proposto uma caminhada até ao parque para a realização de atividades nas máquinas desportivas; no dia 23 de novembro fizemos uma

caminhada desde a escola até ao centro da cidade para realizar atividades proposta por uma escola da cidade. A professora mostrou muito interesse pelas atividades que envolvessem a alimentação saudável e a atividade física, pois são uns dos pontos importantes para as crianças.

É importante referir que a gestão de conflitos e o tempo para se discutir certas questões eram também prioritárias, de modo a realizarmos alterações nas planificações diárias para que fosse solucionado no momento.

Foi definido inicialmente que, a professora titular e eu, teríamos reuniões semanais de modo a compreender, de uma forma geral, como seria planeada a semana. Estas eram também utilizadas para termos a perceção de quais eram os objetivos semanais e quais já tinham sido atingidos na semana anterior.

Estas planificações, para o ambiente em questão, são um bom método de organização de tempo, pois ao completarmos a semana, conseguimos compreender se todos os pontos semanais definidos e os conteúdos programáticos planeados foram totalmente realizados ou se seria necessário dar continuação na semana seguinte.

Estas planificações foram sempre realizadas em cooperação com a professora titular, pois era necessário existir um trabalho de equipa entre os profissionais que se encontravam em contacto com o mesmo grupo de crianças com o propósito de alcançar todos os objetivos definidos.

Ao longo da minha prática em contexto 1.º CEB, coloquei sempre os interesses e necessidades das crianças como prioridade nos momentos de planificação, tanto diários como semanais. Os meus objetivos principais no planeamento de atividades foram, em primeiro lugar, o desenvolvimento de autonomia por parte das crianças nos momentos de realização de atividades e o visionamento dos colegas como ajudantes e a quem poderiam recorrer, de modo a não necessitarem constantemente da aprovação e da presença dos docentes que se encontravam na sala de aula e a verem os colegas como um apoio.

Como foi referido anteriormente, estas planificações foram sempre realizadas em cooperação com a professora titular, pois é necessário existir um trabalho de equipa com os profissionais que estão em contacto com o mesmo grupo de crianças para alcançar todos os objetivos definidos.

3.2. Conceção da ação educativa em contexto Pré-Escolar

3.2.1. Caracterização da instituição

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Pré-Escolar realizou-se numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que se encontrava com duas valências, sendo estas: pré-escolar e creche/berçário, de modo a “(...) acompanhar e (...) ser uma resposta de qualidade às necessidades sociais, educativas e institucionais (...)” (Instituição Pré-Escolar, 2008, p. 7).

A nível geográfico a instituição encontrava-se muito bem situada, pois localizava-se dentro do centro histórico, então existia uma facilidade nos passeios, por exemplo, com o Colégio do Espírito Santo, com o Museu Nacional Frei Manuel do Cenáculo, Praça do Giraldo, o Mercado Municipal 1.º de maio, entre outros. O facto de o colégio se encontrar situado à frente do Jardim Público de Évora, isto permitia-nos utilizá-lo com bastante frequência, de modo que as crianças tivessem um maior contacto com a natureza e que pudéssemos tirar um melhor partido do mesmo.

“Ida ao Museu Nacional Frei Manuel do Cenáculo - Na semana anterior fomos ao Museu Nacional Frei Manuel do Cenáculo ver a exposição do senhor João Cutileiro (...)” (Notas de campo - dia 28 de março de 2019 - 10h00).

A instituição abrangia, na maioria, crianças de nível económico baixo e que moravam nas zonas periféricas da cidade, no entanto devido à localização do jardim de infância e ao local de trabalho das famílias, esta encontrava-se relativamente perto e, de certo modo, de passagem.

Um dos grandes privilégios desta instituição era a existência de um prédio urbano em Arraiolos. Este “(...) prédio rústico/urbano (...)” (Instituição Pré-Escolar, 2008, p. 7) tinha como objetivo “(...) poder proporcionar às crianças e fruição de um espaço ao ar livre em pleno contato com a natureza, flora e fauna (...)” (p. 7), deste modo o Jardim Infantil renovou o espaço em questão para que pudessem usufruir do mesmo.

Segundo o projeto educativo da instituição, o grande objetivo da mesma era continuar a “(...) colocar as crianças em contato com atividades humanas que constituem a cultura (do quotidiano, das artes e das ciências).” (Instituição Pré-Escolar, 2018, p. 1), pois “(...) através das situações premeditadas e das emergentes faremos a ponte entre os temas que surjam do interesse das crianças e as diferentes formas de comunicar e interagir com o mundo.” (p. 1).

Refere também que criaram, diariamente, interações que desenvolviam as competências pessoais das crianças, sociais, afetivas, intelectuais, cognitivas e motoras, como também investiram na transmissão de valores (Instituição Pré-Escolar, 2018, p. 1).

As OCEPE (Silva et al., 2016, p. 8) referem que as relações e as interações que as crianças desenvolvem diariamente com as outras crianças e com os adultos, tal como as experiências vivenciadas proporcionam diferenciadas oportunidades de aprendizagem. Desde modo, o Projeto Educativo da instituição menciona que irão criar interações que desenvolvam as competências pessoais das crianças, sociais, afetivas, intelectuais, cognitivas e motoras, como também irá investir na transmissão de valores (Instituição Pré-Escolar, 2018, p. 1).

Apesar de o Jardim Infantil já ter alcançado os 161 anos, esta “(...) tem sabido acompanhar o evoluir dos tempos, mantendo-se como um garante de transmissão dos valores que nortearam a sua fundação, servindo sempre os mais carenciados e assegurando a formação de futuras gerações (...)” (Instituição Pré-Escolar, 2008, p.9).

Em relação à organização do espaço da instituição, este era amplo e composto por três andares:

- *Rés-do-chão*: este andar continha o berçário, a sala das crianças de 1 ano, uma sala das crianças de 2 anos (creche), um polivalente, a diretoria, a lavandaria, a sala da equipa pedagógica, a cozinha, a copa, três refeitórios (divididos para crianças de 1 ano, de crianças de 2 anos e para o Pré-Escolar (3, 4 e 5 anos)) e várias casas de banho em que uma era para os profissionais;
- *1.º andar*: neste andar encontravam-se situadas uma sala das crianças de 2 anos, uma de 3 anos e uma casa de banho com um fraldário;
- *2.º andar*: este tinha as duas salas de 4 anos, uma sala das crianças de 3 anos, as duas salas de 5 anos, uma casa de banho para os profissionais com um chuveiro para utilizar caso seja necessário, duas casas de banhos para as crianças (uma delas era maior, pois continha 10 sanitas e 10 lavatórios), uma biblioteca, um sótão que servia para as arrumações, uma sala dos materiais, uma sala de reuniões, uma biblioteca, uma arrecadação (onde se guardava as camas das crianças quando já não eram necessárias), um salão e um quintal.

O espaço exterior (quintal) era de grande dimensão e era frequentado pelas salas do Pré-Escolar. Este encontrava-se com duas casas de banho, um lavatório e um toldo para que

houvesse sombra para as crianças. O quintal era um espaço com o chão em mosaico, mas existia uma pequena em que o chão era de borracha.

Em relação ao salão da instituição, este encontrava-se com um espaço aberto em que as crianças podiam brincar livremente e era muito iluminado devido à quantidade de janelas que continha, sendo estas cerca de cinco janelas. Neste existia um armário grande com vários materiais desportivos (colchões, pinos, arcos, bolas, cordas, entre outros) e um espaço onde estava guardado um leitor de CD e uma aparelhagem, tanto fixa como portátil. Este espaço era utilizado para os momentos de grande grupo (por exemplo, educação física e dança) como para momentos de celebrações, festas em família (festa de dança – final de ano) e da instituição (festa de Carnaval), reuniões de instituição (por exemplo, a III Cimeira do Ambiente).

Os momentos de educação físico - motora na sala dos 4 anos B encontravam-se, no horário da turma, no tempo de terça-feira às 11 horas. As planificações das atividades de educação física eram pensadas pela educadora ou por mim e os momentos de dança eram planificados por uma professora de dança (professora pertencente à Associação cooperante), sendo estes planificados de quinze em quinze dias estando intercalados. No entanto, poderíamos utilizar sempre o salão desde que não estivesse a ser ocupado por outra sala.

Em relação à biblioteca, esta continha um leitor de DVD, uma televisão, um armário com diversos livros para as crianças lerem, algumas cadeiras e alguns cacifos para a equipa pedagógica utilizar. Este espaço era muito iluminado devido às grandes janelas que se encontravam no sentido das escadas do rés-de-chão para o 2.º andar da instituição.

Vários momentos foram passados na biblioteca, por exemplo, quando o grupo e educadora se reuniam, para a visualização de um filme (normalmente sobre o *Tom and Jerry*), para alguns momentos de animação (por exemplo, o espetáculo de marionetas), para momentos de pequenos jogos com as crianças (por exemplo, o momento de inglês com a mãe de uma criança), entre outros. Este espaço também era utilizado para os momentos de saída da criança com a família ao fim do dia.

“Espectáculo de marionetas - Neste momento, as crianças desta sala e da sala dos 3 anos foram assistir, na biblioteca da instituição, a um espetáculo de marionetas proporcionado pelo Tio da I. B.” (Notas de campo - 07 de maio de 2019 - 10h20).

A presente instituição tinha na sua posse, como foi referido anteriormente, um espaço denominado de “O Montinho” que se encontrava localizado numa freguesia pertencente a

Arraiolos. Este continha bastante espaço verde para que as crianças pudessem brincar e uma casinha de madeira que guardava os brinquedos para as crianças passarem o tempo da melhor forma, por exemplo, existiam duas casinhas de madeira, bolas, bicicletas, entre outros. A casa encontrava-se completamente renovada e as crianças divertiam-se bastante enquanto se encontravam no espaço.

A instituição também tinha na sua posse um pequeno espaço dentro do Jardim Público de Évora, tal como uma pequena casa para que o material necessário (ancinho, enxada, pás, etc.) fosse guardado. Este espaço foi fornecido pela Câmara Municipal de Évora em 2018 para que o Jardim Infantil pudesse construir a horta 100% biológica.

Após a preparação da horta biológica, as educadoras criaram momentos para cuidar da mesma. Deste modo, na agenda semanal da sala pode ser observado (tabela 6) um tempo dedicado à agricultura, sendo este à quarta-feira de manhã, para que as crianças pudessem ir à horta colher, regar, etc.

“Ida à horta - (...) A M. L., a M. P., o M. V., o H. R. sempre mostraram interesse em ajudar nas tarefas relacionadas com a horta, tais como retirar as ervas daninhas, arranjar os ramos dos coentros, regar, entre outras.” (Notas de campo - 02 de maio de 2019 - 11h05).

A instituição reconhecia a ligação com a família das crianças e comunicação existente, pois colocava a informação atualizada no site relacionada com as atividades das crianças que eram realizadas. Neste existia um espaço próprio para que os pais pudessem aceder aos registos fotográficos das crianças ao longo das atividades. Deste modo, as famílias podiam estar em constante contacto com a vida escolar dos discentes.

A instituição criou dois grandes placards na entrada para que as famílias e todas as crianças tivessem a oportunidade de observar os trabalhos elaborados ao longo do ano. Esta exposição permanecia na entrada durante uma semana.

3.2.2. Caraterização do grupo de crianças

O grupo com o qual realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Educação Pré-Escolar tratava-se de um grupo homogéneo, constituído por vinte e três crianças com as idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos. No total, o grupo era composto por oito elementos do sexo feminino e quinze do sexo masculino. A sala dos 4 anos B, sendo designada assim, era dirigida pela educadora de infância com o apoio da auxiliar de ação

educativa. Seguem as seguintes tabelas (tabelas 4 e 5) com as informações dos elementos que compunham o grupo:

Tabela 4

Informações dos elementos do grupo

Número da criança	Nome	Idade	Sexo
1	A.F.	(4:11)	Masculino
2	D. A.	(4:7)	Masculino
3	F. P.	(5:0)	Feminino
4	G. R.	(4:8)	Masculino
5	H. R.	(5:4)	Masculino
6	I.B.	(4:8)	Feminino
7	J. R.	(5:7)	Feminino
8	J. C.	(4:11)	Masculino
9	J. A.	(4:11)	Masculino
10	M. V.	(5:0)	Masculino
11	M. P.	(4:8)	Feminino
12	M. C. D.	(5:6)	Feminino
13	M. Z.	(4:8)	Feminino
14	M. L.	(5:1)	Feminino
15	M. R.	(4:11)	Masculino
16	P. M.	(4:8)	Masculino
17	S. B.	(4:7)	Masculino
18	S. P.	(5:1)	Masculino
19	T. P.	(4:7)	Feminino
20	T. F.	(4:5)	Masculino
21	T. Z.	(5:4)	Masculino
22	T. G.	(4:8)	Masculino
23	V. A.	(5:0)	Masculino

Tabela 5

Informações sobre o género dos elementos do grupo

	Género	
	Feminino	Masculino
Número de crianças	8	15

As profissionais responsáveis pela sala estavam com a maior parte do grupo (catorze crianças) desde os dois anos de idade. Quando estas transitaram da valência de creche para o pré-escolar entraram mais oito crianças para o grupo, ficando assim vinte e duas crianças na totalidade. No ano letivo 2018/2019, na sala dos 4 anos B, entrou apenas uma criança, o M. V., passando a ser um grupo composto por vinte e três crianças.

Segundo o Projeto Curricular da sala dos 4 anos B, as crianças chegavam à instituição entre as 9h30 e as 9h45, momento este em que nos encontrávamos no acolhimento em conselho na sala. Em relação à saída, as crianças saíam gradualmente a partir das 16h30/17h00 (Instituição Pré-Escolar, 2018, p. 2).

O grupo comunicava bem oralmente, conseguindo mostrar quais eram as suas necessidades e interesses. As crianças tinham momentos em que gostavam muito de partilhar e de brincar em grande grupo ou a pares. Pude observar que as crianças eram muito prestáveis e que se sentiam bem em ajudar, tanto os colegas como os adultos. Durante o meu estágio consegui construir uma relação com o grupo, criando uma ligação com o mesmo.

O grupo era bastante trabalhador, curioso e que se mostrava incentivado a aprender sempre mais. Havia sempre uma grande motivação para aprender coisas novas, sendo que um grupo de seis crianças se destacava pelas experiências pessoais que vivenciavam e pelo modo como ajudavam os restantes elementos do grupo a enriquecer os conteúdos que eram abordados, beneficiando assim as crianças que mais passivas. Segundo Assunção (1999, p. 6), “O conhecimento nas salas de aula do MEM não é visto como propriedade privada.”, pois são incentivadas a partilhar as aprendizagens

As crianças demonstraram muita curiosidade pelas “coisas reais”, pela história, pelas ciências naturais, atividades do quotidiano, pela escrita, pela música e por jogos que envolvessem a atividade física. As crianças mostravam sempre muito interesse em participar em todas as atividades planeadas.

As crianças eram muito respeitadoras e sabiam o que deveriam ou não fazer e quando. Era um grupo de crianças amáveis, interessadas e que gostavam muito de brincar e de descobrir sempre algo novo. Gostavam muito da natureza e de tudo o que esta nos fornece, por exemplo: brincar com os paus, folhas, pedras, entre outros.

Ao longo da minha prática supervisionada, pude observar que as crianças eram muito autónomas com as tarefas relacionadas com a rotina, ou seja, no refeitório, na sala, a lavar os dentes, na casa de banho, a levantar o catre após dormir, entre outros.

No âmbito da alimentação, a educadora promoveu bastante a alimentação saudável, incentivando as crianças a provarem, cada dia, uma maior diversidade de alimentos para ficarem familiarizados com os seus sabores. Em comparação com o ano letivo anterior (2017/2018), foram verificadas 29 melhorias na disponibilidade de provar e degustar alimentos que anteriormente não gostavam, sobretudo frutas e legumes (Instituição Pré-Escolar, 2018, p. 6).

Em relação aos conflitos existentes no grupo, foi possível observar, ao longo das semanas, através do Diário de Grupo e das Reuniões de Conselho que ainda existiram bastantes, no entanto era um modo de reação que tinham para se expressarem quando não sabiam como gerir o acontecimento. Nos momentos de resolução dos problemas, as crianças eram incentivadas a falarem entre si e compreender-se mutuamente, de modo que não utilizassem a agressão física ou verbal como resolução do mesmo. Porém, as crianças utilizavam as agressões ou um modo de comunicar menos correto quando os conflitos surgiam como um impulso.

No fim do estágio em contexto pré-escolar, observei que as crianças, apesar de escreverem na coluna do “não gostei”, conseguem ter a iniciativa e preocupação de resolverem os conflitos durante a semana entre os pares/grupo, não sendo necessário conversar sobre a situação na reunião de conselho.

3.2.3. Fundamentos da ação educativa

A prática pedagógica utilizada pela educadora responsável na sala dos 4 anos B era baseada no modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna (MEM) aplicando também as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

Segundo Niza (1991) citado por Folque (1999, p. 5), o modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna apresenta as seguintes três grandes finalidades:

- 1) “Iniciação às práticas democráticas;
- 2) Reinstituição dos valores e das significações sociais;
- 3) Reconstrução cooperada da cultura.”.

As finalidades do modelo pedagógico referidas anterior “(...) centram-se no desenvolvimento pessoal e social de professores e alunos enquanto cidadãos activos e democráticos (...)” (Folque, 2018, p. 51).

O Movimento da Escola Moderna apresenta uma “perspectiva sociocêntrica” em que o grupo é um agente provocador e desafiador para “(...) o desenvolvimento social, intelectual e moral das crianças.” (Folque, 1999, p. 6). Este proporciona uma experiência democrática em que são privilegiadas, ao grupo, a comunicação, negociação e a cooperação (p. 6).

Puig (1995, p. 7) citado por Serralha (2009, p. 25) refere que o Movimento da Escola Moderna “(...) atribui um papel essencial ao diálogo na educação das crianças... ao entendê-lo «como princípio ético, como procedimento democrático e como conjunto de habilidades de inter-relação»”.

A aprendizagem das crianças “(...) centra-se no grupo e na convicção de que é em comunidade de aprendizagem que todos ensinam e todos aprendem.” (Cruz, Ventura, Rocha, Peres & Sousa (2015, p. 36). A aprendizagem de cada criança é proporcionada ao grupo através das comunicações. “(...) A comunicação pode ser vista como activadora de uma função cognitiva que ocorre quando se pede às crianças para falarem sobre as suas acções ou experiências.” (Folque, 1999, p. 6).

De um modo geral, o Movimento da Escola Moderna em educação pré-escolar apresenta três condições fundamentais, sendo estas:

1. “Grupos de crianças de idades variadas” - enriquecimento das aprendizagens e social através de grupos heterogéneos, pois os mais velhos auxiliam os mais novos nos procedimentos (Folque, 1999, pp. 7-9);
2. “Existência de um clima em que se privilegia a expressão livre” - uma necessidade nos ambientes educativos e nas aprendizagens é a importância da livre expressão nas ideias, conhecimentos e interesses mostrados pelas crianças (Folque, 1999, p. 7). A livre

expressão proporciona grandes oportunidades para o desenvolvimento das crianças (Serralha, 2009, p. 24);

3. “Proporcionar às crianças tempo para brincar, explorar e descobrir” - um sentido lúdico nos momentos de exploração, sendo estes através “(...) das ideias, dos materiais e documentos para que o questionamento, a interrogação possa surgir.” (Folque, 1999, pp. 7-8), de modo a compreenderem o mundo que as rodeia.

Segundo Grave-Resendes (1989) citado por Folque (2018, 54), para o MEM, as vivências e os conhecimentos já adquiridos pelas crianças são um ponto de partida para as novas aprendizagens.

A gestão do grupo passa pelas Reuniões de Conselho que são realizadas semanalmente com todos os elementos do grupo. Nestas são tomadas decisões relacionadas com a vida dentro da sala através da negociação e da cooperação (Niza, 1998 citado por Folque, 2018, p. 54). Nesse momento são geridos os conflitos, os planeamentos e avaliação “(...) como fazendo parte do processo de aprendizagem, em que as crianças participam activamente (...)” (Niza, 1992, 1996, 1998 referido em Folque, 2018, p. 54).

Em relação ao papel do educador nas aprendizagens, este é crucial ao apoiar as crianças, de modo a potencializar o trabalho e o esforço trabalhado (Serralha, 2009, p. 26). O educador também deverá promover o desenvolvimento das crianças, tal como ajudar as mesmas a comunicarem com o grupo quando sentem mais dificuldades (Folque, 1999, p. 9).

É possível observar, nas salas em que a prática é baseada no modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna, os “instrumentos de pilotagem” que recolhem a informação do dia a dia das crianças do grupo. Com estes, o educador e as crianças, conseguem orientar e analisar o que acontece na sala, constituem-se “(...) como “informantes da regulação formativa.” (Niza, 1996, p. 156 mencionado em Folque, 2018, p. 55).

Na sala em que realizei a minha prática, pude trabalhar, diariamente, com os seguintes instrumentos de pilotagem:

- *Mapa de Presenças* (figura 8): Este era um quadro mensal com os dias da semana e o nome das crianças. As crianças ao entrarem na sala, após o acolhimento no salão, marcavam a sua presença registando no mapa.



Figura 8

Registo no mapa de presenças

Este instrumento permitia dar a conhecer às crianças das tarefas, à educadora e à auxiliar, quando faziam a contagem, quantas crianças almoçavam e quantas faltavam. Quando o mês acabasse, as crianças faziam o balanço desta tabela.

Inicialmente, o grupo encontrava-se completo poucos dias, no entanto no mês de maio houve vários dias em que nos foi possível trabalhar com todas as crianças.

- *Quadro de distribuição das tarefas:* “(...) a pedagogia do MEM atribui às crianças, desde muito cedo, a responsabilidade por certas tarefas, tais como cuidar dos materiais, preparar refeições, regar as plantas, alimentar os animais ou limpar as mesas de trabalho.” (Folque, 2018, p. 56).

A organização das crianças das tarefas era feita a pares, semanalmente, de forma rotativa e através da ordem alfabética do grupo. A atribuição de tarefas tinha como objetivo trabalhar a autonomia e o sentido de responsabilidade.

As crianças do grupo eram muito responsáveis com as tarefas, principalmente quando envolviam a preparação das mesas no refeitório com o apoio da auxiliar da sala.

Segundo Serralha (2009):

Essa participação livre, voluntária e activa de todos os membros do grupo em tarefas rotativas que sustentam a organização cooperada, permite-lhes não só fazerem as aprendizagens sociais, mas também, viver em direto os valores e os problemas da vida em democracia (...). (p. 29)

- *Mapa de atividades* (figura 9): Neste mapa, as crianças registavam, com um círculo, as atividades que tinham escolhido ou planeado no acolhimento em conselho e, quando terminassem a tarefa, a criança teria de regressar ao quadro para que pudesse fechar a bolinha pintando-a por completo.

Este mapa ajudava-nos a compreender quais eram as atividades das crianças ao longo do mês nas áreas da sala. Este era utilizado para “(...) avaliar o trabalho de grupo.” (Folque, 2018, p. 55).

A partir da avaliação do mapa de atividades pude observar quais as áreas que eram mais e menos frequentadas. Também compreendi que houve crianças que não registaram a sua atividade abrindo a bolinha, isto porque, segundo as

próprias crianças, se tinham esquecido de o fazer. Deste modo, não ficaram registadas no mapa.

Figura 9

Mapa de atividades



- *Diário de Grupo* (figura 10): Este “(...) trata-se do registo semanal de incidentes, desejos, conflitos ou relatos de acontecimentos, que qualquer membro do grupo pode assinalar.” (Folque, 2018, p. 56). O diário de grupo era composto por quatro colunas identificadas como: “não gostei”, “gostei”, “fizemos” e “queremos fazer” (p. 56).

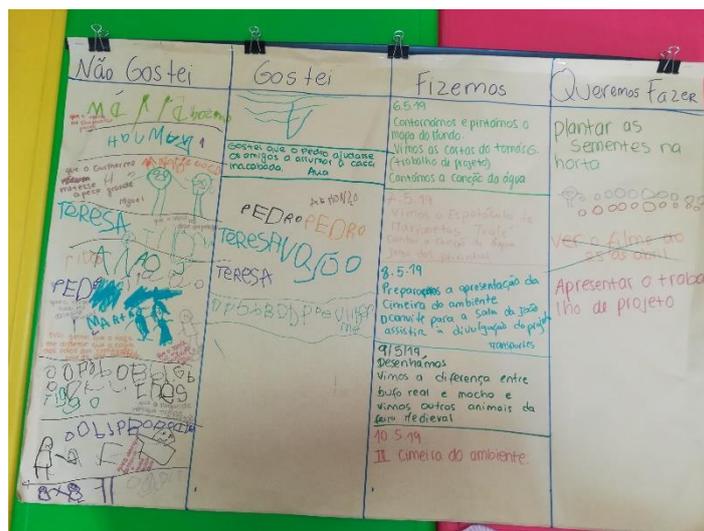
O grupo registava no diário de forma autónoma, escrevendo o próprio nome ou fazendo um desenho que, mais tarde, seria identificado.

As colunas do diário eram discutidas no tempo da Reunião de Conselho de sexta-feira à tarde, onde as crianças podiam resolver os seus conflitos ao comunicarem entre si com a ajuda do grupo. É importante referir que, no grupo, a mediadora na reunião era a educadora e, posteriormente, eu.

Os problemas mais comuns no grupo eram a agressão física e verbal entre as crianças e o que elas mais gostavam eram das atividades que tinham sido propostas, pela interajuda ou pelas amizades existentes.

Figura 10

Diário de grupo

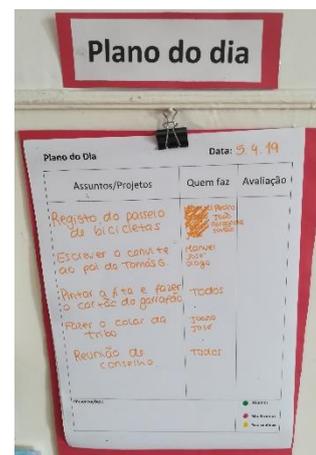


- *Plano do dia* (figura 11): No acolhimento em conselho, o grupo, em conjunto, planifica o dia e os momentos que teriam. No momento das comunicações, havia um pequeno balanço do que já tinha sido feito durante o período da manhã e fazia-se a avaliação do planeamento através das cores “verde” (“fizemos”), “amarelo” (“para continuar”) e “vermelho” (“não fizemos”). Deste modo, caso algo não tivesse sido feito, poderia ser planeado, novamente, no dia seguinte.

Figura 11

Plano do dia

Este registo permitia uma melhor organização do grupo em relação às atividades planeadas. Por exemplo: quando iam pequenos grupos à horta, poderíamos identificar quem já tinha ido através dos planos diários, assim existia uma oportunidade de vivência das experiências de forma igual.



- *Quadro “Quero mostrar, contar e escrever”* (figura 12): Este quadro tem como objetivo a regulação de inscrições das crianças que pretendem contar algum acontecimento ocorrido no período em que esteve com a família, mostrar algo ou escrever sobre o que o/a levou a inscrever-se neste momento. Este instrumento de pilotagem encontrava-se disponível todos os dias e este momento acontecia no acolhimento em conselho. Apesar de estar disponível

É importante referir que me identifiquei com a prática da educadora cooperante, deste modo tentei ir de encontro ao que já era trabalhado dentro da sala com as crianças, nomeadamente: a rotina, as atividades, o modelo pedagógico, os instrumentos de pilotagem, entre outros.

Passarei, de seguida, a caracterizar a organização dos espaços e dos materiais, tal como a organização do tempo da sala em que realizei a minha prática de ensino supervisionada.

3.2.4. Organização dos espaços e dos materiais

A sala onde realizei a minha prática de ensino supervisionada era bastante iluminada devido às três grandes janelas que permitiam a entrada de luz natural. Era uma sala muito espaçosa e alegre devido à exposição dos materiais e dos trabalhos realizados pelas crianças, principalmente os que estão relacionados com a escrita, pois estes encontravam-se fixados na parede da sala.

Segundo Serralha (2009, p. 28) é importante que as salas de aula sejam criadas com base num “(...) ambiente social estruturado por áreas de trabalho, onde os materiais e instrumentos pedagógicos auxiliares à organização se encontram expostos, a fim de facilitarem a sua utilização livre e autónoma por parte das crianças.”.

A organização do espaço era baseada nas necessidades das crianças e na abordagem pedagógica Movimento da Escola Moderna. Deste modo, a sala encontrava-se dividida nas seguintes nove áreas de trabalho:

1. *Área do faz-de-conta/casinha* (figura 14): Este espaço encontrava-se organizado por temas que eram escolhidos e discutidos pelas crianças com a ajuda da educadora.

Antigamente, foi decidido que este espaço seria uma clínica veterinária que continha uma cozinha para os médicos veterinários cozinharem, no entanto, com o passar do tempo, as crianças começaram a frequentar cada vez menos esta área. Então, a educadora decidiu intervir.

Após um momento de discussão e de reflexão, ficou decidido que “A Clínica Veterinária” passaria a ser um local de construção - “A Casa Inacabada”. Tema este que foi baseado numa ida ao Pavilhão do Conhecimento em Lisboa.

Posteriormente, tive a oportunidade de reconstruir este espaço com o grupo, a educadora e a auxiliar.

Segundo Cruz et al. (2015), “Os adereços e objetos com as características mencionadas exigem que a criança mude constantemente o significado atribuído e utilize palavras diferentes para explicar essas mudanças aos pares de jogo.” (p. 37).

A área encontrava-se com diversas caixas de cartão pintadas de um só lado, uma grua com um cesto para poderem transportar os materiais, uma caixa de ferramentas e a cozinha. Neste espaço, as crianças podiam utilizar a imaginação e criar o que quisessem, deste modo pude observar a construção de uma porta, de várias janelas, de um barco, uma torre, entre outros.

2. *Área dos jogos de mesa* (figura 15): Os materiais (jogos e puzzles) da presente área encontravam-se guardados num móvel específico dentro da sala, no entanto as crianças tinham de brincar nas mesas, juntamente com outras atividades como: os recortes, a massa de modelar, entre outras. Havia uma grande diversidade de jogos/puzzles para as crianças brincarem, tanto individualmente como a pares. Esta era uma das áreas mais escolhidas pelo grupo.

Figura 14

Área do faz-de-conta



Figura 15

Área dos jogos de mesa



3. *O ateliê da plástica* (figura 16): Este ateliê envolvia atividades como: o recorte, a pintura, o desenho e a modelagem. Das quatro atividades referidas anteriormente, a mais escolhida pelas crianças era a modelagem (massa feita pela auxiliar) e a menos escolhida era o recorte, apesar de existirem diversos materiais no armário a serem utilizados.

As atividades relacionadas com a pintura eram realizadas perto da área da garagem, onde existia um cavalete e as tintas. As restantes eram elaboradas nas mesas da sala, juntamente com os jogos de mesa.

Durante a minha prática tentei trabalhar todas as áreas de conteúdo, especialmente as áreas da plástica. Também foi um objetivo meu incentivar as crianças a irem para o ateliê durante os momentos de exploração das áreas.

Cruz, Ventura, Rocha, Peres e Sousa (2015) referem que as crianças ao manipularem os diferentes materiais “(...) e vivenciando diferentes experiências artísticas, esperamos que as crianças desenhem, “fabriquem” ou pintem o que observaram, o que aconteceu, e/ou ouviram nas histórias.” (p. 38).

“Pintura com aguarelas - Neste momento, iniciou-se a pintura com as aguarelas com as crianças (J. R., G. R. e I. B.) que quiseram participar no registo da ida ao Colégio Espírito Santo (CES) da Universidade de Évora para observar a exposição dos quadros pintados pelo senhor David Reis.

Para as crianças poderem ter mais espaço para pintarem com as aguarelas, transferimos uma mesa para a área da pintura e colocou-se os retratos que mais se destacaram, por parte das crianças, na exposição no cavalete. Os retratos destacados foram: a Mona Lisa, a Frida Kahlo e a Marilyn Monroe. Seja pelas cores utilizadas, pela pessoa em si ou pela feição. Quando terminavam a pintura do retrato, as crianças copiavam o nome

Figura 16

Registo através da pintura



Figura 17

Atividade de aguarelas



da pessoa que tinham escolhido pintar.” (Nota de campo - dia 24 de abril de 2019 - 10h04) (figura 17).

Segundo o ME (2010, p. 10) citado por Cruz et al. (2015, p. 58) “(...) podemos ler: “(...) a experiência artística pode ser vivida através de três formas distintas: através da execução (aplicadas técnicas), através da criação (fazendo algo novo) e através da apreciação (contactando com obras de outros)”. Ao longo do meu estágio na sala, pude experienciar com as crianças as três formas referidas anteriormente.

4. *Área da música* (figura 18): Esta encontrava-se localizada perto da entrada e os materiais estavam guardados numa prateleira no móvel de arrumações. Nesta área, as crianças tinham diversos instrumentos musicais criados através de materiais reciclados e tinham também vários jogos que poderiam jogar de forma individual ou a pares.

Após a minha observação, pude compreender que esta era uma área muito diversificada, embora pouco frequentada pelas crianças. No mês de abril de 2019, apenas cinco de vinte e três crianças brincaram uma vez neste espaço. Talvez a localização seja um fator que desfavorece a potencialidade da área em questão.

5. *Área da garagem/área das construções* (figura 19): Esta área encontrava-se localizada perto do espaço da pintura e das ciências e matemática. Nesta, podíamos encontrar diversos materiais, guardados dentro do móvel, em que as crianças podiam utilizar, tais como: legos, carrinhos, robôs, rolos de papel higiénico, entre outros. Era uma área em que

Figura 18

Área da música



Figura 19

Área da garagem/construções



eram permitidas quatro crianças e que, em conjunto, podiam realizar diversas brincadeiras.

A área da garagem era um dos espaços mais frequentados pelas crianças juntamente com a área do faz-de-conta.

6. *Área da biblioteca e documentação* (figura 20): A presente área encontrava-se localizada perto da área do computador e da área da escrita com o objetivo de tornar a documentação mais fácil para as crianças.

A biblioteca da sala continha diversos livros trazidos, pelas crianças, da biblioteca principal da instituição. Esta também continha documentação (estando relacionada com fruta, vegetais, animais, entre outros), pequenos fantoches, etc.

Foi possível observar, ao longo da minha prática, que as crianças guardavam os livros nas prateleiras sem a suposta organização. Deste modo, através de uma discussão de grupo, as crianças pensaram na identificação das prateleiras para que não houvesse dúvidas no momento da organização.

As crianças sugeriram uma renovação dos livros que se encontravam na biblioteca, de modo a cativar a participação do grupo na área. Assim, deslocámo-nos novamente à biblioteca da instituição para que pudéssemos renovar os livros da sala.

7. *Oficina da escrita e do computador* (figura 21): Tal como foi referido anteriormente, esta área encontrava-se junto à área da biblioteca e da documentação, de modo a facilitar a escrita das crianças quando fosse necessário. Nesta área podíamos encontrar com um computador (ecrã, torre e teclado), uma impressora, canetas de feltro, lápis de carvão, letras recortadas, etc.

As crianças gostavam muito de utilizar o computador com o objetivo de visualizar os vídeos que lhes tinham sido mostrados anteriormente noutras atividades. A educadora e eu tivemos de pensar em estratégias para incentivar o grupo a utilizar o computador para a escrita. Uma das atividades pensadas foi a escrita criativa no

Figura 20

Renovação da área da biblioteca



Word, ou seja, utilizavam as letras grandes, coloridas e espaçadas para criarem/copiarem frases/palavras de uma forma engraçada e divertida.

Segundo Silva et al. (2016) “A utilização de meios informáticos constitui também um recurso para o acesso a diferentes tipos de texto e informações, para comunicar e utilizar a linguagem escrita.” (p. 67).

8. *Laboratório das ciências e da matemática* (figuras 22 e 23): Este espaço era caracterizado pela riqueza de materiais existentes, como por exemplo: vários tipos de penas animal, rochas, conchas, madeiras, um globo terrestre, entre outros.

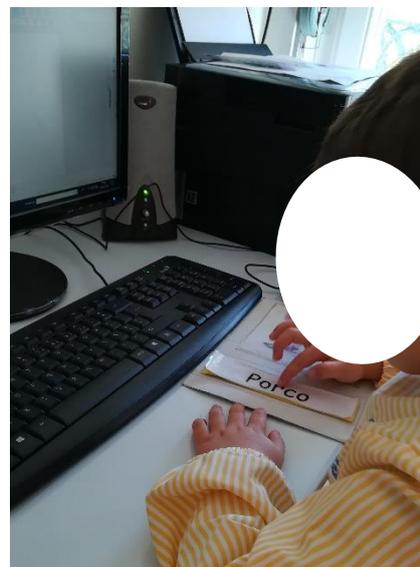
Segundo Cruz et al. (2015), as crianças ao terem acesso a todo o tipo de materiais que a área fornece, “(...) desenvolvam atividades que lhes permitam fazer aprendizagens ao nível da localização no espaço e no tempo (...); ao nível do conhecimento do meio físico e social (...)” (p. 40).

Desde o início da minha prática que pude observar e, mais tarde, participar numa experiência sugerida pela educadora. A experiência era baseada na identificação dos cheiros, de modo a promover o desenvolvimento do olfato. Inicialmente cada criança tinha de escolher e de levar algo de casa que emitisse cheiro para que, posteriormente, o pudessem identificar e caracterizar como sendo um cheiro agradável ou desagradável. Foram levados cheiros como: pimenta, cebola, alho, laranja, café, perfumes diversificados, cremes, sabonetes, ervas aromáticas, etc.

Durante o período da minha prática de ensino supervisionada, foram planificadas e realizadas três experiências: 1) A primeira experiência envolveu o vapor de água, de modo que as crianças compreendessem o seu significado e como era formado – em pequenos grupos, as crianças brincaram com o vapor numa janela da sala; 2) A segunda atividade foi um seguimento da experiência dos cheiros referida anteriormente: os objetos com os diversos cheiros foram guardados e passado um mês de terem realizado a primeira experiência estes já não se encontravam iguais,

Figura 21

Trabalho desenvolvido na área da escrita e do computador



então as crianças foram à descoberta dos cheiros que se encontravam iguais ou que podiam ser desagradáveis ao cheirar; 3) A terceira, e última experiência, realizou-se através das tintas, que se encontravam na área da pintura, com o objetivo de compreender como poderiam fazer novas cores (secundárias) a partir das cores primárias. Ao longo da atividade, crianças acharam pertinente a elaboração de um registo para que o grupo, posteriormente, soubesse quais as tintas a misturar no momento da pintura.

Figura 23

Trabalho autónomo na área das ciências



Figura 22

Experiência da vapor



9. *Área de reunião (polivalente)*: Esta área estava localizada no centro da sala perto da área da biblioteca e documentação, a área da escrita e do computador e a área da música. Neste espaço eram planificados diversos momentos de grande grupo, tais como: Educação Musical, Hora do Conto, o preenchimento de instrumentos de pilotagem, entre outros.

3.2.5. Organização do tempo

Folque (1999, p. 8), afirma que “Uma rotina é indispensável para criar um ambiente seguro onde o envolvimento cognitivo possa decorrer”.

Apesar da existência da rotina semanal, por vezes esta poderá sofrer alterações derivadas das diferentes propostas de trabalho que possam surgir. Pude observar, na minha prática, que as planificações semanais sofrem alterações a qualquer momento e que será necessário adaptar a agenda semanal.

Na rotina semanal da abordagem do Movimento da Escola Moderna, o tempo é organizado em dois períodos, sendo estes: a manhã e a tarde. A rotina do período da manhã iniciava com o acolhimento em grande grupo na sala de aula, em que, posteriormente, eram definidos as atividades e os projetos das crianças (Folque, 1999, p. 8). Antes da hora de almoço, no fim da manhã, as crianças encontravam-se novamente reunidas para que fosse iniciada “(...) as comunicações de algumas das aprendizagens feitas.” (p. 8). O período da tarde era centrado nas “(...) atividades culturais (...)” em grande grupo (p. 8). “As diferentes interações (crianças/adultos/objetos) que decorrem neste espaço e tempo são fundamentais para uma progressiva aprendizagem sustentada e profunda.” (Cruz et al., 2015, p. 36).

A agenda semanal da sala em que realizei a minha prática de ensino supervisionada foi proposta da seguinte forma (tabela 6):

Tabela 6

Rotina semanal do grupo

	2. ^a Feira	3. ^a Feira	4. ^a Feira	5. ^a Feira	6. ^a Feira
09h00 – 09h30	Acolhimento no Salão				
09h30 – 10h00	Acolhimento em Conselho (marcar presenças/tempo/ data/“Ler, Contar e Mostrar”/tarefas) Plano do dia				
10h00 – 11h30	Trabalho de projeto Ed. Musical	Ed. Física/ Danças do Mundo (quinzenal)	Atividades e Projetos Horta	Atividades e Projetos Saídas	Atividades e Projetos
11h30 - 12h00	Comunicações				
12h00 - 13h00	Almoço				
13h00 – 14h30	Repouso				
14h30 – 15h00	Higiene				
15h00 – 16h00	Tempo de animação cultural e/ou trabalho curricular comparticipado pelo grupo: Jogos Sociais	Hora do Conto	Ciências e Experiências	Jogos Inglês/ Matemática	Arrumar Produções Reunião de Conselho
16h00 – 17h00	Lanche				

A presente agenda semanal encontrava-se dividida em momentos/atividades de grande grupo, pequenos grupos e individuais. Passo, de seguida, a caracterizá-los.

Os momentos de grande grupo eram realizados durante o acolhimento em conselho, no tempo de animação cultural e/ou trabalho curricular participado pelo grupo (Jogos Sociais, Hora do Conto, Jogos de Inglês/Matemática), Reuniões de Conselho, Educação Física, Danças do Mundo, comunicações, almoço, lanche e os momentos de brincadeira livre (no salão, no quintal ou na biblioteca).

Os momentos de pequenos grupos envolviam os trabalhos de projeto, os momentos na horta, de ciências e experiências e também os momentos em que as crianças se encontravam a brincar nas áreas, entre outros.

Os momentos individuais estavam relacionados com a elaboração individual de um registo através do instrumento de pilotagem “quero mostrar, contar ou escrever...”, durante a construção de um presente para uma festividade, como por exemplo: o Dia da Mãe, do Pai, dos Avós, da Família, entre outros.

Ao longo da minha prática trabalhei com as crianças em momentos de grande grupo, pequeno grupo e individualmente. Desta forma, pude compreender, através das minhas reflexões, quais eram as atividades e os momentos mais indicados para os três tipos de grupos referidos anteriormente. A minha primeira reflexão sobre este tema foi no tempo de “Ciências e Experiências”, pois a atividade tinha sido planificada e realizada em grande grupo, no entanto foi perceptível, inicialmente, que esta seria mais produtiva em pequenos grupos. Deste modo, modifiquei a planificação da atividade para pequenos grupos.

Em relação à deslocação até à horta localizada no Jardim Público, esta já tinha sido realizada em grande e pequeno grupo. Durante a ida ao Jardim Público em grande grupo, havia um pequeno grupo que se encontrava a elaborar tarefas de agricultura atribuídas pela educadora, enquanto as restantes crianças estavam a brincar/explorar o espaço exterior da horta. Estes grupos eram alternados pela educadora.

“(...) Enquanto algumas crianças estão dentro da horta a completar as tarefas que lhes foram dadas, as restantes encontram-se fora do espaço (ao lado da horta e no campo de visão do adulto) a brincar livremente. Estas tarefas dadas às crianças eram rotativas.”. (Notas de campo - 02 de maio de 2019 - 11h05).

Em relação aos momentos da rotina, estes são:

- *Acolhimento em conselho:* As crianças, ao entrarem na sala, tinham de preencher, de forma individual, a própria presença no mapa das presenças. Após a marcação,

sentavam-se nas mesas para que se pudesse dar início à reunião de acolhimento. De seguida, poderiam inscrever-se no instrumento de pilotagem “quero contar, mostrar e escrever...”, caso fosse pretendido partilhar algo com o grupo.

A marcação da data e do tempo era realizada pelas duas crianças que eram responsáveis pelas tarefas (estas eram eleitas semanalmente por ordem alfabética).

O primeiro ponto da reunião de acolhimento era baseado no mapa “quero contar, mostrar e escrever...” para darmos lugar às novidades das crianças inscritas.

Por fim, as crianças, juntamente com a educadora, planeavam as atividades e os projetos do dia, sendo estes de forma individual ou em grupo - plano do dia.

O foco da educadora nesse momento era o “(...) apoio à planificação no mapa de atividades, para que este cumpra a sua função de regulação – incentivar a escolha diversificada, oferecer-se para acompanhar, propor parcerias, relembrar compromissos.” (Cruz et al., 2015, p. 44).

- *Tempo de comunicações* (figura 24): No fim da manhã, o grupo voltava a reunir-se para que, as crianças que se tinham inscrito para este tempo, pudessem ter a oportunidade de mostrar aos colegas as descobertas, novidades e aprendizagens que fizeram durante o período de trabalho nas áreas ou projetos.

O trabalho de projeto inscrevia-se neste momento com o objetivo de comunicar ao grupo o que tinham elaborado e em que ponto estavam.

Figura 24

Tempo das comunicações



Folque (1999, p. 8) refere “A importância da aprendizagem individual estende-se ao grupo quando é pedido às crianças que falem dos processos vividos. Da intervenção individual ou em pequeno grupo para a comunicação com o grupo alargado.”. As crianças, neste momento de grande grupo, conseguem transmitir os conhecimentos que obtiveram através da exploração das atividades ao longo da manhã.

- *Hora do conto* (figura 25): Tal como se pode observar na agenda semanal (tabela 6), esta hora tinha lugar à terça-feira no período da tarde.

A hora do conto era realizada na área polivalente da sala em que as crianças estavam sentadas no chão.

Ao longo da minha prática utilizei, como auxílio, o computador da sala para contar duas histórias e um livro tradicional.

Figura 25

Hora do conto



- *Ciências e experiências*: “No Laboratório da matemática, o educador deve provocar a interação com os materiais existentes, apoiando a escolha do jogo ou de material a utilizar, promovendo formação de pares/grupos e incentivando a superação individual.” (Cruz et al., 2015, p. 46).

Este tempo era pensado e planeado pela educadora e, posteriormente, por mim. No entanto, não tem um local específico para ser realizado. Por exemplo, a experiência dos cheiros foi realizada na área polivalente da sala; a experiência do vapor foi realizada na área do lavatório da sala e na janela que se encontra ao lado da área das ciências e da

matemática; e a experiência das cores foi realizada na área da pintura, pois fazia mais sentido desta forma.

- *Educação Musical:* Estes momentos eram planejados pela educadora e também por mim. Neste tempo trabalhei o ritmo e o cantar. Durante os momentos de arrumar a sala e de contar uma história iniciava o momento com a canção apropriada que me foi ensinada pelas crianças e pela educadora, de modo a proporcionar a calma com uma intencionalidade.

Este momento acontecia na área polivalente da sala onde existia muito espaço e podíamos estar sentados no chão de forma confortável.

- *Educação Física:* Este momento da agenda semanal (tabela 6) também era planejado pela educadora e por mim. As atividades eram realizadas no salão da instituição.

Para as atividades de educação física tentei desenvolver o trabalho em equipa do grupo. A educadora, para incentivar ainda mais a atividade física, planeou um momento no Jardim Público em que as crianças brincaram às escondidas.

- *Almoço:* Durante o período do almoço, as crianças estavam sentadas nos lugares estipulados pela educadora e que já eram conhecidos pelas mesmas. As mesas eram colocadas pelas crianças responsáveis durante a manhã com o apoio da auxiliar.

As crianças já eram muito autónomas durante o almoço e não necessitavam do auxílio do adulto ao longo da refeição.

- *Higiene:* Durante os momentos de higiene (antes do almoço, depois do almoço, após a sesta) as crianças iam à casa de banho, muitas vezes sozinhos, pois já conseguiam ser autónomos. Durante o momento de grande grupo na casa de banho, as profissionais e eu íamos juntamente com as crianças para as apoiar na colocação da pasta na escova dos dentes e no que fosse necessário.

- *Reunião de Conselho:* Este tempo era realizado, em grande grupo, à sexta-feira no período da tarde. Este “(...) é o grande momento de regulação da semana a partir da leitura dos instrumentos (tabelas, o diário), e onde têm lugar os primeiros planos para a semana seguinte.” (Folque, 1999, p. 8).

Na coluna do “não gostei” era desenvolvida a resolução de problemas onde se pretendia identificar as origens dos conflitos com questões como: “quem escreveu?”, “o que aconteceu?”, “porque não falam entre vocês?”.

Relativamente à coluna do “gostei”, as crianças eram incentivadas para a discussão através dos valores, consciência e emoções, por exemplo: “como te sentiste ao ajudar o amigo?”, etc.

Na coluna do “fizemos” encontrava-se escrito um resumo de todas as atividades elaboradas ao longo da semana, deste modo este era um momento para nos lembrarmos o que tínhamos feito e o que nos faltava fazer. Na coluna do “queremos fazer”, estavam escritas as tarefas que ficaram por fazer na semana anterior e as ideias/atividades de interesse das crianças que queriam fazer futuramente.

As reuniões de conselho proporcionam “(...) aos alunos a compreensão dos seu actos e lhes dá a dimensão ética, tornando-os pessoas moralmente responsáveis.” (Serralha, 2009, p. 29).

Capítulo IV. Dimensão Investigativa

Neste capítulo encontra-se o modo como desenvolvi a dimensão investigativa nas Práticas de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de modo a compreender a posição do professor/educador face à promoção da partilha, cooperação, colaboração interajuda entre as crianças e a resolução conjunta de problemas dentro e fora da sala.

Primeiramente, surge a identificação da problemática, tal como o objetivo principal e os objetivos específicos da minha investigação. De seguida, explicarei qual a metodologia e instrumentos de recolha de dados utilizados na minha investigação.

4.1. Identificação da problemática e objetivos

Aprender a viver juntos e aprender a viver com os outros é uma aprendizagem que representa, atualmente, um dos maiores desafios da educação (Delors, 1998). Aspetos como a mobilidade das populações, a competitividade no trabalho e na vida escolar levam a que cada vez mais se observem dificuldades em lidarmos com os outros diferentes de nós e em colaborarmos em projetos comuns combatendo as desigualdades.

Vivemos numa sociedade individualista em que cada pessoa pensa primeiro nos seus objetivos ao mesmo tempo que se realça a importância da colaboração/cooperação e da inclusão, da diferença para um desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2016). O contexto escolar é um contexto privilegiado para que as crianças desde cedo desenvolvam competências sociais capazes de fazer face a esses desafios.

Segundo as Orientações para a Educação pré-escolar (OCEPE) (Silva et al., 2016):

As relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento (p. 8)

A temática das relações sociais foi o meu ponto de interesse, pois as crianças iniciam a sua interação desde muito novas, tal como as ligações com os adultos e com outras crianças e

todos os momentos passados em conjunto proporcionam diferentes oportunidades de aprendizagem que beneficiam o desenvolvimento da mesma.

No ano de 2017 foi publicado em Diário da República (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho) o *Perfil dos Alunos à Saída de Escolaridade Obrigatória*. Uma das dez áreas de competências – “(...) competências entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados.” (Martins et al., 2017, p. 9) – existentes neste perfil, é o Relacionamento Interpessoal. Deste modo, os alunos que se encontram à saída da escolaridade obrigatória têm de ser capazes de “adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição”; “trabalhar em equipa (...)” e “interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista (...)” (Martins et al., 2017, p. 25).

“Aprender a viver juntos, aprender a viver com o outro”, um pilar definido por Delors (1998:96) como “um dos maiores desafios da educação.”, onde “A história humana sempre foi conflituosa (...)”. Aprendermos a viver juntos, não depende só de nós próprios, mas de todos os que lidam connosco diariamente. Será necessário, para evitar conflitos ou resolvê-los de forma pacífica, desenvolver um conhecimento sobre o outro? (Delors, 1998, p. 97).

Nos quatro pilares da educação, segundo Delors (1998, p. 98), a descoberta do outro está bastante visível. Para as crianças interagirem socialmente com o outro necessitam de primeiro iniciar a descoberta de si mesmas, de receber uma visão coerente em relação ao mundo, de ter uma educação dada tanto pela escola como a comunidade e a família. Só depois deste processo é que as crianças conseguem colocar-se no lugar dos outros e entender a razão de certas atitudes e reações o que será vantajoso para os comportamentos sociais que irão ter e receber ao longo da vida (Delors, 1998).

Aprender a viver com os outros é, assim, uma aprendizagem que não ocorre naturalmente, requerendo o apoio dos adultos; nesse sentido esta aprendizagem requer práticas pedagógicas de qualidade especificamente orientadas para as aprendizagens sociais, nem sempre vistas como aprendizagens relevantes no contexto formal de educação.

O objetivo geral do estudo era promover interações interpessoais entre crianças e os outros com vista a aprender a viver com os outros.

Os objetivos específicos foram os seguintes:

1. Compreender qual a posição do professor/educador em relação às interações interpessoais das crianças;
2. Conhecer os padrões de interação predominantes entre as crianças no espaço de sala e de recreio;
3. Observar e refletir sobre as ações de cooperação, partilha e interajuda das crianças tolerância, empatia e responsabilidade, capacidade de argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista;
4. Estabelecer estratégias de intervenção que possam desenvolver as relações interpessoais das crianças nomeadamente trabalhos/atividades de pequeno grupo com a turma/grupo;
5. Promover partilha, cooperação, colaboração, interajuda entre as crianças e resolução conjunta de problemas dentro e fora do contexto de sala;
6. Estabelecer momentos de discussão para resolução de problemas, de modo a evitar conflitos;
7. Analisar as planificações, as notas de campo e reflexões semanais no sentido de avaliar a minha intervenção e os respetivos efeitos no desenvolvimento social das crianças e nas suas competências de cooperação e resolução conjunta de problemas com tolerância, empatia e responsabilidade mostrando capacidade para argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista.

4.2. Metodologia: Investigação-Ação

A metodologia seguida nas minhas práticas foi o processo de investigação-ação. Para Alarcão (2001, p.1), esta metodologia de investigação é importante para a formação dos docentes, pois permite que o professor/educador faça uma reflexão da própria prática com o objetivo de desenvolvimento.

Para Watts, referenciado em Coutinho et al. (2009, p. 360), a “(...) Investigação-Ação é um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação.”. Este processo requer que os docentes façam a sua própria pesquisa, de modo a desenvolver o conhecimento existente sobre a educação com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino nas escolas (Alarcão, 2001, p. 3).

Latorre (2003) em Coutinho et al. (2009, p. 363) considera, como principal propósito da Investigação-Ação, o questionamento das “(...) práticas sociais e os valores que as integram com a finalidade de explicá-los”, sendo esta uma ótima metodologia para “(...) reconstruir as práticas e os discursos.” (p. 363). Este envolvimento, quando a nível de gestão curricular, terá de ser pensado em conjunto com os colegas docentes e tendo sempre as necessidades, tal como o progresso, das crianças em consideração (Alarcão, 2001, p. 3).

Cochram-Smith e Lytle (1993, p. 7) citadas por Alarcão (2001, p. 5), referem que existem três pontos a definir que se encontram conectados à Investigação-Ação. Estes são: a pesquisa (iniciada por questões existentes dos professores e investigada para dar “(...) sentido às suas experiências e vivências (...)); a intencionalidade (neste ponto, encontramos as planificações da investigação); e, por último, a sistemática (recolha e registos de informação, documentação de experiências e análise dos mesmos).

Ao longo da PES, tanto em contexto pré-escolar como 1.º CEB, senti a preocupação de “(...) planear, atuar, observar e refletir (...)” (Zuber-Skerrit, 1996 citado por Coutinho et al. (2009, p. 363) diariamente, com o intuito de, primeiramente, corresponder às necessidades e interesses das crianças e de proporcionar um ensino de qualidade com base nas minhas reflexões e, posteriormente, alterações nas minhas práticas.

4.3. Procedimentos e instrumentos de produção/ recolha de dados

O processo de investigação-ação envolve quatro momentos que se encontram em ciclos espirais. Estes são: a planificação, a ação, a observação e, por último, a reflexão (Coutinho et al., 2009, p. 368).

É importante referir que a investigação, baseada na metodologia Investigação-Ação, requer que sejam fornecidos instrumentos que recolham os dados da mesma em todos os momentos mencionados no parágrafo anterior. O profissional terá de recolher informações ao longo da sua prática/intervenção para que, posteriormente, possa analisar e refletir sobre o seu envolvimento na investigação (Coutinho et al., 2009, p. 373).

Tal como foi referido no tópico anterior, Cochram-Smith et al. (1993, p. 7) citadas em Alarcão (2001, p. 5), referem que o processo de Investigação-Ação se encontra dividido também em três etapas, sendo estas: a intencional, a pesquisa e a sistemática.

Em relação à “intencionalidade”, as autoras salientam o planeamento da investigação para que atinjam a “(...) compreensão dos fenómenos.” (Alarcão, 2001, p. 5).

Na “pesquisa”, as autoras compreendem que esta advém de questões que os docentes tenham, de modo a “(...) atribuírem sentido às experiências e vivências, para adotarem uma atitude de aprendizagem ou de abertura para com a vida em sala de aula.” (Cochram-Smith et al., 1993, p. 24 citado em Alarcão, 2001, p. 5).

Por último, surge a “sistemática”. Neste ponto, encontram-se os instrumentos de recolha e registo de informação da investigação, dentro e fora da sala, de modo a, posteriormente, se poder analisar a documentação. (Cochram-Smith et al., 1993:24 citado em Alarcão, 2001, p. 5). É referido que “(...) associar investigação e prática, pesquisa e reforma, se pode contribuir para aumentar o corpo de conhecimento sobre o ensino.” (p. 5).

Cochram-Smith et al. citadas em Alarcão (2001, p. 10), consideram que os instrumentos de recolha de dados mais utilizados no processo de investigação dos docentes são os “(...) registos escritos de observações realizadas, análises de experiências, reflexões sobre as práticas e interpretação das mesmas (...)”.

Ao longo da minha prática nos contextos de Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB, utilizei diversos instrumentos que me auxiliaram na recolha de dados para que, posteriormente, pudesse analisá-los. Passo a enumerá-los de seguida.

4.3.1. Observação participante e observação não intrusiva

Para Latorre (2003, p. 57), a observação participante é um instrumento de recolha de dados interativo em que o docente se encontra diretamente envolvido. Assim, o professor/educador participa ativamente na vida social e nas atividades do grupo em que se insere. Foi neste sentido que abordei a observação participante na minha prática, tanto em contexto Pré-Escolar como 1.º CEB, através de uma interação cuidada com as crianças e a equipa envolvente. As observações referidas anteriormente eram registadas em notas de campo que, posteriormente, eram objeto de reflexão semanal (tanto a nível produção da recolha de dados como questionamento da minha prática).

Latorre (2003, p. 58), menciona que os dados recolhidos através das notas de campo escritas, áudios, entre outros, encontram-se centrados nas crianças e no docente que, através da

observação sensível e subjetiva, também produz os dados a serem recolhidos. Este regista, os dados, no imediato ou quando lhe for oportuno.

As observações não intrusivas, dentro e fora da sala de aula, registaram-se, de forma indireta, através de grelhas e listas de verificação semanais com o intuito de serem analisadas posteriormente.

Inicialmente, as presentes grelhas encontravam-se direcionadas para o comportamento das crianças dentro da sala da aula, tal como as ações tomadas pelas mesmas, porém, ao longo da PES em contexto 1.º CEB, foram alteradas centrando-se nas interações mantidas fora do contexto de sala. Estas tinham como objetivo “conhecer os padrões de interação predominantes entre as crianças no espaço de sala e de recreio (objetivo específico n.º 2) e compreender como as interações das crianças eram influenciadas através dos incentivos, por parte do docente, e trabalhos em equipa (objetivo específico n.º 4, sendo este “estabelecer estratégias de intervenção que possam desenvolver as relações interpessoais das crianças nomeadamente trabalhos/atividades de pequeno grupo com a turma/grupo”).

As observações, participante e não participante, permitiram-me compreender qual a posição do professor/educador em relação às interações interpessoais das crianças; conhecer os padrões de interação predominantes entre as crianças no espaço de sala e de recreio; e observar e refletir sobre as ações de cooperação, partilha e interajuda das crianças tolerância, empatia e responsabilidade, capacidade de argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista.

É importante referir que a observação participante me auxiliou, não só na produção/recolha de dados para a investigação, mas também na recolha de informações sobre o grupo de crianças com o qual realizei a minha prática, a cultura de cada contexto, o modelo pedagógico aplicado pela professora/educadora cooperante, entre outras.

4.3.2. Notas de campo

Foram utilizadas, como instrumento de recolha de dados, as notas de campo escritas. Estas registam, diariamente, os acontecimentos, as conversas, as novidades, atividades, entre outros, que envolvem o grupo.

Para Latorre (2003, p. 59), as notas de campo contêm registos completos de acontecimentos com o grupo. As descrições das narrativas têm de ser as mais pormenorizadas, referindo o contexto em questão, as ações e interações dos intervenientes.

Patton (1990) citado por Latorre (2003, p. 60), refere algumas sugestões em relação à observação para as notas de campo, sendo estas:

1. Ser detalhado ao registar as notas de campo;
2. Registar diversas informações;
3. Utilizar variados meios de registo;
4. Utilizar a linguagem dos intervenientes;
5. Registar as próprias experiências e reflexões.

As notas de campo escritas, em ambos os contextos, foram também um apoio no momento de registo de grelhas e listas de verificação em que se encontravam descritos os conteúdos planeados, participações das crianças durante as atividades, quais as relações interpessoais (cooperações/interajudas, partilhas, etc.) existentes, conflitos ocorridos, entre outros.

Estas também foram um apoio para a elaboração das reflexões semanais ao longo da minha prática nos contextos.

4.3.3. Grupo de discussão

Ao longo da minha prática, em Ensino do 1.º CEB, estabeleci momentos de discussão com o grupo, de modo a gerirmos, em conjunto, os conflitos existentes, tal como o incentivo de gestão dos mesmos de forma autónoma entre as crianças. Dado o modelo pedagógico do contexto em Pré-Escolar (Movimento da Escola Moderna), já se encontrava estabelecido, na agenda semanal do grupo, o momento de resolução dos conflitos existentes ao longo da semana, sendo este a Reunião de Conselho.

Segundo Folque (1999, p. 9), “No fim da semana, durante o conselho de sexta-feira, o conteúdo é analisado em debate. Este é o grande momento de clarificação funcional dos valores em que o grupo se interajuda na procura de uma realização humana mais democrática e solidária.”

Seguindo o modelo pedagógico referido anteriormente, este apresenta, na agenda semanal do Pré-Escolar, momentos relacionados com o trabalho por projeto. Neste foram registados todos os processos do trabalho realizado, tal como as interações dos elementos e os pontos de situação apresentados no tempo das comunicações.

Utilizei as grelhas de verificação semanais como forma de registo destes momentos para que, posteriormente, pudesse analisar o envolvimento das crianças. Estas eram utilizadas através da questão “Com quem brincaste?” no que concerne o contexto 1.º CEB (ver apêndice B) em que estavam centradas nas interações das crianças – de forma autónoma – nos momentos de intervalo com o objetivo de compreender a influências das intervenções aplicadas em sala de aula (objetivo específico n.º 4). No contexto em Pré-Escolar, as colunas “não gostei” e “gostei” (ver apêndices D e F) eram analisadas através dos áudios gravados no momento da Reunião de Conselho com os objetivos de “promover partilha, cooperação, colaboração, interajuda entre as crianças e resolução conjunta de problemas dentro e fora do contexto de sala” (objetivo específico n.º 5) e de “estabelecer momentos de discussão para resolução de problemas, de modo a evitar conflitos” (objetivo específico n.º 6).

Seguindo novamente as ideias de Latorre (2003, p. 75), o grupo de discussão é um momento, a nível social do grupo, em que se pode recolher informações sobre as situações do dia a dia de diferentes perspectivas. Maykut e Morehouse (1999) referido em Latorre (2003, p. 75) define o presente instrumento de recolha de dados como “una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información sobre un tema determinado, en un ambiente permisivo, no directivo. Una conversación en grupo con un propósito”.

O grupo de discussão é um excelente registo quando o objetivo envolve compreender as diversas percepções dos elementos do grupo em relação a certos assuntos ou acontecimentos. Este momento envolve “(...) las necesidades, intereses y preocupaciones de un determinado grupo social.” (Latorre, 2003, p. 76).

4.3.4. Planificações

Através das planificações, tanto diárias como semanais, pude estabelecer estratégias de intervenção que desenvolvessem as relações interpessoais das crianças, nomeadamente em: trabalhos/atividades de pequeno grupo com a turma/grupo; planeei momentos de aprendizagem em interação, a partir dos interesses das crianças; promovi a partilha, cooperação, colaboração, interajuda entre as crianças e a resolução conjunta de problemas dentro e fora do contexto de sala.

Como foi dito anteriormente, as planificações semanais eram elaboradas com o apoio da professora/educadora cooperante, de modo a ir ao encontro do que me era pedido a nível dos conteúdos programáticos, interesses e necessidades das crianças. As planificações diárias

eram pensadas por mim e, posteriormente, enviadas para as docentes com o objetivo de serem revistas e aprovadas pelas mesmas.

As planificações referidas pretendiam “estabelecer estratégias de intervenção que possam desenvolver as relações interpessoais das crianças nomeadamente trabalhos/atividades de pequeno grupo com a turma/grupo (objetivo específico n.º 4) e “analisar as planificações, as notas de campo e reflexões semanais no sentido de avaliar a minha intervenção e os respetivos efeitos no desenvolvimento social das crianças e nas suas competências de cooperação e resolução conjunta de problemas com tolerância, empatia e responsabilidade mostrando capacidade para argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista” (objetivo específico n.º 7).

4.3.5. Análise documental

Ao longo das PES procurei documentos que me pudessem auxiliar nas minhas necessidades e interesses, estando estes relacionados com a minha prática (investigação-ação, modelos pedagógicos dos contextos, entre outros), com as instituições em questão (projeto educativo/curricular) e com os conteúdos abordados.

Analisei diversos documentos e leituras, de modo a: compreender a minha prática através da investigação-ação; ter uma melhor perceção das abordagens utilizadas em ambos os contextos; conhecer mais sobre a temática escolhida para o relatório de estágio; e compreender melhor os desafios da atual educação, tal como as soluções para os mesmos.

A nível do registo fotográfico, Latorre (2003, p. 80), refere que é cada vez mais utilizado pela metodologia Investigação-Ação com o propósito de obter informações registadas de um modo mais minucioso. Foi neste sentido que utilizei este registo, principalmente nos momentos em que envolvem momentos de interação a pares ou em grande grupo, momentos de discussão em grupo, registo do “Diário de Grupo” em contexto Pré-Escolar, entre outros.

O registo de áudio “(...) permite captar la interacción verbal y registrar las emisiones con precisión.” (Latorre, 2003, p. 82). As transcrições dos mesmos foram elaboradas em pequenos documentos e, posteriormente, em gráficos de barras e circulares para uma melhor perceção dos dados introduzidos. As presentes gravações são um modo de registo a nível comportamental e social dos momentos no contexto (p. 82).

Seguindo a ideia de Elliott (1988) citado por Latorre (2003, p. 63), os “memorandos analíticos son documentos escritos por el investigador para sistematizar su pensamiento sobre una fase o ciclo de investigación-acción.”. Estes estão relacionados com a análise e avaliação obtida através da recolha de dados da investigação.

4.4. Análise e interpretação da intervenção em contexto 1.º CEB

No presente subcapítulo, pretendo dar a conhecer quais as minhas ações desenvolvidas em contexto 1.º CEB, tal como o processo de recolha de dados e a sua análise. Estas ações foram pensadas para corresponder aos diferentes objetivos referidos anteriormente e encontram-se divididas em três partes, sendo estas:

- *Trabalhar em equipa* – o foco encontra-se no estabelecimento de estratégias de intervenção com o objetivo de desenvolver as relações interpessoais das crianças, em promover a partilha, cooperação e interajuda entre as crianças e compreender qual a posição do professor face às interações das mesmas;
- *Grupo de discussão* – esta ação centra-se no estabelecimento de momentos de discussão para a resolução de problemas, de modo a evitar conflitos ou a gerir-los de forma pacífica;
- *“Com quem brincaste?”* – este pretende conhecer os padrões de interação predominantes entre as crianças, dentro e fora da sala.

Os dados recolhidos através das mesmas serão analisados através de um processo autorreflexivo e fundamentadas com os mesmos objetivos do presente relatório de estágio.

4.4.1. *Trabalhar em equipa*

Em “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória”, Martins et al. (2017, p. 25) referem, como uma das competências na área de Relacionamento Interpessoal, que as crianças terão de ser capazes de “trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede”. Assim, as crianças terão de repensar estratégias que envolvam a negociação, cooperação e interajuda com a finalidade de atingir objetivos propostos em conjunto.

Como foi referido anteriormente, nos fundamentos da ação educativa em contexto 1.º CEB, a docente titular utilizava o modelo conhecido comumente por “método tradição” e referido por Bruner (1996) como exposição didática. As negociações e discussões de grupo

não prevalecem nestes métodos de ensino, sendo o professor o ponto central na aquisição de conhecimentos e na elaboração de atividades.

A professora cooperante valorizava muito a elaboração de atividades de forma individual, após a explicação e exemplificação no quadro em grande grupo. Deste modo, o trabalho a pares ou em pequeno grupo não era maioritariamente utilizado.

Sendo um dos meus objetivos “estabelecer estratégias de intervenção que possam desenvolver as relações interpessoais das crianças, nomeadamente trabalhos/atividades de pequeno grupo com a turma/grupo” e “promover a partilha, cooperação, colaboração, interajuda entre as crianças” foi necessário refletir sobre o modo de introdução destes momentos na elaboração de atividades, colocando as crianças na posição central das aprendizagens.

No seguimento da presente visão sobre a aprendizagem social, a UNESCO (2016, p. 52) menciona o “aprender a ser” e o “aprender a viver juntos” como elementos essenciais para a mesma. “Aprender não deveria ser meramente um processo individual.”, refere.

Neste sentido, ao longo da minha prática, elaborei atividades de diversas áreas curriculares (figura 26), sendo estas realizadas a pares ou em pequenos grupos, que envolvessem a colaboração, cooperação e interajuda, de modo a atingir os objetivos comuns em conjunto.

“Realização de uma ficha relacionada com as sílabas “pa, pe, pi, po, pu”. A presente atividade realizou-se a pares, podendo as crianças escolher com quem trabalhar criando assim uma motivação a nível de cooperação e de interajuda entre o grupo. (...) As crianças foram muito produtivas e foi possível observar, de uma forma geral, os pares a motivarem-se entre si para que concluíssem a atividade” (Notas de campo - 13 de novembro de 2018 - 09h46).

É importante proporcionar um ambiente que promova o trabalho de equipa entre os elementos da turma através da cooperação, colaboração e interajuda com o objetivo de

Figura 26

Exploração conjunta



concluírem o que é proposto em conjunto. Foi neste sentido que tentei proporcionar estes momentos de desenvolvimento de relações interpessoais.

Foi perceptível a existência de elementos da turma que sentiram mais dificuldades na elaboração de atividades relacionadas com as unidades curriculares de matemática e português. Esta abordagem foi importante para as crianças, pois a partilha de ideias, negociações e diálogo permitiu que as mesmas vissem o seu par/ elementos do grupo como um apoio para atingir o que era proposto, ultrapassando assim as dificuldades sentidas.

“A atividade planificada para o tempo de português envolveu o conhecimento das palavras e, de seguida, a ilustração das mesmas. Podíamos encontrar palavras como: pão, Mimi, pai, popó e memé. (...) A S. S. mostrou sentir dificuldades na leitura das palavras para proceder à ilustração. Deste modo, pedi ao D. S., que já tinha terminado, para ajudar a colega a concluir.”
(Notas de campo – 22 de novembro de 2018 – 11h20).

Neste momento, quando me encontrava a meio da PES, já era perceptível a preocupação do grupo em ajudar as crianças que sentiam mais dificuldades nas tarefas que tinham sido propostas. O facto de ter pedido ao D. S. para ajudar a S. S. criou um sentido de responsabilidade para com a colega, atingido o que tinha sido pedido com sucesso.

É importante referir que foi possível compreender qual a posição do professor em relação às interações das crianças em pequeno grupo envolvendo as atividades planeadas, visto que estas não ocorrem naturalmente, foi necessário existir um apoio do adulto no que envolve o incentivo de aprendizagens sociais. É necessário conhecer o grupo e as crianças individualmente (necessidades e interesses) para que se possa planificar as atividades em equipa, de modo a criar um bom ambiente de colaboração e partilha de conhecimentos.

Foi possível observar o interesse e preocupação das crianças em ajudar os pares ou elementos do grupo a realizar as atividades. É importante que o adulto proporcione as atividades através da componente social, promovendo a discussão e o debate com o grupo/pares e com o docente com o objetivo de desenvolver o diálogo visando a resolução de problemas, colaboração e empatia pelo próximo (UNESCO, 2016, p. 52).

Como experiência social, requer aprendizagem com e por meio dos demais – pela discussão e pelo debate tanto com pares quanto com professores.

“A atividade estava relacionada com a área de matemática em que tínhamos de quantificar e completar conjuntos. As crianças realizaram, uma ficha de trabalho, elaborada por mim, em que tinham de completar uma ilustração com o que lhes era pedido. De seguida, tinham de pintar, desenhar e contar as ilustrações que se encontravam expostas.

É de referir que, o presente trabalho, inicialmente era para ser realizado de forma individual, no entanto, posteriormente, as crianças criaram um ambiente de interajuda e de cooperação em grande grupo derivado da dificuldade demonstrada pelas mesmas na compreensão da tarefa.” (Notas de campo - 13 de novembro de 2018 - 10h56)

Ao longo da PES, tentei proporcionar momentos que envolvessem o trabalho em equipa com o objetivo de promover a colaboração, cooperação, empatia e interajuda entre os elementos da turma. Das tarefas planificadas, foi possível observar o cuidado que as crianças têm com os colegas e a responsabilidade mantida em concluir o que lhes foi pedido. Ao refletir sobre esta prática, compreendo que poderia ter proposto mais atividades a pares ou trabalhos de projeto para que pudessem trabalhar em conjunto, de modo a recolher mais dados para uma melhor análise.

4.4.2. Grupo de discussão

Um dos objetivos do projeto de investigação-ação encontrava-se centrado em “estabelecer momentos de discussão para resolução de problemas, de modo a evitar conflitos”. Neste sentido, foi possível compreender, através das minhas observações iniciais, que a docente cooperante não dispunha de momentos de discussão que se mostravam necessários, segundo os interesses e necessidades das crianças, onde podiam mostrar os diferentes pontos de vista e dificuldades sentidas em assuntos relacionados com o grupo.

O regulamento do comportamento ou de situações era gerido através do semáforo do comportamento da sala (figura 27) referido anteriormente, através das cores verde, amarelo e vermelho. As ações como: levantar-se do lugar sem autorização, não finalizar as tarefas por estar a falar com o colega, não estar com atenção, atirar material para o ar, bater no colega, falar mal para os colegas, riscar o trabalho dos colegas eram motivos de mudança de cor do comportamento por parte

Figura 27

Semáforo do comportamento, instrumento de pilotagem utilizada pela docente cooperante



da professora titular. Não existia um diálogo ou tentativa de compreensão entre o grupo para que fosse resolvido. Com inexistência do diálogo para compreender os acontecimentos que levaram a alteração da cor do comportamento, as crianças mostravam-se incompreendidas e desapontadas com elas próprias por estarem na cor amarela ou vermelha.

Após uma reflexão, foram introduzidos momentos de discussão com o objetivo de potenciar a resolução de conflitos através do diálogo. Estes momentos aconteciam ao longo da semana quando o grupo sentia a necessidade de resolver assuntos que se encontravam pendentes. Assim, os trabalhos que se encontravam planificados para o dia seriam adiados para o momento seguinte para termos a oportunidade de dialogar.

Assuntos como o não querer partilhar, não deixar brincar e utilizar a agressão física e verbal como resposta às situações eram constantes, sendo necessários resolver dentro do grupo. O assunto inicialmente era abordado, pelas partes envolvidas, de modo que as crianças e os adultos compreendessem os acontecimentos. Posteriormente, eram dialogados com vários pontos de vista do grupo no sentido de resolução sem conflitos.

“Ainda nos momentos anteriores ao entrarmos dentro da sala, o G. F. saiu da fila e deslocou-se até mim perguntando-me quando seria a próxima reunião para falarmos sobre os problemas existentes. Dada a preocupação mostrada pela criança, referi que poderíamos ter a reunião assim que entrássemos dentro da sala.

Após a entrada, as crianças sentaram-se nos respetivos lugares e começámos o nosso diálogo com o objetivo de resolvermos o assunto pendente no grupo.

Estagiária Ana: “Antes de entrarmos na sala, percebi que tínhamos um assunto a tratar antes de começar a aprender novamente. G. F., queres começar por nos contar o que aconteceu no intervalo?”.

G. F.: “Nós estávamos a brincar à bola no campo cinzento e o A. C. bateu-me com a bola na cara com força e agora dói-me”.

Ana: “Compreendo. A. C., queres dizer-nos a tua parte?”.

A.C.: “Mas, mas eu só estava a dar um pontapé na bola e o G. F. estava à frente. Foi sem querer”.

Estagiária Ana: “Claro, nós também fazemos coisas sem querer, mas quando magoamos alguém, seja como for, temos de pedir desculpa e perguntar se está bem. O G. F. sabe que foi sem querer?”.

A.C.: “Não lhe disse que foi sem querer, só pedi desculpa. G. F., desculpa, não foi de propósito. Não vi que estavas lá”

G. F. acena com a cabeça.

Estagiária Ana: “Muito bem, A. C.. É bom sabermos quando erramos e admitirmos o nosso erro, mesmo que seja sem querer. Alguém gostava de dar a sua opinião sobre este assunto?”

F. M.: “Eu também faço coisas sem querer.”

Várias crianças começaram por dizer “eu também”.

Estagiária Ana: “Claro, todos fazemos. O importante é sabermos se a outra pessoa está bem”.

O assunto ficou resolvido facilmente derivado do diálogo existente entre as crianças envolvidas. Não sendo um assunto muito complicado e longo de ser resolvido, as crianças apenas referiram que também já tinham cometido atitudes sem qualquer tipo de intenção, sendo sem querer.” (Notas de campo - 13 de novembro de 2018 - 10h38).

Pude compreender, ao longo da minha prática, o sentido destes momentos semanais na vida das crianças e a importância dada pelas mesmas. Houve mais assuntos a serem conversados em grande grupo, as crianças tomaram iniciativa para que houvesse estes momentos em grupo, uma maior confiança mostrada pelas crianças em relação ao adulto, derivada das mediações realizadas. Estas também permitiram que o grupo, de forma autónoma, tomasse a iniciativa de resolver os conflitos através do diálogo e não das agressões físicas e verbais anteriormente praticadas.

Ao longo da PES, com a criação do grupo de discussão, foram discutidas, maioritariamente, situações que envolveram agressões físicas e verbais. Posteriormente, encontraram-se também situações em que as crianças não queriam partilhar os brinquedos que levavam para a escola ou o não deixar o colega participar nas brincadeiras. Estas envolviam acontecimentos fora do contexto da sala.

Também foi possível compreender qual a posição do professor face aos conflitos existentes entre o grupo. De acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, o professor de 1.º Ciclo do Ensino Básico terá de promover “(...) a participação activa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática.” (p. 5574).

Concluí, ao longo do estágio, que é necessário o professor manter uma postura aberta e de interesse na resolução dos conflitos entre os elementos da turma. Será necessário compreender todos os pontos de vista, sem juízos de valor e mostrar empatia pelos acontecimentos e intervenientes. O docente terá de promover a resolução de problemas, de forma pacífica, através do diálogo, da compreensão e empatia pelo outro.

Para a UNESCO (2016, p. 42), “(...) promover a dignidade, as capacidades e o bem-estar do ser humano, em relação aos outros e à natureza, deveriam ser o propósito fundamental da educação no século XXI.”. Sendo este, uma preocupação do professor/educadora e da escola.

Tal como foi referido anteriormente, foi possível observar um desenvolvimento do grupo no que concerne à resolução de problemas, de modo a evitar os conflitos. As crianças mostraram a preocupação de dialogar, em grupo, os assuntos que se encontram por resolver, aceitando outros pontos de vista.

Segundo a UNESCO (2016, p. 42), “(...) o pensamento crítico, o julgamento independente, a resolução de problemas e o domínio de habilidades de informação e mídia são indispensáveis para desenvolver atitudes transformadoras.”, sendo esta uma abordagem humanista à educação.

4.4.3. “Com quem brincaste?”

O momento do intervalo é fulcral para o desenvolvimento da socialização da criança. Nestes, as crianças poderão brincar livremente com os grupos e/ou pares com quem se identifiquem mais. Poderão seleccionar as amizades que pretendem e, em conjunto, vivenciar aventuras, brincadeiras e interagir.

Para compreender os padrões de interação predominantes entre as crianças, tanto no espaço da sala como no recreio, e o desenvolvimento a nível social de todos os incentivos e

motivações, pela minha parte, em relação à partilha, cooperação, colaboração e interajuda do grupo, pensei e elaborei uma tabela com o nome de todos os elementos da turma. No momento após a entrada na sala, as crianças eram questionadas, semanalmente, com quem tinham brincado (tendo interações) nos recreios.

Esta questão “Com quem brincaste?” era colocada às crianças, semanalmente para que, posteriormente, pudesse observar e compreender o desenvolvimento das interações existentes dentro e fora do núcleo da turma, notando as diferentes alterações nas tabelas elaboradas. As mesmas encontram-se localizadas no Apêndice A para que possam ser consultadas.

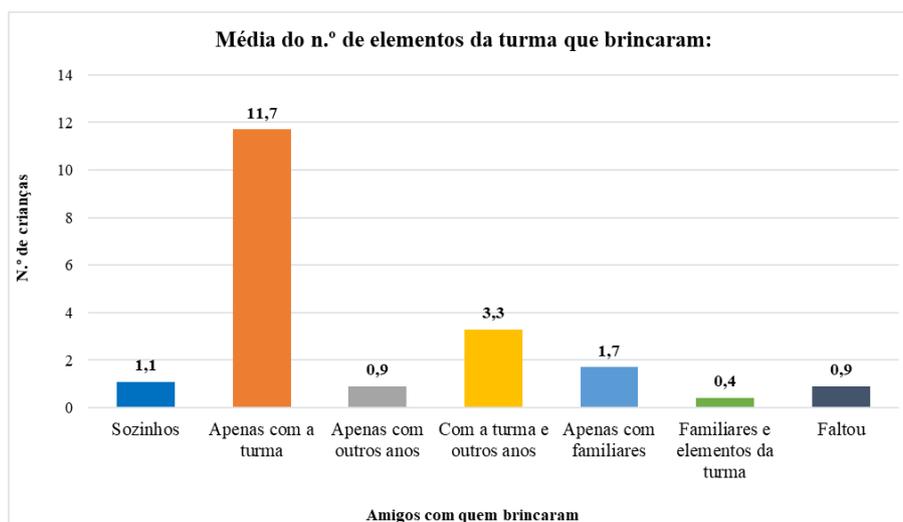
Após o questionamento e o preenchimento das tabelas, fiz uma análise das nove semanas através de gráficos de barras para que os dados fossem facilmente perceptíveis visualmente (Apêndice B). Os gráficos de barras encontram-se divididos em duas partes, sendo estas:

- “*Média do n.º de elementos da turma que brincaram...*” - Este gráfico (ver figura 28) permitiu compreender com quem os elementos da turma brincaram, dentro e fora da turma. Neste, foi possível criar áreas de análise como: “sozinhos”, “apenas com a turma”, “apenas com outros anos”, “com a turma e outros anos”, “apenas com familiares”, “familiares e elementos da turma” e, por último, “faltou” no dia em que foi colocada a questão;
- “*Média do n.º de elementos que brincaram apenas com a turma*” - O presente gráfico (ver figura 29) encontra-se centrado no número de elementos, da própria turma, com quem brincaram. Foi possível compreender o número de crianças do grupo dentro da turma, sendo os elementos identificados a partir do zero até seis crianças e “faltou” no dia em que a questão foi colocada em sala de aula.

Para a compreensão do trabalho elaborado através da questão “Com quem brincaste?” apresentarei, de seguida, dois gráficos (Apêndice C), mencionados anteriormente, com o objetivo de compreender as interações predominantes das crianças em tempo de recreio.

Figura 28

Média do n.º de elementos da turma que brincaram...



Analisando o gráfico (figura 28) acima apresentado, é possível compreender a preferência de 12 crianças (valor médio ao longo de nove semanas) no que concerne às interações mantidas entre os elementos da própria turma durante o período do intervalo. É de observar que existiram 3 crianças que gostaram de partilhar as atividades livres com a turma e com outros anos (derivados das brincadeiras de interesse, tal como: o futebol, as escondidas, o faz de conta).

Seguindo a análise do gráfico de barras (figura 28), existiu uma preocupação da minha parte, enquanto professora estagiária, no envolvimento das interações da A. A., sendo que a preferência da criança era, maioritariamente, explorar a biblioteca individualmente. Inicialmente utilizei a observação não intrusiva para que pudesse compreender o facto de não ter preferência nas interações com o grupo, deste modo houve momentos que foram passados com a criança na biblioteca da escola. Posteriormente, utilizei o diálogo com a criança com o intuito de perceber a visão da mesma e quais as estratégias que poderia aplicar para o seu desenvolvimento social.

Pude compreender, através do diálogo, que a criança se encontrava em contexto escolar pela primeira vez, estando até ao início do ano letivo em casa com a avó (ambiente familiar). Deste modo, a criança sentia-se insegura e retraída com as interações das crianças, gostando de estar sozinha na biblioteca.

Em relação ao papel do docente, a UNESCO (2016, p. 59), refere que estes “(...) devem ser formados para facilitar a aprendizagem, compreender a diversidade, ser inclusivos e desenvolver competências para viver juntos (...)”.

É importante salientar que a preferência da A. A. pela exploração da biblioteca da escola se manteve até ao fim da minha prática no contexto. Foram desenvolvidas atividades lúdicas, envolvendo todas as áreas curriculares, que promoviam o diálogo, a negociação, cooperação e colaboração de todos os elementos do grupo/pares para que os objetivos fossem atingidos. Tais como: atividades relacionadas com a construção silábica e frásica; resolução de problemas; pequenos trabalhos que envolvessem as artes plásticas e a partilha de materiais, entre outros.

Pode ser observado, no mesmo gráfico (figura 28), que duas crianças brincaram “apenas com os familiares” nos momentos de intervalo. A primeira criança referenciada tinha iniciado, recentemente, o seu percurso, tanto na cidade como na escola e tinha a irmã como um ponto de referência e de apoio dentro do espaço da escola. A G. M., inicialmente, tinha apenas interações com a irmã no espaço exterior e interagia com os colegas nos momentos de atividade dentro da sala. Porém, houve uma ligação, posteriormente, com a M. E. B. em que a partilha de brincadeiras foi uma motivação.

A segunda criança, M. L. M., apenas convivia com o irmão nos intervalos. A visão única e central do irmão prevalecia e, ao longo da minha prática, apesar de ter proporcionado diversas atividades, apoios e estratégias de intervenção, a criança não sentia conforto em se separar do ambiente familiar. A seguinte nota de campo regista um exemplo da situação referida:

“Ao chegar ao estabelecimento escolar, encontrei a M. L. M. acompanhada pelo irmão mais velho. Chamei-a com o intuito de ficar comigo, sem o irmão, por breves momentos. Deste modo, dei-lhe a mão e começámos a deslocarmo-nos até à sala, pois já tinha tocado para a entrada. Quando a M. L. M. percebeu que o irmão também se estava a ir embora para a sala, começou por chorar não querendo falar.

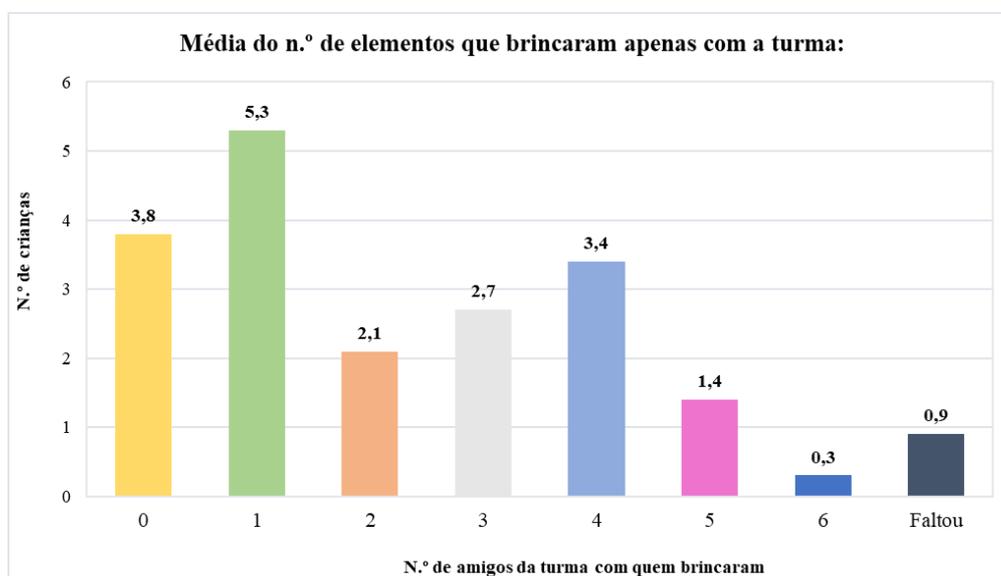
Após uns momentos, quando retornou à calma, a criança mencionou que não se tinha despedido do irmão com um beijinho. Como já nos encontrávamos perto da sala, questionei se poderia ser eu. A M. L. M. acenou a cabeça dizendo que sim. Posteriormente, sentiu-se mais calma.” (Notas de campo - 09 de janeiro de 2019 - 14h00).

O papel do professor encontra-se na estimulação da autoestima e da autonomia no que envolve a criança, nomeadamente nos momentos de interação. Porém, também deverá “(...) promover ambientes respeitosos e seguros (...)” (UNESCO, 2016, p. 59). Deste modo, após a análise dos dados recolhidos, compreendo que o meu papel, para além de incentivar e proporcionar atividades e estratégias de interação social, também é respeitar o espaço e as decisões das crianças, de modo a criar uma ligação e confiança.

Como foi referido anteriormente, o segundo gráfico elaborado encontra-se relacionado com as interações dentro do grupo, desta forma a análise estará centrada nas relações interpessoais do mesmo.

Figura 29

Média do n.º de elementos da turma que brincaram...



O presente gráfico (figura 29), refere que as brincadeiras a pares, em contexto fora da sala, se encontram salientes, sendo estas através das brincadeiras “faz de conta”. De seguida, na coluna amarela encontram-se as crianças que participavam em brincadeiras em que os elementos da turma não estivessem envolvidos. No primeiro gráfico (figura 28), estas crianças encontravam-se dispersas nas colunas em que pretendiam explorar “sozinhos”, brincar “apenas com outros anos” e/ou em brincadeiras “apenas com familiares”.

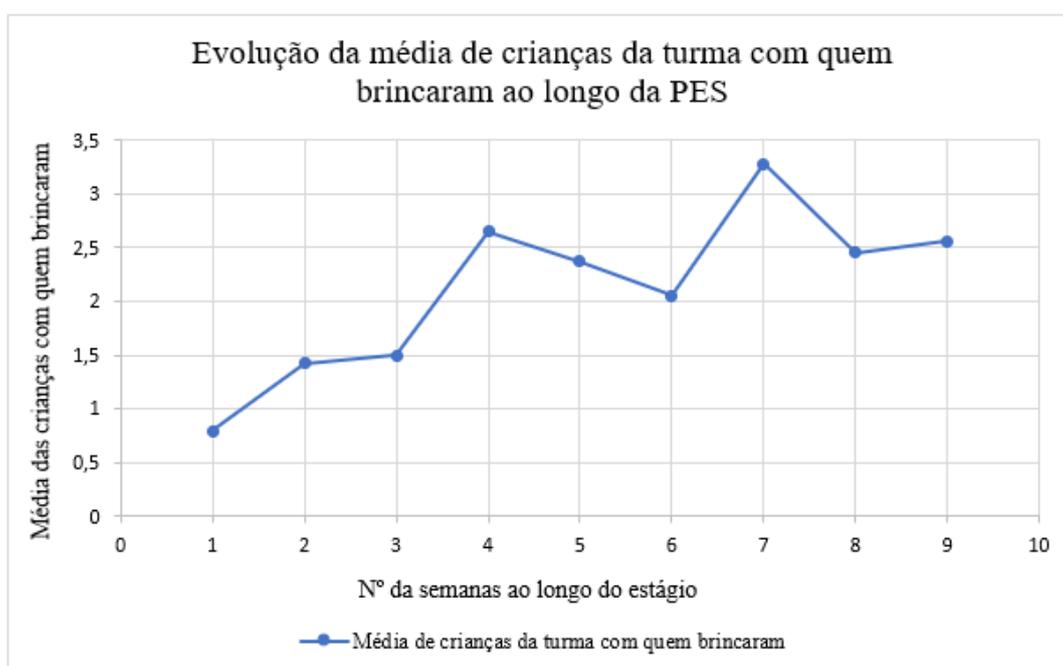
Como foi referido anteriormente, foram apresentadas diversas estratégias às crianças que tinham preferência em brincarem sozinhas ou com os familiares, de modo a existir um maior desenvolvimento social, no entanto os resultados não foram os esperados. Após o

estágio, através de uma reflexão, pude compreender que poderia apresentar diversas brincadeiras, no momentos do intervalo, de modo a existir uma maior inclusão das crianças.

Os grupos já compostos por quatro elementos participavam, segundo as minhas observações não intrusivas, em jogos relacionados com a bola e o campo de futebol ou brincadeiras como à apanhada ou às escondidas, sendo a última a mais recorrente entre os mesmos.

Figura 30

Evolução da média de crianças da turma com quem brincaram



Através da figura 30, podemos observar uma evolução gradual no que concerne as relações interpessoais entre elementos da turma. Estas iniciaram na semana 1 (15 de outubro de 2018) e finalizaram na semana 9 (10 de janeiro de 2019). Estas foram incentivadas através das estratégias de intervenção que puderam desenvolver relações interpessoais (objetivo específico n.º 4) e ao promover partilha, cooperação, colaboração, interajuda entre as crianças, tal como a resolução conjunta de problemas (objetivo específico n.º 5).

É possível analisar, através da figura 30, que a evolução das interações das crianças não aumentaram de forma progressiva, sendo que em algumas semanas marcadas (dias: 24/10 (2);

30/10 (3); 07/11 (4); 29/11 (7); 10/01 (9) – as presentes grelhas poderão ser observadas no apêndice A) pelos aumentos significativos havendo várias divergências nestas interações, voltando a baixar (dias: 15/11 (5); 21/11 (6); 21/12 (8)).

O desenvolvimento das relações interpessoais dentro da sala de aulas proporcionaram as brincadeiras conjuntas nos momentos de intervalo de forma autónoma.

É importante referir que, nos dados referidos anteriormente, apresentei as situações e assuntos que me eram pertinentes no momento da minha prática. Com a questão “Com quem brincaste?” pude compreender as variadas visões/interações sociais das crianças, com base na observação não participante, durante os intervalos e “conhecer os padrões de interação predominantes entre as crianças no espaço de sala e de recreio”, sendo este um dos objetivos da minha investigação.

4.4.4. Considerações finais sobre a dimensão investigativa em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

As interações sociais entre crianças desempenham um papel muito importante no que envolve o desenvolvimento emocional e social das crianças. É neste momento que as crianças, ao interagir, vão desenvolvendo as habilidades sociais.

Um impulsionador das interações sociais é o trabalho em equipa. A partir deste, as crianças aprendem a colaborar e a contribuir, com os colegas, para poderem alcançar os objetivos comuns. Foi, neste sentido, que considerei pertinente impulsionar os trabalhos em conjunto, visto que têm de utilizar o diálogo, a negociação e a interajuda com o propósito de encontrarem soluções para o que lhes é pedido.

Inicialmente, foi um desafio para mim pensar, de uma forma constante, numa metodologia que envolvesse as aprendizagens sociais. A professora cooperante, anteriormente, utilizava uma abordagem mais individual ou de grande grupo, sendo que a primeira seria para a elaboração de atividades e a segunda para os momentos de introdução de conteúdos programáticos ou para a correção das fichas realizadas.

Num primeiro momento, utilizei o método de ensino da docente para proporcionar aprendizagens, no entanto foi-me perceptível que este não continha a interação social das crianças como ponto fulcral. Após uma reflexão, pude concluir que os trabalhos a pares ou de

pequenos grupos seria uma grande vantagem para a minha investigação dentro da sala de aula. As estratégias de intervenção com o fim de proporcionar as relações interpessoais das crianças estiveram muito presentes nas minhas reflexões e planificações.

Pude observar, ao longo da minha prática, as crianças a serem muito produtivas e interessadas através da motivação dos pares, especialmente quando sentiam dificuldades nas tarefas que estavam a ser elaboradas. O grupo, de um modo geral, mostrou preocupação pelos colegas e pelos entraves sentidos, deste modo permitiu que fossem vistos como um apoio para além do professor.

Foi também possível compreender qual o papel do professor em relação às interações sociais através do trabalho em equipa. As mesmas não ocorrem naturalmente, sendo importante que o docente seja visto como um impulsionador das aprendizagens sociais. É necessário obter um conhecimento das necessidades e interesses, tanto do grupo como individualmente, para que possa planificar as atividades de acordo com os mesmos.

É crucial que o professor proporcione o trabalho em equipa, sendo visto como um orientador, mediador e como um apoio aos pares/grupos. O adulto deixa de ser um ponto central da sala de aula, deixando as crianças serem responsáveis pelas aprendizagens, através da colaboração e interajuda, no momento.

Neste mesmo sentido, para compreender os padrões de interação predominantes entre as crianças no espaço de sala e de recreio foram criadas as tabelas com a questão “Com quem brincaste?” saliente. Tal como foi referido anteriormente e, apresentado nos gráficos, houve uma evolução, de uma visão, das crianças a nível das interações no espaço do recreio. As crianças criaram ligações com quem partilharam interesses em comum no que envolvia brincadeiras, tais como: o jogar à bola, jogar às escondidas ou à apanhada e ao faz de conta.

Em relação às situações da A. A. (sozinha) e da M. L. M. (com a família), poderia ter refletido mais em diferentes estratégias, de modo a incentivá-las a interagir com os colegas. Porém, também compreendo a necessidade de manter o respeito pelo espaço da criança aceitando as diferenças e interesses individuais. É importante observar e ouvir a criança para que a mesma se sinta valorizada e incluída.

No que concerne à resolução de conflitos, esta também se encontra envolvida no desenvolvimento social entre crianças. As crianças têm de utilizar o diálogo, a negociação, a

empatia e a resolução de problemas na gestão dos conflitos para que estes sejam resolvidos de forma pacífica. É necessário que as crianças desenvolvam a capacidade de se colocarem no lugar do outro para que os possam compreender e que compartilhem os próprios sentimentos com a finalidade de promover a empatia.

Como foi referido anteriormente, a professora não disponha de um tempo específico para a resolução de problemas entre as crianças. Apenas utilizava o semáforo como gestão do comportamento das crianças, através das cores “verde”, “amarelo” e “vermelho”. Deste modo, foram proporcionados momentos de discussão de grupo para que os assuntos pudessem ser resolvidos da melhor forma. Através das reuniões pude observar: o envolvimento das crianças na demonstração de sentimentos, invés da utilização da agressão física ou verbal como resposta; a preocupação de saber como o outro se sentia, questionar quais os sentimentos sentidos derivados do acontecimentos por parte das crianças; as diversas estratégias apresentadas pelo grupo, através da negociação, com o objetivo de solucionar os acontecimentos apresentados; estratégias de regulação dos comportamentos; o respeito das crianças pelo outro e pelos sentimentos que expressaram; e, por último, existir um diálogo, após a resolução da mesma, com o objetivo de compreender o que foi aprendido pelo grupo.

Foi possível observar, ao longo da minha prática, um desenvolvimento do grupo no que concerne à resolução de problemas, com o objetivo de evitar conflitos ou resolvê-los de forma pacífica. As crianças mostraram preocupação em dialogar, expressar emoções e colocar-se no lugar do outro.

Em relação ao papel do professor face à resolução dos conflitos, este terá de incentivar e orientar a gestão dos mesmos para ajudar as crianças no desenvolvimento social de forma positiva e construtiva.

É importante referir que, apesar da recolha, análise e conclusão dos dados retirados na prática em contexto 1.º Ciclo do Ensino Básico, percebo que necessitava de mais tempo no ambiente escolar para retirar mais dados, principalmente mais centrados e criando propostas em relação aos interesses individuais das crianças como ponto inicial das interações/aprendizagens sociais.

4.5. Análise e interpretação da intervenção em contexto Pré-Escolar

No presente subcapítulo, pretendo dar a conhecer quais as ações desenvolvidas em contexto Pré-Escolar, tal como o processo de recolha de dados e a sua análise. Estas ações foram pensadas para corresponder aos diferentes objetivos referidos anteriormente e encontram-se divididas em duas partes, sendo estas:

- *Reunião de Conselho* – estabelece momentos de discussão para resolução de problemas (de modo a evitar conflitos); promove a partilha, cooperação, colaboração, interajuda entre as crianças e resolução conjunta de problemas dentro e fora do contexto de sala;
- *Trabalho de projeto* – a intenção foi estabelecer estratégias de intervenção que possam desenvolver as relações interpessoais das crianças, nomeadamente trabalhos/atividades de pequeno grupo com a turma/grupo e promover a partilha, cooperação e interajuda entre as crianças e compreender qual a posição do educador face às interações das mesmas.

Os dados recolhidos através das ações serão analisados através de um processo autorreflexivo e fundamentadas com os mesmos objetivos do presente relatório de estágio.

4.5.1. *Reunião de Conselho e Diário de Turma*

Como foi referido anteriormente, na fundamentação teórica em contexto Pré-Escolar, a Reunião de Conselho e o instrumento de pilotagem Diário de Grupo são parte da comunicação e das vivências do grupo no Modelo Pedagógico Movimento da Escola Moderna (Niza, 1991, p. 28).

É importante referir que as interações sociais e as aprendizagens a pares, com o apoio do adulto, são promotoras do desenvolvimento social do grupo. São as próprias vivências das crianças que, envolvendo a cooperação e a empatia, promovem ações de cidadania. Segundo Niza (1991, p. 27), “(...) a história que cresce na interação e aprendizagem desses grupos de pares com a colaboração dos professores, enquanto adultos, é fundamental para o desenvolvimento social e educativo de cada um dos estudantes de uma Turma (...)”.

A Reunião de Conselho, segundo Niza (1991, p. 28), é “(...) um momento de articulação, de reordenação, de cooperação e de instituição por excelência.”. O mesmo autor considera “instituição” como “(...) um conjunto das normas da vida, às estratégias ou técnicas

de organização e de resolução de problemas que o grupo vai engendrando e o seu modo de dizer e de se estruturar de forma particular.” (p. 28). Para Sérgio Niza (1991, p. 28), o Diário de Grupo é definido como um “(...) instrumento mediador e operador (...) da regulação social do grupo e do processo de negociação permanente e interactiva que uma educação cooperada ou democrática pressupõe.” (p. 28). É referido também a importância de manter o desenvolvimento social e o desenvolvimento individual unidos, com o propósito de construir futuros cidadãos.

O momento acima referido, encontrava-se localizado, na agenda semanal da sala (figura 31), durante o período da tarde de sexta-feira após o tempo sesta. Este poderia ser alterado consoante as atividades planeadas, sendo ajustado às planificações semanais. Este é realizado em grande grupo com a cooperação da educadora.

Figura 31

Agenda semanal do grupo



O contacto com o Movimento da Escola Moderna, as Reuniões de Conselho e o Diário de Grupo foi iniciado desde muito cedo no grupo, deste modo, as crianças já se encontravam inteiradas com os momentos e instrumentos de pilotagem da presente abordagem. Porém, as mediações eram realizadas por mim ou pela educadora responsável da sala.

O presente diário encontra-se dividido em quatro colunas identificadas como: “não gostei”; “gostei”; “o que fizemos”; “o que queremos fazer”.

- *Coluna do “não gostei”* - as crianças escrevem o nome ou desenhavam para registarem ocorrências negativas em que estão envolvidos, de modo a poderem resolver, em debate com o grupo, os problemas ou conflitos existentes no sentido de se encontrar uma solução de forma pacífica;

- *Coluna “gostei”* - as crianças são elogiadas, através do registo, pelas experiências positivas vividas, de modo a incentivar o restante grupo e a praticar as mesmas ações ou semelhantes;
- *Coluna do “o que fizemos”* - são registadas, através da escrita e do diálogo, todas as atividades elaboradas ao longo da semana;
- *Coluna “o que queremos fazer”* - podemos encontrar os interesses das crianças em atividades. Esta é um apoio para o educador no que concerne a elaboração da planificação da seguinte semana.

Após a definição e caracterização da reunião de conselho e do diário de grupo, é importante frisar que as colunas do “não gostei” e “gostei” foram um ponto fulcral para a investigação, sendo as ocorrências (positivas e negativas) descritas pelas crianças um meio de recolha de dados.

Os dados recolhidos foram analisados a partir do registo de áudio das Reuniões de Conselho e do registo fotográfico (Apêndice D) dos Diários de Grupo, da transcrição dos mesmos (Apêndice E) e, posteriormente, pela elaboração dos gráficos circulares e de barras (Apêndices F e G). O registo do número de ocorrências (positivas e negativas) vividas pelas crianças, o motivo que as levou a escrever no diário e o papel do docente enquanto mediador da Reunião de Conselho, permitiu-me:

- “Observar e refletir sobre as ações de cooperação, partilha e interajuda das crianças, tolerância, empatia e responsabilidade, capacidade de argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista”;
- “Compreender qual a posição do professor/educador em relação às interações interpessoais das crianças”;
- “Promover partilha, cooperação, colaboração, interajuda entre as crianças e resolução conjunta de problemas dentro e fora do contexto de sala”;
- “Estabelecer momentos de discussão para a resolução de problemas, de modo a evitar conflitos”.

Informo, primeiramente, que apenas observei uma Reunião de Conselho, sendo a educadora cooperante a mediadora da mesma (15 de fevereiro de 2019). Nas semanas seguintes, a educadora lançou-me o desafio de ser eu a mediadora do grupo (de 22 de fevereiro

a 24 de maio de 2019), porém com o apoio da docente. A presente análise de dados contém a informação de 12 Reuniões de Conselho.

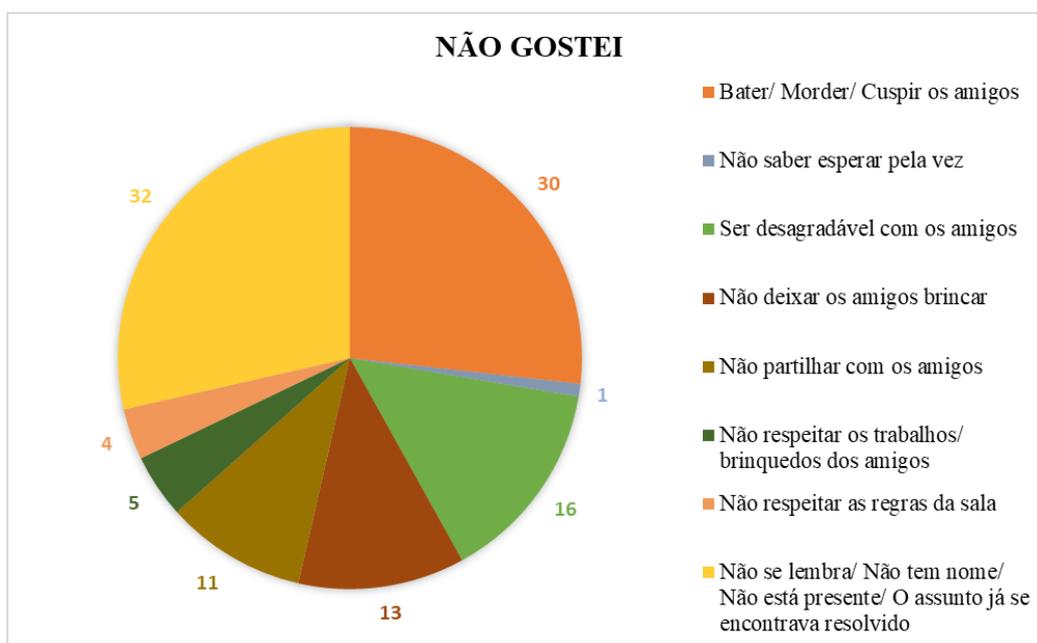
Em primeiro lugar, analisarei a coluna do “não gostei”. O gráfico circular (figura 32) que se encontra de seguida, apresenta a totalidade de registos mediante a categoria estabelecida. É de frisar que, ao analisar os registos dos áudios, foram criadas oito categorias, consoante o que era dito, para diferenciar as várias ocorrências. Passo, então, a identificá-las:

- Bater/Morder/Cuspir os amigos;
- Não saber esperar pela vez;
- Ser desagradável com os amigos;
- Não deixar os amigos brincar;
- Não partilhar com os amigos;
- Não respeitar os trabalhos/ brinquedos dos amigos;
- Não respeitar as regras da sala;
- Não se lembra/ Não tem nome/ Não está presente.

Vejamos o seguinte gráfico (figura 32):

Figura 32

Totalidade de registos, da coluna “não gostei” mediante a categoria estabelecida ao longo das 12 RC



O presente gráfico (figura 32) apresenta a totalidade de ocorrências escritas pelas crianças, ao longo de 12 semanas de PES, em cada categoria definida. Podemos observar que o “não se lembra/ não tem nome/ não está presente/ o assunto já se encontra resolvido” se encontra saliente com 32 ocorrências. As crianças sentiram a necessidade de registrar algum acontecimento que não gostaram, mas este não foi partilhado na reunião. Posso afirmar que, dentro da categoria, o “não se lembra” era muito utilizado.

De seguida, o “bater/ morder/ cuspir” nos amigos também se encontra saliente, pois eram vistos como um modo de resolução dos conflitos existentes. Foi possível observar que, ao longo da PES, o modo de gestão dos conflitos por parte do V. A. Era através de agressões para com os colegas, nomeadamente pontapés, bater e “murros”:

- “Não gostei que o V. A. me fizesse assim (mostra o movimento feito pelo V. A.) no nariz” (F. P. - Reunião de Conselho (RC) do dia 11 de abril de 2019);
- “Não gostei que o V. A. me batesse com o rolo da massa” (J. C. - RC de dia 5 de abril de 2019).

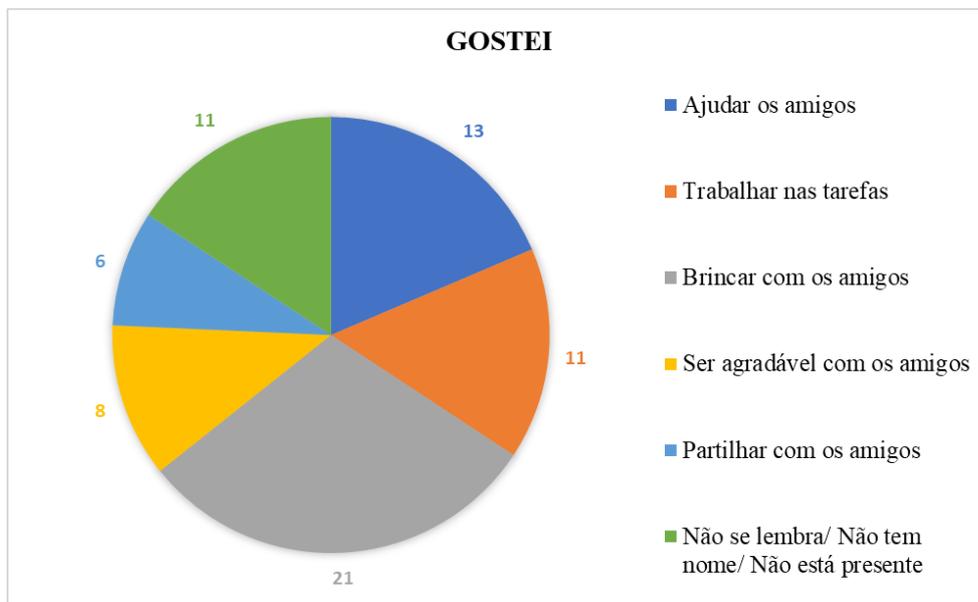
No dia 5 de abril de 2019, após a explicação dos acontecimentos, os colegas voltaram a pedir ao V. A. que fosse o “V. A. bom. O V. A. de antigamente” (J. C.), criando, assim, um debate com o grupo com o objetivo de motivar o colega a ter as mesmas ações que tivera através das lembranças dos bons momentos passados e brincadeiras. Posteriormente, foi possível observar o desenvolvimento gradual da criança envolvendo a cooperação, partilha, empatia, sendo que as ocorrências dos pares passaram a ser registadas na coluna do “gostei”:

- “Gostei que o V.A. brincasse comigo.” (A. F. - RC de 10 de maio de 2019);
- “Gostei que a F. P. e a M. C. D. brincassem comigo” (V. A. - RC de 10 de maio de 2019).

De seguida, apresentarei o gráfico circular (figura 33) relacionado com a coluna “Gostei” do Diário de Grupo em contexto Pré-Escolar:

Figura 33

Totalidade de registos, da coluna “gostei” mediante a categoria estabelecida ao longo das 12 RC



Para o seguimento do presente gráfico (figura 33), com base nos dados retirados através do registo áudio, foi possível estabelecer as seguintes categorias:

- “Ajudar os amigos”;
- “Trabalhar nas tarefas”;
- “Brincar com os amigos”;
- “Ser agradável com os amigos”;
- “Partilhar com os amigos”;
- “Não se lembra/ Não tem nome/ Não está presente”.

Analisando as ocorrências registadas, podemos observar que o “brincar com os amigos” se encontra saliente com 21 acontecimentos. O grupo de crianças valorizava muito as interações através das brincadeiras que envolvessem todas as áreas, porém a “área do faz de conta” e da “garagem” foram as mais registadas.

- “Gostei de brincar na casa inacabada (área do faz de conta) com o M. R., T. P. e a M. C. D.” (I. B. - RC do dia 5 de abril de 2019);
- “Gostei que a M. L., T. P. e o V. A. brincassem comigo na clínica” (T. S. - RC do dia 22 de fevereiro de 2019);

- “Gostei de brincar com os amigos da sala” (I. B. - RC do dia 1 de março de 2019).

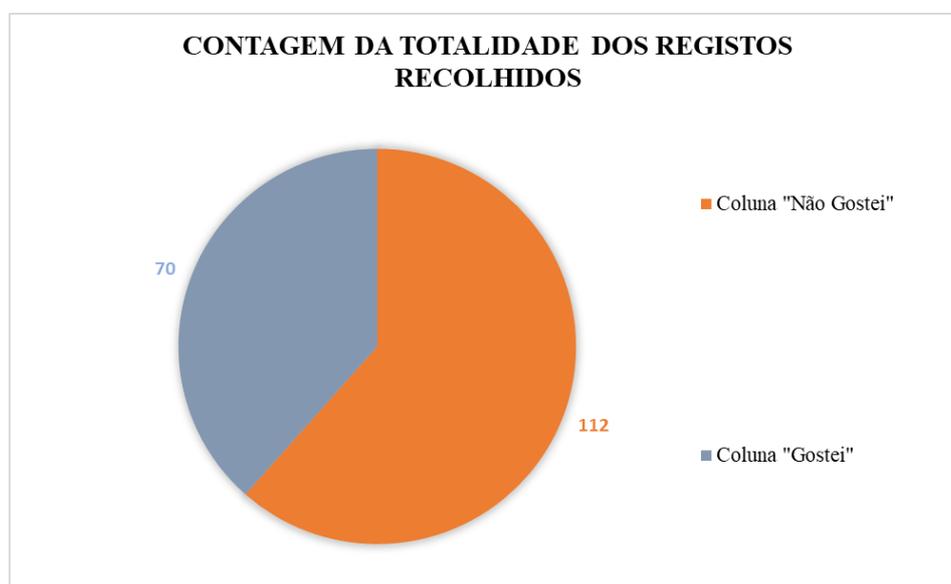
Os próximos dados encontram-se com o número de ocorrências muito semelhantes, nomeadamente: “ajudar os amigos” (13 registos, mais direcionados para o ajudar a arrumar), “trabalhar nas tarefas” (11 registos) e “não se lembra/ não tem nome/ não está presente” (11 registos). Apresento, como exemplo dos mesmos, os seguintes relatos:

- “Gostei que os amigos da massa me ajudassem a arrumar a massa” (T. Z. - RC de dia 11 de abril de 2019);
- “Gostei que a M. C. D. me tenha ajudado a arrumar a área” - (M. Z. - RC de dia 15 de fevereiro de 2019);
- “Gostei que o T. F. e o S. B. tivessem ajudado a arrumar a área da Música” - (T. G. - RC de dia 15 de março de 2019);
- “Gostei que o P. M. me ajudasse a trazer a alface quando estava a subir as escadas. Não conseguia subir as escadas com as mãos sujas e molhadas e o P. M. ajudou” (G. R. - RC de dia 11 de abril de 2019).

Para uma melhor compreensão, de uma forma geral, elaborei um gráfico (ver figura 34) que apresenta os valores totais de todas as ocorrências escritas pelas crianças em cada coluna, sendo estas o “não gostei” e o “gostei”.

Figura 34

Contagem total dos dados recolhidos



Pela análise da figura 34, podemos observar que houve uma grande incidência no que envolvia os sentimentos negativos, sendo registados na coluna do “não gostei” do diário de grupo. Podemos observar, com uma diferença de 42 acontecimentos, a coluna definida por “gostei” (sentimentos positivos) com 70 registos.

Como é possível observar no gráfico anterior (figura 34), as crianças tinham uma maior visão e reação para os acontecimentos mais negativos, sendo registados, de forma imediata, no diário de grupo. Porém, existia uma grande motivação, pela minha parte e pela educadora, que as crianças registassem momentos que sentissem empatia, colaboração, cooperação, partilha. Deste modo, procedíamos (eu, a educadora e a auxiliar de ação educativa) ao registo de diversas atitudes positivas das crianças com o objetivo de incentivar o grupo a fazê-lo também. Apresento alguns exemplos:

- “Gostei de ver o S. P. e o T. F. a trabalharem juntos. O S. P. ajudou o T. F. a avaliar o plano de atividades” (Educadora - RC do dia 5 de abril de 2019);
- “Gostei de ver as crianças que trabalharam e ajudaram na horta. Em especial, a M. P.” (Educadora - RC do dia 15 de fevereiro de 2019);
- “Gostei que o M. V. arrumasse a cadeira” (Estagiária Ana - RC do dia 21 de março de 2019);
- “Gostei de ver o D. A. e a F. P. a pôr a mesa” (Auxiliar de ação educativa - RC do dia 26 de abril de 2019).

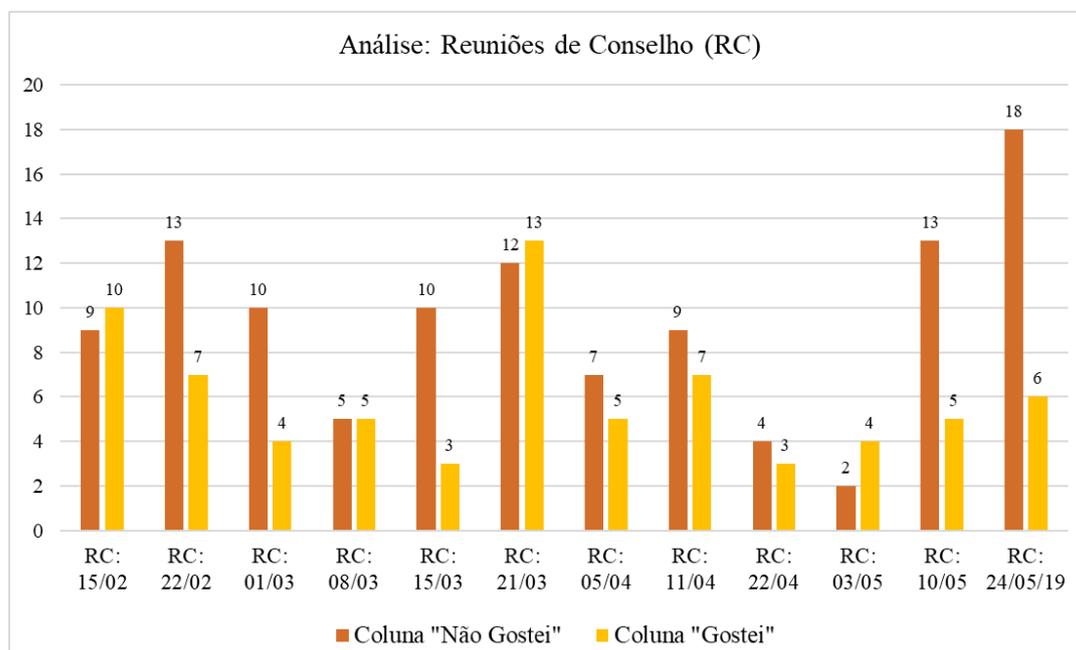
Compreendi que o educador terá de proporcionar um ambiente democrático, em que prevalece a entreajuda, a cooperação, o diálogo e a negociação. Também será pertinente a introdução de estratégias para que as crianças possam gerir os acontecimentos de forma pacífica. É importante que o docente tenha em atenção o desenvolvimento pessoal das crianças, pois encontra-se interligado com o desenvolvimento social.

A educadora cooperante foi um grande apoio no que envolveu a minha introdução na prática do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, sendo que, a nível de prática, este nunca tinha sido abordado, por mim, em contexto escolar. Inicialmente, foi sentida alguma dificuldade na gestão do grupo quando envolvia a negociação e compreensão do outro durante o diálogo relacionado com a coluna do “não gostei”.

De seguida, podemos observar o gráfico de barras (figura 35) que apresenta o número total de ocorrências registadas pelas crianças, tanto da coluna “não gostei” como da coluna “gostei”. O registo iniciou-se no 15 de fevereiro até ao dia 24 de maio de 2019.

Figura 35

Análise das RC e do seu desenvolvimento



Através do gráfico (figura 35) apresentado, podemos observar que, ao longo das 12 semanas de PES, a coluna do “não gostei” obteve um maior número de registos, por parte das crianças, no que envolve situações negativas. Porém, no dia 10/05 e dia 24/05 os registos envolveram o “bater/ morder/ cuspir” (Apêndice F). Apesar dos resultados não serem os esperados, as crianças apresentaram um desenvolvimento social no momento de debate no tempo da Reunião de Conselho, conseguindo colocar-se no lugar do colega e tendo empatia pelo próximo através do diálogo das situações.

“O J. C. escreveu na coluna do “não gostei” a referir que o V. A. lhe tinha batido. Como estes acontecimentos eram recorrentes, os amigos pediram ao V. A. que voltasse ao que era anteriormente, sendo um amigo com quem brincavam ser bater. Posteriormente, o V. A. prometeu que tentaria.” (Notas de campo – 5 de abril de 2019).

Foi possível observar e refletir sobre as ações de cooperação, partilha e interajuda das crianças, tolerância, empatia e responsabilidade, capacidade de argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista” (objetivo específico n.º 3).

Foram apresentadas, ao grupo, diferentes estratégias de diálogo e de resolução de problemas de forma autónoma sem recorrer ao “bater” ou a ser desagradável com os amigos.

4.5.2. Trabalho de projeto - “Os transportes”

Segundo Guedes (2011, p. 5), refere que “(...) a realização de um projeto pressupõe a representação, na mente, de um produto, a sua significação e a antecipação de um processo.”. O trabalho de projeto promove o desenvolvimento da cooperação, através dos processos de aprendizagem, envolvendo o sucesso do grupo.

Os trabalhos de projeto, presentes no Movimento da Escola Moderna, encontram-se definidos em três tipos, sendo estes:

- Temáticos de estudo ou de investigação científica - “(...) as crianças são confrontadas com uma questão (queremos saber...) e mobilizam os seus conhecimentos e capacidade de pesquisa para a resolverem” e também através das atividades experimentais (Guedes, 2011, pp. 6-7);
- Técnicos-artísticos - são os projetos que “(...) apelam para as atividades de construção ou produção de obras artísticas (queremos fazer) (...)” (p. 6);
- Intervenção social - “(...) são projetos em que existe a preocupação de mudar o meio em que as crianças vivem (queremos mudar), intervindo de forma ativa, apelando para uma atitude de cidadania interventiva.” (p. 6).

O trabalho de projeto, elaborado ao longo da minha prática em contexto Pré-Escolar, encontra-se inserido no tipo de projeto de intervenção social, mais especificamente nos transportes e a sua influência no meio ambiente.

A elaboração dos projetos encontra-se dividida em 4 fases (tabela 7), sendo as seguintes:

- *1.ª fase* - relaciona-se com o levantamento de questões e o registo das mesmas (“Definição do problema”);
- *2.ª fase* - momento do planeamento e organização do projeto, em que surgem questões como: O que já sabemos? O que queremos saber e fazer? Quem ajuda? Como? Quando? (“Planificação e lançamento do trabalho”);

- 3.^a fase - momento da pesquisa com o objetivo de responder às questões anteriores, registar os dados que obtiveram e de os elaborar (“Execução do trabalho”). “De forma cooperada os elementos do grupo vão fazendo o balanço do andamento do projeto” (Guedes, 2011, p. 8);
- 4.^a fase - momento em que é comunicado o trabalho elaborado e, posteriormente, avaliado pelo grupo (“Avaliação e divulgação do trabalho”). Neste ponto, a criança compreende que “(...) o seu esforço é reconhecido pelos outros e que o conhecimento é um bem comum que deve ser compartilhado por todos.” (Guedes, 2011, p. 9).

Tabela 7

Identificação das fases dos Trabalhos de Projeto (retirado de Guedes, 2011, p. 7)

1. ^a fase	2. ^a fase	3. ^a fase	4. ^a fase
Definição do problema	Planificação e lançamento do trabalho	Execução do trabalho	Avaliação e divulgação do trabalho

Passarei, de seguida, para a caracterização e explicação do projeto elaborado por um pequeno grupo de seis elementos da sala, partindo do interesse de uma criança e, posteriormente, partilhado com os restantes.

Segundo a agenda semanal do grupo, encontrava-se registado no período da manhã de segunda, quarta, quinta e sexta-feira com o início às 10 horas. O mesmo era partilhado com o tempo de atividades do restante grupo.

O Ponto de Partida - o Trabalho de Projeto “Os transportes” partiu da demonstração de interesse de uma criança do grupo (J. C.) em planear uma corrida que envolvessem carros telecomandados e de um projeto já a decorrer - “Os jornalistas”.

O planeamento da corrida deu início, no dia 7 de março de 2019, com o objetivo de descobrir como seria a atividade e em que local. Na presente conversa, as sete crianças envolvidas compreenderam que seriam necessários carros de corrida, mas que nem todos

tinham. Deste modo, descobriram que seria necessário convidar o restante grupo e solicitar-lhes que trouxessem carros telecomandados.

Através do diálogo, da negociação e da partilha de ideias, as crianças concluíram que, para a corrida, precisariam de uma bandeira de corridas para identificarem a meta da pista, de semáforos de partida para os carros iniciarem a corrida e de uma taça para o vencedor (ver figura 36).

Continuando a colaboração e partilha dos pares, dos materiais necessários para a concretização da corrida de carros, as crianças decidiram quais eram as funções das mesmas, sendo as seguintes (ver figura 37):

- Jornalistas: J. C. e D. A.;
- Entrevistados: J. A., P. M., M. Z., M. V., S. P.

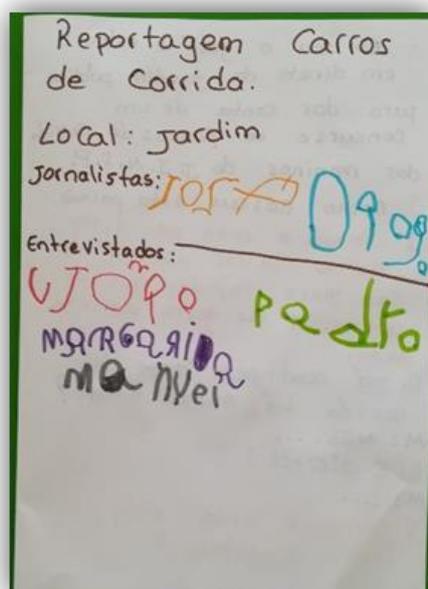
Figura 36

Planificação da atividade corrida de carros telecomandados



Figura 37

Identificação dos jornalistas e entrevistados do grupo



No entanto, ainda não tinham pensado no local de realização da atividade, mas o J. A. partilhou a ideia com os colegas de ser no Jardim Público e que a pista poderia ser feita através de pauzinhos que fossem encontrados no chão. Posteriormente, foi decidido, em negociação, qual seria o diálogo dos entrevistados (observar a figura 38):

“Planeamento do projeto da reportagem sobre os carros de corrida (...)

J. A.: “Olá! Eu sou o J. A. e estou em direto do Jardim Público para dar conta de um concurso de carros de corrida, como nasceu esta paixão?”

J. C.: “Porque o meu pai disse que os carros de corrida são mais rápidos que os outros e porque eu gosto de velocidade.”

D. A.: “Já conduzes carros de corrida há muito tempo?”

M. V.: “Não...”

D. A.: “É difícil?”

M.V.: ...” (Nota de campo - 7 de março de 2019 - 09h52).

No dia 13 de março, realizou-se a corrida de carros telecomandados no Jardim Público. Inicialmente, as crianças testaram a utilização dos carrinhos. Já no momento das gravações e da corrida (figura 40), o restante grupo encontra-se como figurantes e ajudantes dos acessórios elaborados pelo grupo, por exemplo: os sinais, as bandeiras da meta e a bandeira da cidade.

Figura 38

Tarefas dos elementos do grupo

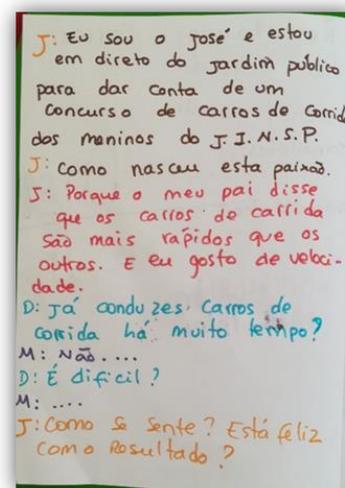


Figura 40

Corrida de carros telecomandados no Jardim Público



Figura 39

Brincadeira com carros telecomandados



O S. P. foi o vencedor, em segundo lugar ficou o J. C. e por último o M. V., mas é importante frisar que todas as crianças puderam participar e brincar com os seus carros telecomandados (figura 32). No fim da atividade, todos foram entrevistados pela M. P. (entrevistadora) com as questões referidas anteriormente (é possível observar na notas de campo - 7 de março de 2019 - 09h52).

No que concerne o “ponto de partida” foi possível observar as interações das crianças e estabelecer estratégias de intervenção que possam desenvolver as relações interpessoais das crianças, nomeadamente trabalhos/atividades de pequeno grupo com a turma/grupo e promover a partilha, cooperação e interajuda entre as crianças e compreender qual a posição do educador face às interações das mesmas para que pudessem atingir os objetivos propostos através do diálogo e da negociação dos mesmos.

Este foi o passo que nos levou para a segunda fase, ou seja, a planificação e o lançamento do trabalho de projeto das crianças envolvidas.

Planificação e Lançamento do Trabalho de Projeto - no dia 19 de março, reunimo-nos (docentes e o grupo de crianças) para iniciarmos a nossa pesquisa e para o levantamento das questões estabelecidas no Mapa de planeamento do projeto (figura 41). Este tempo e as respostas dadas, surgiram através do diálogo, negociação, discussão de ideias e da cooperação da equipa para. Seguem as seguintes questões e respostas:

- O que já sabemos?
 - Os carros de corrida servem para fazer corridas e ganharem (M. V. e J. C.);
 - O avô do Afonso anda de autocarro (V. A.);
 - Há muitos transportes: carros, barcos, aviões, motas, comboios. Bicicletas, metro, autocarro, elétrico;
 - Os carros de corrida são veículos (S. P.);
 - Os carros poluem (J. C.);
 - As bicicletas não poluem (J. C.);
 - Há veículos que são autocarros e transformam-se em barcos.
- O que queremos saber e fazer?
 - Se salvamos o planeta com foguetões (J. C.);
 - Quais são os veículos mais ou menos amigos do ambiente (Educadora);

- Recolher imagens dos transportes que faltam: metro, autocarro, elétrico e carros de corrida.
- Quem ajuda?
 - Astronautas;
 - Pessoas na rua;
 - As professoras.
- Como? Quando?
 - Escrever um e-mail;
 - Fazer entrevistas às pessoas nas ruas;
 - Ver revistas e pesquisar na internet (20.03.2019);
 - Ver no computador.

Figura 41

Mapa de Planeamento do Projeto

O que sabemos	O que queremos saber e fazer	Quem ajuda	Como	Quando
os carros de corrida servem para fazer corridas e ganhar vem. (manuel soab)	se salvamos o planeta com foguetões (joão)	astronautas	escrever um e-mail	
O avô do Afonso anda de autocarro. Há muitos transportes: carros, barcos, aviões, motos, comboios, bicicletas, metro, autocarro, elétrico. Os carrinhos de corrida são veículos (simão).	Quais são os veículos mais ou menos o ambiente (Eva)	pessoas da rua.	fazer entrevistas às pessoas nas ruas.	
Os carros poluem. (joão)	recolher (mapas dos transportes que faltam: metro, autocarro, elétrico e carros de corrida.	Ana Eva	ver revistas e pesquisar na net.	20-03-2019
as bicicletas não poluem (joão). Há veículos que são autocarros e transformam-se em barcos. (simão)	Voltar a ver a animação sobre a poluição (animais)	professoras	ver no pc.	

Segundo Guedes (2011, p. 8), “(...) surge a fase de execução do trabalho em que é necessário recorrer à pesquisa, registar os dados recolhidos, ilustrar.”. Assim, tal como planeado no mapa de planeamento, as crianças do grupo juntaram-se, no dia 20 de março, para criarem um registo de todos os transportes que conhecidos, através de recortes em revistas/jornais e pesquisas na internet. No fim, as crianças colaram-nos na cartolina divididos pelos transportes públicos e privados (figura 42).

Figura 42

Registo elaborado pelas crianças



No dia 27 de março, o grupo do trabalho de projeto, saiu da instituição, juntamente comigo e com a educadora, com o objetivo de fazer pequenas entrevistas às pessoas que encontrassem. As questões estavam relacionada com os carros mais (+) amigos do ambiente e (-) amigos do ambiente para que pudéssemos, à posteriori, analisar os dados recolhidos e fazer o tratamento dos mesmos.

No mesmo dia, no diálogo entre o grupo, as crianças mostraram-se interessadas em andar de barco e a M. P. sugeriu a Barragem do Alqueva, pois não era muito longe da cidade. O S. P. sugeriu fazermos um passeio de bicicletas no Jardim Público com o grupo e o M. V. lançou a ideia de que poderíamos também ver os aviões, mas não sabíamos como. Então, a auxiliar sugeriu o Aerodromo de Évora para a atividade. No fim do tempo de discussão, as crianças compreenderam que eram estas que queriam planejar e registaram no mapa do planeamento do trabalho de projeto.

No dia 2 de abril, o grupo fizeram uma divisão de trabalho. Um grupo trabalho esteve dedicado, com o meu apoio, no tratamento de dados dos transportes menos amigos do ambiente, enquanto o segundo grupo de trabalho esteve com a educadora no tratamento de dados dos transportes que, nas entrevistas, foram considerados os mais amigos do ambiente.

Os resultados foram os seguintes (observar as figuras 43 e 44):

Figura 44

Organização e tratamento de dados dos transportes menos amigos do ambiente

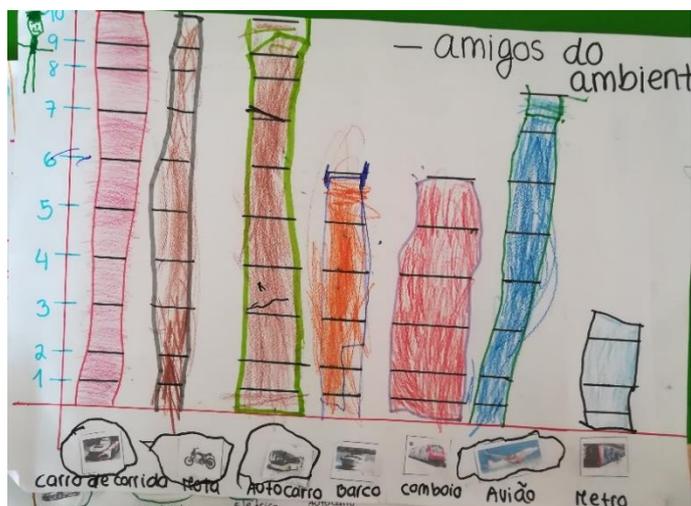


Figura 43

Organização e tratamento de dados dos transportes mais amigos do ambiente



Através da análise em conjunto e do diálogo, crianças concluíram que a bicicleta acabou por ser o transporte mais amigo do ambiente porque, para além de não ter qualquer tipo de combustível, faz bem à saúde e ainda proporciona exercício físico (figura 45). Deste modo, as crianças ficaram interessadas em realizar um passeio de bicicletas no Jardim Público (no parque infantil). Definiu-se, entre grupo, que crianças que não tinham bicicletas podiam levar trotinetes (figura 46).

Figura 46

Conclusão da análise dos dados recolhidos

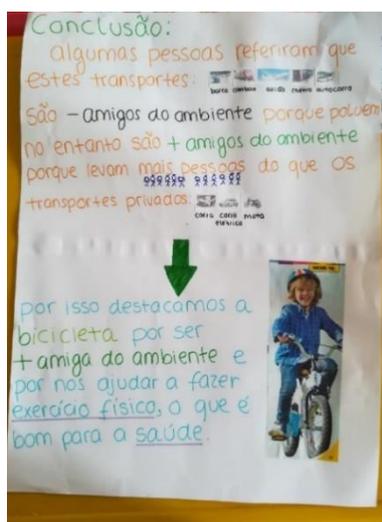


Figura 45

Registo do percurso do passeio de bicicletas no Jardim Público



No dia 4 de abril, as crianças elaboraram, em conjunto, elaboraram uma cartolina (figura 47) com o objetivo de compreender o número de carros poderia caber dentro um autocarro, ou seja, construíram um autocarro de 50 lugares e com filas de 5 cadeiras. No fim, através da discussão de ideias, descobriram que um autocarro podia levar 10 carros.

Figura 47

Elaboração do registo de "quantos carros cabem num autocarro?"



As crianças, ao entrevistar as pessoas na rua, compreenderam que os carros podiam ser a combustível ou elétricos, híbridos, etc... Então, o T. G. referiu ao grupo de projeto que o pai tinha um carro elétrico. O grupo, em diálogo, tomou a iniciativa de convidar o pai do T. G. a mostrar o funcionamento do carro (elaboraram um convite). No dia 11 de abril, deslocamo-nos até à Arena de Évora para conhecer um carro elétrico.

No dia 12 de abril, dirigimo-nos ao Aeródromo de Évora, no período da manhã, para conhecer os estabelecimentos que o compõe. Foi possível observar o avião dos paraquedistas, local onde está o INEM e o seu helicóptero, os aviões que já não são utilizados e a torre de controlo. No período da tarde, deslocámo-nos até à localidade da Amieira para um passeio de barco pela Barragem do Alqueva.

No dia 26 de abril, a apresentação do trabalho de projeto com as experiências ficou afixada (figura 48), durante o período de uma semana, na entrada da instituição para que todos pudessem observar e compreender os conhecimentos que já tinham sido adquiridos. A organização do mesmo foi decidida, pelo grupo, através da negociação e do diálogo.

Figura 48

Placard, na entrada da instituição, com o trabalho de projeto elaborado pelo grupo



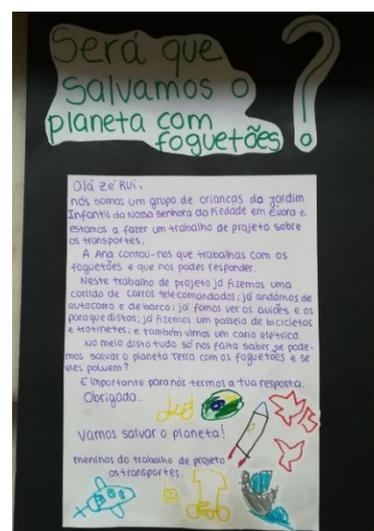
Foi observado pelo grupo, através do mapa de planeamento do trabalho de projeto, que apenas faltava escrever um e-mail ao astronauta para que a questão do J. C. – “será que salvamos o planeta com foguetões?” (figura 49).

Foi enviado, um e-mail, para um senhor que trabalhava na NASA, mais especificamente com os foguetões com uma carta elaborada pelas crianças do grupo de projeto. Infelizmente, não foi possível responder devido à quantidade de trabalho que contém, mas informalmente informou que os foguetões são uma grande fonte de poluição.

Figura 49

No que concerne a “planificação e lançamento do trabalho de projeto”, foi possível observar a união do grupo de projeto em alcançar todos os objetivos do mapa de planeamento do trabalho em questão. “Promover partilha, cooperação, colaboração, interajuda entre as crianças”, “observar e refletir sobre as ações de cooperação, partilha e interajuda das crianças, tolerância, empatia e responsabilidade, capacidade de argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista” e “compreender qual a posição do educador em relação às interações interpessoais das crianças”.

Carta elaborada pelas crianças em grupo



Avaliação e divulgação do trabalho - A avaliação do trabalho foi efetuada ao longo do trabalho de projeto com as respostas às questões do mapa de planeamento. A avaliação encontra-se registada na tabela do Trabalho de Projeto “Os transportes”. Foi concluído, num diálogo entre grupo, que os elementos tinham uma preferência em apresentar o trabalho à sala dos 4 anos, por terem diversos trabalhos em conjunto.

Em relação à avaliação e divulgação do trabalho, as crianças perceberam de imediato e em conjunto a quem gostariam de apresentar o trabalho elaborado ao longo dos meses. Foi perceptível o conhecimento que o grupo adquiriu através dos pontos de interesses relacionados com a temática do trabalho de projeto.

4.5.3. Considerações finais sobre a dimensão investigativa em contexto Pré-Escolar

O presente trabalho de projeto foi elaborado por sete elementos da sala com o objetivo de responder às questões que foram colocadas pelo Mapa de Planeamento do trabalho de projeto.

Pude observar que é importante existir uma boa gestão do grupo ao longo do processo de trabalho, nomeadamente no que envolve o diálogo, a negociação, discussão e a colaboração. As crianças mostraram-se compreensivas com os pares e resolveram os problemas que foram surgindo de forma pacífica, derivado dos objetivos que têm em comum e da sua resolução.

Os elementos do grupo mostraram-se disponíveis, no que concerne o trabalho a ser elaborado e as interações sociais que têm de manter, mesmo existindo conflitos.

Apesar da minha prática inicial no Movimento da Escola Moderna, no momento da minha integração do mesmo, senti dificuldades em compreender qual o meu papel nos trabalhos de projeto. Através das observações e interações, senti a necessidade de apoiar e mediar os momentos de interação e de aprendizagens sociais ao longo da minha prática.

Segundo Guedes (2011, p. 8) “O educador clarifica o significado social do trabalho previsto, tendo em conta a sua utilização, apropriação, intervenção e difusão”. Também o educador terá de promover o trabalho cooperativo de todos os elementos do grupo.

Seguindo as mesmas ideias da autora, “Para a construção da identidade de uma comunidade de aprendizagem é fundamental que o educador promova a criação de laços entre todos os elementos deste grupo (...)”, nomeadamente através “(...) da partilha, da cooperação e da criação de circuitos de comunicação.” (Guedes, 2011, p. 8). Estas encontram-se envolvida

na interação social do grupo, de modo que possam atingir os objetivos comuns do trabalho de projeto.

Ao longo da minha prática, proporcionei momentos de aprendizagens sociais ativas em que os elementos se encontravam centrados nos mesmos, sendo apenas uma mediadora e observadora dos mesmos. A educadora foi uma peça essencial no apoio que era necessário.

O desenvolvimento individual das crianças influencia o desenvolvimento coletivo e a gestão de trabalho e comportamentos dos mesmos. As crianças mantêm empatia, respeito pelas várias perspetivas dos restantes elementos do grupo, partilhas de ideias e de objetivos. O trabalho de projeto/ grupo é concluído através da união das crianças para com os objetivos em comum.

Após a minha prática, através de uma reflexão, pude compreender que os trabalhos de projeto são uma fonte de interações sociais, especial dentro do grupo, mas também com os elementos exteriores (restantes elementos da turma, pessoas que contribuíram para a recolha de dados, trabalhadores dos locais de visita).

É importante referir que os instrumentos utilizados na recolha para a análise dos dados, partiram da minha observação para com as interações sociais com os elementos do grupo, a gestão dos mesmos, a gestão de diálogos e de ideias, a gestão de conflitos existentes (apenas surgiram, pacificamente, nos mesmos de discussão de ideias) e a união do grupo para concluírem os objetivos comuns. Posteriormente, também o papel do educador face às interações e gestão dos elementos do grupo.

Em relação aos dados obtidos através das Reuniões de Conselho, foi possível observar que as crianças registaram um maior número de ocorrências na coluna do “não gostei”. Como foi referido anteriormente, os dados mencionados não foram os esperados, pois pretendia, através das estratégias apresentadas às crianças, observar um maior registo na coluna do “gostei” focando-se mais nos acontecimentos positivos.

Capítulo V. Considerações finais

A conclusão do presente relatório da minha Prática de Ensino Supervisionada significa a conclusão de um ciclo de estudos com o fim de ingressar no mundo da educação como profissional.

Para mim, “Aprender a viver juntos, a viver com o outro”, tem uma grande importância no que concerne o ensino e a aquisição de aprendizagens. É ser capaz de proporcionar um ambiente em que as crianças possam obter uma visão de apoio, autonomia, confiança e de significado para com o outro onde a ética, os valores e os sentimentos são salientes.

Atualmente, segundo o Relatório de Delors (1996), a presente temática encontra-se como um grande desafio para a educação em que a individualidade e o egoísmo prevalecem, através da existência de conflitos. É necessário permitir que haja uma nova perspectiva da educação e da aprendizagem de estratégias no que envolve a resolução de conflitos de forma pacífica. É promover as ações através da cooperação, colaboração, empatia e da colocação no lugar do outro.

No presente relatório de estágio, foram referidas abordagens educativas com o objetivo de compreender a sua influência na educação. As abordagens referidas foram:

- Abordagem humanística - promove o desenvolvimento emocional e social, incentivando a empatia e compreensão pelo outro, o respeito pelo outro, a solidariedade e a responsabilidade coletiva pelo futuro (UNESCO, 2016, p. 42);
- Comunidades de aprendizagem - através do diálogo e da negociação, o grupo entra num processo de aprendizagens sociais em que são desenvolvidos os conhecimentos e as relações interpessoais, sendo assim definido como um processo social;
- Modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna - este proporciona uma experiência democrática em que são privilegiadas, ao grupo, a comunicação, negociação e a cooperação (Folque, 1999, p. 6).

No que concerne a Dimensão Investigativa do Relatório de Estágio, foi proposto, como objetivo geral, “promover interações interpessoais entre as crianças e os outros com vista a aprender a viver com os outros”. Como foi referido anteriormente, a questão das interações das crianças com o intuito de aprenderem em conjunto sempre foi uma área de interesse para mim,

tal como promover ambientes que envolvessem as aprendizagens sociais e a resolução de conflitos de forma pacífica.

De modo a complementar a investigação-ação foram proposto objetivos específicos, sendo estes: (1) compreender qual a posição do professor/educador em relação às interações interpessoais das crianças; (2) conhecer os padrões de interação predominantes entre as crianças no espaço de sala e de recreio; (3) observar e refletir sobre as ações de cooperação, partilha e interajuda das crianças tolerância, empatia e responsabilidade, capacidade de argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista; (4) estabelecer estratégias de intervenção que possam desenvolver as relações interpessoais das crianças nomeadamente trabalhos/atividades de pequeno grupo com a turma/grupo; (5) promover partilha, cooperação, colaboração, interajuda entre as crianças e resolução conjunta de problemas dentro e fora do contexto de sala; (6) estabelecer momentos de discussão para resolução de problemas, de modo a evitar conflitos; (7) analisar as planificações, as notas de campo e reflexões semanais no sentido de avaliar a minha intervenção e os respetivos efeitos no desenvolvimento social das crianças e nas suas competências de cooperação e resolução conjunta de problemas com tolerância, empatia e responsabilidade mostrando capacidade para argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista.

Após analisar e interpretar os dados recolhidos em ambos os contextos das PES, posso concluir que o papel do professor/ educador face às interações sociais é muito importante, pois estas não ocorrem de forma natural, sendo o docente um impulsionador das aprendizagens sociais, tendo sempre em atenção os interesses e as necessidades das crianças – individualmente ou em grupo. As aprendizagens, através da colaboração, cooperação e interajuda são proporcionadas pelo professor/educador através da planificação de atividades/ trabalhos a pares ou em grupo, sendo estas mediadas pelo mesmo. No que envolve a gestão de conflitos, compreendi que o professor/ educador deverá incentivar a gestão, de forma autónoma, dos mesmos de modo que possa ajudar as crianças no seu desenvolvimento social.

Em relação ao conhecimento de padrões de interação predominantes entre as crianças no espaço de sala e de recreio foi possível observar que as crianças criaram ligações através dos interesses em comum no que envolviam as brincadeiras nos intervalos de forma autónoma, sendo estas: jogar às escondidas ou à apanhada, jogar à bola e brincar ao faz de conta. Deste modo, foi analisada, a partir dos gráficos 1 e 2, uma evolução a nível das interações mantidas no recreio.

As observações e reflexões permitiram-me proporcionar um ambiente em que houvesse ações de cooperação, partilha e interajuda das crianças, tal como a tolerância, empatia e responsabilidade, capacidade de argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, mais especificamente nos momentos de trabalho em equipa, no grupo de discussão semanal e nas reuniões de conselho. No entanto, apesar de ter existido um desenvolvimento das crianças, os resultados não foram os esperados (a nível do contexto em pré-escolar), pois as crianças mantinham a sua forte visão sob os acontecimentos negativos não se focando nas ocorrências positivas.

Ao estabelecer estratégias de intervenção que pudessem desenvolver relações interpessoais das crianças, nomeadamente trabalhos/ atividades de pequeno grupo com a turma/ grupo, mantiveram-se muito presentes nos momentos de planificação e de reflexão, de modo a compreender como poderia proporcionar um ambiente de incentivo das mesmas. A nível do contexto em 1.º CEB, pude observar uma evolução gradual das relações ao longo dos meses de estágio, principalmente através das observações não intrusivas no tempo de intervalo. No contexto de Pré-Escolar, proporcionei as relações através do trabalho de projeto “Os transportes”.

O estabelecer momentos de discussão com o objetivo de resolver os problemas/ conflitos existentes é muito importante no que envolve as relações interpessoais e o desenvolvimento, tanto individual como coletivo. Estabelecer um tempo em que as crianças podem resolver as questões que se encontram pendentes é incentivar a resolução das mesmas de forma pacífica, pois as crianças já se encontram mais calmas e podem ter outras perspetivas através das visões e opiniões de outras crianças que não estão envolvidas.

Ao refletir sobre a minha prática, posso afirmar que consegui atingir a maior parte dos meus objetivos específicos de forma positiva. Existiram alguns pontos que permaneceram pendentes pelo tempo de estágio em questão, como por exemplo: em contexto 1.º CEB, pretendia observar o envolvimento da A. A. e da M. L. M. com o grupo através das estratégias pensadas, porém não foi possível. No que concerne o contexto em Pré-Escolar, mantinha como objetivo a observação da evolução da coluna “gostei” do diário de grupo em que as crianças se focavam nas ações/ ocorrências positivas, no entanto, também não foi possível observar a mesma.

Ao repensar na PES, em ambos os contextos, teria iniciado as aprendizagens sociais através do diálogo com as crianças para que pudesse compreender a visão das mesmas em

relação à presente temática (1.º CEB). Em relação ao Pré-Escolar, a introdução à abordagem do Movimento da Escola Moderna foi demorada, principalmente a gestão dos momentos de comunicação com o grupo, de modo a mantê-los interessados. Assim, teria procurado obter mais conhecimentos e estratégias sobre este modelo pedagógico para que pudesse ter uma melhor influência em grande grupo.

Concluindo, através do presente relatório de estágio, aprendi a importância de proporcionar momentos que envolvam a partilha, a cooperação, a interajuda, a negociação e o aceitar diferentes pontos de vista, pois dadas as alterações da atualidade, é necessário promover o desenvolvimento dos valores, competências e atitudes para que possam desenvolver ações como a empatia, a comunicação, o respeito pelo próximo e a resolução de conflitos pacificamente para um futuro em conjunto.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior*, 21-31. Porto Editora.
- Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Sísifo/ Revista de ciências da educação*, (9), 79-86. <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/viewFile/150/255>.
- Bruner, J. (1996). Pedagogia Cultural. In Bruner J. (1996), *Cultura da Educação* (71-95). Havard University Press.
- Cardoso, M. & Lima, L. (2015). Ambiência para Brincar: análise da organização dos espaços de um centro infantil. *Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, (15), 77-98. <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/2456/2025>.
- Catela, H. (2011). Comunidade de aprendizagem: em torno de um conceito. *Revista de Educação*, 18 (2), 31-45. <https://www.periodicojs.com.br/index.php/hp/article/download/1133/957>.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), 355-380. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>.
- Cruz, A., Ventura, C., Rocha, M., Peres, N. & Sousa, T. (2015). Assim Aprendemos Juntos. *Escola Moderna*, (3), 35-52. <https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/publicacoes/index.php/escola-moderna-serie6-2015-3.pdf>.
- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em Revista*, 31, 213-230. https://www.researchgate.net/publication/250050935_Entendendo_o_trabalho_colaborativo_em_educacao_e_revelando_seus_beneficios.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Queru, M. P., Savené, K., Singh, K., Stavenhagen, R. & Suhr, M. W. (1998) *Educação: Um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf.

Falco, F. & Kok, M. (2008). *A importância do espaço na Educação Infantil*. [Dissertação de mestrado, Instituto Vera Cruz]. Academia.edu.
https://www.academia.edu/3768628/Monografia_fernanda_de_falco.

Folque, M. A. (2018). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (3.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, (5), 5-12.
https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3523/3/assun_rev5-1%20Vygotsky%20Escola%20Moderna.pdf.

Garcia, A. (2010). O Diário de Turma na vida de um grupo de Jardim de Infância. *Escola Moderna*, (36), 6-20.
https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_c_07_diario_turma_ji_agarcia.pdf.

Guedes, M. (2011). Trabalho em projetos no Pré-Escolar. *Escola Moderna*, (40), 5-12.
https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_2_trab_proj_coop/122_b_04_proj_preescolar_mguedes.pdf.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Gráo.

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação.
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.

Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M. J., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L. M., Araújo, H. C., Santos, S. A. & Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. República Portuguesa.
<https://dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>.

Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. (C. E. Silva & J. Sawaya, Trad.). Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura/ Cortez Editora (1999).
<https://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2012133176826a1035842e1211faee999/setesaberesmorin.pdf.pdf>.

- Niza, S. (1991). O diário de turma e o conselho. *Escola Moderna*, (1), 27-30. https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_1_org_coop_conselho/121_a_04_diario_turma_conselho_sniza.pdf.
- Ponte, J. P. (2008). Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *PNA - Revista de Investigación em Didáctica de la Matemática*, 2 (4), 153-180. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/4372/DaPonte2008Investigar.pdf?sequence=1>.
- Santos, A. J. P. (2016). A Gestão do Tempo nos Tempos Educativos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Saber & Educar*, (21), 50-63. https://www.researchgate.net/publication/312547594_A_gestao_do_tempo_nos_tempos_educativos_do_1_ciclo_do_ensino_basico.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, (35), 5-50. https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_35/2009_e_m35_fserralha_caratmem_p5.pdf.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Ramos, V. (2018). *A Brincar aprende-se* [Relatório de Estágio de mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/24067>.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2022). In *Reimaginar nossos futuros juntos: Um novo contrato social para a educação*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2016). In *Repensar a Educação: Rumo a um bem comum mundial*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244670>.
- Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber(e)Educar*, (12), 109-117. <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/714>;
- Watkins, C. (2004). Classrooms as Learning Communities. *NSIN Research Matters*, (24), 1-8. https://www.researchgate.net/publication/257930791_Classrooms_as_Learning_Communities_Research_Matters_series_No_24.

Documentos:

Projeto educativo do agrupamento – Instituição 1.º CEB.

Projeto educativo – Instituição Pré-Escolar.

Projeto curricular – Instituição Pré-Escolar.

Legislação consultada:

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, I série - n.º 129/2018.

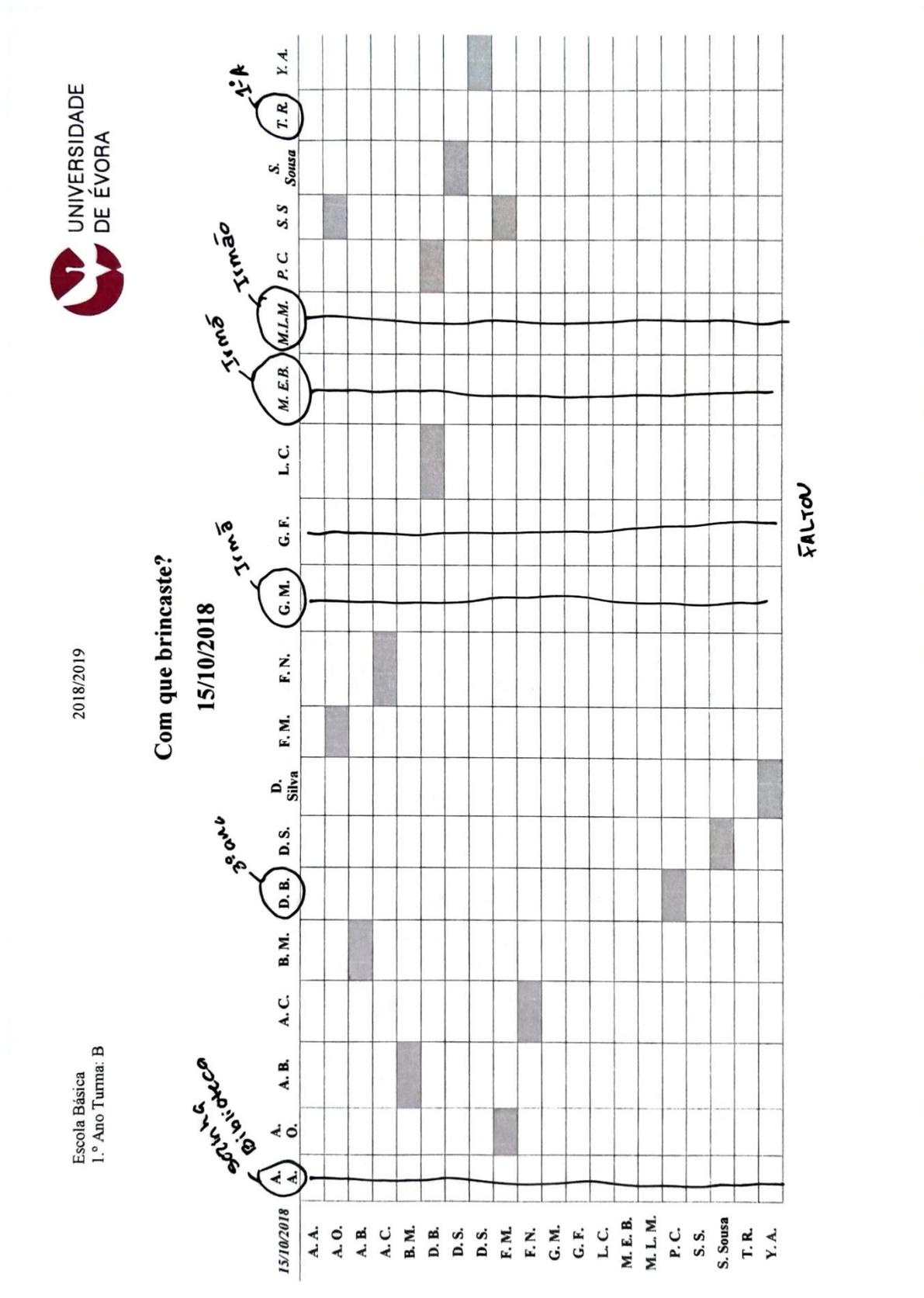
Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República, I série A - n.º 201/2001.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República, I Série A - n.º 201/2001.

Apêndices

Apêndice A

Tabelas da questão “Com quem brincaste?”

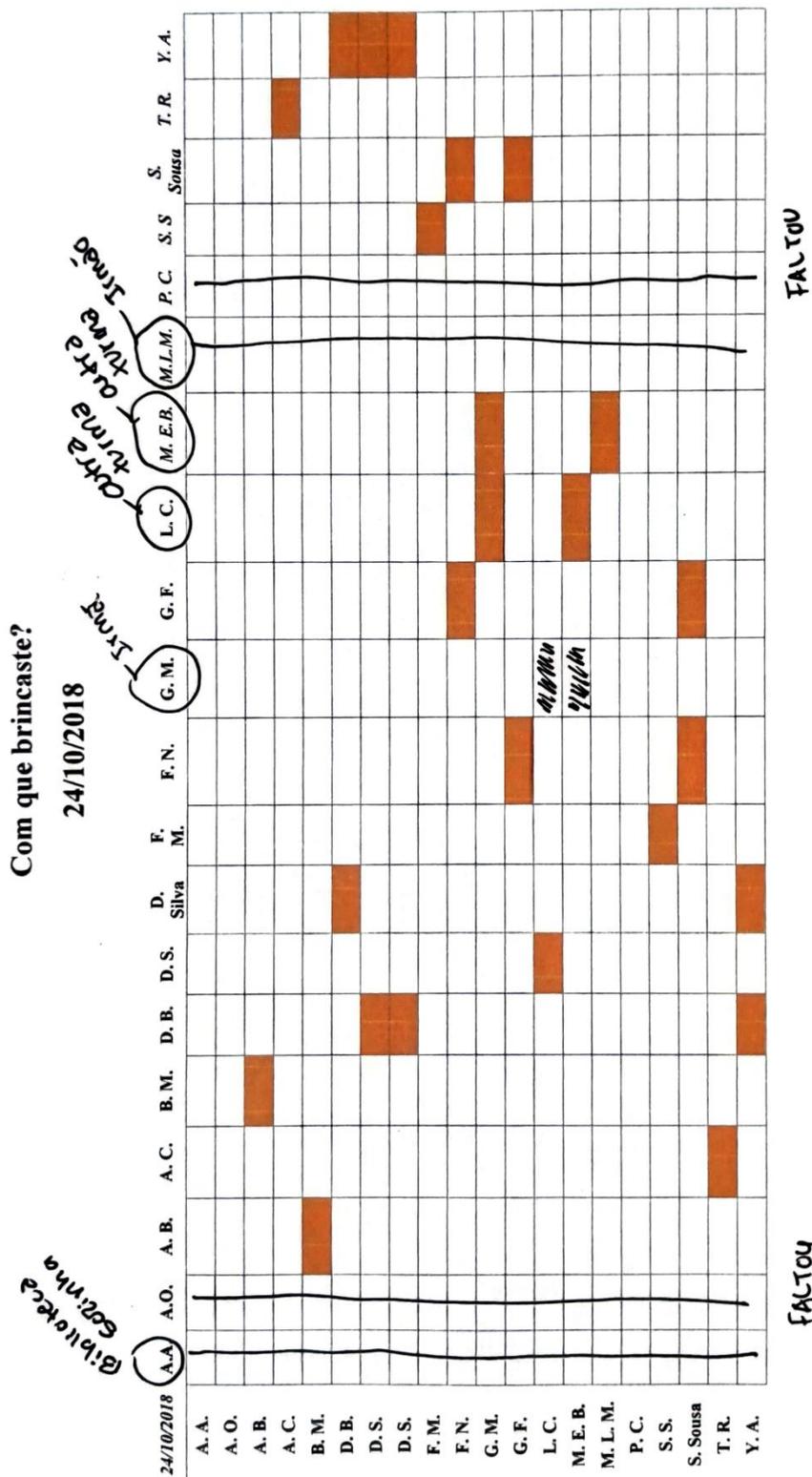


Apêndice A1. Questão colocada às crianças no dia 15 de outubro de 2018



2018/2019

Escola Básica
 1.º Ano Turma: B

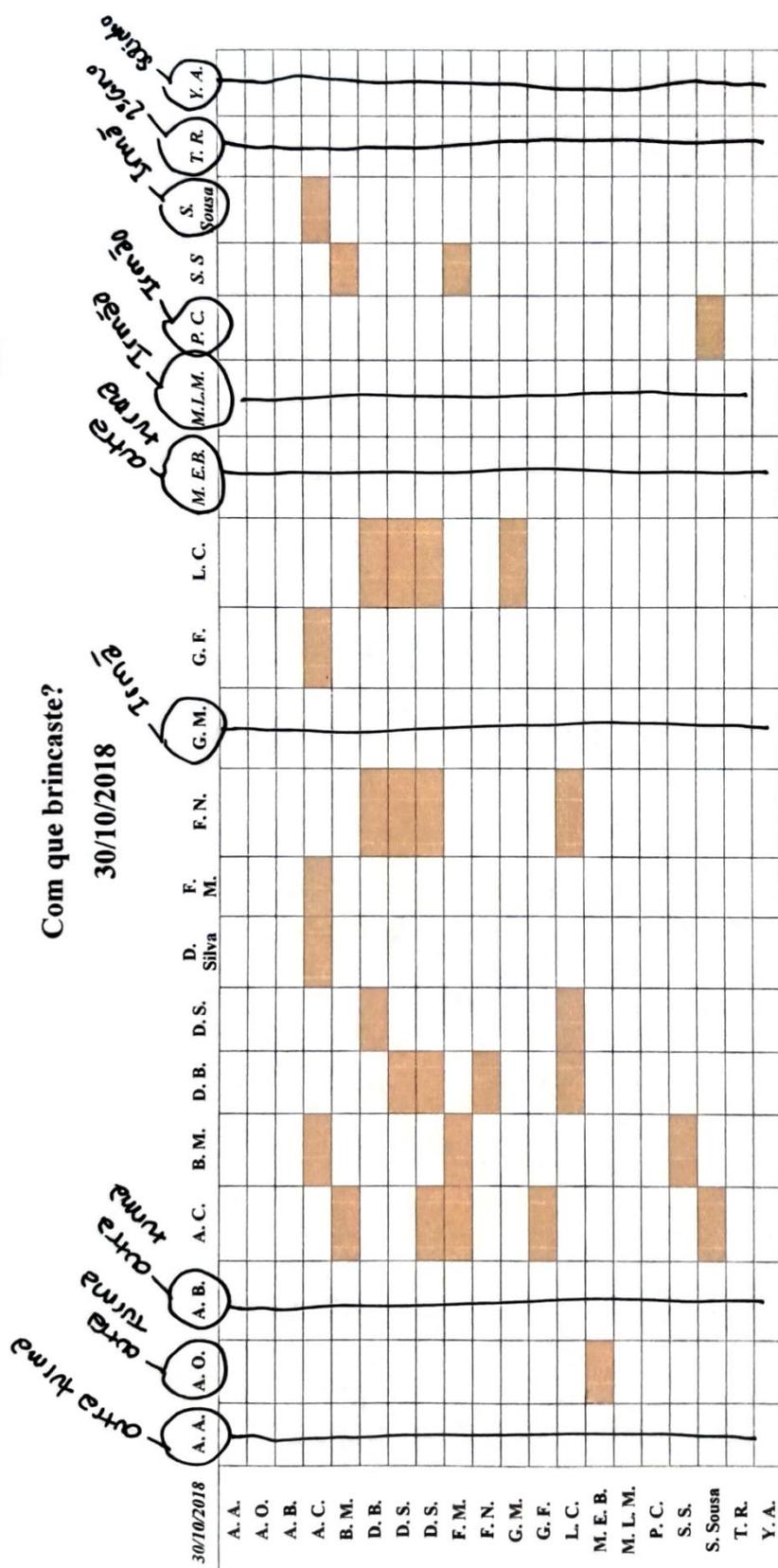


Apêndice A2. Questão colocada às crianças no dia 24 de outubro de 2018



2018/2019

Escola Básica
 1.º Ano Turma: B



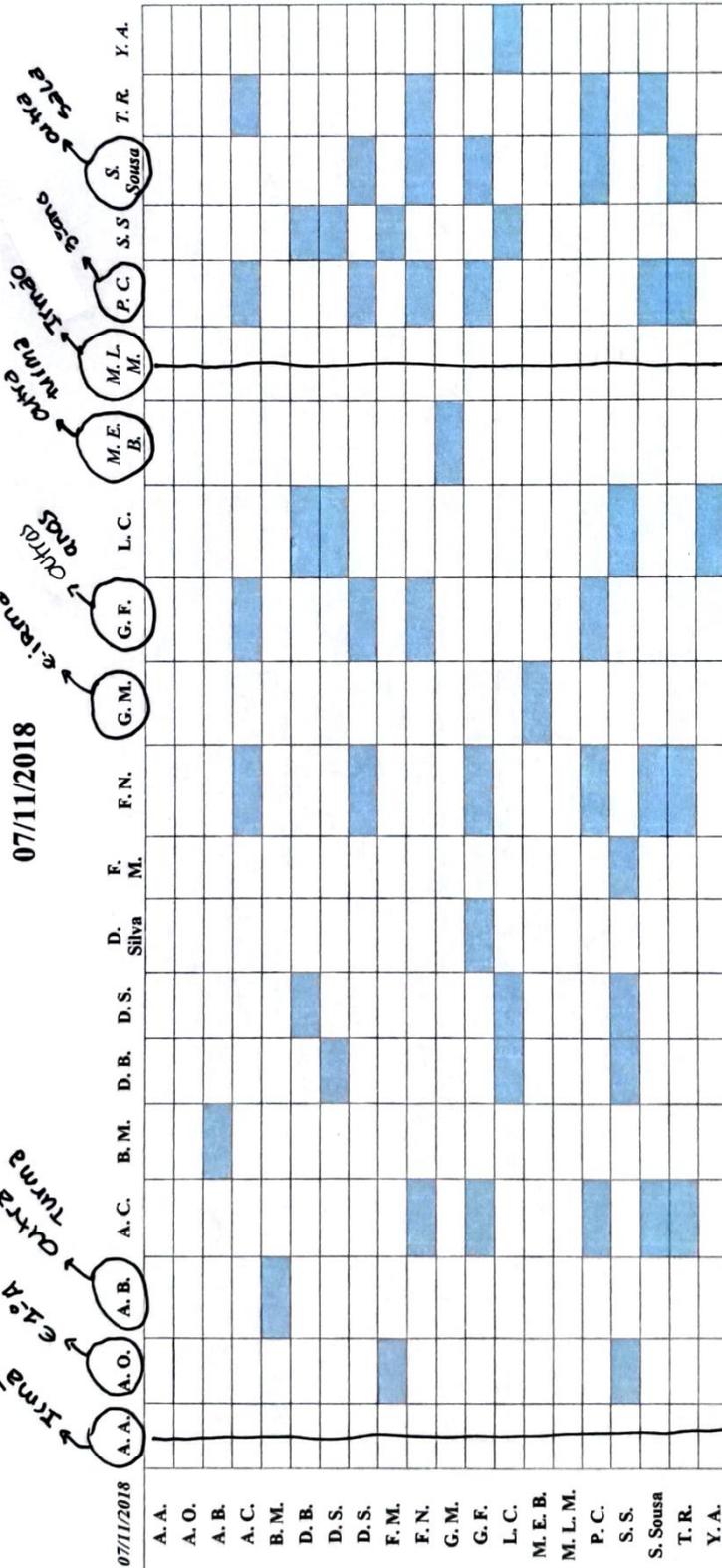
Apêndice A3. Questão colocada às crianças no dia 30 de outubro de 2018



2018/2019

Escola Básica
 1.º Ano Turma: B

Com que brincaste?



Apêndice A4. Questão colocada às crianças no dia 7 de novembro de 2018

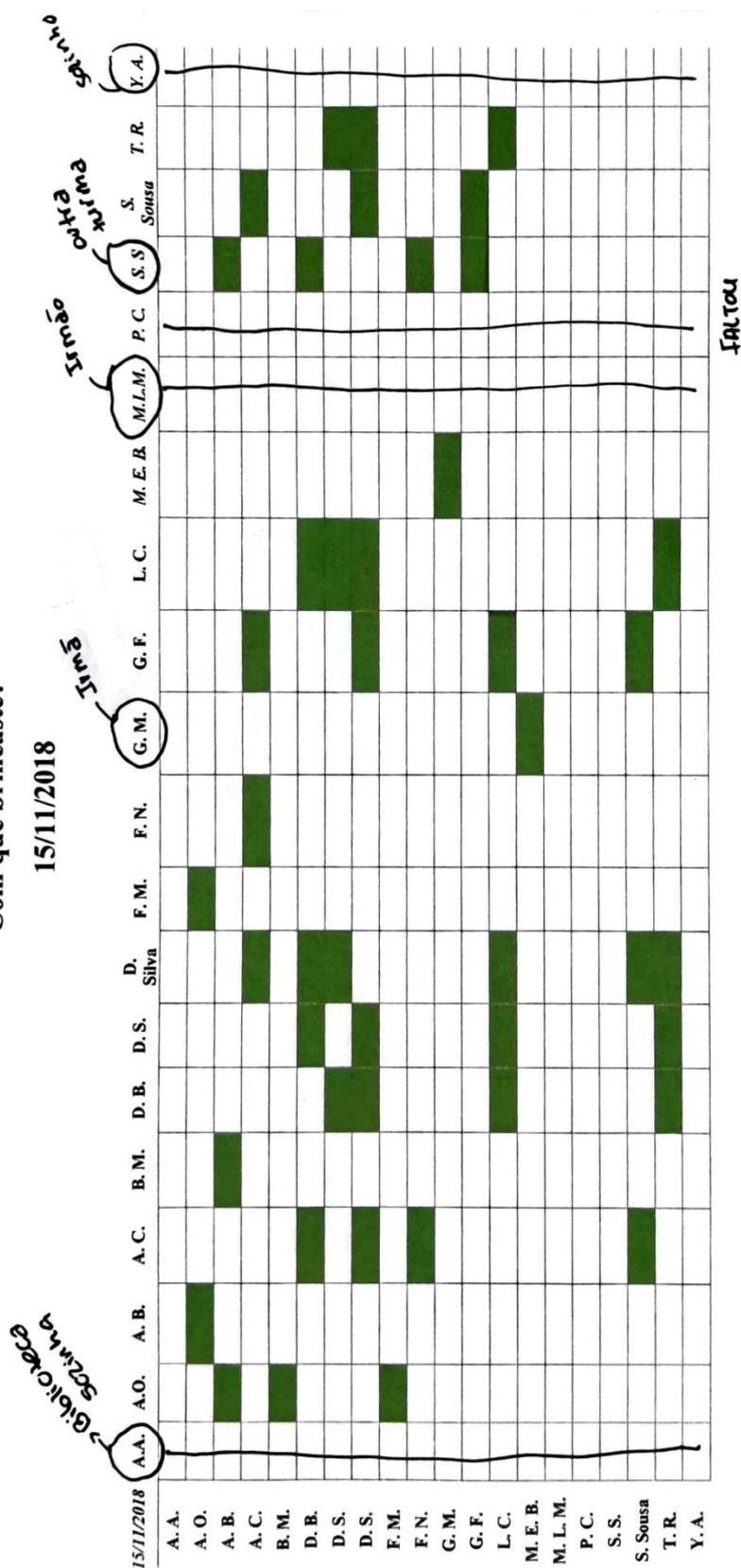


2018/2019

Escola Básica
 1.º Ano Turma: B

Com que brincaste?

15/11/2018

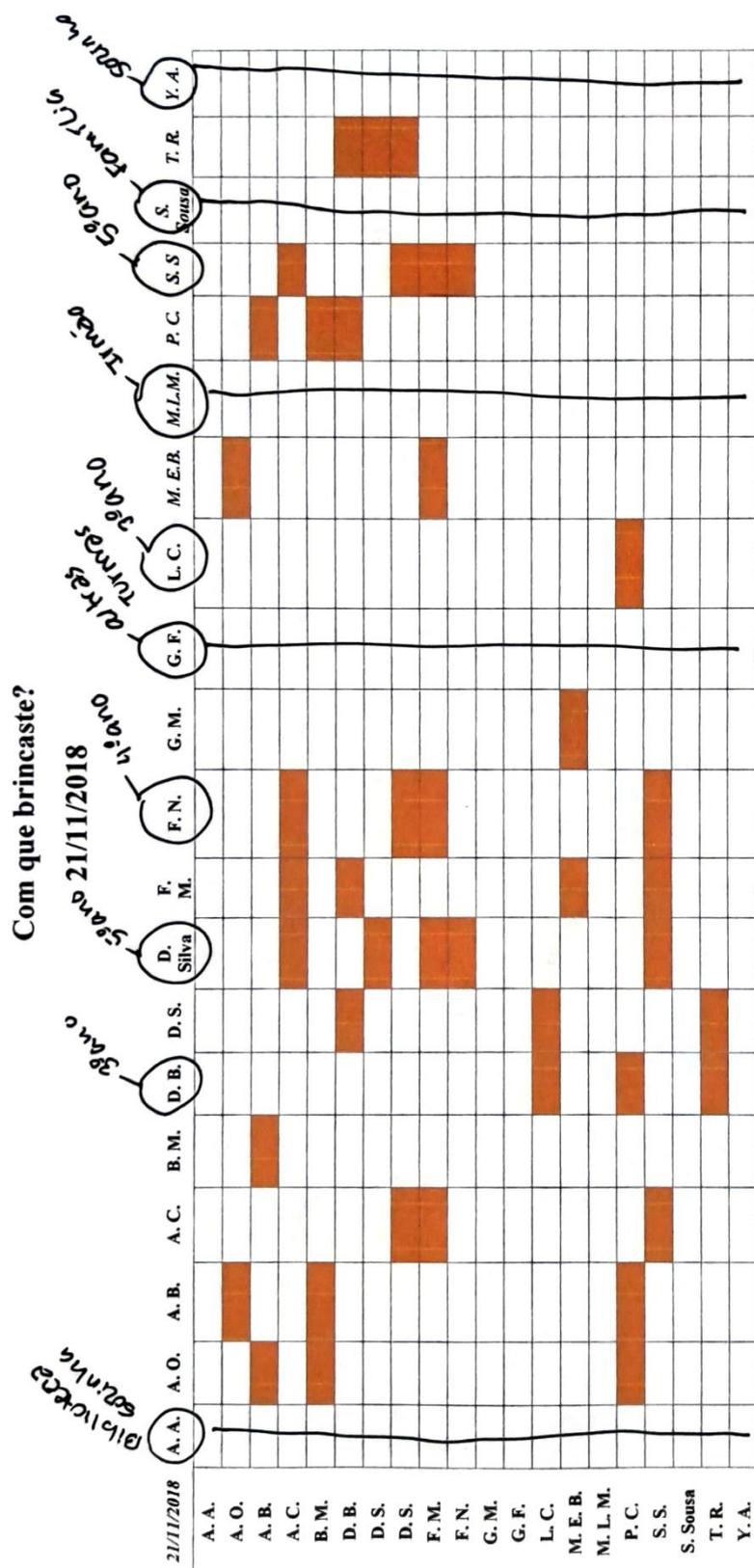


Apêndice A5. Questão colocada às crianças no dia 15 de novembro de 2018



2018/2019

Escola Básica
 1.º Ano Turma: B



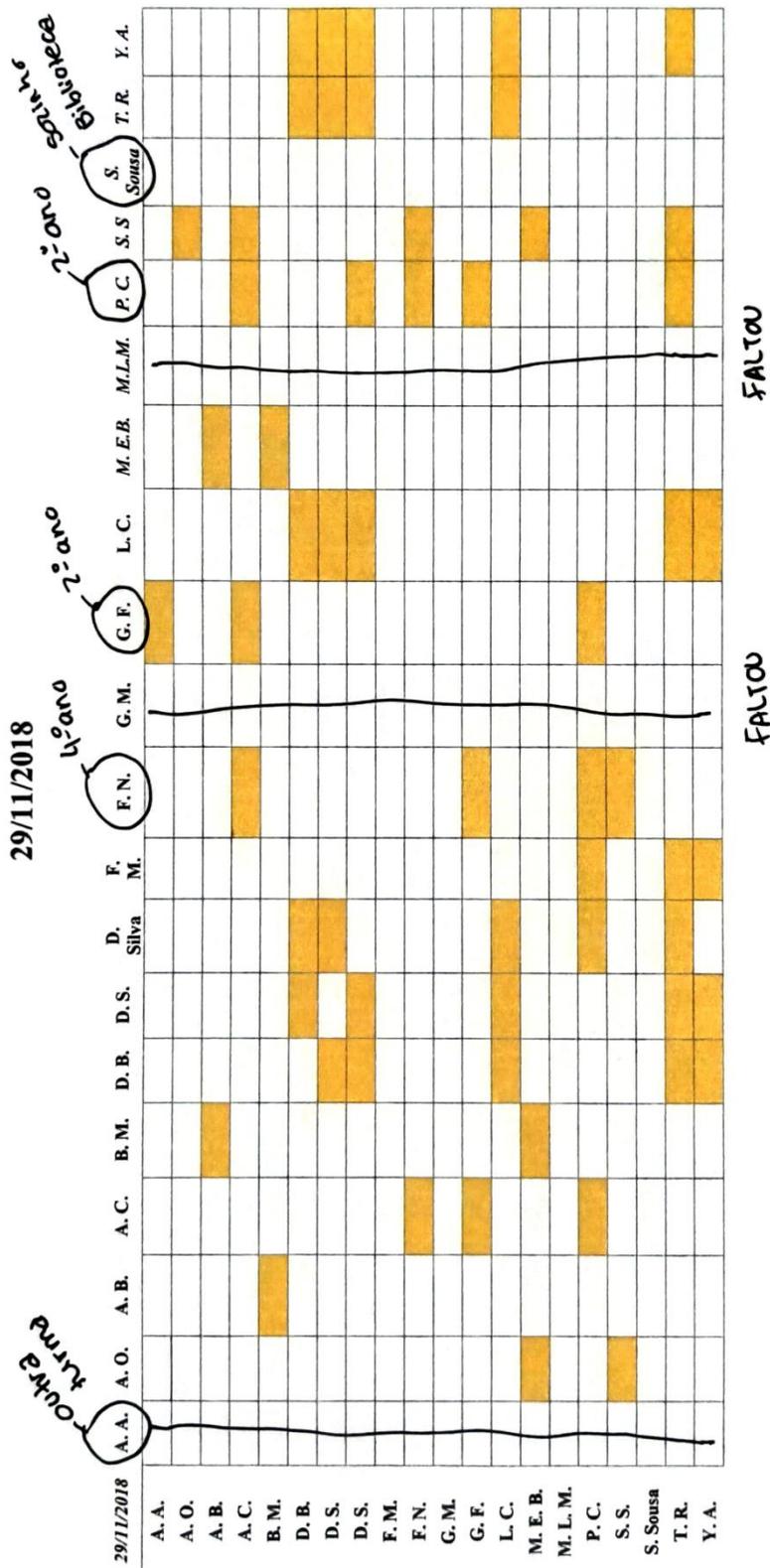
Apêndice A6. Questão colocada às crianças no dia 21 de novembro de 2018



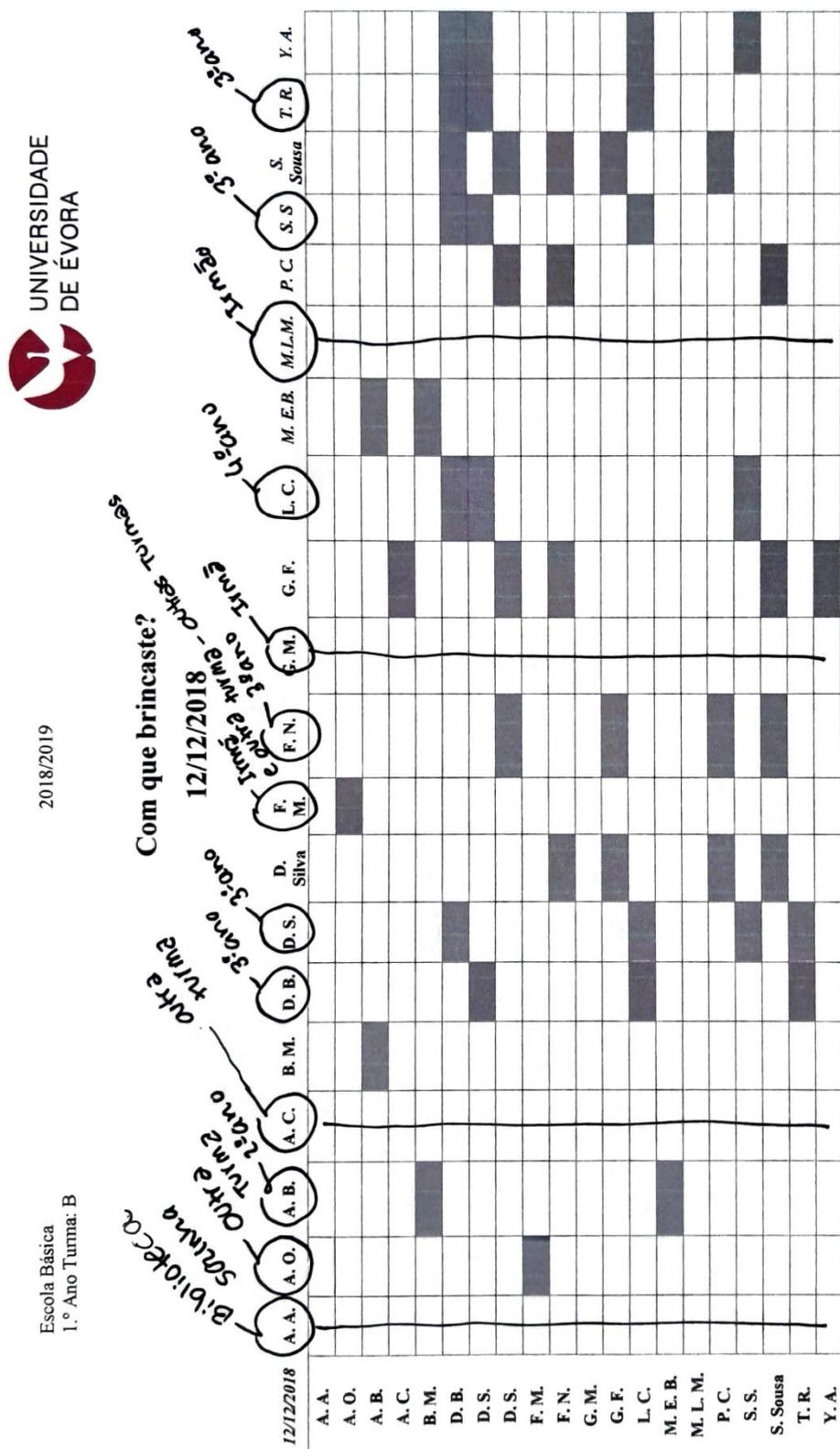
2018/2019

Escola Básica
1.º Ano Turma: B

Com que brincaste?



Apêndice A7. Questão colocada às crianças no dia 29 de novembro de 2018

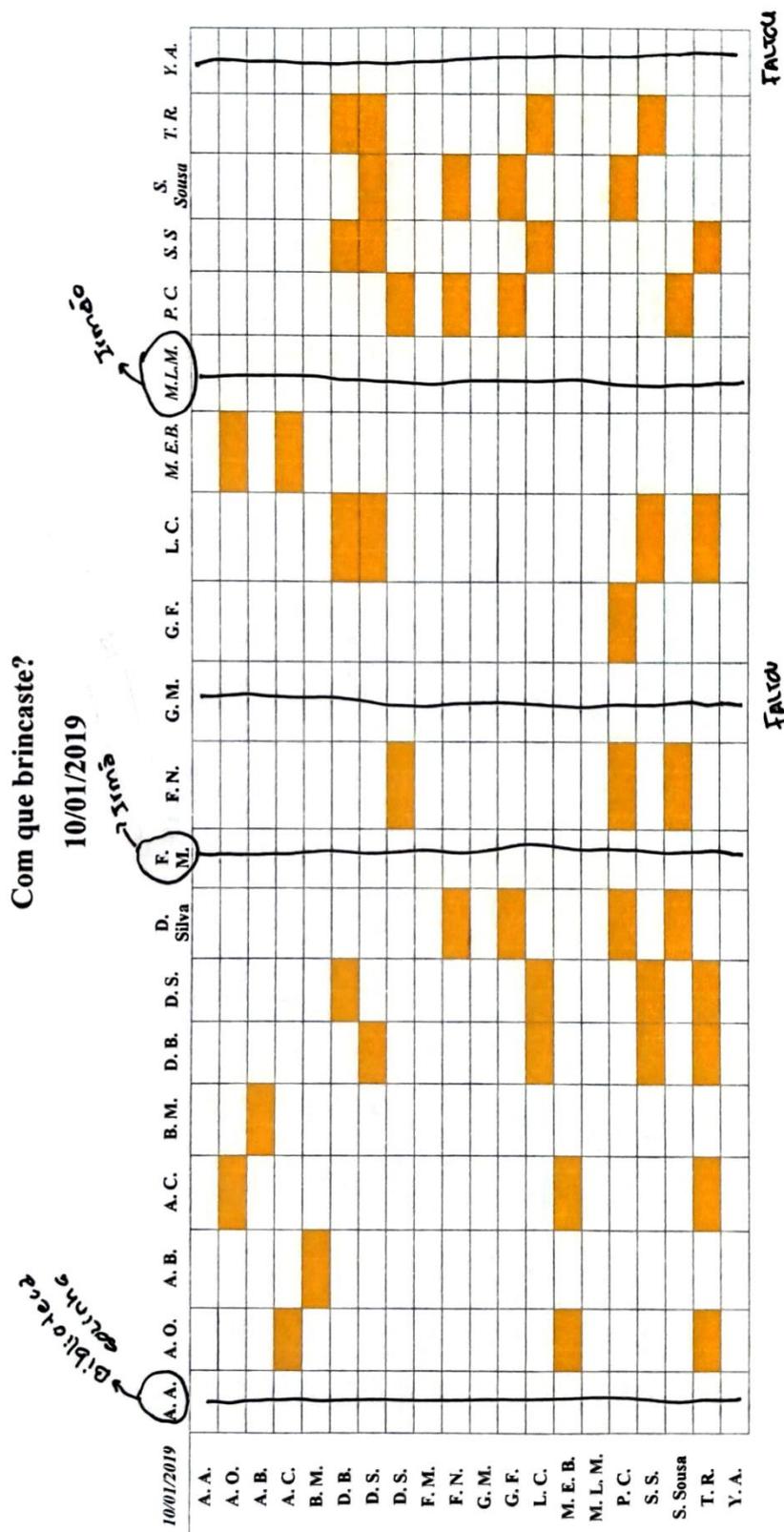


Apêndice A8. Questão colocada às crianças no dia 12 de dezembro de 2018



2018/2019

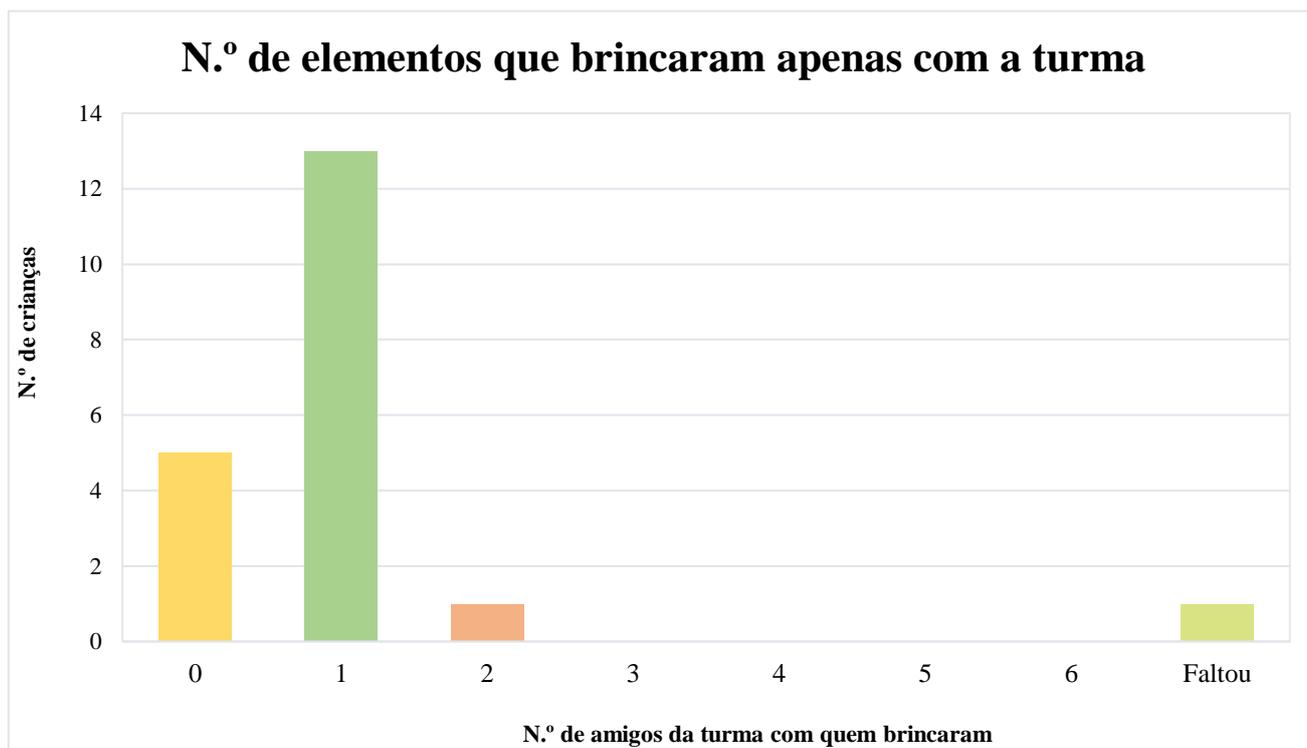
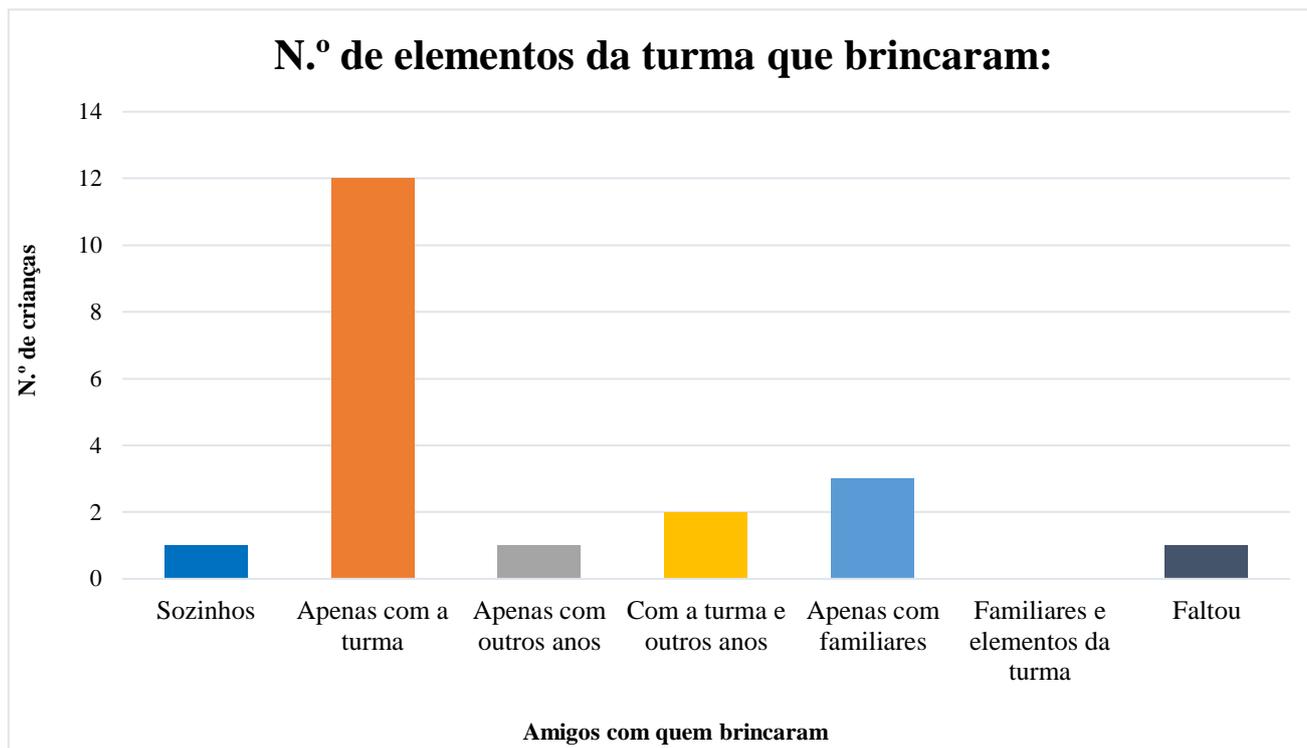
Escola Básica
 1.º Ano Turma: B



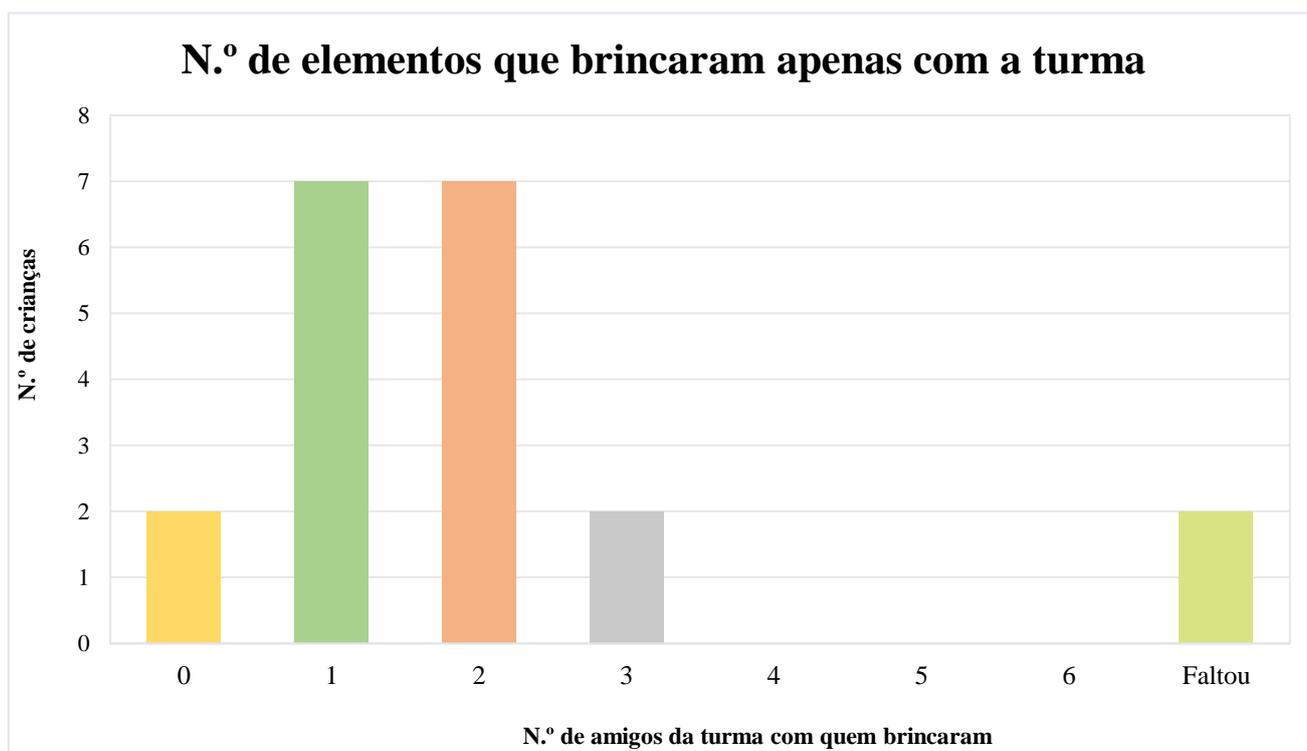
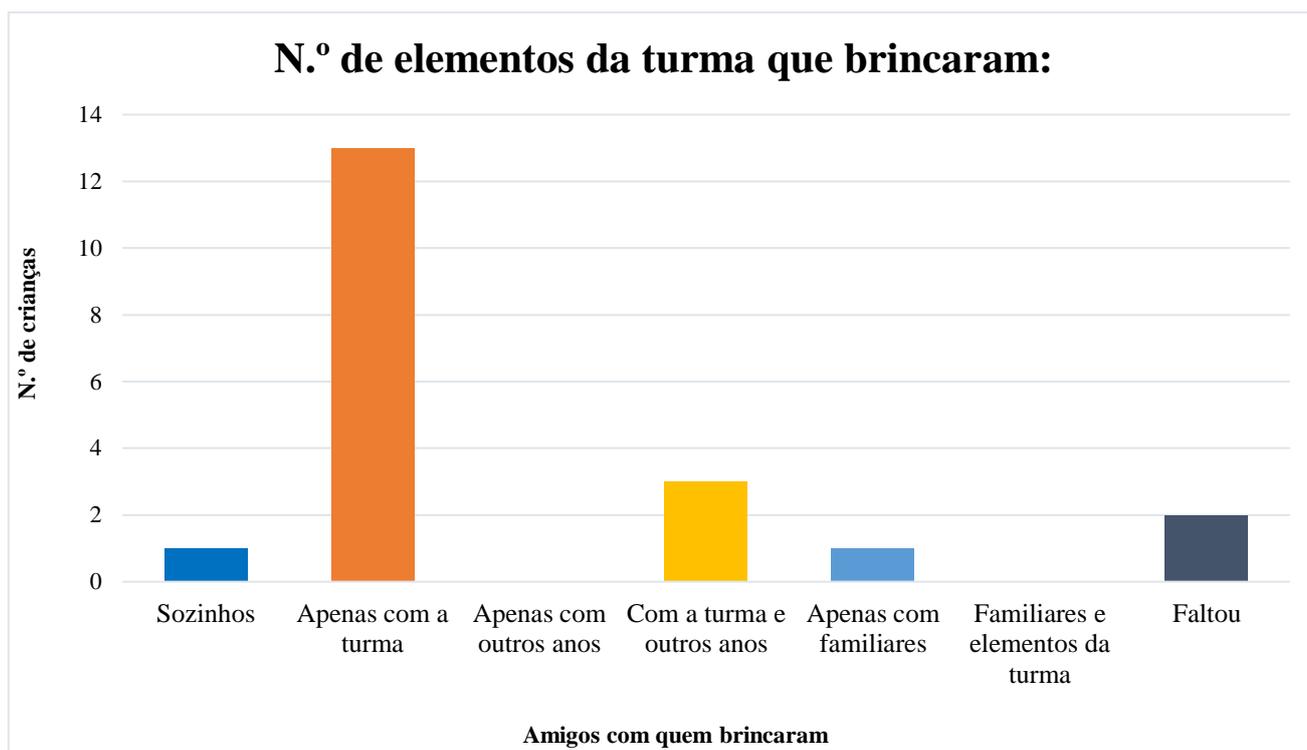
Apêndice A9. Questão colocada às crianças no dia 10 de janeiro de 2019

Apêndice B

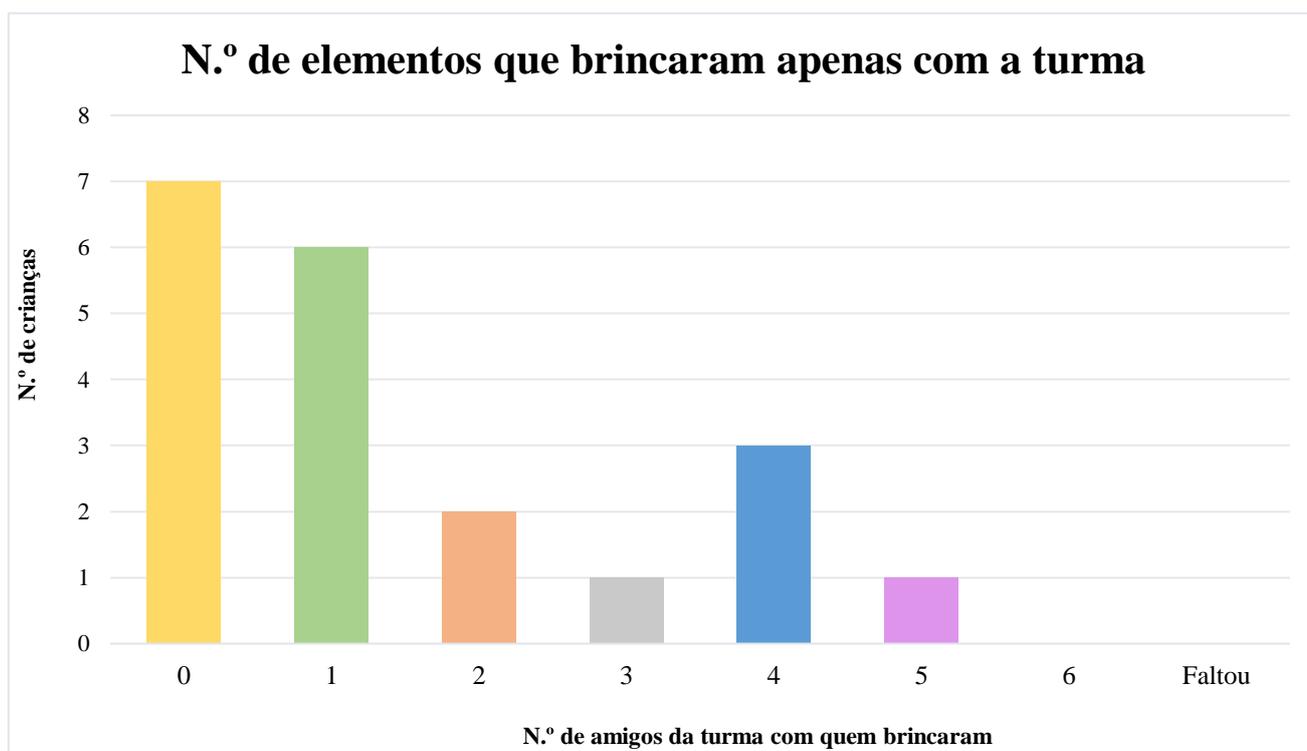
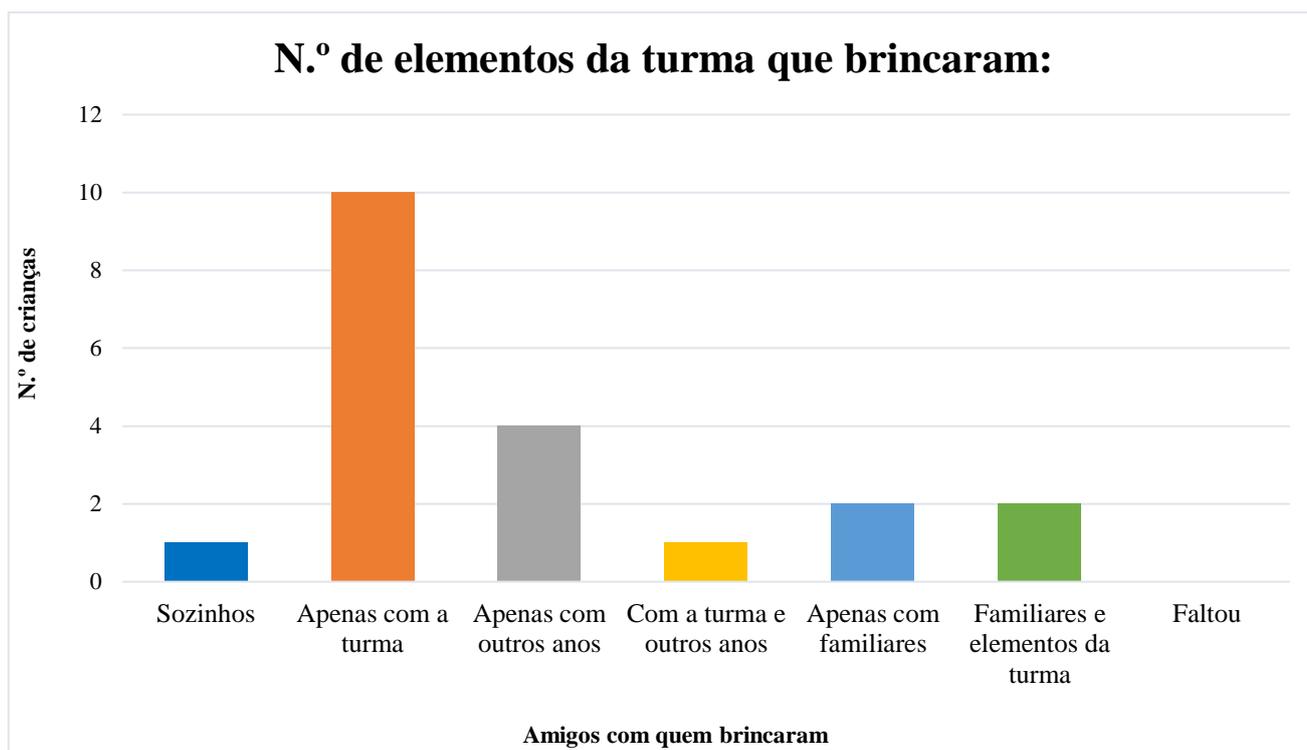
Tratamento dos dados: “Com quem brincaste?”



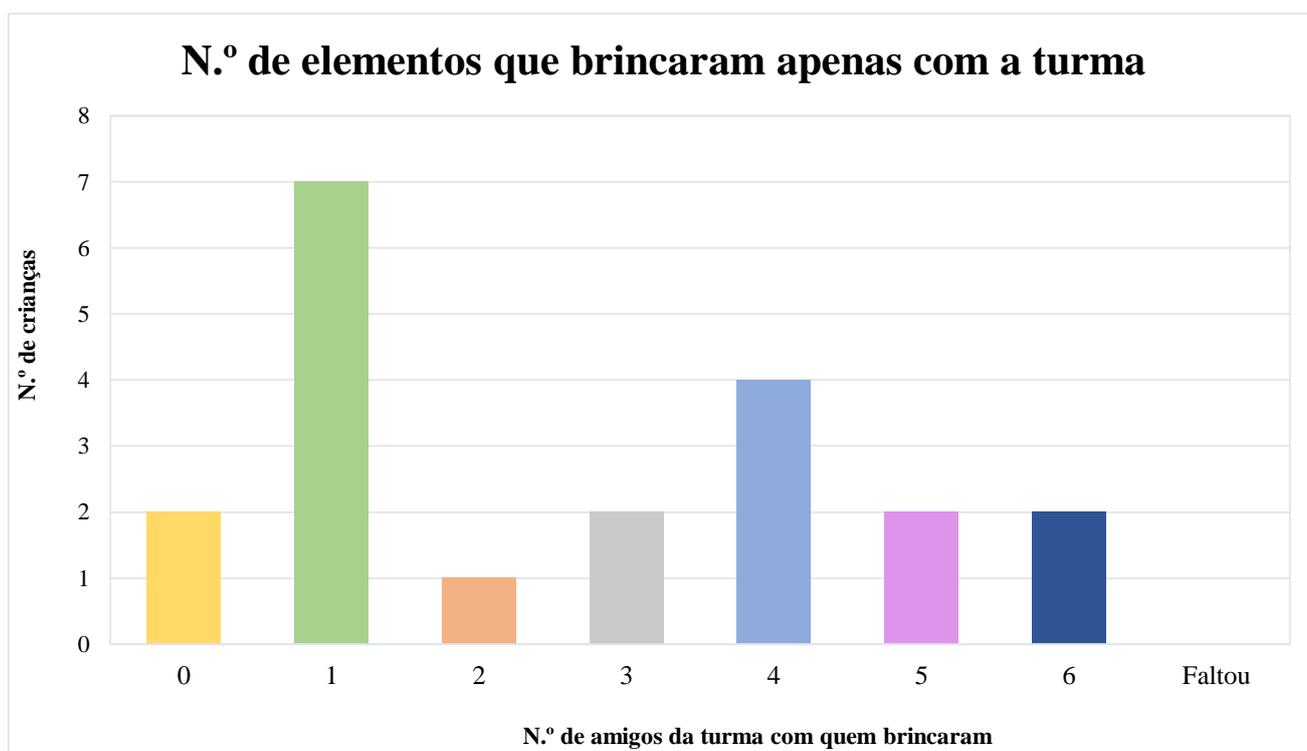
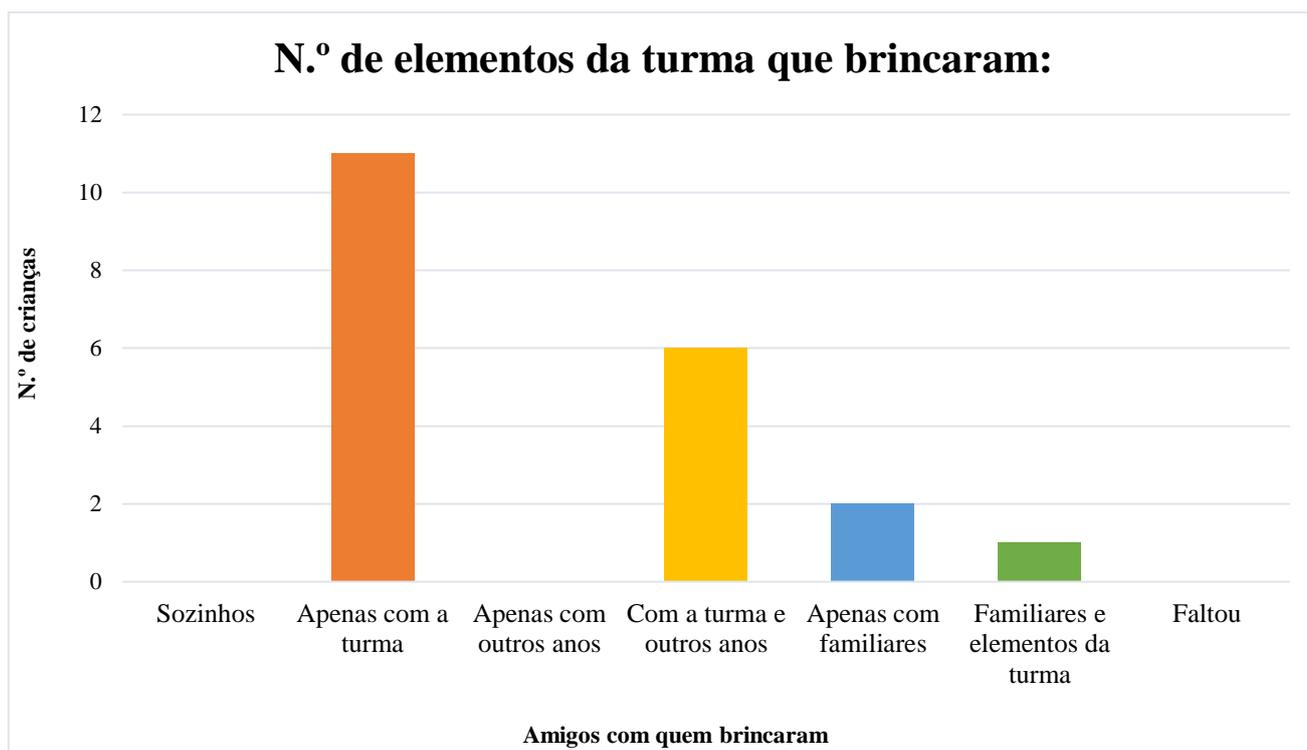
Apêndice B1. Tratamento de dados da questão “Com quem brincaste?” do dia 15 de outubro de 2018



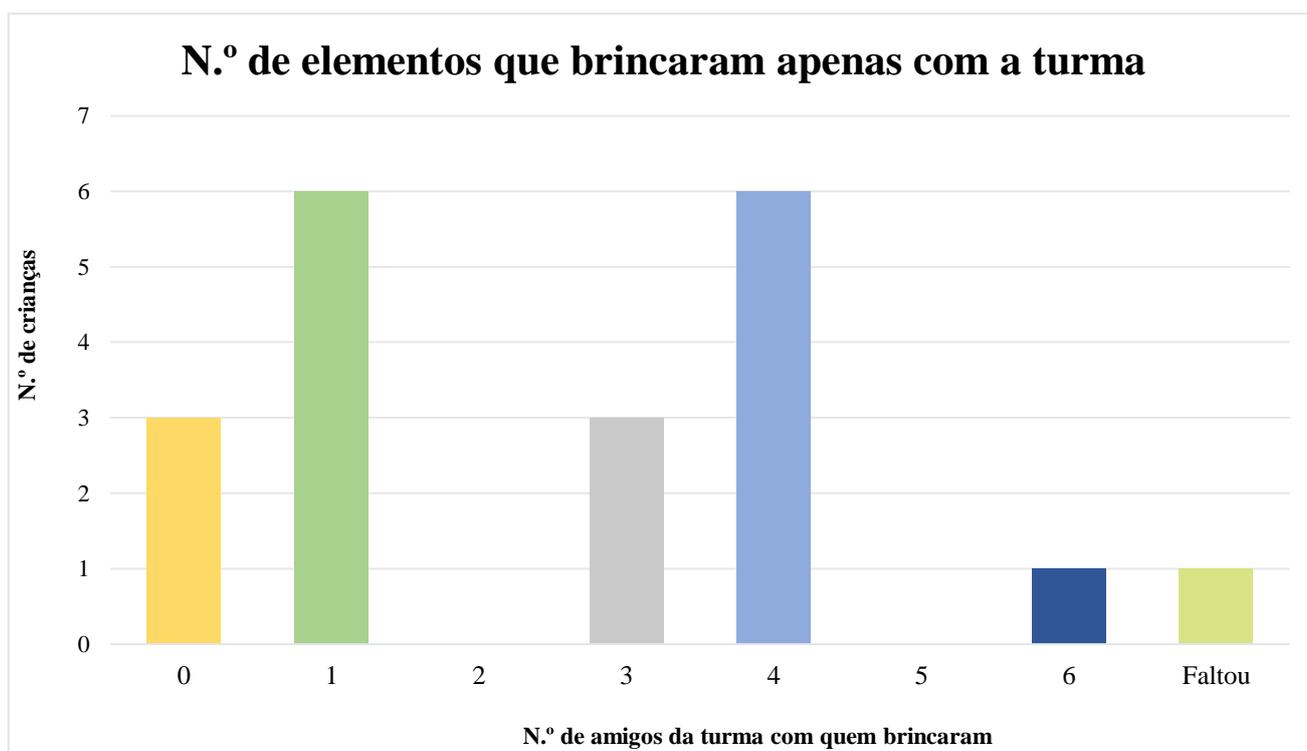
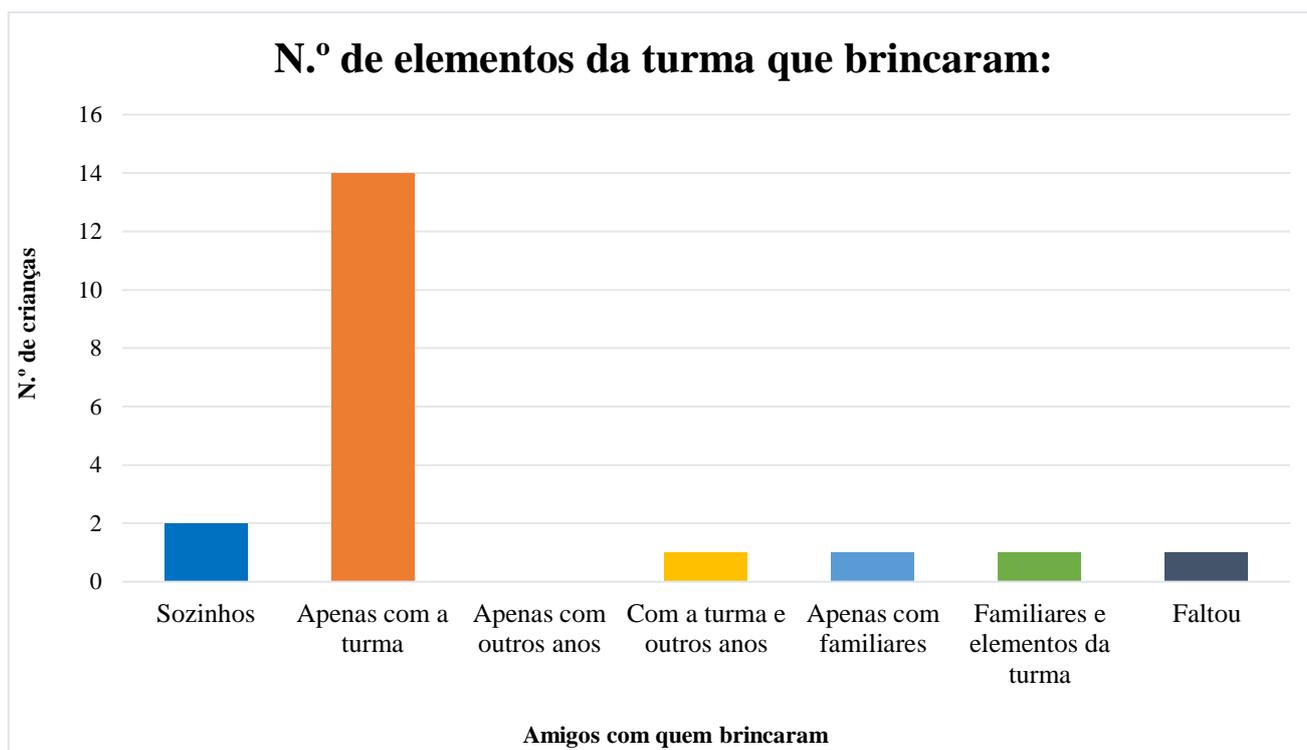
Apêndice B2. Tratamento de dados da questão “Com quem brincaste?” do dia 24 de outubro de 2018



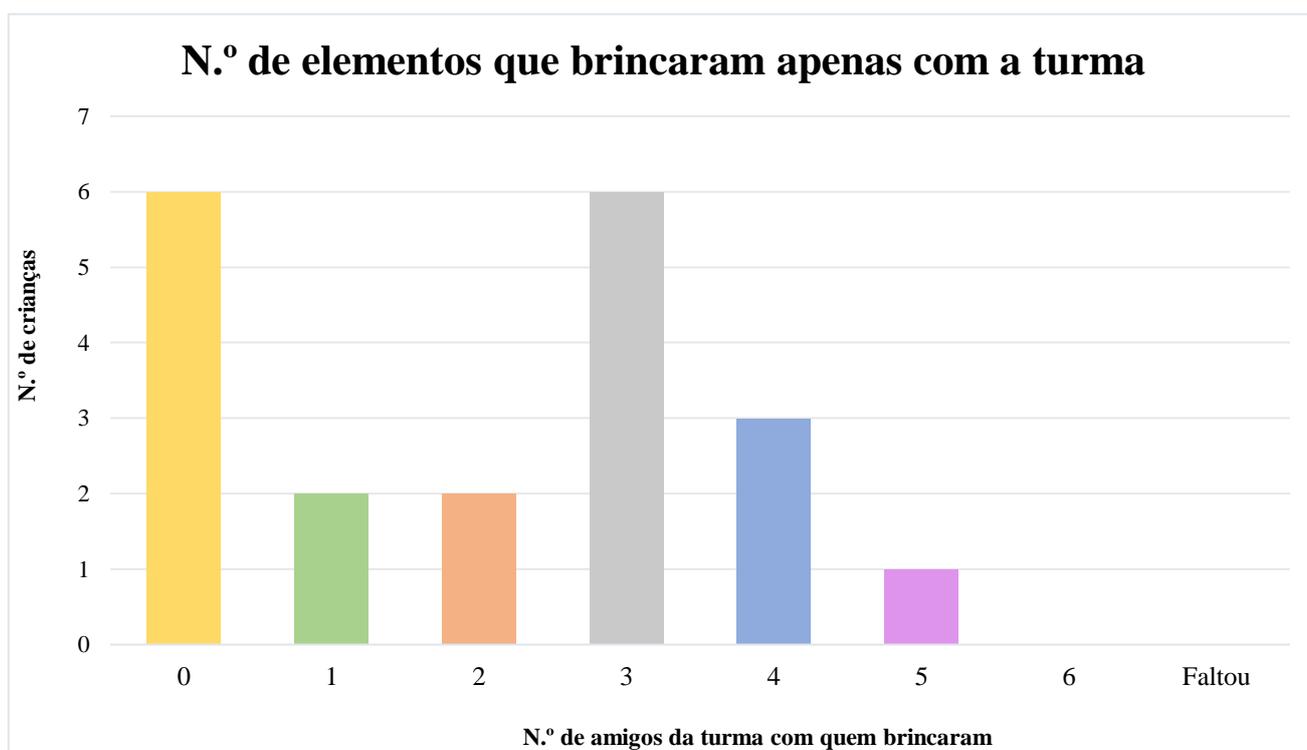
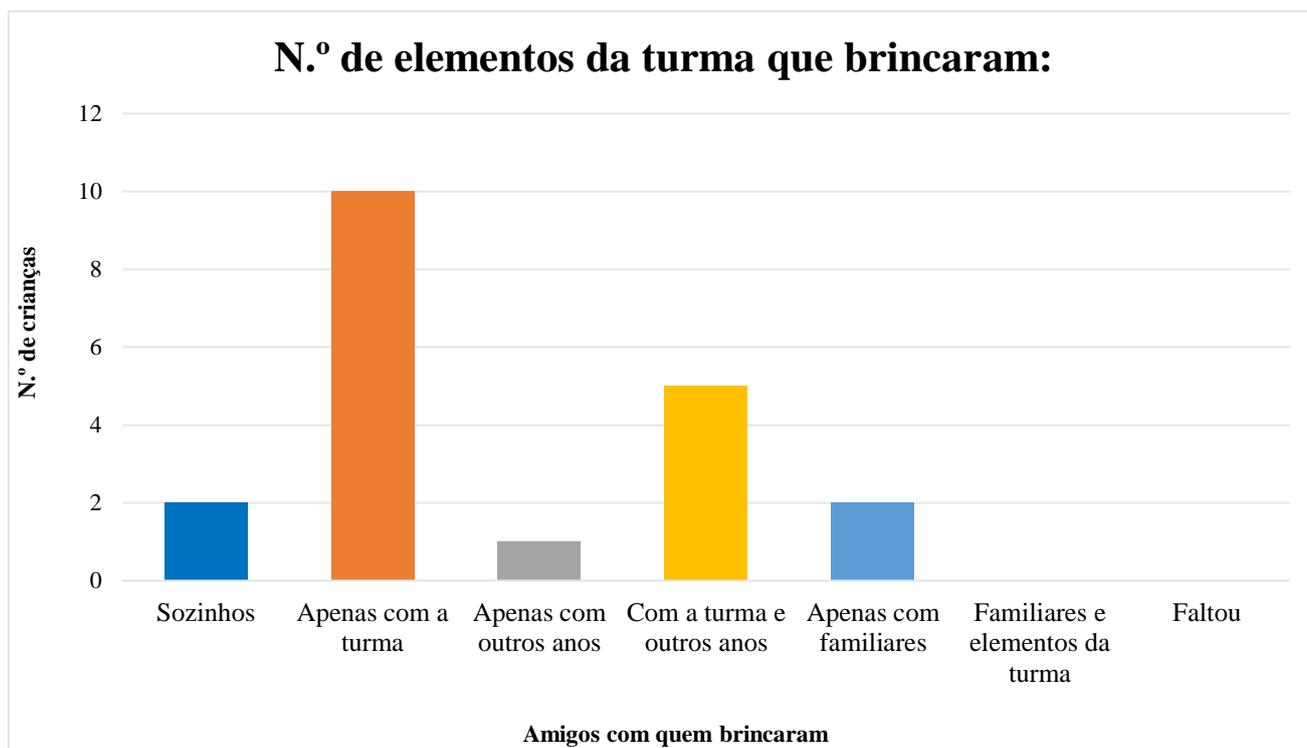
Apêndice B3. Tratamento de dados da questão "Com quem brincaste?" do dia 30 de outubro de 2018



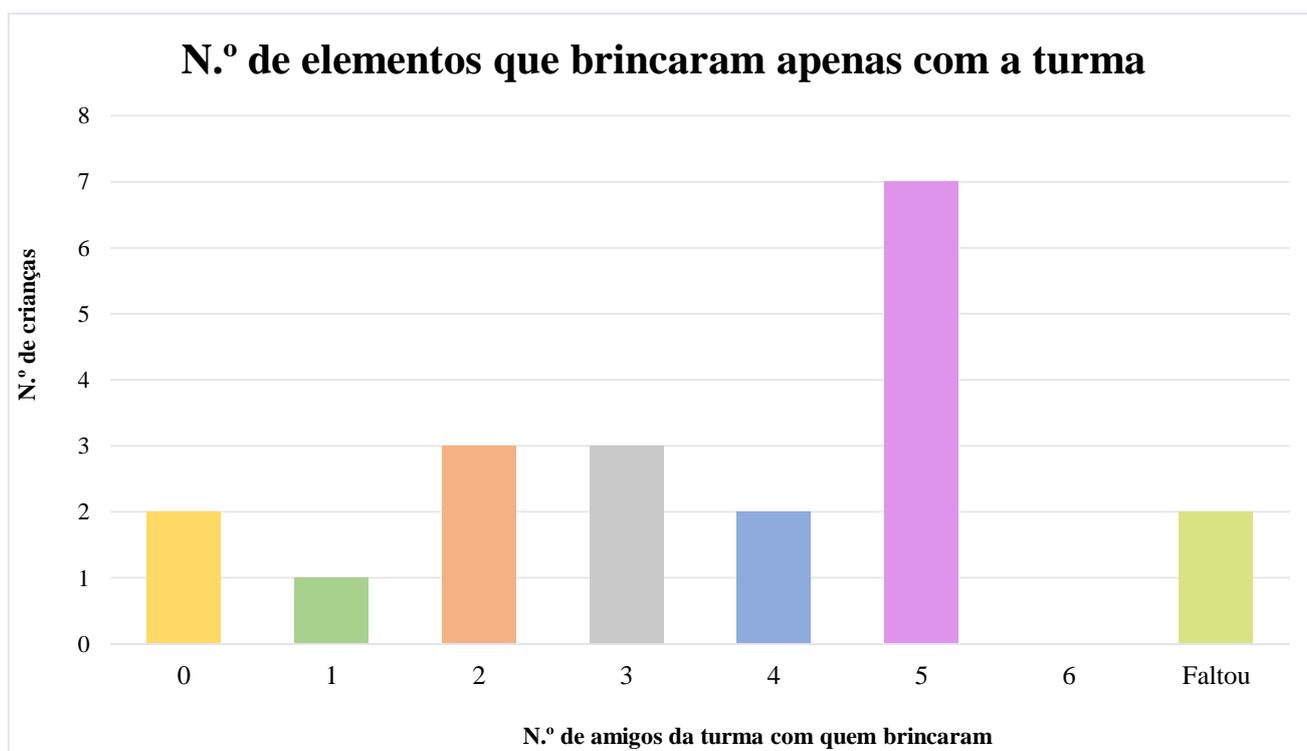
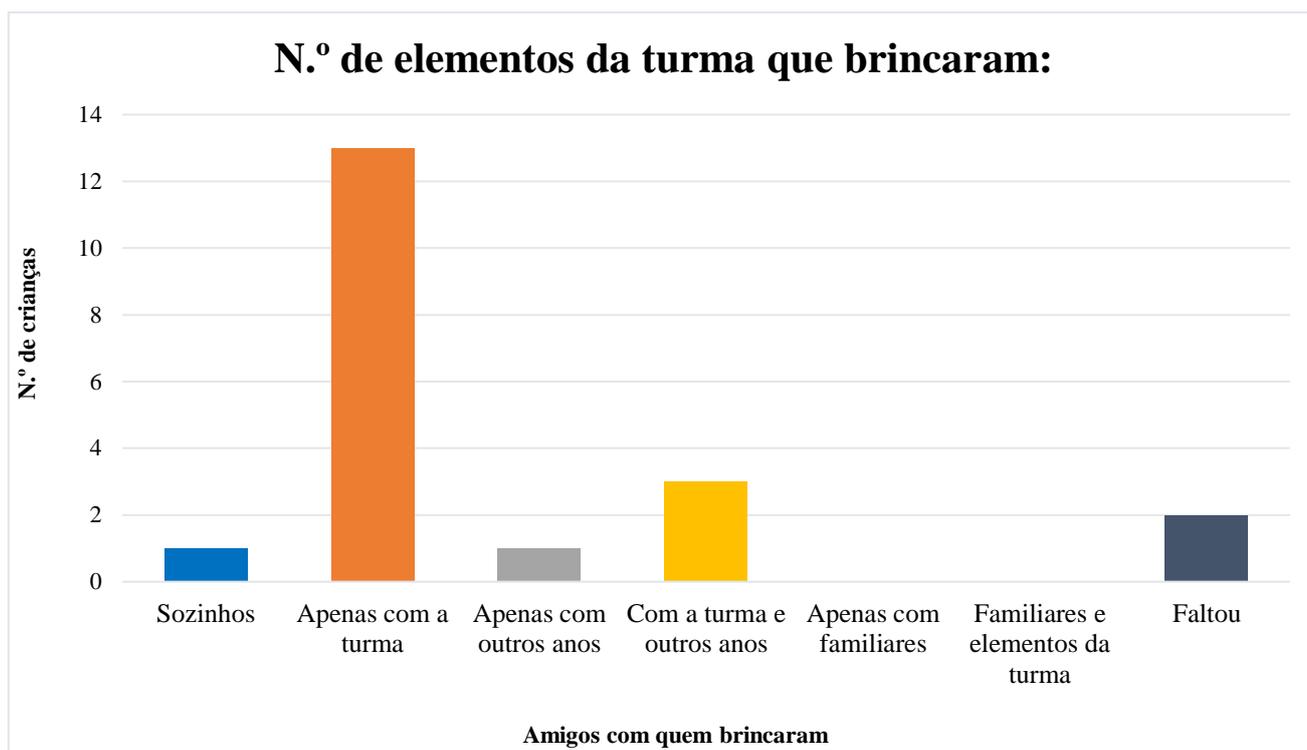
Apêndice B4. Tratamento de dados da questão “Com quem brincaste?” do dia 7 de novembro de 2018



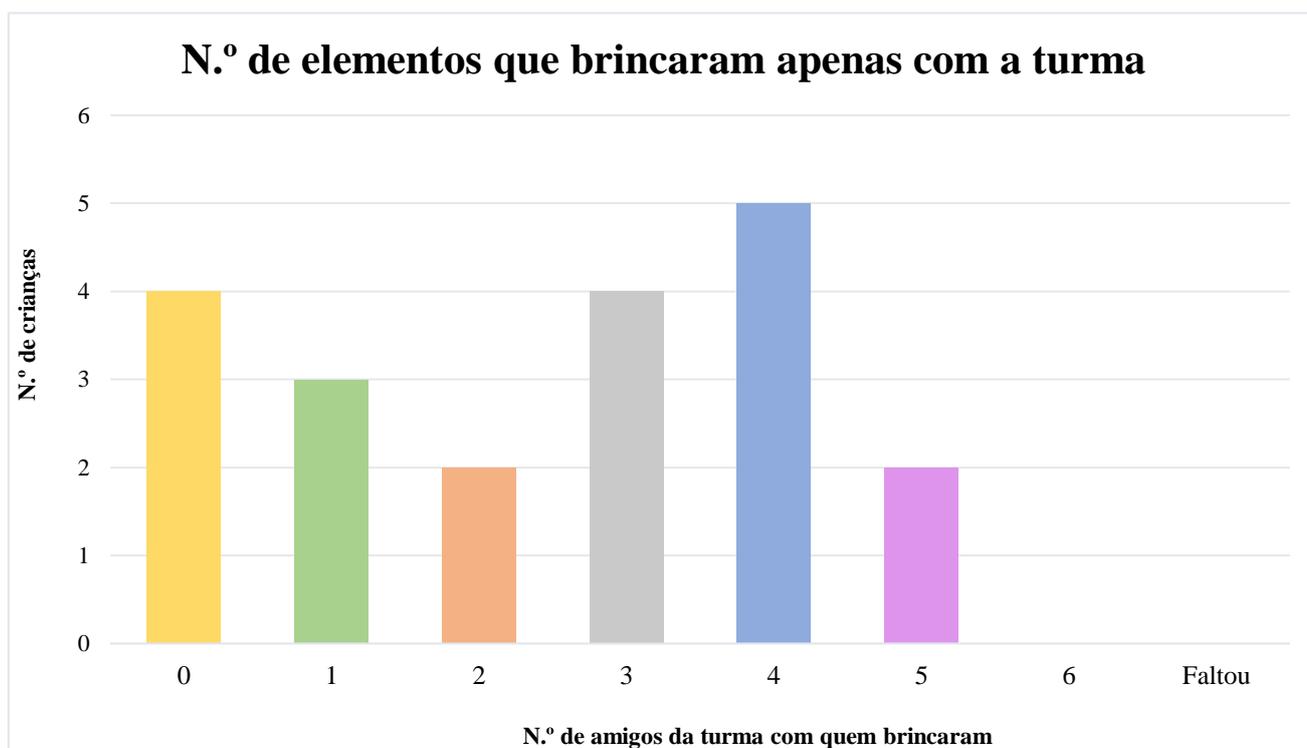
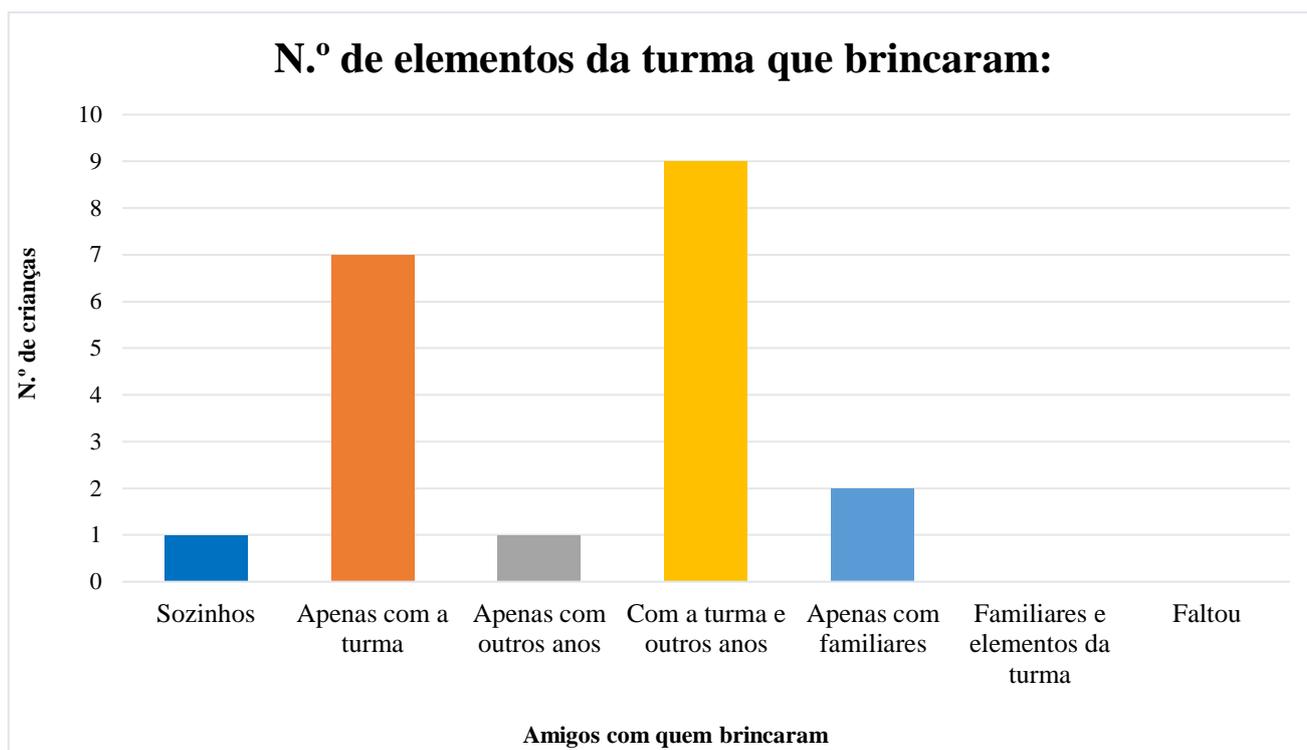
Apêndice B5. Tratamento de dados da questão "Com quem brincaste?" do dia 15 de novembro de 2018



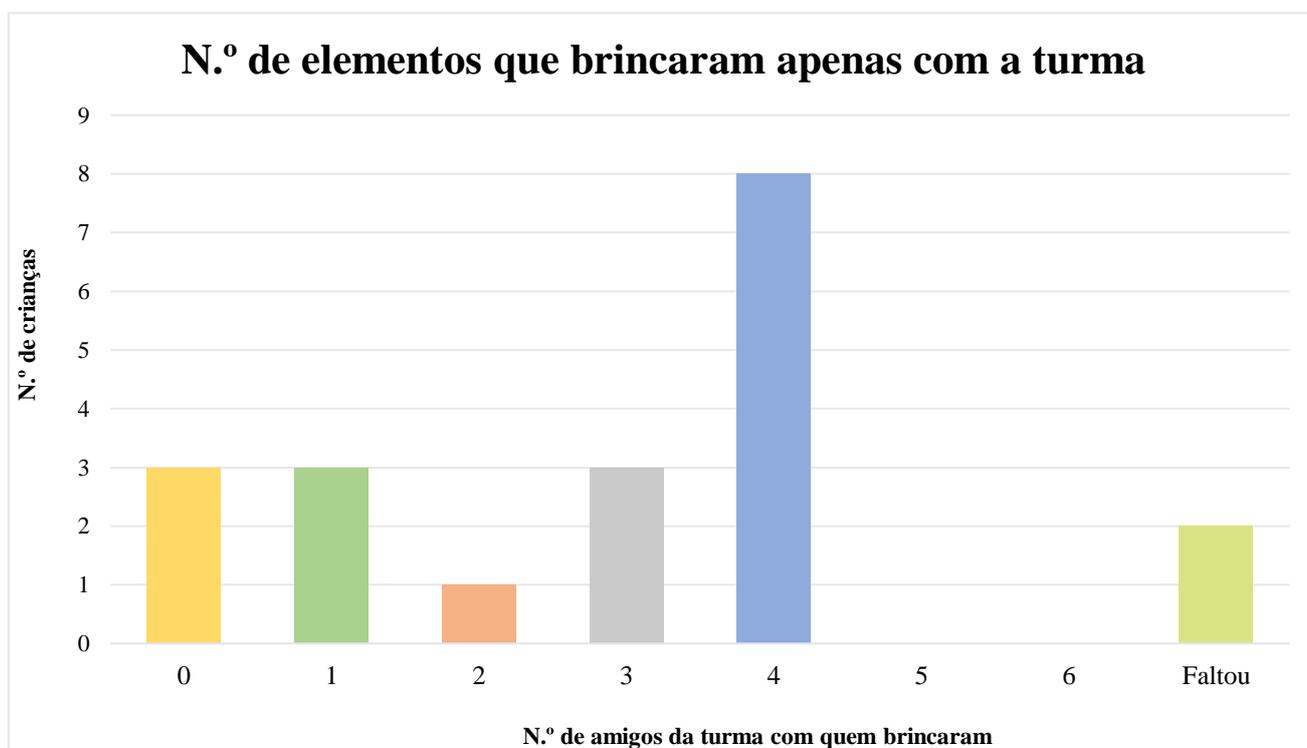
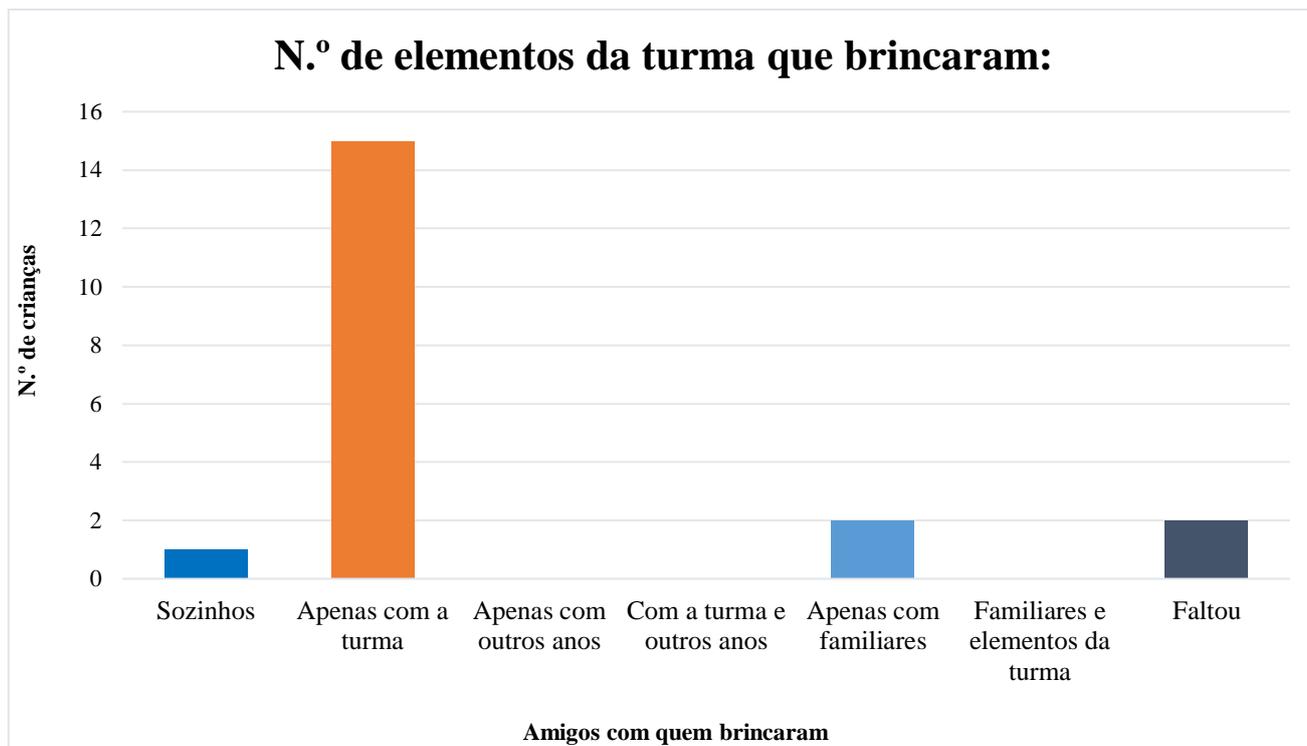
Apêndice B6. Tratamento de dados da questão “Com quem brincaste?” do dia 21 de novembro de 2018



Apêndice B7. Tratamento de dados da questão “Com quem brincaste?” do dia 29 de novembro de 2018



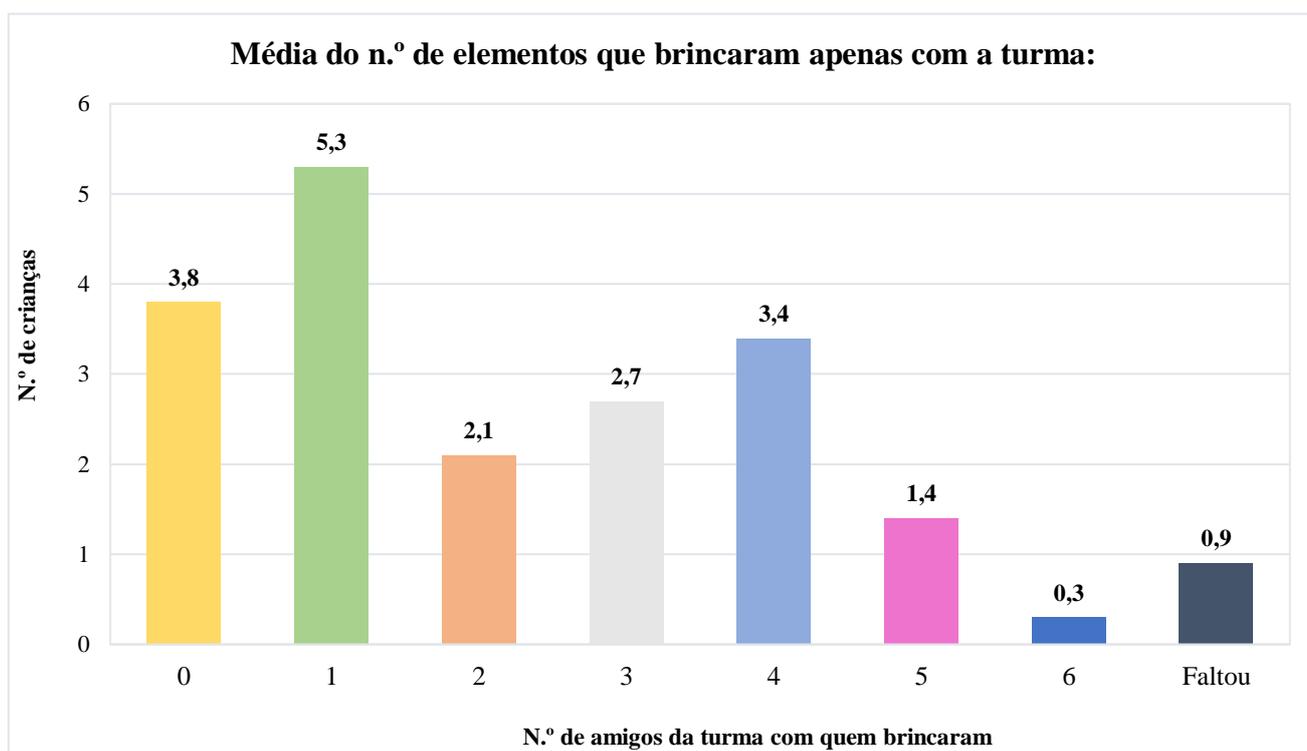
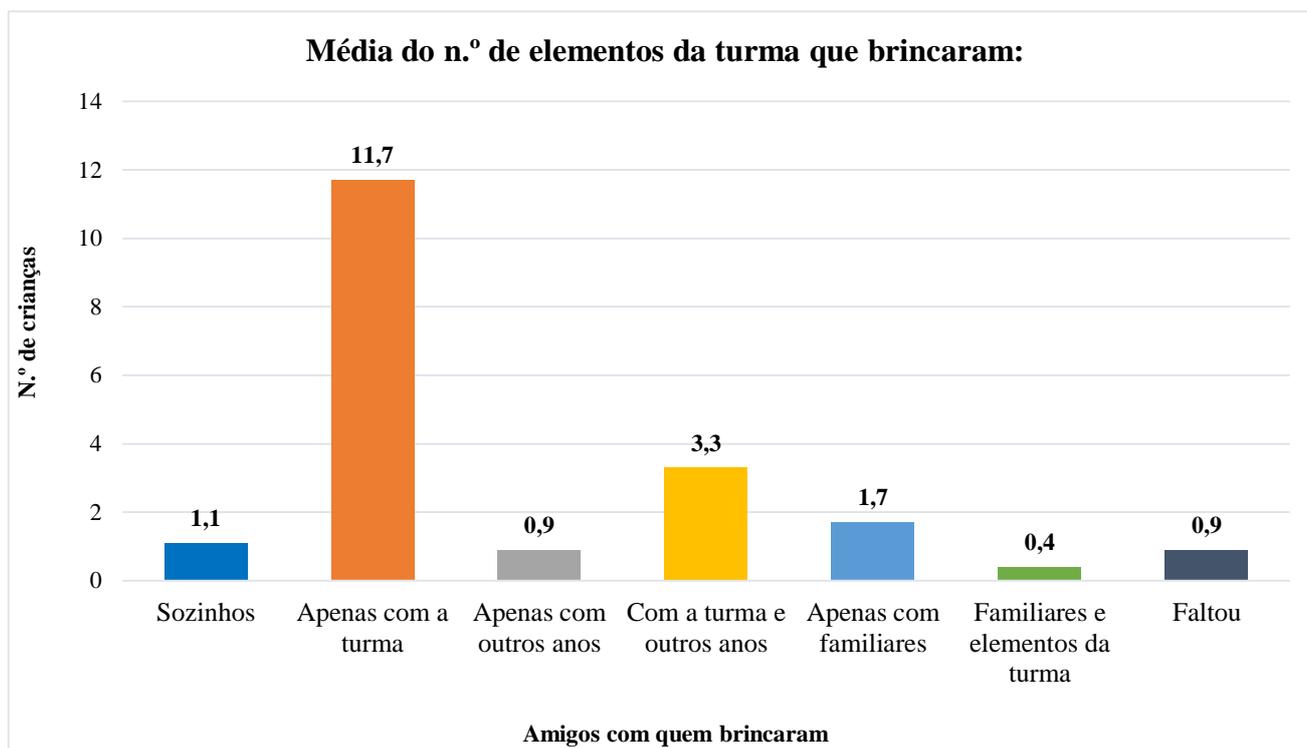
Apêndice B8. Tratamento de dados da questão “Com quem brincaste?” do dia 12 de dezembro de 2018



Apêndice B9. Tratamento de dados da questão “Com quem brincaste?” do dia 10 de janeiro de 2019

Apêndice C

Tratamento de dados dos resultados obtidos com a questão “Com quem brincaste?”



Apêndice D

Registo escrito a partir das gravações de áudio das Reuniões de Conselho

Dia 15 de fevereiro de 2019

Não gostei

- Que o T. Z. me mordesse – A. F.;
- O S. P. estivesse a dizer “eu, eu, eu” quando foram os outros meninos. não soube esperar pela sua vez – Auxiliar;
- Estava a Tomar conta da sala quando a Auxiliar saiu e o M. V. estava só levantado. Não respeitou a autoridade da M. C. D. – M. C. D.;
- Que o V. A., o T. F. e o S. P. não me deixassem brincar com eles nas áreas (garagem). ter atenção ao número para brincar na área (4). não deixar o amigo brincar sozinho. – M. V.;
- Que o P. M. tirasse as peças do jogo – T. P.;
- Não se lembra – T. P.;
- Não tem nome;
- Que o P. M. cuspiasse, mas o P. M. não cuspiu apenas fez caretas e deitou a língua de fora – M. R.;
- Que o H. R. e o S. P. estivessem a saltar para tocar na bandeira onde os desenhos estavam a secar – Educadora.

Gostei

- Que ajudassem a arrumar a massa preta (G. R., J. A., M. P., J. R., T. P. e G. R.). Dividiram o trabalho – T. Z.;
- De ver as crianças que trabalharam e ajudaram na horta. Em especial, a M. P. – Educadora;
- Ajudaram a arrumar as cadeiras (M. L. e F. P.) – Educadora;
- Não tem nome;
- A M. C. D. me tenha ajudado a arrumar a área – M. P.;
- Não tem nome;
- De ver a J. R. e a I. B. a pôr a mesa – Auxiliar;

- A J. R. a tomar conta do mapa de atividades, presenças e a ser responsável nas tarefas – Educadora;
- Não tem nome;
- Não tem nome.

Dia 22 de fevereiro de 2019

Não gostei

- Que o S. P. mandasse brinquedos ao ar e brinquedos ao chão – Educadora;
- Que o J. C. não me deixasse brincar na garagem – estavam meninos a mais a brincar – V. A.;
- Que o J. C. não me deixasse entrar na área da Música – T. F.;
- Não tem nome;
- Não tem nome;
- Já estava resolvido – J. A.;
- Que o G. R. tivesse dito “muito ganho” – que ele ganha muito nos jogos – T. P.;
- Que o V. A. me tivesse batido - A. F.;
- Que o V. A. tivesse cuspidido - A. F.;
- O G. R. não está presente;
- Que alguém (não se lembra) dissesse que eu era bebé – T. Z.;
- Não tem nome;
- Não se lembra – M. Z.;

Gostei

- De brincar aos jogos de mesa com a M. L. – M. Z.;
- De brincar à casinha de areia com o T. F. – M. V.;
- De brincar na garagem - M. Z.;
- Pintar a caixa (o baloiço) com o H. R. - M. C. D.;
- Não tem nome;
- Que a M. Z., T. F., V. A. brincassem comigo na clínica – T. G.;
- Não tem nome.

Dia 1 de março de 2019

Não gostei

- Que o J. C. fosse malcriado (porcaria – explicar a diferença) – V. A.;
- Não se lembra - J. R.;
- Não tem nome;
- Não está presente – M. L.;
- Que o T. Z. me chamasse de bebé - M. C. D.;
- Não tem nome;
- Está a dormir – T. P.;
- Que o T. F. está sempre a falar, eu peço para parar e ele não para - M. V.;
- Que o A. F. me tivesse cuspidido durante o almoço (ao falar – não foi cuspir) - G. R.;
- Já estava resolvido – M. L.;

Gostei

- Que o G. R. me avisasse que estava uma garrafa aberta na cesta azul – Educadora;
- Não tem nome;
- Não tem nome;
- De brincar com os amigos da sala – I. B..

Dia 8 de março de 2019

Não existe áudio da Reunião de Conselho – Notas de campo e diário de grupo;

Dia 15 de março de 2019

Não gostei

- Estava na casa inacabada e o T. Z. disse para tirar o cartão do M. V. para ir brincar na área – M. V. (O T. Z. tirou o cartão porque o M. V. não estava lá);
- Que o M. V. dissesse “cocó”, “xixi”, dizer patéticos – Educadora;
- Que o T. G. dissesse que não era meu amigo - G. R.;
- Não tem nome;

- De ver o J. A. e o M. V. a dar um pontapé nas caixas – Educadora;
- Que o V. A. me chamasse de “chato” – M. V.;
- O P. M. me passasse à frente e magoou-me no lábio - J. R.;
- Que o M. V., o J. C., o A. F., o T. F. e o D. A. estivessem a atirar o papel das mãos para a rua e conseguiram - Auxiliar;
- Que o S. P. atirasse a laranja para debaixo da mesa no refeitório – Educadora;
- Que o P. M. me tivesse arranhado – T. P..

Gostei

- Que o S. P. tivesse comido a laranja toda – Educadora;
- De ver os amigos a emprestar os carros telecomandados a quem não tinha – Educadora;
- Que o T. F. e o S. P. tivessem ajudado a arrumar a área da Música – T. G.;
- De brincar com os amigos – M. Z..

Dia 21 de março de 2019

Não gostei

- J. R. – que o J. C. chocasse comigo;
- Não tem nome;
- Não tem nome;
- J. A. – que o V. A. me batesse;
- A. F. – que o J. C. não me emprestasse o brinquedo;
- F. P. - que o V. A. me batesse;
- Não tem nome;
- M. R. – que (não se lembrava do nome) me batesse;
- M. L. – que a M. C. D. me chamasse um nome;
- Não tem nome;
- Não tem nome;
- V. A. – que a I. B. me arranhasse.

Gostei

- M. V. – de brincar com os amigos na massa;
- M. V. – de brincar com os amigos na Casa Inacabada;
- T. Z. – de brincar com os amigos;
- M. L. – de brincar com os amigos;
- M. L. – de brincar com a F. P.;
- Educadora – que o T. F. já saiba abrir as bolinhas nas áreas onde vai brincar;
- Educadora - que o G. R. varresse a areia;
- Todos - andar no carro da M. Z.;
- J. R. - o M. V. ajudasse a arrumar a cadeira;
- Educadora - que o A. F. falasse com o M. V. para resolver o assunto e que o M. V. respeitasse o A. F.;
- Estagiária Ana - o M. V. arrumasse a cadeira.

Dia 5 de abril de 2019

Não gostei

- O A. F. e o H. R. estava a brincar e não quiseram partilhar as peças comigo. Não deixava tirar as peças da caixa para fazerem construções – M. L.;
- H. R. – já estava resolvido;
- V. A. – Que o T. F., o A. F. e o M. R. não dessem as peças da casa inacabada;
- M. Z. – Que a J. R. e a M. L. não me deixassem brincar com o jogo. Não queriam brincar comigo – área permitida para 2 px;
- J. C. – Que o V. A. me batesse com o rolo da massa – os amigos voltaram a pedir que ele fosse o V. A. bom – V. A. de antigamente;
- M. R. – Que o V. A. me batesse;
- T. P. – não se lembra.

Gostei

- M. C. D. – De brincar com a M. L.;
- F. P. – Não está presente;

- Educadora – De ver o S. P. e o T. F. a trabalharem juntos. O S. P. ajudou o T. F. a avaliar o plano de atividades;
- I. B. – De brincar na casa inacabada com o M. V., T. P. T. P. e M. C. D.;
- M. Z. – De brincar.

Chamada de atenção para terem cuidado com as caixas da casa inacabada – clínica.

Dia 11 de abril de 2019

Não gostei

- I. B. – Que o A. F. não me deixasse brincar com ele;
- M. C. D. – Que a J. R. deitasse a língua de fora;
- A. F. – Que o V. A. me desse murros;
- Estagiária Ana – Que o V. A. me batesse;
- F. P. – Que o V. A. me fizesse “assim” no nariz - bater;
- T. F. – Que o S. P. me apertasse o braço – bater;
- V. A. – Que o J. C. me chamasse nomes;
- Auxiliar – Que o M. V. e o G. R. atirassem massa para o outro lado da sala;
- Auxiliar – Que o J. C. e o V. A. saíssem da sala sem dizer à Auxiliar.

Gostei

- I. B. – De brincar à massa com a T. P., o G. R., a M. P. e o H. R. – (o G. R. portou-se bem na massa? Sim);
- P. M. – Que os amigos arrumassem comigo a casa inacabada – foi rápido? Sim;
- T. Z. – Que os amigos da massa me ajudassem a arrumar a massa. (Vês como é importante ajudar a arrumar? F. P., M. C. D., a M. L., o G. R. e a M. P.);
- G. R. – Que o P. M. me ajudasse a trazer a alface quando estava a subir as escadas. Não conseguia subir as escadas com as mãos sujas e molhadas e o P. M. ajudou;
- Estagiária Ana – Que a M. P. me ajudasse a retirar a ervas daninhas da horta – o M. V., o S. B.;
- Todos – Da canção dos meios de transporte que o M. V. trouxe;
- Todos - De ver o carro elétrico do T. G. com os pais dele.

Dia 26 de abril de 2019

Não gostei

- M. R. – Que o S. P. não partilhasse as peças com os outros (também não partilhou com o J. A. e com o T. F.). (Eram muitas peças? Como é que te sentiste? Falaram com ele e mesmo assim não quis partilhar. O que fazer ou dizer?);
- T. F. – Que o A. F. não o deixasse brincar o jogo que ele tinha trazido (matraquilhos);
- Auxiliar – que o S. P. apertasse o bichinho da ceda. Não sabia que ele era frágil ou foi de propósito – explicação do porquê ser mole;
- S. P. – já estava resolvido;

Gostei

- P. M. – trouxesse amêndoas para os amigos;
- I. B. – que o G. R. encontrasse o sapato das minhas bonecas;
- Auxiliar – de ver o D. A. e a F. P. a pôr a mesa – (o que fizeram? Trabalharam em equipa?);

Dia 03 de maio de 2019

Não gostei

- Auxiliar - não quis fazer a atividade do Dia da Mãe;
- M. R. – que o S. P. não partilhasse os legos na brincadeira de partilhar. Falaram nas regras da sala - partilhar;

Gostei

- Educadora e Estagiária Ana – que o J. C. e o S. P. dançassem bem no tempo da dança;
- V. A. – que o A. F. brincasse comigo;
- Estagiária Ana - T. P. e o P. M. iam escrever no não gostei, mas resolveram a situação e escreveram na coluna do gostei;

- Todos – gostámos de andar no carrossel da feira – o senhor ofereceu as viagens pedalando. Viram como é bom encontrarmos pessoas simpáticas?

Dia 10 de maio de 2019

Não gostei

- H. R. – já estava resolvido;
- T. P. – não se lembra;
- M. C. D. – que o V. A. me chamasse de parva;
- T. F. – que o V. A. me desse um pontapé;
- P. M. – que a T. P. não me deixasse brincar com as peças;
- I. B. – que o H. R. e a M. P. tirasse o cartão da área da Casa Inacabada;
- T. F. – não se lembra;
- T. F. – não se lembra;
- M. R. – o S. P. não partilhou as peças comigo;
- M. L. – que o T. F. dissesse que as peças eram da garagem e não da casa inacabada;
- I. B. – tirou o cartão para o T. F. entrar na área, mas ele não fez o mesmo por mim – gestão das áreas;
- S. P. – que o T. G. tivesse uma coisa na mão e não me quis mostrar e depois bateu-me com aquilo nos meus dentes;
- F. P. – que o H. R. estragasse a minha brincadeira;

Gostei

- Estagiária Ana – o P. M. fugiu para não arrumar a casa inacabada, mas depois ajudou os amigos;
- P. M. – que a T. P. fosse minha amiga;
- T. P. – que o P. M. fosse meu amigo;
- V. A. – que a F. P. e a M. C. D. brincassem comigo;
- A. F. – que o V. A. brincasse comigo

Dia 24 de maio de 2019

Não gostei

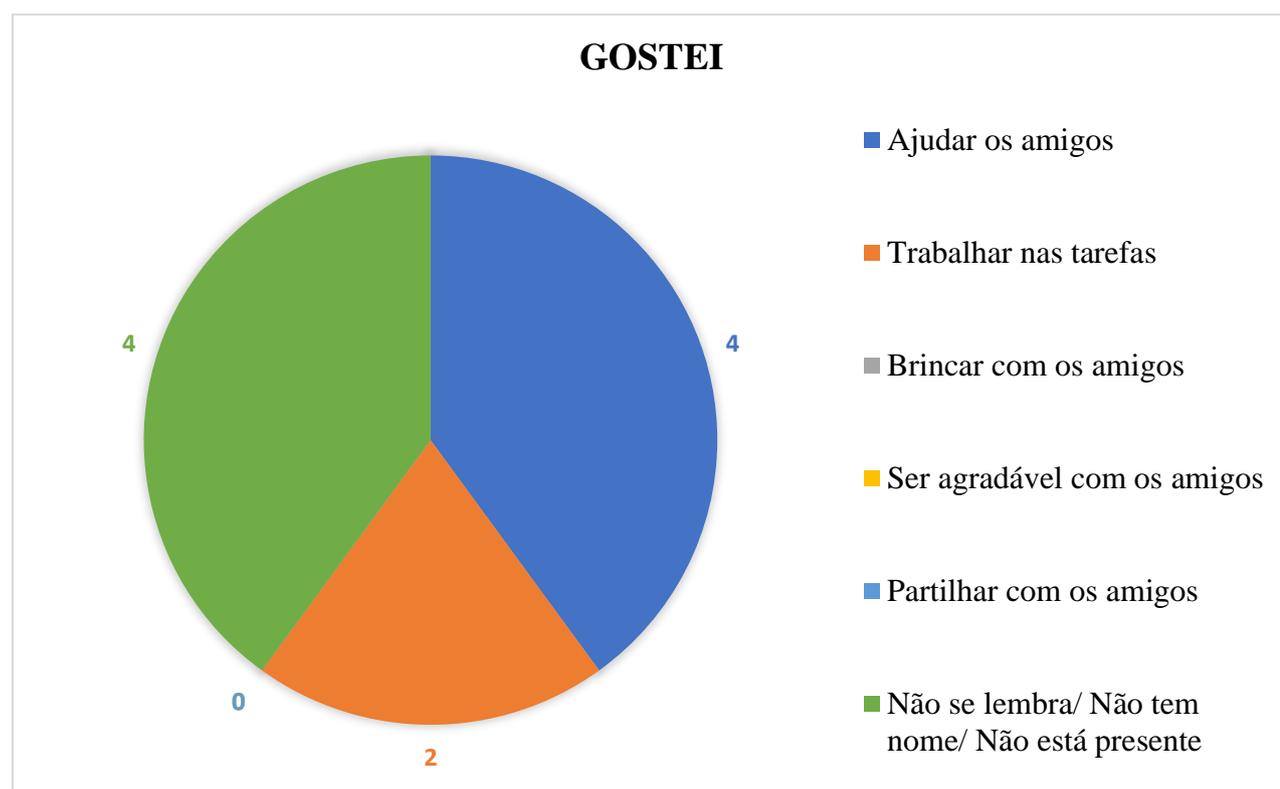
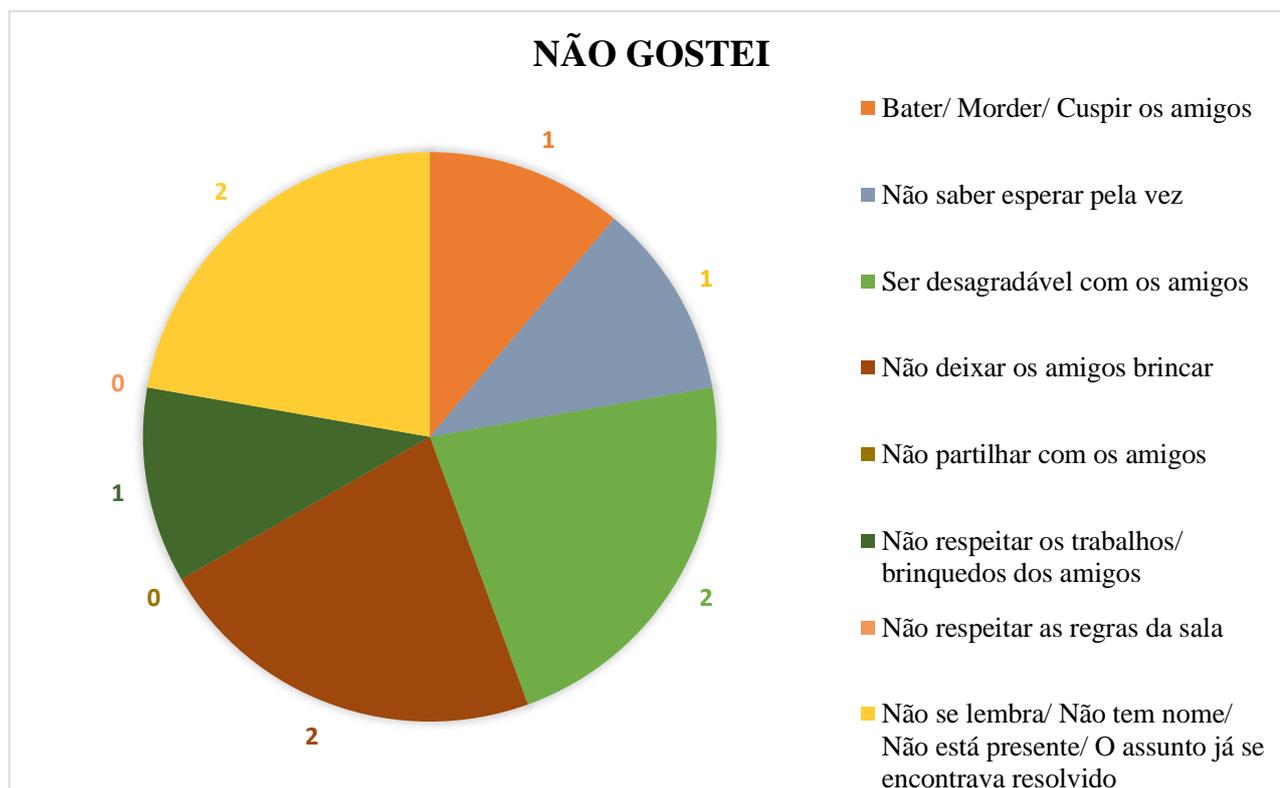
- M. P. - que M. C. D. só quisesse brincar com a I. B.;
- V. A. - que o J. C. não me deixasse brincar;
- M. V. - que o T. Z. me batesse;
- M. V. - que o T. Z. me desse com o pé na boca;
- J. R. - que o V. A. me dobrasse o dedo;
- T. P. - que o Manoel não me emprestasse o brinquedo;
- M. P. - que o T. Z. me mordesse;
- T. P. - já se encontrava resolvido;
- V. A. - já estava resolvido;
- T. P. - não se lembra;
- T. F. - já estava resolvido;
- S. P. - não se lembra;
- M. R. - que o J. A. me batesse;
- F. P. - que o T. Z. me mordesse;
- D. A. - que o M. V. me empurrasse;
- J. R. - a M. L. me empurrasse;
- T. P. - que o P. M. fizesse queixinhas, batesse e empurrasse;
- M. V. - que M. C. D. me batesse.

Gostei

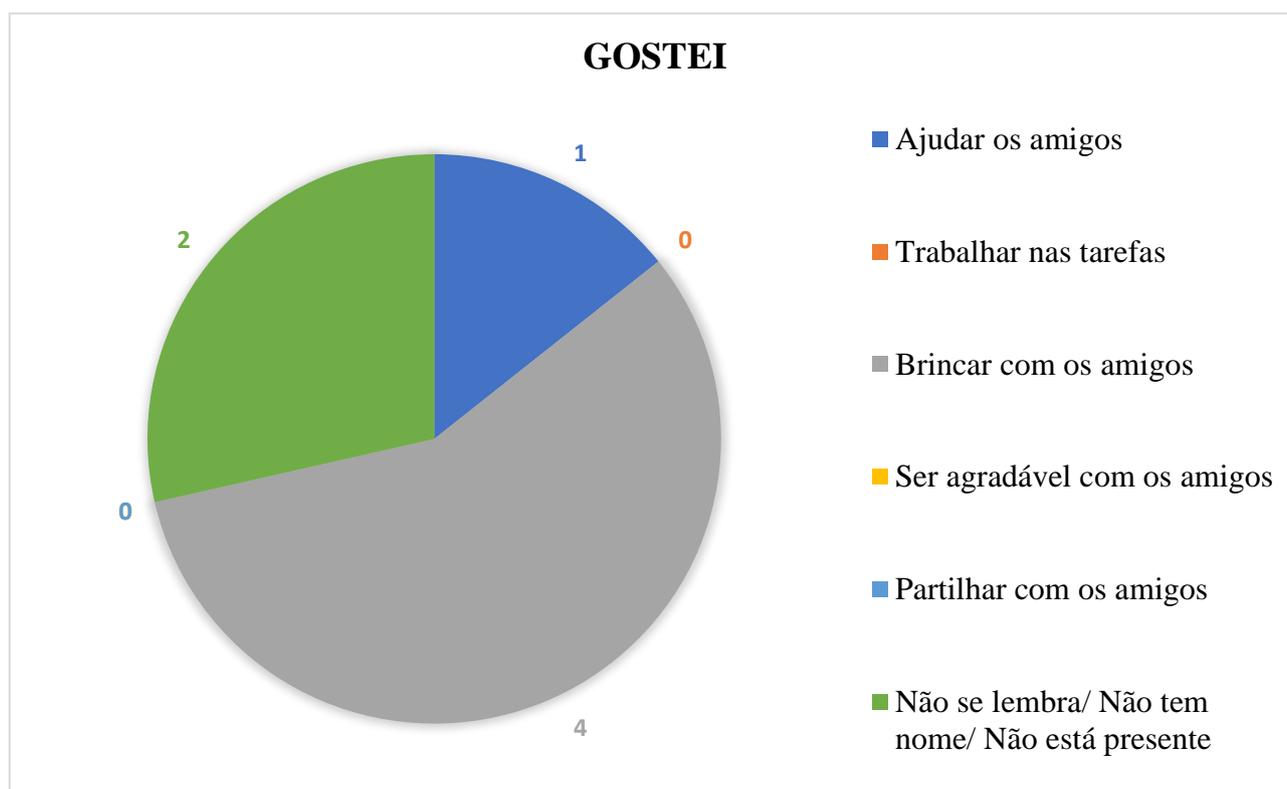
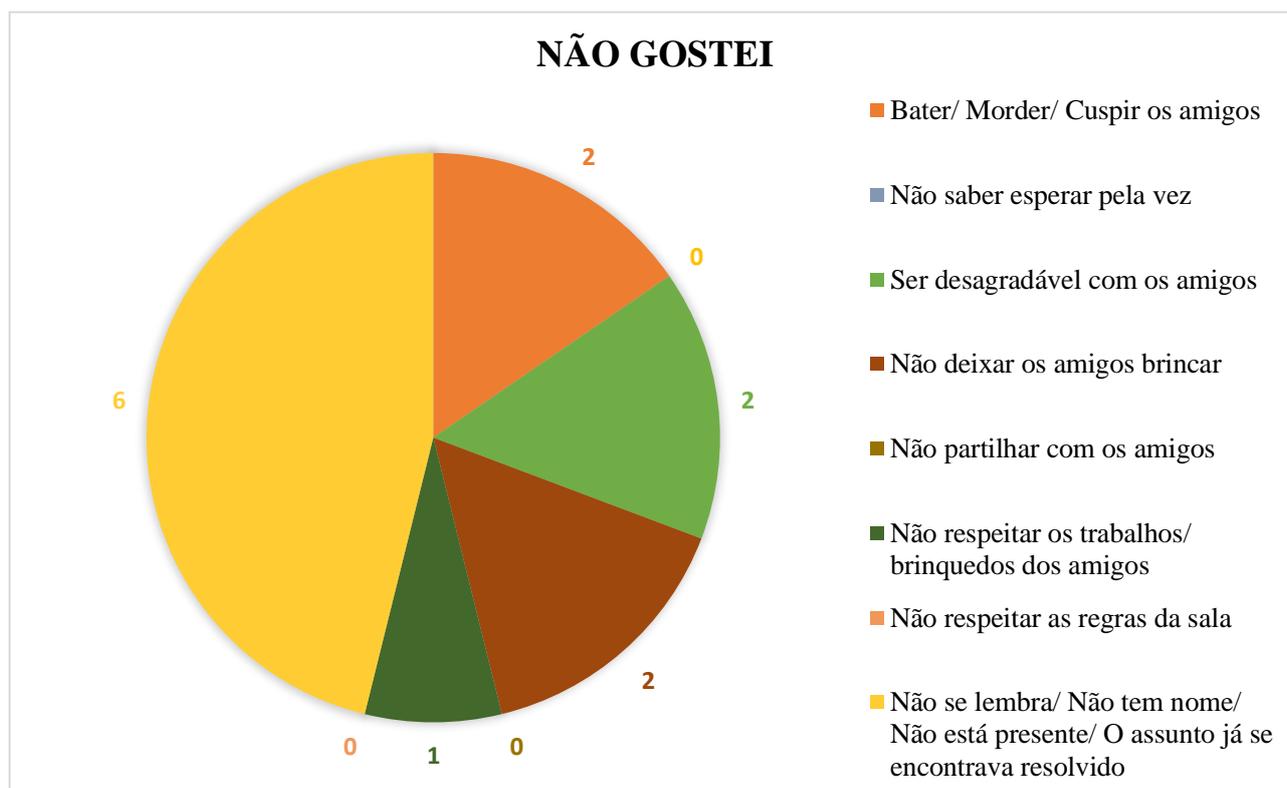
- Todos - que a Beatriz viesse mostrar o seu clarinete;
- J. C. - que o T. Z. me deixasse ir para a casa inacabada enquanto ele pintava;
- P. M. - que o G. R. saísse da área das ciências para eu poder brincar;
- Todos - que a Salomé viesse fazer os jogos dos animais;
- M. R. - que o D. A. brincasse comigo.

Apêndice F

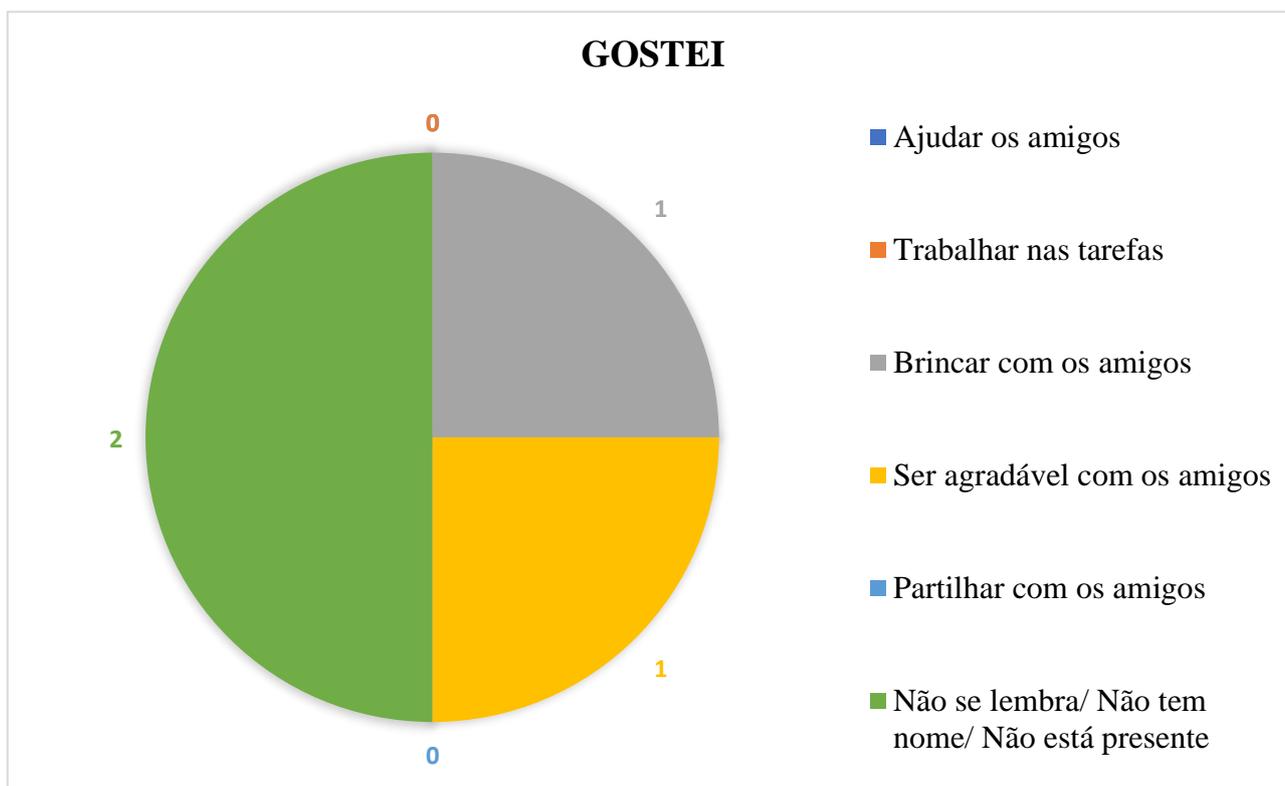
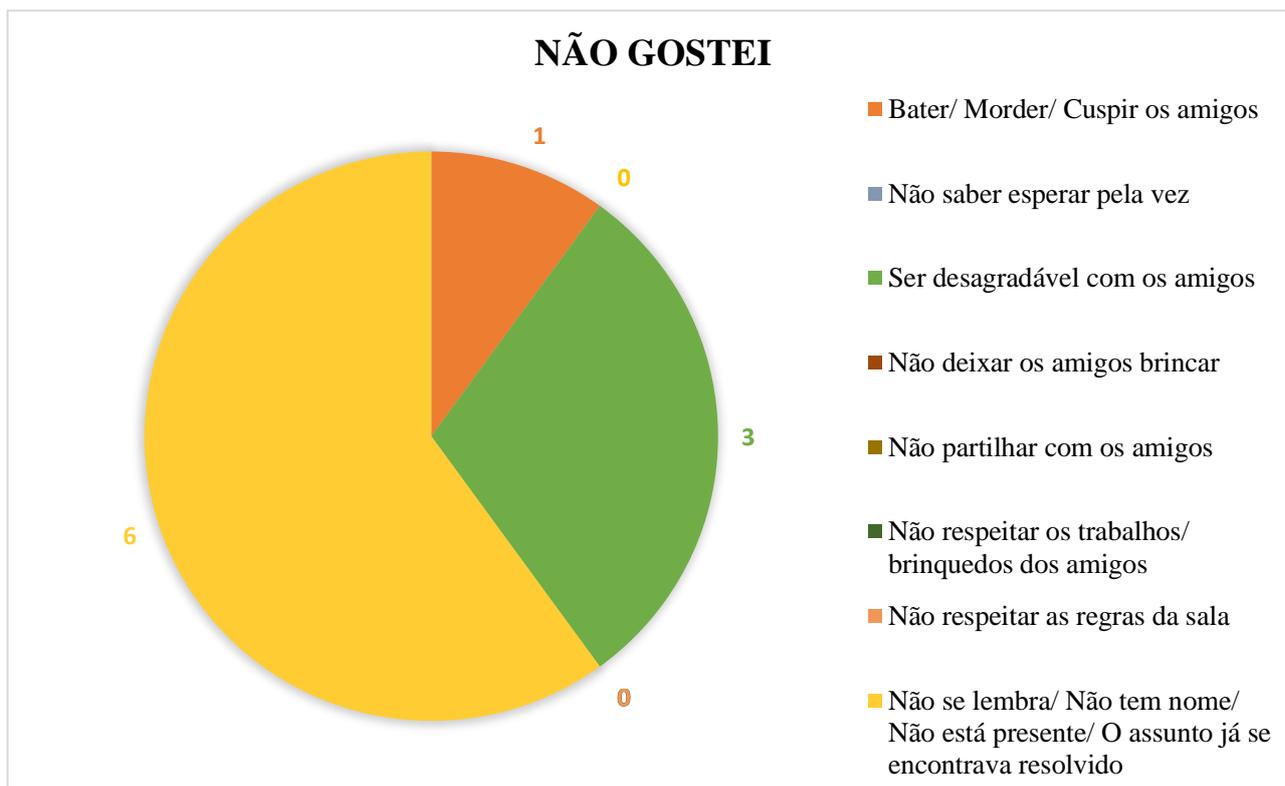
Ocorrências das colunas “não gostei” e “gostei” do Diário de Grupo



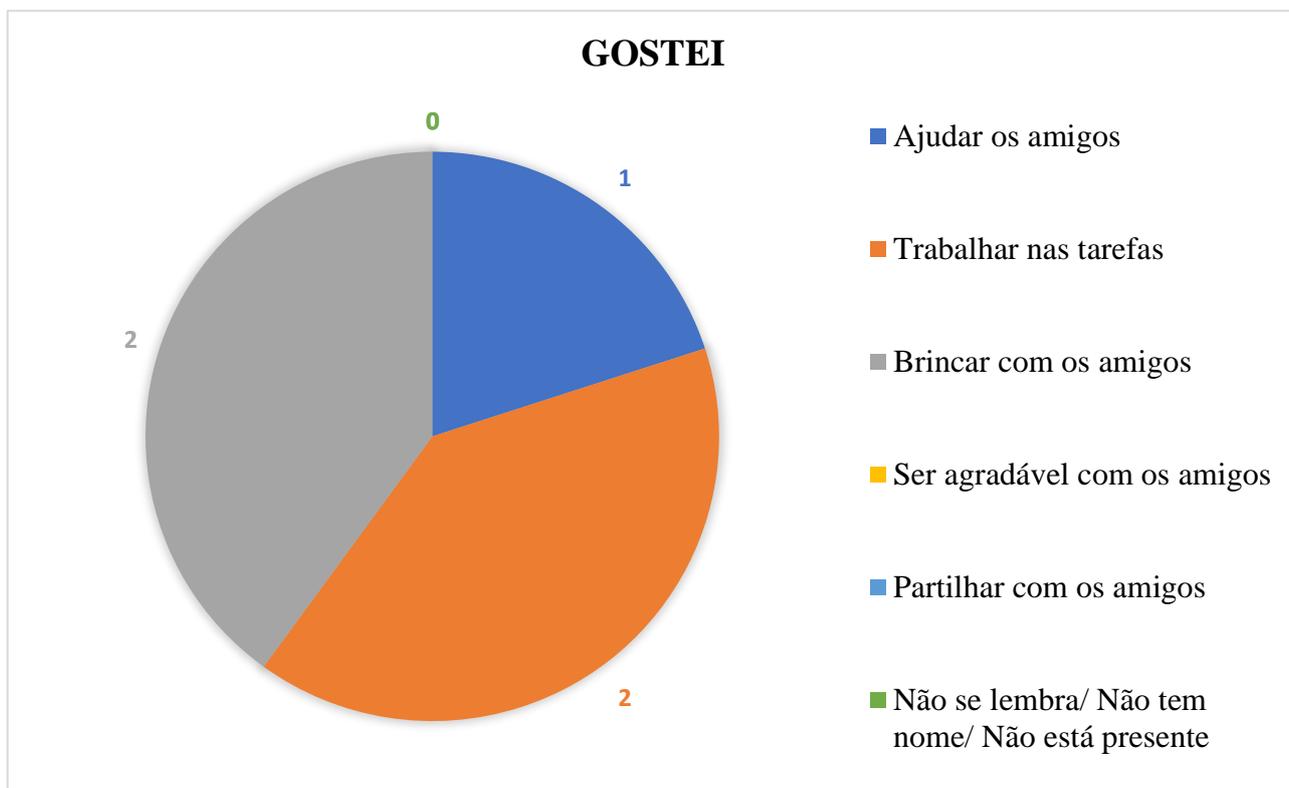
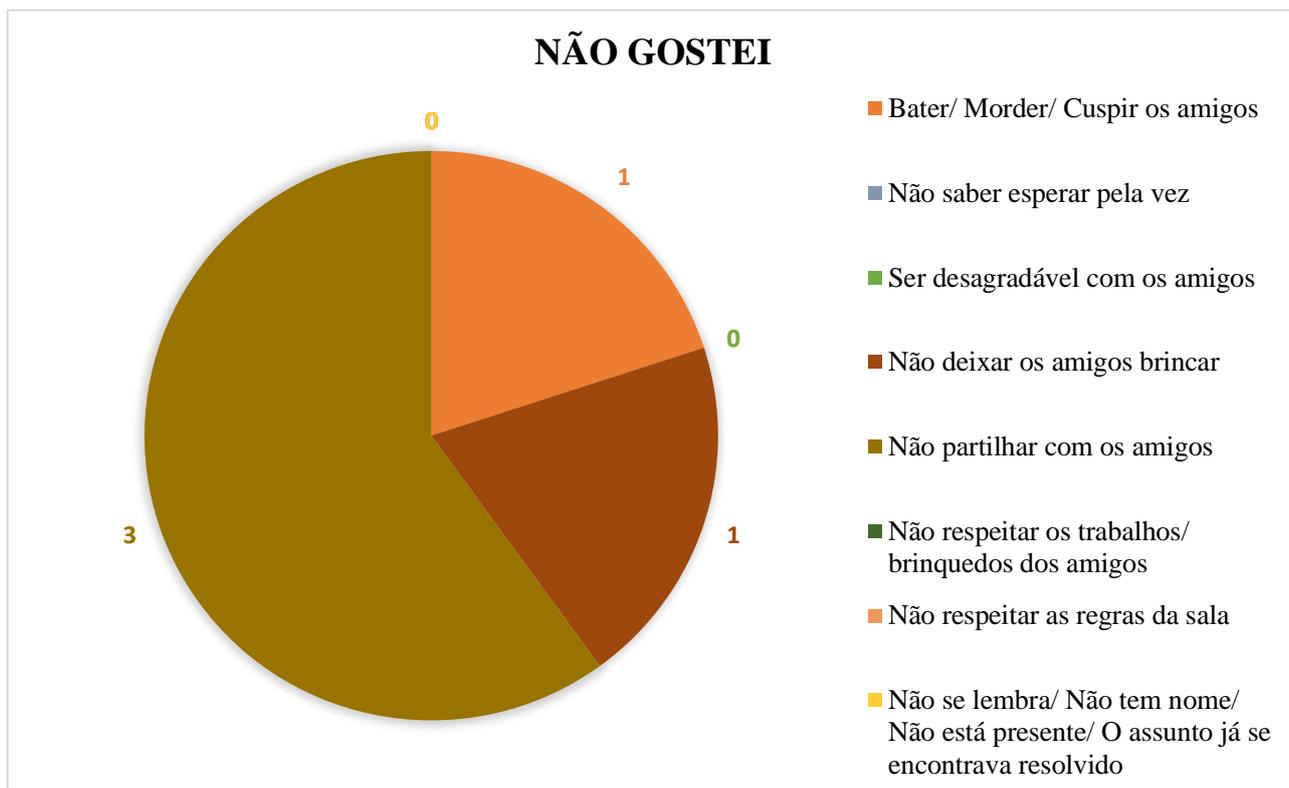
Apêndice F1. Ocorrências das colunas “não gostei” e “gostei” do Diário de Grupo no dia 15 de fevereiro de 2019



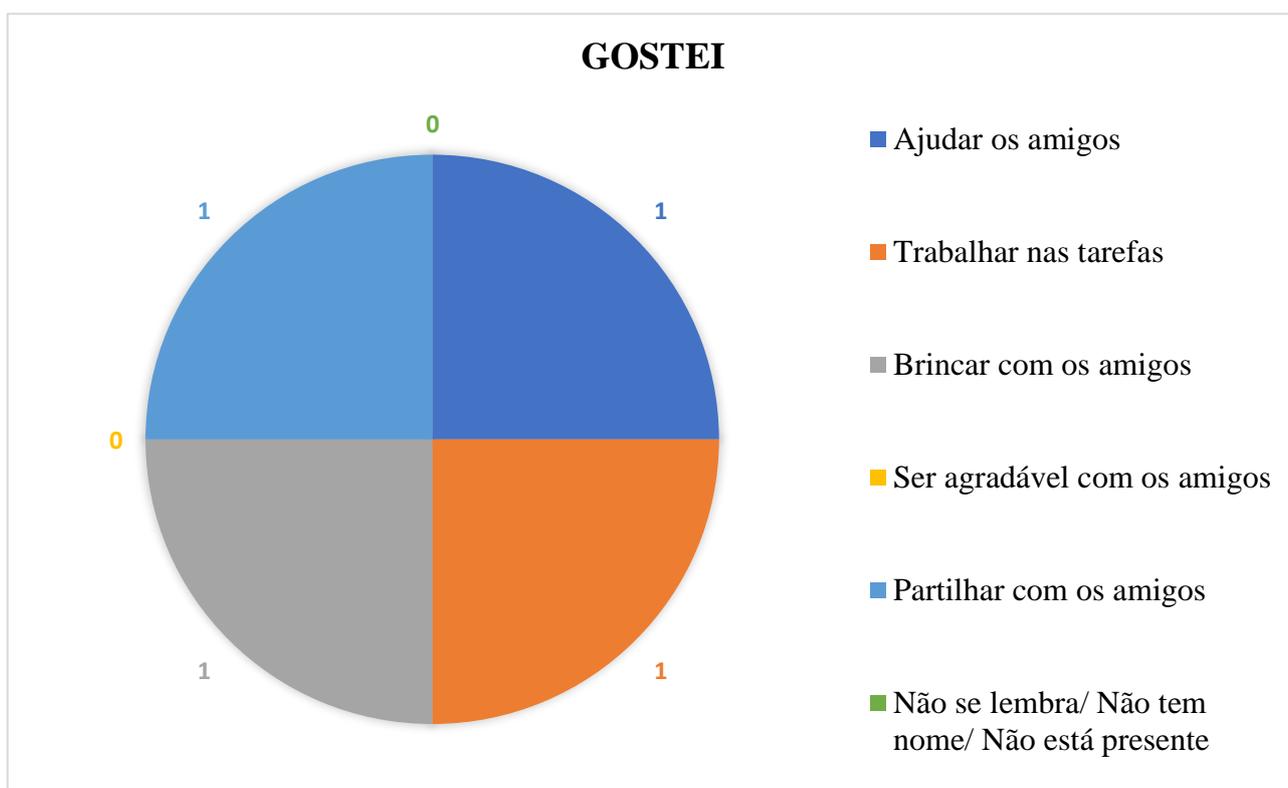
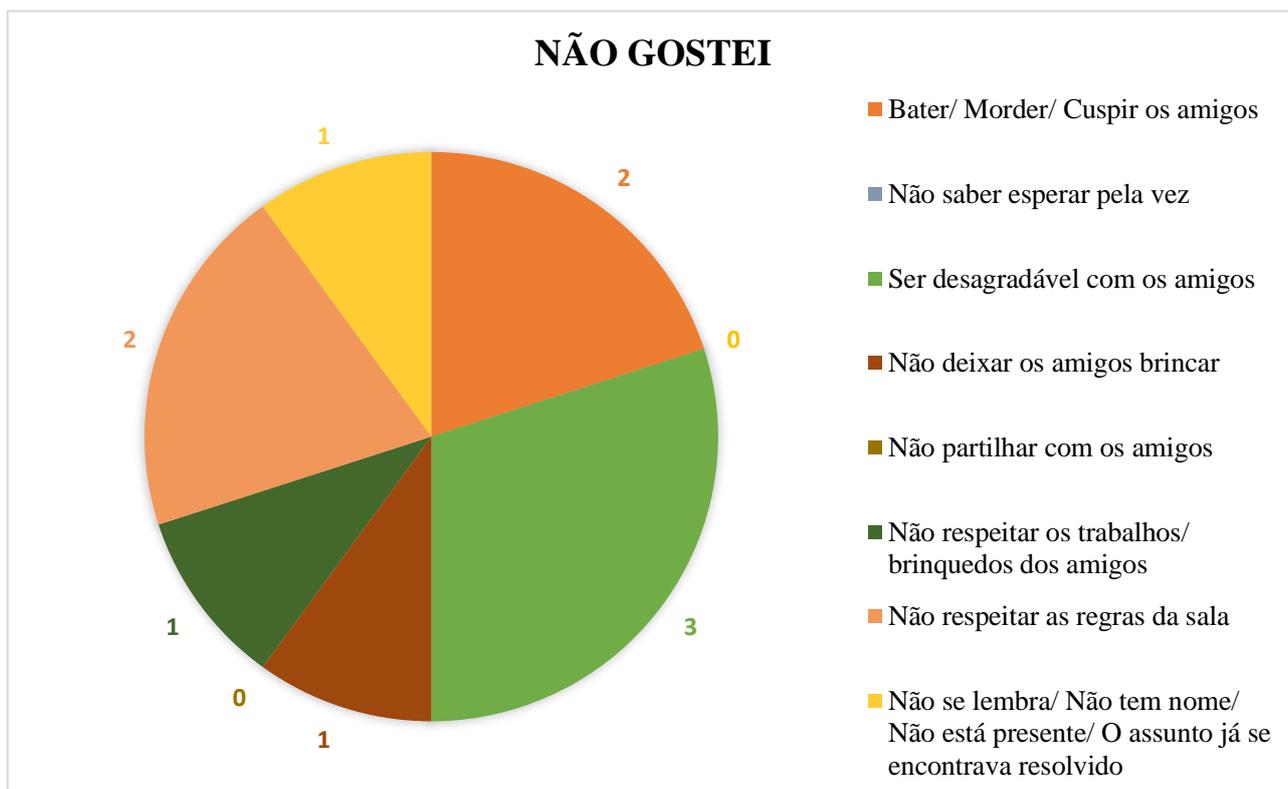
Apêndice F2. Ocorrências das colunas “não gostei” e “gostei” do Diário de Grupo no dia 22 de fevereiro de 2019



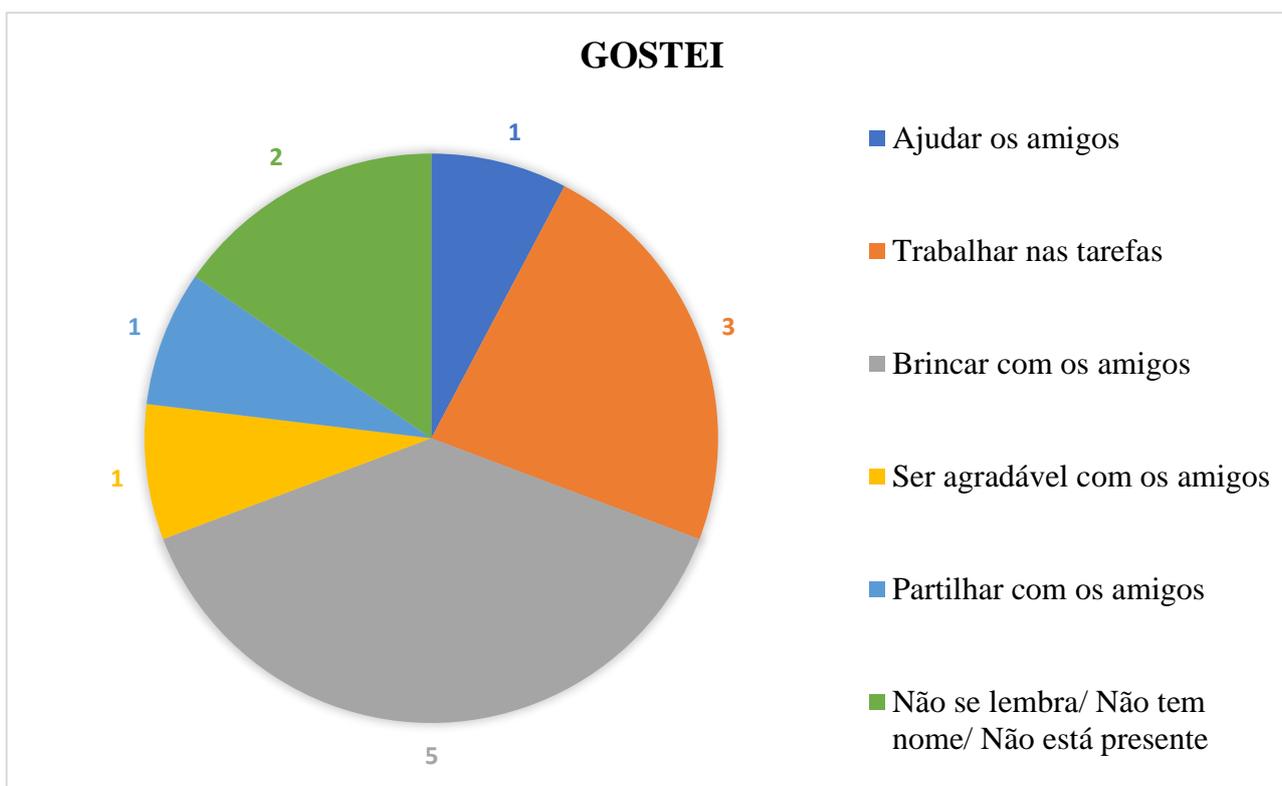
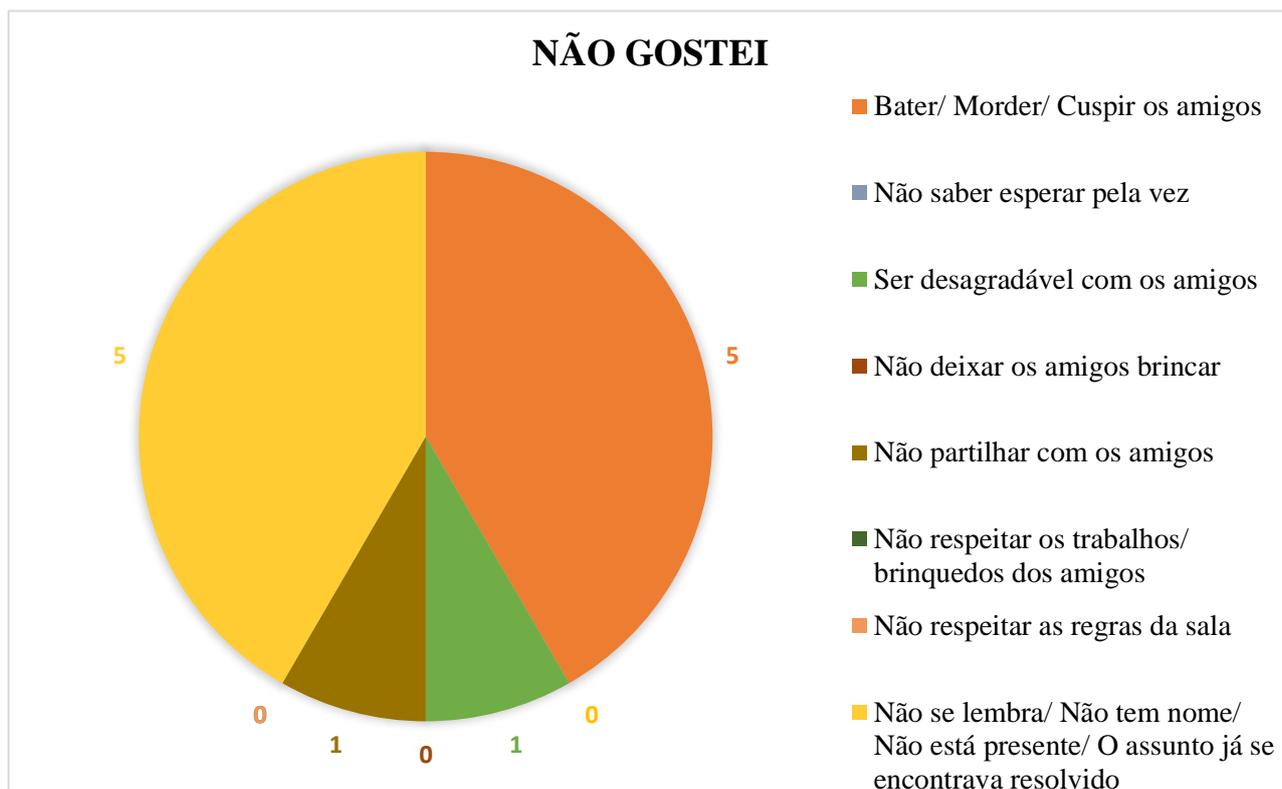
Apêndice F3. Ocorrências das colunas “não gostei” e “gostei” do Diário de Grupo no dia 1 de março de 2019



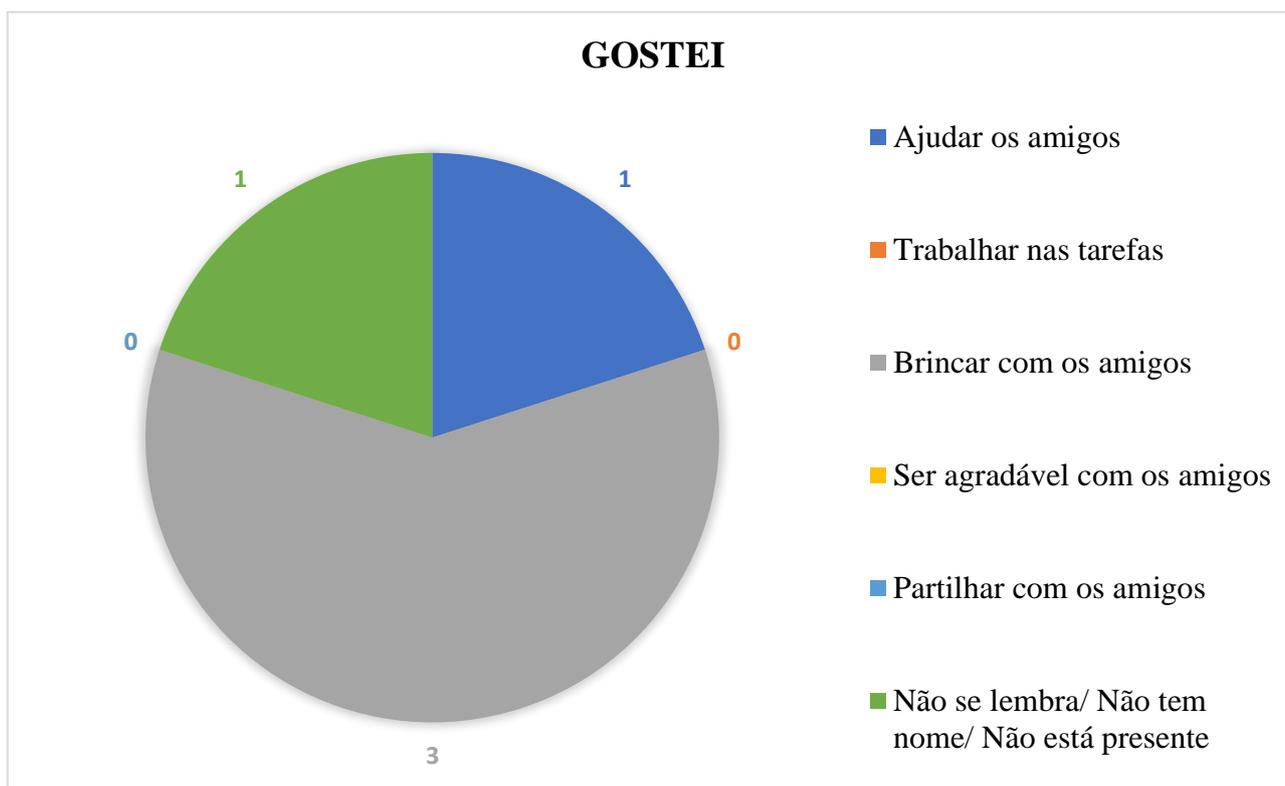
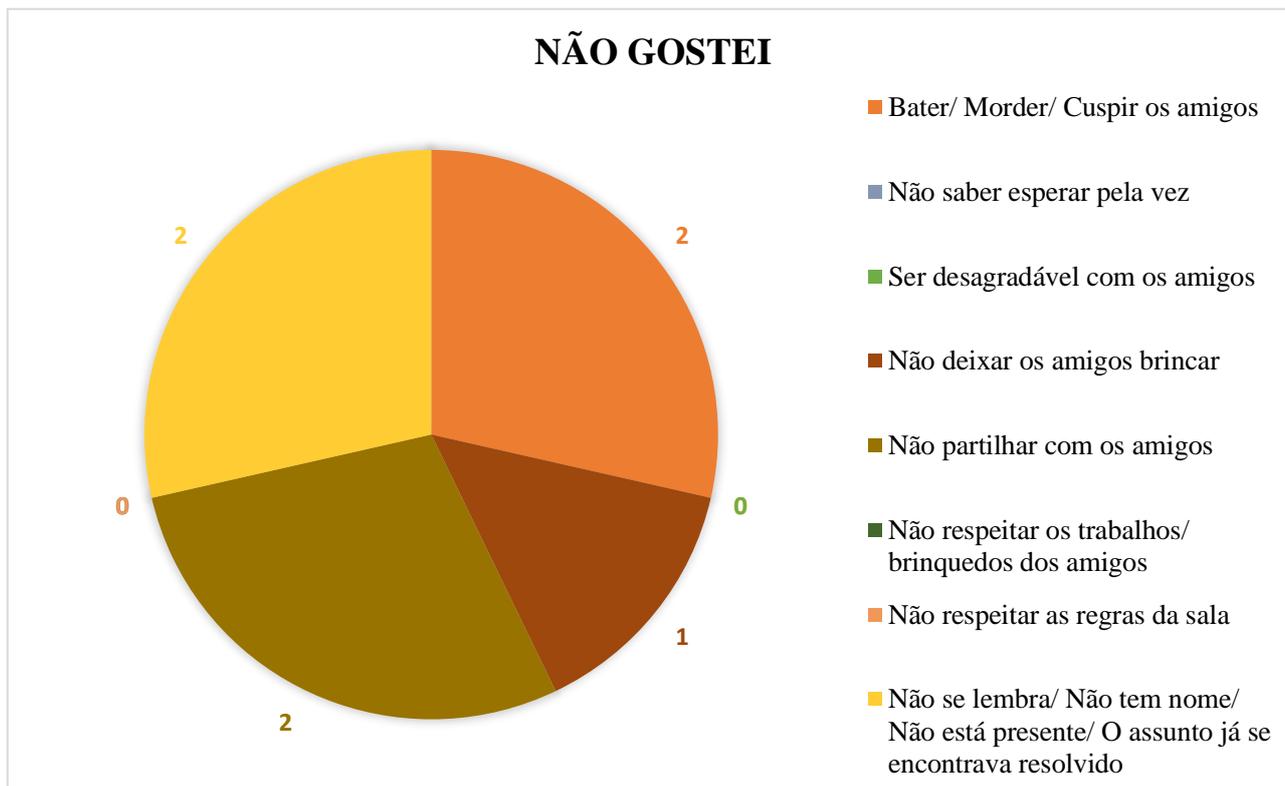
Apêndice F4. Ocorrências das colunas “não gostei” e “gostei” do Diário de Grupo no dia 8 de março de 2019



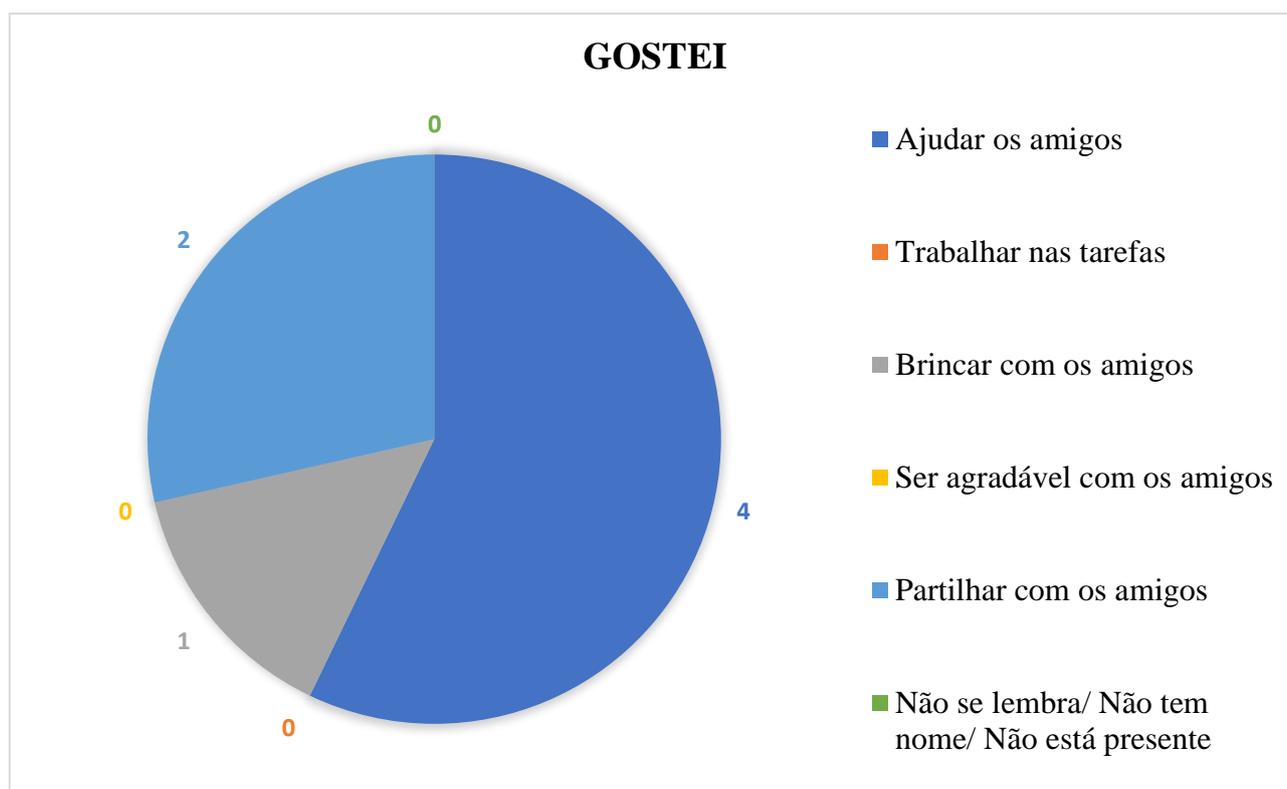
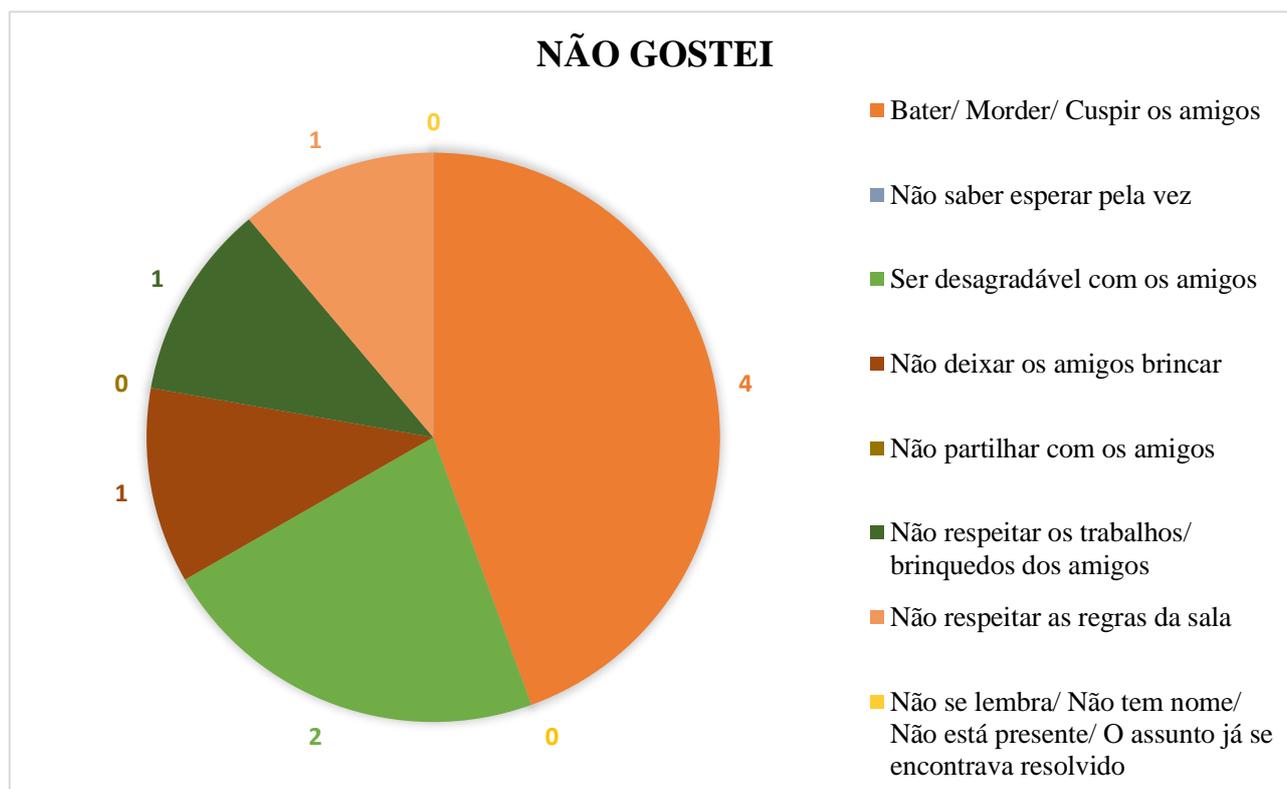
Apêndice F5. Ocorrências das colunas “não gostei” e “gostei” do Diário de Grupo no dia 15 de março de 2019



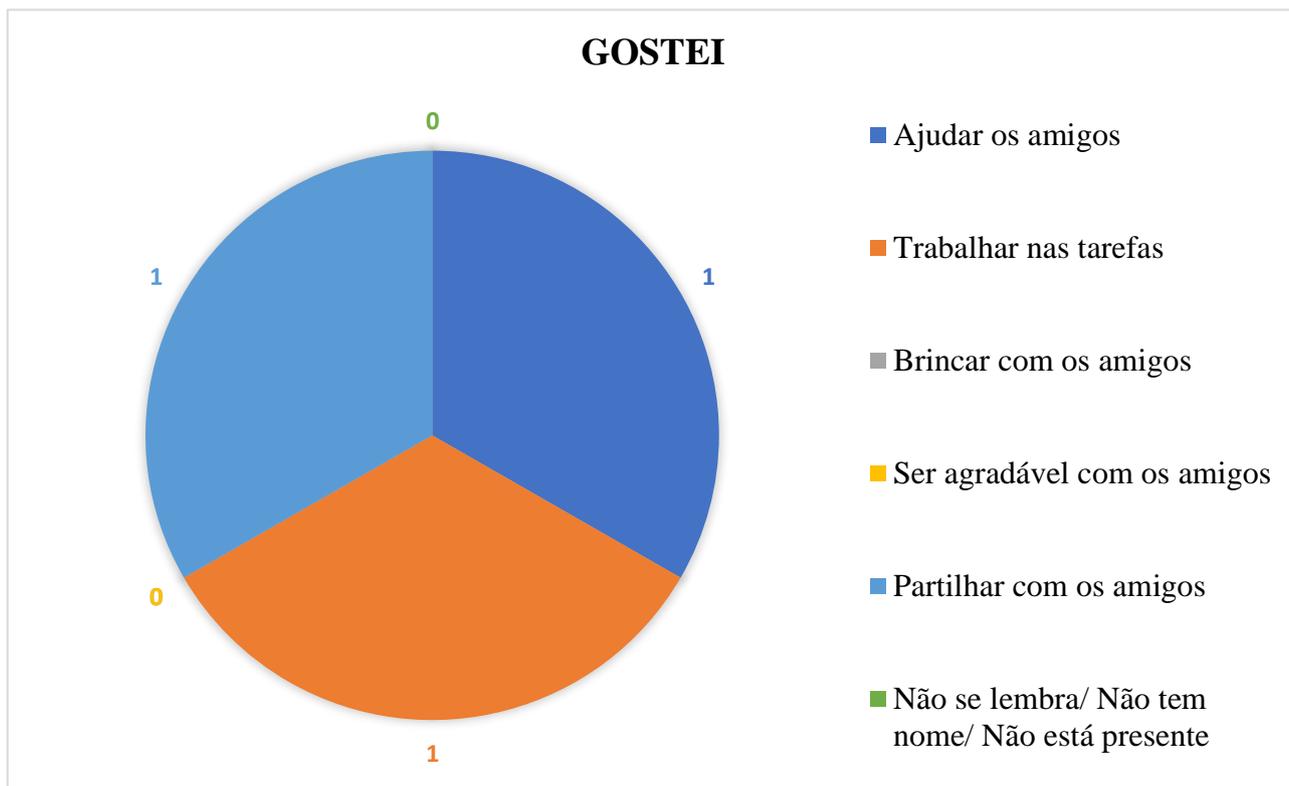
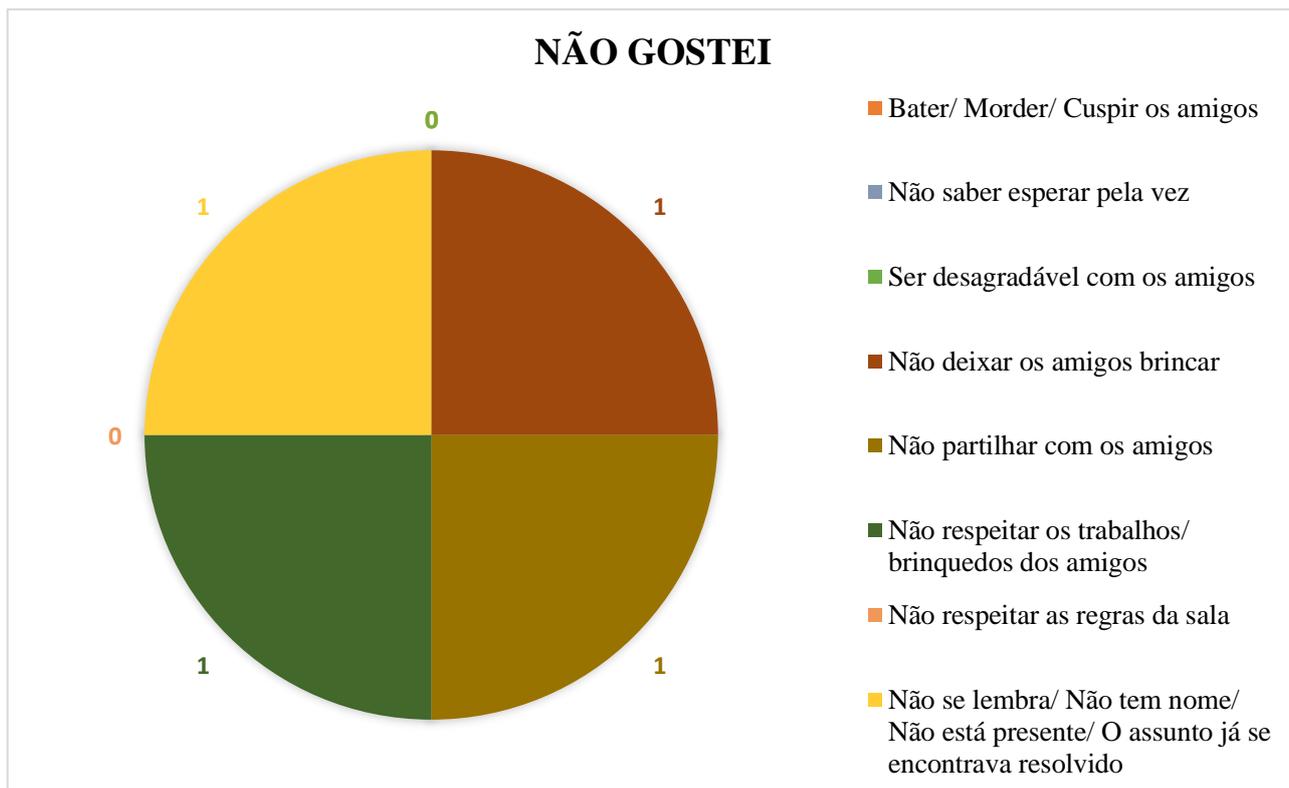
Apêndice F6. Ocorrências das colunas “não gostei” e “gostei” do Diário de Grupo no dia 21 de março de 2019



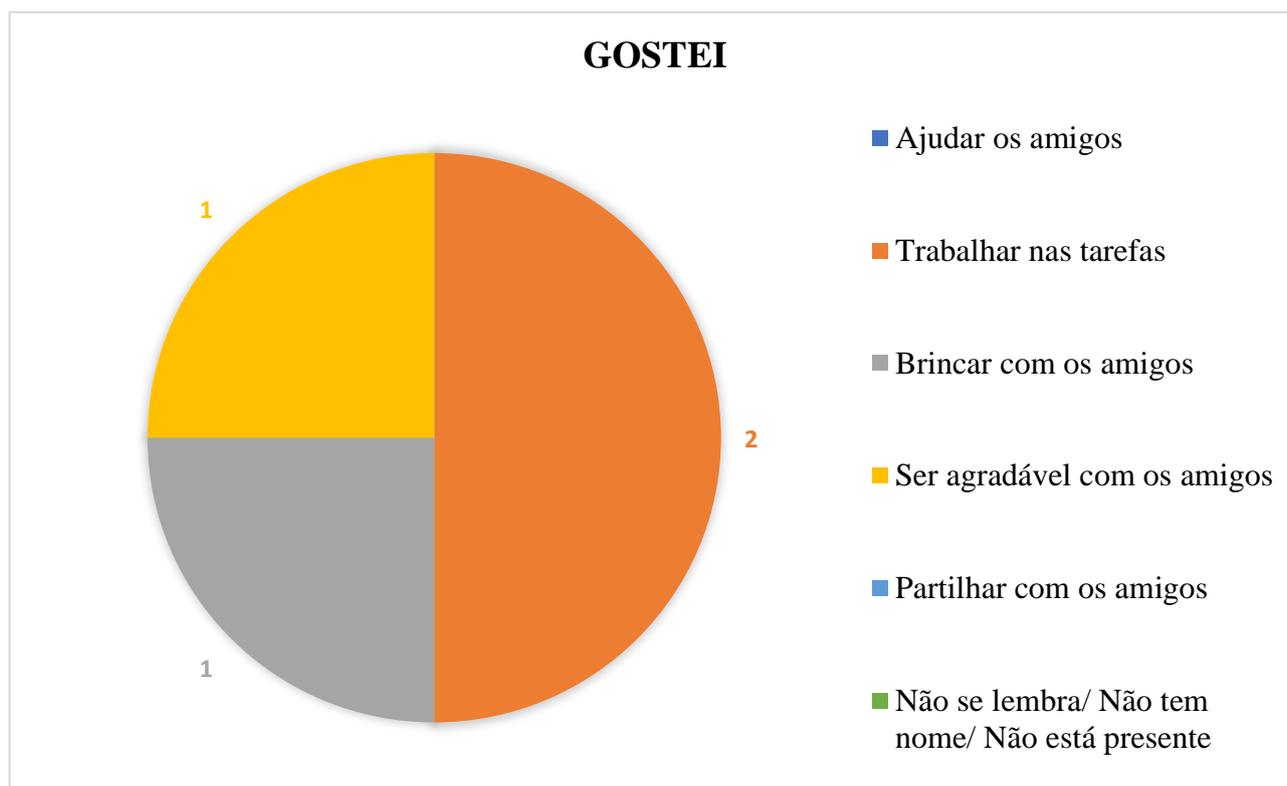
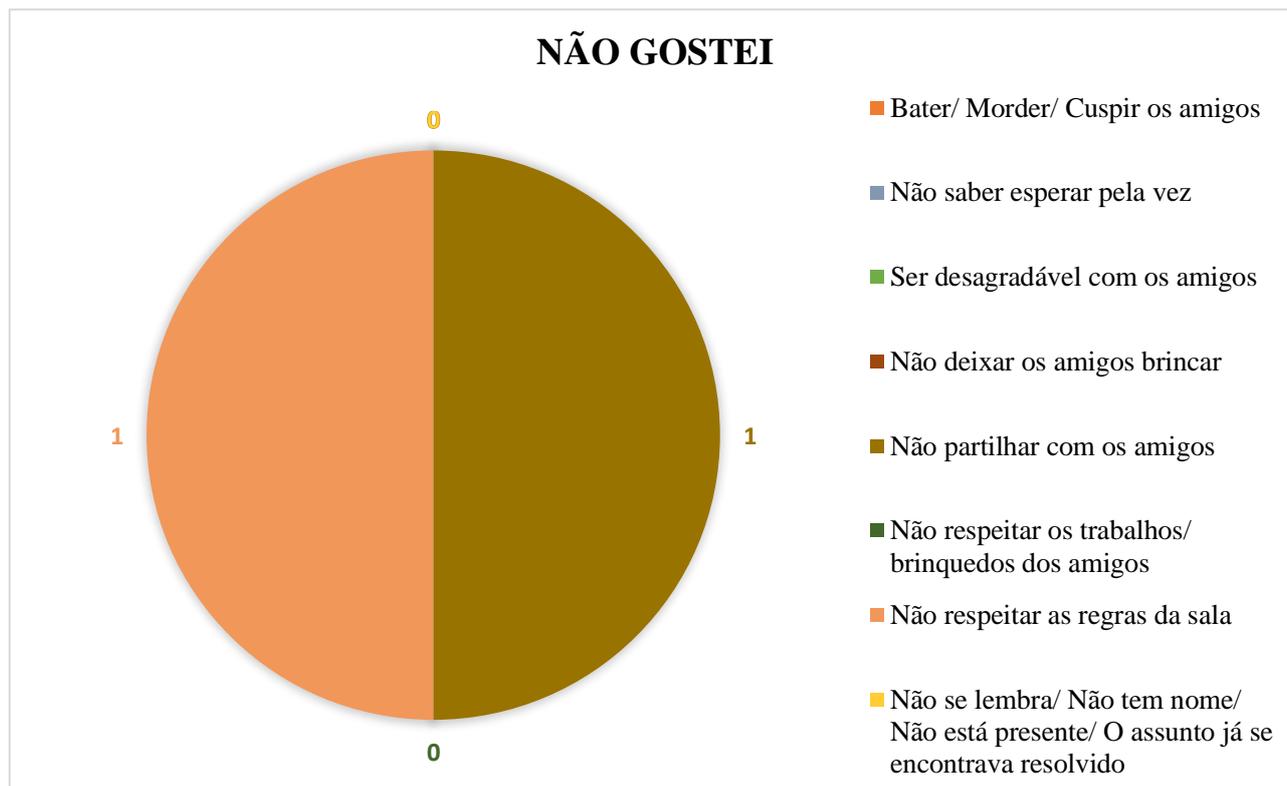
Apêndice F7. Ocorrências das colunas “não gostei” e “gostei” do Diário de Grupo no dia 5 de abril de 2019



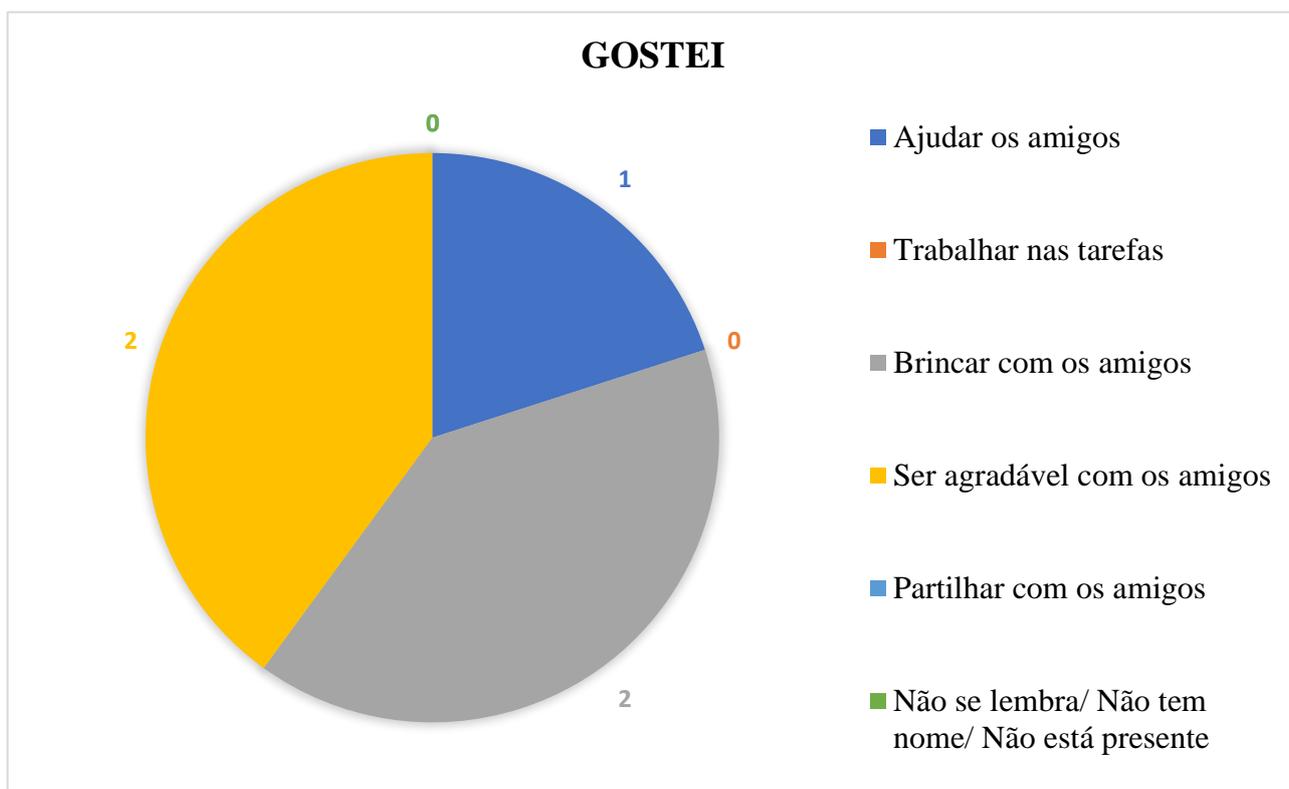
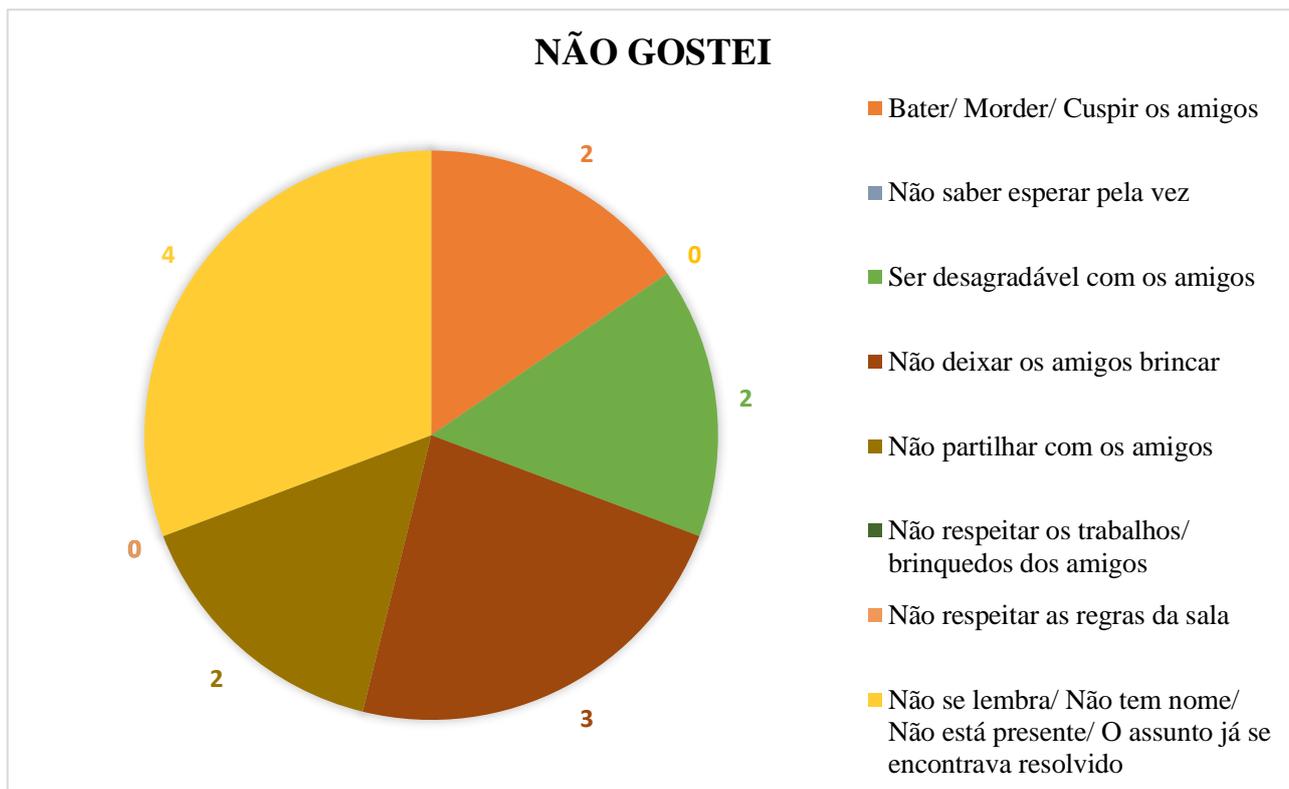
Apêndice F8. Ocorrências das colunas “não gostei” e “gostei” do Diário de Grupo no dia 11 de abril de 2019



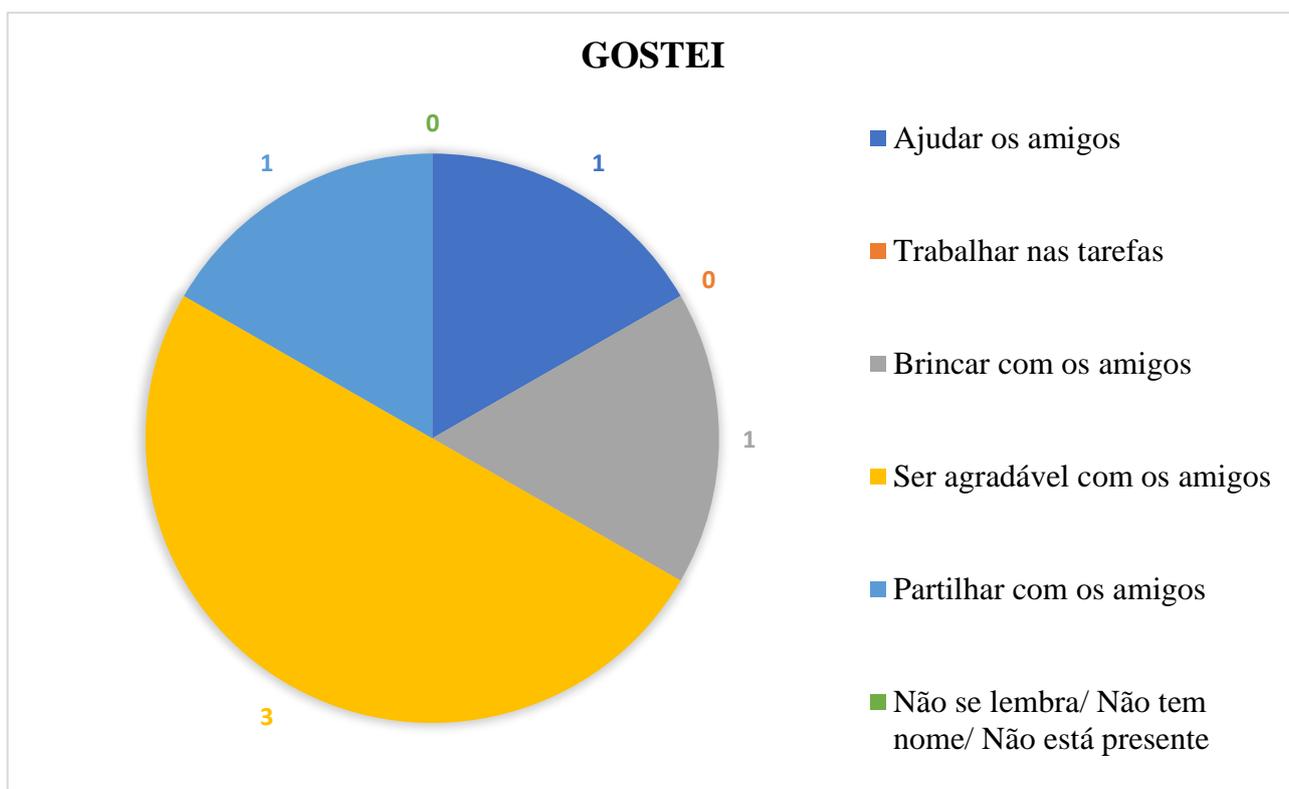
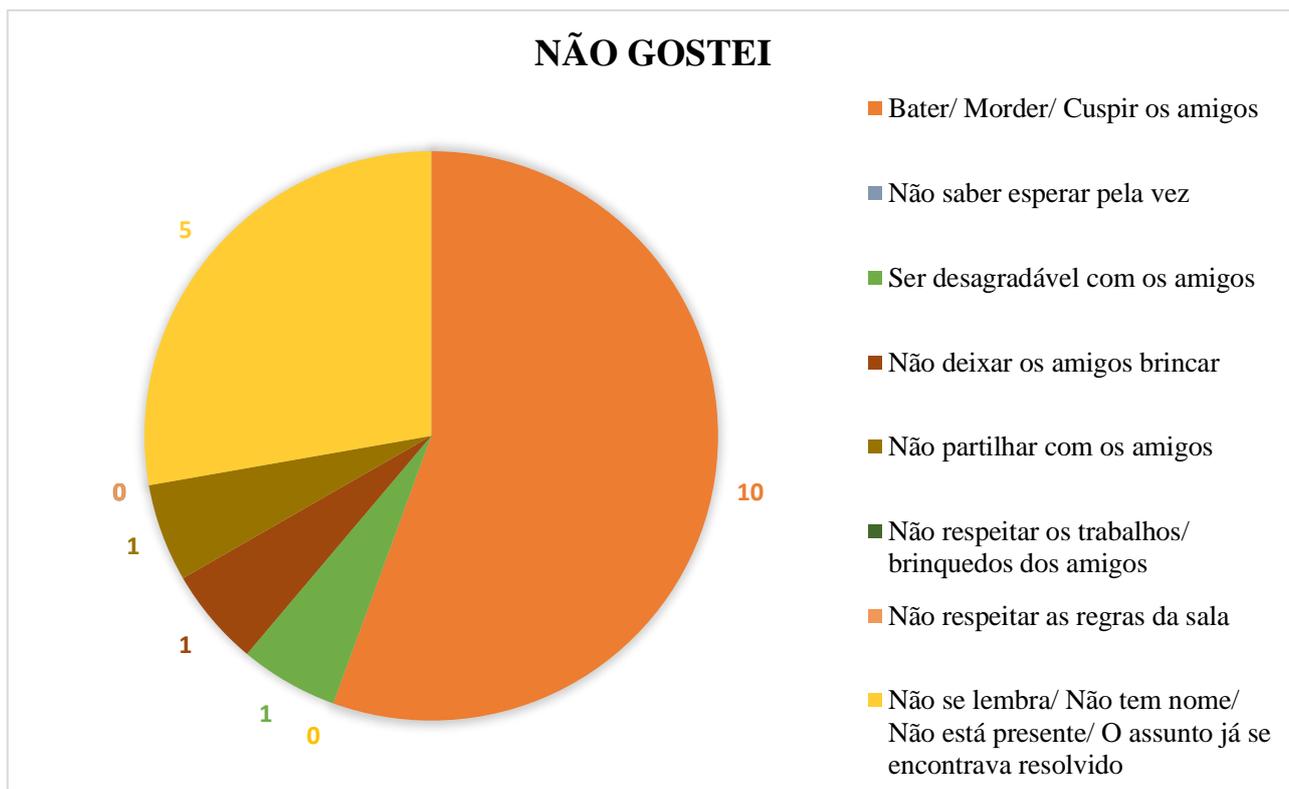
Apêndice F9. Ocorrências das colunas “não gostei” e “gostei” do Diário de Grupo no dia 26 de abril de 2019



Apêndice F10. Ocorrências das colunas “não gostei” e “gostei” do Diário de Grupo no dia 3 de maio de 2019



Apêndice F11. Ocorrências das colunas “não gostei” e “gostei” do Diário de Grupo no dia 10 de maio de 2019



Apêndice F12. Ocorrências das colunas “não gostei” e “gostei” do Diário de Grupo no dia 24 de maio de 2019

Apêndice G

Contagem total das categorias da coluna “Não gostei” e da coluna “Gostei”

