

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Rui Marcelo Freitas Rodrigues
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

maio | 2015

UMa
Rel

T/M Uma
37
ROD Rel
Ex. 1

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
BIBLIOTECA

75765
Koha

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE Mestrado

Rui Marcelo Freitas Rodrigues
Mestrado em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

ORIENTAÇÃO
José Paulo Gomes Brazão



Centro de Competência de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação

Rui Marcelo Freitas Rodrigues

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

Orientador: Professor Doutor José Paulo Gomes Brazão

Funchal, maio de 2015

II RELATÓRIO DE ESTÁGIO

O que se encontra no início? O jardim ou o jardineiro? É o jardineiro. Havendo um jardineiro, mais cedo ou mais tarde um jardim aparecerá. Mas havendo um jardim sem jardineiro, mais cedo ou mais tarde ele desaparecerá. O que é um jardineiro? Uma pessoa cujo pensamento está cheio de jardins. O que faz um jardim são os pensamentos do jardineiro. O que faz um povo são os pensamentos daqueles que o compõem (Alves, 2004b, p. 24).

IV RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Agradecimentos

O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso, existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e, claro, pessoas incomparáveis (Silva, 2008, p. 49).

Como refere a autora, todo o nosso percurso de vida é composto por momentos únicos, mas, acima de tudo, recheado de pessoas especiais e incomparáveis com quem partilhamos vitórias, angústias, sorrisos e lágrimas. Assim, reside em mim um enorme sentimento de gratidão, dado que cresci, refleti, sorri e brinquei em cada momento que partilhei convosco. No fundo, fui imensamente feliz e consegui superar obstáculos, mesmo nos momentos difíceis.

Em primeiro lugar, pretendo agradecer às crianças da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de Santa Cruz, uma vez que o presente relatório é fruto das experiências e vivências que partilhei com elas ao longo de diversos meses. O carinho, entusiasmo e dedicação com que me receberam, bem como os ensinamentos que diariamente me transmitiram de forma sábia, não poderão nunca ser esquecidos. Curiosamente, a construção de um edifício começa com a colocação da primeira pedra, portanto, posso afirmar que as crianças com as quais me cruzei no último ano letivo foram a inspiração e um marco, não só profissional como também pessoal. Ensinar-me a ser tolerante, persistente e lutador e, assim, ao seu lado, consegui conquistar inúmeras vitórias. Tive sempre presente que, para ser professor, é preciso despir a máscara que muitos adultos constroem ao longo da vida e dar espaço à criança que temos em nós, mais não seja para termos o privilégio de trabalhar e partilhar momentos com as crianças, ou seja, com o futuro.

Outro elemento chave do sucesso e felicidade que obtive no estágio foram as duas cooperantes. São efémeras as palavras que possa dirigir à professora cooperante Maria Rodrigues para evidenciar a minha gratidão pelos momentos partilhados. Nunca vou olvidar o apoio, a compreensão e a partilha de experiências, não só pela forma como me recebeu, mas principalmente como apadrinou e incentivou ideias e sugestões, por mais inusitadas que pudessem parecer, guiando-me sempre nestes meus primeiros passos pelo fantástico mundo do ensino.

“Comigo tenho a certeza que vais descobrir o gosto pela educação Pré-Escolar!” Esta é uma frase que jamais irei esquecer, fruto do meu primeiro diálogo com a educadora cooperante, Helda Basílio. Os seus olhos espelhavam segurança, dedicação e um enorme carinho pelas suas crianças. A educadora cooperante teve seguramente a tarefa mais difícil ao longo da minha formação, pois a vertente Pré-Escolar representava um grande desafio para mim. Contra a sua vontade, mas porque sinto um enorme carinho, respeito e por representar uma referência profissional e pessoal na minha

VI RELATÓRIO DE ESTÁGIO

vida, continuo e continuarei a tratá-la por senhora Helda. Foi um privilégio conhecê-la e é, sem dúvida, uma das pessoas com quem pretendo manter elos de ligação para o resto da minha vida, pela forma matriarca como me recebeu e continua a acompanhar-me. Hoje posso afirmar que consigo realizei uma prática pedagógica fantástica e que juntos proporcionamos momentos inesquecíveis às nossas crianças.

Agradeço também à direção da escola, na pessoa da professora Lucinda Moura, e a toda a comunidade escolar pela forma fantástica como me receberam no seio desta instituição, fomentando um espírito familiar, marcado pela entreatajuda, pela partilha e pelo respeito pelo outro, apesar de estar consciente de que todas as famílias numerosas têm as suas virtudes e os seus problemas.

Professor Doutor Paulo Brazão: poderia ser apenas mais um nome de um docente com quem me cruzei no meu longo percurso académico. Contudo, este professor foi detentor de um papel fundamental no meu crescimento e desenvolvimento enquanto futuro profissional, mas também enquanto homem. As inúmeras reuniões que mantivemos, de forma mais ou menos formal, revelaram um enorme ser humano, sempre pronto a ajudar, aconselhar, orientar e incentivar, mesmo quando a tarefa era árdua e difícil de transpor. É de professores desta consistência que nunca esquecemos.

Por vezes não necessitamos de demasiado tempo na vida de uma pessoa para que essa nos marque profundamente. No meu caso, foi uma agradável surpresa conhecer e partilhar experiências com a professora Doutora Maria Gorete Pereira, que me guiou pela imensa aventura que foi estagiar na vertente do Pré-Escolar. Quando a conheci, a sua identificação ainda não estava assente na porta do seu gabinete. Apesar de uma ou outra brincadeira da minha parte em relação a esta situação, hoje está e espero que assim continue por muitos anos, pois é sinal que está a fazer aquilo de que gosta e que tão bem sabe fazer.

São docentes como os que referi anteriormente que preenchem o nosso percurso académico de sentido, motivação e gratidão, docentes que nos marcam para uma vida e eu tive a oportunidade de, no centro de competências de ciências sociais, encontrar um corpo docente com imensa qualidade académica e pessoal. Aliás, se hoje escolhi ser professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi seguramente por reconhecer o impacto positivo que estes elementos têm no percurso educativo de uma criança. Ao longo da nossa vida, podemos esquecer alguns professores, mas ninguém consegue olvidar o seu primeiro professor, por melhores ou piores que sejam as recordações, estes marcam-nos para toda uma vida.

Deste modo, agradeço à professora Mercês Gouveia, que atualmente nem sempre me reconhece devido à idade avançada. Quero que saiba que marcou o meu crescimento nos meus dois primeiros anos de escola, apesar de provocar sentimentos paradoxais, que iam do carinho até ao receio ou medo. Hoje agradeço-lhe, já que a sua presença na minha vida me tornou mais forte perante as adversidades.

Uma palavra de gratidão às minhas colegas e amigas de curso, que durante cinco anos me elegeram para representante de turma. Numa turma com quarenta mulheres, nem sempre é fácil alcançar o consenso e a união. Contudo, ao longo do percurso, estive sempre ao vosso lado da mesma forma que me apoiaram nas diferentes decisões que foi necessário tomar em prol da turma. Seguramente, o mundo do ensino e, especialmente, as crianças terão a oportunidade de receber excelentes profissionais e seres humanos, pois foi com imenso orgulho que representei todas vós e espero cruzar-me convosco profissionalmente.

Família, nome feminino que serve para designar um conjunto de parentes de um determinado indivíduo. Para mim, família significa amor, compreensão, preocupação, alegria e felicidade. Assim, é imprescindível agradecer aos meus pais, por estarem sempre disponíveis e presentes, algo que espero sempre retribuir. Com o *términus* desta fase na minha vida, apercebo-me como os anos, meses, dias, horas passam depressa e tomo consciência das mudanças que o envelhecimento tem nos meus pais. Deste modo, desejava que o tempo parasse para poder aproveitar todos os minutos com a minha família, para simplesmente desfrutar da sua presença. Sinto uma imensa nostalgia à medida que o tempo passa, pese embora o ciclo da vida determine que os meus pais me vejam crescer e eu os veja envelhecer. Posso afirmar que são o meu maior orgulho pelo carinho, compreensão, liberdade e ensinamentos que ao longo destes vinte e seis anos me proporcionaram.

Uma palavra de apreço a todos aqueles que fazem parte da minha segunda família, ou seja, à arbitragem da Associação de Futebol da Madeira. A todos os árbitros, observadores e dirigentes devo agradecer o apoio e incentivo nesta etapa única da minha vida e que partilhei semana após semana convosco. Nunca me exibiram o cartão vermelho devido às inúmeras ausências e motivaram-me quando por vezes me encontrava em fora-de-jogo.

Por último, mas em primeiro lugar no meu coração, tenho de agradecer à minha namorada, Cristina Ferreira. Lembro-me, como se fosse hoje, de me teres acompanhado no dia da minha inscrição na Universidade e, desde esse momento, estiveste sempre disponível para me auxiliar em todo este percurso. Apenas tu sabes os momentos bons e maus pelos quais passei durante as diferentes etapas, mas tinha a certeza absoluta de que estarias a meu lado e me ajudarias a superar todos os obstáculos, fossem de saúde, académicos ou da arbitragem. Fizeste-me acreditar que,

VIII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

juntos, podemos ultrapassar todos os desafios e aventuras que a vida nos proporciona. Para além de tudo isto, és uma grande mulher, com um coração e uma bondade infindáveis, e estás sempre pronta a auxiliar o próximo, mesmo quando isso significa ficares em segundo ou terceiro plano. Aprendo e evoluo imenso contigo diariamente! Quanto ao futuro, não sei o que nos reserva, mas agradeço por fazeres parte do meu presente. Obrigado por tornares tudo mais fácil e por seres extremamente exigente comigo, pois existe uma frase que nunca vou esquecer: “Marcelo, trabalha na excelência!”. Essa excelência só atinjo contigo a meu lado.

A amizade desenvolve a felicidade e reduz o sofrimento, duplicando a nossa alegria e dividindo a nossa dor (Tolstói, 2007, p. 51).

A todos um sincero agradecimento!

Sejam felizes!

Resumo

Quando refletimos sobre o conceito escola, pensamos no futuro, visto estarmos perante os homens e mulheres que terão a responsabilidade de edificar o horizonte da nossa sociedade e, inevitavelmente, da escola atual. Assim, a escola, em parceria com a sociedade, tem como objetivo orientar as crianças e jovens, transformando-os em seres sociais, éticos, críticos, inovadores, tecnológicos, criativos e morais. Para o efeito, é fundamental que os alunos reconheçam essas mesmas características na comunidade escolar.

A elaboração do presente relatório visa a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. No fundo, reflete um conjunto de experiências e aventuras vivenciadas no desenrolar da intervenção pedagógica, no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar, que decorreu na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de Santa Cruz.

Com o intuito de promover uma pedagogia participativa, construtivista e democrática, o *Relatório de Estágio* congrega um conjunto de pressupostos teóricos que fundamentaram a *práxis* e que, de certo modo, contribuíram para a construção de aprendizagens significativas. Ao longo do *corpus* do trabalho surgiram duas questões relacionadas com o trabalho cooperativo e, recorrendo à metodologia de investigação-ação, procurou-se refletir sobre as mesmas e promover mudanças no ambiente educativo, sem nunca olvidar que as crianças constituem a essência do processo de ensino/aprendizagem. O objetivo principal era proporcionar-lhes um espaço, dentro e fora da sala de aula, onde a liberdade, a autonomia e a responsabilização representassem os pressupostos máximos da prática pedagógica, pois só assim é possível tomar consciência da complexidade de que se reveste o ato educativo, assumindo-a.

Deste modo, são edificadas algumas das problemáticas que fazem parte do quotidiano das escolas e da sua comunidade, que são alvo de reflexão, já que poderão configurar-se pertinentes para a investigação e debates futuros.

Palavras-Chave: Criança, Escola, Intervenção Pedagógica, Aprendizagens Significativas e Cooperativas, Investigação-Ação.

Abstract

When we reflect upon the concept of school, we think about the future, considering we are facing the men and women who will be responsible for the development of our society and, inevitably, of present-day school. Therefore, school, as well as society, has the main aim to guide children and young people, transforming them into social, ethic, critic, innovative, technological, creative and moral human beings. So, it's fundamental that pupils recognize these characteristics while they are at school.

The main aim of this report is to get the master's degree in Pre-School Education and Elementary School. It's the result of a group of experiences and adventures acquired during a specific period of time with elementary school pupils, at Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de Santa Cruz.

Regarding the promotion of a participative, constructive and democratic pedagogy, the teaching *Practice Report* gathers a set of theoretical assumptions, which ground the practice, and that have contributed for the construction of significant learnings. Although two questions have appeared throughout the work about cooperative work, an effort has been made to reflect about these issues and to promote some changes never forgetting that children are the essence of the teaching/learning process. The main goal was to give them a space, inside and outside the classroom, where freedom, autonomy and responsibility represented the highest assumptions of the learning practice, because only then it's possible to become aware of the complexity of the educational act itself, assuming it.

This way, we can see some of the problems, that are part of daily school lives, which are being taken into consideration, since they may be relevant for future investigation and debate.

Keywords: Child, School, Pedagogical Intervention, Significant and Cooperative Learnings, Investigation-Action.

Résumé

Quand on réfléchit sur le sujet “école”, on pense à l’avenir parce qu’on a devant nous les hommes et les femmes qui auront la responsabilité d’édifier l’horizon de notre société et, forcément, de l’école actuelle. Ainsi, l’école, en partenariat avec la société, a comme objectif principal celui d’orienter les enfants et les jeunes en les transformant dans des êtres éthiques, critiques, innovateurs, technologiques, créatifs et moraux. Pour cela, il faut que les élèves reconnaissent ces caractéristiques dans le contexte scolaire.

L’élaboration de ce rapport a pour objectif l’obtention du degré de *maître* en éducation maternelle et élémentaire. Bref, cela traduit un ensemble d’expériences et d’aventures vécues tout au long de l’intervention pédagogique dans le contexte des écoles maternelle et élémentaire qui se sont déroulées à l’école élémentaire de Santa Cruz.

Ayant comme objectif principal la promotion d’une pédagogie participative, constructiviste et démocratique, le *Rapport de Stage* réunit un ensemble de concepts théoriques qui ont soutenu la *praxis* et qui, d’une certaine façon, ont contribué pour la construction d’apprentissages significatives. Tout au long du *corpus* du travail, de deux questions ont surgi sur le travail coopératif et, à travers la méthodologie investigation-action, on a essayé de réfléchir à propos de ces questions et ainsi promouvoir des changements au niveau du contexte éducatif, sans jamais oublier que les enfants sont la vraie essence du processus d’enseignement/apprentissage. L’objectif principal était celui de leur offrir un espace, dedans et hors salle de classe, dans lequel la liberté, l’autonomie et la responsabilité représentaient les principaux idéaux de la pratique pédagogique, une fois que cela constitue le seul moyen de prendre conscience de la complexité de l’acte éducatif.

De cette façon, on édifie certaines problématiques qui font partie du quotidien des écoles et de leur communauté et qui sont objet de réflexion, une fois qu’elles peuvent devenir pertinentes pour l’investigation et pour la réalisation de débats futurs.

Mots Clés: Enfant, École, Intervention Pédagogique, Apprentissages Significatives et Coopératives, Investigation-Action.

XII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Lista de Siglas

Sigla	Significado
APA	Apoio Pedagógico Acrescido
CEB	Ciclo do Ensino Básico
EB1/PE	Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar
GPS	Sistema de Posicionamento Global
ISEI	Indicador Socioeducativo Individual
ISPI	Indicador Socioprofissional Individual
ME	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PAT	Projeto Anual de Turma
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PEE	Projeto Educativo de Escola
SAC	Sistema de Acompanhamento das Crianças
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UEE	Unidade de Ensino Especial
RI	Regulamento Interno
ZDP	Teoria de Desenvolvimento Proximal

Índice

Agradecimentos.....	V
Resumo.....	IX
Abstract.....	X
Résumé.....	XI
Lista de Siglas.....	XIII
Índice de Apêndices.....	XVIII
Índice de Figuras.....	XX
Índice de Quadros.....	XXII
Índice de Tabelas.....	XXIII
Introdução.....	1
Capítulo I - Enquadramento Teórico.....	5
1.1 A identidade docente: educador e professor - construindo uma identidade comum.....	6
1.2 A perspetiva reflexiva do docente na educação.....	8
1.3 O docente em parceria com a investigação.....	11
1.4 O papel fundamental do docente como mediador e orientador.....	13
1.5 O docente construtor e gestor do currículo.....	14
1.6 O contributo de alguns teóricos no âmbito da pedagogia.....	16
1.6.1 Jean Piaget.....	17
1.6.2 Lev Vygotsky.....	19
1.6.3 Jerome Bruner.....	20
1.6.4 David Ausubel.....	21
1.7 Síntese do Capítulo.....	22

Capítulo II - Enquadramento Metodológico	25
2.1 Metodologia da Investigação.....	26
2.1.1 Investigação-Ação.....	27
2.1.2 As fases da Investigação-Ação.....	28
2.1.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados.	31
2.1.3.1 <i>Técnicas documentais.</i>	33
2.1.3.2 <i>Técnicas não documentais.</i>	33
2.1.4 Validade da investigação.....	37
2.1.5 Limites da investigação.....	38
Capítulo III - Pressupostos Metodológicos para a Intervenção Pedagógica	39
3.1 Aprendizagem pela ação	40
3.2 Aprendizagem significativa.....	42
3.2.1 O jogo: um meio potencializador de aprendizagens significativas.	43
3.2.2 Sair da escola com o objetivo de aprender, explorar e vivenciar.	44
3.3 Aprendizagem cooperativa.....	46
3.4 A diferenciação pedagógica	47
3.5 O trabalho contextualizado com as <i>Tecnologias de Informação e Comunicação</i>	49
3.6 Síntese do Capítulo.....	51
Capítulo IV - Intervenção Pedagógica em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico e em contexto Pré-Escolar	53
4.1 Contextualização do ambiente educativo comum aos dois contextos.....	54
4.1.1 O meio envolvente.	56
4.1.2 A instituição educativa.....	57
4.1.2.1 <i>O Projeto Educativo de Escola.</i>	58
4.2 Intervenção pedagógica em contexto 1.º Ciclo do Ensino Básico	58
4.2.1 Questão de Investigação-Ação.....	59

4.2.2 A sala do 3.º ano turma A.	60
4.2.3 A turma A do 3.º ano.....	63
4.2.3.1 <i>Relação professor-família.</i>	67
4.2.4 A Intervenção Pedagógica enquanto resposta à questão de Investigação-Ação.	69
4.2.4.1 <i>O meu primeiro aquário.</i>	69
4.2.4.2 <i>À descoberta do meu concelho e da minha ilha.</i>	80
4.2.4.3 <i>A avaliação da turma.</i>	93
4.2.5 Interação com a Comunidade Educativa.....	99
4.2.6 Análise e interpretação dos dados emergentes da Investigação-Ação.	102
4.3 Prática Pedagógica na valência Pré-Escolar.....	106
4.3.1 Questão de Investigação-Ação.....	107
4.3.2 <i>A Sala dos Ursinhos.</i>	109
4.3.2.1 <i>Organização e Gestão do Tempo Pedagógico: Rotina Diária.</i>	111
4.3.3 O Grupo de Crianças.....	112
4.3.3.1 <i>Equipa Pedagógica.</i>	116
4.3.3.2 <i>Articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.</i> .	117
4.3.4 Prática pedagógica enquanto resposta à questão de Investigação-Ação.....	119
4.3.4.1 <i>O Ciclo do Pão.</i>	122
4.3.4.2 <i>À procura do Amphiprion Ocellaris.</i>	130
4.3.4.3 <i>A avaliação.</i>	140
4.3.5 Interação com a Comunidade Educativa.....	143
4.3.5.1 <i>O meu pai é um herói.</i>	147
4.3.6 Análise e interpretação dos dados emergentes da Investigação-Ação.	149
Considerações Finais.....	153
Referências.....	157

Índice de Apêndices

Apêndices I - 1.º Ciclo do Ensino Básico

- Apêndice A** - Diários de Bordo
- Apêndice B** - Dados da Turma e Tabela Diagnóstico
- Apêndice C** - Autorização dos Encarregados de Educação
- Apêndice D** - 1.ª Semana de Intervenção Pedagógica
- Apêndice E** - 2.ª Semana de Intervenção Pedagógica
- Apêndice F** - 3.ª Semana de Intervenção Pedagógica
- Apêndice G** - 4.ª Semana de Intervenção Pedagógica
- Apêndice H** - 5.ª Semana de Intervenção Pedagógica
- Apêndice I** - 6.ª Semana de Intervenção Pedagógica
- Apêndice J** - 7.ª Semana de Intervenção Pedagógica
- Apêndice K** - 8.ª Semana de Intervenção Pedagógica
- Apêndice L** - Ação de Sensibilização

Apêndices II - Pré-Escolar

- Apêndice M** - Diários de Bordo
- Apêndice N** - Dados do Grupo
- Apêndice O** - Planificação Geral da Intervenção Pedagógica
- Apêndice P** - Autorização dos Encarregados de Educação
- Apêndice Q** - 1.ª Semana de Intervenção Pedagógica
- Apêndice R** - 2.ª Semana de Intervenção Pedagógica
- Apêndice S** - 3.ª Semana de Intervenção Pedagógica
- Apêndice T** - 4.ª Semana de Intervenção Pedagógica
- Apêndice U** - 5.ª Semana de Intervenção Pedagógica
- Apêndice V** - 6.ª Semana de Intervenção Pedagógica

Apêndice W - 7.^a Semana de Intervenção Pedagógica

Apêndice X - Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)

Apêndice Y - Atividade com a Comunidade Educativa

Índice de Figuras

Figura 1. O ciclo de reflexão-ação.....	10
Figura 2. Ciclo Básico da Investigação-Ação, em quatro fases.....	29
Figura 3. Etapas Operacionais do Processo de Investigação-Ação.	29
Figura 4. Esquema do <i>Processo em Espiral</i> traçado por Kurt Lewin.....	31
Figura 5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	32
Figura 6. Potencialidades das visitas de estudo e da aprendizagem pela ação.	45
Figura 7. Planta da sala do 3.º ano turma A.	61
Figuras 8 e 9. Diferentes formas de trabalho ao nível da organização física da sala de aula.	62
Figura 10. Planta da sala de aula adotada pela professora cooperante no final do estágio.....	63
Figura 11. Representação gráfica da faixa etária dos alunos da turma A do 3.º ano.	64
Figura 12. Habilitações académicas dos pais representadas graficamente.....	65
Figura 13. Gráfico com a classificação das profissões dos pais.	66
Figuras 14 e 15. Guião do aquário preenchido diariamente pelos alunos.	71
Figuras 16 e 17. Montagem do <i>layout</i> do aquário.	72
Figuras 18 e 19. Execução do trabalho de grupo.	73
Figuras 20 e 21. Comunicação dos trabalhos à turma.	74
Figura 22. Análise dos resultados da votação.....	75
Figuras 23 e 24. Cartaz realizado pelos alunos.....	76
Figuras 25 e 26. Exposição dos cartazes e aquário da turma.	79
Figura 27. Esquema da atividade: <i>O meu primeiro aquário</i>	80
Figuras 28 e 29. Evolução da <i>Igreja Matriz de Santa Cruz/Igreja Salvador</i>	81
Figuras 30 e 31. Localização da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de Santa Cruz.	84
Figuras 32 e 33. Desenvolvimento da <i>Antiga Vila de Santa Cruz</i>	85
Figuras 34 e 35. Roteiro Juvenil pelo Património Edificado de Santa Cruz.....	85
Figuras 36 e 37. Visita de estudo ao museu <i>Madeira Story Centre</i>	87
Figuras 38 e 39. Construção e exploração de materiais manipuláveis.....	88
Figuras 40 e 41. Entrelajada entre o tutor e o tutorando.....	89
Figuras 42 e 43. Elaboração dos cartazes alusivos à visita de estudo.....	91
Figuras 44 e 45. Apresentação e exposição das produções efetuadas pela turma A do 3.º ano.....	92
Figura 46. Esquema da atividade: <i>À descoberta do meu concelho e da minha ilha</i>	93
Figuras 47 e 48. Cartaz e convite da ação de sensibilização.	100
Figuras 49 e 50. Ação de sensibilização <i>Não custa nada ser bem educado!</i>	100
Figura 51. Planta da <i>Sala dos Ursinhos</i>	110

Figuras 52 e 53. Constituição do grupo da <i>Sala dos Ursinhos</i> por género e faixa etária.	113
Figura 54. O <i>Indicador Socioeducativo Individual</i> (ISEI) dos pais representado graficamente. .	115
Figura 55. As categorias sociais do <i>Indicador Socioprofissional Individual</i> (ISPI) dos pais.....	115
Figuras 56 e 57. Fotografias do <i>Moinho de Água de São Jorge</i>	124
Figuras 58 e 59. As crianças a degustar e a explorar os cereais.	125
Figuras 60 e 61. Crianças a manobrar as <i>mós</i> do <i>Moinho de Água de São Jorge</i>	125
Figuras 62 e 63. O grupo a explorar os utensílios inerentes ao processo de moagem tradicional.....	126
Figuras 64 e 65. Grupo dos <i>Ursinhos</i> na exploração da receita e confeção do pão.....	128
Figuras 66 e 67. Exploração dos diferentes utensílios utilizados no manuseamento do forno....	128
Figuras 68 e 69. Introdução da massa no forno com recurso aos utensílios adequados.	129
Figuras 70 e 71. Capa da história <i>Zina, a Baleia Azul</i> e apresentação do livro ao grupo.....	132
Figuras 72 e 73. Crianças a explorar o Livro <i>As Incríveis Maravilhas do Oceano</i>	133
Figuras 74 e 75. Desenhos elaborados pelo grupo relativamente à história da <i>Zina, a Baleia Azul</i>	134
Figura 76. Coreografia realizada pelo grupo da <i>Sala dos Ursinhos</i>	134
Figuras 77 e 78. Crianças à descoberta do <i>Museu de História Natural do Funchal</i>	136
Figuras 79 e 80. Atividades de exploração no <i>Museu de História Natural do Funchal</i>	137
Figuras 81 e 82. Montagem do aquário de água salgada com as crianças da <i>Sala dos Ursinhos</i> . 138	
Figuras 83 e 84. Ambientação e introdução dos peixes-palhaço no aquário.	138
Figuras 85 e 86. Realização de tarefas no que concerne à manutenção do aquário	139
Figuras 87 e 88. <i>Layout</i> final do aquário da <i>Sala dos Ursinhos</i>	139
Figura 89. Gráfico da avaliação diagnóstica dos níveis de bem-estar emocional e implicação. .	142
Figura 90. Gráfico da avaliação final dos níveis de bem-estar emocional e implicação.	142
Figuras 91 e 92. Jogo dramático realizado pelas crianças da <i>Sala dos Ursinhos</i>	145
Figuras 93 e 94. Jantar entre as personagens do conto infantil na <i>Área da Casinha</i>	145
Figuras 95 e 96. Alunos da Universidade da Madeira em interação com as crianças.	146
Figuras 97 e 98. Peça de teatro <i>O Capuchinho Vermelho</i> , dramatizada pelos professores estagiários.	146
Figuras 99 e 100. Combate ao incêndio na <i>casa escola</i> da corporação.....	148
Figuras 101 e 102. Crianças a desfrutar da surpresa proporcionada pelos bombeiros.	149

Índice de Quadros

Quadro 1. Área curricular de Estudo do Meio e respetiva avaliação.....	96
Quadro 2. Avaliação dos alunos na área curricular da Matemática.....	97
Quadro 3. Avaliação dos alunos na área curricular de Português.....	98
Quadro 4a. Benefícios sociais e psicológicos verificados através da aprendizagem cooperativa.	104
Quadro 4b. Benefícios académicos verificados através da aprendizagem cooperativa.....	105

Índice de Tabelas

Tabela 1. Rotina diária da *Sala dos Ursinhos*.111

Tabela 2. Fichas inerentes ao *Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*.....141

Introdução

O mundo dá voltas. A vida continua e as histórias entrelaçadas no passado acabam por se desenrolar no presente, mudando o futuro (Santos, 2013, p. 20).

Passados cerca de vinte anos, ainda me lembro do brilho que tinha nos olhos e das emoções que senti ao entrar pela primeira vez na antiga escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico de Santa Cruz, onde iniciei o meu percurso académico. Jamais vou esquecer os cheiros, as cores e, acima de tudo, as pessoas que faziam parte desse dia histórico na minha vida: amigos, companheiros, rivais, amores e desamores, que guardo para a vida.

Curiosamente, o misto de emoções regressou quando estava à porta da escola e me preparava para regressar à casa que me vira partir há muitos anos. Assim, quis o destino que regressasse à mesma escola, agora num novo edifício, onde diversos agentes educativos permaneceram em atividade. A vida surpreende-nos constantemente e, durante largos minutos, fiquei imobilizado à entrada da escola, lembrando diversas vivências, mas sobretudo questionando-me acerca das mudanças que iria encontrar passados todos estes anos, dado que a escola deveria primar pela modernidade e evolução.

O estágio curricular inserido no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que decorreu na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de Santa Cruz, permitiu-me constatar que, em determinados aspetos, a escola permanece um local de imutabilidade. Em certas dimensões, esta permanece ancorada ao passado, numa zona de conforto, nas inúmeras situações rotineiras onde tudo é previsível e controlável, em detrimento do novo e do desconhecido. Apercebi-me, então, que a escola que conhecera há vinte anos continua maioritariamente igual à que encontrei atualmente. Por mais voltas que a vida dê, esta permanece protegida por um manto de retalhos para o qual cada um de nós contribui, direta ou indiretamente. Deste modo, sem me aperceber, já me encontrava a refletir enquanto futuro docente. As diferentes sensações, emoções e crenças começavam a edificar a verdadeira identidade pessoal e profissional, uma vez que o estágio constitui um período desafiante e dinâmico durante o qual o estagiário e os alunos promovem aprendizagens mútuas, pois “os que ensinam e os que aprendem são sujeitos de um processo, mais do que de formação, de construção e criação” (Oliveira & Cunha, 2006, p. 2).

A prática pedagógica caracteriza-se, segundo Formosinho (2001), como “a componente curricular da formação profissional cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável” (p. 50). Neste sentido, o estágio é o primeiro passo numa longa caminhada, na qual

2 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

tentei, diariamente, valorizar mais as questões dos alunos do que propriamente as suas respostas (Trindade & Cosme, 2010), promovendo um espaço de abertura, companheirismo e cooperação, no qual, em diversas ocasiões, foram mais as minhas aprendizagens do que propriamente os meus ensinamentos aos alunos. Com efeito, a prática pedagógica pressupõe a “análise e discussão das actividades individuais e de grupo, no sentido de superar erros ou dificuldades e, conseqüentemente, conduzir o estagiário a um aperfeiçoamento contínuo da actividade docente” (Regulamento do Estágio Pedagógico do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, artigo 13.º, alínea n.º1).

O *corpus* do presente relatório não obedece a uma norma específica no que concerne à sua estrutura. As referências e as citações, diretas e indiretas, respeitam as normas da *American Psychological Association* (6.ª edição), como solicitado pelo conselho científico. O texto foi redigido ao abrigo do novo acordo ortográfico, que recentemente terminou o seu período de transição, embora continue a suscitar algumas dúvidas e preocupações. Contudo, as citações diretas permanecem de acordo com a ortografia original utilizada pelos diferentes autores.

Ao longo dos diversos documentos que constituem o presente relatório, os nomes das crianças e respetivos familiares são fictícios devido a questões éticas, nomeadamente o direito à confidencialidade dos seus dados. Os registos fotográficos que enriquecem o relatório foram autorizados pelos respetivos encarregados de educação (*vide* apêndices C e P), ainda que a dignidade das crianças seja salvaguardada ao máximo.

As componentes teóricas, metodológicas e práticas que edificam o relatório estão organizadas em quatro capítulos. O primeiro capítulo remete para o enquadramento teórico, no qual se faz referência à identidade comum entre o educador e o professor. Os diferentes suportes teóricos pretendem sustentar e enriquecer a prática pedagógica na medida em que exploram a perspectiva reflexiva do docente, bem como enaltecem o seu papel enquanto construtor e gestor do currículo. É ainda no primeiro capítulo que sobressai o pensamento de alguns teóricos ao nível da pedagogia, do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças.

Relativamente ao segundo capítulo, explora o enquadramento metodológico, particularmente a metodologia de investigação-ação, cujo objetivo primordial é melhorar e promover mudanças no contexto educativo onde decorre a *práxis*. Neste capítulo, enfatizam-se as técnicas e instrumentos utilizados no decurso da investigação, assim como à validade da investigação e aos seus limites (Marmoz, 1987, citado por Sousa, 2000).

No que diz respeito ao terceiro capítulo, é analisado um conjunto de pressupostos que serviram de fundamentação à prática pedagógica. As temáticas abordadas neste capítulo debruçam-se sobre as estratégias e metodologias fundamentais para um processo de ensino/aprendizagem de qualidade, no qual é dado espaço aos alunos para participarem na coconstrução das suas aprendizagens.

O quarto e último capítulo reflete toda a prática desenvolvida em contexto 1.º Ciclo do Ensino Básico e na vertente Pré-Escolar. Assim, num primeiro momento, contextualiza-se o meio envolvente comum às duas valências, dando a conhecer o local onde a escola se encontra inserida. Posteriormente, é explorada a intervenção pedagógica em contexto 1.º Ciclo do Ensino Básico e na valência Pré-Escolar. A par com as temáticas exploradas e desenvolvidas pelas crianças, encontram-se a interação com a comunidade educativa bem como as questões de investigação-ação tidas em consideração em cada valência da *práxis*.

Deste modo, na vertente do 1.º Ciclo do Ensino Básico, emergiu do contexto a seguinte questão: *Poderão os alunos do 3.º ano turma A, através do trabalho cooperativo, progredir na coconstrução do conhecimento e, em simultâneo, fomentar as suas atitudes?* Por sua vez, no que concerne ao Pré-Escolar, a questão surgiu com o intuito de promover a autonomia e a responsabilização das crianças: *Poderão as crianças da Sala dos Ursinhos utilizar e fomentar estratégias de trabalho cooperativo em contexto Pré-Escolar com o intuito de estimularem a sua comunicação interpessoal no grupo?* Assim, recorrendo a estratégias de implementação fundadas em aprendizagens cooperativas, pela ação e, acima de tudo, significativas para a turma A do 3.º ano e para o grupo de crianças da *Sala dos Ursinhos*, procurei dar resposta às questões elencadas. O principal objetivo consistia em promover aprendizagens de qualidade, ricas e diversificadas, baseadas em princípios sociais, culturais e históricos focados na partilha e na responsabilização, pois “na cooperação salientam-se os ideais de solidariedade, de conjugação de esforços, de responsabilização individual e de interdependência positiva: os objetivos são alcançados se e só se todos os atingirem” (Lopes & Silva, 2009, p. 10).

Para finalizar, é de referir que, ao longo deste documento, são exploradas algumas questões relativas ao estado atual da escola, que foram surgindo ao longo da intervenção pedagógica e permitem refletir sobre os caminhos que a sociedade tem de trilhar para uma escola do futuro, na qual tanto alunos como professores veem o seu papel, esforço e dedicação valorizados por todos. No fundo, é necessário reconstruir o conceito de escola, alicerçado em valores como a cooperação, a abertura, a liberdade, a criatividade, a tecnologia e, claro, a responsabilização de todos os intervenientes. Nota final para o formato digital que acompanha o *Relatório de Estágio*, dispositivo de gravação no qual é possível explorar uma apresentação multimédia em *Power Point* intitulada

4 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Apêndices Digitais. Pretende-se que o leitor explore os diferentes apêndices de forma interativa, conhecendo algumas informações úteis aí presentes. Do mesmo modo, poderá ainda encontrar diversos vídeos, concretamente um vídeo para cada semana de prática pedagógica. Os mesmos foram elaborados a partir de inúmeras fotografias e espelham os desafios, as atividades e aventuras partilhadas com as crianças.

Capítulo I

Enquadramento Teórico

O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida (Nias, 1991, citado por Nóvoa, 1992, p. 25).

Capítulo I – Enquadramento Teórico

Aquando do estágio pedagógico, foi necessário alicerçar a prática em diversos suportes teóricos de forma a sustentar e enriquecer toda a minha *práxis* enquanto construtor e gestor do currículo. Assim, surge neste primeiro capítulo a relevância da construção da identidade profissional docente, bem como a pertinência da perspectiva reflexiva e investigadora por parte do professor na educação.

Atualmente, o docente assume um papel fundamental como mediador e orientador das aprendizagens dos seus alunos. Deve, então, promover competências para as crianças edificarem um percurso único e singular, tendo em vista um futuro pessoal e profissional enriquecedor. Nesta ordem de ideias, é importante que o docente tenha consciência que está perante um processo moroso, embora haja sempre tempo para assimilar mudanças, acomodar inovações e romper com alguns paradigmas excessivamente transmissivos (Diamond, 1991, citado por Nóvoa, 1995).

O presente capítulo permite, também, conhecer de forma sucinta o pensamento de alguns teóricos que inspiraram e fundamentaram não só a prática educativa como também todo o percurso académico.

1.1 A identidade docente: educador e professor - construindo uma identidade comum

Embora o conceito identidade seja frequentemente definido com demasiada ligeireza, a verdade é que o mesmo se constitui como algo complexo e de difícil interpretação.

No nosso quotidiano, a construção da identidade está linearmente relacionada com inúmeras negociações sociais, perdendo assim características de inalterabilidade, uma vez que o indivíduo, por norma, reflete a sociedade em que está inserido. Dubar (1997), citado por António (2004), enuncia esta perspectiva, defendendo que a:

identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no ato do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca a constrói sozinho: ela depende dos julgamentos dos outros como das próprias orientações e autodefinições. A identidade é um produto de socializações (p. 65).

Deste modo, a identidade está em constante desenvolvimento uma vez que é fruto de diversos ingredientes que se processam num eixo entre passado, presente e futuro (Alarcão, 2010), como os valores, as crenças e a cultura em que o indivíduo está integrado, os seus saberes, conhecimentos e experiências. Assim, a identidade é, acima de tudo, “uma questão do foro pessoal, que só ganha

significado no confronto que o sujeito tem consigo próprio e com o *outro*, no seio de uma estrutura social onde os poderes se encontram desigualmente distribuídos” (Fino & Sousa, 2003, p. 1).

Esta luta interior é também adágio da identidade docente, pois o professor/educador está em constante transformação, tanto a nível pessoal quanto profissional, o que reflete um percurso, um caminho. Nóvoa (1995) destaca que a identidade docente não é “um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de *ser* e de *estar* na profissão” (p. 16). O autor enaltece que apenas o tempo e a forma de *ser* e *estar* na profissão permitirão ao indivíduo delinear-se enquanto docente (Nóvoa, 1995). Não se trata, portanto, de um dado adquirido ou facilmente transmitido, como se de uma tábua rasa se tratasse, onde o conhecimento é facilmente gravado. Facilmente nos apercebemos da complexidade da temática: se, por um lado, a identidade é aquilo que somos; por outro lado, nem sempre somos exatamente iguais, visto que, dependendo do momento e do percurso efetuado, somos seres diferentes nos nossos valores e crenças, fruto da experiência que a vida nos transmite (Silva, 1999).

Convém realçar que a prática pedagógica se subdividiu em duas valências: 1.º Ciclo do Ensino Básico e Pré-Escolar. Efetivamente, diversos críticos encaram a identidade docente de forma totalmente distinta em cada uma das valências. Porém, apesar de apresentarem as suas especificidades, serão estas duas valências assim tão diferentes ao nível da identidade profissional?

Atendendo às variáveis anteriormente descritas, não é possível desvincularmos a identidade docente em duas áreas totalmente diferenciadas, onde o professor teria uma determinada identidade em detrimento da identidade do educador, até porque estas têm em comum “o mesmo público-alvo - a infância - e ambicionam o mesmo: ajudar as crianças a crescer harmoniosamente, a serem cidadãos responsáveis, a terem igualdade de oportunidades na sociedade em que estão inseridos e a aprenderem a ser felizes” (Serra, 2004, p. 14).

Nesta linha de raciocínio, se existe fator que é amplamente comum às duas valências é, certamente, a construção da identidade docente, construção esta baseada num caminho único e pessoal, no qual não existe uma meta delineada. Deste modo, o docente, independentemente de ser professor ou educador, apresenta uma forma única e singular de visualizar, compreender e interpretar o mundo que o rodeia.

Dentro da identidade docente, é igualmente relevante focar a mudança de paradigma a que temos assistido. Com efeito, se nos primórdios da educação o docente era visto como um conhecedor técnico, cujo *saber* estava focalizado nas didáticas, atualmente o papel do docente vai além deste

saber como as crianças aprendem. Pretende-se um docente autor, que cria, define e promove estratégias e metodologias, as quais, aliadas às necessidades e vontades dos seus alunos, promovem aprendizagens verdadeiramente significativas. Distanciamo-nos, então, do docente que sabia perfeitamente as didáticas do ler e escrever, mas pouco conhecia da vertente afetiva e emocional dos seus alunos, que constitui, nos nossos dias, a base para qualquer processo de ensino/aprendizagem eficaz e motivador.

Alarcão (1996) ilustra claramente esta realidade, ao afirmar que o docente tem “um papel activo na educação e não um papel meramente técnico que se reduz à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional” (p. 176). Neste sentido, esta mudança terá de ocorrer na identidade que cada docente pretende traçar para o futuro da sua *práxis*, tendo em vista não apenas o sucesso académico e pessoal daqueles que representam o objetivo primordial de qualquer docente - os seus alunos -, mas também o facto de este processo estar assente na (re)construção contínua da identidade docente (Nóvoa, 1995).

1.2 A perspetiva reflexiva do docente na educação

Segundo Freire (2009), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p. 39). Terá, então, a reflexão um papel fundamental na criação de contextos educativos com elevados níveis de qualidade?

De acordo com Perrenoud (2002) e Zeichner (1993), o processo reflexivo surge no docente como resposta ao desejo de compreender diversos acontecimentos que ocorrem no contexto escolar em que está inserido. A vertente humana que integra a profissão exige de todos os profissionais uma busca constante de estratégias e métodos, que acontece no momento em que o docente reflete sobre a *práxis*. Esta capacidade, que surge de forma inata, permite “a partir de uma educação reflexiva acerca das nossas experiências fazer derivar o conhecimento” (Rodrigues, 2011, p. 56), sendo assim possível constatar a pertinência da reflexão no processo de aprendizagem, uma ação essencial ao percurso educativo de qualquer indivíduo (Rodrigues, 2011).

Por vezes, é necessário que o docente rompa, adequue ou readapte determinada estratégia, tendo por base uma análise das suas experiências e dos seus objetivos. Esta atitude, assente numa perspetiva reflexiva relativamente à prática pedagógica, conduzirá “à reestruturação de práticas pedagógicas para o melhor atendimento e desenvolvimento global da criança” (Marques, Oliveira, Santos, Pinho & Pinheiro, 2007, p. 130).

É um facto que, tanto no domínio pessoal como no profissional, o docente é colocado perante dilemas diários, que o obrigam a efetuar diversas escolhas. Porém, apenas a capacidade de refletir

acerca das suas opções poderá dar significado e intencionalidade a todo o processo educativo. Nesta ordem de ideias:

o profissional deve reflectir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da acção que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos da acção, reorientando-a, através da tomada fundamentada de decisões (Roldão, 1998, p. 83).

Desta forma, a ausência de uma análise crítica da sua prática não permite a adoção de novos métodos e estratégias, contribuindo para a inalterabilidade do processo de ensino. Alarcão (2010) considera que cabe aos docentes romperem com a visão redutora do professor como simples transmissor de saberes, com pouca ou nenhuma criatividade, baseado num conjunto de princípios e conhecimentos dos quais receia fugir. Consequentemente, a ideia de professor reflexivo está patente “na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (Alarcão, 2010, p. 44).

De acordo com Moss (2010), refletir é “expor o profissional a novas perspectivas, novas possibilidades, novas compreensões; abri-lo à possibilidade de ficar surpreso, encantado e até mesmo perdido” (p. 15). Em diversos momentos, culpabilizamos as entidades governamentais pela realidade atual em que se encontra a educação; no entanto, também compete a cada docente melhorar a sua *práxis*, sendo ele o principal agente de mudança no seu contexto, pelo que não deverá refugiar-se em argumentos mais ou menos justificáveis da inalterabilidade da sua prática pedagógica. Como salienta o autor anteriormente referenciado, é fundamental que cada um esteja disponível para a mudança e para a novidade, ultrapassando o profissional isolado que não reflete criticamente sobre a sua atuação.

No momento de refletir, o docente deve evitar retratar única e exclusivamente a sua prática pedagógica, uma vez que torna o processo reflexivo demasiado redutor, podendo, inclusivamente, incorrer no erro de renegar o contexto social, cultural, económico e familiar em que a sua *práxis* é realizada. Com efeito, no processo reflexivo, “a atenção do professor está tanto virada para dentro, para a sua própria prática, como para fora, para as condições sociais nas quais se situa essa prática” (Zeichner, 1993, p. 25). Zeichner (1993) ressalva a importância de a reflexão traçar um rumo para o futuro, onde o máximo de variáveis são tidas em consideração, com o objetivo de as mudanças surgirem contextualizadas no meio envolvente do espaço escola. No fundo, a reflexão do docente terá de ser abrangente de forma a não limitar as possíveis transformações ao contexto sala de aula

em que cada professor está inserido. Só esta perspectiva abrangente do ensino se constitui como ferramenta facilitadora de mudanças ao nível social, cultural e familiar.

Habitualmente, considera-se que a prática reflexiva deve ocorrer após a *práxis*, ou seja, quando o docente se encontra a refletir acerca do modo como decorreu determinado momento do seu quotidiano escolar. Todavia, o autor supramencionado esclarece que o ato de refletir vai muito além deste momento, pois “é um processo que ocorre antes e depois da acção e, em certa medida, durante a acção, pois os práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas *in loco*” (Zeichner, 1993, p. 20).

É possível constatar que um número relevante das decisões e opções que o docente toma ao longo do seu quotidiano decorre de uma reflexão imediata, que possibilita o reajustar de determinada estratégia, método ou técnica em função das necessidades e interesses dos alunos. Esta capacidade de refletir durante a ação está estritamente interligada com a antecipação de diferentes cenários por parte do docente com o propósito de adaptar as diversas estratégias de implementação.

Figura 1. O ciclo de reflexão-ação.



Fonte: Adaptado de Altrichter, Posch e Somekh, 1993.

Atendendo aos fatores apresentados no *ciclo de reflexão-ação* (vide figura 1), cabe ao docente refletir antes, durante e após a sua ação, sem nunca focar o seu pensamento crítico apenas na sua prática, negligenciando os diversos fatores que a influenciam. No entanto, e após constatar que a reflexão promove práticas pedagógicas imbuídas num espírito de mudança, inovação e alteração, com o objetivo de promover a qualidade no processo de ensino, é totalmente pertinente abordar o modo como este profissional deve efetuar a sua reflexão.

Não raras vezes constatamos que as salas de aula, onde cada professor interage com os seus alunos, funcionam como ilhas isoladas, num vasto oceano que poderá representar algumas escolas,

sendo a reflexão uma ferramenta fundamental, porquanto servirá como ponte simplificadora para a interação e união das referidas ilhas. Deste modo, o docente não deverá refletir isoladamente dos restantes membros da comunidade educativa. Contrariamente, deve discutir, debater e explorar entre os pares as problemáticas que por vezes são comuns aos diferentes professores e, assim, evoluir em conjunto com o restante corpo docente. De facto, a possibilidade de “aprender uns com os outros e de terem mais uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento da sua profissão” (Zeichner, 1993, p. 22), sempre numa perspetiva de apoio e entreajuda entre professores, contribui para um crescimento partilhado, numa tentativa de construir verdadeiras comunidades de aprendizagem onde a prática reflexiva representa uma tendência democrática e emancipatória, como defende o autor supracitado.

1.3 O docente em parceria com a investigação

Quando refletimos acerca da educação, a investigação é um conceito que surge naturalmente.

Freire (2009) salienta que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (p. 29), ficando patente a relevância deste conceito em parceria com a educação. Nesta perspetiva, está implícito ao docente o papel de investigador nas mais diversas áreas. Segundo Estrela (1994):

o professor deverá ser formado através da investigação, não só para desenvolver a atitude experimental exigida pela sua prática quotidiana, como para poder integrar nela os resultados da investigação. Para ter pleno acesso aos resultados da investigação, o professor terá de dominar a terminologia e os processos que a investigação utiliza (p. 26).

Diariamente, são inúmeras as incertezas com que o docente se depara, ao nível das estratégias, métodos e ferramentas utilizadas nas suas práticas pedagógicas, pelo que apenas uma *práxis* alicerçada na investigação permitirá ultrapassar essas dúvidas, recorrendo à pesquisa e ao questionamento. Ressalve-se ainda que os alunos são cada vez mais exigentes no que concerne à busca pelo *saber*, tornando-se mesmo insaciáveis, tantas são as questões e dúvidas acerca daquilo que os rodeia.

No passado, o conhecimento que o docente possuía era suficiente para efetuar a sua tarefa com o sucesso desejado. Este facto devia-se, essencialmente, à ausência de questionamento por parte dos alunos, sendo o docente considerado como um verdadeiro poço de toda a sabedoria, do qual os alunos se limitavam a recolher o tão precioso líquido. Como este paradigma não funciona atualmente, o processo de formação de um docente deverá ser contínuo, baseado na investigação, de modo a permitir a sua progressão sustentada, refletindo a sociedade e o mundo atual, em constante alteração, à qual a escola não pode ser alheia (Couvaneiro & Reis, 2007). Alarcão (2001),

numa postura mais crítica, defende inclusive que o desenvolvimento, bem como o crescimento das escolas, só despontarão quando e apenas se os docentes se assumirem como investigadores natos.

Na era da tecnologia, o conhecimento, tal como o conhecemos, evoluiu de forma significativa. Os avanços na ciência e na tecnologia são diários, tornando árdua a tarefa de acompanhar o ritmo alucinante desta evolução. Porém, é notória a necessidade de os docentes se atualizarem em virtude de as crianças seguirem passo a passo todo este processo evolutivo. Um docente que promova uma atitude dogmática durante a sua prática, detentor de conhecimentos inquestionáveis, encontra-se desfasado da realidade atual. Pelo contrário, deve promover uma atitude de questionamento nos alunos de forma a, em conjunto, investigarem e chegarem a conclusões (Couvaneiro & Reis, 2007). O processo de ensino/aprendizagem, no que concerne a dar resposta às inúmeras solicitações atuais, apresenta-se mais exigente, “facto que reforça a enorme responsabilidade do professor na investigação” (Carita & Fernandes, 2002, p. 20).

Resumidamente, é imprescindível que o docente esteja em constante atualização, devendo, para tal, frequentar formações, conhecer novos métodos e estratégias que surgem em consonância com as novas tecnologias que vão surgindo, efetuando sempre a necessária triagem da informação (Wassermann, 1994). Carita e Fernandes (2002) apresentam um conceito deveras interessante, destacando que “a tarefa de educar implica a mobilização de recursos internos e externos e sobretudo a vontade de estar disponível e de se superar. Estudar... investigar... produzir novos saberes, na tentativa de encontrar diferentes soluções para as questões diversas que se colocam, interpelativas, em cada instante” (p. 22). No fundo, espelham uma realidade incontornável: o docente será um eterno aprendiz, que nunca abandonará o seu papel de aluno, numa perspetiva de efetuar constantes aprendizagens, quer através de investigações, quer pela partilha de vivências e experiências com os seus colegas, alunos e demais intervenientes na comunidade educativa.

É relevante verificar que “ser professor-investigador implica desenvolver competências para investigar *na, sobre e para* a ação educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas” (Alarcão, 2001, p. 26). Como refere a autora, apenas através da partilha e constante questionamento e criticidade se pode atingir um aumento efetivo da qualidade da *práxis* de cada docente (*Ibidem*).

Em jeito de conclusão, e como esclarece Ponte (2004), é necessário um equilíbrio saudável entre a docência e a investigação, sem nunca pretendermos que o docente tenha o perfil de *pesquisador profissional*. Não obstante, deverá ter consciência que a investigação se configura como uma ferramenta essencial no progresso e na inovação das suas práticas pedagógicas. Demo

(2002) reforça este ponto de vista, ao afirmar que “não se busca um «profissional da pesquisa», mas um profissional da educação pela pesquisa” (citado por Ponte, 2004, p. 2).

1.4 O papel fundamental do docente como mediador e orientador

No conceito atual de escola, mais concretamente quando discutimos a conceção de ensino/aprendizagem, é necessário colocar o foco na criança, numa perspetiva construtiva. Por conseguinte, no processo de ensino/aprendizagem, o docente deve ser um guia experimentado, um mediador, um recurso que orienta os seus alunos em função das suas necessidades, dos seus interesses e motivações, rompendo com o ideal de ensinar o mesmo a todos e, se possível, da mesma forma.

Muitos docentes apontam o currículo como o entrave que os inibe de realizar uma *práxis* num papel de mediador. É um facto que o currículo existe; porém, o docente deverá geri-lo, adequando-o às necessidades do seu grupo, já que é imprescindível manter o grupo motivado para promover e potenciar as respetivas aprendizagens. Apesar da subjetividade do conceito de motivação, segundo Piletti (1993), motivar, em educação, significa despertar a curiosidade, o interesse e o querer saber mais, pelo que:

Todo o esforço do professor será completamente inútil, se o aluno não estiver interessado em aprender. A motivação é um fator fundamental da aprendizagem. Sem motivação não há aprendizagem. Pode ocorrer aprendizagem sem professor, sem livro, sem escola e sem porção de outros recursos. Mas mesmo que existam todos esses recursos favoráveis, se não houver motivação não haverá aprendizagem (p. 63).

É assim enaltecido o papel de mediador que o docente deverá assumir perante o seu grupo de crianças. Numa escola onde o conceito de aprendizagem é comum tanto ao aluno como ao professor, não é possível continuar a promover estratégias e métodos de transmissão do conhecimento. Como refere Freire (2009), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p. 23). É, então, necessário que a criança tenha uma participação ativa na construção do seu saber, cabendo ao docente estar atento de modo a guiar os seus alunos para aprendizagens significativas, não se restringindo a ser um mero reproduzidor do currículo. O professor reconhecerá o seu papel como “organizador de oportunidades de ensino, promovendo momentos de atenção e motivação para aprender, ajudando-os na compreensão dos conteúdos” (Tomlinson, 2008, p. 35).

Quando refletimos acerca do paradigma fabril na escola, pensamos imediatamente no passado, mas será que esta realidade está assim tão distante? Por vezes, continuamos a considerar o professor

como o mestre, detentor de todo o saber, um ser culto e impenetrável, e o aluno como uma tábua rasa, um recetor passivo, um mero espetador na sua aprendizagem.

De forma a contrariarmos este paradigma, é fulcral que o docente se assuma como um guia que dá espaço aos alunos de traçarem o seu caminho no vasto mundo que representa a aprendizagem. No momento em que o docente aceitar o novo desafio e se colocar na posição de mediador do conhecimento, terá a plena consciência que os seus alunos estão a assumir o papel de pesquisa, investigação e interação/cooperação com os demais colegas. É necessário dar espaço e liberdade aos nossos alunos, o que implica ficar em segundo plano, mas, simultaneamente, transmitir-lhes segurança, uma vez que, caso algo não corra como desejado, o docente estará presente para os guiar na busca de novas hipóteses e respostas.

Fino (2008), através de uma analogia, reforça que o professor, “se estivesse a concorrer para os Óscares, não de *Hollywood*, mas da educação, seria candidato ao prémio de melhor actor secundário, enquanto o aprendiz seria o candidato natural a melhor actor principal” (p. 2). Ainda que, para muitos, estas palavras possam apresentar uma visão redutora do papel do docente, esclarecem, indubitavelmente, o paradigma que deve prevalecer na escola atual, pois o aluno deve ser, tanto quanto possível, gestor das suas aprendizagens, promovendo a responsabilização através de uma prática baseada na curiosidade e no desejo de saber mais e melhor. Quando este objetivo for alcançado, estaremos, então, perante uma simbiose perfeita entre o papel do docente e o do aluno. Só assim será possível promover um ensino diferenciado, dinâmico, com o propósito de os alunos expandirem os seus conhecimentos de forma sustentada e alicerçada na confiança e segurança nas suas aprendizagens (Tomlinson, 2008).

Fica, desta forma, expresso o desejo profundo que, dia após dia, os inúmeros docentes que fazem parte do ensino em Portugal sejam amplamente nomeados para a categoria de melhor ator secundário, em detrimento do papel principal. Acima de tudo, que se sintam orgulhosos, realizados e motivados com o seu prémio, que poderá traduzir-se muitas vezes num simples abraço de um aluno, mas cujo significado nenhum óscar poderá substituir.

1.5 O docente construtor e gestor do currículo

Habitualmente, parece ser unânime que o currículo representa um conceito ambíguo e receado por muitos agentes educativos. Contudo, é necessário desmistificar alguns mitos e receios, frequentemente inverosímeis, que se associam a esta temática. É fundamental discutir abertamente o currículo, pois falar de educação sem o abordar é algo impensável.

Atendendo à ambiguidade do conceito, não existe uma definição única e definitiva para o currículo (Morgado, 2000). Para Bobbit (2005), currículo é uma “série de coisas que as crianças e jovens devem fazer e experimentar para desenvolverem capacidades, para fazerem coisas bem-feitas, que preencham os afazeres da vida adulta, e para serem, em todos os aspetos, o que os adultos devem ser” (p. 72). O autor dá, assim, ênfase ao papel reprodutor social que está patente no currículo, pois é comum referirmos que a escola é o reflexo da sociedade, portanto, não será o currículo também fruto de uma construção social em que vontades políticas são influenciadas por dividendos económicos e sociais? O currículo poderá certamente representar este lado escuro da sociedade, correndo o risco de, por vezes, se tornar num reprodutor social, visto que “também produz os sujeitos aos quais fala, os indivíduos que interpela. O currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades” (Silva, 2001, p. 12).

Com o surgimento de novas teorias críticas acerca desta perspetiva redutora do currículo, tem aparecido um movimento de “reconceptualização do currículo” (Silva, 2000, p. 39). Pretende-se que este não seja limitador de práticas pedagógicas de qualidade, até porque o mesmo tem subjacente um elevado grau de flexibilidade. Deste modo, cabe aos professores gerir e construir o currículo, adequando-o ao seu contexto, à sua realidade, em parceria com os alunos, restantes docentes e demais agentes educativos, uma vez que “os currículos devem adaptar-se às necessidades da criança e não vice-versa. As escolas, portanto, terão de fornecer oportunidades curriculares que correspondam às crianças com capacidades e interesses distintos” (Ministério da Educação, 1999, p. 31). As entidades governativas focam o facto de o currículo se adequar e adaptar às necessidades dos alunos em detrimento do inverso. Assim, os docentes devem adequá-lo de forma a responder às necessidades individuais dos alunos reais (Lopes, 2003).

Saliente-se que, nos nossos dias, se tem vindo a desmistificar a ideia que o currículo vem construído pelas entidades governativas e que ao docente apenas resta executá-lo como um mero técnico e consumidor. Contrariamente, o docente deve estar consciencializado:

Quanto ao seu papel de *decisor e gestor do processo curricular* e na imperiosa necessidade de se entender o currículo como *uma unidade integradora de que se quer fazer aprender a todos os alunos de forma eficaz* e não mais como uma espécie de *propriedade solitária de uma disciplina* que se justificava por si e não em função do *direito do aprendente aos saberes diversos* de que irá necessitar como cidadão de um mundo cada vez mais complexo e mutável (Roldão, 1999, p. 51).

Nesta ordem de ideias, tomamos consciência do papel relevante que o docente assume na gestão e construção do currículo, na vertente da adequação aos seus alunos. Sendo estes portadores

de bagagens sociais, culturais e familiares completamente distintas, é impossível que o docente se apresente como um mero executor (Serrazina, 1999) de um currículo construído muitas vezes longe dos locais de decisão. Efetivamente, os locais de decisão deveriam ser as escolas, onde deixamos de verificar o currículo formal para observarmos o currículo real (Roldão, 1999).

De acordo com Pacheco (1996), apesar de o docente ter de respeitar os princípios e decisões prescritas no currículo, ele deverá moldá-lo e ajustá-lo de acordo com o seu grupo de alunos. Da mesma forma que deve apresentar uma postura crítica em relação à sua prática pedagógica, deverá manter sempre uma postura de questionamento, reflexão e investigação em relação ao currículo. É por este motivo que o docente é corretamente denominado como “o criador, o arquitecto e o investigador prático do currículo” (Pires, 1999, p. 3).

As próprias autoridades educativas têm vindo a constatar a necessidade de efetivar um aumento da autonomia das escolas no que concerne à gestão do currículo, de forma a respeitar os saberes, necessidades e diferenças dos alunos. O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, apresenta as medidas que estão a ser implementadas e que:

passam, essencialmente, por um aumento da autonomia das escolas na gestão do currículo, por uma maior liberdade de escolha das ofertas formativas, pela atualização da estrutura do currículo, nomeadamente através da redução da dispersão curricular, e por um acompanhamento mais eficaz dos alunos, através de uma melhoria da avaliação e da deteção atempada de dificuldades (Ministério da Educação, 2012, p. 3476).

Embora o conceito supracitado tenha sofrido imensas alterações, sendo submetido a inúmeros debates, o caminho que tem sido traçado demonstra que poderemos estar a seguir na direção desejada. Com efeito, começa a ser dada maior relevância às necessidades dos alunos do que propriamente à vertente redutora da eficiência através dos resultados. O docente não pode alienar-se desta mudança de paradigma, devendo agir ativamente para que assim aconteça, até porque o currículo consiste em “tudo aquilo que acontece e que promove a aprendizagem, nomeadamente no contexto escolar” (Roldão, 2001, p. 61).

1.6 O contributo de alguns teóricos no âmbito da pedagogia

O conceito escola e a forma como a aprendizagem ocorre sofreram um conjunto de transformações ao longo do passado século. A escola atual pretende dar resposta aos novos desafios; todavia, com o passar das décadas, algumas fragilidades se foram evidenciando, tanto ao nível da inadequação da estrutura organizacional como dos métodos de ensino utilizados (Formosinho & Machado, 2008).

A pedagogia “sustenta-se, assim, numa *práxis*, isto é, numa acção fecundada na teoria e sustentada num sistema de crenças” (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011, p. 98) que possibilita a construção de saberes numa prática contextualizada. Contudo, o grande dilema com que os profissionais da educação, bem como os investigadores que tratam a evolução do conceito escola, têm vindo a lidar prende-se com a forma de pedagogia que deve ser implementada, tendo em vista a evolução social, cultural e familiar de que a sociedade atual foi alvo. Desta forma, temos a pedagogia pela participação em contraponto com a pedagogia transmissiva. Será possível, no nosso quotidiano, um docente pretender ensinar o mesmo e da mesma forma a todos os seus alunos?

De acordo com a pedagogia transmissiva, que visava a produção em série (Mesquita, Formosinho & Machado, 2009), o aluno tinha um papel passivo, estando as informações centradas no professor, que não tinha em conta a influência do meio nem os ritmos individuais de aprendizagem, nem tão pouco correspondia às necessidades dos alunos. Freire (2009) refere-se a esta pedagogia como *ensino bancário*, que “deforma a necessária criatividade do educando e do educador” (p. 40).

Teóricos como Piaget, Bruner, Vygotsky e Ausubel alicerçaram a minha intervenção pedagógica numa vertente construtivista e socioconstrutivista, logo, os meus primeiros passos no mundo do ensino tiveram como base estrutural uma pedagogia participativa e democrática, com o aluno a assumir um papel verificativo, averiguativo, criativo, indagativo e ativo, numa perspetiva de valorização dos seus conhecimentos, atitudes e valores.

De facto, a pedagogia participativa permite ao aluno “vencer obstáculos o que significa deixar a uniformização curricular de parte e valorizar a participação da criança na sua formação, deixá-la entrar na escola com o corpo e a mente, ouvi-la e reconhecer-lhe, sobretudo, competências” (Mesquita, Formosinho & Machado, 2009, p. 6), pois só desta forma estaremos a promover melhorias nos contextos educativos dos alunos.

1.6.1 Jean Piaget.

O precioso trabalho de Piaget ao nível do desenvolvimento cognitivo da criança, que ocorreu entre 1896 e 1980, contribuiu definitivamente para uma melhor perceção do processo cognitivo, dando especial destaque ao conhecimento, de forma a esclarecer a sua génese, a sua estrutura e as suas transformações (Tavares & Alarcão, 2002).

Para Piaget, as crianças eram observadas “de um modo orgânico, ativas, seres em crescimento, com os seus próprios impulsos internos e padrões de desenvolvimento” (Papalia, Olds & Feldman,

2001, p. 30). O epistemólogo supramencionado considera que as crianças são detentoras de “uma capacidade inata para se adaptar ao ambiente” (*Ibidem*), sendo esta evidência o ponto central do comportamento inteligente, pois foca o conhecimento na interação do sujeito com o meio envolvente (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Os estudos de Piaget revestem-se de elevada relevância nas práticas pedagógicas atuais uma vez que o autor defendia a criança “como construtor do seu próprio mundo” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 30), ou seja, do seu conhecimento. Com efeito, é esta a visão que se pretende numa perspetiva da aprendizagem ativa, pela ação.

A partir de observações sistemáticas e rigorosas de crianças, incluindo os seus filhos, Piaget concluiu que o desenvolvimento cognitivo ocorre num processo progressivo, em estádios consecutivos, desde a nascença até à adolescência (Sprinthall & Sprinthall, 1993). O estádio sensório-motor ocorre entre os zero e os dois anos; por sua vez, o estádio pré-operatório surge entre os dois e os sete anos; de seguida, apresenta o estádio das operações concretas, que acontece entre os sete e os onze anos; finalmente, temos o estádio das operações formais, entre os onze e os dezasseis anos de idade (Fernandes, 2010).

O epistemólogo esclarece ainda que os estádios não são estanques e que nem todas as crianças atingem determinado estádio ao mesmo tempo, podendo variar consoante o desenvolvimento de cada uma. Porém, salienta que não é possível considerarmos a criança como um ser submisso, portanto, é necessário que esta participe ativamente nas suas aprendizagens, interagindo com o meio em seu redor (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011). Apela-se, assim, ao construtivismo e ao rompimento com as pedagogias transmissivas.

Na perspetiva de Piaget (1999), a função do docente “é o de moldar no espírito da criança uma ferramenta, um método que lhe permita compreender o mundo. Este instrumento psicológico é fundado na reciprocidade e na cooperação, condições únicas que permitem à criança escapar à *tiranía do egocentrismo*” (p. 19). No fundo, cabe ao docente assumir-se como mediador e guia experimentado do grupo.

A teoria de epistemologia genética tem sido alvo de algumas críticas, principalmente ao nível dos estádios, porque assume um carácter demasiado previsível e limitador, como refere Lev Vygotsky na sua teoria socioconstrutivista.

1.6.2 Lev Vygotsky.

Lev Vygotsky apresenta-se como um seguidor da perspectiva e teoria de Piaget, na medida em que defende a aprendizagem pela ação. Contudo, destaca a importância das relações sociais no desenvolvimento da criança, bem como a relevância da linguagem nesse mesmo desenvolvimento. Do mesmo modo, Fernandes (2010) salienta as implicações que o sujeito sofre ao nível da interação social e cultural, sendo assim relevante interpretar e estudar estes indicadores para, à *posteriori*, perceber o desenvolvimento psicológico da criança.

Nesta linha de raciocínio, Vygotsky discorda do epistemólogo Piaget, quando este afirma que uma criança em determinada idade poderá estar num dado estágio apenas através da interação com o meio. Contrariamente, considera que este tipo de raciocínio não pode ocorrer de forma tão linear devido aos efeitos da interação social e da linguagem no processo de aprendizagem e no desenvolvimento (Fosnot, 1996). Vygotsky alerta ainda para a relevância de distinguir desenvolvimento de aprendizagem, referindo que:

a aprendizagem é um processo social complexo, culturalmente organizado, especificamente humano e universal e necessário ao processo de desenvolvimento. Assim, o desenvolvimento precede a aprendizagem, convertendo-se naturalmente um processo no outro; a aprendizagem deixa de ser individualista, para ser social e facilitadora da aprendizagem dos outros (Fontes & Freixo, 2004, p. 15).

Desta forma, o psicólogo Lev Vygotsky construiu e desenvolveu a Teoria de Desenvolvimento Proximal (ZDP), esclarecendo que esta é constituída:

por um conjunto de habilidades que a criança ainda não domina, mas que tem o potencial de adquirir e aplicar, se as circunstâncias se proporcionarem. Cada criança em cada fase é portadora de um leque de habilidades que se situam entre aquilo que é capaz de realizar agora (desempenho) e aquilo que potencialmente pode vir a realizar se for libertado do meio, que nunca é o meio óptimo de desenvolvimento intelectual, embora possa umas vezes ser melhor do que outras (Pinto, 2001, p. 196).

Através da sua teoria, este revela a importância do meio no desenvolvimento da criança, pois “as relações sociais levam ao desenvolvimento das funções mentais” (Barros, 2011, p. 21), daí a sua teoria ser conhecida atualmente por *socioconstrutivista*. É ainda possível constatar uma correlação entre o nível social e o individual, uma vez que a “relação entre a criança e o mundo é um processo mediado pelo outro, através de elementos de mediação como signos e os instrumentos” (*Ibidem*).

De acordo com Vygotsky, cabe aos docentes promoverem momentos de comunicação e diálogo entre as crianças, permitindo-lhes recolher informações, partilhar experiências e vivências entre si, como referem Smith, Cowie e Blades (1998). Assim, os docentes estão a fomentar o seu papel de mediadores e facilitadores, revelando consciência de que a correta e eficaz interação entre professor e aluno é fundamental para partilharem todo o contexto de aprendizagens. Esta teoria converte, então, a escola num ambiente propício à partilha de conhecimentos e à construção de novas aprendizagens, como salienta Fino (2001), uma vez que o desenvolvimento da criança é o culminar de um processo social, histórico e cultural.

1.6.3 Jerome Bruner.

Numa perspetiva de continuidade em relação às teorias de Vygotsky, surge Bruner, que aplicou e aprofundou a teoria do desenvolvimento cognitivo, centrando-se, maioritariamente, na aprendizagem.

Segundo Jerome Bruner (2000), citado por Tavares e Alarcão (2002), a aprendizagem consiste num “processo ativo do sujeito que apreende, organiza e guarda a informação recolhida” (p. 26). Para tal, as aprendizagens devem centrar-se na criança, sem desvirtuar as suas motivações e interesses, de forma a promover o desenvolvimento de capacidades cognitivas e humanas sustentadas e significativas. Neste sentido, as aprendizagens não devem representar algo momentâneo, mas espelhar um processo ao longo da vida (Smith, 2002).

Bruner (2000) apresenta o currículo em espiral, que reflete a necessidade de continuidade e de estruturação do conhecimento presente. No seu ponto de vista, a criança deve compreender determinado conceito ou realidade para, posteriormente, produzir novas aprendizagens, numa perspetiva humana e social. Isto porque o conhecimento ocorre:

a partir de problemas que se levantam, expectativas que se criam, hipóteses que se avançam e verificam, descobertas que se fazem, é depois organizado em categorias e relacionado com conhecimentos previamente adquiridos e armazenados no cérebro. Deste modo, o educando vai construindo, pouco a pouco, o seu conhecimento do mundo, o seu modelo de realidade, a totalidade do seu saber, pela descoberta, o que pressupõe actividades de pesquisa, observação e exploração, análise de problemas e resultados, integração de novos dados e conceitos anteriormente adquiridos e princípios mais gerais, explicações de causa e efeito (Tavares & Alarcão, 2002, p. 103).

Nesta ordem de ideias, é necessário que o docente crie e adeque os seus métodos e estratégias com o intuito de garantir a autonomia e a tomada de decisão por parte dos alunos. Bruner (2000),

num contributo construtivista da aprendizagem, afirma que “a educação está em constante processo de invenção” (p. 41), portanto, o aluno deve representar um papel de construtor ativo nas suas aprendizagens.

O seu estudo comprova que a criança deve partir de situações simples para, de seguida, atingir outros níveis de complexidade, daí a importância de adequar o nível de ensino às faixas etárias em correspondência com o currículo. Ressalve-se, acima de tudo, que é fundamental a criança utilizar um processo de compreensão em detrimento da memorização, desacreditando, desta forma, a pedagogia transmissiva. Como referem Tavares e Alarcão (2002), Jerome Bruner considera que as “estratégias pessoais de descoberta criariam condições propícias a uma aprendizagem que seria significativa para o sujeito, uma aprendizagem compreendida e não apenas memorizada” (p. 104), sem nunca descurar o desenvolvimento social e emocional, que servem de alicerce a toda uma panóplia de aprendizagens.

1.6.4 David Ausubel.

Na sua teoria da aprendizagem, David Ausubel considera fulcral os docentes terem presentes os conhecimentos prévios dos seus alunos, afirmando que, se fosse desafiado a resumir a psicologia da educação num grande princípio, diria que “o factor mais importante na aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie isso nos seus ensinamentos” (Ausubel, 1968, p. 31).

Ainda que tivesse dado continuidade à exploração dos fundamentos de Bruner e Piaget, Ausubel acreditava numa perspetiva da aprendizagem baseada em mecanismos de receção, procurando a “eficácia do significado na aprendizagem” (Fernandes, 2010, p. 31), através da sua teoria de aprendizagem significativa (*Ibidem*).

O psicólogo e pedagogo salienta que a aprendizagem significativa surge da aquisição de novos significados a partir de conhecimentos adquiridos, logo “a interação entre novos significados potenciais e ideias relevantes na estrutura cognitiva do aprendiz dá origem a significados verdadeiros ou psicológicos. Devido à estrutura de cada aprendiz ser única, todos os novos significados adquiridos são, também eles, obrigatoriamente únicos” (Ausubel, 2003, p. 1). Por conseguinte, o professor deve conhecer o nível conceitual do aluno, bem como as suas vivências, com o objetivo de promover aprendizagens significativas. Assim:

é mais fácil aprender-se se a informação for organizada e sequenciada de uma forma lógica, isto é fácil, de tal maneira que objetivos que pressupõem conhecimentos anteriores não sejam ensinados sem que esses conhecimentos estejam realmente presentes e segundo estratégias

que facilitem a organização da matéria a aprender em conjuntos significativos e que visem uma melhor facilitação e retenção da aprendizagem (Tavares & Alarcão, 2002, p. 105).

David Ausubel reforça a relevância de o ensino ser baseado nas aprendizagens que o aluno detém e daí partir para novos conceitos e aprendizagens, com o intuito de o desenvolvimento cognitivo do aluno decorrer de forma harmoniosa e significativa (Vasconcelos, Praia & Almeida, 2003).

1.7 Síntese do Capítulo

No decurso do primeiro capítulo, é possível constatar que o processo de construção da identidade profissional é contínuo, múltiplo e diligente. O docente edifica a sua identidade tendo em conta as suas vivências, valores e crenças, através de uma atitude de questionamento, investigação, observação sistemática e problematização da *práxis* (Alarcão & Roldão, 2008).

A procura de uma identidade é realizada com avanços e recuos e suscitará conflitos internos em virtude da proximidade entre a dimensão profissional e a pessoal. Todavia, o docente deve ter consciência que está perante um processo inacabado, como expõe Freire (2009), “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele” (Freire, 2009, p. 53).

Em paralelo com a construção da identidade, a necessidade de refletir e investigar surge de forma natural no docente, o que significa ser um “profissional que reflete sobre o que é e o que realiza, o que sabe e o que ainda procura, encontrando-se em permanente atenção às situações e contextos em que interage” (Marques *et al.*, 2007, p. 132). Deste modo, no momento em que o docente reflete, questiona, investiga e experimenta, está efetivamente a crescer enquanto profissional, mas também, e acima de tudo, enquanto pessoa, tendo sempre como objetivo máximo melhorar de forma fundamentada a sua *práxis*. Só assim se tornará “capaz de agir, de analisar e avaliar a sua acção e de modificar fundamentadamente a sua acção em desenvolvimento, desembocando na produção constante de um saber reflexivo e renovado” (Roldão, 1999, p. 105).

Ao refletir, o docente sentirá a necessidade de investigar para compreender muitas situações educativas (Moreira, 2001), numa perspetiva evolutiva da sua prática. Apenas investigando, o docente terá “um papel activo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional” (Alarcão, 1996, p. 176). Este aspeto possibilitará ao docente dar significado à sua prática ao invés de se construir como um mero reprodutor curricular.

Um dos destaques do capítulo prende-se com a necessidade de o docente se efetivar como um mediador e orientador das aprendizagens com o intuito de estimular e promover a autonomia no grupo, bem como aprendizagens significativas coconstruídas e planificadas pelos alunos. No fundo, o docente deverá ser o guia experimentado que apoia, conforta e acompanha os seus alunos na vasta aventura que representa o mundo do ensino/aprendizagem. Numa pedagogia onde o docente seja o ator secundário, estará a possibilitar aos alunos “criar as condições para que possam exercer a capacidade de que dispõem – a agência que os afirma como seres livres e colaborativos e com capacidade para pensamento e acção reflexiva” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2013, p. 31).

Não é possível abordar a temática do ensino sem explorar a dicotomia do currículo, bem como o labirinto profissional e pessoal com que por vezes os docentes se deparam. Com efeito, cabe a cada docente decidir em consciência se deve consumir o currículo como está predefinido ou manter uma postura crítica perante o mesmo. Destacou-se, no decorrer do capítulo, que os docentes devem manter uma postura crítica de forma a gerirem adequadamente as necessidades dos seus alunos. Neste sentido, o docente deve ser “o criador, o arquitecto e o investigador prático do currículo” (Pires, 1999, p. 3), sem nunca esquecer que só assim podemos realizar a passagem do currículo formal para o currículo real (Roldão, 1999).

Os teóricos abordados evidenciam a necessidade da existência de “um diálogo com o passado, para se construir o presente e o futuro da educação” (Mesquita, Formosinho & Machado, 2009, p. 5), baseada num desenvolvimento construtivista e socioconstrutivista. A exploração das teorias e ensinamentos de Piaget, Bruner, Vygotsky e Ausubel possibilitou uma eficaz e adequada compreensão de como se processa e desenrola a aprendizagem de uma criança, centrada nos seus interesses, motivações, necessidades e particularidades individuais.

Para finalizar, Fuller e Bown (1975), citados por Ribeiro (1989), enfatizam que “tornar-se um professor é, basicamente, um empreendimento humano de crescimento pessoal e social” (p. 112), referência à qual apenas acrescentaria que ser professor é, “basicamente um empreendimento humano de crescimento pessoal e social [para a vida]” (*Ibidem*).

Capítulo II

Enquadramento Metodológico

Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo, [logo], não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino (Freire, 2009, p. 29).

Capítulo II – Enquadramento Metodológico

2.1 Metodologia da Investigação

No momento em que desponta um problema ou uma questão que necessita de uma intervenção profunda, surge a necessidade de recorrer a opções metodológicas com o intuito de alcançar as metas e objetivos considerados pertinentes pelo investigador. Desta forma, no presente capítulo pretende-se enunciar a metodologia de investigação utilizada no decorrer da *práxis*, com a premissa de compreender, e possivelmente modificar, determinada situação-problema que emergiu do contexto educativo.

As problemáticas despertaram o interesse em conhecer, estudar, pesquisar, agir e refletir de forma aprofundada acerca das temáticas em estudo, com o propósito de apresentar soluções, tendo em vista uma eficaz e adequada resposta à problemática em questão (Tuckman, 2000).

A opção pela investigação-ação como metodologia surgiu de forma natural, uma vez que esta possui, na sua essência, um carácter de mudança, melhoria e inovação na realidade em estudo. Como enuncia Lomax (1990), a investigação-ação pressupõe “uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria” (citado por Coutinho *et al.*, 2009, p. 360).

O processo de recolha de informações, com o intuito de promover a mudança e reflexão a respeito da problemática, está inerente à investigação-ação. Todavia, não raras vezes, esta recolha deixa o investigador irremediavelmente perdido num aglomerado de dados, pois, no fundo, o seu desejo máximo é, efetivamente, encontrar as importantes respostas à problemática estabelecida e, assim, constatar desenvolvimentos e melhorias no ambiente em estudo. Não obstante, o investigador deve ter em atenção os conceitos, métodos, instrumentos e técnicas que subjazem à investigação-ação com a finalidade de responder de forma fundamentada e devidamente estruturada às preocupações, receios e angústias que conduziram à construção de determinadas questões.

Deste modo, o segundo capítulo do presente relatório nasce da preocupação em investigar e refletir acerca da metodologia investigação-ação, sem descuidar as questões epistemológicas, bem como mecanismos de validação de toda a investigação, que estão patentes na génese da investigação-ação.

2.1.1 Investigação-Ação.

A missão de definir de forma exclusiva e concreta a investigação-ação evidencia-se árdua, fundamentalmente pela “recentidade do tema, a vastidão das suas áreas de aplicação, a variedade de perspectivas filosóficas que procuram sustentar este conceito e as correspondentes vias metodológicas que são propostas para a respectiva investigação” (Máximo-Esteves, 2008, p. 18). Além disso, esta metodologia relaciona a *investigação* e a *ação*, duas equações que raramente faziam parte da fórmula de sucesso aplicada nas escolas num passado não muito longínquo, uma vez que os conceitos inerentes à *investigação* e à *ação* tinham ideologias e modos de operar distintos (Cohen & Manion, 1990). Importa referir que este tipo de visão estava relacionado com o papel transmissivo dos professores, que raramente procuravam refletir e investigar acerca das problemáticas emergentes na sua sala de aula, limitando-se à função de reprodutor curricular.

Os teóricos mais recentes enaltecem diversas características relacionadas com a investigação-ação, promotoras de sucesso na relação ensino/aprendizagem, que auxiliam na construção de uma definição em relação à temática em estudo. Para Altrichter *et al.* (1996), citado por Máximo-Esteves (2008):

a investigação-ação tem como finalidade apoiar os professores e os grupos de professores para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adoptarem as inovações de forma reflectida. Os professores não só contribuem para melhorar os trabalhos nas suas escolas, mas também ampliam o seu conhecimento e a sua competência profissional através da investigação que efectuam (p. 18).

Fica assim patente que esta metodologia é um imprescindível recurso, que servirá de mote não apenas a uma evolução do trabalho promovido nas escolas, como também ao aperfeiçoamento das competências profissionais e pessoais dos professores.

Seguindo esta linha de pensamento, Almeida e Freire (2008) enaltecem que este tipo de investigação surgiu da necessidade de melhorar a ação de um determinado fenómeno social, exigindo do investigador um envolvimento ativo em relação ao que pretende investigar.

É de fácil perceção que o conceito em si é superior à necessidade de recorrer a uma definição; contudo, McKernan (1998), de forma pertinente e esclarecedora, apresenta um conceito-chave que poderá resumir a panóplia de definições que surgem quando pesquisamos acerca da investigação-ação. Assim, o autor expõe que a:

Investigação-Ação é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua

compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de acção -, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da acção ao problema. A avaliação é efectuada para verificar e demonstrar a eficácia da acção realizada. Finalmente, os participantes reflectem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigadores-acção. Investigação-acção é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática (p. 5).

Capacidades como refletir, questionar, investigar e intervir assumem-se, assim, como indispensáveis aos docentes e investigadores que privilegiam a metodologia de investigação-ação na sua prática pedagógica, competências inerentes a uma “metodologia de investigação em concordância com os princípios propostos por Lewin, isto é, um *processo em espiral* de planificação, acção, observação e reflexão” (Grundy & Kemmis, 1988, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 21).

2.1.2 As fases da Investigação-Ação.

Ao explorarmos a metodologia investigação-ação, rapidamente tomamos consciência que estamos perante um processo contínuo, interativo e em constante modificação (Máximo-Esteves, 2008). Desta forma, verificamos que esta metodologia não é estanque, até porque, como referem Cohen e Manion (1990), a investigação-ação possibilita “uma intervenção em pequena escala no funcionamento do mundo real e um exame próximo dos efeitos de tal intervenção” (citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 19). De salientar que a referida metodologia de investigação apresenta ramificações nos estudos de carácter qualitativo, ou seja, permite obter um conjunto de dados e informações com o intuito de compreender a ação e implementar novas estratégias, promovendo, assim, melhorias.

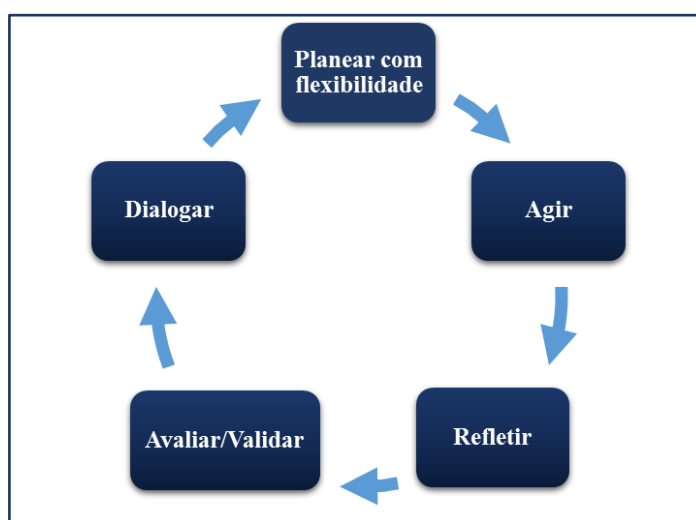
Como é possível observar na figura abaixo representada (*vide* figura 2), a investigação-ação, segundo Tripp (2005), é caracterizada como um processo cíclico. Numa primeira fase, o investigador planifica de forma a implementar as estratégias delineadas. Segue-se o momento da implementação, no decurso do qual deverá observar e descrever como decorre a ação para, de seguida, refletir e avaliar as suas estratégias. Posteriormente, e se necessário, deve voltar à primeira fase deste processo cíclico, com o propósito de reformular as suas diferentes fases.

Figura 2. Ciclo Básico da Investigação-Ação, em quatro fases.

Fonte: Adaptado de Tripp, 2005.

É relevante referir que, em todo este processo de melhoria, é fundamental que todos os intervenientes se envolvam, pois só assim estaremos a promover alterações significativas para determinado grupo de investigação (Máximo-Esteves, 2008).

Tripp (2005) não é o único autor que idealiza a investigação-ação como um processo cíclico, também Fischer (2001), citado por Máximo-Esteves (2008), enuncia esta metodologia como um processo sistemático que explora diversas etapas operacionais (*vide* figura 3).

Figura 3. Etapas Operacionais do Processo de Investigação-Ação.

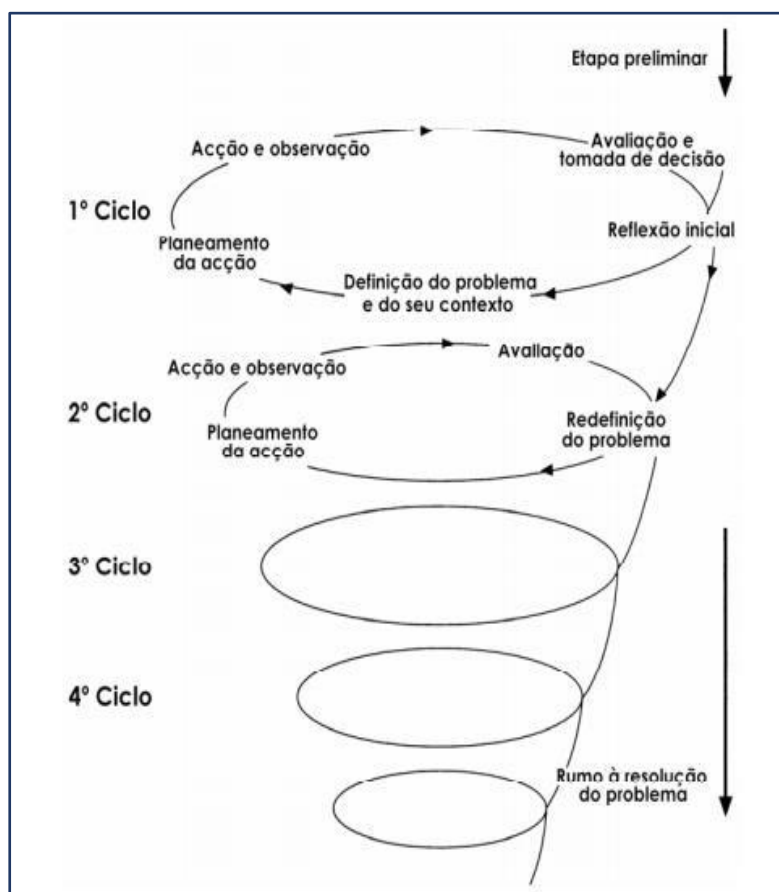
Fonte: Adaptado de Máximo-Esteves, 2008.

Na primeira etapa operacional do processo de investigação-ação anteriormente referenciado, o investigador deve refletir acerca das vivências e experiências dos outros, bem como das suas, com a intenção de delinear novas estratégias, atendendo a parâmetros que o investigador pretende manter

ou alterar na sua ação. Na fase seguinte, cabe ao investigador operacionalizar as suas estratégias, reflexões e pesquisas em relação à problemática em estudo. Assim, irá procurar padrões e discrepâncias que possam emergir do contexto em estudo, baseando a sua ação na confiança e responsabilidade ética. Na etapa posterior à ação, o investigador terá de refletir de forma crítica acerca dos seus instrumentos e técnicas de recolha de dados, bem como das suas estratégias, com o intuito de conseguir, na fase da avaliação, avaliar, de forma consciente e plena, as decisões e escolhas tomadas durante a ação. O ciclo termina com a etapa da comunicação da investigação, onde o diálogo e a colaboração com diferentes investigadores e autores se assumem como fundamentais no sucesso e qualidade da investigação (Máximo-Esteves, 2008).

Refira-se que a investigação poderá ser alvo de constantes reajustamentos com o objetivo de melhorar o produto final, uma vez que nem sempre a investigação seguirá o rumo planeado e idealizado pelo investigador. Neste momento, o investigador deverá refletir e, assim, traçar novos percursos, continuando a sua investigação consciente das lacunas e decidido a produzir melhorias no ambiente em estudo. Com efeito, é neste facto que reside o objetivo máximo de qualquer investigação-ação, ou seja, ser promotora de melhorias com significado para os indivíduos que fazem parte do estudo.

Ao abordarmos a natureza cíclica da investigação-ação, é imprescindível apresentarmos o processo em espiral traçado por Lewin (1977, citado por Santos, Morais & Paiva, 2004), que resume as fases, ciclos e etapas da investigação-ação. Parte de uma etapa preliminar, que passa por diversos ciclos, os quais se sucedem, em espiral, rumo à resolução da problemática em estudo, como demonstra a figura representada (*vide* figura 4).

Figura 4. Esquema do *Processo em Espiral* traçado por Kurt Lewin.

Fonte: Lewin, 1977, citado por Santos, Moraes e Paiva, 2004, p. 340.

É possível constatar que o processo em espiral traçado por Lewin (1977) está assente na reflexão, no planeamento, na ação e na observação, aspetos que todos os autores analisados reconhecem como basilares na investigação-ação.

2.1.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados.

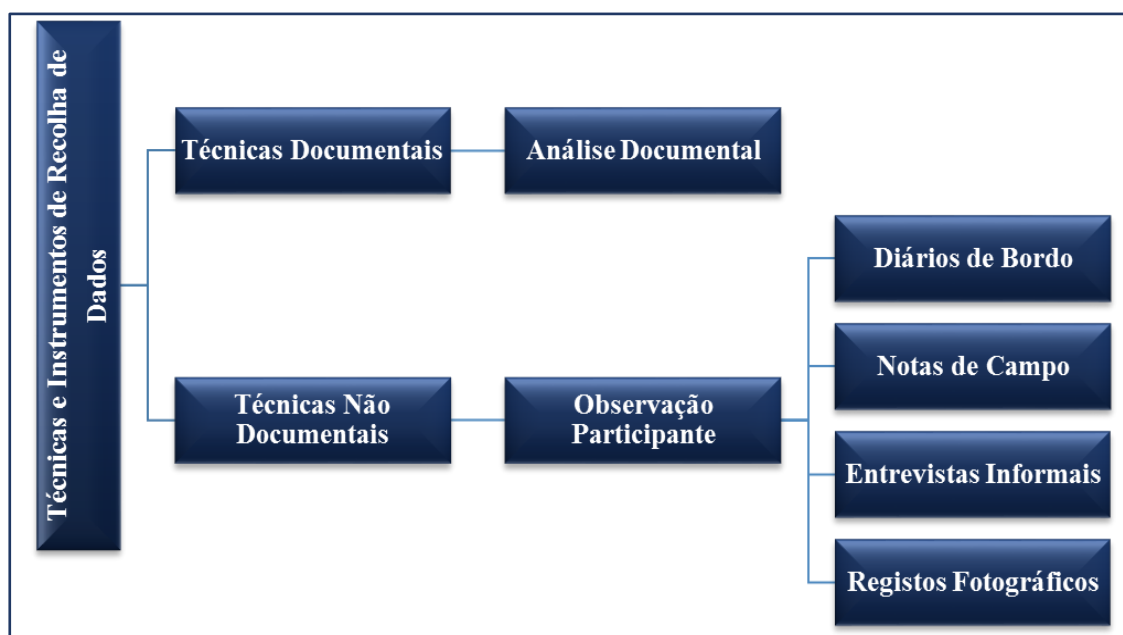
Com o início de qualquer investigação, torna-se necessário efetuar a recolha de dados e informações, de forma estruturada e organizada. Neste intuito, é fundamental definir adequadamente não apenas as técnicas, mas também os instrumentos utilizados em cada uma das técnicas, que melhor se adequem à recolha de dados. Almeida e Pinto (1976) explicam que “as técnicas de investigação são conjuntos de procedimentos bem definidos e transmissíveis, destinados a produzir certos resultados na recolha e tratamento da informação requerida pela actividade de pesquisa” (p. 78). Estas têm como propósito garantir fiabilidade à investigação, proporcionando-lhe qualidade e rigor científico (Bell, 2002), tendo em vista a problemática identificada aquando da *práxis*.

No entanto, a qualidade e o rigor da investigação estão também dependentes dos instrumentos metodológicos utilizados na recolha de dados, uma vez que, como salienta Morgado (2000), “num processo de investigação o instrumento de recolha de dados deve ser um meio coerente e consistente de recolha, ou seja, deve garantir que os dados recolhidos são necessários para atingir os fins que essa investigação persegue” (p. 123).

No decurso da investigação, foram privilegiadas duas técnicas: as **técnicas documentais** e as **não documentais**. Ao nível das **técnicas não documentais**, a metodologia investigação-ação destaca a observação participante, que tem como instrumentos as entrevistas não estruturadas, os diários de bordo, as notas de campo e os registos fotográficos. Estes privilegiam a investigação e o trabalho do investigador, em virtude de se encontrar inserido *in loco* no contexto onde decorre ação. Por outro lado, na vertente das **técnicas documentais**, utilizou-se a análise documental como meio de fundamentação técnica, teórica e prática, visto que se debruça na pesquisa e interpretação de bibliografia de documentos oficiais.

Na figura que se segue, baseada em Máximo-Esteves (2008), é possível constatar, de forma sistematizada, a correlação entre as técnicas e respetivos instrumentos de recolha de dados utilizados no desenrolar da investigação (*vide* figura 5).

Figura 5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.



Fonte: Adaptado de Máximo-Esteves, 2008.

2.1.3.1 Técnicas documentais.

Análise documental

No que concerne à *análise documental*, foi realizada uma pesquisa, tratamento e interpretação de documentos oficiais considerados pertinentes para a investigação, atendendo às problemáticas em causa. A respetiva análise implicou uma “pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação” (Coutinho *et al*, 2009, p. 373), o que possibilitou não só compreender alguns dos acontecimentos e ocorrências durante a *práxis*, como também aprofundar conhecimentos teóricos e práticos relacionados com a investigação. Os autores Bogdan e Biklen (1994) reforçam a influência positiva da análise documental, referindo que “as provas e as pistas, coligidos cuidadosamente, servem como factos inegáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação não fundamentada” (p. 149). Esta análise propiciou um esclarecimento de inúmeras conceções, definições, princípios e ideias relativas à própria investigação.

Durante a análise dos diversos documentos, ficou patente a necessidade de refletir acerca das informações encontradas, dado que estes conhecimentos só faziam sentido devidamente enquadrados na realidade da investigação em estudo. Relativamente a este facto, Sousa (2005) enuncia a relevância de “analisar o que [o documento] contém, para lá do que se vê” (p. 264), salientando a importância de refletir e relacionar com outros dados e, assim, promover conclusões fundamentadas.

2.1.3.2 Técnicas não documentais.

Observação Participante

Quando refletimos acerca do conceito inerente à observação, de imediato relacionamos esta competência com uma faculdade natural do ser humano, embora esta possa ser de difícil aplicação por parte do investigador. É necessário treino e disciplina para evitar dispersões no momento da observação.

De acordo com Barañano (2004), a observação baseia-se na “focalização atenta dos sentidos num objeto para dela adquirir um conhecimento claro e preciso [...] onde o facto é observado como ele é e não como o observador gostaria que ele fosse” (p. 23). Por seu turno, Máximo-Esteves (2008) esclarece que a observação “ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações. A observação é uma faculdade que, sendo natural, tem de ser treinada; todavia, a sua aprendizagem imbrica-se necessariamente na prática: aprende-se praticando” (p. 87).

Na presente investigação, o observador permaneceu inserido no grupo, promovendo uma *observação participante* (Woods, 1993) de modo a “pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo pedagógico” (p. 109). Este facto possibilitou um conhecimento dos acontecimentos e factos, relacionando-os com o modo como surgiram num determinado contexto (Máximo-Esteves, 2008).

No momento em que realiza a observação, o investigador deverá ter consciência de dois aspetos fundamentais. O primeiro prende-se com a incapacidade de observar a globalidade dos acontecimentos sucedidos. Por outro lado, deverá abstrair-se de noções e conclusões pré-fundamentadas e pré-concebidas, com o intuito de se relacionar e integrar no contexto em estudo de forma adequada, sem correr o risco de alterar os comportamentos observáveis.

Deste modo, a utilização da *observação participante* permitiu um conhecimento mais aprofundado e enquadrado no contexto da prática pedagógica, deixando transparecer as fragilidades, necessidades, interesses e motivações dos alunos, o que, numa fase posterior, propiciou implementar estratégias baseadas nas escolhas dos alunos, contribuindo assim para o seu sucesso no processo de ensino/aprendizagem. Dando mote à conceção de Ary, Jacobs e Razavieh (1996), os autores salientam que o investigador/observador “studies a group by becoming a part of the group – observing, interviewing, and actually participating in their activities. (...) Participant observation has the advantage of allowing for a detailed and comprehensive picture” (p. 482).

Diários de Bordo

Ao longo de toda a intervenção pedagógica enquadrada no estágio, o companheiro assíduo de todos os progressos, recuos, medos, inseguranças e, claro, vitórias foi sem dúvida o *diário de bordo*. Foram inúmeras as interrogações e reflexões que foram amplamente relatadas neste instrumento descritivo e expositivo, pois, como refere Zabalza (1994), o diário “é o diálogo que o professor, através da leitura e da reflexão, trava consigo mesmo acerca da sua actuação nas aulas. A reflexão é, pois, uma das componentes fundamentais dos diários de professores” (p. 95).

No momento da realização dos *diários de bordo* (*vide* apêndices A e M), era impossível fugir às emoções e angústias vivenciadas na *práxis*. Ainda assim, este instrumento tem um carácter essencial na investigação, uma vez que acompanha o docente na sua simbiose entre a *ação* e a *investigação*. Neste sentido, Brazão (2007) evidencia que o diário deve ser aplicado como:

método de investigação, método de colecta de dados, de descrição dos processos e estratégias da própria pesquisa e análise das implicações subjectivas do pesquisador; método de formação dos docentes, análise de práticas pedagógicas de formação dos docentes, análise

de práticas pedagógicas e desenvolvimento profissional e pessoal; método de intervenção, investigação-acção (p. 292).

Desta forma, apesar do carácter pessoal patente nos *diários de bordo*, estes constituem um meio privilegiado para o docente analisar, refletir, desenvolver e avaliar a sua prática pedagógica, dado que refletem um percurso, um caminho (Máximo-Esteves, 2008).

Os *diários de bordo* foram elaborados numa perspetiva crítica/reflexiva e nestes podemos encontrar as notas de campo e outros dados que procuram revelar as vivências diárias do docente e dos seus alunos (Zabalza, 1994). O objetivo primordial é melhorar as práticas, tendo em vista a evolução dos alunos e do docente, sem nunca esquecer que o registo dos diversos momentos se traduzia também no registo de “um pedaço de vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88).

Notas de Campo

Inerente à observação participante, decorreu a produção de *notas de campo*, que foram surgindo durante a intervenção pedagógica. De referir que as *notas de campo* estão inseridas nos diários de bordo, dado que, como explica Spradley (1980), este instrumento consiste em “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas acções e interacções (trocas, conversas), efectuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto” (citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 88).

Por outro lado, Bogdan e Biklen (1994) destacam que as *notas de campo* se revelam como “material reflexivo, isto é, notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras” (p. 168), uma vez que são o resultado de um momento específico ou de um acontecimento relevante que sucedeu *in loco*, o qual o investigador considera pertinente interpretar. Este instrumento de recolha de dados permite também ao investigador sistematizar e hierarquizar os acontecimentos de forma detalhada e descritiva com o propósito de não omitir dados nem informações pertinentes para a investigação.

Entrevistas Informais

Nas investigações de carácter qualitativo, as entrevistas são um instrumento de recolha de dados comumente utilizados pelos investigadores, pois possibilitam uma recolha de informações direta entre o indivíduo e o investigador (Sousa, 2005).

No caso da presente investigação, recorreu-se às *entrevistas informais*, pois, segundo Máximo-Esteves (2008), estas “aproximam-se da conversação do quotidiano, distinguindo-se desta

pela sua intencionalidade, uma vez que são usadas para obter informações que complementam os dados da observação” (p. 93). De acordo com o autor supracitado, estas entrevistas são imprescindíveis para o estudo em causa, já que possibilitam uma recolha de dados e informações junto dos alunos, docentes, auxiliares da ação educativa e familiares, informações essas que, de outra forma, dificilmente se obteriam.

As *entrevistas informais* que surgem nos diários de bordo serviram como complemento aos diferentes instrumentos metodológicos de recolha de dados, completando alguns dados, por vezes insuficientes. De referir que a utilização deste instrumento leva à necessidade de o investigador efetuar, à *posteriori*, um conjunto de triagens, de forma a aferir a fiabilidade da informação disponibilizada. Só assim o investigador poderá evitar construir suposições e ideias pré-concebidas ou ainda rotular determinada situação com base numa única informação prestada por qualquer sujeito pertencente à comunidade educativa.

Registos Fotográficos

No decurso da *práxis*, surgiu a necessidade de registar para a posteridade as diversas odisseias e peripécias que foram surgindo no contexto em estudo. É interessante constatar que a inevitabilidade de efetuar o registo dos diferentes momentos foi manifestada pelos alunos, que pretendiam ver o seu trabalho exposto para toda a comunidade educativa como forma de valorização e motivação. Enquanto investigador, tinha a noção que aqueles momentos se traduziam numa rica fonte de informações relacionadas com a problemática em estudo.

Bogdan e Biklen (1994) salientam que a fotografia possibilita “inventariar rapidamente os objectos da sala - os produtos artísticos das crianças, os painéis de parede, a estante dos livros, a organização da sala, o registo do que está escrito no quadro, ou ainda actividades de encenação ou dramatização” (p. 91).

O presente instrumento permitiu registar, de forma fidedigna, momentos de interação entre os alunos, expressões espontâneas, manipulações de objetos, ilustrando determinados momentos dos alunos (Máximo-Esteves, 2008) pertinentes para a investigação. O mesmo possibilitou igualmente, à *posteriori*, momentos de reflexão e análise, pois a fotografia representa “um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica [ou um vídeo] não estivesse disponível para os reflectir” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 189).

2.1.4 Validade da investigação.

Quando utiliza a metodologia investigação-ação, o investigador deverá estar consciente que as conclusões e os saberes produzidos não são generalizáveis, uma vez que a sua investigação é aplicada numa pequena escala, tendo em consideração um contexto específico. Assim, torna-se pertinente explorar o conceito de validade da investigação.

A validade metodológica está assente em dois princípios fundamentais: a *validade interna* e a *validade externa*. A *validade interna* implica a “construção de todo o processo de investigação. É uma exigência da própria natureza e concepção da investigação, constituindo um critério intrínseco da verdade científica” (Tuckman, 2000, p. 8). Nesta ordem de ideias, a veracidade da investigação depende do rigor utilizado ao longo do processo de investigação, sendo que os instrumentos e as técnicas de recolha de dados, bem como a sua análise, representam um fator determinante em relação à *validade interna*. Rodrigues (2008) reforça que a *validade interna* está amplamente relacionada com “o uso de uma variedade de técnicas, estratégias e instrumentos, permite a descoberta e a exploração que garantem a validade interna da investigação” (p. 276).

No que se refere à *validade externa*, Tuckman (2000) apresenta-a como a capacidade “para confiar nos resultados da investigação, com vista à sua *generalização (generality)*, tendo como base os processos utilizados” (p. 8), ou seja, na possibilidade de os resultados, estratégias e conclusões do presente estudo serem aplicados *ipsis verbis* noutro contexto, com o propósito de alcançar os mesmos resultados. Assim, se o investigador garantir este aspeto na sua investigação, estará a garantir a *validade externa*.

Seguindo esta linha de raciocínio, na presente investigação está assegurada a *validação interna*, uma vez que as problemáticas em estudo se cingiram a um determinado contexto, com determinados indivíduos, ou seja, numa pequena escala. Deste modo, tanto as problemáticas como as soluções e conclusões não são passíveis de generalização, até porque, como foi referido anteriormente, uma das principais características da investigação-ação é debruçar-se sobre uma determinada questão, atendendo aos indivíduos em estudo, bem como a todas as inferências que esses mesmos indivíduos sofrem do meio, com o intuito de produzir melhorias nesse mesmo ambiente/contexto. Não obstante, as soluções e estratégias promovidas neste estudo poderão ser testadas noutros contextos, sempre com a devida ressalva que no ensino não existem receitas, portanto, os profissionais que utilizarem o presente estudo necessitarão de efetuar as respetivas adequações ao contexto em causa.

2.1.5 Limites da investigação.

Defendemos a possibilidade de uma ciência concebida a partir de um método absolutamente rigoroso e infalível. Isso não existe (Rodrigues, 2008, p. 304).

No início da investigação, deparei-me com a frase anteriormente referenciada aquando da recolha bibliográfica, na qual a autora refere a existência de possíveis limitações inerentes a qualquer ciência. Esta afirmação suscitou-me diversas interrogações e inquietudes, que me acompanharam durante um considerável período de tempo, possivelmente relacionadas com o precipitar da minha investigação. Todavia, com o desenrolar da investigação, foram surgindo diversas limitações, de natureza ética, epistémica e ontológica, as quais me possibilitaram compreender a afirmação de Rodrigues (2008).

As *limitações de natureza ética* estão relacionadas com questões de confidencialidade e anonimato, bem como com a humildade científica que o investigador deve revelar. Um dos aspetos fundamentais inerente às limitações éticas é o respeito pelo outro. Neste sentido, os indivíduos que participam na investigação merecem, por parte do investigador, honestidade, integridade e neutralidade no tratamento dos dados recolhidos. Para tal, cabe ao investigador informar quais os objetivos e finalidades do seu estudo, possibilitando a não participação de determinado indivíduo, sem nunca esquecer que o ponto fulcral da sua investigação são os indivíduos e não o estudo *per si* (Denzin, 1989, citado por Máximo-Esteves, 2008).

Os *limites epistemológicos* encontram-se correlacionados com as questões metodológicas. No caso da investigação-ação, prendem-se com o facto de as conclusões e os dados recolhidos não serem passíveis de generalização, tendo em consideração o carácter reduzido e específico da investigação. Por outro lado, a relevância da escolha correta das temáticas e dos instrumentos de recolha de dados por parte do investigador poderá constituir uma limitação epistemológica. Deste modo, as técnicas e instrumentos de recolha de dados devem ter como intuito reduzir os erros ou más interpretações dos dados no momento de delinear estratégias e produzir conclusões.

No que concerne às *limitações ontológicas*, estas estão inerentes à subjetividade do observável, tendo em consideração a realidade omitida ao investigador. O investigador deverá ter consciência da dificuldade de observar situações distintas em simultâneo, o que pode, por vezes, levar a que a realidade se esconda perante o olhar do investigador.

Em suma, as dúvidas e preocupações que surgiram ao analisar a afirmação inicial obtiveram uma resposta natural ao explorar, investigar e refletir acerca da metodologia inerente à investigação-ação.

Capítulo III

Pressupostos Metodológicos para a Intervenção Pedagógica

No futuro...

A escola deixará de ser talvez tal como nós a compreendemos, com estrados, bancos, carteiras: será talvez um teatro, uma biblioteca, um museu, uma conversa (Tolstói, 2007, p. 102).

Capítulo III – Pressupostos Metodológicos para a Intervenção Pedagógica

Atualmente, é fundamental que o docente crie ambientes de aprendizagem interativos e globalizantes, dando espaço à criança para participar ativamente na construção do seu conhecimento e da sua aprendizagem. Nesta linha de raciocínio, a prática pedagógica baseou-se em fundamentos construtivistas, que potencializam aprendizagens significativas, colaborativas, interativas e pela ação (Oliveira-Formosinho, 1996).

Ao longo do capítulo, surgem diversos temas e conteúdos que, expostos individualmente, poderão indiciar alguma disconetividade entre conceitos. Contudo, a grande mais-valia é quando o docente fomenta os princípios de forma interdependente e dinâmica, criando uma teia de aprendizagens em que o aluno participa e desenvolve conhecimentos, valores e atitudes, num real ambiente de coconstrução da aprendizagem.

Apesar de explorar um conjunto de princípios pedagógicos que enriqueceram a prática, tomei consciência da importância de haver, nas escolas, “espaços de tolerância aos erros e de abertura a novas experiências, onde uma cultura de confiança e de compromisso possibilite a aprendizagem partilhada entre pares” (Lopes & Silva, 2010, p. 13). Com efeito, a escola representa um espaço de aprendizagem, não apenas para os alunos, mas também para os docentes, que devem estar diariamente disponíveis para descobrir, refletir e inovar.

Assim, é relevante retirar o foco da didática de uma “dimensão eminentemente prescritiva do acto educativo” (Trindade & Cosme, 2010, p. 32), em que o docente “aprende” como ensinar os alunos, caindo no erro das receitas, que raramente funcionam no ensino. Numa outra perspetiva, importa explorar a *matética* que centra o processo de ensino/aprendizagem no aluno, devendo o docente abrir espaços para a descoberta e experimentação em detrimento da imposição e da exposição tradicional de novos conteúdos por parte do docente.

3.1 Aprendizagem pela ação

Para Houssaye (1996), “na relação entre os professores e o saber, estes ocupam um lugar privilegiado, restando aos alunos ocupar o lugar do morto” (p. 31), numa analogia automobilística com o passageiro que segue cómoda e passivamente ao lado do condutor. Deste modo, na aprendizagem pela ação, é fundamental que a criança construa os seus saberes, pelo que deve ser encarada como um “um ser competente que participa com liberdade, agência, inteligência e sensibilidade” (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011, p. 100).

Para tal, é necessário uma *práxis* centrada na criança e nos seus interesses, dificuldades e conhecimentos prévios, uma vez que esta é o “sujeito e não o objecto do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997, p. 19). Consequentemente, cabe às instituições promover e potencializar “a sede pela ação” (Mendonça, 1994, p. 31), que todas as crianças detêm, mas inúmeras vezes inibem por imposição de um paradigma demasiadamente instrucionista.

A participação dos alunos na planificação e estruturação das atividades não só cativa o seu interesse como também os motiva para a procura de respostas a novos desafios (Estanqueiro, 2010). Como resultado do verdadeiro envolvimento dos alunos, enquanto seres capazes, estamos a promover aprendizagens com significado e, acima de tudo, implicamos os alunos, abordando aspetos de cidadania inerentes ao processo de ensino/aprendizagem, em situações que lhes permitem agir e interagir com o outro (Antonello, 2006). Segundo Hohmann e Weikart (2007):

Através da aprendizagem pela acção - viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão - as crianças constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo. As crianças agem no seu desejo inato de explorar, colocam questões sobre acontecimentos e ideias e procuram as respostas (p. 5).

O papel do professor passa por auxiliar e orientar os alunos na seleção e organização de informações, fomentando atitudes reflexivas e promovendo “a autonomia do aluno no processo de aprendizagem” (Estanqueiro, 2010, p. 40). Uma vez que dota os alunos de maior responsabilidade e autonomia, a aprendizagem pela ação possibilita ao professor um contacto individualizado com as crianças que apresentam dificuldades, mas também lhe permite desafiar os bons alunos a progredir em novas áreas do conhecimento, num ciclo contínuo de acompanhamento, apoio e *feedback* (Lopes & Silva, 2010).

Durante a prática pedagógica, privilegiei a aprendizagem pela ação e, numa relação com a analogia de Houssaye (1996), tentei essencialmente que os alunos explorassem o veículo, podendo descobrir livremente o volante, as mudanças de velocidade, as rotações e os indicadores de direção com o intuito de efetuarem escolhas relativamente ao rumo que pretendiam seguir. Neste sentido, o docente era apenas um operador de GPS (Sistema de Posicionamento Global), portanto, apesar de proporcionar algumas orientações e sugestões, a decisão final do trajeto cabia aos alunos, que deveriam fundamentar a sua escolha, consubstanciando-a de forma responsável, reflexiva e crítica. No fundo, os alunos não podem ser meros passageiros na viagem pelo mundo da educação; porém, o professor deve permanecer consciente de que alguns problemas e dificuldades irão surgir dado que nem sempre o asfalto se encontra nas melhores condições para uma condução de excelência.

3.2 Aprendizagem significativa

O processo que envolve a aprendizagem do ser humano sempre suscitou dúvidas e admiração nos investigadores dado que o cérebro humano é uma caixa infindável de surpresas. Diversas questões surgem ao nível da aprendizagem e dos processos mentais, nomeadamente: *Por que motivo os alunos não esquecem alguns conteúdos, enquanto outros, passadas algumas semanas, apenas são recordados por um reduzido número de elementos?*

Durante largos anos, inúmeras teorias foram defendidas ao nível da aquisição e retenção das aprendizagens e, apesar de algumas controvérsias, um aspeto mereceu a unanimidade da comunidade científica e educativa: os conhecimentos prévios dos alunos são fundamentais para que possam ocorrer novas aprendizagens. Moreira e Valadares (2009) enaltecem que “aquilo que já se sabe e como se sabe é importante para o que se vai aprender” (p. 29). Deste modo, os conhecimentos prévios que o aluno detém serão facilitadores do processo ensino/aprendizagem, cabendo aos docentes valorizarem e potencializarem esses mesmos conhecimentos. Só desta forma estarão a promover aprendizagens significativas para os seus alunos, dado que devem atribuir significados à nova informação. É revelante mencionar que a aprendizagem consiste num processo pessoal influenciado por fatores sociais e culturais (*Ibidem*).

Ausubel (1978), que desenvolveu a teoria da aprendizagem significativa, reforça que “o factor singular mais importante que influencia a aprendizagem é o que o aluno já sabe. Tenha isto em conta e ensine em conformidade” (citado por Moreira & Valaderes, 2009, p. 15). Assim, as aprendizagens devem partir de situações próximas dos alunos ao nível cultural, social e familiar, partindo do geral (visão do todo) para o particular, o que permite ao aluno conhecer os detalhes e conceitos específicos, facto conhecido como diferenciação progressiva. Tomemos como exemplo um professor inserido numa escola onde os seus alunos nunca visualizaram o mar. Se este tiver como objetivo explorar a temática dos animais, não deverá começar pelos animais marinhos, pois estão distantes da realidade e dos conhecimentos prévios dos alunos, portanto terá reduzido significado para a turma. Neste caso, deveria começar com os animais do meio local, partindo posteriormente à descoberta de animais inseridos noutros *habitats*. O facto de ter partido de algo com significado para os alunos possibilita novas aprendizagens significativas, alicerçadas na motivação da turma. Desta forma, o docente promoveria a reconciliação integradora, ou seja, levaria o aluno a tentar integrar novos conceitos, interligando-os com aprendizagens efetuadas anteriormente.

Importa referir que o processo de assimilação “trata-se, portanto, de um processo construtivo e reconstrutivo ao mesmo tempo, em que as concepções do aprendente se vão enriquecendo progressivamente” (Moreira & Valadares, 2009, p. 36) uma vez que o aluno constrói novas

aprendizagens, baseando-se em conhecimentos anteriormente adquiridos, num processo dinâmico e consistente que visa o sucesso acadêmico dos alunos.

Por conseguinte, ao longo da *práxis* considerei pertinente inteirar-me dos conhecimentos prévios, dúvidas e sugestões das crianças, utilizando-os como ponto de partida para novas aprendizagens. Valorizei igualmente o aspeto fundamental que a vertente lúdica representa no quotidiano das nossas escolas, bem como a importância das visitas de estudo, tudo isto com o intuito máximo de promover não só momentos de aprendizagem significativa como também situações onde a felicidade e o fantástico reinassem.

3.2.1 O jogo: um meio potencializador de aprendizagens significativas.

Aprender de forma lúdica será, certamente, a melhor forma de a criança progredir significativamente na sua aprendizagem (Barros, 2011, p. 23).

Outra estratégia utilizada durante a prática pedagógica prendeu-se com o facto de utilizar a vertente lúdica com o objetivo de construir aprendizagens significativas para as crianças. Nos nossos dias, ainda se verifica alguma resistência no que concerne à utilização do jogo no interior da sala de aula, desvalorizando-se de certa forma o potencial desta estratégia no envolvimento dos alunos. Efetivamente, com um jogo, estes efetuam inúmeras aprendizagens sem se aperceberem, por pensarem que se trata apenas de um simples jogo, embora o docente o implemente com diversas finalidades, que não passam apenas pela assimilação de conteúdos (Jares, 2007). O jogo permite às crianças adquirirem ferramentas sociais fundamentais para a vida em sociedade, como o espírito de competição saudável, a tolerância, o trabalho em equipa e, fundamentalmente, a aceitação da derrota, já que estas refletem acerca das suas falhas para, numa próxima oportunidade, serem melhores e superarem as suas lacunas.

Jares (2007) esclarece que o jogo é benéfico para crianças de todas as idades, possibilitando um bem-estar físico e psicológico assente no crescimento estável do ser humano. Durante a realização das atividades lúdicas, não só vislumbrei a criação de laços afetivos entre as crianças como constatei o desenvolvimento de competências cooperativas e de raciocínio, visto que o “agir/pensar com lógica e critério permite às crianças conquistas cognitivas, emocionais, morais e sociais” (Caldeira, 2009, p. 51). Ressalve-se que os momentos do jogo surgiram tanto na introdução de novos conteúdos como na revisão e consolidação de temas previamente explorados (*Ibidem*).

Quando as crianças jogam, necessitam de refletir e raciocinar em torno de um desafio ou objetivo, desenvolvendo o pensamento crítico e delineando estratégias (Wassermann, 1994). Segundo Dias (2005), através do jogo coletivo:

A criança aprende o que é ganhar e perder, aprende a decidir o que é justo e o que é errado, a escolher e a ser escolhido, aprende a trabalhar valores como o respeito, a honestidade, a cooperação, a justiça ou a tolerância. Assim, com os jogos, a criança vai aprendendo a viver em sociedade, a relacionar-se com os outros, com as regras sociais, consigo mesmo de forma a construir o seu desenvolvimento integral (p. 126).

Curiosamente, no decorrer da prática pedagógica, o maior obstáculo que encontrei ao utilizar o jogo nas aulas foi a dificuldade que algumas crianças demonstravam em aceitar a derrota. Este facto espelha a própria sociedade, pois o ser humano evidencia lacunas pessoais e sociais no momento em que se depara com a realidade que perdeu, ou seja, quando percebe que não foi o melhor em determinado desafio da sua vida. Nesta ordem de ideias, cabe também à escola ensinar as crianças a lidarem corretamente com as conquistas, mas também com as derrotas, já que ambas fazem parte da vida.

Não confunda derrotas com fracasso nem vitórias com sucesso. Na vida de um campeão sempre haverá algumas derrotas, assim como na vida de um perdedor sempre haverá vitórias. A diferença é que, enquanto os campeões crescem nas derrotas, os perdedores se acomodam nas vitórias (Shinyashiki, 2006, citado por Lopes, 2009, p. 105).

3.2.2 Sair da escola com o objetivo de aprender, explorar e vivenciar.

Todos os alunos, independentemente da sua idade, apreciam a realização de uma visita de estudo. É um facto que as visitas de estudo constituem um dos meios mais utilizados para motivar e estimular os alunos, ainda que a organização de uma visita por si só não garanta aprendizagens ou novos estímulos para aprender (Trindade & Cosme, 2010).

O modo como as visitas de estudo são preparadas, realizadas e, posteriormente, a reflexão e avaliação de que são alvo garantirá o sucesso das saídas da escola com o objetivo de descobrir e explorar situações que devem partir dos interesses e dúvidas dos alunos. As visitas programadas pelo professor no início do ano letivo e, por vezes, mesmo antes, estão despidas de significado para os alunos, uma vez que pode existir uma ausência de interesse por parte da turma em explorar uma temática imposta pelo docente. Por conseguinte, é necessário que as visitas façam sentido para os alunos e que estes participem ativamente em todas as fases inerentes à respetiva realização.

Na verdade, as visitas de estudo permitem o “contacto privilegiado com o meio envolvente e vivências educativas interessantes pelo facto de valorizarem um contacto real e concreto com as coisas” (Trindade & Cosme, 2010, p. 107), contacto que permite a valorização de tradições, de

patrimónios e de consciencialização ambiental, aspetos fundamentais no crescimento dos nossos jovens.

Comummente, os professores abordam conteúdos demasiadamente teóricos, levando à desmotivação dos alunos e a um afastamento curricular. Como refere Piletti (1993), existem “situações que aumentam a motivação para aprender” (p. 25), sendo as visitas um meio primordial para envolver os alunos de forma significativa. Os docentes podem apresentar os seus profundos conhecimentos sobre determinada temática; porém, nada substitui o prazer de explorar e descobrir que todas as crianças demonstram na infância. Esta vontade deve ser alimentada com o objetivo de promover aprendizagens pela ação, em que os alunos estão envolvidos ativamente no processo de ensino/aprendizagem (*vide* figura 6).

Figura 6. Potencialidades das visitas de estudo e da aprendizagem pela ação.



Fonte: Piletti, 1993, p.63.

Assim, o professor não pode esquecer que “as visitas de estudo abrem possibilidades de intervenção educativas interessantes, desde que se compreenda que as actividades não se esgotam nas visitas propriamente ditas” (Trindade & Cosme, 2010, p. 108). Existe um conjunto de produtos subjacentes às visitas, como os textos para jornais escolares, exposições, álbuns temáticos, dramatizações, entre outros (*Ibidem*), que se revelam fundamentais para valorizar as aprendizagens dos alunos através da apresentação pública dos seus trabalhos.

3.3 Aprendizagem cooperativa

Quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado com certeza vai mais longe (Lispector, s/d, citado por Lopes & Silva, 2009, p. 9).

É fulcral que a escola, particularmente todos os envolvidos na comunidade educativa, transmita às crianças a importância de saber trabalhar de forma cooperativa na vertente social e, claro, académica. As aprendizagens efetuadas de forma cooperativa são ricas por serem compartilhadas com os outros, portanto, neste desafio, todos são vencedores uma vez que o objetivo é que todos passem a linha da meta, independentemente das dificuldades apresentadas ao longo do percurso.

De acordo com Lopes e Silva (2009), a “aprendizagem cooperativa é uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objecto” (p. 4). Este tipo de aprendizagem permite que todos os alunos tenham um papel relevante no processo de ensino/aprendizagem, que partilhem experiências e responsabilidades entre si e que se apoiem perante um desafio, só terminando quando todos alcançarem a resposta e subentenderem o percurso até à solução.

A aprendizagem cooperativa permite a interação entre os bons alunos e aqueles que apresentam determinadas dificuldades, sem nunca rotular as crianças, dado que o aluno que ajuda em determinada área poderá ser auxiliado noutra, existindo a partilha de conhecimentos num meio que, por vezes, é demasiadamente competitivo. Torna-se possível agregar alunos de diferentes raças, culturas e tradições, cujas aprendizagens efetuadas transcendem o domínio de determinado conteúdo. Acima de tudo, o trabalho cooperativo disponibiliza uma janela para o mundo, no qual valores como a tolerância, a compreensão e a ajuda entre povos são as palavras de ordem (Arends, 1997).

Quando recorremos à aprendizagem individualista, em que o aluno trabalha de forma independente e isolada dos restantes colegas, preocupado apenas com as suas conquistas, estamos a edificar um adulto que irá reproduzir esses mesmos comportamentos uma vez integrado no mundo do trabalho. Deste modo, “o saber mais do que o outro ou o ser o primeiro, características da abordagem individualista, assume-se como um objectivo em si mesmo e traduz-se, ao mesmo tempo e frequentemente, em sinónimo de mais inteligente e superior aos outros, convertendo o conhecimento numa posse que distingue o superior do inferior” (Lopes & Silva, 2010, p. 145). É fulcral acabar com este tipo de visão, que leva à desmotivação dos alunos e isola aqueles que são bons alunos, dado que o saber não é partilhado. É fundamental que as nossas crianças aprendam a

partilhar objetivos e estratégias, pois “quando cooperam, os alunos envolvem-se em acções conjuntas para realizar objectivos comuns e procuram alcançar resultados benéficos, tanto para si próprios como para os outros membros do seu grupo” (*Ibidem*).

Um outro aspeto positivo da aprendizagem cooperativa prende-se com o facto de promover a inclusão, uma vez que:

a aprendizagem cooperativa assume todo o seu valor e plenitude exactamente porque se coloca numa perspectiva de inclusão escolar, estruturando-se na base da heterogeneidade dos discentes e no esforço de incentivar as interacções aluno-aluno e encorajar a construção de relações de ajuda mútua no seio da comunidade de aprendizagens (Leitão, 2006, p. 35).

Ainda assim, importa referir que trabalho de grupo não implica obrigatoriamente cooperação entre os diversos elementos, já que, para existir cooperação, é necessário estarmos perante “uma situação na qual decorrem formas peculiares de interação entre indivíduos, propícias à realização de aprendizagens” (Fino, 2004, citado por Gouveia, 2012, p. 87). Neste sentido, a aprendizagem cooperativa respeita cinco elementos essenciais (Johnson & Johnson, 1998, citado por Lopes & Silva, 2010), elementos que passam pela interdependência positiva, pela responsabilização individual e de grupo, pela interação face a face, pelas competências sociais até ao processo de avaliação em grupo (Lopes & Silva, 2010). Estas etapas fomentam a qualidade do trabalho em cooperação com o intuito de promover aprendizagens pela ação e significativas para os alunos, envolvendo-os ativamente no processo de ensino/aprendizagem.

Sintetizando, a aprendizagem cooperativa “é uma metodologia na qual os alunos em grupos pequenos e heterogéneos se entreejudam no processo de aprendizagem e avaliam a forma como trabalham, com vista a conseguir objectivos comuns” (Lopes & Silva, 2010, p. 144). Esta possibilita fomentar o rendimento escolar, as competências sociais, sendo os alunos parceiros de aprendizagem e o professor um guia que os orienta, desafia e apoia.

3.4 A diferenciação pedagógica

É importante desmistificar alguns conceitos e práticas inerentes à diferenciação pedagógica. Efetivamente, a diferenciação enaltece uma prática pedagógica que não se demonstra indiferente às diferenças das crianças, porquanto ensinar “tudo a todos, com as mesmas regras e no mesmo espaço é uma ambição que configura um pensamento educacional que jamais pode ser partilhado” (Morgado & Pacheco, 2011, p. 43). Desta forma, é necessário que o professor e a escola deem resposta às necessidades de aprendizagem individuais de cada aluno.

Numa fase inicial do sistema educativo, pretendia-se “ensinar todos os elementos de uma turma como se fossem todos iguais” (Gouveia, 2012, p. 104). Contrariamente, diferenciar significa “desenvolver estratégias de ensino diversificadas e modelos de organização do trabalho variados, de modo a que cada um dos alunos possa encontrar pontos de referência significativos e vias de acesso próprias para a sua aprendizagem” (Madureira & Leite, 2003, p.98), com o intuito de valorizar a diversidade como um fator natural em todos os grupos (Grave-Resendes & Soares, 2002). Assim, com o evoluir dos tempos, a escola dedicou maior atenção à diversidade e às necessidades dos alunos, através de uma resposta proativa do docente face às necessidades identificadas e refletidas (Roldão, 2009). No fundo, pretende-se que o docente (re)pense diariamente sobre as melhores estratégias a desenvolver para alcançar as finalidades educativas delineadas.

Um elevado número de docentes vive angustiado com o objetivo de diferenciar nas suas práticas, incorrendo num erro comum que se verifica nas salas de aula do nosso país. Para inúmeros docentes, diferenciar consiste em proporcionar atividades diferentes às crianças com mais dificuldades (Gouveia, 2012). Este tipo de equívocos fomenta a desmotivação dos alunos, ao constatarem que as suas atividades são completamente distintas em relação às dos restantes colegas. A diferenciação pedagógica consiste em “fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem” (Perrenoud, 2000, p. 9), ou seja, é fundamental que o docente estabeleça diferentes vias, sem nunca definir diferentes níveis de chegada de acordo com as condições de partida (Gomes, 2011). Deste modo, os alunos devem ser tratados como seres capazes, que, consoante as suas necessidades, conseguem ultrapassar determinado obstáculo de forma a serem valorizados o seu esforço e dedicação.

É imprescindível que os docentes adequem as atividades às necessidades dos alunos, devendo “antecipar, conceber, reorientar no sentido da aprendizagem visada” (Roldão, 2009, p. 122) sem cair no erro de distribuir sempre diferentes atividades aos alunos com maior dificuldade. Por outro lado, devem adequar e adaptar essas mesmas atividades a fim de promover aprendizagens significativas, proporcionando aos alunos uma evolução ao nível das suas competências e saberes, sem nunca diminuir a autoestima e autoconfiança de cada criança. Assim, como destaca Morgado (2004), fazer diferente dos outros deverá ser uma exceção e nunca uma regra, cabendo aos docentes apropriar os diferentes exercícios para que sejam promotores de igualdade e sucesso no processo de ensino/aprendizagem.

Byers e Rose (1996), citados por Morgado (2004), reforçam que a diferenciação pedagógica se traduz no envolvimento dos alunos “em experiências de aprendizagem o mais diversificadas possível e

mobilizar diferentes formas de organização do seu trabalho recorrendo, por exemplo, a trabalho individual, a par, em pequenos grupos ou ao grupo/turma no seu todo” (p. 70).

Durante a intervenção pedagógica, nas duas valências, procurei promover a diferenciação pedagógica, adequando as temáticas e as atividades às dificuldades dos meus alunos com o propósito de promover a sua evolução em determinadas áreas. A adaptação das atividades raramente consistiu em proporcionar diferentes atividades aos alunos, uma vez que constatei que esse procedimento levava à sua desmotivação. Basicamente, tentei, em parceria com os alunos, desenvolver diferentes estratégias de resolução sempre com o intuito de que a diferenciação pedagógica promovesse a inclusão de todos. É um facto que existem inúmeros percursos para alcançar a mesma meta, mas o que realmente importa é que todos alcancem esse objetivo com um sentimento de felicidade e realização pessoal que a escola *não pode, nem deve* retirar, independentemente das suas dificuldades ou rendimento escolar.

3.5 O trabalho contextualizado com as *Tecnologias de Informação e Comunicação*

Nos nossos dias, parece impossível fugir à tecnologia; esta difundiu-se de tal forma que está presente, das mais diversas maneiras, em qualquer lugar onde estejamos. Seria, então, de esperar que a chegada da tecnologia à escola fosse feita de forma pacífica e rápida; todavia, tal não sucedeu, surgindo vários entraves à sua implementação.

Importa frisar que o *Currículo Nacional* tem evidenciado a importância das *Tecnologias de Informação e Comunicação* (TIC), por funcionarem “como um instrumento cultural ao serviço das experiências de aprendizagem educacionalmente relevantes” (Amante, 2007, p. 57). As tecnologias representam, indubitavelmente, uma ferramenta crucial, assente na aprendizagem pela ação e na aplicação de práticas inovadoras e de qualidade que visam a aproximação da escola à realidade diária das crianças, para a maioria das quais a tecnologia é uma realidade.

Apesar de as tecnologias estarem presentes nas escolas atuais, importa esclarecer se a sua chegada é sinónimo de inovação pedagógica, unicamente pela sua introdução na sala de aula. Assim, é fundamental não cairmos no erro de considerar que, por existirem ferramentas tecnológicas na escola, existe também inovação pedagógica. Fino (2003) refere que “a tecnologia, não é capaz, só por si, de se transformar em inovação pedagógica” (p. 3), o que comprova que não basta colocar um computador numa sala de aula para inovarmos pedagogicamente. Para que isso aconteça, é necessário alterar a prática pedagógica, transformando o computador num elemento com papel relevante na prática letiva. Como afirma o autor supramencionado, “é na construção de novos paradigmas locais que consiste a inovação pedagógica” (Fino, 2003, p. 2). Assim, o que se observou

em inúmeras escolas foi a chegada da tecnologia, ao serviço do entretenimento e da ocupação dos tempos livres dos alunos, mas não como sinónimo de inovação pedagógica.

Para Ponte (2002), as *Tecnologias de Informação e Comunicação* não podem ser descuradas na ação educativa, uma vez que potencializam aprendizagens significativas para os alunos, revelando-se desafiantes e promotoras de uma postura crítica. Por conseguinte, as tecnologias permitem aos docentes estimular a curiosidade, a reflexão, a participação e o desenvolvimento intelectual dos alunos, desde que aqueles sejam “capazes de integrar as *Tecnologias de Informação e Comunicação* no ensino/aprendizagem das diversas áreas curriculares, articulando o seu uso com o de outros meios didáticos” (p. 21). Nesta ordem de ideias, o educador não deve perspetivar as tecnologias como um meio de apoio ao seu papel de *transmissor de conhecimento*, mas sim como uma estratégia pedagógica que pretende descobrir novas e diferentes formas de aprender, abrindo portas para uma inovadora visão de educação (Costa, 2012). Quer isto dizer que se deve “fortalecer o uso do computador e outras tecnologias como ferramentas ao invés de *máquinas de ensinar*” (Valente, 2000, p. 14). Brazão (2009) salienta que é necessário “professores, preocupados em atualizar o seu trabalho pedagógico” (p. 1), o que implica interligá-lo com uma prática pedagógica proporcionadora de momentos de aprendizagem ricos e diversificados.

Em determinados momentos, as entidades governamentais esquecem que o principal papel promotor das *Tecnologias de Informação e Comunicação* reside nos docentes. Fino (2003) alerta para esta situação, referindo que “de facto, a inovação pedagógica não reside na tecnologia, mas fora dela na mente de quem desenhará o contexto em que a tecnologia será utilizada – o professor” (p. 3). O autor enuncia, assim, o papel que a formação dos docentes representa num futuro onde as tecnologias passem a constituir uma realidade. Um elevado número de docentes receia inovar, pois entende que os seus alunos dominam as novas tecnologias melhor do que os próprios e receia falhar perante a turma, perdendo, no seu entender, a sua autoridade e superioridade intelectual.

Para finalizar, não devemos esquecer que os alunos são o reflexo dos seus professores, logo “o interesse e o envolvimento manifestado pelos alunos relaciona-se directamente com o interesse que estes reveem nos seus professores” (Fino, 2001, p.7). Percebemos, assim, o papel fulcral do docente na implementação e aplicação das *Tecnologias de Informação e Comunicação*, como uma ferramenta útil ao ensino, isto é, utilizando-as sempre como *máquinas de pensar* (Valente, 2000).

3.6 Síntese do Capítulo

No decurso do presente capítulo, destacou-se a relevância de o docente sustentar a sua *práxis* em fundamentos construtivistas, criando ambientes promotores de aprendizagens pela ação, nos quais a criança participa ativamente no processo de ensino/aprendizagem.

A aprendizagem pela ação pressupõe que a criança estruture e planifique diversas atividades, imbuídas nos seus interesses e motivações. Assim, a aprendizagem pela ação possibilita às crianças vivenciar diferentes momentos em que estão amplamente envolvidas e integradas, rompendo com uma aprendizagem passiva, na qual recebem os ensinamentos sem qualquer tipo de papel ativo.

Ao promovermos uma aprendizagem em que as crianças participam ativamente na estruturação e decisão, estamos a fomentar aprendizagens verdadeiramente significativas, dado que os seus interesses, sugestões e dificuldades são tidos em consideração em todo o processo educativo. O jogo e as visitas de estudo são, *per si*, estratégias interessantes no momento de promover aprendizagens significativas e pela ação, até porque permitem, em diversas ocasiões, o contacto com a comunidade envolvente e com culturas, tradições e costumes de um povo. Não podemos esquecer que um dos objetivos da escola é “criar as condições para que os seres humanos, tanto crianças como adultos, possam exercer a capacidade de que dispõem – a agência que os afirma como seres livres e colaborativos e com capacidade para pensamento e ação reflexiva” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2013, p. 31).

Habitualmente, na escola as crianças “têm a possibilidade de interagir, mas raramente se lhes pede para cooperar” (Lopes & Silva, 2008, p. 11). Desta forma, é fulcral que os docentes inculquem nelas valores e atitudes no que concerne à importância de trabalhar de forma cooperativa. Esta metodologia não promove apenas o seu sucesso académico, como também fomenta competências sociais fundamentais à vida em sociedade. É relevante desconstruir o conceito de diferenciação pedagógica que encara o fazer diferente como sinónimo de diferenciar. Importa, sim, adequar, apoiar e orientar todos os alunos, conhecendo os seus pontos fortes e áreas a melhorar, sem nunca excluir os alunos devido a uma ou outra dificuldade, mas motivando-os a superá-las.

Por vezes, o facto de facultar atividades diferentes e normalmente com grau de exigência reduzido é o caminho mais fácil, tanto para o docente como para o aluno. Contudo, é importante que o aluno tome consciência de que é necessário trabalhar para ultrapassar as suas dificuldades, pelo que devemos evitar o erro do facilitismo gratuito, que acaba por prejudicar futuramente o aluno. Quanto ao docente, cabe apoiar, orientar e incentivar a criança, *quicá* fazendo uso das *Tecnologias*

de Informação e Comunicação (TIC), uma ferramenta assente em aprendizagens pela ação e na motivação das crianças.

Capítulo IV

Intervenção Pedagógica em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico e em contexto Pré-Escolar

A escola não é apenas um espaço físico onde se movem actores educativos é também um espaço onde ocorrem fenómenos de importantes consequências que determinam um conjunto de procedimentos teóricos e metodológicos no processo de socialização dos seus membros (Robalo, 2004, p. 22).

Capítulo IV – Intervenção Pedagógica em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico e em contexto Pré-Escolar

No presente capítulo, são exploradas as questões-problema que conduziram à utilização da metodologia investigação-ação, bem como as estratégias e métodos que foram empregues na obtenção de algumas respostas.

Deste modo, o capítulo está dividido em três áreas de estudo. Na primeira parte, apresenta-se a caracterização do meio envolvente e da instituição educativa comum ao contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e ao contexto Pré-Escolar, em virtude de o estágio nas duas valências ter decorrido na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de Santa Cruz. Num segundo momento, divulga-se a intervenção pedagógica em contexto de 1.º CEB, dando a conhecer um conjunto de situações de aprendizagem que ocorreram durante a prática pedagógica. Para além das atividades realizadas com o intuito de dar resposta à questão sinalizada, fomenta-se igualmente a reflexão crítica acerca de diversas situações vivenciadas ao longo da *práxis*, que enriqueceram todo um processo de formação profissional e pessoal. Na terceira parte, é abordado o contexto Pré-Escolar, no qual não só se foca a questão-problema e a prática pedagógica, mas também se incentiva a comunicação interpessoal do grupo, através de experiências diversificadas, que promoveram a exploração em parceria com a comunidade e o meio envolvente.

Os dados expostos neste capítulo são o produto final dos instrumentos de investigação utilizados, nomeadamente: as entrevistas informais, os diários de bordo, as notas de campo, os registos fotográficos e os artefactos dos alunos; contudo, são, acima de tudo, fruto de um momento inesquecível na minha formação enquanto futuro professor.

4.1 Contextualização do ambiente educativo comum aos dois contextos

Atualmente, é fulcral perceber que a escola é um espelho fidedigno da sociedade, particularmente dos problemas, preocupações e adversidades que uma determinada população enfrenta no seu quotidiano, atendendo ao local onde a escola está inserida, pelo que, como Vilar (1993) salienta, a escola “é uma célula social” (p. 30). Deste modo, o crescimento e o progresso da escola e dos seus diversos intervenientes ocorrem quando é tido em consideração um conjunto de relações internas, mas também com a comunidade, sem nunca esquecer que a escola deve apresentar-se como uma instituição aberta ao exterior e que privilegia o contacto com os saberes, tradições e costumes das gerações passadas, de forma a perpetuar uma herança e um legado cultural. Para Teixeira (1995), é necessário promover uma simbiose entre os contributos que a escola

possibilita à sua comunidade e, por sua vez, o meio envolvente deverá valorizar e proporcionar os apoios necessários ao processo de evolução da escola.

Aquando da minha *práxis*, as metodologias pedagógicas utilizadas tinham como objetivo evidenciar e enaltecer o papel fulcral da criança no processo de ensino/aprendizagem. Contudo, foi valorizado o vasto território pedagógico que apresentam as diversas entidades culturais, sociais e recreativas presentes na comunidade escolar, tendo em consideração que a atividade docente “é uma actividade psicossocial que se desenvolve em contextos espaciais, temporais, sociais, organizativos com valor educativo e em que cada circunstância tem aspectos singulares e únicos. Por isso, o conhecimento dos contextos é fundamental” (Alarcão, 2010, p. 45), não só para a valorização das vivências e dos interesses das crianças, como também no momento de definir, identificar e delinear objetivos e estratégias de intervenção pedagógica.

Para além dos diferentes contextos anteriormente referenciados, de que o docente deve ter conhecimento, particularmente do meio social envolvente, cabe-lhe ainda explorar, conhecer e distinguir as diferentes interações entre os contextos que promovem o desenvolvimento da criança, como: a instituição, a sala de aula, a turma e os ambientes familiares em que os alunos estão inseridos.

As inferências que cada contexto poderá propiciar à aprendizagem das crianças deverão aparecer referenciadas no *Projeto Educativo de Escola* (PEE), visto que, segundo Leite, Gomes e Fernandes (2001), “é um instrumento que formaliza as intenções e as acções da política educativa e curricular de uma escola” (p. 68). Para Vilar (1993), o PEE é um “produto específico que reflecte a realidade interna, embora referenciada a um contexto mais amplo que a influencia” (p. 30). Por conseguinte, dá-se a criação do *Projeto Anual de Turma* (PAT), que, numa primeira abordagem, reconhece e promove algumas das orientações patentes no *Projeto Educativo de Escola*, mas, acima de tudo, possibilita a operacionalização e gestão do currículo (Leite, 2000). Na perspetiva de Roldão (1999), o PAT é:

a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto (p. 44).

De salientar que, no contexto Pré-Escolar, temos a elaboração do *Projeto Curricular de Grupo* (PCG), que pretende elencar um conjunto de necessidades e objetivos, dando assim resposta a um determinado grupo de crianças.

Facilmente se constata a relevância de documentos e instrumentos como o *Projeto Anual de Turma* e o *Projeto Curricular de Grupo*, que são fundamentais para uma eficaz compreensão do meio envolvente, bem como da escola, do grupo e da turma de crianças em que estamos inseridos. No entanto, estes documentos não são referenciados ao longo do presente capítulo, pelo facto de se encontrarem em fase de construção e por questões de confidencialidade dos dados presentes. Deste modo, os dados a seguir explorados são o resultado de observações, do contacto direto com os intervenientes e das entrevistas informais estabelecidas ao longo da prática pedagógica.

4.1.1 O meio envolvente.

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de Santa Cruz situa-se no meio urbano do concelho de Santa Cruz, mais propriamente na pitoresca freguesia homónima. Destaque-se que Santa Cruz é atualmente o ponto de chegada e partida dos inúmeros turistas que impulsionam e promovem a economia madeirense, uma vez que esta freguesia acolhe o Aeroporto Internacional da Madeira. Dados dos Censos de 2011 indicam a existência 7226 habitantes (46,5% do sexo masculino e 53,5% do sexo feminino). Em termos de estrutura demográfica, as informações revelam o envelhecimento da população, com um aumento da população ativa e uma diminuição da natalidade, refletindo assim uma realidade que se verifica a nível nacional.

O envelhecimento da população é encarado com alguma apreensão por parte das entidades de poder local, como a Câmara Municipal e a Junta de Freguesia, as quais se têm empenhado não só em apoiar e acompanhar esta faixa etária, com cursos e atividades de entretenimento, mas também em incentivar à natalidade na freguesia, mediante a constante promoção da mesma junto dos jovens casais, para que façam desta a sua nova residência. Estas iniciativas parecem estar a surtir efeito, se atentarmos no aumento da população nos últimos anos.

Outro problema atual na freguesia de Santa Cruz é a elevada taxa de desemprego que atinge as famílias, com ambos os progenitores desempregados, o que conduz à instabilidade financeira e emocional e, por vezes, se transfigura em problemas de alcoolismo e toxicodependência no seio familiar. Atualmente existe um número elevado de famílias a viver com apoio do rendimento de reinserção social.

Os principais recursos económicos assentam no aproveitamento turístico da zona, uma vez que a freguesia é conhecida pelos magníficos jardins e, claro, pelo famoso parque aquático, que no verão faz as delícias de miúdos e graúdos, atividade que proporciona emprego a um número relevante de jovens habitantes, particularmente durante a época balnear. Por sua vez, a população

tem ao seu dispor várias instituições, como a Casa da Cultura, o Centro Cívico, o Centro de Saúde, entre outras, que permitem um vasto leque de serviços, contribuindo para o bem-estar da população.

Um dado interessante prende-se com o facto de as ilhas Desertas, que se localizam a sudeste do arquipélago da Madeira, dependerem administrativamente do concelho de Santa Cruz. De enaltecer que o subarquipélago é considerado Reserva Natural desde 1995, o que valoriza o património deste concelho.

4.1.2 A instituição educativa.

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de Santa Cruz é uma escola recente, que iniciou a sua atividade nesta nova infraestrutura em Setembro de 2006. Apresenta uma excelente imagem, com várias estruturas que possibilitam aos alunos evoluir de forma eficaz e divertida. Este estabelecimento de ensino funciona em regime de escola a tempo inteiro. Além das salas de aula e outros espaços interiores, esta infraestrutura é também servida por um polidesportivo em *tartan*. De referir a existência de um elevador, que permite a mobilidade de crianças com necessidades educativas e motoras especiais, as quais, não raras vezes, são olvidadas aquando da construção de novas infraestruturas.

Facto curioso é a escola apresentar três zonas de recreio distintas, utilizando um sistema de rotatividade nas horas de lazer das crianças, ou seja, no intervalo da manhã uma determinada turma está num espaço de recreio, mas na hora de almoço e no intervalo da tarde mudam de zona. Esta estratégia permite reduzir o sobrepovoamento dos espaços, diminuindo assim o risco de quedas e pequenos acidentes e transformando igualmente o recreio numa constante aventura.

Atualmente, a escola tem doze turmas inseridas no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e cinco salas vocacionadas para o ensino Pré-Escolar, num total de quatrocentos e dez alunos que constituem a população escolar. Segundo o *Projeto Educativo de Escola*, os alunos são, na sua maioria, oriundos de famílias de nível socioeconómico médio. Ainda assim, existem cerca de duzentos e setenta alunos provenientes de famílias acompanhadas pelos serviços competentes, mediante a situação e contexto familiar, nomeadamente o Tribunal de Menores, a Comissão de Proteção de Menores e a Segurança Social.

O corpo docente é composto por vinte e nove professores do 1.º CEB e quinze educadores de infância ao nível do ensino Pré-Escolar. A escola tem ainda ao seu dispor vinte e três elementos de pessoal não docente, que têm a seu cargo garantir todo o funcionamento logístico escolar, bem como

zelar pelo bem-estar das crianças. São igualmente proporcionadas todas as atividades extracurriculares necessárias para um bom desenvolvimento das crianças.

Em suma, trata-se de uma escola moderna, que trabalha para a formação intelectual, mas também para os valores fundamentais do ser humano, tendo em atenção o futuro papel das crianças como cidadãos conscientes, ativos e interventivos. Este estabelecimento de ensino procura também o contacto com a comunidade, aliando projetos escolares a outros desenvolvidos por diferentes entidades sociais.

4.1.2.1 O Projeto Educativo de Escola.

No decorrer da prática pedagógica, foi tido em consideração o *Projeto Educativo de Escola* (PEE), subordinado ao tema central *Eu e o Outro*, tendo como objetivo sensibilizar a comunidade escolar para o comportamento cívico ao nível das atitudes adequadas e inadequadas. Deste modo, a instituição pretende maximizar o desenvolvimento da formação social e pessoal de toda a comunidade educativa, com inúmeras iniciativas dirigidas aos diferentes públicos-alvo (PEE da EB1/PE de Santa Cruz, 2012). Importa, assim, referir que:

O Projecto Educativo é um documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é o ponto de referência orientador na coerência e unidade de acção educativa (Costa, 1992, citado por Beltrão & Nascimento, 2000, p. 98).

Nesta ordem de ideias, o PEE permite adequar e flexibilizar certas *nuances* do currículo, tendo em consideração o contexto escolar onde este é aplicado, e desta forma delinear um conjunto de estratégias, fazendo face às adversidades que a escola enfrenta. O objetivo máximo é edificar a própria identidade, baseada na cooperação entre os vários elementos constituintes da ação educativa (PEE da EB1/PE de Santa Cruz, 2012).

4.2 Intervenção pedagógica em contexto 1.º Ciclo do Ensino Básico

A Prática Pedagógica em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) decorreu numa turma de 3.º ano, particularmente na turma A da EB1/PE de Santa Cruz, sob a orientação e tutoria da professora cooperante Maria Rodrigues. De realçar que a *práxis* teve início no dia 7 de outubro de 2013, com uma duração de nove semanas, três dias por semana, mais precisamente segunda, terça e quarta-feira no turno da tarde.

Ao nível da calendarização da prática pedagógica, esta poderia e deveria ser revista e eventualmente alterada, no meu entender, pois existe uma quebra nas atividades desenvolvidas com a turma, o que acaba por prejudicar o processo de ensino/aprendizagem promovido pelo aluno estagiário. Em alguns momentos, as atividades promovidas ficavam em suspenso durante um longo período de tempo, já que apenas na semana seguinte poderia dar-se continuidade ao projeto.

Outro aspeto menos positivo prendia-se com o facto de os alunos trabalharem sob a orientação de duas metodologias diferentes numa só semana, uma vez que a professora cooperante fomentava uma pedagogia transmissiva. Todavia, nas últimas semanas da prática pedagógica, esta reconheceu a aprendizagem cooperativa como uma estratégia eficaz na sala de aula, dando continuidade às atividades por mim desenvolvidas. Por outro lado, ultrapassar os obstáculos e as dificuldades anteriormente enunciadas permitiram-me construir uma bagagem profissional mais rica, mas acima de tudo enriquecer-me enquanto ser humano no que concerne à relação com o outro.

O *términus* da prática pedagógica em contexto do 1.º CEB ocorreu no dia 11 de dezembro de 2013, perfazendo um total de cento e vinte horas. No entanto, este número de horas foi largamente superado, com o respetivo consentimento da professora cooperante, uma vez que tive a oportunidade e o privilégio de assistir, participar e colaborar em diversas reuniões com os vários intervenientes da comunidade educativa. Este aspeto possibilitou-me o contacto com uma diversidade relacional inerente ao complexo ato educativo que representa o quotidiano de uma escola. Além disso, a integração na comunidade educativa permitiu-me um conhecimento real das dificuldades atuais pelas quais as escolas passam, como também uma noção das adversidades que muitas famílias tentam ultrapassar.

4.2.1 Questão de Investigação-Ação.

A primeira semana da prática pedagógica ficou reservada para a observação participada do contexto sala de aula na turma A do 3.º ano. Este período de integração serviu também para constatar que as metodologias utilizadas pela docente cooperante se centravam numa perspetiva transmissiva, pelo que os alunos tinham pouca liberdade de comunicação, mantendo uma postura demasiadamente passiva na construção do seu conhecimento.

Verificou-se a inexistência de estratégias de interajuda entre os alunos, dado que todos realizavam a mesma atividade e, claro, no mesmo momento. Tal como narro numa passagem do Diário de Bordo, “em algumas ocasiões, o aluno que tinha como ponto forte a Matemática e já tinha finalizado a sua tarefa surgia como foco de distração em vez de auxiliar os seus colegas com maior dificuldade ou de realizar uma nova atividade de forma autónoma” (12 de outubro de 2013).

O foco da docente cooperante prendia-se maioritariamente no manual escolar, sem ter em consideração os interesses e experiências dos alunos. Deste modo:

No final da semana, questioneei a professora cooperante acerca desta situação, tendo recebido como resposta que os alunos não gostam do trabalho cooperativo e, do mesmo modo, a docente também preferia não o fazer devido ao tempo e à dificuldade em controlar o grupo de trabalho. Naquele momento fiquei na dúvida se o facto de a turma não trabalhar de forma cooperativa se devia aos alunos ou a alguma insegurança por parte da professora. De qualquer maneira, a partir daquele momento, decidi trabalhar este aspeto nas minhas intervenções pedagógicas em contexto sala de aula, estabelecendo assim um novo desafio (Diário de Bordo, 12 de outubro de 2013).

No seguimento do diálogo estabelecido com a professora, surgiu a questão explorada durante a *práxis* no 1.º Ciclo do Ensino Básico: *Poderão os alunos do 3.º ano turma A, através do trabalho cooperativo, progredir na coconstrução do conhecimento e, em simultâneo, fomentar as suas atitudes?* Assim sendo, a investigação-ação, metodologia utilizada de forma a dar resposta à questão colocada, explorou os benefícios, estratégias e obstáculos da aprendizagem cooperativa, uma aprendizagem pela ação, na qual o aluno é ator principal e cujos interesses e necessidades são tidos em consideração em detrimento da sua passividade.

4.2.2 A sala do 3.º ano turma A.

A sala de aula do 3.º ano turma A é um espaço acolhedor e amplo, onde a luminosidade irradiada pelas três janelas existentes garante boas condições térmicas e de conforto, adequadas à lecionação das aulas.

As vinte e quatro mesas estão dispostas individualmente, segundo uma disposição tradicional. De acordo com a professora cooperante, esta organização das mesas tem como objetivo reduzir os momentos de distração. Contudo, considero que deste modo se perde a interação, a entajuda e a socialização que outras disposições fomentam entre os alunos.

A sala está ainda equipada com dois armários para arrumação de material, como os manuais escolares e os cadernos diários dos alunos. No fundo da sala, é de enaltecer a existência de um lavatório, que permite a limpeza de diversos materiais e a higienização dos alunos sempre que necessário. Para além disto, a sala detém uma secretária para a professora e dois placares, utilizados para a exposição de trabalhos. De referir pela positiva a existência de um pequeno ecoponto no interior da sala de aula, que consciencializa os alunos para a necessidade de reciclar, reutilizar e reduzir ao nível da produção de resíduos.

Na figura 7 é possível observar a planta arquitetônica da sala de aula, bem como a disposição utilizada preferencialmente pela professora cooperante.

Figura 7. Planta da sala do 3.º ano turma A.



Refira-se que, ao longo da intervenção pedagógica, considerei pertinente alterar a distribuição física da sala com o objetivo de desenvolver o trabalho cooperativo, uma vez que a sala de aula deve:

Ser entendida como espaço acolhedor livre, de interação do grupo formado por (crianças) alunos e professor, todos diferentes entre si do ponto de vista intelectual, social mas com o mesmo objectivo de adquirir conhecimentos, produzir conhecimentos, formar competências e hábitos de forma significativa (Peterson, 2012, p. 78).

Durante as alterações realizadas à disposição das mesas, apercebi-me de que não existe uma distribuição perfeita ou ideal. Efetivamente, a sala de aula deverá ser adaptada à atividade dinamizada para que os alunos possam trabalhar de forma eficaz e eficiente, com o objetivo de fomentar deveres e direitos que as diferentes formas de organização implicam. Nas figuras seguintes, podemos visualizar as diferentes alterações efetuadas à disposição da sala de aula no decorrer da prática pedagógica (*vide* figuras 8 e 9).

Figuras 8 e 9. Diferentes formas de trabalho ao nível da organização física da sala de aula.

Quando implementamos estratégias novas e diferentes daquilo a que os alunos estão habituados, por vezes torna-se complicado gerir o grupo, devido aos vários focos de distração, como exemplifica o seguinte excerto:

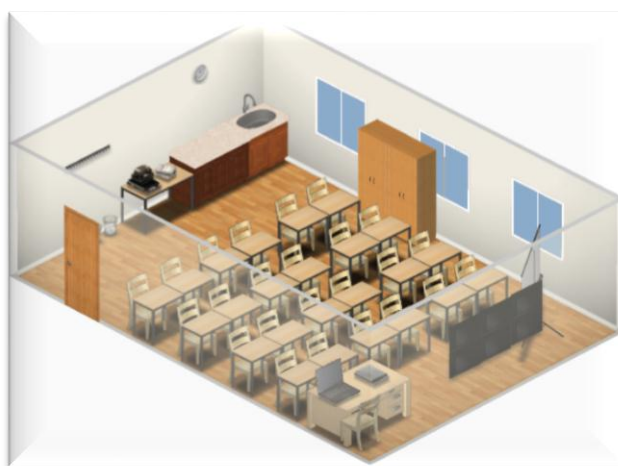
Movido pela minha vontade do imediato e pela falta de experiência, desafiei os alunos a efetuarem um trabalho em grupos de quatro. Nem tudo correu como pretendia, uma vez que não só aqueles alunos nunca tinham explorado esta forma de trabalhar, como ainda permiti que definissem as suas regras e os seus limites, dando-lhes total margem de manobra. Existiram momentos onde o caos imperou; porém, como afirma o provérbio, “após a tempestade vem a bonança”, portanto estava esperançoso (Diário de Bordo, 19 de outubro de 2013).

A situação anteriormente narrada ocorreu na primeira semana de prática pedagógica, situação que considero normal, atendendo à novidade que representava para os alunos trabalharem em grupo com os restantes colegas. Todavia, tive a oportunidade de constatar alguns comportamentos verdadeiramente fantásticos, que surgiram de forma espontânea.

Naquele momento, pude observar espírito de equipa, entreajuda, troca de ideias entre os elementos dos vários grupos e, acima de tudo, debate. Notei que, através desta aprendizagem cooperativa, os alunos estavam mais interessados em desenvolver o trabalho do que quando o faziam individualmente e que entre eles estavam a constatar a importância de regras previamente estabelecidas aquando deste tipo de trabalho. Como referiram vários alunos: “Tens de respeitar a opinião do colega”; “Não podemos falar todos ao mesmo tempo” e “Temos de definir o que cada um vai fazer”. Faz todo o sentido que os alunos descubram a importância das regras em contraste com as regras impostas pelo adulto (*Ibidem*).

Com o evoluir do tempo, os alunos subentenderam as regras necessárias ao correto funcionamento das novas formas de trabalho, dado que participaram ativamente na sua elaboração. De salientar a atitude da professora cooperante, que, embora numa primeira fase se mantivesse cética em relação às novas disposições da sala, apoiou, motivou e auxiliou na implementação das diferentes estratégias, demonstrando abertura para experimentar novas situações, apesar da sua vasta experiência profissional. De evidenciar que, no final da prática pedagógica, a professora cooperante alterou a disposição da sala de aula que inicialmente mantinha, atitude que evidencia uma postura reflexiva em relação à sua própria prática docente (*vide* figura 10).

Figura 10. Planta da sala de aula adotada pela professora cooperante no final do estágio.

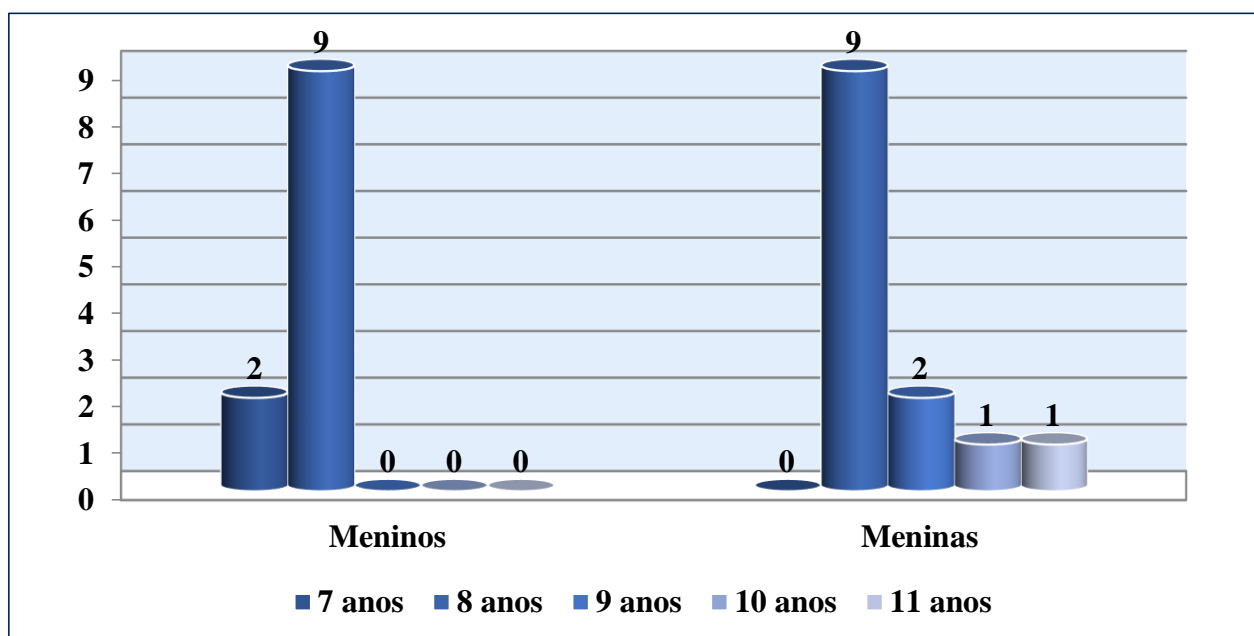


4.2.3 A turma A do 3.º ano.

Como refere Elias (2008), “cada turma é um caso especial com as suas características e necessidades específicas” (p. 102), pelo que se torna imprescindível conhecer os alunos, tendo em vista os seus interesses, motivações e necessidades de forma a promover um trabalho de qualidade.

Em virtude de o *Projeto Anual de Turma* (PAT) se encontrar em fase de construção por parte da professora cooperante, a caracterização da turma A do 3.º ano foi efetuada com base em entrevistas informais com a docente, na observação participante e na análise dos processos inerentes à matrícula dos alunos, o que possibilitou a construção de uma tabela com os dados recolhidos (*vide* apêndice B).

A turma é constituída por um total de vinte e quatro alunos, treze do género feminino e onze do género masculino. De salientar que os alunos apresentam idades compreendidas entre os sete e os onze anos e habitam todos na freguesia de Santa Cruz (*vide* figura 11).

Figura 11. Representação gráfica da faixa etária dos alunos da turma A do 3.º ano.

O grupo é composto por três alunos com *Apoio Pedagógico Acrescido* (APA) e uma aluna com *Necessidades Educativas Especiais* (NEE) que apenas acompanha a turma nas áreas de enriquecimento curricular, estando, no restante tempo, integrada na *Unidade de Ensino Especial* (UEE) disponível na EB1/PE de Santa Cruz. A criação das UEE reveste-se de extrema importância de forma a proporcionar uma resposta educativa de qualidade aos alunos com problemas profundos de cognição, diversas vezes associados a limitações motoras, como é o caso da aluna que integra a turma.

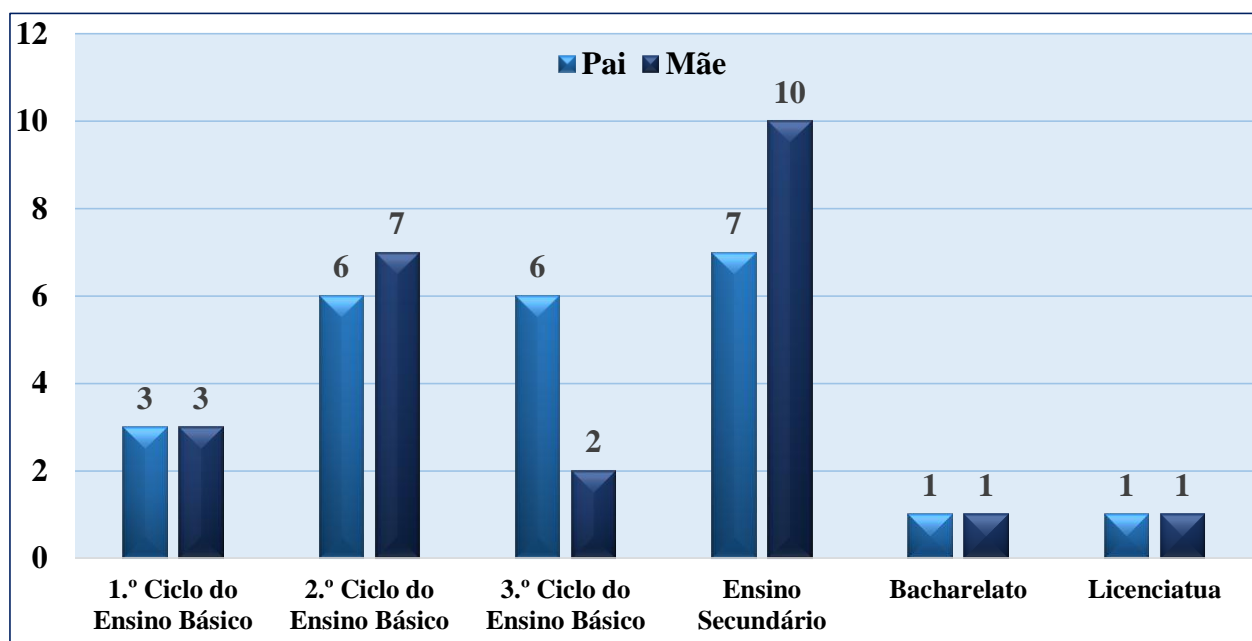
Os alunos são acompanhados pela professora cooperante desde o 1.º ano de escolaridade, salvo dois novos alunos que, em consequência da sua retenção no ano letivo transato, foram inseridos na turma. Destaque-se que os referidos alunos evidenciam estar perfeitamente integrados no ambiente e nas dinâmicas da turma. Importa referenciar ainda o facto de um aluno, que se encontra a residir com a avó devido à emigração da mãe, apresentar comportamentos e condutas socialmente inaceitáveis, resultado de um processo de separação complexo e doloroso para a criança.

Temos um aluno com um incrível potencial académico, mas que está numa luta interior para tentar perceber o que para nós, adultos, dificilmente faz sentido, é simplesmente uma desilusão observar o estado em que se encontra o nosso país. Como resultado, temos um aluno revoltado, com um comportamento desestabilizador e desafiante em contexto sala de aula. O aluno em questão recusa-se a trabalhar, tentando constantemente ser o foco das atenções, sempre pelos piores motivos. Assim, à primeira vista, seria fácil condenar o aluno;

porém, esta criança está perante uma situação familiar deveras complicada: nunca conheceu o pai, tendo na mãe a base fundamental de toda a sua estrutura emocional. Contudo, recentemente a mãe emigrou à procura de novas perspetivas profissionais, ficando o aluno à responsabilidade da avó, já de idade avançada. É impossível para aquela criança compreender a ausência da mãe, embora esteja a ser acompanhada por um psicólogo do centro de saúde uma vez por mês, quando possível (Diário de Bordo, 19 de outubro de 2013).

É de todo relevante caracterizar e conhecer as famílias dos alunos, pois cada criança é um todo cujo quotidiano é influenciado pelo seu ambiente familiar. Para tal, através da análise das habilitações académicas dos pais (*vide* figura 12), das suas profissões e da condição perante o trabalho, é possível caracterizar socialmente as famílias. Houve sempre a preocupação de não criar rótulos ou imagens preconcebidas, portanto, utilizou-se o maior número de dados disponíveis com o objetivo de providenciar um processo de ensino/aprendizagem onde os interesses e necessidades das crianças são tidos em consideração.

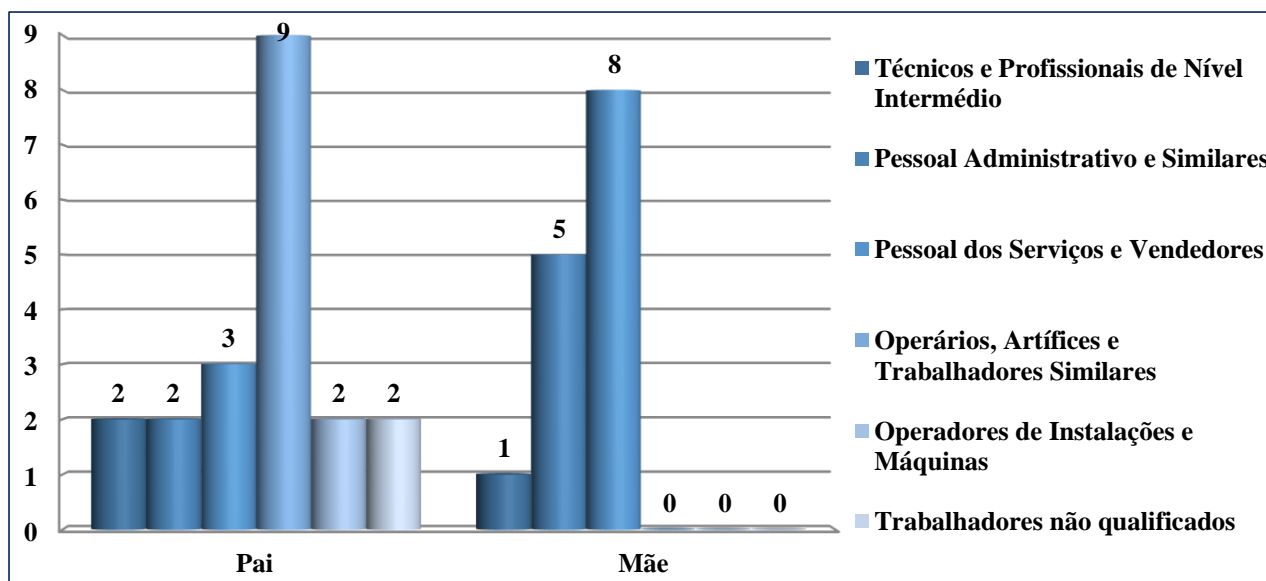
Figura 12. Habilitações académicas dos pais representadas graficamente.



No que concerne às habilitações académicas dos pais, a figura 12 possibilita constatar a existência de seis pais com o 1.º CEB, um dado preocupante, apesar do reduzido número. Por outro lado, uma elevada percentagem dos pais possui o Ensino Secundário, mas o número de pais detentores de Ensino Superior é bastante reduzido.

Através da *Classificação Nacional de Profissões* de 1994, é possível analisar o indicador socioprofissional individual (ISPI) do pai e da mãe de acordo com a matriz de António Costa (1999) (*vide* figura 13).

Figura 13. Gráfico com a classificação das profissões dos pais.



Ao nível das mães, é curioso constatar que prevalece a categoria de Pessoal dos Serviços e Vendedores, área que engloba profissionais como cabeleireiras, empregadas de balcão e cozinheiras. Por sua vez, um maior número de pais está enquadrado na categoria de Operários, Artífices e Trabalhadores Similares, destacando-se profissões como pedreiro e serralheiro. Nota ainda para as dez mães desempregadas, face aos quatro pais que enfrentam esta mesma realidade.

É possível afirmar que estive perante um grupo de alunos pertencentes aos mais variados estratos sociais e económicos, mas que tinham em comum o gosto pelo conhecimento e a curiosidade em saber sempre mais. Deste modo, o grupo evidencia motivação para aprender e empenho, mesmo quando a tarefa se apresenta árdua, nunca desiste de um novo desafio. As áreas favoritas dos alunos são, no geral, o Estudo do Meio e o Português, em detrimento da Matemática, área curricular em que evidenciam algumas dificuldades. O facto de a professora cooperante acompanhar a turma há três anos possibilita-lhe conhecer bem os pontos fortes e os mais frágeis da turma e de cada aluno, num relacionamento de respeito, carinho e compreensão de ambas as partes.

A principal lacuna do grupo está patente na realização de trabalhos em cooperação, uma vez que a maior parte das atividades realizadas fomentava habitualmente o individualismo, com cada aluno a trabalhar isoladamente dos restantes colegas.

4.2.3.1 *Relação professor-família.*

No decurso da prática pedagógica, foi fundamental promover uma interação com as famílias, interação esta baseada no respeito, na partilha, na responsabilização, mas, acima de tudo, na valorização das áreas fortes dos educandos. De acordo com Freire (2009), cabe ao professor ser compreensivo e colocar-se no papel das famílias e das suas dificuldades, ou seja, o autor esclarece que “ensinar exige bom senso” (p. 66). No entanto, esta postura não implica uma desresponsabilização dos pais e famílias em relação às atitudes e comportamentos dos filhos; pelo contrário, a escola deverá sempre apelar à participação ativa dos pais no percurso académico dos seus educandos. Por outro lado, o professor deve refletir sobre as razões que subjazem às situações emergentes do quotidiano escolar, agindo, numa fase posterior, como mediador desses mesmos acontecimentos.

Ao longo da semana em que efetuei a observação participante, constatei que a avó de um aluno, que atualmente era a encarregada de educação da criança face à emigração da mãe, havia sido convocada para duas reuniões com a professora cooperante no espaço de apenas quatro dias, devido ao mau comportamento e indisciplina do aluno.

Enquanto assistia ao diálogo entre a professora cooperante e a avó do aluno, em que esta referia que “Já não tenho idade para estas preocupações”; “ Todos os dias são queixas do meu neto”, decidi que comigo teria de ser diferente, não porque eu era melhor ou pior do que a docente, mas por querer que fosse diferente. Comecei por criar com o aluno em questão um diálogo aberto e sincero, dando-lhe oportunidade de me transmitir as suas preocupações, angústias e desejos. Assim, estabelecemos um compromisso de respeito e de dedicação um com o outro (Diário de Bordo, 19 de outubro de 2013).

Deste modo, apercebi-me da importância de criar um relacionamento com as famílias alicerçado no respeito mútuo e na confiança com o intuito de, num futuro profissional, conseguir estabelecer uma correta relação e interação *professor-família*. Para tal, é fundamental assumir um papel mediador e cooperativo com os encarregados de educação, no qual o elogio e a valorização da criança surgem de forma natural, em detrimento das constantes queixas e reclamações. Além disso, se o professor critica constantemente um educando, afasta o respetivo encarregado de educação, levando-o inclusivamente a desvalorizar a chamada de atenção efetuada pelo professor.

É sempre muito mais vantajoso, quando o professor necessita de efetuar um *feedback* menos auspicioso, iniciar o diálogo pelos aspetos positivos para, posteriormente, abordar as áreas em que o aluno pode melhorar. Só assim será possível construir com as famílias elos de ligação fortes, levando os pais a constatar que os professores valorizam os seus filhos.

Assim, no último dia desta semana, quando a avó perguntou quais eram as queixas que tinha a fazer, não havia qualquer lacuna a apontar ao comportamento do aluno, apenas elogios e *feedbacks* positivos. A surpresa na cara da avó valeu todo o meu esforço em elogiar e não criticar o aluno, até porque me coloquei na perspectiva desta avó. Será que eu, enquanto pai, gostaria que criticassem constantemente o meu educando pelos mais diversos motivos? Penso que não! (Diário de Bordo, 19 de outubro de 2013).

Um professor que estabeleça uma interação de proximidade, diálogo e confiança com as famílias estará a contribuir para a diminuição da margem de manipulação das crianças, ou seja, quando o aluno tentar justificar aos pais uma ocorrência como consequência de um comportamento do professor ou situação inversa, existe abertura de ambas as partes para dialogarem e esclarecerem possíveis equívocos. Evita-se, assim, que os problemas persistam ou tomem outras proporções completamente desnecessárias, criando um mau clima relacional (Perrenoud, 1993). Do mesmo modo que o professor deve estabelecer uma excelente relação com os seus alunos, não pode olvidar a importância das interações com os pais, dado que o ensino “exige a disponibilidade para o diálogo” (Freire, 2009, p. 135).

Uma investigação recente demonstrou que um número elevado de pais considera que os professores apenas convocam os encarregados de educação para efetuarem reclamações ao nível do comportamento e do aproveitamento escolar negativo dos filhos, ou ainda para solicitarem a compra de novos materiais. Cabe aos docentes romper com este paradigma, criando momentos de partilha de informações, em que seja possível trocar ideias sobre os progressos e dificuldades dos alunos, as estratégias utilizadas, tanto na escola como em casa, para a criança ultrapassar as suas dificuldades.

É também relevante que os pais conheçam e participem na elaboração do *Projeto Educativo de Escola* (PEE), do *Regulamento Interno* (RI), inclusive do *Projeto Anual de Turma* (PAT), pois só assim poderemos apelar à participação das famílias na concretização dos objetivos expressos nos documentos enunciados. Enquanto o docente dá a conhecer a escola, acaba por se inteirar das necessidades e aspetos positivos de cada família.

Importa referir que os principais beneficiários de uma boa relação entre *professor-família* são os alunos, visto que as crianças sentem as suas aprendizagens, atitudes e comportamentos valorizados por parte dos adultos.

Após algum diálogo com a encarregada de educação, tentei aferir se teria algum tempo disponível para assistir a uma apresentação do filho. Tudo isto porque, aquando da realização de uma tarefa alusiva ao tabagismo e às suas consequências, o aluno referiu que a sua mãe era fumadora, situação que o entristecia. Porém, nesse momento não apresentou o trabalho,

pois coincidiu com um período em que sentia mais a sua falta. De salientar que a mãe aceitou prontamente ao meu pedido e aguardou pelo momento exato para surgir na sala de aula. O aluno ficou completamente surpreendido com a presença da mãe dentro da sala para assistir à sua apresentação, o que o deixou cheio de orgulho do seu trabalho, porquanto a sua mãe era a principal espectadora e estava ali a valorizá-lo. Na minha opinião, o envolvimento dos pais com a realidade escolar dos seus educandos constitui um aspeto fundamental em todas as escolas. Neste caso em concreto, estamos perante uma simbiose perfeita, cujo resultado final é o sucesso escolar daquele aluno (Diário de Bordo, 09 de novembro de 2013).

4.2.4 A Intervenção Pedagógica enquanto resposta à questão de Investigação-Ação.

As atividades decorrentes da Intervenção Pedagógica, apresentadas de seguida, tiveram como intuito dar resposta à questão de investigação. Deste modo, como consequência do limite de páginas inerente à elaboração do *Relatório de Estágio*, patente no regulamento do curso, as restantes atividades desenvolvidas ao longo da prática pedagógica são apresentadas em apêndice, através das planificações e vídeos (*vide* apêndices de D a K) com a compilação de fotografias exemplificativas.

Os vídeos com as atividades desenvolvidas pelos alunos serviram para valorizar o seu empenho, uma vez que, no final da *práxis*, os exibiu à turma, que, de forma interativa, tomou consciência de todo o trabalho desenvolvido, bem como dos momentos divertidos que foram experimentados. Com efeito, a escola também deverá ser um local onde se pode aprender de forma divertida e interessante, se motivarmos os alunos e despertarmos neles o gosto pelo ensino e pela educação. Como refere Freire (2009), “o importante na escola não é só estudar, é também criar laços de amizade e convivência, baseados na alegria e no brincar” (p. 37), uma vez que a escola é o local primordial onde os alunos devem dar asas à sua imaginação e curiosidade. Assim, devemos possibilitar às crianças a magia de sonharem sem medos ou receios.

4.2.4.1 O meu primeiro aquário.

A atividade *O meu primeiro aquário* surgiu devido ao interesse da turma em relação aos animais de estimação, domésticos e de companhia. Como habitualmente, à segunda-feira dialogava com os alunos sobre as suas aventuras do fim de semana, momento a que os alunos dedicavam especial apreço, dado que sentiam valorizado o seu quotidiano, servindo também como estratégia de retorno à calma após a sempre agitada hora de almoço. No entanto, aquela segunda-feira foi completamente diferente, uma vez que uma aluna partilhou com os colegas o falecimento do seu precioso animal de estimação, a Mia.

Um momento que seria, à partida, difícil para a aluna tornou-se numa agradável surpresa, ao recordar as peripécias que vivenciou com a sua hamster. Todos os colegas pretendiam colocar questões relacionadas com os cuidados necessários a obedecer aquando da existência de um animal de estimação nas suas casas. Naquele momento, apercebi-me que um número significativo de crianças nunca tinha tido um animal de estimação.

Cabe também à escola promover comportamentos de cidadania e respeito pelos animais, uma vez que o abandono de animais de estimação tem vindo a aumentar, tornando-se num problema sério que atinge atualmente a nossa sociedade. As novas gerações desempenham um papel fundamental no combate à infeliz realidade com que somos deparados no nosso quotidiano; como tal, é necessário que as crianças tenham consciência das responsabilidades inerentes ao acolhimento de um animal de estimação, mas também, e acima de tudo, que os pais reflitam antes de o oferecer, pois o significado de cuidar vai muito além do alimentar e limpar o espaço. É necessário um conjunto de despesas e disponibilidade de tempo, incumbências que competem sempre ao adulto para, no fim, poder desfrutar do desenvolvimento social e emocional da criança em interação com o seu animal de estimação.

Posto isto, partindo dos interesses e motivações da turma, na semana seguinte, decidi proporcionar um momento diferente aos alunos, sem olvidar a organização curricular estabelecida para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, mas adequando-a a diversas atividades que partiram do entusiasmo, planificação e sugestão dos alunos. Deste modo, seria possível explorar conteúdos patentes no programa das três áreas curriculares, a *Matemática*, o *Português* e o *Estudo do Meio*, abordando também a Expressão e Educação Plástica nas diferentes técnicas inerentes à construção de cartazes, sempre com a plena consciência que o “mediador principal da aprendizagem é o próprio aprendiz” (Gallart, 1999, p. 149).

A temática em epígrafe, para além de permitir o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, da literacia e do conhecimento do mundo, possibilitou, acima de tudo, que os alunos cooperassem entre si diariamente, uma vez que dois deles, de forma rotativa, tinham a responsabilidade de tratar do aquário e dos seus habitantes, com o objetivo de registar um conjunto de dados inerentes ao processo de alimentação e manutenção do aquário (*vide* figuras 14 e 15).

Figuras 14 e 15. Guião do aquário preenchido diariamente pelos alunos.



Esta partilha de responsabilidades entre o par efetivava o crescimento pessoal e académico dos alunos, porquanto “mobilizava várias vontades, que interagem entre si, discutindo pontos de vista diferentes que, por meio da reflexão, os conduzem a um entendimento mútuo, que potencia, entre eles, o conhecer” (Serralha, 2009, p. 33).

Posteriormente, enunciam-se as diferentes atividades desenvolvidas no âmbito da temática *O meu primeiro aquário*, que possibilitou a exploração das áreas curriculares subjacentes à participação ativa dos alunos, tanto ao nível da planificação como da edificação das aprendizagens.

Estudo do Meio - *Comparar e classificar animais segundo as suas características externas e modo de vida* (ME, 2004, p. 117).

Atendendo ao conjunto de saberes e experiências que os alunos detinham, particularmente a aluna que a breve trecho tinha perdido o seu animal de estimação, a turma revelou alguns conhecimentos prévios acerca de como cuidar de um animal de estimação, bem como ao nível das suas características exteriores. Um dos objetivos da *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (2004) é que os alunos consigam comparar e classificar diferentes animais segundo as suas características externas e os seus modos de vida. Assim sendo, fazendo uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC), os alunos visualizaram um filme e, posteriormente, realizaram uma atividade lúdico/didática relacionada com as características de alguns animais.

A montagem do aquário, bem como a introdução das diferentes espécies pertencentes ao Lago Tanganica, reproduzidas em cativeiro, representaram um momento fantástico junto da turma (*vide* figuras 16 e 17).

Devido ao aquário, a nossa sala de aula tornou-se subitamente famosa e roteiro de inúmeras visitas, tanto por parte de alunos, como de professores, auxiliares da ação educativa e até mesmo encarregados de educação. Conseqüentemente, um aluno sugeriu que devíamos efetuar um trabalho para expor no exterior da sala de forma a dar a conhecer os habitantes do aquário, desafio prontamente aceite pela turma (Diário de Bordo, 23 de novembro de 2013).

Figuras 16 e 17. Montagem do *layout* do aquário.



Num primeiro momento, o desafio lançado pelo aluno deixou-me apreensivo, mas rapidamente me apercebi do potencial curricular que a atividade proposta proporcionaria.

Tudo isto ocorreu numa semana particularmente importante para mim, uma vez que teria a visita do orientador da Universidade da Madeira para avaliar a Prática Pedagógica. Inicialmente, fiquei apreensivo em seguir a sugestão do aluno, mas, por outro lado, senti que era totalmente oportuno apoiar e motivar todo aquele entusiasmo por parte da turma, embora desse por mim a pensar “Mas porquê nesta semana?”. Não obstante, apercebi-me que estava perante a mudança de mentalidade por parte da turma que eu tanto desejava, ou seja, os alunos tinham demonstrado que eram capazes de planificar e organizar as suas ideias. Deste modo, decidi alterar a minha planificação para os restantes dias e aceitar de braços abertos o desafio que os meus alunos estavam a colocar, avançar sem receios, ou melhor, com alguns receios, mas sem medo de falhar (Diário de Bordo, 23 de novembro de 2013).

Por conseguinte, a exploração do *habitat* natural das espécies que residem no aquário da turma permitiu aos alunos abordarem, através de pesquisas efetuadas nas TIC e da análise de informações fornecidas, temáticas relevantes, como a extinção de espécies, o impacto da poluição nos rios africanos e ainda o reconhecimento da importância das reservas naturais no equilíbrio entre a Natureza e o Homem (Ministério da Educação, 2004). No fundo, “exploraram e identificaram alguns

desequilíbrios ambientais provocados pela actividade humana” (*Ibidem*, 2004, p. 131) no Lago Tanganica e a sua importância para a comunidade local.

Naquele momento, tomei consciência que os alunos estavam a desenvolver “a capacidade de usar o conhecimento científico, de identificar questões e de desenhar conclusões baseadas em evidências por forma a compreender e ajudar à tomada de decisões sobre o mundo natural e as alterações causadas pela actividade humana” (*Ibidem*, 2004, p.133) e que, apesar do meu receio inicial (*vide* figuras 18 e 19),

os alunos trabalharam de forma muito empenhada com o objetivo de dar a conhecer a toda a escola os habitantes do seu aquário, tendo por diversas vezes solicitado o auxílio do orientador da Universidade da Madeira, que rapidamente recebeu um curso intensivo em relação à temática em estudo por parte dos alunos. Toda a ajuda era útil e, aos poucos, os meus receios iniciais foram-se esbatendo ao verificar a dedicação dos alunos à atividade e também a sua evolução desde o primeiro trabalho de grupo, em que todos falavam ao mesmo tempo, sem organização nem método. Notavam-se melhorias substanciais, apesar de ocorrer um ou outro excesso, que, no meu entender, faz parte do processo de crescimento da criança e não deve ser de todo reprimido (Diário de Bordo, 23 de novembro de 2013).

Figuras 18 e 19. Execução do trabalho de grupo.



Foi também possível constatar que o trabalho cooperativo e ativo contribuiu para aumentar o interesse natural das crianças pela interpretação e exploração da natureza, embora se notasse nos alunos algumas dificuldades em diferenciar um rio de um lago ou de um oceano devido às vastas dimensões do Lago Tanganica. Deste modo, e atendendo a que devemos tratar os alunos como seres capazes, desmistificando a sua complexidade (Sá & Varela, 2007), revelou-se fundamental utilizar os termos científicos corretos, situação que também se verificou em relação ao nome científico das espécies que habitavam o Lago.

No momento da apresentação dos trabalhos realizados pelos diferentes grupos à turma, foi notória uma evolução na segurança e confiança com que os alunos expunham e defendiam as suas ideias, o que contrastava com a insegurança patente nas apresentações efetuadas aquando do início da prática pedagógica. Esta evolução comprova as marcas positivas que o trabalho cooperativo estava a incutir no seio da turma (*vide* figuras 20 e 21).

Houve situações divertidas porque, além dos conhecimentos que as crianças tinham adquirido, foi interessante verificar como dialogavam acerca da temática, com propriedade, proferindo os mais complexos termos científicos ou até mesmo referindo o nome das espécies. Uma aluna até me confidenciou que “Os nomes dos peixes são muito complicados. Ainda bem que o meu nome é simples senão ninguém falava comigo!” Pude ainda verificar maior confiança por parte dos alunos no momento de apresentar oralmente a sua temática, o que prova a sua evolução, sendo exatamente isso o que se pretendia (Diário de Bordo, 23 de novembro de 2013).

Figuras 20 e 21. Comunicação dos trabalhos à turma.



Matemática - *Frequência Absoluta e Moda* (ME, 2007).

Desenvolver nos alunos a capacidade de ler e interpretar dados organizados na forma de tabelas e gráficos, assim como de os recolher, organizar e representar com o fim de resolver problemas em contextos variados relacionados com o seu quotidiano (Ibidem, 2007, p. 28).

Quando os alunos colaboram entre si, trabalhando para um produto final comum, conseguem alcançar um nível elevado de aprendizagem e de interação (Serralha, 2007). Deste modo, aproveitando o entusiasmo da turma em relação aos novos habitantes do aquário, procedeu-se à eleição da espécie preferida dos alunos, numa conexão entre duas áreas curriculares.

A votação decorreu como se de um ato oficial se tratasse, com os alunos a efetuarem o seu voto num boletim próprio e a depositá-lo, de seguida, numa urna previamente elaborada para o ato eleitoral. Numa fase posterior, foi efetuado o registo dos resultados, com os alunos a desempenharem diversas funções na atividade (*vide* figura 22).

Figura 22. Análise dos resultados da votação.



No decorrer da análise dos resultados, promoveu-se o raciocínio e a comunicação matemática, com os alunos a formularem diversas conjunturas e analogias em relação ao número de votos que cada espécie ia alcançando, verificando, deste modo, a existência ou não de um vencedor antecipado, ou seja, sem que todos os votos fossem revelados.

No *Programa de Matemática do Ensino Básico* (2007), está patente que “a capacidade de raciocinar matematicamente desenvolve-se através de experiências que proporcionem aos alunos oportunidades que estimulem o seu pensamento” (p. 32). É certo que este nível de envolvimento é, por vezes, difícil para os alunos, mas simultaneamente aliciante, uma vez que, à imagem dos adultos, as crianças pretendem algumas vitórias com maioria absoluta, quando ainda faltavam muitos votos por desvendar. Porém, o importante prende-se com o desenvolvimento do raciocínio e comunicação matemática que estava a ocorrer.

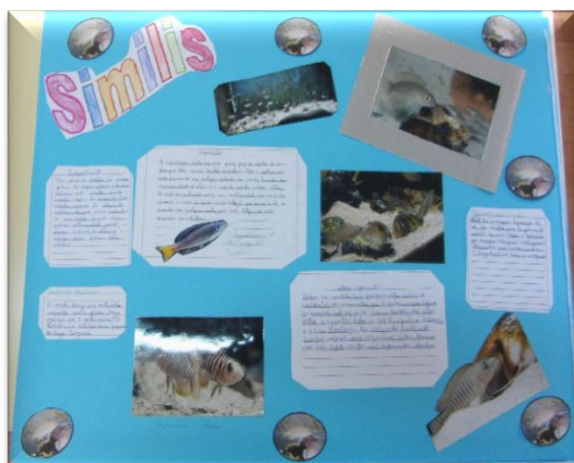
Posteriormente, os alunos construíram a tabela de registo, bem como um gráfico de barras a partir dos resultados obtidos. Naquele momento, os alunos estavam a explorar a *Frequência Absoluta e Moda*, sem tomarem consciência de que estava a ser introduzido um novo conteúdo do programa.

É necessário romper com as rotinas habituais, em que os novos conteúdos são apresentados aos alunos como receita, guiando-se os professores pelo passo a passo estabelecido pelo insubstituível manual escolar, que acaba por potenciar a falta de criatividade e inovação por parte

dos professores e, conseqüentemente, dos alunos. Fino (2008) alerta-nos para a necessidade de inovar pedagogicamente, o que, segundo o autor, consiste na transformação das práticas pedagógicas, sendo para tal necessário um posicionamento crítico, explícito ou implícito, perante as práticas pedagógicas tradicionais. Por conseguinte, é necessário criarmos novos contextos de aprendizagem, de forma inovadora, mesmo tendo de romper com o paradigma existente; porém, como afirma Fino (2008), “a inovação raramente passa pelo consenso” (p. 2).

A exploração dos habitantes do aquário permitiu uma “aprendizagem através da construção ativa do saber por parte do aluno” (Perraudau, 2013, p. 34), possibilitando resposta à questão inicial acerca da espécie preferida pelos alunos da turma A do 3.º ano. Como dado meramente informativo, refira-se que a espécie que obteve mais votos foi o *Neolamprologus Similis* (vide figuras 23 e 24).

Figuras 23 e 24. Cartaz realizado pelos alunos.



No que concerne ao preenchimento diário, por parte de dois alunos, do guião onde estavam patentes as tarefas necessárias à manutenção do aquário, para além de “estabelecer uma divisão de funções e relações de cooperação entre os seus membros” (Gonçalves, 2001, p. 125), desafiava os alunos a registarem as temperaturas do aquário, estabelecendo uma relação com o dia anterior, ou seja, se a temperatura era menor ou maior e qual a diferença verificada, o que promovia o cálculo mental e escrito. Os dados recolhidos serviram para a docente cooperante construir um diagrama de caule e folhas no segundo período do ano letivo 2013/2014.

Português - Ler para Aprender (Ministério da Educação, 2009).

Ao longo da exploração da temática *O meu primeiro aquário*, o Português, enquanto área curricular, trabalhou-se de forma transversal em virtude de “todo o processo de escrita, em diferentes etapas e diferentes momentos, terá como objetivo proporcionar aos alunos a aquisição

contextualizada e significativa de regras, normas e procedimentos respeitantes à estrutura, à organização e à coerência textuais” (*Ibidem*, p. 23).

Assim, a criação coletiva do guião (*vide* apêndice H) por opção dos alunos, bem como a construção de um texto informativo em relação aos cuidados necessários a ter com um aquário e os seus habitantes, permitiram aos alunos transmitir diversas informações essenciais acerca da temática. Convém salientar ainda a importância dos conhecimentos prévios dos alunos, que, em diversos momentos, proporcionaram uma participação oral rica e significativa, pois “a riqueza das interacções orais proporcionadas à criança permitir-lhes-á adquirir vocabulário, produzir estruturas cada vez mais complexas e discursos com graus de formalidade e adequação progressivamente crescentes” (*Ibidem*, p. 61).

De destacar que o tema *O meu primeiro aquário* possibilitou à turma adquirir vocabulário novo e, acima de tudo, contactar com diferentes tipos de textos, tendo em consideração o domínio do literário e o do não literário (*Ibidem*, 2009). Tal situação ficou patente no trabalho de grupo realizado, que tinha como objetivo dar a conhecer o Lago Tanganica, bem como algumas das espécies que por lá habitam, recorrendo, para o efeito, a mapas, notícias, textos informativos, esquemas, gráficos, entre outros.

De forma a enriquecer a tarefa dos alunos, os diversos grupos tiveram a oportunidade de fomentar a literacia visual (*Ibidem*, 2009), através da leitura e interpretação de imagens recolhidas do lago e das suas populações. A realização de pesquisas nas tecnologias de informação e comunicação (TIC), aliadas à visualização de vídeos que permitiram desvendar algumas curiosidades inerentes ao lago em estudo, e o posterior registo e interpretação por parte dos alunos desenvolveram a sua literacia informacional, o que possibilitou um vasto leque de diferentes suportes e linguagens exploradas pelos diversos grupos (*Ibidem*, 2009).

Os alunos tiveram ainda a possibilidade de complementar os seus trabalhos com informações recolhidas junto dos seus familiares, uma vez que a *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (2004) preveem estabelecer momentos privilegiados para que a comunicação não ocorra apenas em contexto sala de aula. Assim, é fundamental promover a comunicação entre os alunos e as suas famílias, sobretudo numa era demasiadamente tecnológica, em que os jovens estão excessivamente fixados aos *tablets* e jogos de vídeo em detrimento de momentos de qualidade com os seus familiares.

De realçar que muita da informação foi pesquisada pelos alunos na aula de informática e na biblioteca, atividades devidamente planificadas com os professores responsáveis. Por sua vez, uma segunda parte foi o resultado de pesquisas realizadas em casa com os familiares. Um dos alunos referiu inclusivamente que o seu avô tinha estado perto do local aquando da

Guerra Colonial e que tinha contado histórias acerca das dimensões gigantescas do lago e sobre as povoações que viviam em redor (Diário de Bordo, 23 de novembro de 2013).

Finalizados os trabalhos, surgiu a necessidade de os alunos apresentarem o seu produto final, fruto do empenho e dedicação de cada um deles à sua temática. Como refere Niza (1998), “a necessidade de comunicar o processo e os resultados de um projecto de trabalho dá sentido social imediato às aprendizagens e confere-lhes uma tensão organizadora que ajuda a estruturar o conhecimento” (p. 24). Foi no momento da apresentação dos trabalhos efetuados que constatei a evolução do grupo, com os colegas que estavam a assistir a colocarem questões e a exporem a sua opinião, em contraste com a ausência de questionamento verificada em apresentações anteriores. Após cada apresentação, os alunos realizaram algumas apreciações aos grupos.

Após cada apresentação, os alunos realizaram algumas apreciações aos grupos. Foram muito críticos! Um aluno chegou a salientar: “Gostei muito dos vossos desenhos e imagens, mas deveriam ter colocado o título mais visível, mal se conseguia ver”. Através desta exposição de opiniões, os meus alunos já estão a edificar, de certa forma, o seu pensamento crítico. Consequentemente, formularam algumas questões dirigidas aos colegas que assistiram à apresentação. Notei que determinados alunos evidenciavam dificuldade em formular perguntas. É, com certeza, um aspeto que tem de ser trabalhado até porque este tipo de propostas tem um grau de dificuldade acrescido ao nível do raciocínio, pelo que deve ser fomentado (Diário de Bordo, 23 de novembro de 2013).

O motivo para tal evolução poderá prender-se com duas questões. A primeira reside no facto de os alunos estarem a ganhar mais confiança, pois, ao ser fomentado o trabalho cooperativo e ativo, estes dialogam com determinação, revelando-se ainda maior abertura para escutar todas as opiniões, sem críticas ou reprovações por parte do adulto. Um segundo motivo poderá estar relacionado com a temática, uma vez que toda a turma se apropriou de tal maneira do seu aquário que deixa qualquer professor orgulhoso do trabalho realizado pelos seus alunos.

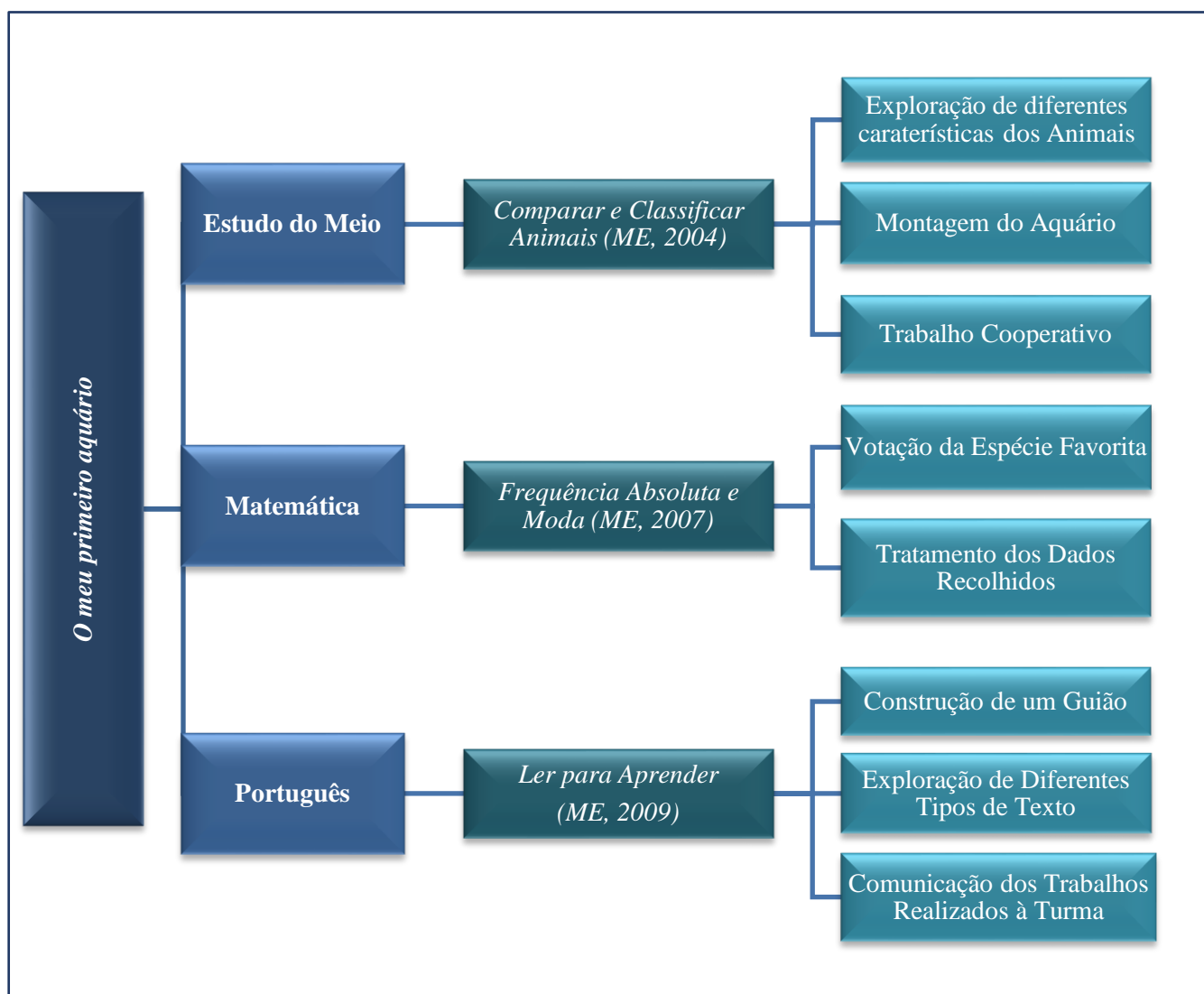
Seguiu-se a exposição dos cartazes no exterior da sala de aula, que possibilitava a toda a comunidade escolar desfrutar das produções da turma A do 3.º ano e, quiçá, descobrir como montar um aquário, tentando reproduzir as condições ideais para os seus habitantes, tendo em consideração o seu *habitat* natural (*vide* figuras 25 e 26).

Figuras 25 e 26. Exposição dos cartazes e aquário da turma.



A atividade descrita possibilitou o trabalho cooperativo nas mais variadas interações, desde o trabalho a pares até ao trabalho em grupo, onde a partilha de conhecimentos e a entreaajuda foram as palavras predominantes. Não obstante, uma das grandes aprendizagens de toda a atividade (*vide* figura 27) prendeu-se com o respeito pelos animais, com os alunos a tomarem consciência da responsabilidade inerente a cuidar de um animal de estimação, tudo isto em plena ligação com a área curricular do Português, uma vez que:

A aprendizagem do Português define-se como componente fundamental da formação escolar. Para além disso (e mesmo antes disso), a aprendizagem da língua condiciona e favorece a relação da criança e do jovem com o mundo, bem como a progressiva afirmação de procedimentos cognitivos, de competências comunicativas e de atitudes afetivas e valorativas que são determinantes para a referida relação com o mundo e com aqueles que o povoam (ME, 2009, p. 12).

Figura 27. Esquema da atividade: *O meu primeiro aquário.*

4.2.4.2 À descoberta do meu concelho e da minha ilha.

Na semana destinada à observação participada, a docente cooperante lançou o desafio de explorar e abordar com os alunos a temática relacionada com o *Passado do Meio Local*. Esta tentou rapidamente depositar-me alguma segurança e auxílio, referindo que o manual escolar se apresentava suficientemente esclarecedor em relação à temática. No entanto, ao explorar o manual, apercebi-me que as questões, informações e imagens sugeridas estavam distantes da realidade dos alunos que constituíam a turma A do 3.º ano.

Ao dialogar com os alunos, constatei o seu interesse e curiosidade em relação não só ao passado do concelho de Santa Cruz como relativamente à origem e descoberta da ilha da Madeira. Um aluno mencionou que o seu pai tinha referido que a ilha havia sido descoberta por três

navegadores que tinham chegado num barco há muitos anos e que tinham encontrado muitas árvores, o que originou a designação de ilha da Madeira. A criança resumiu de forma sublime cerca de quinhentos anos de história de um povo lutador perante o olhar atento dos seus colegas, que também relatavam outros factos históricos, independentemente de estarem ou não dotados de rigor científico. Naquele momento, verifiquei que “todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia” (ME, 2004, p. 101). Deste modo, não podia desperdiçar um momento de aprendizagens ricas e diversificadas, uma vez que a turma revelava interesse em descobrir e explorar o *Passado do Meio Local*, sem esquecer que “cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas” (*Ibidem*).

Assim, alicerçada no interesse da turma, planificada e estruturada em parceria com os alunos, surgiu a temática *À descoberta do meu concelho e da minha ilha*, que durante dez dias, aproximadamente, proporcionou aos alunos um contacto privilegiado com o meio local. Num primeiro momento, os alunos realizaram um roteiro pelo património edificado de Santa Cruz, o que lhes possibilitou o contacto com a comunidade local, para além das inúmeras descobertas e curiosidades que foram surgindo ao longo do roteiro relativamente aos edifícios que edificam a sua freguesia (*vide* figuras 28 e 29).

Figuras 28 e 29. Evolução da Igreja Matriz de Santa Cruz/Igreja Salvador.



Fonte: Fotografias pertencentes a João Manuel Monteiro.

Num momento posterior, os alunos visitaram o *Madeira Story Centre*, um museu interativo, que lhes permitiu explorar diferentes séculos, através de recriações históricas e objetos autênticos, com o objetivo de dar a conhecer a origem vulcânica da ilha; as suas lendas e tradições; a sua

descoberta ou (re)descoberta, bem como o seu desenvolvimento. No fundo, possibilitou uma admirável e apaixonante viagem desde a origem da ilha até à atualidade.

O tema *À descoberta do meu concelho e da minha ilha* permitiu despertar na turma, nas suas famílias e na comunidade escolar o sentido de valorização e responsabilização em relação ao património existente. Este constitui, inclusivamente, um objetivo geral da *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (2004): “reconhecer e valorizar o seu património histórico e cultural” (p. 104). Por conseguinte, as novas gerações devem estar conscientes da importância do seu património material e cultural de forma a perpetuá-lo; só assim será possível promover uma sociedade interventiva em relação à defesa do seu património.

Não raras vezes, as gerações atuais apresentam algum descuido e desconsideração em relação ao património existente, portanto necessitam urgentemente que as escolas, em parceria com as famílias e entidades governativas, promovam momentos onde a cultura é o expoente máximo. Convém recordar que cabe à escola contribuir “para a apropriação, por parte dos alunos, de uma fatia decisiva do património cultural disponível, enquanto condição do processo de afirmação e desenvolvimento pessoal e social das crianças e dos jovens no seio da sociedade em que vivemos” (Trindade & Cosme, 2010, p. 29). Nesta linha de raciocínio, é importante que as crianças tenham contacto com museus, teatros e outras instituições culturais de forma não apenas a promover o gosto e o respeito pelo património cultural, mas também a prevenir verdadeiros crimes em relação ao património histórico da ilha da Madeira, que deverá perpetuar-se pelas gerações futuras.

É também um dever da escola educar para a cidadania, pois os alunos “vão adquirindo a noção da responsabilidade perante o ambiente, a sociedade e a cultura em que se inserem, compreendendo, gradualmente, o seu papel de agentes dinâmicos nas transformações da realidade que os cerca” (ME, 2004, p. 102). Apenas com jovens conscientes e cientes da relevância que o passado histórico tem na cultura de um povo, poderemos estar a construir um futuro alicerçado em valores fundamentais, como o respeito, a valorização e o reconhecimento de todo um património que levou séculos a ser construído, com muito sacrifício, luta e dedicação.

O tema supramencionado permitiu-me igualmente refletir acerca da prática, mas, acima de tudo, do papel fundamental que o passado histórico representa numa sociedade. Deste modo, tomei imediata consciência que “é fundamental que os professores aprendam com as suas intervenções, porque os professores que são aprendizes do seu próprio ensino são os mais influentes na melhoria do desempenho escolar dos alunos” (Lopes & Silva, 2010, p. 17), sem negligenciar o espaço dos alunos em “se tornarem professores de si próprios” (Hattie, 2009, p. 22).

Através do tópico em estudo, foi ainda possível promover uma convergência entre as diferentes áreas do programa, servindo o Estudo do Meio de motivo e motor para aprendizagens significativas nessas mesmas áreas (ME, 2004). Aquando do desenvolvimento desta temática, observei algumas dificuldades dos alunos em compreenderem determinadas noções inerentes ao conceito de territorialidade, mais propriamente no estabelecer ou delimitar uma área geográfica. Atendendo às dificuldades apresentadas pela turma, foi fundamental partir dos seus conhecimentos e do seu meio local para, *à posteriori*, analisar mapas, uma vez que exigia um nível elevado de conhecimento abstrato e, como refere o programa, “o meio local, espaço vivido, deverá ser o objecto privilegiado de uma primeira aprendizagem metódica e sistemática da criança já que, nestas idades, o pensamento está voltado para a aprendizagem concreta” (*Ibidem*, p. 101).

Estudo do Meio - O Passado do Meio Local (ME, 2004, p. 112).

Com base nos conhecimentos prévios dos alunos em relação à sua naturalidade, foi possível explorar inúmeras informações que a turma detinha em relação à temática. As pesquisas que os alunos efetuaram junto das suas famílias permitiram a alguns familiares a narração de lendas, tradições e curiosidades em relação à toponímia local. O momento de partilha de informações entre as crianças e as respetivas famílias possibilitou a valorização dos conhecimentos dos pais, avós e tios, que cada vez mais sentem dificuldades em auxiliar as crianças devido à complexidade dos programas e dos conteúdos. Porém, quando se trata de dialogar acerca do local onde nasceram, não existem receios ou medos, apenas orgulho e satisfação de transmitir às gerações mais novas um pouco da história e cultura do seu povo.

Foi notório que, para além das informações recolhidas a respeito dos “factos e datas importantes para a história local” (ME, 2004, p. 112), os alunos sentiam orgulho nos seus familiares pelos conhecimentos e sabedoria que detinham, facto que atribuiu significado às aprendizagens efetuadas. Os alunos referiram entusiasticamente as alterações urbanísticas que a freguesia de Santa Cruz sofrera ao longo das últimas décadas, destacando que os pais tinham explicado que na área onde a escola foi construída havia antigamente uma quinta com muitas árvores de fruto (*vide* figuras 30 e 31).

Figuras 30 e 31. Localização da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de Santa Cruz.

Fonte: Fotografias pertencentes a João Manuel Monteiro.

Prontamente, um aluno salientou o facto de ter existido uma prisão em Santa Cruz, embora muitos colegas não acreditassem em tal facto histórico. Verifiquei alguma tristeza e desilusão nos alunos por não poderem visualizar as transformações que a sua freguesia havia sofrido, de tal forma que tentei, através das entidades locais e dos arquivos de documentação fotográfica, aceder ao espólio fotográfico da freguesia. Apesar dos obstáculos colocados, consegui acesso a um conjunto de registos fotográficos com os quais surpreendi a turma e a professora cooperante. As fotografias permitiram à turma “conhecer vestígios do passado local” (*Ibidem*), em correlação com as informações disponibilizadas pelos seus familiares.

Esta atividade conduziu ainda a outra vivência agradável, o reconhecimento de um encarregado de educação. Este quis visualizar a surpresa que eu tinha feito aos alunos, uma vez que o seu educando tinha chegado a casa todo entusiasmado a relatar a experiência. A surpresa prende-se com o facto de eu ter apresentado um conjunto de fotografias antigas, que contrastavam com a cidade de Santa Cruz na atualidade. Obviamente, acedi, com imenso contentamento, a este pedido (Diário de Bordo, 19 de outubro de 2013).

A turma demonstrou tanto interesse em explorar as fotografias que se tornou oportuno realizar uma descrição de uma fotografia à escolha de cada aluno. Neste momento, tomei consciência efetiva da flexibilidade inerente à planificação, até porque o ensino “não pode ser feito utilizando, unicamente, fórmulas” (Lopes & Silva, 2010, p. 17), é primordial que o professor seja flexível na sua ação diária com os alunos. Deste modo, apesar de não estar planificada a análise e interpretação de uma imagem, o interesse do grupo, aliado aos elementos ricos que as fotografias proporcionavam, possibilitou a realização de uma atividade da área curricular do Português no que concerne à literacia visual (Ministério da Educação, 2009). Esta enriqueceu indubitavelmente a *práxis* e as aprendizagens dos alunos, que começavam a trilhar os seus próprios caminhos.

De seguida, apresento duas das fotografias mais apreciadas pela turma, possivelmente por espelharem a evolução de que a freguesia de Santa Cruz foi alvo e também por não recordarem a antiga vila de Santa Cruz, com o “velhinho” campo de futebol de São Fernando (*vide* figuras 32 e 33).

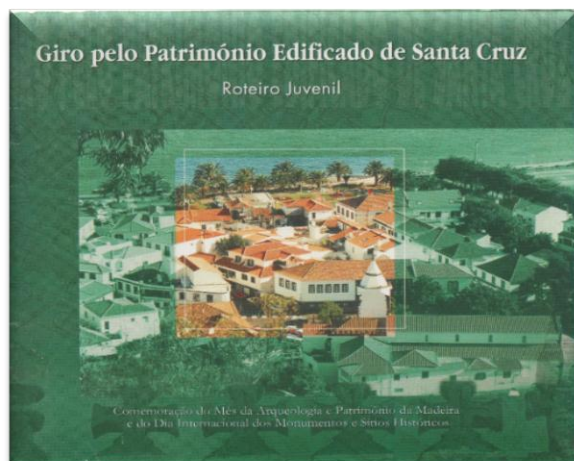
Figuras 32 e 33. Desenvolvimento da *Antiga Vila de Santa Cruz*.



Fonte: Fotografias pertencentes a João Manuel Monteiro.

No seguimento da exploração virtual de Santa Cruz, os alunos tiveram a oportunidade de efetuar um roteiro juvenil pelo Património Edificado de Santa Cruz (*vide* figuras 34 e 35).

Figuras 34 e 35. Roteiro Juvenil pelo Património Edificado de Santa Cruz.



Fonte: Moreira e Sousa, 2001.

De realçar que cada aluno tinha o seu roteiro (*vide* apêndice D), o que deu origem a um conjunto de informações e atividades acerca de cada edifício visitado e explorado. Os alunos efetuaram as atividades em pares, com o intuito de promover a entreaajuda e a colaboração entre os pares. Cada par possuía um mapa com os locais a visitar, mas os alunos deviam traçar o itinerário

escolhido pelo grupo, fomentando a orientação espacial, conteúdo abordado na área curricular da Matemática.

Esta atividade possibilitou à turma “tomar contacto com diferentes tipos de plantas e mapas convencionais” (ME, 2004, p. 119), tudo isto a partir da análise do roteiro. De forma progressiva, foram explorados os conceitos de freguesia, concelho, distrito e país, noções em que os alunos evidenciaram algumas dificuldades de compreensão, atendendo ao carácter subjetivo e abstrato dos conceitos. Assim, através de um contacto real e da exploração do meio, foi possível efetuar ligações e, de forma estruturada, auxiliar e orientar os alunos na construção das suas aprendizagens.

Num segundo momento, os alunos visitaram o museu *Madeira Story Centre*, que propiciou o contacto com os “costumes e tradições locais como as festas, jogos tradicionais, medicina popular, trajes e gastronomia” (*Ibidem*, p. 113). As atividades lúdico/didáticas desenvolvidas maravilharam e surpreenderam os alunos, nomeadamente as caixas de cheiros, os jogos interativos e os desafios, que despertaram os cinco sentidos da turma, fazendo com que as crianças embarcassem numa nau que não navegou pelos mares da ilha da Madeira, mas pelos fantásticos oceanos que representam a imaginação de cada criança. Por momentos, existiu alguma agitação marítima na viagem, ao nível do comportamento, mas nada que não faça parte da aventura de ser criança.

Quanto aos alunos, a motivação era evidente, o que conduziu a alguns excessos aquando da visita ao museu. Admito que foi complicado para mim optar pelo melhor momento para corrigir o comportamento dos alunos, algo que a professora cooperante fazia de forma exímia. Considero que se trata de uma lacuna que devo minimizar no futuro, ou seja, terei de ser um pouco mais incisivo nas minhas intervenções ao nível comportamental. Contudo, posso afirmar que a minha atitude mais branda se deve igualmente ao facto de considerar importante dar espaço aos alunos, desde que não existam excessos (Diário de Bordo, 02 de novembro de 2013).

A flora e a origem vulcânica da ilha despertaram o interesse e a curiosidade do grupo, que se deixou encantar pelas lendas da descoberta, visto que todos queriam representar o papel de Tristão Vaz Teixeira, João Gonçalves Zarco e Bartolomeu Perestrelo na emocionante viagem (*vide* figuras 36 e 37).

Apercebi-me que as visitas de estudo com uma intencionalidade são as mais significativas para os alunos, pois o contacto com realidades distintas reveste-se de extrema importância. Cabe à instituição escola promover este tipo de atividades, que permitam o contacto com a realidade exterior, servindo a escola como ponte de aproximação entre estas instituições e as crianças (Diário de Bordo, 02 de novembro de 2013).

Figuras 36 e 37. Visita de estudo ao museu *Madeira Story Centre*.



Naquela situação, averigui que os alunos se estavam “tornando observadores activos com capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender. Com o Estudo do Meio os alunos irão aprofundar o seu conhecimento da Natureza e da Sociedade, cabendo aos professores proporcionar-lhes os instrumentos e as técnicas necessárias para que eles possam construir o seu próprio saber de forma sistematizada” (ME, 2004, p. 102). Efetivamente, no momento de responder aos desafios e questões colocadas pelas atividades do museu, a turma evidenciou conhecimentos efetivos acerca das suas origens, tradições e construções. Contudo, mais importante que isso, pude verificar que os alunos reconheciam a importância de proteger e preservar o seu património histórico e cultural, portanto, seriam, sem dúvida, os melhores embaixadores da nossa região, não só enquanto crianças, como enquanto futuros adultos, em que o respeito e a valorização do património devem imperar.

Matemática - *Utilizar a numeração romana para representar números (ME, 2004, p. 119).*

Ao longo da exploração da temática *À descoberta do meu concelho e da minha ilha*, surgiu inevitavelmente a numeração romana. De repente, a turma tinha sido invadida por uns símbolos que para os alunos não faziam sentido, uma vez que se tratava de letras e não de números. Um aluno referiu, desconfiado, que a porta da sua casa tinha números, mas na porta da Quinta do Revoredo/ Casa da Cultura do Município de Santa Cruz havia uns números diferentes. A numeração romana foi surgindo em situações distintas, nomeadamente em fotografias, nas portas dos edifícios aquando do roteiro, nas datas inscritas em monumentos, até no museu aquelas letras estranhas apareceram, deixando os alunos intrigados. Deste modo, “mais do que adquirir informação sobre os objectos de cultura, os alunos são colocados face a situações socialmente contextualizadas, produtoras de sentido de que resultem aprendizagens transferíveis para o quotidiano” (Fernandes, 2009, p. 19).

O *Programa de Matemática do Ensino Básico* (2007) refere que “a abordagem da numeração romana, não sendo um objectivo em si mesmo, pode ter um papel formativo se forem estabelecidas relações entre esse sistema e o sistema de numeração decimal, comparando as características de cada um deles e integrando-os historicamente” (p. 14). Efetivamente, o interesse e a curiosidade para explorar a numeração romana despontou de factos históricos em estudo, divergindo da planificação da docente cooperante, que perspetivava abordar a numeração romana apenas no terceiro período do ano letivo. Contudo, num diálogo com a mesma, concluímos sobre a importância de seguir o interesse e a motivação dos alunos naquele momento.

Realce-se a flexibilidade que o docente deve evidenciar na sua *práxis*, uma vez que a professora cooperante, ao revelar-se recetiva a esta mudança de rumo, visava não apenas dar resposta às necessidades e interesses dos alunos, mas ainda dotar as aprendizagens de significado, tendo em consideração o contexto e a realidade em que os alunos estão inseridos, numa perspetiva socioconstrutivista (Fontes & Freixo, 2004).

Com recurso a apresentações multimédia, explorou-se a evolução do conceito de número, bem como a história da civilização romana, valorizando as pesquisas efetuadas pelos alunos (*vide* figuras 38 e 39).

Figuras 38 e 39. Construção e exploração de materiais manipuláveis.



Os alunos construíram um conjunto de cartões com os numerais romanos, baseando-se nos símbolos principais, que possibilitam formar qualquer número. Deste modo, a turma criou materiais manipuláveis, que representam “um papel importante na aprendizagem da Matemática. Estes materiais permitem estabelecer relações e tirar conclusões, facilitando a compreensão de conceitos. No entanto, é indispensável registar o trabalho feito com os materiais e refletir sobre ele, dado que a sua utilização só por si não garante a aprendizagem” (Ministério da Educação, 2007, p. 21).

Numa fase final, os alunos foram desafiados a resolver um conjunto de situações problemáticas que envolviam o conhecimento e a utilização dos números romanos (ME, 2007). Efetuaram a atividade em pares com o objetivo de promover a tutoria entre dois alunos. Assim, os alunos ajudavam-se mutuamente de forma a ultrapassar as suas dificuldades, orientando-se a aprendizagem para as suas necessidades (Lopes & Silva, 2009). De realçar que a aprendizagem “só será real quando, em vez de se receberem passivamente os ensinamentos, se encontram, por esforço próprio, respostas para problemas que interessa resolver” (Cortesão & Torres, 1983, p. 9). Foi interessante constatar a evolução da turma no que concerne ao trabalho cooperativo, neste caso em pares, com os alunos a tomarem consciência dos procedimentos a seguir (*vide* figuras 40 e 41).

Numa primeira fase, foi interessante verificar algumas reticências tanto por parte dos alunos que iriam ajudar, como dos que seriam auxiliados na realização das tarefas; no fundo, receavam o desconhecido. Aos poucos, foram surgindo situações de ajuda entre os pares, embora se tenha verificado que o elemento que estava a ajudar acabava por dar a resposta ao seu colega, tal era a vontade de o auxiliar. No entanto, com o passar do tempo, perceberam que não estavam a ajudar ao comunicar a resposta, tinham de fazer com que o colega conseguisse atingir por si a resposta final. Foram momentos extremamente gratificantes (Diário de Bordo, 26 de outubro de 2013).

Figuras 40 e 41. Entreaajuda entre o tutor e o tutorando.



A tutoria entre pares possibilitou aos alunos adquirirem ferramentas de autocontrolo e de autorregulação das suas aprendizagens (Lopes & Silva, 2009), dando espaço ao professor para acompanhar individualmente os alunos com dificuldades acrescidas. Esta metodologia de trabalho possibilita a evolução do tutor e do tutorando, uma vez que “a necessidade de organizar as próprias ideias para as transmitir de maneira inteligível aos outros, de ter consciência do valor do tempo e de

aprender estratégias de organização e competências sociais, são provavelmente as razões fundamentais para que haja benefícios para o tutor” (Lopes & Silva, 2010, p. 235).

De destacar que a numeração romana aplicada às situações problemáticas permitiu fomentar o raciocínio matemático, o cálculo mental e escrito e ainda a comunicação matemática, visto que os alunos tiveram a oportunidade de explicar aos colegas o raciocínio efetuado para alcançar o resultado final do problema. Convém não esquecer que “os alunos devem partilhar os seus raciocínios com os colegas e professor e quando possível trabalhar a pares, ou em grupo, pois ao partilharem e interagirem com os colegas, desenvolvem o espírito de equipa, ganham confiança, constroem o conhecimento, aprendem outras formas de pensar sobre as ideias e clarificam o seu próprio conhecimento” (Caldeira, 2009, p. 116).

Português - *Experimentar diferentes tipos de escrita (ME, 2004, p. 152).*

A área curricular do Português esteve presente nas diversas atividades realizadas. Contudo, a turma evidenciou algumas dificuldades na construção frásica, na utilização de pontuação de forma adequada, bem como na estruturação das ideias. Com vista a minimizar algumas destas lacunas, procedeu-se à elaboração de um conjunto de trabalhos de texto, que envolvesse a turma numa pedagogia participativa. Com efeito, o trabalho de texto possibilita aos alunos:

Um momento forte de trabalho colectivo de revisão, reescrita e desenvolvimento colectivo de textos escolhidos por cada aluno de entre os seus textos livres disponíveis e, por rotação, pela ordem estabelecida com a turma. O texto é transcrito no quadro ou, de preferência, em papel de cenário, por exemplo, tal como foi escrito pelo autor, com os eventuais desvios e incorrecções originais. A versão final será copiada por cada um dos alunos e, sempre que possível, ilustrada (Niza, 1998, p. 91).

Os alunos tiveram a oportunidade de escrever textos de criação livre e temas sugeridos com o objetivo de “diversificar os contextos de produção, multiplicar práticas de escrita para que o aluno desenvolva um leque de aprendizagens, organize e desenvolva o seu pensamento no que concerne à escrita” (ME, 2004, p. 146).

A criação de um texto coletivo (*vide* apêndice F) apelou à participação dos alunos com mais dificuldades na escrita, pois as suas ideias eram debatidas na turma, o que lhes proporcionava a segurança necessária para participar sem receio de errar. Como salientam Rosa e Soares (1998), “o trabalho de texto, em colectivo, em pequenos grupos e até por vezes individualmente, questionando o autor, emitindo opiniões, apresentando as sugestões para a melhorar, permite ao professor provocar e estimular os alunos para a reflexão sobre a linguagem escrita” (p. 264).

Por sugestão de um aluno, a turma decidiu dar a conhecer a visita de estudo realizada ao museu *Madeira Story Centre* à comunidade escolar. Para tal, recorreram a panfletos recolhidos no museu e informações obtidas nas aulas de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para, em grupo, procederem à produção de um cartaz a expor fora da sala de aula. As pesquisas efetuadas nas TIC, com supervisão do docente, permitiram desenvolver “oportunidades para levar a criança a vivenciar outras realidades, da mais próxima à mais distante, através da pesquisa” (Oliveira, 2008, p. 45), além de ser uma área pela qual os alunos evidenciam interesse e curiosidade (*vide* figuras 42 e 43).

Figuras 42 e 43. Elaboração dos cartazes alusivos à visita de estudo.



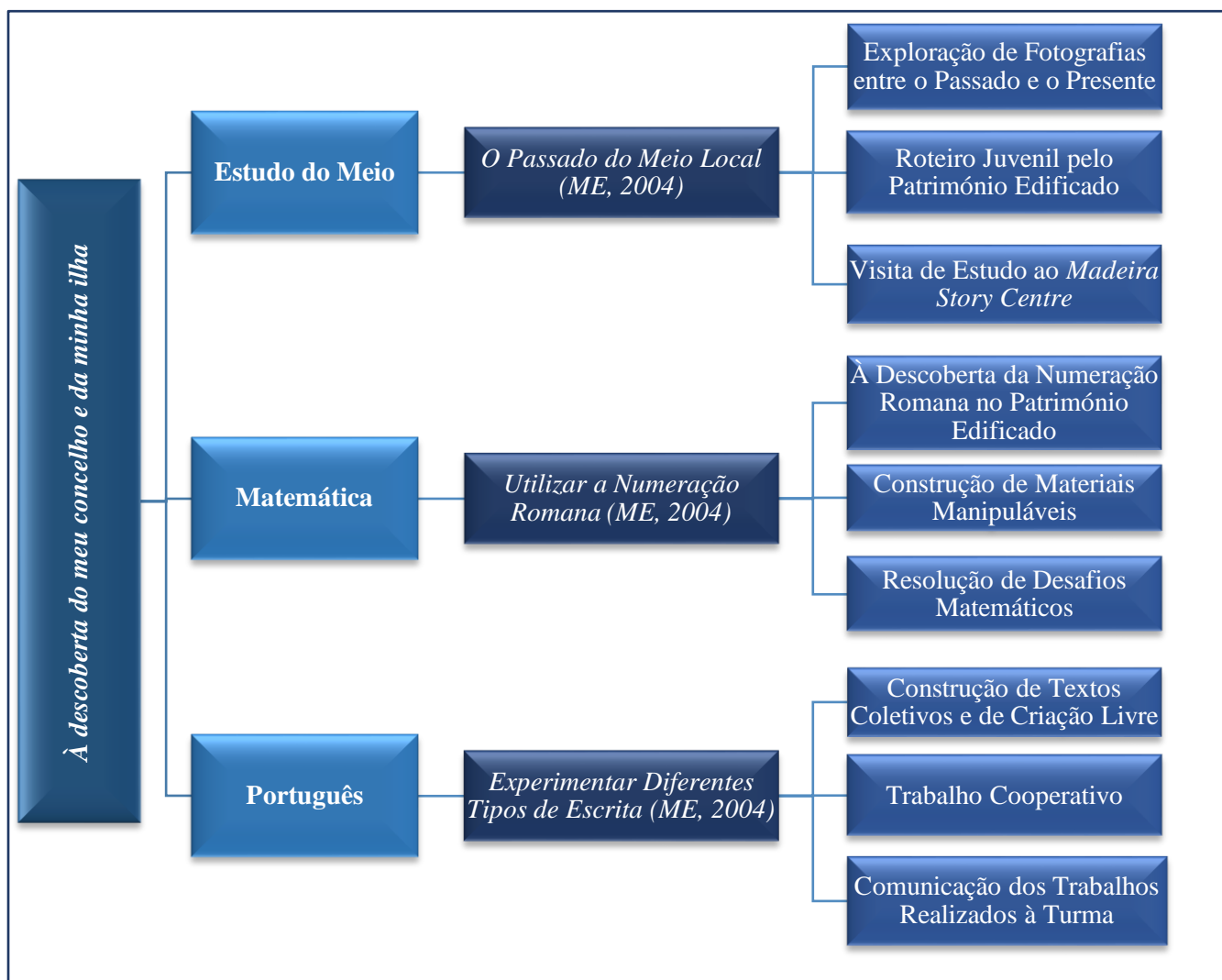
Com a construção dos cartazes, os alunos têm oportunidade de evidenciar as suas aprendizagens, uma vez que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2009, p. 55) e, acima de tudo, dar espaço para que o aluno possa evoluir, acompanhando-o como um guia experimentado que orienta os alunos. Assim, quando algo corre menos bem, o aluno sabe que pode recorrer ao professor para, em conjunto, encontrarem uma solução para o problema, já que, como refere Alves (2004a), “a verdadeira cozinheira é aquela que sabe produzir fome” (p. 107).

Aquando da realização dos cartazes, os alunos evidenciavam um cuidado acrescido ao nível da construção frásica, da pontuação e dos erros ortográficos, atendendo a que o seu trabalho iria ser visualizado por toda a escola. Nesta ordem de ideias, a estratégia de expor os trabalhos no mural da turma não só valoriza as suas produções, como também responsabiliza positivamente os alunos por verem os seus trabalhos sob o olhar crítico dos colegas, professores e encarregados de educação (*vide* figuras 44 e 45).

Figuras 44 e 45. Apresentação e exposição das produções efetuadas pela turma A do 3.º ano.

Como se pode facilmente constatar, os conteúdos multimédia assumiram um papel fundamental na produção escrita dos alunos, bem como na realização de atividades de pesquisa e recolha de informações importantes para os trabalhos de grupo. Segundo Hattie (2009), o recurso a vídeos interativos tem um efeito extremamente positivo no rendimento escolar, porquanto possibilita usar diferentes códigos de linguagem e informação.

Os autores Lopes e Silva (2010) ironizam, referindo que, na sociedade atual, ou somos um *professor multimédia* ou então um *mau professor*. É certo que não devemos cair no excesso de pretender utilizar unicamente as tecnologias, sobretudo numa era por vezes demasiadamente tecnológica. No entanto, o docente não pode pretender isolar a sua *práxis* de uma ferramenta que acarreta inúmeras vantagens, mormente o interesse e a motivação dos seus alunos. Cabe aos professores fazerem o melhor uso desta ferramenta, promovendo, por exemplo, a área curricular do Português, através da criação de espaços dedicados à escrita, pois “o computador terá um lugar relevante” se estiver “equipado com materiais de apoio às actividades de escrita” (Ministério da Educação, 2009, p. 68). Resumidamente, já que não há como fugir à tecnologia, é fundamental potencializar ao máximo esta ferramenta, para que os famosos “magalhães” não sirvam apenas para entreter os alunos. Na figura 46 é possível visualizar um esquema das atividades desenvolvidas no que concerne *À descoberta do meu concelho e da minha ilha*.

Figura 46. Esquema da atividade: *À descoberta do meu concelho e da minha ilha.*

4.2.4.3 A avaliação da turma.

Durante a prática pedagógica, tomei consciência do papel fundamental que a avaliação representa no processo de ensino/aprendizagem. É necessário romper com o ideal que avaliar é apenas medir e classificar numa perspetiva meramente tecnicista do apto/inapto (Cardinet, 1993). Deste modo, a avaliação da turma A do 3.º ano realizou-se a partir da análise e reflexão dos artefactos dos alunos, das observações diárias efetuadas, como também através dos diálogos estabelecidos com os alunos e com a professora cooperante, numa perspetiva de valorização dos conhecimentos com o intuito de promover um clima de segurança e afetividade na sala de aula. A forma como o professor avalia e corrige as intervenções dos alunos é, de facto, um fator primordial para a conquista da confiança e do respeito da turma.

Nesta semana, uma aluna que apresenta dificuldades em áreas específicas e devidamente identificadas desabafou o seguinte: “Com o professor não tenho medo de dar a resposta errada, consigo participar!”. Quando a questioneei sobre o motivo para tal afirmação, esta referiu: “O professor utiliza sempre a nossa resposta, mesmo errada, e consegue brincar, mesmo quando a resposta não está correta”. Após este diálogo, refleti acerca desta problemática, ou seja, sobre a visão do erro na sala de aula (Diário de Bordo, 30 de novembro de 2013).

Inúmeras vezes os professores revelam dificuldade em lidar com o facto de o aluno não dominar determinadas áreas curriculares, acabando por inibir a sua participação em contexto sala de aula. Assim sendo, os professores apenas se apercebem das dificuldades dos alunos aquando dos momentos de avaliação sumativa, o que impossibilita colmatar à *posteriori* estas dificuldades, que acabam por perpetuar-se no seu percurso académico. Cabe ao professor observar atentamente os alunos, acompanhando-os ao longo do processo de aprendizagem e motivando-os a participar nos diferentes momentos.

Numa das minhas primeiras práticas pedagógicas em contexto sala de aula, tive oportunidade de observar uma aula em que a professora conseguia aproveitar a resposta dos alunos, por mais descabida que pudesse parecer. Na altura, questioneei-me se tal atitude seria correta, até assistir ao processo inverso, em que uma docente reprimia e rebaixava os alunos que respondessem de forma errada. O clima de medo presente nessa sala trouxe uma resposta imediata à minha questão, de tal forma que sigo o ensinamento da docente que procurava sempre utilizar a resposta do aluno como algo positivo. Apesar de tudo, sinceramente, nunca pensei que uma aluna com oito anos valorizasse a minha postura perante uma resposta errada. As crianças surpreendem-nos! (Diário de Bordo, 30 de novembro de 2013).

Seguindo esta linha de raciocínio, o docente deverá conjugar uma correta visão do erro com constantes *feedbacks* aos alunos, até porque a conceção que cada docente tem da avaliação espelha claramente a sua prática. Como refere Deketele (1993, citado por Lopes & Silva, 2012), “Diz-me como avalias e dir-te-ei o que os teus alunos aprendem realmente e dir-te-ei a tua verdadeira conceção de aprendizagem” (p. 7).

Ao longo da prática pedagógica, tentei dar uma correta visão do erro na sala de aula, pois considero que é o primeiro passo para uma metodologia de ensino eficaz. Em inúmeras ocasiões, o erro serviu como ponto de partida para realizar as intervenções necessárias, bem como para alterar as minhas estratégias e aperceber-me das dificuldades de cada aluno. Assim, por diversas vezes, embora as respostas dos alunos estivessem erradas, tentei sempre aproveitar algo positivo na sua intervenção. Desta

forma, entendi que é motivante para a criança perceber que pode participar e que a sua comunicação é aceita e retificada com o objetivo de melhorar os seus conhecimentos (Diário de Bordo, 30 de novembro de 2013).

Obviamente, a avaliação que o professor efetua é fundamental desde que produza alterações na sua *práxis*, tendo em vista a evolução dos seus alunos. Por diversas ocasiões, a avaliação efetuada no *términus* de um determinado capítulo apenas serve para classificar os alunos, uma vez que na semana seguinte se inicia nova temática e as dificuldades dos alunos mantêm-se. É necessário construir estratégias de avaliação contínua que permitam aos professores avaliar a construção do saber e não apenas o produto final. A utilização de diversos instrumentos possibilita ao professor observar “a criança sob vários ângulos de modo a poder acompanhar a evolução das suas aprendizagens, ao mesmo tempo que vai fornecendo elementos concretos para a reflexão e adequação da sua intervenção educativa” (ME, 2011, p. 5).

Nesta perspetiva formativa da avaliação, os *feedbacks* entre os alunos e o professor assumem um elevado relevo, visto que o *feedback* proporcionado ao aluno possibilita a sua autonomia e controlo das suas aprendizagens (Lopes & Silva, 2012). Por sua vez, o *feedback* dos alunos fornece ao “professor evidências sobre a eficácia do seu ensino” (Lopes & Silva, 2012, p. 20). Acima de tudo, estamos perante um processo de partilha de informações com o objetivo de promover mudança e evolução do processo de ensino/aprendizagem.

Ao longo do estágio, promovi uma avaliação formativa, dando espaço a todos os alunos para participar de forma a inteirar-me das suas dificuldades, com a consciência de que por vezes “os professores dependem das respostas de um pequeno número de alunos chave como indicadores e permanecem e ignoram o que a maioria da turma sabe e compreende” (Nuthall, 2005, citado por Lopes & Silva, 2012).

A avaliação focalizou-se “nos processos cognitivos dos alunos”, através de “processos de *feedback*, de regulação, de autoavaliação e de autorregulação das aprendizagens” (Fernandes, 2006, p. 23). Assim, procedeu-se à avaliação da turma numa perspetiva formativa e contínua, através dos instrumentos supramencionados.

A avaliação da área curricular de Estudo do Meio (*vide* quadro 1) foi realizada tendo em consideração os blocos definidos pela *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (2004).

Quadro 1. Área curricular de Estudo do Meio e respetiva avaliação.

Área Curricular	Blocos	Avaliação dos Alunos
Estudo do Meio	Bloco 3 – À Descoberta do Ambiente Natural	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Os alunos demonstraram capacidades efetivas ao nível da comparação e classificação dos animais segundo as suas características externas e modo de vida; ✓ A turma não apresenta dificuldades em relacionar os elementos básicos do meio físico, como o ar, a água, as rochas e o solo com os seres vivos que neles vivem; ✓ Constatou-se que os alunos identificam diversos fatores que colocam em perigo a sobrevivência das espécies aquáticas, como a poluição e pesca excessiva; ✓ A turma evidenciou algumas dificuldades em diferenciar o conceito de lago, mar e oceano como consequência das vastas dimensões do Lago Tanganica; ✓ Os alunos revelaram atitudes de respeito pela vida e pela Natureza, assim como demonstraram curiosidade pelos aspetos estéticos do ambiente.
	Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Verificou-se que os alunos identificam factos e datas importantes para a história local; ✓ Constatou-se que os alunos reconhecem vestígios do passado local, revelando interesse e curiosidade pelo património cultural e histórico; ✓ Ao longo da exploração da temática, os alunos evidenciaram reconhecer a importância do património local, bem como da sua conservação e divulgação; ✓ Apuraram-se algumas dificuldades em distinguir conceitos abstratos, como freguesia, concelho, distrito ou país; ✓ Durante a realização dos cartazes para expor à comunidade educativa, os alunos evidenciaram maior capacidade em trabalhar de forma cooperativa, conseguindo gerir as diferentes tarefas.

Atendendo aos objetivos específicos estabelecidos ao longo da *práxis*, procedeu-se à avaliação do desempenho dos alunos na área curricular da Matemática. A avaliação seguidamente apresentada (*vide* quadro 2) está alicerçada nos princípios estabelecidos pelo *Programa de Matemática para o Ensino Básico* (2013), bem como na *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (2004).

Quadro 2. Avaliação dos alunos na área curricular da Matemática.

Área Curricular	Domínios	Avaliação dos Alunos
Matemática	Números e Operações	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apesar de algumas dificuldades apresentadas, os alunos revelam entusiasmo e gosto pela exploração e resolução de situações-problema; ✓ Relativamente aos algoritmos de adição, subtração, multiplicação e divisão, a turma apresentou boa capacidade de raciocínio lógico, conseguindo resolver as operações propostas. Através do trabalho em tutoria foi notória a evolução de alguns alunos com mais dificuldades; ✓ A exploração da numeração romana permitiu à turma a construção progressiva do conceito de número; ✓ Constataram-se algumas dificuldades em ordenar números inteiros em sequências crescentes e decrescentes, bem como estabelecer relações de ordem entre números e utilizar a simbologia $>$, $<$, $=$.
	Organização e Tratamento de Dados	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Constatou-se que o conceito de moda foi bem assimilado pelo grupo, conseguindo identificá-lo num conjunto de dados. A votação da espécie preferida permitiu a consolidação dos conhecimentos de forma lúdico/didática; ✓ Os alunos demonstraram competências no que diz respeito à leitura, interpretação, exploração e descrição de tabelas e gráficos. Apresentaram facilidade em responder e formular questões relacionadas com a informação apresentada; ✓ Os alunos constroem e interpretam gráficos sem dificuldades.

A avaliação da área curricular de Português (*vide* quadro 3) baseou-se nos domínios estabelecidos no *Programa de Português do Ensino Básico* (2009), bem como na *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (2004).

Quadro 3. Avaliação dos alunos na área curricular de Português.

Área Curricular	Domínios	Avaliação dos Alunos
Português	Expressão Oral e Leitura	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Verificou-se que o grupo revela algumas dificuldades em exprimir-se oralmente com clareza e coerência, situação que se foi minorando através do trabalho cooperativo e dos constantes momentos de comunicação das suas produções; ✓ Evidenciaram capacidade de escutar com o intuito de organizar e reter informações relevantes; ✓ Ficaram patentes certas dificuldades, numa fase inicial dos comentários que fizeram em relação ao trabalho dos colegas; ✓ No que concerne à leitura expressiva, os alunos evidenciaram lacunas ao nível da entoação nas frases e dos sinais de pontuação; ✓ A participação oral dos alunos na construção de textos coletivos possibilitou à turma relatar situações vivenciadas no quotidiano, histórias e acontecimentos imaginados.
	Escrita e Conhecimento Explícito da Língua	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Foram observadas dificuldades dos alunos ao nível da construção frásica, verificando-se a existência de erros ortográficos; ✓ As produções escritas da turma evidenciaram criatividade, apesar de algumas dificuldades em transmitir a mensagem; ✓ Constatou-se que os alunos identificam diferentes tipos de texto, bem como nomes comuns, coletivos e próprios.

4.2.5 Interação com a Comunidade Educativa.

Quando a escola se propõe a trabalhar com parceiros, abrindo-se à comunidade, vivencia um espaço de humanização e participa de um roteiro que inclui desenvolvimento e promoção (Reinhardt, 2008, p. 91).

A escola atual não pode existir isolada de um contexto social, de uma sociedade. O meio em que a escola está inserida deverá ser potencializado, dando significado às aprendizagens das crianças, sem esquecer o papel social inerente à escola, que possibilita um “processo de afirmação e desenvolvimento social das crianças e dos jovens no seio da sociedade em que vivemos” (Trindade & Cosme, 2010, p. 58).

Durante o estágio, os diferentes elementos que constituem a comunidade educativa foram tidos em consideração nas diferentes atividades, uma vez que a escola “agrega valores diferenciados, produz entendimento e mobiliza pessoas, instituições, governo e sociedade em torno de projetos comuns e ações de relevância social” (Reinhardt, 2008, p. 91).

Neste sentido, o roteiro realizado possibilitou aos alunos um contacto direto com a comunidade, existindo, ao longo do itinerário, troca de saberes e experiências entre os alunos e os populares. Por sua vez, a visita de estudo ao *Madeira Story Centre* permitiu aos alunos compreenderem a cultura e tradições em que estão inseridos, promovendo atitudes de valorização e responsabilização em relação ao património local.

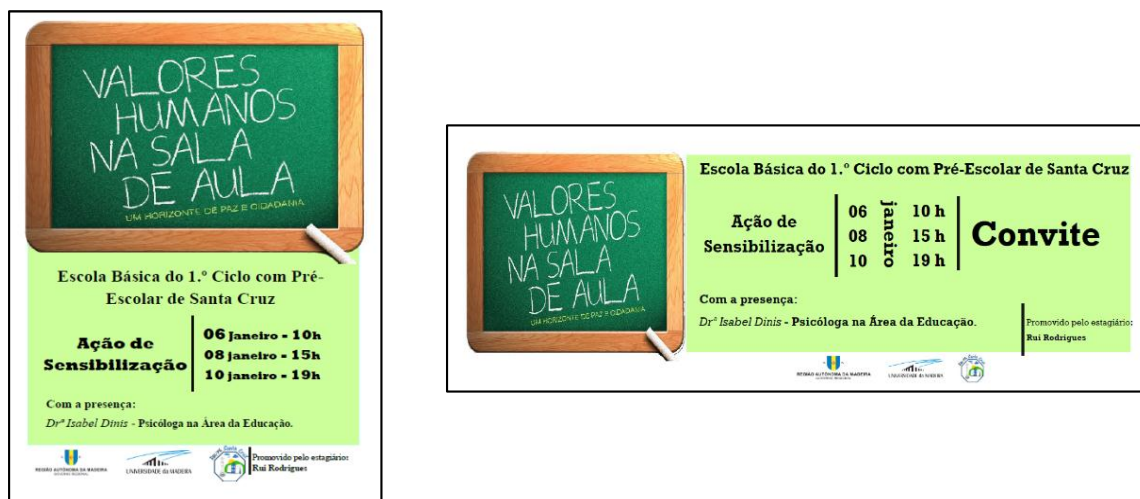
O papel crucial que a comunidade desempenha foi tido em conta ao longo da *práxis*, envolvendo os alunos, famílias e comunidade na tomada de decisão em relação aos valores, atitudes e experiências sociais que pretendem para o futuro da nossa sociedade.

Ainda assim, a diretora da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de Santa Cruz desafiou-me para, em parceria com a psicóloga, Dr.ª Isabel Dinis, realizar uma ação de sensibilização sobre o comportamento cívico e que abrangesse toda a comunidade educativa. De salientar que o principal objetivo do *Projeto Educativo de Escola* consistia em sensibilizar a comunidade escolar para os comportamentos cívicos com o intuito de melhorar o ambiente escolar, reduzindo igualmente as ocorrências de natureza disciplinar.

A planificação, estruturação e construção da ação possibilitou-me interagir com a psicóloga da escola, aumentando a minha bagagem e experiência em relação à problemática em estudo, uma vez que questões como o *bullying*, a violência e a ausência de boas maneiras são uma realidade com que, infelizmente, as nossas crianças se deparam. Deste modo, a ação pretendeu, de forma lúdico/didática, promover nos alunos atitudes e valores de respeito por si e pelo outro, tendo como

referência os seguintes conceitos: a democracia, a igualdade e a justiça social. Intitulada *Não custa nada ser bem educado!* (vide apêndice L), a ação foi realizada em três dias distintos com o objetivo de abranger todas as turmas da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de Santa Cruz, possibilitando a participação de um maior número de encarregados de educação em virtude de ocorrer no turno da manhã, tarde e em horário pós-laboral (vide figuras 47 e 48).

Figuras 47 e 48. Cartaz e convite da ação de sensibilização.



A ação de sensibilização promoveu a interação das famílias com os alunos através de jogos e desafios colocados no final da apresentação. De enaltecer a presença dos inúmeros encarregados de educação que participaram, enriquecendo toda a ação de sensibilização, que, acima de tudo, pretendeu invocar atitudes de respeito e solidariedade pelo próximo. Como refere o refrão da canção *Boas Maneiras*, da autoria de Maria Vasconcelos, não custa mesmo nada sermos bem-educados até porque com educação, respeito e tolerância com o outro, muitos dos conflitos existentes na nossa sociedade não teriam lugar (vide figuras 49 e 50).

Figuras 49 e 50. Ação de sensibilização *Não custa nada ser bem educado!*



Aquando da reflexão efetuada com a Dr.^a Isabel Dinis acerca dos resultados finais da ação, concluiu-se que a participação dos pais, assistentes operacionais e restantes professores foi fundamental para o sucesso da apresentação, uma vez que estes adultos constituem os exemplos seguidos pelas crianças. Num momento de diálogo com os alunos, uma criança referiu que dois dias antes um pai havia buzinado e criticado a sua mãe devido a uma manobra com a viatura, algo que deixou a mãe muito irritada e transtornada. Neste exemplo é possível constatar que é impossível promovermos atitudes de tolerância nos nossos alunos quando os adultos, mesmo à porta da escola, apresentam comportamentos agressivos e nada tolerantes com o próximo.

Assim, a ação pretendeu sensibilizar toda a comunidade educativa para o seu papel fulcral, na medida em que deve dar o exemplo e não apenas conselhos de como agir e se comportar. Evidentemente, as crianças captam todas as atitudes e comportamentos, reproduzindo-os no interior da escola. Por conseguinte, e como destaca Freire (2009), “ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo” (p. 35).

A inclusão dos assistentes operacionais, anteriormente referenciados como auxiliares de ação educativa, teve como intuito integrar estes elementos na problemática em questão, despertando-os para o seu papel fundamental na educação das crianças. Durante a minha prática, assisti a uma situação que no futuro pode ser melhorada, atendendo às imensas potencialidades que os funcionários, como são carinhosamente referenciados pelas crianças, podem desempenhar nas nossas escolas.

Presenciei uma situação em que a funcionária da escola referia a um aluno que "Já na tua família não eram inteligentes, tu não poderias dar melhor". A mesma funcionária, dirigindo-se a outro aluno, referia que "És sempre a mesma coisa, essas febres são só para chamar a atenção". Como é evidente, tais comportamentos põem em risco o bom relacionamento entre alunos e pessoal não docente, mas, acima de tudo, marcam aquelas crianças com um carimbo social, já que se veem comparadas com os seus familiares, como se, por pertencerem a determinado meio social, tivessem de espelhar essa mesma realidade (Diário de Bordo, 14 de dezembro de 2013).

Durante a ação, foi possível integrar o pessoal não docente nas atividades, dando-lhes espaço para partilharem as suas vivências. Ficou patente o quanto admiram e se preocupam com as crianças, bem como o carinho que os alunos nutrem pelos assistentes operacionais. Contudo, é necessário que as entidades competentes promovam a formação contínua destes elementos, tendo em consideração as suas preocupações e sugestões. É fundamental dotá-los de ferramentas eficazes para o desempenho da sua função, conscientes do seu papel crucial no desenvolvimento social e emocional

das crianças. Assim, independentemente do tempo que passe, cada um de nós nunca esquecerá aquele funcionário que detinha sempre uma palavra amiga e um gesto de carinho no momento certo.

Cabe à Secretaria Regional da Educação e aos diretores das escolas promoverem formações para o pessoal não docente, consciencializando-o da sua importância no desenvolvimento social e emocional das crianças e, acima de tudo, na promoção do bem-estar das mesmas, daí a relevância de estímulos positivos e de palavras amigas para com os alunos. Levanto esta questão neste meu diário, pois é comum referir a importância dos docentes estarem em constante formação, negligenciando-se a oferta de formação contínua ao pessoal não docente. Porém, convém recordar que é também neles que reside a imagem de uma escola, são eles que nos recebem e, acima de tudo, que recebem as nossas crianças. No meu entender, é da responsabilidade de todas as entidades escolares apostarem na formação deste pessoal de forma a prepará-los para novos desafios (Diário de Bordo, 14 de dezembro de 2013).

4.2.6 Análise e interpretação dos dados emergentes da Investigação-Ação.

Durante a prática pedagógica, o desafio de dar resposta à questão elaborada em relação ao trabalho cooperativo, mais propriamente - *Poderão os alunos do 3.º ano turma A, através do trabalho cooperativo, progredir na coconstrução do conhecimento e, em simultâneo, fomentar as suas atitudes?*- possibilitou a realização de diversas atividades no âmbito da cooperação e interação entre os alunos. Naturalmente, o reduzido período temporal do estágio apresentou-se como uma limitação à problemática em estudo. Ainda assim, foi possível constatar um vasto leque de melhorias significativas que a utilização de estratégias cooperativas e pela ação proporcionaram. Seguidamente, e em jeito de síntese, serão analisados alguns dos dados emergentes da investigação.

No início da *práxis*, a turma raramente trabalhava de forma cooperativa, deixando transparecer algumas atitudes e comportamentos individualistas, um fraco espírito de grupo e de entreatajuda. Deste modo, a implementação de estratégias cooperativas revelou-se uma tarefa árdua em virtude de os alunos e a professora cooperante recearem o desconhecido. A desconfiança perante este tipo de trabalho, bem como o espírito individualista que estava patente em alguns alunos, principalmente nos alunos com melhor rendimento escolar, efetivou um dos momentos mais difíceis de gerir ao longo de toda a prática pedagógica.

O aluno que estava a faltar nas últimas semanas recusava-se a trabalhar com o grupo, sentando-se por debaixo da mesa como forma de protesto. Naquele momento, tinha de decidir rapidamente: ou me insurgia contra a atitude do aluno, obrigando-o a efetuar o trabalho com os colegas e criticando a sua atitude, ou respeitava a sua vontade de trabalhar individualmente. Acabei por optar pela segunda hipótese, sendo conivente com a sua

individualidade, um pouco à imagem da sociedade atual. Apenas o tempo dirá se foi a melhor escolha. Dei por mim a defender o aluno de algumas críticas provenientes dos colegas, que o acusavam: “Não sabes trabalhar em equipa!”; “Queres é fazer sozinho!”. Tentei mediar o conflito, levando os colegas a aceitarem a sua decisão e um dos alunos referiu mesmo “Ele vai ver que é bom trabalharmos em conjunto e vai querer”. Sinceramente, eu fazia votos para que as sábias palavras daquela criança se viessem a concretizar (Diário de Bordo, 02 de novembro de 2013).

A situação anteriormente narrada no diário de bordo, apesar de difícil de gerir, despertou em mim a determinação de alterar a perspetiva negativa daquele aluno em relação ao trabalho cooperativo. Com o evoluir da *práxis*, o aluno em causa tornou-se um defensor deste tipo de trabalho, revelando um espírito de entajuda fantástico com os seus colegas. Tomei consciência que, em muitas ocasiões, o tempo é a melhor estratégia para os alunos assimilarem algumas mudanças, deixando-os descobrirem por si as potencialidades inerentes à mudança e evolução. As atitudes individualistas foram-se esbatendo, o que possibilitou um melhor clima relacional no interior da sala de aula e um elevado espírito de camaradagem entre a turma.

Os alunos demonstram atitudes de partilha, de entajuda e até mesmo de compreensão em relação às dificuldades dos colegas, uma vez que a ausência de trabalho cooperativo estava a fomentar um espírito demasiado competitivo, sendo exemplo disso uma frase que me marcou logo na minha primeira semana de observação, em que um aluno, perante a dificuldade de um colega, referiu em tom de gozo: “Não sabes isso! Isso é básico.” Este tipo de atitudes que vivenciei nos primeiros dias tem vindo a diminuir drasticamente devido ao espírito de camaradagem que lhes foi inculcado, pois os alunos que têm uma determinada área forte prontificam-se a auxiliar os colegas com dificuldades. Com o passar do tempo, verifico que, em muitas situações, os alunos conseguem colmatar as suas lacunas recorrendo aos colegas, o que me permite um acompanhamento mais individualizado e próximo daqueles que apresentam dificuldades acrescidas. No fundo, começo a constatar que a minha turma está perante uma nova realidade, onde a autonomia e a capacidade de decisão residem em cada um dos meus alunos (Diário de Bordo, 16 de novembro de 2013).

As atividades realizadas em pares ou em grupo possibilitaram a partilha de ideias, dificuldades e estratégias de resolução, sendo os alunos o ponto central do processo de ensino/aprendizagem. Assim se promoveu a cooperação entre pares, o que fomentou atitudes e valores essenciais no futuro académico e social dos alunos. Para que tal sucedesse, foi necessário romper com a disposição tradicional da sala de aula, criando novas estratégias de implementação.

Por vezes, consideramos que aspetos como o espaço físico da sala de aula não são relevantes. No entanto, é neste espaço que os alunos crescem como seres cooperativos e sociais, que

aprendem a enfrentar problemas, a criar amizades, a lutar pelos seus direitos; no fundo, onde constroem muita da sua personalidade. Nesta linha de raciocínio, é fulcral que o docente promova diversas formas de trabalho, fomentando atitudes e valores importantes para um ser completo e relacional com o próximo, isto porque as suas atitudes têm consequências. Os alunos não podem viver isolados na sua "carteira", afastados dos problemas e da necessidade de trabalhar em equipa, daí ter tentado dar diferentes disposições à sala de aula, fugindo um pouco ao estigma tradicional que prevalecia nas práticas da professora cooperante (Diário de Bordo, 14 de dezembro de 2013).

Constatou-se um conjunto de melhorias na turma através dos benefícios da aprendizagem cooperativa e pela ação, que possibilitou a evolução sustentada das aprendizagens dos alunos. Estes participaram ativamente na edificação do seu saber, conscientes da importância de trabalhar em equipa, através da criação de “um ambiente de aprendizagem ativo, envolvente e investigativo” (Lopes & Silva, 2009, p. 50). Em função das estratégias adotadas, apresenta-se dois quadros (*vide* quadros 4a e 4b) com as diferentes dimensões em que os alunos evidenciaram melhorias e evolução.

Quadro 4a. Benefícios sociais e psicológicos verificados através da aprendizagem cooperativa.

Categorias	Dimensões
Benefícios Sociais	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Os alunos fortaleceram as relações interpessoais; ✓ Verificou-se a responsabilidade pelo outro e a compreensão pela diversidade; ✓ Estabeleceu-se uma atmosfera de cooperação e de ajuda no interior da turma; ✓ Os alunos compreenderam a diferença de criticarem ideias e não pessoas; ✓ Desenvolveram as capacidades de liderança.
Benefícios Psicológicos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Promoveu-se o aumento da autoestima nos alunos com mais dificuldades; ✓ Encorajou-se os alunos a procurarem ajuda e a potenciar a tutoria entre pares; ✓ Constatou-se uma diminuição da ansiedade na sala de aula.

Fonte: Adaptado de Lopes e Silva, 2009, p. 50.

Quadro 4b. Benefícios acadêmicos verificados através da aprendizagem cooperativa.

Categorias	Dimensões
Benefícios Acadêmicos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estimulou-se o pensamento crítico e clarificaram-se ideias através do diálogo, discussão e debate; ✓ Desenvolveu-se a competência de comunicação oral dos alunos; ✓ Criou-se um ambiente de aprendizagem onde o professor não era a única fonte de saber; ✓ Possibilitou aos alunos o controle sobre as tarefas; ✓ Promoveu-se a demonstração ou exemplificação de técnicas de resolução de problemas pelos colegas; ✓ Constatou-se uma melhoria dos alunos com dificuldades, ao trabalharem com os colegas com melhor rendimento escolar; ✓ Verificou-se uma compreensão aprofundada das temáticas por parte dos alunos que efetuavam o papel de tutores ao auxiliarem os seus colegas.

Fonte: Adaptado de Lopes e Silva, 2009, p. 50.

Por último, mas certamente não menos importante, convém enaltecer o papel fundamental que a docente cooperante desempenhou ao longo da prática pedagógica, pois, apesar de não aplicar o trabalho cooperativo na sua sala de aula, demonstrou abertura e confiança na sua exploração. Futuramente, a professora cooperante poderá dar continuidade à semente deixada na turma A do 3.º ano e assim alcançar novos objetivos com alunos críticos e capazes. A experiência e disponibilidade por parte da docente cooperante foi, sem qualquer tipo de dúvida, uma mais-valia na minha evolução enquanto profissional. Os seus conselhos, sugestões e orientações possibilitaram-me a confiança necessária para produzir algo novo no grupo, sem receios de falhar.

Estou esperançoso que, concluída a minha Intervenção Pedagógica, a docente cooperante continue a implementar e a fomentar as estratégias que temos vindo a aplicar, pois, na última reunião, esta referiu que os alunos estão a desenvolver independência e que, desta forma, poderia mais facilmente acompanhar de perto todos eles. Fico radiante com este tipo de discurso uma vez que tenho aprendido imenso com a docente cooperante e, quando esta revela abertura para, no futuro, alterar a sua prática, demonstra ser uma excelente profissional. Como sabemos, a capacidade de refletirmos acerca da nossa prática e de a alterar é, não raras vezes, um grande desafio (Diário de Bordo, 16 de novembro de 2013).

Enquanto futuro profissional, tomei consciência de que a verdadeira cooperação “é a convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos” (Burden, 1993, citado por Lopes & Silva, 2009, p. 3). Por vezes, será necessário parar, refletir e até mudar, mas sempre com a plena noção que todos os alunos merecem a dedicação e empenho do seu professor com o objetivo de todos alcançarem a meta, como se de uma final dos Jogos Olímpicos se tratasse. Provavelmente, em vez de um pódio onde o ouro impera, teremos o sucesso escolar e pessoal dos nossos alunos, através dos “ideais como a solidariedade, a conjugação de esforços, a responsabilidade individual e a interdependência positiva” (Lopes & Silva, 2009, p. 10) em detrimento da competição que impera na sociedade atual.

4.3 Prática Pedagógica na valência Pré-Escolar

A prática pedagógica na valência Pré-Escolar decorreu na *Sala dos Ursinhos* sob orientação, companheirismo, dedicação e tutoria da educadora cooperante Helda Basílio. De salientar que a *práxis* ocorreu na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de Santa Cruz, o que facilitou a minha integração na comunidade educativa em virtude de o estágio na vertente do 1.º Ciclo do Ensino Básico ter decorrido na mesma instituição escolar.

Um dos motivos que me transmitia alguma segurança e uma aparente tranquilidade, mas simultaneamente um grande sentido de responsabilidade, prendia-se com o facto de muitos dos elementos que compunham o corpo docente e não docente serem exatamente os mesmos dos meus tempos de aluno do 1.º Ciclo, ou seja, muitos dos professores com quem iria agora trabalhar já tinham sido meus docentes. Sentia alguma nostalgia ao regressar à escola onde dei os primeiros passos no mundo do ensino e fui certamente feliz, como todas as crianças deviam ser em todo o seu processo de ensino aprendizagem. Tenho consciência que apenas a estrutura física do edifício se alterou, o que para mim é irrelevante, pois acredito que o ambiente educativo de cada escola é definido pelas pessoas que diariamente fazem parte da instituição e não pelas paredes que revestem a sua estrutura (Diário de Bordo, 12 de outubro de 2013).

A intervenção pedagógica teve uma duração semelhante à verificada em contexto 1.º Ciclo do Ensino Básico, ou seja, cento e vinte horas, distribuídas entre os meses de março e maio. A educadora cooperante permitiu-me uma panóplia de diferentes experiências, desde reuniões com as restantes educadoras, até momentos de atendimento individual com os pais/encarregados de educação. Nos encontros com os pais, que ocorriam quer formal quer informalmente, tomei consciência de que “a família e a instituição de educação Pré-Escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes

dois sistemas” (ME, 1997, p. 43). Deste modo, é fundamental haver um bom relacionamento entre o educador e os encarregados de educação, já que esta partilha de informações visa o sucesso e o progresso de cada criança.

É fulcral que tanto os pais como os educadores se consciencializem que “os pais são os principais responsáveis pela educação das crianças” (*Ibidem*), não devendo a escola, em momento algum, substituir o papel da família na vida de uma criança. É um facto que as crianças passam cada vez mais tempo na escola; contudo, as famílias não devem pretender que os educadores e professores sejam os responsáveis pela educação dos seus filhos. Os pais devem, efetivamente, “conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos” (ME, 1997, p. 43), sem nunca se esquecerem dos seus deveres e responsabilidades em todo o processo educativo.

4.3.1 Questão de Investigação-Ação.

O educador tem a possibilidade de, consoante as problemáticas e indagações emergentes da sua ação, observar, planificar, refletir e, acima de tudo, alterar a sua *práxis* com o intuito de dar resposta às necessidades das crianças, acolhendo estratégias e métodos inovadores, adequados aos diferentes momentos das rotinas diárias do grupo (Altrichter *et al.*, 1993). Assim sendo, e como destacam Sousa e Baptista (2011), a metodologia investigação-ação, através de uma espiral de ciclos, permite ao educador promover mudanças baseadas na reflexão e no aperfeiçoamento da sua ação, num “processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 82).

Durante o período da observação participante, constatei que o grupo de crianças era extremamente exigente no que toca à necessidade de interação com o educador, porquanto todos os elementos do grupo necessitavam de um elevado nível de atenção. No entanto, num grupo de vinte e seis crianças, a tarefa de escutar e interagir com todas as crianças no momento em que estas solicitam torna-se árdua e complicada. Ao dialogar com a educadora cooperante, apercebi-me de que o grupo estava demasiado dependente das orientações e indicações dos adultos, quiçá devido ao elevado número de adultos que, em determinados momentos, se encontrava na sala a trabalhar com as crianças. Deste modo, foi possível perceber que estas interagiam pouco com os seus pares, colocando o foco e a atenção no educador, evidenciando reduzida responsabilização e autonomia durante o desenvolvimento e execução das atividades. À mínima dificuldade ou obstáculo sentidos, as crianças recorriam constantemente ao educador, quando podiam apoiar-se nos colegas para ultrapassar as lacunas, promovendo também a autonomia e a responsabilização.

Ao promovermos o diálogo entre os diversos elementos do grupo, levando-os a tentar resolver os problemas surgidos, possibilitava-se ao educador tempo de qualidade para atender às necessidades de cada criança, para escutar as suas motivações e preocupações. Com efeito, “a relação individualizada que o educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com as outras crianças. Esta relação implica a criação de um ambiente securizante que cada criança conhece e onde se sente valorizada” (ME, 1997, p. 35). Para que tal ocorresse, era necessário que o grupo fosse capaz de resolver algumas das dificuldades sentidas ao longo do seu dia-a-dia, dado que assim estaríamos a promover a comunicação interpessoal no grupo, bem como a responsabilização entre pares.

De referir a existência de diferentes faixas etárias na *Sala dos Ursinhos*, com crianças entre os três e os seis anos de idade, facto que acaba por conferir maior significado à entajuda no seio do grupo, em virtude de as crianças com mais experiência poderem auxiliar os colegas mais novos. Desta forma, as crianças sentem as suas atitudes e capacidades valorizadas e reconhecidas pelo educador, até porque:

a interacção entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem. Para isso, torna-se importante o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum (ME, 1997, p. 35).

Neste âmbito, a formulação da questão de investigação constituiu o ponto de partida para a prática pedagógica: *Poderão as crianças da Sala dos Ursinhos utilizar e fomentar estratégias de trabalho cooperativo em contexto Pré-Escolar com o intuito de estimularem a sua comunicação interpessoal no grupo?* No fundo, o objetivo primordial é que o grupo promova a sua autonomia, alicerçada num acompanhamento de qualidade por parte do educador. As crianças terão consciência de que o adulto as acompanha e guia nas suas aprendizagens e na sua integração no grupo. Para o efeito, o educador estimula uma aprendizagem ativa, onde se privilegia conceitos como cooperação e comunicação, que, transversalmente com a “aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribui também para o desenvolvimento e aprendizagem das outras crianças” (*Ibidem*, p. 36).

4.3.2 A Sala dos Ursinhos.

O espaço é como um território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer. Procuramos que o espaço pedagógico seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro; seja lúdico e seja cultural (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 11).

Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) traçam, de forma clara e objetiva, o desenho de uma sala de atividades, destacando a relevância de o espaço ser aberto para o exterior. De facto, as portas e janelas não são apenas um adorno arquitetónico, mas representam o contacto efetivo das crianças com a comunidade, a cultura e as tradições de um povo. Simultaneamente, a sala simboliza um porto seguro para o grupo, um local onde impera a segurança, a compreensão e o conforto das crianças.

A *Sala dos Ursinhos* (vide figura 51) organiza-se em diferentes áreas, de acordo com as necessidades, interesses e sugestões do grupo. As crianças, tratadas como seres capazes, tiveram a oportunidade de participar na escolha, planificação e organização do espaço (Hohmann & Weikart, 2007).

Um aspeto positivo prende-se com o facto de os materiais se encontrarem visíveis e ao alcance das crianças, o que lhes permite optar por diferentes explorações, dotando igualmente a sala de flexibilidade e proximidade com o grupo, num ciclo de escolha-uso-arrumação (Hohmann & Weikart, 2007). Como refere Zabalza (1998), a sala “deve ser, antes de mais, um cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de acção” (p. 53). As crianças têm ao seu dispor um conjunto de materiais e jogos de encaixe, como *puzzles*, livros, dominós, enfiamentos, construções (*legos*), jogos de memória e associação. Estes materiais e jogos representam “um sustentáculo incontornável da pedagogia que se organiza no espaço e no tempo. As interações são o seu coração” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2011, p. 68).

As produções das crianças preenchem e dão vida às paredes e placares da sala, bem como os instrumentos de organização e regulação do quotidiano do grupo: quadros de planeamento e comportamento e os mapas de presenças.

Verifiquei, ao longo dos dias, que o grupo procura muito a área da casinha, pois agrada-lhe o *faz de conta*, particularmente as pequenas dramatizações, mas as crianças são muito recetivas às restantes áreas. As paredes da sala são revestidas por placares de cortiça, onde se encontram afixadas as identificações dos cantinhos/áreas da sala, nomeadamente: a casinha, a garagem e jogos, biblioteca, a expressão plástica e musical, placar dos trabalhos, placar do tema da Vida, o quadro dos aniversários (Diário de Bordo, 29 de março de 2014).

Figura 51. Planta da *Sala dos Ursinhos*.

1- Área Polivalente

3- Área da Casinha

5- Área da Expressão Musical

7- Área da Pintura

2- Área da Expressão Plástica

4- Área da Garagem e dos Jogos

6- Cantinho do Aquário

8- Área da Biblioteca

Deste modo, a sala de atividades consiste num espaço amplo onde se promovem e estabelecem relações de amizade, partilha e companheirismo, dando espaço às crianças para explorarem, vivenciarem e experimentarem novos momentos e aventuras. No fundo, estamos perante um espaço que facilita a construção de momentos ricos e diversificados, pois, como refere Moura (2009), “um espaço adequadamente organizado ajuda no desenvolvimento das potencialidades das crianças à medida que contribui para o desenvolvimento de novas habilidades, sejam elas motoras, cognitivas ou afectivas” (p. 142).

4.3.2.1 Organização e Gestão do Tempo Pedagógico: Rotina Diária.

A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças (ME, 1997, p. 40).

A rotina da *Sala do Ursinhos* tem em consideração o ritmo e as necessidades das crianças, correspondendo aos tempos e períodos do quotidiano escolar. Através da rotina, o grupo conhece a sucessão dos diferentes momentos que marcam o dia. Os tempos pedagógicos (*vide* tabela 1) iniciam-se no acolhimento, passando pelas atividades livres e orientadas, sem olvidar os momentos de alimentação e higiene das crianças, tendo sempre “em conta o bem-estar e aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 72).

Tabela 1. Rotina diária da *Sala dos Ursinhos*.

Turno	Horário	Atividade
Manhã	08:30 – 09:00	Atividades Livres
	09:00 – 09:30	Acolhimento do Grupo
	09:30 – 10:00	Lanche
	10:00 – 10:30	Recreio
	10:30 – 11:30	Atividades Orientadas
	11:45 – 12:30	Almoço
	12:30 – 13:00	Higiene
Tarde	13:00 – 14:45	Descanso
	14:45 – 15:15	Atividades Livres
	15:30 – 16:00	Lanche
	16:00 – 16:30	Recreio
	16:30 – 18:00	Atividades Orientadas
	18:00 – 18:30	Atividades Livres

Aquando da prática pedagógica, questionei-me acerca da importância da rotina diária, principalmente nas semanas em que tive a necessidade de a alterar. Com efeito, as rotinas “actuaem como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro” (Zambalza, 1998, p. 52). Efetivamente, as crianças necessitam de segurança e a rotina proporciona-

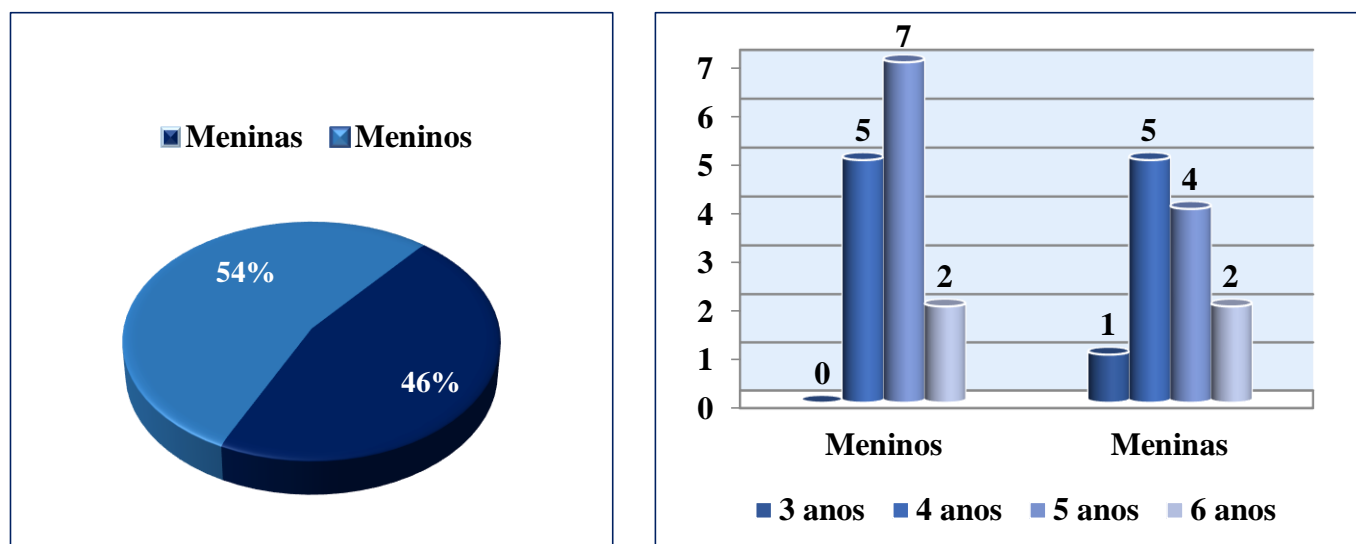
a, uma vez que o grupo sabe com o que pode contar, gerindo de forma autónoma o seu dia. Se, por outro lado, não existisse um planeamento do quotidiano, as crianças nunca saberiam o que esperar, o que provocaria ansiedade e receio relativamente à novidade.

Apesar de, inicialmente, a existência de uma rotina diária me suscitar algumas dúvidas, apercebi-me da estabilidade que incute nas crianças, as quais dirigem o seu dia-a-dia, sabendo qual a atividade a realizar e em que momento. Percebi rapidamente que as rotinas são fundamentais no quotidiano de uma escola; porém, é necessário que o seu conteúdo seja um fiel reflexo dos valores que regem a ação educativa. Como enuncia Zambalza (1998), mais do que discutir a existência ou não de rotinas, é importante perceber se o conteúdo das mesmas promove momentos de intencionalidade educativa com vista ao sucesso escolar, social e intelectual da criança, tendo como principal objetivo “o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (ME, 1997, p. 15).

Quando temos uma rotina estabelecida, é mais fácil torná-la flexível, ou seja, mudar algum acontecimento do dia sem destabilizar o grupo, cabendo ao educador alterar a rotina para promover aprendizagens diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo. Nas semanas em que senti a necessidade de proceder a alterações nesta rotina, expliquei ao grupo o motivo e qual o objetivo, tendo as crianças reagido com aceitação, sem denotarem qualquer lacuna temporal. Embora estivesse apreensivo relativamente a esta mudança, cheguei à conclusão que esta minha atitude me possibilitou encarar de forma diferente a rotina diária de uma criança. Tomei consciência de que é importante existir uma rotina, ainda que esta deva ser flexível de modo a proporcionar novos momentos às crianças, tendo sempre em conta o seu bem-estar emocional e social.

4.3.3 O Grupo de Crianças.

O grupo de crianças que constitui a *Sala dos Ursinhos* é composto por vinte e seis crianças, sendo doze do género feminino e catorze do género masculino. Importa salientar a faixa etária do grupo, visto as crianças terem idades compreendidas entre os três e os seis anos (*vide* figuras 52 e 53).

Figuras 52 e 53. Constituição do grupo da *Sala dos Ursinhos* por género e faixa etária.

No grupo, existem oito crianças que frequentam pela primeira vez o Pré-Escolar e que se encontram em fase de adaptação ao contexto educativo e às rotinas do grupo.

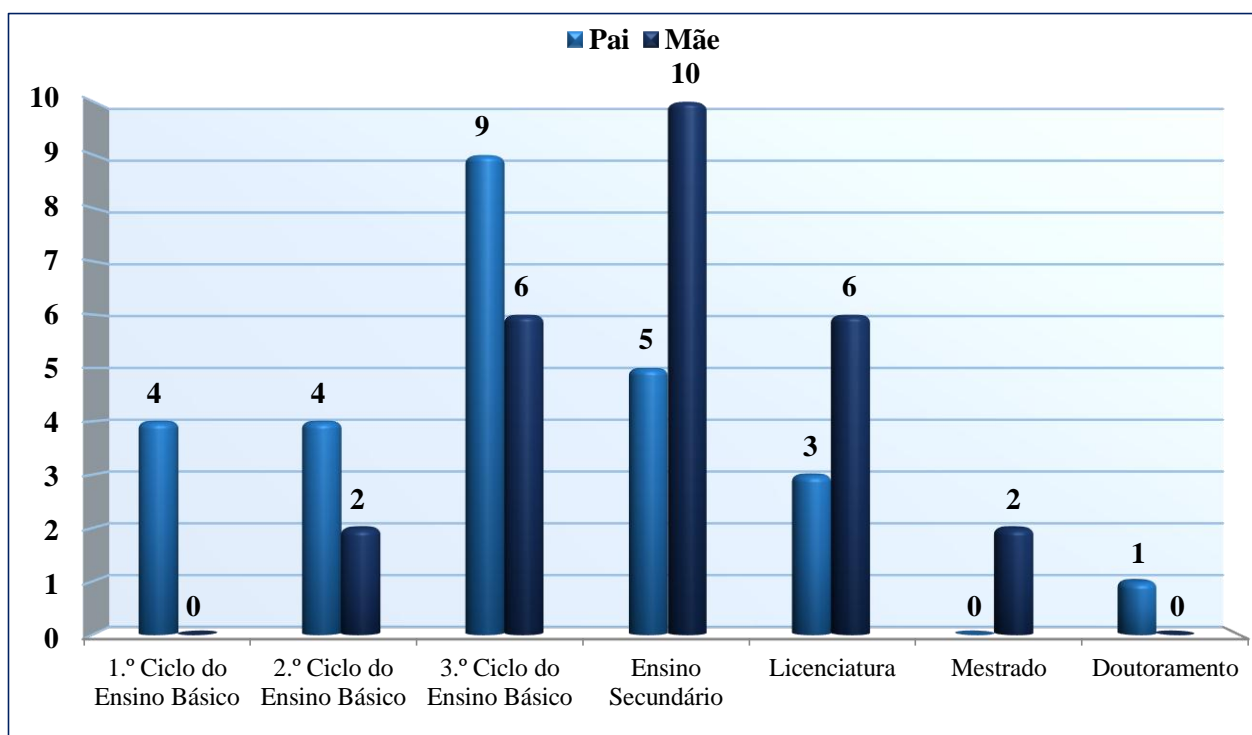
As crianças da *Sala dos Ursinhos* formam um grupo dinâmico, ativo e sociável no que concerne à formação pessoal e social, dando especial atenção aos momentos das histórias, bem como ao contacto com a natureza. O grupo apresenta um nível elevado de curiosidade e interesse em investigar e descobrir acerca de questões surgidas no seu interior. Por vezes, dependem em demasia dos adultos ao nível da organização e gestão do seu quotidiano, recorrendo ao educador quando se deparam com alguma problemática. No que toca ao *Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita*, convém referir que algumas crianças expõem dificuldades ao nível da linguagem e da representação gráfica, particularmente as que se encontram pela primeira vez no grupo.

Convém considerar sucintamente o desenvolvimento das crianças em algumas das áreas de conteúdo (ME, 1997). Assim, na *Área do Conhecimento do Mundo*, o grupo é observador, curioso e participativo, lançando constantemente perguntas acerca de fenómenos que o rodeiam. Relativamente à *Área de Expressão e Comunicação*, especialmente no *Domínio da Expressão Plástica, Motora e Dramática*, as crianças revelam gosto em modelar, desenhar e pintar. Curiosamente, algumas não gostam de realizar colagens devido às dificuldades sentidas ao nível do movimento de recorte, interligado com a motricidade fina. O desenvolvimento motor global é apropriado à faixa etária, com o grupo a revelar interesse pelas atividades motoras, como jogos corporais e danças que, aliados a músicas, fazem as delícias das crianças em virtude de o grupo evidenciar especial interesse pelo *Domínio da Expressão Musical*.

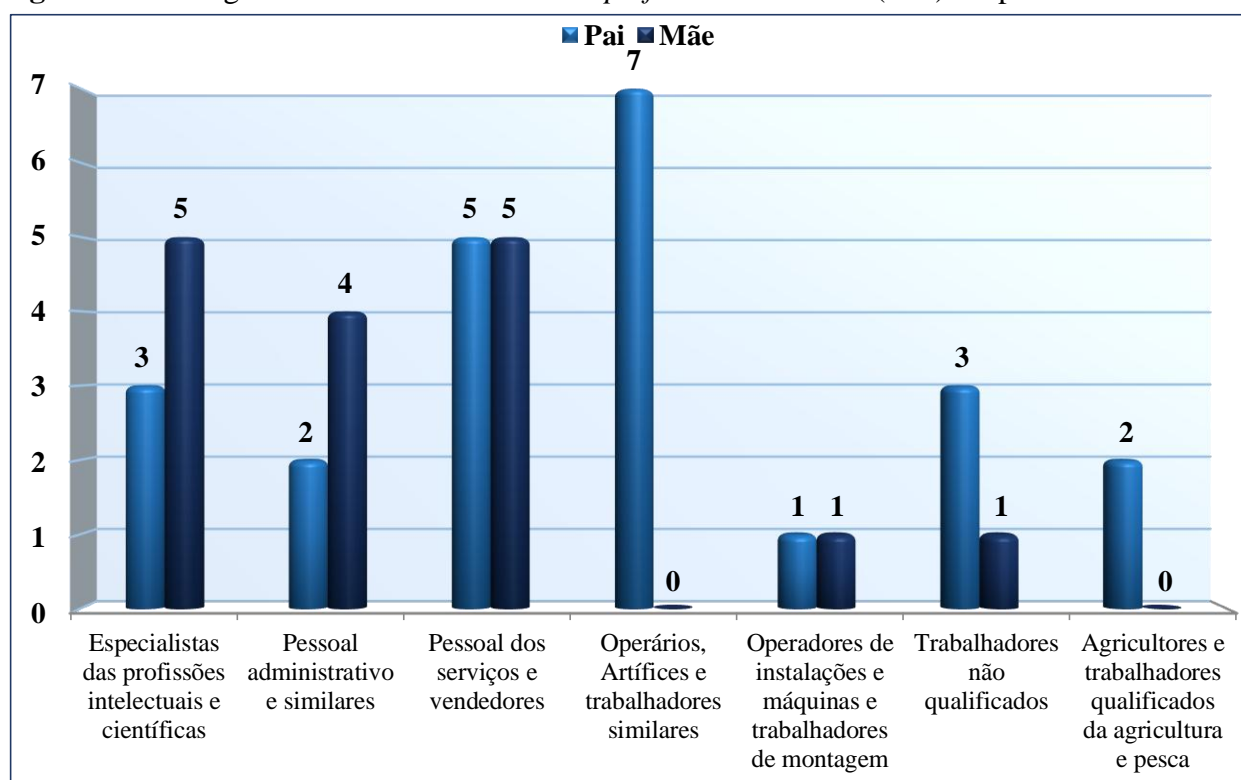
O jogo simbólico preenche o quotidiano do grupo com as crianças a interpretarem diferentes papéis de forma espontânea na área da casinha ou até mesmo na dramatização de histórias. Interessantemente, o grupo revela curiosidade e gosto pelo *Domínio da Matemática* devido à forma interessante e lúdica como a educadora cooperante introduz esta temática no seu quotidiano. As crianças evidenciam bom raciocínio e conseguem formar conjuntos, atendendo a critérios predeterminados.

Tornou-se relevante conhecer melhor os ambientes familiares em que as crianças da *Sala dos Ursinhos* estão inseridas. Consequentemente, investigou-se e analisou-se o *Indicador Socioeducativo Individual (ISEI)*, bem como o *Indicador Socioprofissional Individual (ISPI)*. De referir que o *Projeto Curricular de Grupo (PCG)* estava em fase de conclusão, tendo a tabela (*vide* apêndice N) construída pelo estagiário contribuído para o enriquecimento desse mesmo documento. A recolha das informações decorreu não só do diálogo com as famílias mas também da consulta das fichas de inscrição, que continham algumas informações pertinentes. Tomei consciência da dificuldade em construir este tipo de ferramentas, em virtude de alguns pais acompanharem de forma pouco regular e interessada o progresso dos filhos. De salientar que a análise e interpretação destes dados não visou a criação de rótulos ou imagens preconcebidas, mas tão-somente a adaptação do processo educativo às necessidades de cada criança.

No que concerne ao nível socioeducativo individual dos pais (*vide* figura 54), especificamente o grau académico, distinguem-se o Ensino Secundário e o 3.º Ciclo do Ensino Básico. Posteriormente surge a Licenciatura, com três pais e seis mães, sendo de salientar a existência de duas mães com Mestrado e um pai com Doutoramento. Um dado interessante prende-se com o facto de as mães apresentarem habilitações académicas superiores aos pais, o que evidencia mudanças na vertente familiar. Perante as habilitações académicas das famílias, é possível verificar que estas revelam compreender melhor os benefícios da educação infantil para os seus filhos, não apenas ao nível do percurso educativo, mas ainda a nível social e na edificação da personalidade de cada criança.

Figura 54. O *Indicador Socioeducativo Individual (ISEI)* dos pais representado graficamente.

No que concerne ao *Indicador Socioprofissional Individual (ISPI)*, recorreu-se à *Classificação Nacional de Profissões (1994)*, com o objetivo de conhecer a situação profissional dos pais das crianças da *Sala dos Ursinhos* (vide figura 55).

Figura 55. As categorias sociais do *Indicador Socioprofissional Individual (ISPI)* dos pais.

Assim, verifica-se que a categoria de Pessoal dos Serviços Pessoais e Vendedores se destaca, seguida de perto pelos Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas, bem como pelos Operários, Artífices e Trabalhadores Similares, do mesmo modo que o Pessoal Administrativo e Similares apresenta significativa incidência. Nota ainda para as dez mães desempregadas face aos três pais que enfrentam esta mesma realidade.

4.3.3.1 Equipa Pedagógica.

A equipa pedagógica da *Sala dos Ursinhos* é composta por três educadoras de infância e uma auxiliar da ação educativa. Destaca-se ainda a presença de uma aluna estagiária no âmbito de um curso profissional relacionado com a animação sociocultural. Apesar de os adultos trabalharem em prol do bem-estar, interesse e desenvolvimento das crianças, por vezes verificam-se situações contraditórias devido ao elevado número de adultos na sala. Em diversas ocasiões, encontravam-se cinco adultos na *Sala dos Ursinhos*, facto que, aliado a educadoras experientes, com perspetivas de ensino divergentes, gerava momentos desconfortáveis, como consequência de estratégias opostas.

Em algumas ocasiões, observei que as indicações dadas às crianças eram deveras contraditórias, o que gerava alguma confusão. Por vezes, os adultos acabavam por se desautorizar e as crianças, ao aperceber-se dessas situações, sempre que precisavam de algo, recorriam a quem pudesse satisfazer a sua vontade. Num momento específico, a educadora cooperante tentou que uma criança provasse um determinado alimento à hora do almoço; porém, como a criança que já se tinha apercebido de algumas fragilidades organizacionais por parte dos adultos, solicitou a outra educadora para não comer e viu o seu pedido imediatamente aceite, sem haver o cuidado de verificar se existiam indicações contrárias. Esta situação causou-me algum desconforto, mas serviu para me consciencializar que as crianças são muito inteligentes na forma de conseguirem os seus intuitos (Diário de Bordo, 29 de março de 2014).

A conjuntura anteriormente narrada permitiu-me tomar consciência da importância do trabalho em equipa por parte de todos os elementos que constituem a equipa pedagógica. No fundo, é fundamental que os egos e vontades pessoais fiquem no exterior da *Sala dos Ursinhos*, pois são estes os principais atores do quotidiano e cabe aos adultos deixar o dramatismo e as contracenias para aqueles que realmente importam: as crianças.

Por outro lado, importa salientar a existência de um vínculo afetivo nas interações adulto/criança, baseado na confiança, segurança e respeito mútuo. De referir que a educadora cooperante, com base na sua vasta experiência e gosto pela educação Pré-Escolar, defende a

aprendizagem pela ação, proporcionando às crianças um vasto leque de situações diferenciadas que resultam dos interesses e dúvidas do grupo, tal como das suas necessidades.

Com efeito, a educadora cooperante representou um pilar fundamental na minha prática pedagógica, pelo seu apoio, acompanhamento e motivação constantes. Um dos aspetos que considero relevantes no relacionamento com esta profissional é o entusiasmo com que esta recebia as minhas ideias e sugestões, parecendo reviver o seu estágio no modo como se envolvia na planificação e estruturação das atividades, sempre com a palavra certa no momento adequado.

Não podia finalizar esta primeira reflexão sem elogiar a atitude da educadora cooperante, que tem sido incansável no acompanhamento efetuado, mostrando-se sempre disponível para responder às minhas questões, dúvidas e receios. Esta transmitiu-me muita segurança e motivação para realizar um trabalho excecional com as crianças, apoiando-me nas mais variadas ideias, por mais surpreendentes que pudessem parecer (Diário de Bordo, 29 de março de 2014).

4.3.3.2 Articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Uma vez que algumas crianças transitam para o 1.º Ciclo do Ensino Básico no próximo ano letivo, a problemática da continuidade educativa foi tida em consideração aquando da prática pedagógica. Apercebi-me que tanto pais como crianças vivem angustiados com o momento em que as crianças deixam o Pré-Escolar para vivenciarem novas aventuras no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Trata-se de um momento único no percurso escolar das crianças, que não deveria ser encarado com receio e alguma ansiedade por parte das famílias. Contrariamente, esta transição deveria ocorrer de forma progressiva e fundamentada, tendo em consideração um processo de continuidade educativa que deve começar com antecedência a fim de evitar dificuldades de adaptação.

O primeiro contacto com o meio escolar desencadeará, por vezes, reacções violentas. As dificuldades de adaptação podem prolongar-se durante muito tempo (...) Há reacções de selvajaria, de medos ou violências que provêm de uma ruptura demasiado brusca com um meio que não tinha preparado a criança para os contactos sociais, ou que denotam verdadeiras perturbações afectivas (Gallimard, 1998, p. 61).

Deste modo, importa refletir acerca do conceito de continuidade educativa. Segundo Serra (2004), a articulação entre os diferentes ciclos é fulcral uma vez que:

apesar da educação Pré-Escolar e o Ensino Básico se corporizarem como dois campos diferenciados, o segundo deveria ser uma continuação do primeiro. Daí a importância do Ensino Básico se apoiar nos conhecimentos e vivências que as crianças têm, quando entram

na escolaridade obrigatória, sendo necessária uma articulação que possibilite um crescimento apoiado, desde as actividades lúdicas e criativas da educação Pré-Escolar até às aprendizagens mais sistematizadas do Ensino Básico (p. 76).

A autora realça a importância de efetuarmos uma articulação eficaz, dado que estamos perante um processo que exige partilha de informações e responsabilidades entre os professores e os educadores. Assim, convém que o professor conheça muitas das crianças que terá como seus alunos no ano letivo seguinte, mesmo antes de o ano se iniciar, promovendo visitas ao 1.º Ciclo do Ensino Básico com as respetivas educadoras, bem como partilhando algumas experiências, através da realização conjunta de projetos que deem a conhecer “o que se faz e aprende na educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo” (ME, 1997, p. 91).

Não é possível que os educadores e os professores trabalhem de forma isolada, portanto ambos devem estar conscientes dos interesses das crianças. Para tal, é necessário que sejam agentes facilitadores de todo o processo, agendando reuniões e fomentando diálogos que promovam uma transição sem roturas totais com o passado ou repetições desmotivantes para as crianças. É imprescindível dar “sentido à acção educativa, como se de um fio condutor se tratasse, independentemente da pessoa (professor ou educador) ou da forma (metodologia) como o saber é mediado” (Serra, 2004, p. 112).

Para um correto desenvolvimento cognitivo da criança, é necessária estabilidade e esta deve ser garantida no momento da transição entre os dois patamares educativos (Vasconcelos, 2009). Por vezes, nas nossas escolas, a Educação Pré-Escolar reside perto do 1.º Ciclo do Ensino básico, à distância de um conjunto de degraus. Porém, simultaneamente, existe um afastamento enorme entre estes dois contextos, já que tanto educadores como professores revelam receio de dar o primeiro passo face a um entendimento e à aproximação, fatores que proporcionarão o sucesso na transição escolar das crianças.

Por conseguinte, “o diálogo e a colaboração entre educadores e professores do 1.º Ciclo facilitam a transição e uma atitude positiva da criança face à escolaridade obrigatória” (ME, 1997, p. 91). De modo a garantir uma educação de qualidade às crianças, as famílias também devem ser envolvidas no processo de transição, participando em reuniões e debates nos quais possam expor as suas preocupações e receios. Assim, evita-se que a ansiedade das famílias acabe por se manifestar nas crianças.

A formação inicial que os novos professores e educadores recebem atualmente permite-lhes ter consciência da relevância de uma boa articulação entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, em virtude de possuírem um público-alvo e um objetivo comuns: ajudar as crianças a

“crescer harmoniosamente, a serem cidadãos responsáveis, a terem igualdade de oportunidades na sociedade em que estão inseridos e aprenderem a ser felizes” (Serra, 2004, p. 14).

4.3.4 Prática pedagógica enquanto resposta à questão de Investigação-Ação.

A prática pedagógica em contexto Pré-Escolar pressupõe um conjunto de ferramentas e etapas, desde a observação, a planificação, a ação até à avaliação e à reflexão sobre a prática com o intuito de desenvolver uma *práxis* onde a criança é considerada como um sujeito ativo e capaz de coconstruir as suas aprendizagens e “não como objecto do processo educativo” (ME, 1997, p. 19). A educação Pré-Escolar marca o início da criança no longo percurso educativo do qual fará parte ao longo da sua vida, o que significa que as primeiras experiências e vivências das crianças na escola ocorrem neste período (*Ibidem*). Contudo, não é possível olvidar que “a criança quando inicia a educação Pré-Escolar já sabe muitas coisas sobre o mundo” (*Ibidem*, p. 79), cabendo à escola valorizar esses mesmos conhecimentos.

Nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997), está patente a importância de promover uma formação de qualidade que tenha como objetivo “a plena inserção da criança na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (p. 15). Para que tal suceda, é necessário que os educadores, em parceria com as famílias, proporcionem situações em que as crianças explorem e descubram o meio envolvente e, assim, percebam a relevância da vida democrática através de uma educação com base em aspetos fundamentais de cidadania. Nesta linha de raciocínio, a prática pedagógica procurou promover momentos em que as crianças tivessem a oportunidade de interagir “com o meio envolvente que, por seu turno, lhe deverá fornecer condições favoráveis para que se desenvolva e aprenda” (*Ibidem*, p. 79).

As visitas de estudo realizadas durante a *práxis* foram fundamentais para atingir os objetivos propostos ao nível do estímulo da comunicação bem como da implementação de estratégias de trabalho cooperativo. Porém, acima de tudo, possibilitaram “partir do que as crianças sabem, da sua cultura e saberes próprios” (ME, 1997, p. 19) para, desta forma, produzir novas formas de conhecimento e aprendizagens que permitam às crianças experimentar, questionar e conhecer. No fundo, as saídas da escola proporcionaram ao grupo momentos únicos, já que, através do contacto com a comunidade, as crianças puderam descobrir as tradições e costumes que tornaram a nossa região rica e diversificada, dando assim resposta às suas dúvidas. A viagem começou de forma doce, com a exploração de um produto que faz a delícia de todos, independentemente da faixa etária: o açúcar. A abordagem desta temática tornou possível às crianças acompanharem o processo de moagem num engenho de cana-de-açúcar. Num segundo momento, o grupo visitou o *Museu de*

História Natural do Funchal em busca do famoso *Amphiprion Ocellaris*, que darei a conhecer numa fase posterior. Através desta visita, as crianças transformaram-se em biólogos por um dia, descobrindo os segredos que os mares da ilha da Madeira albergam no que concerne à fauna e à flora marítima.

O *Ciclo do Pão* despertou a curiosidade do grupo, que teve a oportunidade de visitar o *Moinho de São Jorge* e descobrir qual a matéria-prima que origina o pão. Todos ficaram encantados com a fantástica senhora Rosa, guia do Moinho, que dedicou grande parte da sua vida à arte da moagem dos cereais, cereais estes que o grupo adquiriu no local para, posteriormente, colocar a *mão na massa*, explorando o quotidiano de um padeiro.

Para finalizar, as crianças visitaram o local onde os seus heróis realizaram imensas proezas. Curiosamente, as crianças apenas visitaram a *Corporação de Bombeiros Municipais de Santa Cruz* e digo “apenas” porque para nós, adultos, os bombeiros são quase um dado adquirido e nem sempre lhes damos o devido valor. Contudo, aos olhos das crianças, os homens e mulheres que têm como lema *Vida por Vida* são inquestionavelmente os heróis por nós esquecidos. Em apêndice, apresenta-se a Planificação Geral da Prática Pedagógica, que possibilita uma contextualização e compreensão da *práxis* ao nível do tempo e do espaço em que a mesma decorreu (*vide* apêndice O).

Os diferentes momentos anteriormente mencionados tiveram em consideração “as diferentes áreas de conteúdo, bem como a sua articulação” (ME, 1997, p. 26), tendo partido de questões e propostas das crianças. O educador deve assumir-se como guia experimentado, sempre pronto para apoiar a criança na descoberta do saber, sem proporcionar as respostas. Para tal, é fundamental promover situações de aprendizagem desafiantes e promotoras do espírito crítico, uma vez que a prática pedagógica deve advir “do processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação desenvolvidos pelo educador de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças” (Bertram & Pascal, 2009, p. 48). Durante a *práxis*, procurei proporcionar ao grupo situações diversificadas e ricas, rompendo com algumas noções estabelecidas na sala, uma vez que, na perspectiva de alguns adultos que faziam parte da equipa educativa, a realização de fichas tecnicistas se assumia como fundamental para a evolução das crianças.

De referir que, aquando da organização e planificação das visitas de estudo, me deparei com uma realidade que considerava não existir: a educação Pré-Escolar é ainda vista com alguns preconceitos e pouca relevância no processo educativo de uma criança por parte de algumas entidades com responsabilidades ao nível da educação.

À primeira vista, poderá parecer que a missão de organizar uma visita de estudo é tarefa simples. Contudo, nunca pensei nas dificuldades que teria de enfrentar para conseguir

estruturar a desejada visita com o grupo. Os obstáculos eram criados pelas mais diferentes entidades, desde a escola até às instituições municipais, pois, infelizmente, vivemos num país onde a burocracia é mais importante do que o objetivo que temos quando pretendemos realizar algo diferente. Numa das minhas inúmeras reuniões, um elemento com responsabilidades ao nível da educação regional referiu “Mas para quê tanto trabalho? As crianças daqui a uns dias esquecem essa visita. Quando chegarem ao 1.º Ciclo, terão oportunidade, até porque os outros grupos não realizam visitas de estudo!”. Estas palavras poderiam desanimar-me, mas tiveram o efeito totalmente oposto, uma vez que me motivaram para conseguir algo que sabia ser essencial para o meu grupo e para o trabalho que estávamos a desenvolver (Diário de Bordo, 30 de abril de 2014).

Deste modo, as visitas só se tornaram possíveis com o apoio e motivação da educadora cooperante e dos encarregados de educação, que desde o primeiro momento demonstraram disponibilidade para participar na solução e nunca na criação de novos problemas.

Por outro lado, tinha o apoio incondicional da educadora cooperante e dos encarregados de educação, que percebiam o objetivo e consideravam a realização de visitas de estudo por parte das crianças totalmente oportuna (Diário de Bordo, 30 de abril de 2014).

No final, tomei consciência de que o educador é também um gestor, ou melhor, um mediador fora da sala de aula, uma vez que tive de apelar ao consenso e à entreaajuda entre diferentes entidades, nomeadamente a Direção da Escola, a Câmara Municipal, a Empresa de Transportes, inclusivamente a Banda Municipal de Santa Cruz, de forma a tornar possível as saídas da escola.

A impossibilidade de relatar, no corpo do relatório, todas as aventuras e aprendizagens desenvolvidas pelo grupo deu lugar à construção de diversos vídeos que, em conjunto com as planificações, retratam os mais variados momentos vivenciados pelas crianças (*vide* apêndice de Q a W). A título de curiosidade, importa referir que, durante as visitas de estudo, todas as crianças e adultos da *Sala dos Ursinhos* utilizaram uma *t-shirt* pintada pelas crianças, atividade que surgiu na exploração da temática *O Esqueleto Humano* (*vide* apêndice R), visto que pretendi oferecer ao grupo uma recordação da minha passagem pela sala. Deste modo, as crianças pintaram a representação da caixa torácica e, numa fase posterior, decidiram usar a sua obra no decorrer das visitas de estudo, como forma de valorizar o seu trabalho na pintura das *t-shirts*. De enaltecer o sucesso que a indumentária do grupo causou em inúmeros turistas e madeirenses, que interpelavam as crianças em relação às suas originais *t-shirts*. Acima de tudo, o grupo marcou a diferença pela alegria que as crianças evidenciaram nos diferentes locais que visitamos.

4.3.4.1 *O Ciclo do Pão.*

A exploração do *Ciclo do Pão* surgiu do interesse do grupo em descobrir a origem da farinha. Após as crianças perceberem que o processo de extração do açúcar derivava de uma planta, decidiram indagar se a farinha seguia o mesmo processo de fabrico, questão que possibilitou uma viagem pelo processo de moagem, confeção e, claro, degustação de pão caseiro, habilmente confeccionado pelo grupo.

É fantástico ser criança, só é pena que muitos de nós, adultos, nos esqueçamos deste simples facto. Novo desafio lançado pelas crianças, que diariamente demonstram uma curiosidade imensa. Aquando da exploração da temática referente ao açúcar, o grupo questionou se a farinha, com que é feito o pão, também derivava de uma planta como o açúcar. Desta forma, surgiu o interesse em conhecer *O Ciclo do Pão*, alicerçado no entusiasmo e interesse do grupo. As crianças tiveram a possibilidade de visitar o *Moinho de Água de São Jorge*, em Santana, que é movido pelas águas da Levada do Rei. Uma vez mais, esta visita possibilitou às crianças descobrir *in loco* o processo de moagem do trigo, milho, cevada e centeio, visto que o moinho, recentemente restaurado, permitiu visualizar o processamento dos cereais da mesma forma que se fazia antigamente (Diário de Bordo, 17 de maio de 2014).

Tomei consciência de que, na sociedade atual, algumas crianças residentes em centros urbanos desconhecem, por vezes, a origem de alguns produtos alimentares utilizados no seu quotidiano, acreditando que os mesmos derivam das grandes superfícies comerciais, locais aos quais os seus familiares recorrem sempre que necessitam de determinado produto. Devido à facilidade com que adquirimos os produtos alimentares, percebi que o grupo desconhecia a matéria-prima que dava origem à farinha, bem como o seu processo de fabrico. Através de diálogos com o grupo, ficou patente o desejo de as crianças descobrirem a origem da farinha.

Nos momentos em que se dava primazia ao diálogo com as crianças, o adulto tinha a possibilidade de desempenhar “o papel de *andaime*, interpretando-as, clarificando as suas produções, expandindo os enunciados e providenciando modelos que ela testa” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 11). A exploração desta temática possibilitou ao grupo realizar duas visitas de estudo, que constituíram situações de aprendizagem privilegiadas em contexto real, já que, além de favorecerem os conhecimentos adquiridos, permitiram às crianças desenvolver as “suas capacidades de pensar, raciocinar, observar, que vão sendo valiosas em todos os aspectos das suas vidas” (Williams, Rockwell, & Sherwood, 2003, p. 11). Ao longo da estruturação e planificação destas atividades, foram tidas em consideração as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997)*, bem como as *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (2010)*, que serviram

como referências mediadoras da ação, ainda que se tenham valorizado os objetivos e competências estabelecidos em parceria com o grupo.

O estudo do *Ciclo do Pão* permitiu às crianças conhecer a senhora Ana Rosa, moleira do *Moinho de Água de São Jorge*, a qual recebeu as crianças com entusiasmo, partilhando as tradições e os saberes inerentes à arte da moagem do trigo, milho e cevada. A senhora Rosa, como foi carinhosamente chamada pelas crianças, possibilitou ao grupo participar, vivenciar e explorar os diferentes utensílios utilizados na moagem. Deste modo, as crianças tiveram a oportunidade de construir a sua aprendizagem, com base na vertente exploratória que cada uma delas possui, pois “uma atitude exploratória, caracterizada por curiosidade e abertura ao mundo circundante, disponibiliza a pessoa para formas mais intensas de concentração e implicação” (Portugal & Leavers, 2010, p. 38).

Uma referência especial à moleira Ana Rosa, uma senhora fantástica e, apesar da sua idade, um exemplo para as gerações mais jovens. Esta recebeu-nos cheia de vitalidade e criou uma ligação especial com as crianças, permitindo que o grupo explorasse o moinho, bem como as suas matérias-primas (Diário de Bordo, 17 de maio de 2014).

O momento de interação com a senhora Rosa proporcionou ao grupo “ampliar as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores” (ME, 1997, p. 68). Porém, acima de tudo, as crianças tomaram consciência de que, independentemente da idade, o sonho comanda a vida, sonho que se concretizou no momento em que as entidades governativas restauraram o seu moinho. As canções e brincadeiras que a senhora Rosa recordou, dos seus momentos de infância, encantaram o grupo, que participou ativamente na visita e se despediu com imensa saudade. Como interrogou uma criança: “Rui e Helda, a senhora Rosa pode ir connosco para a escola?”

Certamente, eu poderia, em contexto sala, dialogar acerca do processo de moagem dos cereais, deixando transparecer os meus conhecimentos mais profundos sobre esta temática. Contudo, nunca iria proporcionar às crianças um momento tão rico como aquele que o grupo vivenciou, pois um computador com imagens e vídeos jamais poderia substituir as aprendizagens efetuadas com a senhora Rosa. Esta evidenciou ser sábia no contacto com o outro e na forma como encarou todas as vivências difíceis da sua vida, até conseguir finalmente restaurar o seu moinho. Como referiu às crianças, foi um sonho alcançado após muitos anos, o que acabou por incutir no grupo a premissa que sonhar é sempre possível, basta acreditar (Diário de Bordo, 17 de maio de 2014).

Área de Conhecimento do Mundo (ME, 1997).

Atendendo ao conjunto de conhecimentos prévios que as crianças detinham, realizou-se um diálogo em grande grupo de modo a permitir a exploração e partilha das suas vivências e saberes em relação à temática. Um reduzido número de crianças sabia para que servia o moinho e que matérias-primas eram utilizadas, de tal forma que, aquando da chegada do grupo ao *Moinho de Água de São Jorge*, a maioria ficou surpreendida com a existência de uma levada debaixo do moinho (*vide* figuras 56 e 57).

Figuras 56 e 57. Fotografias do *Moinho de Água de São Jorge*.



Fonte: Figura da direita pertencente a Ana Rosa.

Naquele momento, a senhora Rosa explicou o papel fundamental da levada no funcionamento do moinho. Aproveitei a ocasião para fornecer algumas informações relativas a um sistema pioneiro existente na ilha da Madeira: as inúmeras levadas, que serviam para transportar a água até aos moinhos e para irrigação das plantações de cana-de-açúcar, que as crianças já conheciam aquando da exploração do açúcar (*vide* apêndice S). As diversas pontes que poderíamos efetuar entre as diferentes temáticas exploradas pelo grupo tinham em comum os interesses, necessidades e curiosidades das crianças, que representavam o centro do processo ensino/aprendizagem (Portugal & Laevers, 2010).

Ao explorar o moinho, as crianças foram colocando questões à moleira. Nesse momento de diálogo, foi possível constatar algumas dificuldades de uma criança ao nível dos grupos consonânticos, uma vez que esta substituía alguns sons, omitindo a consoante “r”, como “*amalelo*” em vez de “*amarelo*”. Ressalve-se, no entanto, que o facto de a criança comunicar sem receio lhe permite aprimorar as suas capacidades linguísticas. Numa primeira fase da visita, o grupo conheceu alguns cereais, nomeadamente milho, trigo e centeio. As crianças puderam degustar esses cereais, analisando ainda a sua forma, peso e textura (*vide* figuras 58 e 59), uma vez que uma elevada

percentagem do grupo nunca tinha visualizado os cereais naquele estado. Descobriram, assim, que os cereais consistem em sementes, constituídas pelo embrião, pelo endosperma e pelo perilo.

Figuras 58 e 59. As crianças a degustar e a explorar os cereais.



Posteriormente, a guia explicou ao grupo que os moinhos tradicionais são movidos pelo movimento da água, embora atualmente este processo tradicional de moagem seja escassamente utilizado. As crianças tiveram oportunidade de manobrar as *mós* (pedras maciças em forma de anel cilíndrico), tornando-se por momentos os moleiros do *Moinho de Água de São Jorge*, enquanto os colegas retiravam a farinha resultante da moagem e organizavam o produto segundo as diretivas da moleira (*vide* figuras 60 e 61). Naquele momento, a alegria, o entusiasmo e o profissionalismo eram as palavras de ordem entre o grupo, que pretendia efetuar a arte da moagem dos cereais com o maior rigor possível.

Figuras 60 e 61. Crianças a manobrar as *mós* do *Moinho de Água de São Jorge*.



Foi ainda permitido às crianças explorar, a pares, um conjunto de utensílios rudimentares utilizados antigamente na moagem de pequenas quantidades de cereais (*vide* figuras 62 e 63). Nessa

ocasião, aperceberam-se de que era necessário trabalhar em equipa para conseguirem obter a farinha, devido ao esforço físico a ser empregue na ação que estavam a realizar. Com comunicação e apoio mútuo, o grupo conseguiu alcançar o objetivo principal, auxiliar a Senhora Rosa na moagem dos cereais. Uma criança referiu que era mais fácil fazer um bolo com a sua mãe do que obter a preciosa farinha, sem a qual não conseguia confeccionar o bolo. Deste modo, o grupo percebeu que os seus antepassados não tinham oportunidade de adquirir a farinha numa superfície comercial, era necessário esforço e dedicação para obter esse produto.

Figuras 62 e 63. O grupo a explorar os utensílios inerentes ao processo de moagem tradicional.



No final da visita, o grupo teve a oportunidade de comprar farinha no *Moinho de Água de São Jorge* para a entregar, no dia seguinte, ao padeiro com o intuito de confeccionar o pão. Como oferta e pagamento pelo excelente desempenho das crianças na arte da moagem dos cereais, a moleira ofereceu-lhes alguns cereais por moer a fim de o grupo trabalhar a temática na sala. Acima de tudo, a responsável pelo moinho pretendeu dar a conhecer uma tradição que remonta aos seus antepassados, altura em que os populares que auxiliavam no moinho tinham direito a uma percentagem dos cereais moídos, no final do dia. Como salientam Dionísio e Pereira (2006), é fundamental que “as crianças saibam mais sobre o mundo e aprendam tanto a interpretar factos e acções, a organizar e reter informação e a elaborar cenários mentais e esquemas, como a interagir sobre tudo isto” (p. 614).

Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Matemática, da Linguagem Oral e da Abordagem à Escrita (ME, 1997).

Ao longo da atividade *O Ciclo do Pão*, as crianças aperfeiçoaram diversos domínios, de forma transversal e interligada, sem que as aprendizagens ocorressem em momentos formais. No fundo, o

grupo teve espaço para descobrir através da ação, ou seja, executando as mais diversas tarefas, atribuindo assim significado às suas aprendizagens (*Ibidem*).

Após a visita ao moinho, o grupo visitou um espaço que se dedica à confeção de pão segundo um processo tradicional. O padeiro dialogou com o grupo e explicou que, antes de conhecermos o local, era necessário dar início à confeção da massa (*vide* figuras 64 e 65), uma vez que esta necessita de levedar, esclarecendo o significado dos termos técnicos. Uma criança questionou o padeiro pelo facto de não estar vestido de branco nem ter chapéu. A pergunta fez-me tomar consciência da importância de “alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores” (ME, 1997, p. 68).

Seguidamente, as crianças seguiram a receita, efetuando, com ajuda do adulto, as pesagens necessárias para a confeção da massa do pão, “construindo noções matemáticas a partir das suas vivências” (*Ibidem*). Era notório o interesse do grupo nas noções matemáticas apresentadas pelo padeiro, uma vez que todos verificavam uma aplicação direta desses mesmos conteúdos. Por vezes, a desmotivação observada na área da matemática prende-se com o facto de esta não ser dotada de significado, pois, quando se verifica a aplicabilidade dos conteúdos, as crianças revelam competências efetivas ao nível do *Desenvolvimento Lógico-Matemático* (ME, 1997).

Para além de conhecerem uma nova profissão, as crianças tiveram a oportunidade de questionar e até dar sugestões no momento em que estavam a fazer o seu pão, deixando a sua marca no produto final elaborado por cada elemento do grupo. A farinha parecia por vezes o pó fantástico utilizado pelas fadas nos contos de princesas e príncipes, tudo porque ter vinte e seis príncipes e princesas com as mãos na farinha proporcionou imagens surpreendentes, com as crianças a desfrutarem ao máximo do momento. Contudo, para mim foi complicado gerir todos os comportamentos e necessidades do grupo, contando para tal com o auxílio da educadora cooperante e da auxiliar da ação educativa (Diário de Bordo, 17 de maio de 2014).

Figuras 64 e 65. Grupo dos *Ursinhos* na exploração da receita e confeção do pão.

Após a confeção do pão, o grupo explorou os diferentes utensílios necessários para trabalhar em segurança em redor do forno (*vide* figuras 66 e 67). O padeiro Isidro Gouveia efetuou um pequeno jogo, no qual as crianças, a pares, deviam explorar uma ferramenta, explicando a função que consideravam pertinente para determinado objeto. As respostas das crianças foram ricas e diversificadas, fruto da sua imaginação fértil, mas a comunicação com outros adultos da comunidade permitiu ao grupo alargar “as situações de comunicação que levam a criança a apropriar-se progressivamente das diferentes funções da linguagem e adequar a sua comunicação a situações diversas” (ME, 1997, p. 68).

Figuras 66 e 67. Exploração dos diferentes utensílios utilizados no manuseamento do forno.

Antes de as crianças colocarem a massa do seu pão, previamente confeccionada, no forno, tiveram de dar resposta a um pequeno desafio matemático, realizado a pares. O desafio estava dividido em duas fases: num primeiro momento, as crianças tinham de agrupar os diferentes cereais por conjuntos, sendo o critério de seleção o respetivo tamanho; numa segunda fase, o par tinha um conjunto de grãos de milho, devendo concluir sobre o número de grãos existentes, realizando assim operações de contagem. Deste modo, cabe ao “educador proporcionar experiências diversificadas e baseadas na reflexão das crianças, colocando questões que lhes permitam ir construindo noções matemáticas” (ME, 1997, p. 74). À medida que os pares iam resolvendo o desafio matemático, obtinham a passagem para a zona do forno, onde colocaram o pão na espátula de madeira, com o auxílio do padeiro e do educador estagiário (*vide* figuras 68 e 69). As crianças ficaram surpresas com o calor que se fazia sentir no espaço onde estava situado o forno.

Figuras 68 e 69. Introdução da massa no forno com recurso aos utensílios adequados.



No final da visita, o grupo tomou o pequeno-almoço, degustando o pão amassado pelo padeiro com o auxílio das crianças. O trabalho e dedicação do grupo foi recompensado com cada criança a receber um saco com três pães, que simbolizavam a massa que cada criança confeccionou. O grupo evidenciou um entrosamento fantástico com o Senhor Isidro Gouveia, a ponto de, no final, uma criança ter alertado o padeiro para o facto de apenas ter dois pães no seu saco, enquanto os seus colegas tinham três. Não haveria melhor forma de aquela criança se aperceber da importância da matemática, mais não fosse para não ficar em desvantagem em relação aos seus colegas.

Nos restantes dias da presente semana, o grupo deu continuidade à exploração do *Ciclo do Pão*, efetuando o registo da atividade com a educadora cooperante, que promoveu o domínio da expressão plástica através da elaboração de um cartaz com a receita do pão, bem como de desenhos que retratassem um momento das duas visitas de estudo que tivesse marcado as crianças. Estas apresentaram ao grupo as suas produções, que foram posteriormente afixadas no placar do grupo como forma de valorizar o seu trabalho, uma vez que os placares ilustram e salientam os momentos

de aprendizagem vivenciados pelas crianças (Malaguzzi, 1994, citado por Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007).

4.3.4.2 À procura do *Amphiprion Ocellaris*.

Aquando de um diálogo com o grupo em relação ao seu fim de semana, uma criança referiu que tinha visualizado o filme *À Procura do Nemo (2003)* com os seus primos. Constatei imediatamente que o grupo era admirador do peixe-palhaço e das suas aventuras pelo vasto oceano. De referir que o nome científico do peixe-palhaço, ou melhor, do *Nemo*, como as crianças se referiam inicialmente à personagem principal do filme, é *Amphiprion Ocellaris*. De forma perspicaz, uma criança questionou se existiam “Nemos” nos mares da ilha da Madeira. Com base na dúvida do grupo, iniciou-se a temática dos oceanos, que possibilitou às crianças conhecer um novo “mundo” até então desconhecido para muitas delas. Acima de tudo, o grupo explorou os diversos habitantes dos oceanos, em particular a personagem principal do filme, ou seja, o *Amphiprion Ocellaris*.

A *Sala dos Ursinhos* à descoberta dos Oceanos! Poderá parecer o título de um livro infantojuvenil, mas reporta-se apenas a uma dúvida que surgiu num diálogo em grande grupo em relação à existência de Peixes-Palhaço, também conhecidos por Nemos, na costa marítima da ilha da Madeira. As crianças conheciam o *Amphiprion ocellaris* devido ao filme de animação que retrata a história de um *Nemo* que decide explorar os oceanos e, desde aquele momento, ficaram intrigadas com a dúvida do colega. A discussão em torno deste tema rapidamente evidenciou a curiosidade do grupo em descobrir e explorar os diversos habitantes dos oceanos. Desta forma, as atividades efetuadas, estruturadas com as crianças, incentivam à exploração dos mares com o objetivo de conhecerem um pouco melhor este mundo, até então desconhecido para alguns dos elementos do grupo. Exploramos ainda atitudes e valores que visam a preservação dos oceanos, referindo algumas das espécies que se encontram em vias de extinção (Diário de Bordo, 10 de maio de 2014).

Enquanto educador, coube-me valorizar os conhecimentos e dúvidas do grupo, dado que as crianças “possuem conhecimentos sobre si, sobre os outros e sobre o mundo que as rodeia” (Moreira & Oliveira, 2003, p. 19). Apesar de saber que o peixe-palhaço era originário do Oceano Pacífico e Índico, incentivei o grupo a procurar uma resposta.

A exploração desta temática permitiu fomentar atitudes e valores que visam a preservação dos oceanos, uma vez que foram abordadas algumas espécies que se encontram em vias de extinção, bem como a problemática da poluição marítima. O envolvimento das famílias foi fundamental nas atividades de pesquisa, porquanto possibilitou a partilha de conhecimentos e de vivências entre as

famílias e as crianças. De realçar que esta temática foi particularmente especial para uma criança cujo pai era pescador e, por esse facto, passava longas temporadas ausente.

A criança explicou ao grupo que, no passado, os habitantes da ilha caçavam baleias com dimensões gigantescas, informação cedida pelo seu pai. Para além desta história, partilhou com os colegas as saudades que sente do pai devido ao seu afastamento e ainda a sua vontade de um dia zarpar com ele à descoberta dos oceanos. Devo confessar que a situação não foi fácil de gerir, do ponto de vista das emoções, visto que a criança se emocionou ao dialogar acerca do seu familiar. Nesse momento, a educadora cooperante auxiliou-me de modo a ajudar a criança a ultrapassar o sentimento de saudade. Importa referir que, ao longo da exploração da temática, o menino foi das crianças mais empenhadas e dedicadas, porque o tema tinha especial significado para si, sem esquecer que as crianças “aprendem melhor se estiverem em situações que lhes permitam interagir com outros no sentido de partilhar e comunicar as suas ideias” (Moreira & Oliveira, 2003, p. 21).

Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (ME, 1997).

Cada história é um mundo novo: e, se destina às crianças, esse mundo é seriado sem regras obrigatórias (Correia, 1990, citado por Letria, 1994, p. 55).

Ao longo da prática pedagógica, ficou patente o gosto das crianças pelos contos infantis, histórias que transportavam o grupo para um mundo sem limites, onde tudo era possível e onde o “era uma vez” constituía apenas o início para uma fantástica viagem pelo seu imaginário, permitindo às crianças sonhar, voar, crescer e sorrir, no fundo, ser feliz num mundo que apenas a estas lhes diz respeito. No início do meu estágio, não tinha uma perspetiva real da importância das histórias no contexto Pré-Escolar, aspeto que as crianças me levaram a descobrir, fazendo-me reviver momentos da minha infância em diversas ocasiões.

Nesta ordem de ideias, a leitura e exploração da história *Zina, a Baleia Azul*, de Maria Aurora Carvalho Homem, deu a conhecer ao grupo a realidade dos mares da ilha da Madeira na década de quarenta, ao nível da migração das baleias e respetiva pesca. A autora, que residiu na região durante largos anos, apresenta um conjunto de imagens referentes à orla marítima da ilha que surpreendeu as crianças, pouco habituadas a visualizarem a ilha da Madeira nos contos e histórias (*vide* figuras 70 e 71).

O silêncio imperou no momento em que contei a história da *Zina*, com cada criança a viajar na sua imaginação, colocando-se no papel da personagem principal. De enaltecer que as imagens presentes na obra eram todas da Madeira, pelo que as crianças conseguiram

identificar algumas, com uma certa admiração, pois raramente veem a sua ilha representada numa história. Dialoguei, de forma sucinta, sobre a autora, Maria Aurora Carvalho, e as suas diversas obras, com o intuito de incentivar as crianças a, futuramente, lerem os seus livros, devido à sua elevada qualidade (Diário de Bordo, 10 de maio de 2014).

Figuras 70 e 71. Capa da história *Zina, a Baleia Azul* e apresentação do livro ao grupo.



No momento do reconto oral, as crianças evidenciaram preocupação em relação às baleias que eram capturadas, mas, acima de tudo, não esqueceram o facto de *Zina* regressar todos os anos aos mares da ilha. Uma criança referiu inclusivamente que, quando olhasse para o mar, iria procurar esta baleia. Durante o reconto oral efetuado pelo grupo, deparei-me com algumas dificuldades em atender às questões colocadas pelas crianças, uma vez que todas pretendiam atenção individualizada, aspeto difícil de alcançar num grupo com vinte e seis elementos. Deste modo, recorri a estratégias onde o grupo estivesse dividido pelas áreas, fomentando a autonomia e a responsabilização das crianças com vista a promover momentos de interação individual, ou seja, tinha como objetivo diário escutar e observar todas as crianças de forma individualizada, constatando assim as suas necessidades e progressos.

Todavia, tal procedimento apenas foi possível quando as crianças tomaram consciência do seu papel autónomo e decisivo na gestão do seu quotidiano, desapegando-se mais das orientações dos adultos. Por conseguinte, tentei dar-lhes espaço para que expusessem as suas opiniões e ideias com o intuito de tomarem decisões em relação ao seu quotidiano, aspetos, segundo Niza (1998), fundamentais para as “práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (p. 141).

A exploração do livro em três dimensões *As Incríveis Maravilhas do Oceano* (Navneett, 2013) possibilitou ao grupo descobrir um conjunto de informações acerca da vida marinha dos nossos oceanos, maravilhando as crianças com os seus efeitos animados e extremamente realistas (*vide* figuras 72 e 73). Ao longo da análise do livro, as crianças foram desafiadas a encontrar o peixe-

palhaço numa das janelas *pop-up* que retratavam uma determinada zona dos oceanos. Será que as crianças iriam encontrar o *Nemo* no cenário 3D das águas geladas ou, quem sabe, no alto-mar? Assim sendo, esta história permitiu um conjunto de atividades exploratórias pelos diferentes cenários, levando o grupo a conhecer, de forma divertida, os habitantes dos diferentes oceanos (Pacífico, Atlântico, Índico, Glacial Antártico e Ártico). Como salienta Mata (2008):

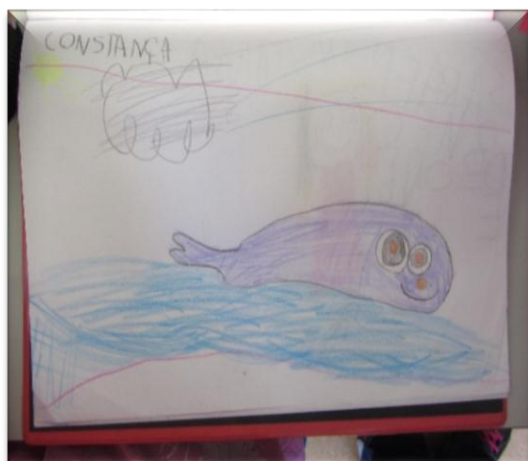
a leitura de histórias pode ser muito mais do que o cumprir de uma rotina de uma forma estereotipada e pouco rica. Ela pode ser uma atividade muito agradável, fonte de inúmeras reflexões e partilhas e um elemento central na formação de pequenos leitores envolvidos (p. 80).

Figuras 72 e 73. Crianças a explorar o Livro *As Incríveis Maravilhas do Oceano*.



Por sugestão do grupo, e após terem contado uma história envolvendo as personagens de cada cenário, as crianças quiseram efetuar o registo gráfico dos dois livros abordados. Verifiquei que o desenho representa um papel relevante no seu desenvolvimento, uma vez que “quando desenham reproduzem o seu modelo interno e ainda as impressões que vive através dos traços ou formas que executa, fase que esse autor denominou de «realismo intelectual»” (Duquet, s/d, citado por Cardoso & Heitor, 1972, p. 92). Deste modo, incentivei o grupo a desenhar de forma livre, sem regras nem padrões que pudessem travar o seu processo criativo (*vide* figuras 74 e 75). É necessário dar espaço às crianças para se expressarem livremente, incentivando-as, pois “a educação Pré-Escolar deverá visar o desenvolvimento global e harmonioso da criança, sendo valorizado o desenvolvimento da capacidade de expressão e criatividade, em paralelo com o desenvolvimento intelectual e social” (Cardona, 1997, p. 69).

Figuras 74 e 75. Desenhos elaborados pelo grupo relativamente à história da *Zina, a Baleia Azul*.



Domínio da Expressão Motora e Musical (ME, 1997).

Outro dos interesses do grupo é o gosto pela música, que tentei fomentar ao apresentar o tema musical *O Maravilhoso Aquário*, de António Castro e Ricardo Rodrigues (2011), tema que participou na trigésima edição do festival infantil da canção. A escolha da música pretendeu homenagear um festival que é hoje um marco na educação musical da Região Autónoma da Madeira e no qual as crianças da *Sala dos Ursinhos* poderão vir a participar. Hohmann e Weikart (2007) salientam que “a música é um aspeto importante da infância, pelo facto das crianças mais novas estarem tão abertas a ouvir e a fazer música, e moverem-se ao seu som” (p. 658). Nesta linha de raciocínio, desafiei o grupo a elaborar uma coreografia para a canção. O momento foi hilariante, já que as crianças fizeram questão que o educador, apesar dos seus reduzidos atributos artísticos, participasse na sua coreografia, o que contribuiu para alguma inquietação (*vide* figura 76).

Figura 76. Coreografia realizada pelo grupo da *Sala dos Ursinhos*.



A dança possibilitou efetuar sequências de movimentos de forma coordenada, pelo que a utilização do espaço e do corpo contribui para o domínio progressivo do próprio corpo da criança (ME, 1997). Consequentemente, importa desenvolver esquemas corporais, que consistem na “intuição que cada pessoa tem do seu conjunto corporal, quer numa situação estática, quer numa situação de movimento, relacionando os diferentes pontos constituintes, entre si e em relação ao meio e os objectos” (Sousa, 2003, p. 31). A dança coreografada pelas crianças permitiu-lhes efetuar os movimentos de que mais gostavam, nomeadamente andar, correr, saltar, rodopiar, desenvolvendo não só a sua motricidade, como também a sua noção do corpo (Sousa, 2003), tudo isto a diferentes velocidades e ritmos, em interação com o outro e com os objetos da sala. No fundo, as crianças desfrutaram do momento e deram asas à sua imaginação.

Área de Conhecimento do Mundo (ME, 1997).

Após diversas aprendizagens efetuadas em relação aos oceanos e respetivos habitantes, a dúvida persistia em relação ao peixe-palhaço habitar os mares da ilha da Madeira. Deste modo, a *Sala dos Ursinhos* visitou o *Museu de História Natural do Funchal*, que apresenta uma vasta coleção de fauna, unicamente capturada no arquipélago, dando a conhecer ao grupo os espécimes biológicos do património natural madeirense. De salientar a existência de quinze tanques (aquários) de exposição, com os mais importantes elementos da fauna marítima da Madeira, que possibilitaram às crianças explorar o fundo do mar junto à costa madeirense (*vide* figuras 77 e 78).

Num segundo momento, tivemos a visita de estudo ao *Museu de História Natural do Funchal*, que possui um Aquário com quinze tanques de exposição, nos quais se encontram representados os mais importantes elementos da fauna marinha da Madeira, proporcionando às crianças uma experiência única de contacto com muitos dos habitantes dos mares da sua ilha. Em vez de abordar as dificuldades organizacionais em torno desta visita de estudo, prefiro referir que o museu é um local sensacional, onde as crianças tiveram não só a oportunidade de descobrir as diversas espécies que habitam os nossos mares, como também participaram nas atividades devidamente preparadas pelo museu (Diário de Bordo, 10 de maio de 2014).

Figuras 77 e 78. Crianças à descoberta do *Museu de História Natural do Funchal*.

As crianças ficaram completamente surpreendidas com a imponência dos exemplares expostos, principalmente das baleias e dos grandes tubarões. Uma criança reconheceu uma baleia azul, interligando-a com a história da *Zina, A Baleia Azul*, pelo que, nesse momento, todo o grupo queria dar a conhecer à guia da visita o enredo da história que tinha explorado recentemente. Ao longo da visita, uma criança assustou-se com um tubarão em exposição, mas a oportunidade de explorar algumas das suas características permitiu-lhe perder o receio inicial, principalmente quando a guia referiu que os tubarões tinham diversos amigos como as crianças, apresentando ao grupo os seus principais amigos: as rémoras. No fundo uma relação de comensalismo serviu para aquela criança ganhar confiança em explorar o grande tubarão exposto.

Ao longo das visitas de preparação que realizei com os responsáveis pela *Área de Comunicação e Marketing* do museu, foi possível preparar algumas atividades de exploração para as crianças efetuarem em pares e individualmente. O grupo conheceu o *Jardim de Plantas Aromáticas e Medicinais*, onde se perdeu pelos cheiros intensos e pelas cores fantásticas das plantas que o constituem. Este local deveria ser visitado por todos os madeirenses como forma de valorizar um património que pertence a toda a população (*vide* figuras 79 e 80). Naquele momento, estava ciente de que “quando a escola se propõe a trabalhar com parceiros, abrindo-se à comunidade, vivencia um espaço de humanização e participa de um roteiro que inclui desenvolvimento e promoção” (Reinhardt, 2008, p. 91).

Na visita de exploração que efetuei ao museu, assim como nas reuniões com os responsáveis, apercebi-me da importância de as nossas crianças valorizarem este tipo de património, pois são as gerações futuras que irão traçar o rumo destas instituições. Em conjunto, preparamos duas atividades no jardim exterior, onde as crianças puderam assimilar conhecimentos de forma lúdico/didática (Diário de Bordo, 10 de maio de 2014).

Figuras 79 e 80. Atividades de exploração no *Museu de História Natural do Funchal*.



Durante a visita ao aquário, uma criança questionou a guia em relação ao peixe-palhaço, uma vez que tinha observado com atenção os diversos tanques e não tinha encontrado o desejado *Nemo*. Nesse momento, a guia explicou que o *Amphiprion Ocellaris* era originário do Oceano Pacífico e Índico e que habitava nos recifes de coral, em águas de temperatura elevada, o que desiludiu o grupo, que esperava encontrar a personagem do filme no museu. Este facto conduziu a um conjunto de questões das crianças, que não percebiam o motivo pelo qual o *Nemo* não poderia habitar nos mares da ilha da Madeira, tendo a guia revelado alguma dificuldade em responder às inúmeras dúvidas.

Ao dialogar com a bióloga marinha que acompanhou o grupo na visita, uma criança referiu: “estou ansiosa por descobrir o peixe-palhaço!” Contudo, e para tristeza do grupo, as crianças constataram que o *Nemo* não habita na nossa costa, pois é originário do Oceano Pacífico e Índico (Diário de Bordo, 10 de maio de 2014).

Na fase final da exploração da temática que permitiu ao grupo descobrir e explorar os oceanos, surpreendi as crianças com a montagem de um aquário na sala. No regresso do intervalo, as crianças depararam-se com um novo objeto na sala, que tiveram oportunidade de explorar livremente. De forma quase imediata, o grupo concluiu que se tratava de um aquário, apesar de estar vazio, e as crianças foram desafiadas a participar na respetiva montagem, já que o aquário precisava de estabilizar os seus parâmetros durante algumas horas, concretamente a amónia e a salinidade. Após a montagem, o grupo assistiu a um vídeo com imagens do peixe-palhaço e fotografias da visita. Contudo, todos estavam impacientes para descobrirem quais os novos habitantes do aquário da *Sala dos Ursinhos* (vide figuras 81 e 82).

Figuras 81 e 82. Montagem do aquário de água salgada com as crianças da *Sala dos Ursinhos*.

Após a visualização do vídeo e enquanto o aquário estabilizava, o grupo dialogou sobre as aprendizagens dos últimos dias, explorando as diferenças existentes entre a água doce e a salgada. No final, todos sentiam que os oceanos eram fantásticos, pelo que deveríamos preservá-los, tentando não os poluir. Chegou então o momento de introduzir os peixes-palhaço na sua nova casa, para êxtase das crianças, que não pretendiam afastar-se do seu maravilhoso aquário (*vide* figuras 83 e 84).

Quando as crianças se aperceberam que os novos habitantes do aquário eram dois peixes-palhaço, ficaram encantadas e maravilhadas, de tal maneira que, ao longo de todo o dia, a *Sala dos Ursinhos* foi alvo de visitas, não só por parte dos outros grupos, mas ainda dos encarregados de educação (Diário de Bordo, 10 de maio de 2014).

Figuras 83 e 84. Ambientação e introdução dos peixes-palhaço no aquário.

Ficou estabelecido em grande grupo que duas crianças tratavam do aquário diariamente, executando duas tarefas. Em primeiro lugar, deviam contar os habitantes, alimentando-os de seguida

com a quantidade correta de alimento e verificando se estavam saudáveis. Num segundo momento, o par era responsável por limpar o escumador que possibilitava os parâmetros corretos da água. Ao longo da prática pedagógica, as crianças revelaram uma dedicação, um empenho e uma satisfação impressionantes no momento de tratar dos peixes, de tal maneira que havia sempre várias crianças disponíveis para auxiliar o par responsável (*vide* figuras 85 e 86).

Figuras 85 e 86. Realização de tarefas no que concerne à manutenção do aquário.



O aquário (*vide* figuras 87 e 88) permitiu uma comunicação surpreendente entre as crianças; situações de partilha de responsabilidades e entreaajuda eram recorrentes, uma vez que “o planeamento realizado com a participação das crianças permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador de aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (Ministério da Educação, 1997, p. 26), tendo em vista uma pedagogia participativa.

Figuras 87 e 88. *Layout* final do aquário da Sala dos Ursinhos.



4.3.4.3 A avaliação.

A avaliação em contexto Pré-Escolar deve ter como principal objetivo auxiliar a criança a desenvolver-se e a progredir nas diferentes áreas cognitivas, sociais e emocionais, estimulando-a e encorajando-a a ultrapassar as suas dificuldades e receios (Boas, 2006). Basicamente, a avaliação permite ao educador desvendar os enigmas de cada criança, providenciando estratégias e métodos que auxiliem o seu progresso e deem significado às suas necessidades. Como salienta Boas (2006), “não se avalia para atribuir nota, conceito ou menção, avalia-se para promover a aprendizagem da criança” (p. 25).

Nesta linha de pensamento, o Ministério da Educação (2010) realça o facto de que “avaliar é um ato pedagógico que requer uma atitude e um saber específico que permitam desenvolver estratégias adequadas, tendo em conta os contextos de cada criança e do grupo no respeito pelos valores de uma pedagogia diferenciada” (p. 6). Deste modo, através de um ciclo de avaliação e reflexão, poderemos alcançar melhorias na qualidade da *práxis*, produzindo mudanças na ação quotidiana, visto que avaliar implica a tomada de consciência da própria ação.

No decorrer da prática pedagógica na *Sala dos Ursinhos*, recorri à *Avaliação em Educação Pré-Escolar - Sistema de Acompanhamento das Crianças* (SAC) com o objetivo de “obter uma visão clara do funcionamento do grupo e identificar as crianças que necessitam de apoio adicional ou atenção diferenciada” (Portugal & Laevers, 2010, p. 74), tendo em consideração os níveis de bem-estar emocional e de implicação das crianças. Importa mencionar que o conceito de bem-estar emocional diz respeito ao estado de sentimentos de “satisfação e prazer” que a criança evidencia quando está relaxada e se “sente a sua energia e vitalidade” (Portugal & Laevers, 2010, p. 20). Para tal, indicadores como a autoconfiança, assertividade, vitalidade e flexibilidade auxiliam o educador no que concerne ao bem-estar emocional da criança.

Por conseguinte, o grau de implicação é determinado pela necessidade de exploração perceptível, pela persistência e concentração em determinada tarefa (*Ibidem*). A implicação caracteriza-se pela “motivação, interesse, fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e intenso fluxo de energia” (*Ibidem*, p. 25). Todavia, é fulcral estar consciente de que avaliar exige a utilização de diversas técnicas e instrumentos, que permitem ao educador um conhecimento profundo do grupo e das necessidades individuais de cada criança.

Realizei ainda uma avaliação baseada em competências (ME, 1997), definidas nas planificações semanais de acordo com os objetivos da investigação-ação. Na perspetiva pedagógica, competência é, segundo Deketele (1993) “a capacidade de mobilizar, identificar, combinar e utilizar

um conjunto de saberes, de saberes-fazer e de saberes-ser para resolver um conjunto de situações-problema e não simples aplicações” (citado por Lopes & Silva, 2012, p. 114). Assim, apesar da flexibilidade das planificações, é fundamental prover a *práxis* de intencionalidade educativa, que é alcançada através de um conjunto de competências e experiências inerentes às áreas de conteúdo. Em poucas palavras, o percurso para atingir determinadas competências *poderá e deverá* ser o mais diversificado possível.

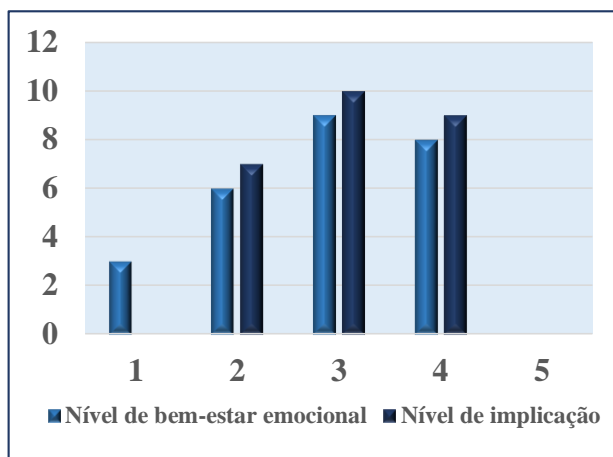
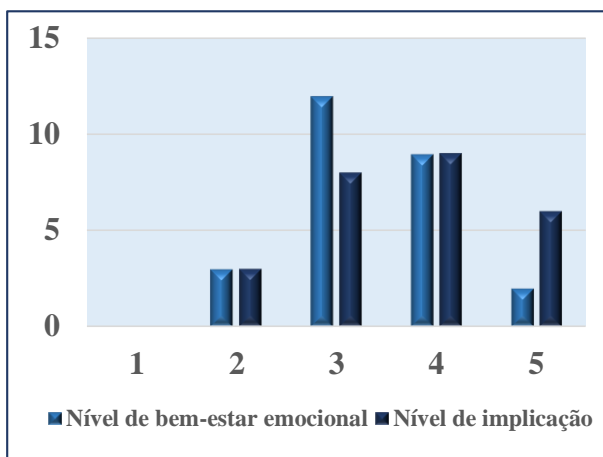
É conveniente referir que o *Sistema de Acompanhamento das Crianças* (SAC) consiste num ciclo contínuo de observação, avaliação e ação que foi devidamente adaptado à realidade do estágio em virtude do período temporal em causa. Em contexto Pré-Escolar, este tipo de avaliação decorreria ao longo do ano letivo, existindo, certamente, maior oscilação de resultados; contudo, consciente do facto anteriormente mencionado considere pertinente obter um primeiro contacto com este sistema de avaliação. Deste modo, realizou-se a avaliação, em consonância com as três fases propostas pelas autoras (*vide* tabela 2), que são apresentadas em apêndice.

Tabela 2. Fichas inerentes ao *Sistema de Acompanhamento das Crianças* (SAC).

Ficha de Avaliação Dirigida ao Grupo	Data de Preenchimento
<i>Ficha 1g</i> - Avaliação diagnóstico do grupo - <i>Sala dos Ursinhos</i> .	27 de março de 2014
<i>Ficha 2g</i> - Análise e reflexão do contexto educativo.	28 de março de 2014
<i>Ficha 3g</i> - Definição de objetivos e iniciativas dirigidas ao grupo/contexto educativo.	28 de março de 2014
<i>Ficha 1g</i> - Avaliação final do grupo - <i>Sala dos Ursinhos</i> .	27 de maio de 2014

Avaliação do Grupo da *Sala dos Ursinhos*.

A avaliação do grupo teve início com o preenchimento de uma *Ficha 1g* de diagnóstico (*vide* apêndice X), documento que resultou de duas semanas de observação participante. A *Ficha 1g* foi preenchida no início e no final do estágio com o objetivo de estabelecer uma análise dos resultados obtidos (*vide* figuras 89 e 90) e, do mesmo modo, constatar como é que as crianças se sentiam no contexto educativo ao nível dos indicadores patentes no *Sistema de Acompanhamento das Crianças* (SAC), considerando o bem-estar emocional e a implicação.

Figura 89. Gráfico da avaliação diagnóstica dos níveis de bem-estar emocional e implicação.**Figura 90.** Gráfico da avaliação final dos níveis de bem-estar emocional e implicação.

Numa fase inicial, é possível constatar que três crianças se encontravam num nível de bem-estar emocional muito baixo, crianças essas que frequentavam o Pré-Escolar pela primeira vez, encontrando-se em fase de adaptação, fator que, aliado à ansiedade dos pais, efetivava um quotidiano difícil para as crianças. À medida que o entrosamento foi aumentando, as três crianças foram ganhando autoconfiança e assertividade, observando-se melhorias, que se evidenciaram aquando das visitas de estudo.

Através de uma aprendizagem pela ação, em que as crianças detinham um papel ativo no seu quotidiano e deviam tentar resolver as problemáticas emergentes no seio do grupo, de forma mais responsável e autónoma, verificou-se uma evolução, pois as crianças que se encontravam no *nível* 2 (baixo) transitaram para os *níveis* 3 e 4, ou seja, níveis médios/altos. Tal evolução refletia um maior sentimento de pertença ao grupo e ao contexto (visitas de estudo), tudo isto através da vitalidade e flexibilidade que as crianças apresentavam.

De salientar a existência de um número significativo de crianças que se encontravam em níveis altos e muito altos de bem-estar emocional e de implicação, revelando imensa alegria, vitalidade e autoestima. Estes números provam a eficácia e a produtividade do trabalho da equipa pedagógica, mormente na edificação de um espaço de aprendizagem genuíno, onde as crianças se sentem seguras e felizes.

As crianças que apresentam níveis altos detêm um papel importante na evolução das outras crianças, uma vez que transmitem segurança ao grupo. O facto de haver algumas crianças cujos níveis suscitavam alguma intervenção e melhorias, não só com as crianças como com as respetivas famílias, poderá ser decorrente do número significativo de crianças e pais em fase de adaptação à

nova realidade escolar. Acima de tudo, trata-se de um grupo com imensas potencialidades e que se encontra a evoluir mês após mês, como é possível verificar nos gráficos supramencionados.

No decurso das *Fichas 2g* e *3g*, explora-se o contexto educativo através da respetiva análise, bem como os objetivos e iniciativas a abordar na prática pedagógica (*vide* apêndice X). Estou ciente de que o *Sistema de Acompanhamento das Crianças* (SAC) poderá proporcionar aplicações e resultados diferentes dos expostos no presente relatório. Contudo, a sua utilização permitiu-me perceber a relevância deste sistema numa eficaz construção curricular, na qual as necessidades das crianças são tidas em consideração. Efetivamente, através da valorização das iniciativas do grupo e da flexibilização do seu quotidiano, poderemos aumentar os níveis de bem-estar e de implicação das crianças.

4.3.5 Interação com a Comunidade Educativa.

A atividade desenvolvida com a comunidade educativa surgiu no âmbito da unidade curricular de Didática das Expressões, uma vez que foi proposto ao meu grupo de trabalho a realização de um projeto que englobasse as quatro áreas em estudo, ou seja, expressão dramática, motora, musical e plástica. O projeto, denominado *O Capuchinho Vermelho*, teve como principal objetivo desenvolver diversas atividades que interligassem todas as áreas de expressão. Para tal, optamos por utilizar, como ponto de partida, o conto tradicional *O Capuchinho Vermelho*, pois, num diálogo em grande grupo, surgiu a dúvida de uma criança em relação à moral da história. As crianças conheciam o conto, mas não tinham presente que a mãe tinha avisado o Capuchinho para não falar com estranhos. Todos ficaram intrigados com a dúvida do colega, o que acabou por despertar o interesse e a curiosidade do grupo relativamente aos diversos momentos do conto.

Desde o início, o projeto demonstrou ser ambicioso ao nível da sua operacionalidade. Porém, *à priori*, o grupo de trabalho definiu que seria posto em prática nos quatro núcleos de estágio, não apenas num, apesar de toda a dificuldade logística, temporal e espacial que este desejo acarretava. Por conseguinte, a realização do projeto possibilitou o contacto com diferentes comunidades educativas, em virtude de ter sido implementado em quatro escolas distintas, existindo sempre a partilha de informações e resultados no decurso de todo o processo.

Após o estudo de bibliografia acerca das expressões, o grupo apercebeu-se de que “no contexto de uma educação artística generalista, pelo menos, no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, é necessário promover a integração entre todas as Expressões Artísticas” (Melo, 2005, p.15). Desta forma, um dos nossos principais objetivos foi promover a interligação das diferentes expressões, atendendo à sua especificidade, mas, acima de tudo, direcionando o papel principal para

os alunos. Assim, os vários professores estagiários serviriam de guias experimentados, que fomentariam e orientariam as ideias, sugestões e opiniões de cada criança.

Após a escolha do tema, o grupo de trabalho, em conjunto com os alunos dos vários núcleos, discutiu a melhor estratégia para abordar as diferentes expressões em contexto sala de aula. Atendendo às sugestões dos alunos, ficou traçado um plano para a implementação das diversas áreas nos distintos núcleos.

Embora as atividades fossem idênticas, foram sujeitas a alterações consoante as características dos diversos centros de estágio, até porque, dentro de cada turma, surgiram sugestões das crianças com *nuances* estratégicas diferentes. Consequentemente, cada professor motivou e guiou o seu grupo, sendo o objetivo principal dar espaço aos alunos para tomarem as suas próprias decisões. Porém, esta fase de desenvolvimento comum às diferentes escolas serviu de fio condutor ao grupo para iniciar as atividades em cada núcleo de estágio, abordando a expressão dramática, motora, plástica e musical de forma a proporcionar a todos os alunos uma envolvimento real e ampla no projeto. Só assim seria possível propiciar à globalidade das crianças a oportunidade de explorar as diversas áreas em estudo, já que tinham participado ativamente na planificação inicial do projeto.

De salientar que a partilha de vídeos e fotografias com os alunos foi a forma encontrada pelo grupo para permitir a comunicação entre os diferentes núcleos, dado que permitia registar as diversas atividades e aperceber-se dos trabalhos realizados pelos seus colegas em contextos escolares diferentes.

Devido a questões metodológicas e de estratégia de implementação do projeto, depois de todos os núcleos de estágio explorarem todas as expressões, cada professor estagiário abordou com mais profundidade uma determinada área, que seria posta em prática no dia da apresentação da peça de teatro nas diferentes escolas. Tendo optado pela expressão dramática, a *Sala dos Ursinhos* foi desafiada para a realização de um jogo dramático, após assistirem à dramatização por parte dos alunos da Universidade da Madeira. Em pequenos grupos, as crianças dirigiram-se ao palco (tapete) e escolheram alguns adereços com o intuito de dramatizar uma parte da história, como é possível verificar no vídeo em apêndice (*vide* apêndice Y) e nas imagens que se seguem (*vide* figuras 91 e 92).

Numa situação em que as crianças estavam a realizar o jogo dramático, recorrendo aos adereços utilizados pelo meu grupo da Universidade, não restava nenhuma menina para desempenhar o papel da Capuchinho Vermelho. Naquele momento, fiquei sem saber ao certo como resolver a situação, mas, de forma natural, um rapaz disponibilizou-se para desempenhar o referido papel, solucionando rapidamente o problema. Foi simplesmente

sensacional, uma vez que o prazer de efetuar o jogo simbólico quebrava qualquer barreira de géneros ou vontades. Com efeito, as crianças queriam era dar asas à sua imaginação, sob o olhar atento dos seus familiares, que, por diversas ocasiões, também contracenaram com as crianças. No fundo, criou-se um momento de partilha e companheirismo entre filhos, pais e educadores (Diário de Bordo, 17 de maio de 2014).

Figuras 91 e 92. Jogo dramático realizado pelas crianças da *Sala dos Ursinhos*.



Num segundo momento, os grupos foram convidados a representar uma situação livre, à sua escolha, utilizando os adereços disponibilizados de forma a surpreender os restantes colegas, que assistiam ao jogo dramático na plateia. Curiosamente, as crianças decidiram representar na *Área da Casinha*, efetuando um jantar entre as diversas personagens da peça (*vide* figuras 93 e 94).

Figuras 93 e 94. Jantar entre as personagens do conto infantil na *Área da Casinha*.



Nota ainda para o facto de o grupo de trabalho ter percorrido os vários núcleos de estágio e dramatizado a peça *O Capuchinho Vermelho*, efetuando algumas atividades de exploração com as crianças após a dramatização (*vide* figuras 95 e 96). Nos diversos locais, foi ainda apresentado um vídeo, no qual os grupos responsáveis pelo cenário, pela música e pela dança apresentaram aos

colegas a sua participação no projeto, de forma a existir uma aproximação entre todos os núcleos de estágio, apesar dos vários quilómetros que os separavam. De referir que todas as salas do Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico foram convidadas a assistir à dramatização, bem como os pais e outros membros da comunidade educativa de cada escola.

Figuras 95 e 96. Alunos da Universidade da Madeira em interação com as crianças.



Ao refletirmos com as crianças, ficou saliente que estas gostaram imenso de participar no projeto, destacando a comunicação com as outras escolas como a vertente mais aliciante, ou seja, gostaram particularmente de acompanhar o trabalho dos colegas e de visualizar o produto final de todo o trabalho desenvolvido, para o que contribuíram os vídeos e as fotografias. Outro aspeto que as crianças enunciaram como extremamente positivo foi ver o seu professor estagiário a dramatizar a peça de teatro. Basicamente, ficaram agradavelmente surpreendidas, pois não estão habituadas a observar os seus professores a dramatizarem uma personagem completamente diferente (*vide* figuras 97 e 98).

Figuras 97 e 98. Peça de teatro *O Capuchinho Vermelho*, dramatizada pelos professores estagiários.



4.3.5.1 *O meu pai é um herói.*

No decorrer do estágio, os encarregados de educação, bem como outros elementos constituintes da comunidade educativa, foram tidos em consideração aquando da realização de diversas atividades e visitas. O envolvimento dos pais surgiu de forma natural, uma vez que as crianças no Pré-Escolar valorizam os momentos de interação com as suas famílias, até porque “o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (ME, 1997, p. 45).

Na semana transata, durante o intervalo da manhã, ocorreu um reduzido incêndio florestal junto à escola, o que exigiu a rápida intervenção dos Bombeiros Municipais de Santa Cruz, que prontamente dominaram o incêndio e procederam ao rescaldo da situação. As crianças assistiram a toda a movimentação e procedimentos dos bombeiros, revelando bastante orgulho do seu trabalho e desempenho. Rapidamente percebi que o grupo estava motivado para explorar o tema, pois muitos conheciam a profissão e até pretendiam, futuramente, salvar vidas de forma profissional, sendo unânime que todos consideravam os Bombeiros Municipais de Santa Cruz os heróis do dia. Aliado a este facto, é também pertinente envolver no projeto dois pais, que são bombeiros na corporação local e que prontamente se disponibilizaram para efetuar uma visita guiada ao quartel, bem como para executar uma atividade prática de extinção de um fogo, valorando assim a interação entre a escola e a família com o objetivo de aproximar os pais do quotidiano da escola (Diário de Bordo, 24 de maio de 2014).

A visita ao *Quartel dos Bombeiros Municipais de Santa Cruz* possibilitou ao grupo explorar os veículos e ferramentas utilizadas no quotidiano dos bombeiros aquando da sua preciosa missão de salvar vidas, mas, acima de tudo, permitiu que duas crianças observassem os seus pais em ação. Atualmente, um número elevado de pais disponibiliza pouco tempo de qualidade aos seus filhos devido à exigência das suas vidas profissionais, o que conduz algumas vezes à perda de momentos únicos da infância destes. Como refere a cantora Mariza (2014), “o tempo não pára; o tempo é coisa rara; e a gente só repara; quando ele já passou”. Cabe, assim, à escola atual proporcionar alguns momentos em que filhos e pais partilhem experiências e vivências, que valorizem esses mesmos momentos com o intuito de não se perder um sorriso, uma asneira ou uma conquista.

Deste modo, do olhar daquelas duas crianças irradiava felicidade e orgulho, ao mesmo tempo que todo o grupo ficava surpreendido com as imensas façanhas realizadas pelos bombeiros. O grupo teve a oportunidade de extinguir um fogo na *casa escola* da corporação, vivenciando os riscos e dificuldades sentidas pelos homens e mulheres que socorrem as nossas populações (*vide* figuras 99 e 100).

Figuras 99 e 100. Combate ao incêndio na *casa escola* da corporação.

É fundamental que a escola promova momentos de interação entre os diferentes elementos da comunidade educativa, de modo a valorizar serviços e instituições que por diversas vezes consideramos um dado adquirido. No fundo, pretendemos jovens conscientes do papel que cada indivíduo representa na sociedade e da relevância dessa função dado que todos são importantes para o bom funcionamento da sociedade. É tão relevante dar a conhecer um quartel dos bombeiros ou uma unidade hospitalar onde diariamente se salvam vidas como possibilitar às crianças descobrirem um centro de recolha e tratamento de resíduos sólidos, que contribui para a saúde, imagem e futuro da nossa sociedade. Nos nossos dias, a sociedade valoriza determinadas profissões em detrimento de outras, pelo que é da responsabilidade das próximas gerações mudar de atitude perante uma comunidade onde todos desempenham um importante papel social.

No final, os pais prepararam uma surpresa ao grupo, com a produção de espuma apropriada para a circunstância, na qual todas as crianças puderam brincar livremente (*vide* figuras 101 e 102). Após observarem os imensos exercícios efetuados pelos bombeiros, nomeadamente escalada, combate a incêndios e desencarceramento de vítimas, uma criança referiu, no momento da despedida, sob o olhar atento e emocionado do bombeiro: “O meu pai é um herói!”. Não tenho a certeza se a criança conhece o verdadeiro significado do termo herói, mas não restam dúvidas que esta tem imenso orgulho da profissão do seu pai.

Figuras 101 e 102. Crianças a desfrutar da surpresa proporcionada pelos bombeiros.



4.3.6 Análise e interpretação dos dados emergentes da Investigação-Ação.

A questão colocada no início da prática pedagógica - *Poderão as crianças da Sala dos Ursinhos utilizar e fomentar estratégias de trabalho cooperativo em contexto Pré-Escolar com o intuito de estimularem a sua comunicação interpessoal no grupo?*- tinha não só o intuito de promover o trabalho cooperativo e a comunicação interpessoal no grupo, como também, através destas estratégias, fomentar a autonomia e a responsabilização das crianças no momento em que se deparavam com uma nova dificuldade ou problema.

Consciente da curta duração temporal do estágio, implementei, em parceria com as crianças, estratégias cooperativas, que abrangiam o quotidiano na sala mas também as visitas de estudo, nas quais as crianças foram desafiadas a gerir e resolver problemáticas emergentes no seio do grupo. Para que tal funcionasse, era necessário que todos os elementos do grupo dialogassem entre si de forma a alcançar consensos e gerir diferentes situações. Deste modo, exigia-se o esforço de todos - crianças e adultos - com o intuito de alcançar os objetivos e de beneficiar desta nova forma de agir (Schaffer, 1999). Por um lado, cabia às crianças desenvolverem as suas capacidades sociais, deixando que o diálogo, a compreensão e a tolerância imperassem. Por outro lado, os adultos deviam evitar intervir precocemente nos problemas diários das crianças, originados em disputas ou receios, dando-lhes oportunidade para os resolverem, sempre sob o olhar atento dos educadores.

Com o passar do tempo, foi interessante observar que as crianças mais crescidas e experientes assumiam a liderança de alguns momentos mais conturbados ao nível de disputas, mas, mesmo quando se desenvolviam as atividades orientadas, existia entreajuda no grupo. Com efeito, “a criança pode aceder mais rapidamente a um nível de realização superior com a ajuda da cooperação ou em contacto com colegas mais desenvolvidos”, portanto, “uma criança cujo desenvolvimento

cognitivo se aproxima do de um colega pode procurar este como um andaime” (Lopes & Silva, 2008, p. 12).

O facto de haver duas crianças responsáveis pelo aquário, de haver pares que geriam a hora das refeições ou até de as crianças serem desafiadas a responder a desafios nas visitas de estudo, em pares ou em pequenos grupos, tudo isto contribuiu para o desenvolvimento de momentos de ajuda e comunicação, através do trabalho ativo e cooperativo, tendo em consideração os interesses e sugestões do grupo. Tome-se como exemplo a hora da refeição: como as crianças trabalhavam em pares, por iniciativa própria, notou-se uma redução das birras comuns naquele momento do dia, da mesma forma que se verificou o aumento da responsabilização do grupo ao deixar o espaço mais limpo do que estava quando chegou.

No entanto, esta mudança de comportamento não foi tarefa simples, pois, em determinado momento, uma criança referiu que existiam empregadas, não era necessário levantar os pratos da mesa. Nessa ocasião, o par dessa criança fê-la perceber que, se todos tratassem do seu espaço, seria mais fácil, situação que me deixou feliz, pela comunicação existente no par, embora parcialmente preocupado devido aos valores e atitudes de algumas crianças, que acabam por espelhar a nossa sociedade. Foi ainda possível verificar um conjunto de melhorias no grupo, especificamente na responsabilização pelo outro, no aumento das capacidades de liderança e da autoestima, no estímulo do pensamento crítico e na clarificação de ideias e problemas, recorrendo ao diálogo, à discussão e aos debates, fomentando igualmente competências de comunicação oral (Lopes & Silva, 2009).

No decurso da prática, surgiram alguns momentos de difícil gestão devido ao número elevado de educadoras no interior da sala e às suas diferentes perspetivas acerca da educação Pré-Escolar.

Primeiramente, enquanto as crianças recriavam a visita ao aquário através de um desenho, uma educadora referiu que eu devia realizar a tarefa de uma determinada forma, sendo que a educadora cooperante pretendia de forma completamente oposta. Naquele momento, não sabia o que fazer nem como reagir, pois cada uma delas realçava o seu ponto de vista em detrimento do da colega. Decidi, então, realizar a atividade, atendendo sobretudo às necessidades e sugestões das crianças e tentando aproveitar o melhor de cada sugestão das educadoras. Tentei, assim, respeitar as suas indicações, sem deixar de ser fiel à minha forma de pensar. Efetivamente, considero importante criar um bom ambiente entre todos os profissionais presentes na sala, mas posso afirmar que foi a situação mais constrangedora que vivenciei em contexto sala. Esta questão apenas comprova a dificuldade de conseguir que três educadoras, com perspetivas distintas, trabalhem em conjunto e tenham a noção que o mais importante são as crianças (Diário de Bordo, 10 de maio de 2014).

A situação supramencionada permitiu-me perceber a importância do diálogo entre os elementos que constituem a equipa pedagógica a fim de promover um bom ambiente entre todos. Acima de tudo, é imprescindível trabalhar de forma coerente e uniforme com o grupo, sempre com a finalidade de não haver três ou quatro educadoras que intervêm e agem individualmente, mas uma verdadeira equipa pedagógica, em que todos remam em direção ao mesmo objetivo: o sucesso e a felicidade das crianças.

Considerações Finais

Ao chegar ao fim deste momento fantástico no meu percurso académico, torna-se pertinente efetuar uma retrospectiva da experiência vivenciada e referir alguns aspetos que marcaram todo este trajeto.

Num momento em que a classe docente é amplamente fragilizada por políticas economicistas e por alguma precariedade profissional, a questão que mais escuto da parte de familiares e amigos prende-se com o facto de ter escolhido uma profissão que, segundo eles, atravessa um imenso deserto de oportunidades e realização profissional.

Contudo, pouco sabem eles acerca do verdadeiro significado de ser professor. Ser professor significa: ter uma paixão imensa por partilhar momentos e aprendizagens com as crianças; ter um nervoso miudinho sempre que entramos numa sala de aula; ter orgulho nos seus alunos e fomentar um espírito de responsabilização e autonomia; estar ansioso por pegar num giz e escrever a primeira palavra do dia, que é sempre única e original; sorrir com as conquistas dos alunos e lutar para que ultrapassem as suas dificuldades; conhecer os alunos, sabendo, através de um olhar, se estão felizes ou algo os preocupa, dando-lhes a atenção necessária; ser líder e exigente para o sucesso dos alunos, sendo-o também consigo; dispensar tardes, noites e dias para preparar, corrigir e estruturar atividades significativas para a turma; não dormir descansado quando temos conhecimento das dificuldades que os alunos atravessam na sua vida pessoal; zangar-se com alguns comportamentos e atitudes, sem cair no erro de julgar e rotular.

É normal que certos dias acabem com o pensamento negativo, colocando em causa a nossa escolha profissional. Todavia, nunca devemos perder o orgulho de ser professor, pois isso seria sinónimo de que fomos derrotados por um sistema implacável. Respondendo aos críticos sobre a escolha da minha profissão, devo salientar que a vida é um livro aberto, cabendo-me escrever a história nas inúmeras páginas que ainda se encontram em branco. Nesta perspetiva, difícil não é entrar no deserto, complicado é quando saímos dessa mesma travessia sem estarmos convictos de que crescemos do ponto de vista pessoal e profissional. Surge assim o verdadeiro significado de identidade profissional, visto que o processo de formação e construção sofre inferências ao longo de toda uma vida, dependendo das crenças e valores que o indivíduo possui em determinado momento. Por este motivo, a identidade pode ser entendida enquanto percurso, que se faz caminhando, num trajeto sempre inacabado.

Estou consciente de que os contributos ao nível dos conhecimentos científicos, metodológicos e práticos adquiridos ao longo da Licenciatura e do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do

1.º Ciclo do Ensino Básico foram fundamentais para a intervenção pedagógica. Durante a mesma, tive a oportunidade de confluir as teorias e práticas de diversas áreas na organização do processo ensino/aprendizagem. Ainda assim, saliento que apenas a prática em contexto real permite colmatar alguns receios e dificuldades que nenhum ambiente laboratorial pode reproduzir, uma vez que cada escola constitui um sistema único, com agentes educativos singulares, onde a utilização de receitas acaba, inevitavelmente, por fracassar.

Moreira e Alarcão (1997) referem que “a investigação surge como parte integrante do trabalho do profissional, dado que inclui a reflexão crítica sobre a profissão, com o objectivo de a melhorar” (p. 122). De facto, a compreensão de problemáticas emergentes exige a criação de hábitos de reflexão e investigação que devem ser partilhados com outros agentes educativos. Neste sentido, a investigação-ação surgiu como ferramenta de desenvolvimento pessoal e profissional.

Em alguns momentos, a problemática da aprendizagem cooperativa, na qual se centrou a investigação-ação, evidenciou-se uma árdua tarefa e que apenas fará sentido se os diferentes intervenientes dos dois contextos de estágio derem continuidade à flexibilidade que marcou o seu início, embora necessite de reajustes. Efetivamente, a curta duração do estágio, as resistências encontradas e as dificuldades inerentes à minha inexperiência não propiciaram encontrar um número superior de respostas, contudo considero amplamente satisfatórias as evoluções e respostas obtidas no que concerne às problemáticas em estudo.

Recorri ao trabalho cooperativo no Pré-Escolar, uma vez que considero fulcral iniciar este tipo de trabalho desde tenra idade. No meu entender, esta situação dará certamente frutos no percurso académico das crianças. Em investigações futuras, seria até interessante seguir dois grupos de Pré-Escolar: um com estratégias cooperativas e outro sem as mesmas. Os dois grupos deveriam ser seguidos no 1.º Ciclo do Ensino Básico, com o propósito de analisar as vantagens e desvantagens que se verificam em cada grupo, tendo consciência de aspetos relevantes como a amostra, as inferências e os resultados. Deste modo, num estudo a longo prazo, seria pertinente refletir e analisar os dados emergentes da presença e ausência do trabalho cooperativo, tendo em consideração a continuidade educativa, visto que o 1.º Ciclo do Ensino Básico deveria dar continuidade ao trabalho desenvolvido.

Com o intuito de dar resposta às questões-problema, privilegiei atividades que apelassem à participação e democratização do processo ensino/aprendizagem, objetivando que os alunos não só construíssem as suas aprendizagens como as partilhassem com os colegas, de modo a reduzir o espírito individualista existente, dado que raramente brilhamos sozinhos, precisamos sempre do *outro*. Basicamente, fomentei uma educação desperta para os valores ancorados na cidadania e no

respeito pelo próximo e, através das saídas da escola, tentei dar a conhecer às crianças as tradições e costumes de todo um povo, que raramente veem retratados nos manuais escolares. Nesta perspetiva, é importante que as nossas crianças saiam da escola com o objetivo de aprender e conhecer sempre mais, refletindo acerca dessas mesmas aprendizagens.

Percebi ainda que, como enaltece Carvalho (2011), “o professor actual encara desafios que em nada são semelhantes ao passado, existem uma série de novas competências que os docentes necessitam dominar/utilizar, para conseguir desempenhar com sucesso as suas funções” (p. 27), sendo necessário que este reinvente a sua *práxis* com o intuito de dar resposta às exigências atuais do ato educativo. Assim sendo, diariamente dei espaço às crianças para realizarem as suas aprendizagens, procurando respeitar o ritmo de cada aluno e incentivá-lo a ultrapassar as diversas barreiras que iam surgindo. Certamente, hoje faria algumas atividades de forma distinta ou com outras *nuances*, mas esses conhecimentos apenas advêm da prática. Não obstante, estou certo que proporcionei momentos diferentes e únicos às crianças com quem partilhei o meu ano de estágio.

No decurso da minha prática, deparei-me com diversos desafios, problemas e preocupações, que foram alvo de reflexão ao longo do relatório, apesar de algumas dessas situações carecerem de uma análise mais profunda, sobretudo no que concerne aos diferentes sujeitos educativos, desde a sociedade até às entidades governativas. É imprescindível que todos se unam a fim de edificar um futuro melhor, no qual a escola reveja valorizado o seu papel fulcral na construção de Homens e Mulheres mais tolerantes, criativos, cooperativos e sociais, sem nunca esquecer que a escola é o mais fiel espelho da sociedade. Por sua vez, cabe à escola derrubar alguns muros que, em inúmeras ocasiões, surgem em seu redor, partilhando momentos, estratégias e emoções que ajudem a desbravar novos mundos para as suas crianças.

Termino o meu relatório com Malala Yousafzai, a mais jovem vencedora do *Prémio Nobel da Paz* (2014), que, com apenas dezassete anos, luta pela democratização da educação. A jovem, perante a enorme sala das Nações Unidas, proferiu uma frase que para nós poderá ser um simples *cliché*, mas noutra zona do globo, onde a educação é totalmente reprimida, assume um verdadeiro significado. Finalizo com a sua frase, deixando-a à interpretação e reflexão dos leitores.

Um livro, uma caneta, uma criança e um professor podem mudar o Mundo...

Referências

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. Campos (Ed.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 21-31). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Editora Cortez.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Almeida, J. & Pinto, J. (1976). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Editorial.
- Almeida, L. & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (1993). *Teachers investigate their work: An introduction to the methods of action research*. London: Routledge.
- Alves, R. (2004a). *Entre a ciência e a sapiência: O dilema da educação*. Editora: Loyola.
- Alves, R. (2004b). *Gaiolas ou Asas*. Porto: Edições Asa.
- Amante, L. (2007). *As TIC na escola e no jardim-de-infância: motivos e factores para a sua integração*. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 3, (pp. 51-64). Retirado de: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PT04.pdf>.
- American Psychological Association (2009). *Publication Manual of the American Psychological Association (6th ed.)*. Washington, DC: Author.
- Antonello, C. (2006). Aprendizagem na ação revisitada e sua relação com a noção de competência. *Comportamento organizacional e gestão*. Porto: Edições Asa.
- António, A. (2004). *O outro lado do espelho – Sentimentos, vivências, imaginários: Professores no lugar do morto*. Porto: Edições Asa.
- Arends, R. (1997). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Ary, D., Jacobs, L. & Razavieh, A. (1996). *Introduction to Research in Education (5th ed.)*. Forth Worth: Harcourt Brace College.
- Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York.

- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspetiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Universitária.
- Barañano, M. (2004). *Métodos e Técnicas de Investigação em Gestão*. Lisboa: Sílabo.
- Barros, L. (2011). *Prática de ensino supervisionada em educação pré-escolar*. Dissertação de Mestrado. Bragança: Instituto de Bragança - Escola Superior de Educação.
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação. Um guia para a pesquisa em ciências e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Beltrão, L. & Nascimento, H. (2000). *O Desafio da Cidadania na Escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Boas, B. (2006). *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Porto: edições Asa.
- Bobbit, J. (2005). *O Currículo*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brazão, P. (2007). *O Diário de um Diário Etnográfico Eletrónico*. In J. Sousa. & C. Fino (Org.). *A Escola sob Suspeita* (pp. 289-307). Porto: Edições Asa.
- Brazão, P. (2009). *Tecnologias de Informação e Comunicação em Contexto Pedagógico: Um Olhar Sociocultural Para o Uso dos Weblogs*. Paper Present at the V Colóquio CCCS-DCE - UMa - Pesquisar para mudar (a educação), Madeira.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Caldeira, M. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?* Porto: Edições Asa.
- Cardona, M. (1997). *Para a História de Infância em Portugal: o discurso oficial*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, C. & Heitor, M. (1972). *Arte infantil. Linguagem Plástica*. Lisboa: Editora Meridiano.
- Carita, A. & Fernandes, G. (2002). *Indisciplina na sala de aula*. Lisboa: Editora Presença.

- Carvalho, J. (2011). *Sou professor e adoro!* Braga: Edições Psifala.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigação Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Cortesão, L. & Torres, M. (1983). *Avaliação Pedagógica II: Perspectivas de Sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Costa, F. (Coord.). (2012). *(Re)pensar as TIC na educação – o professor como agente transformador*. Carnaxide: Santillana.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação- acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, XIII -2, pp. 355-379.
- Couvaneiro, C. & Reis, M. (2007). *Avaliar, refletir, melhorar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho (*Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário*).
- Dias, I. (2005). O lúdico. *Revista Educação e Comunicação* (pp. 121-133). Retirado de: http://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/301/1/n8_art8.pdf.
- Dionísio, M. & Pereira, I. (2006). *A Educação Pré-escolar em Portugal: Concepções oficiais, investigação e práticas*. *Revista Perspectiva* 24, pp. 597-622.
- Elias, F. (2008). *A escola e o desenvolvimento profissional dos docentes. Guia prático para a avaliação de desempenho*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação: o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), p. 23.
- Fernandes, L. (2010). *Concepção Construtivista da Aprendizagem e do Ensino: Sucesso e Inovação*. Dissertação de Mestrado. Funchal: Universidade da Madeira.
- Fernandes, M. (2009). A construção de um conhecimento científico num processo de trabalho participado pela turma. *Revista Escola Moderna*, Vol.: 34 (5), pp. 18-32.

- Fino, C. (2001). Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol.: 2, pp. 273-291.
- Fino, C. (2008). Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de Investigação). in A. Mendonça; A. Bento (Orgs.). *Educação em Tempo de Mudança*. Madeira-CIE: Grafimadeira.
- Fino, C. & Sousa, J. (2003). Alterar o Currículo: Mudar a Identidade. In *Revista de Estudos Curriculares*, Vol.: 2, pp. 233-250.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Lisboa. Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In B. Campos, *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 46-64). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2008). Currículo e Organização – As equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, Vol.: 8, pp. 5-16.
- Formosinho, J. & Oliveira- Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia, Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Gallimard, P. (1998). *A Criança dos 6 aos 11 Anos*. Mem Martins: Edições Cetop.
- Gallart, I. (1999). As práticas educativas como contextos de desenvolvimento. In C. C. Salvador (Org.). *Psicologia da Educação* (pp. 135-209). Porto Alegre: Artmed.
- Gomes, M. (2011). *A pedagogia diferenciada na construção da escola para todos*. Porto: Edições Ecopy.
- Gonçalves, M. (2001). *Aprender com sucesso*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Gouveia, M. (2012). *Gestão flexível do currículo rumo à diferenciação pedagógica. Contributos para a promoção de aprendizagens significativas. Um estudo numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico da RAM*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação na área do Currículo. Funchal: Universidade da Madeira.

- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. (2007). *Zina, A Baleia Azul*. Editora: 7 Dias 6 Noites.
- Houssaye, J. (1996). *Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique*. Em Houssaye, J. (Dir.), *La pédagogie: Une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 13-24). Paris: ESF éditeur.
- Instituto Nacional de Estatística (2011). *Classificação Nacional de Profissões 1994*. Retirado de: <http://cdp.portodigital.pt/profissoes/classificacao-nacional-das-profissoes-cnp>.
- Jares, X. (2007). *Técnicas e jogos cooperativos para todas as idades*. Porto: Asa Editores.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Cacém: Ramos Leitão.
- Leite, C. (2000). *Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola, Projecto Curricular de Turma – O que têm de comum? O que os distingue?* Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Leite, C., Gomes, L. & Fernandes, P. (2001). *Projectos Curriculares de Escola e Turma –Teoria Guias Práticos*. Porto: Edições ASA.
- Letria, J. (1994). *Do sentimento mágico da vida*. Lisboa: Editorial Escritor.
- Lopes, A. (2003). *Projecto de gestão flexível do currículo, os professores num processo de mudança*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Lopes, C. (2009). *Mais de 1001 reflexões para tornar a sua liderança verdadeiramente eficaz*. Editora: Clube de Autores.
- Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa para o jardim-de-infância*. Porto: Areal editores.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel-Edições Técnicas Lda.
- Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença. Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lisboa: Lidel-Edições Técnicas Lda.

- Lopes, J. & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas Lda.
- Madureira, I. & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marques, M., Oliveira, C., Santos, R., Neves, I. & Pinheiro, A. (2007). *O Educador como Prático Reflexivo*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Retirado de: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/122/Cad_6Educador.pdf?sequence=1.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- McKernan, J. (1998). *Curriculum action research: A handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. London: Kogan Page.
- Melo, M. (2005). *A Expressão Dramática – à procura de percursos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Mendonça, M. (1994). *A educadora de infância traço de união entre a teoria e a prática*. Lisboa: Edições Asa.
- Mesquita, E., Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Docência Integrada na Educação Básica e Formação em Contexto*. Investigar, Avaliar, Descentralizar – Actas do X Congresso da SPCE. Bragança.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Ministério de Educação. (1999). *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas – Ensino Básico 1.º Ciclo*. (4.ª ed.). Lisboa: Ministério de Educação.
- Ministério da Educação. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2010). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Ministério da Educação. (2011). *Avaliação em educação pré-escolar. Curricular n.º4 DGIDC/DSDC/201*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2012). *Metas Curriculares do Ensino Básico - Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2013). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moreira, D. & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à Matemática no Jardim de Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Moreira, J. & Sousa, E. (2001). *Giro pelo Património Edificado de Santa Cruz (Roteiro Juvenil)*. Santa Cruz: Câmara Municipal de Santa Cruz.
- Moreira, M. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Moreira, M. & Alarcão, I. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves *Percursos de Formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, M. & Valadares, J. (2009). *A teria da aprendizagem significativa: sua segmentação e implementação*. Coimbra: Edições Almedina.
- Morgado, J. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições ASA.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação. Um desafio para professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. & Pacheco, J. (2011). Culturas curriculares: subsídios para uma abordagem teórica. In M. Alves & J. DeKetele (Orgs.). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. (pp. 41-58). Porto: Porto Editora.
- Moss, P. (2010). *We cannot continue as we are: the educator in a education for survival. Contemporary Issues in early Childhood*. Vol.11, n.º1, pp. 8-19.
- Moura, M. (2009). Organização do espaço no contexto da educação infantil de qualidade. *Revista Travessias*, Vol.: 3, pp. 140-158.
- Navneet, B. (2013). *Incríveis Maravilhas do Oceano*. Senhora da Hora: Edições Book.

- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, Vol.: 11, pp. 77-98.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In Nóvoa, A. (Coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Oliveira, E. & Cunha, V. (2006). La práctica supervisada en la formación continuada docente a distancia: desafíos a vencer y construcción de nuevas subjetividades. *Revista de Educación a Distancia*. Retirado de: <http://www.um.es/ead/red/14/oliveira.pdf>.
- Oliveira, M. (2008). *Dinâmicas de literatura infantil*. Prior Velho: Paulinas Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. & Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2007). A utilização da herança histórica na reconstrução de uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (pp. 13-42). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Brasil: McGraw-Hill.
- PEE da EB1/PE de Santa Cruz. (2012). *Eu e o Outro*. Santa Cruz: Projeto Educativo de Escola.
- Perraudeau, M. (2013). *As Estratégias de Aprendizagem: como acompanhar os alunos na aquisição de conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, Profissão Docente e Formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada. Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor*. Porto Alegre: Artmed.
- Peterson, P. (2012). *O Professor do Ensino Básico: Perfil e Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Piaget, J. (1999). *Pedagogia*. Lisboa: horizontes pedagógicos.

- Piletti, N. (1993). *Psicologia Educacional*. São Paulo: Editora Ática.
- Pinto, A. (2001). *Psicologia Geral*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pires, M. (1999). O professor e o currículo. *Revista Educação e Matemática*, Vol.: 55, pp. 3-6.
- Ponte, I. (2002). As TIC no início da escolaridade: perspectivas para a formação inicial de professores. In Ponte, J. (Org.). *A formação para a integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp.19-26). Porto: Porto Editora.
- Ponte, J. (2004). Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. *Educar em Revista*, Vol.: 24, pp. 37-66.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento Das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Regulamento do Estágio. (2013). *Regulamento do Estágio Pedagógico do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Reinhardt, R. (2008). Parceria entre a Escola e a Comunidade na Perspetiva da Gestão Solidária. *Boletim de saúde*. N.º 2. Retirado de: www.esp.rs.gov.br/img2/ParcerEscolComunid.pdf.
- Ribeiro, A. (1989). *Formar professores – elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto Editora.
- Robalo, F. (2004). *Do Projeto Curricular de Escola ao Projeto Curricular de Turma*. Lisboa: Texto Editores.
- Rodrigues, L. (2008). *A integração escolar dos alunos do ensino técnico-profissional nível III nas escolas públicas da RAM*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação – Área Currículo. Funchal: Universidade da Madeira.
- Rodrigues, L. (2011). *Ensino Profissional: O estigma das mãos mais do que a cabeça*. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Roldão, M. (1998). *Que é ser professor hoje? A Profissionalidade Docente Revisitada*. *A Revista da ESES*, Vol.:9, pp. 79-104.
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

- Roldão, M. (2001). Currículo e Políticas Educativas: Tendências e Sentidos de Mudança. In Freitas, C. et al (Orgs.). *Gestão Flexível do Currículo – Contributos para uma reflexão crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rosa, C. & Soares, J. (1998). Reflectir sobre a linguagem escrita. In S. Niza (Coord.). *Criar o gosto pela escrita* (pp. 251-356). Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Sá, J. & Varela, P. (2007). *Das Ciências Experimentais à literacia – Uma proposta didáctica para o 1.º Ciclo*. Porto: Porto Editora.
- Santos, E., Morais, C. & Paiva, J. (2004). *Formação de Professores para a Integração das TIC no Ensino da Matemática – Um Estudo na Região Autónoma da Madeira*. Madeira: Universidade da Madeira.
- Santos, J. (2013). *Delírios do Amor-próprio*. Rio de Janeiro: Alta Books.
- Schaffer, H. (1999). *Desenvolvimento social da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Serralha, F. (2007). *A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1.º Ciclo de Ensino Básico*. Tese de Doutoramento não publicada. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Serralha, F. (2009). *Caracterização do Movimento da Escola Moderna*. *Revista Escola Moderna*, Vol.: 5 (35), pp. 5-48.
- Serrazina, L. (1999). Gestão flexível do currículo no 1.º Ciclo: algumas reflexões. *Revista Educação e Matemática*, Vol.: 55, pp. 39-41.
- Silva, J. (Org). (2008). *Qual o tempo do cuidado?*. Loyola editora.
- Silva, M. (2001). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar em Portugal - a participação dos educadores*. *Pensar o Currículo em Educação de Infância* (pp. 51-61). Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Silva, T. (1999). *Identidade e Diferença*. Brasil: Belo Horizonte.
- Silva, T. (2000). *Teorias do Currículo – Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.

- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Smith, M. (2002). *Jerome Bruner and the process of education*. *The encyclopedia of informal education*. Retirado de: <http://www.infed.org/thinkers/bruner.htm>.
- Smith, P., Cowie, H. & Blades, M. (1998). *Understanding Children's Development*. Wiley: A John Wiley & Sons, Ltd, Publication.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação: 1.º Volume Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, J. (2000). *O Professor como pessoa*. Porto: Asa Editores.
- Sousa, J. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: Lidel.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional – Uma abordagem desenvolvimentista*. Amadora: Editora McGraw-Hill.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (2002). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola – Perspetivas Organizacionais*. Amadora: Editora McGraw-Hill.
- Tolstói, L. (2007). *A guerra e paz*. Editora: L&PM Editores.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Trindade, R. & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na escola*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Tripp, D. (2005). *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. *Revista Educação e Pesquisa*, Vol.: 31 (3), pp. 443-466.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valente, J. (2000). *Diferentes Usos do Computador na Educação*. Porto: Edições Asa.

Vasconcelos, C., Praia, J. & Almeida, L. (2003). Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, Vol.: 7, pp. 11-19. Retirado de: <http://www.epsjv.fiocruz.br>.

Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editora.

Vilar, A. (1993). *Inovação e mudança na reforma educativa*. Porto: Edições Asa.

Wassermann, S. (1994). *Brincadeiras Sérias na Escola Primária*. Lisboa: Instituto Piaget.

Williams, R., Rockwell, R. & Sherwood, E. (2003). *Ciência para Crianças*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Woods, P. (1993). *La escuela por dentro – La etnografía en la investigación educativa* (3.^a ed.). Barcelona: Ediciones Paidós.

Yousafzai, M. (2013). *Eu sou Malala. A história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã*. Editora: Companhia das Letras.

Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.