



**RELATÓRIO DE ESTÁGIO
DE MESTRADO**

Carla Patrícia Cunha Ornelas
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade
www.uma.pt

julho | 2016

T/M

37

ORN Rel

Ex. 1

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Carla Patrícia Cunha Ornelas

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

ORIENTADOR

Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

Faculdade de Ciências Sociais

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

Ano Letivo 2015/2016

Carla Patrícia Cunha Ornelas

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

Orientadora: Prof.^a Doutora Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira

Funchal e Uma, março de 2016

Agradecimentos

Certo dia, na escola disseram-me que a vida não passa de uma viagem de comboio, cheia de embarques e desembarques... Quando comecei a ter noção deste comboio que suporta a vida, deparei-me com algumas pessoas, que julguei que estariam sempre comigo nesta viagem.

Em diversas paragens de estação entraram no mesmo comboio que eu, pessoas que me ajudaram, que me apoiaram e que me incentivaram a não desistir do meu destino.

Depois de também na escola ter aprendido a escrever, estou aqui a anotar gratidão para aqueles que partilharam a carruagem comigo. Um especial obrigada a todos aqueles que compartilharam esta “viagem” e em particular:

À minha orientadora científica na realização do relatório e do estágio na vertente de Educação Pré-escolar, Professora Doutora Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira, por todo o apoio, colaboração e cooperação. Por toda a disponibilidade, boa vontade e paciência que demonstrou desde o primeiro momento. Pelo esclarecimento de dúvidas e pela correção do relatório, o meu sincero muito obrigado.

À todos os professores da Universidade da Madeira que ao longo deste percurso contribuíram para a minha construção profissional.

Ao diretor da EB1/PE do Atouguia, Avelino Jardim Câmara e ao diretor da EB1/PE de Ladeira e Lamaceiros, Carlos Loureiro, como também a toda a equipa pedagógica de ambas as escolas, pelo apoio e hospitalidade.

À professora cooperante, Célia Freitas, por ter “emprestado os seus meninos”, pela troca de experiências e saberes, pelo tempo dispensado em esclarecer todas as minhas dúvidas e ao ler as minhas planificações.

À Educadora cooperante, Eugénia Ribeiro, pela disponibilidade em que me receber, pela paciência que teve comigo, pelas palavras de alento e otimismo nos momentos menos bons e pela preocupação demonstrada.

À auxiliar da ação educativa da sala da Pré A, Dona Ilda, pelo apoio e ajuda que sempre demonstrou durante a minha intervenção.

Ao instrutor Miguel Freitas e ao aluno António que colaboraram comigo na realização da atividade para a comunidade.

Aos alunos do 2º e 3º ano e às crianças da Pré A, pelo carinho, pelo conhecimento transmitido e por todos os momentos maravilhosos, um muito obrigado.

Aos encarregados de Educação, pela cooperação e confiança.

Agradeço às minhas colegas e amigas académicas, em especial à Janete Silva, à Tânia Gouveia e à Ana Paula Cunha, por tantas vezes aguentarem os meus desesperos, por tantas vezes me transmitirem força e por criarem um ambiente agradável na carruagem.

Para si, Avó Lurdes, que desceu da carruagem e me deixou órfão do seu carinho e da sua companhia insubstituível... mas que me impingiu ser eterna passageira... Obrigada.

Aos meus pais, Carlos Ornelas e Ressurreição Ornelas, ao meu irmão Tiago Ornelas, ao meu avô José Sebastião e à minha tia Bernardete Cunha, pelo apoio, pela força e pela confiança.

À ti. Quero agradecer por encheres a minha vida com palavras que me distraíram do mundo, ao vento que nos acolheu, aos disparates que me fizeram rir da parte má da vida, às palavras, à chuva que nos molhou, aos almoços e jantares, aos sonhos que concretizas-te e que tornaram este mundo mais acolhedor.

À minha filha, Letícia Ornelas Pestana que é a borboleta que carrego diariamente, com o essencial de mim. Contigo recheio-me de tudo o que me faz feliz e sem ti perderia o essencial... Desculpa a atenção que não te dediquei em certo momento. Obrigada por fazeres parte de mim. A ti dedico todo este trabalho.

A todos, meu sincero apreço e gratidão.

Resumo

O presente relatório de estágio foi elaborado para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e tem como objetivo expor intervenções pedagógicas desenvolvida em ambas as valências.

Primeiramente o relatório abarca um enquadramento teórico e metodológico, onde é feita uma contextualização da escola, relativamente as suas raízes históricas, aborda algumas considerações sobre a criança / aluno no meio escolar e aponta documentos que auxiliam e orientam a prática educativa e pedagógica.

Segue-se com o realce da importância de uma gestão curricular de qualidade, que coordene esforços e interesses individuais em concordância com um coletivo, fomentando assim boas relações pedagógicas. É exibido um trajeto com opções e estratégias inerentes à intervenção, recorrido a metodologia de investigação-ação.

No desfecho do relatório é descrito o processo decorrido nos contextos de estágio, onde foi dinamizado propostas que orientaram uma pedagogia educacional diferenciada e aprendizagens significativas.

Palavras-chave: Intervenções Pedagógicas; Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; Educação Pré-Escolar; Relações Pedagógicas; Pedagogia Educacional Diferenciada; Aprendizagens Significativas.

Abstract

Sumário

Agradecimentos

Resumo

Abstract

Sumário

Índice de Quadros

Índice de Figuras

Índice de Gráficos

Lista de Siglas

Introdução

Parte I – Enquadramento Teórico e Metodológico

Capítulo I- A Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico

1.1- Breve resenha histórica

1.2- A Criança na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

1.3- A Gestão Curricular: a sua adequação

1.3.1- Orientações Curriculares do Pré-Escolar

1.3.2- Organizações Curriculares e Programas para o 1º Ciclo

1.3.3- Objetivos e Princípios Gerais da Lei de Bases do Sistema Educativo

Capítulo II- Auxiliadores no Processo de Ensino-Aprendizagem

2.1- O Perfil do Educador e do Professor

2.1.1- Refletir e Investigar no Processo de Ensino-aprendizagem na Perspetiva da Docência

2.2- Relações Pedagógicas / Interação pedagógica

Capítulo III- Opções e Estratégias Inerentes à Intervenção Pedagógica

3.1- O Movimento da Escola Moderna

3.2- Pedagogia Educacional Diferenciada

3.3- Tempo destinado ao Trabalho Autónomo e Acompanhamento Individualizado

3.4- Envolvimento de Aprendizagem Significativa

3.5- Aprendizagem Cooperativa e de Interação

3.6- Planificação e Avaliação Formativa

Capítulo IV- A Investigação-Ação: uma opção metodológica

4.1 – Da Investigação Qualitativa à Investigação-Ação

4.1.1- Fases da Investigação-Ação

4.1.2 – Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

4.1.3- Limites e Validade da Investigação

Parte II – Intervenção/Estágio Pedagógico

Capítulo V- Prática Pedagógica em Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico

5.1 - Meio envolvente

5.2 - A EB1/PE do Atougua

5.3 - A sala da turma do 2.º ano

5.4 - Os alunos

5.5 - Intervenção Pedagógica com a turma do 2º ano

5.5.1- Português – Escrita criativa usando as Cartas Andarilhas

5.5.2- Matemática – Padrões

5.5.3- Estudo do Meio – A dentição

5.6 - Intervenção com a Comunidade Educativa

5.6.1- Estratégias Implementadas

5.6.2- Importância da Leitura e da Escrita

5.7- Projeto de Investigação - Ação: Questão problema

5.8- Avaliação da turma

5.9- Reflexão Final – Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico

Capítulo VI- Prática Pedagógica em Contexto de Educação Pré-escolar

6.1- Meio envolvente

6.2- A EB1/PE de Ladeira e Lamaceiros

6.3- A sala da Pré A

6.3.1- Organização do Espaço na Sala da Pré A

6.3.1.1- Instrumentos de apoio e pilotagem do trabalho

6.3.2- Organização do Tempo na Sala da Pré A

6.3.2.1- Rotina Diária do Grupo

6.3.2.2- Agenda Semanal do Grupo

6.4- As crianças

6.5- Intervenção Pedagógica com o grupo da Pré A

6.5.1- História “A chegada de uma nova vida”

6.5.2- Reciclagem de papel

6.5.3- Projeto interescolar “Preservar o ambiente”

6.5.3.1-Criação de fantoches e Dramatização

6.5.3.2- Jogo de separação de lixo

6.5.3.3- Instrumentos musicais, dança e entoação da canção

6.5.3.4- Visita de estudo

6.6- Intervenção com a Comunidade Educativa

6.7 - Projeto de Investigação - Ação: Questão problema

6.7.1 - Estratégias Implementadas

6.8- Avaliação do grupo

6.9- Reflexão Final – Contexto de Educação Pré-escolar

Considerações finais

Referências

Referências Normativas

Índice de Quadros

Quadro 1.

Quadro 2.

Quadro 3.

Quadro 4.

Quadro 5.

Quadro 6.

Quadro 7.

Quadro 8.

Índice de Figuras

Figura 1.

Figura 2.

Figura 3.

Figura 4.

Figura 5.

Figura 6.

Figura 7.

Figura 8.

Lista de Siglas

EPE – Educação Pré-Escolar

MEM – Movimento da Escola Moderna

PEE – Projeto Educativo de Escola

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

LBSE – Lei de bases do Sistema Educativo

NEE- Necessidades Educativas Especiais

ME- Ministério da Educação

Introdução

O presente relatório enquadra-se na Unidade Curricular de Estágio e Relatório do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e tem como finalidade a obtenção do grau de mestre. Neste trabalho pretende-se patentear toda a envolvimento decorrente em torno da prática pedagógica desenvolvida na turma de 2º e 3º ano da Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar do Atouguia, e ainda a prática desenvolvida na Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar de Ladeira e Lamaceiros com um grupo de crianças da Pré A.

A intervenção pedagógica em ambas as valências foram orientadas por uma Orientadora Científica da Universidade da Madeira e por uma educadora/professora Cooperante.

No que concerne à estrutura do relatório, este está dividido em duas partes, interligadas e complementares. Inicia-se com uma introdução, onde é exposto a forma como o mesmo, está organizado e esclarece a sua intencionalidade. Segue-se com o desenvolvimento de aspetos significantes do reportório experiencial, inerente às intervenções realizadas, dando a conhecer os ganhos e as dificuldades sentidas neste contato com as crianças em ambiente escolar, bem como reflexões sobre essas vivências.

A primeira parte diz respeito ao Enquadramento Teórico e Metodológico, e está subdividido em ... Capítulo, este primeiro capítulo inicia-se...

Parte-se para um segundo momento, onde é feito

Na última parte da tese é apresentada

E tecem-se reflexões sobre

Importa, ainda ter em consideração que este relatório seguiu as referências e citações segundo o que é indicado nas normas da *American Psychological Association* (APA). No entanto, a sua organização não segue nenhuma norma em particular.

Realça-se ainda que, as nomeações apresentadas ao longo do relatório não são fictícias e que as fotos exibidas têm a autorização dos encarregados de educação.

Parte I – Enquadramento Teórico e Metodológico

A escola, a educação, a reflexão de um pensamento educacional constitui áreas privilegiadas de investigação.

Para todos aqueles para quem a escola constitui objeto de interesse, poderão encontrar nos próximos capítulos alguns conhecimentos de diferentes posicionamentos teóricos, permitindo uma análise crítica e reflexiva do pretendido tema.

Capítulo I: A Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico

O capítulo que se segue tem como finalidade fazer uma contextualização da escola num antes e num agora, bem como tecer algumas considerações sobre a criança/aluno no meio escolar. Com o intuito de conhecer as transformações positivas e os problemas que a escola atravessa é importante conhecer um pouco as raízes históricas e culturais que alastraram a sociedade e o meio envolvente.

As diversidades cognitivas e culturais encontradas na escola exigem uma gestão adequada e contextualizada do currículo, de forma a ser respeitada a singularidade dos alunos. Para tal, os profissionais de ensino dispõem de documentos que auxiliam e orientam a prática pedagógica, de maneira a ser alcançada uma adequada gestão no processo de ensino-aprendizagem.

1.1 Breve resenha histórica

Relativamente à Educação de Infância em Portugal, como também em grande parte dos países europeus, a educação tem sofrido uma constante evolução. Várias são as situações que levaram a tal progresso, a situação de crise constante no país, o papel assistencial da Igreja Católica e de outras instituições ligadas à monarquia, a ligação a políticas de assistência às crianças e famílias com graves problemas. Factos estes que conduziram a uma posição de dependência continua perante aqueles que os acolheram (Vasconcelos, 2009).

Segundo o mesmo autor, a evolução histórica da Educação de Infância em Portugal foi marcada essencialmente por cinco períodos: o período final da Monarquia

(1834-1919); a Primeira República (1910-1926); o período da ditadura de Salazar (1926-1974); a fase da refutação da Democracia (1975-1995); a época do alargamento e expansão (1996-2000).

Cardona (2006), refere que “o início da educação de infância como parte do sistema educativo” aconteceu no período da Monarquia, mesmo com paradoxos de ser acolhido como nível de ensino (p. 135).

Em Portugal por iniciativa governamental foi criado o primeiro Jardim-de-infância, chamado de Froebel, tendo sido localizado em Lisboa. Alguns anos mais tarde, em 1896 surgiu o primeiro programa oficial para escolas infantis. Apesar da educação de infância ainda não ser definida como grau de ensino, este programa tinha como objetivos, colmatar as condições educativas do meio familiar, promover o desenvolvimento motor das crianças e inculcar-lhes hábitos, sentimentos e valores (Vasconcelos, 2009).

No ano de 1894, o nome *Jardim-de-Infância* foi substituído por Escola Infantil, de modo a fortalecer uma tendência *escolarizante*. Com isto, iniciou-se o processo de integração no sistema educativo. Tendo o movimento europeu da Escola Nova uma extrema influência nas estruturas para o seu acolhimento no sistema, como também na construção de ideias inovadoras para esse campo. Até ao período da Primeira República a educação infantil foi vista como um modelo de instrução e de preparação para a escolaridade, porém nessa altura surge uma nova forma de conceção da educação infantil. Esta, passou a ser vista como forma inovadora de dar valor a especificidade da criança, tendo em consideração as características psicológicas dessa mesma idade (Vasconcelos, 2009).

Outro momento marcante na educação foi em Coimbra, na data de 1911, a criação do primeiro “jardim-escola” João de Deus. Esta denominação deveu-se ao nome do seu fundador João de Deus Ramos. Sendo, nesta Associação Pedagógica que foi lançada a primeira escola de formação de educadores de infância.

Ainda nos finais da Primeira República, em Lisboa, Irene Lisboa e Ilda Moreira criaram uma nova rede de escolas infantis, denominada *A Escola Atraente*, onde praticavam uma nova modalidade de ensino infantil, com perspetivas montessorianas e decrolianas, abandonando a rigidez dos métodos de Froebel. (Vasconcelos & Assis, 2008).

O mesmo autor refere que, o período do Estado Novo (1926-1974), veio trazer novos rumos à educação em Portugal. O investimento na educação era pouco e a instabilidade política e económica deste período levaram a um retrocesso ao nível da

educação. O impacto financeiro resultante da participação na I Guerra Mundial levaram a que as dificuldades económicas refletissem num problema de trabalho infantil, uma vez que grande parte das famílias contavam com o rendimento do trabalho dos filhos. O que os impedi-a de frequentarem a escola. As poucas escolas infantis oficiais que existiam foram encerradas. Posteriormente surgindo apenas algumas propostas de ensino infantil de carácter privado, entre elas a Obra das Mães pela Educação Nacional (1936), que tinha como objetivo devolver às mães a educação das crianças e conservando na mulher a ideologia de *fada do lar*.

Em 1973, ainda no regime autoritário, foi aprovada uma reforma no sistema educativo, que criou a EPE como parte integrante do sistema de ensino (Lei n.º 5/73, de 25 de Julho). No mesmo ano, sendo criadas duas primeiras escolas públicas destinadas a formação de educadores de infância (Formosinho, Oliveira-Formosinho, 2012).

A Revolução de 25 de Abril de 1974, que repôs o estado democrático também influenciou em grande parte a Educação Infantil. No período pós 25 de Abril (1974-1978), verificou-se uma grande mobilização e participação social no sector do ensino, devendo-se ao facto do ambiente revolucionário vivido na época, e com o apoio de movimentos de comissões de moradores, alguns espaços não habitados foram transformados em estruturas para a infância.

Em 1977 foi publicada a Lei nº 5/77, de 1 de fevereiro que veio afirmar a competência da EPE “favorecer o desenvolvimento harmonioso da criança” e “contribuir para corrigir os efeitos discriminatórios das condições socioculturais no acesso ao sistema escolar”. Foi posteriormente, em 1979, publicado (Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de Dezembro) o Estatuto dos Jardins-de-infância, que estabelece normas, regras, finalidades e objetivos para qualquer uma destas instituições públicas, sendo destacado o envolvimento com o meio familiar e com a sociedade. As instituições Pré-Ecolares são apontadas como meios que alicerçam e sustentam uma posterior carreira escolar de sucesso. Cardona (2006) reforça que nessa época o surgimento da rede pública de jardins-de-infância do Ministério da Educação “resultou na criação de duas redes oficiais, uma dependente do Ministério da Educação, para crianças em idade pré-escolar, dos 3 aos 6 anos de idade, onde é valorizada a função educativa e outra dependente da Segurança Social, para crianças dos 0 aos 6 anos de idade, onde é valorizada a função social.” (p. 136). Em relação à LBSE, Cardona (2006, p. 136) refere como sendo “valorizada a função de pré-escolarização da educação de infância”.

Relativamente ao período de não-políticas, para a educação de infância, é de referir que a mesma sofreu um alargamento e expansão da educação pré-escolar (EPE) como questão política. Os anos 80 do século XX foram períodos ricos relativamente à publicação de documentos que servem de orientação educativa para educadores de infância da rede pública. Neste contexto Portugal “assumiu a educação de infância como a primeira etapa da educação básica (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro, citado por Vasconcelos, 2009, p. 17).

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, consagra o orçamento jurídico da EPE, e apresenta como princípio geral que “A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida.” e refere que a EPE se destina a crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro).

Na sequência destes acontecimentos, a EPE passou a ser regulada pelo Estado e pela sociedade civil, de forma a garantir a sua qualidade e a manter as características de uma educação de infância centrada no jogo e na expressão livre típicas dessas idades.

Em 1997, surgiram as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), aprovadas pelo despacho n.º 5220/97 de 4 de agosto, com a finalidade de orientar a prática pedagógica dos educadores de infância, sendo usada a denominação de *creche*, aos Centros de Educação de Infância para crianças até aos três anos e Jardim-de-infância aos centros de EPE. É ainda imperativo referir que até mesmo quando, em grande maioria, estas unidades são agregadas a outros agrupamentos de escolas, quer no ensino público, privado ou até mesmo colégios (Formosinho, Oliveira-Formosinho, 2012).

Na atualidade, cada vez mais nos deparamos com uma sociedade informatizada e globalizada, onde existe uma imersa revolução da informação. As famílias mostram-se impreparadas para uma completa transmissão de educação. A industrialização, a urbanização, o diminuído número de elementos que constituem o agregado familiar, as características atuais das famílias são motivos que levam a uma justificação para a diminuição das oportunidades de interação educativa diversificada no seio da família. Aparece assim uma necessidade, quase que extrema, das famílias terem um auxílio, quer na transmissão de uma educação completa, como também a possibilidade de variedade de experiências, que são pensadas e preparadas para ajudar a criança na vida em sociedade. Todos estes fundamentos levam a que a sociedade contemporânea encare a educação de Infância como um serviço educativo e social básico (Formosinho & Oliveira-Formosinho (2012).

Tal como no Pré-escolar, o ensino primário em Portugal também sofreu alterações significativas, essencialmente no que se refere a sua organização, foram várias as reformas e as contrarreformas sucedidas (Pereira, 2008).

Como refere Rodrigues (2007), em Portugal, nos últimos anos, foram vários os obstáculos superados para alcançar os objetivos pretendidos, nomeadamente, uma igualdade de oportunidades de acesso ao ensino, um melhoramento escolar por parte dos alunos, e um acompanhamento do desenvolvimento da sociedade, por parte dos professores.

Desde o século XIX, que se tem verificado um atraso evidente e consciencializado no campo da educação em Portugal, “precisamente quando o generalizado analfabetismo da população portuguesa induziu as elites dirigentes a darem os primeiros passos na formação de um sistema nacional de ensino” (Justino, 2010, p. 16). Esse atraso levou a que, em 1844, Portugal fosse o primeiro país no mundo a adotar uma escolaridade obrigatória. Desde os primeiros governos liberais que a gratuidade e a obrigatoriedade da instrução primária constam das primeiras medidas dos textos constitucionais (Justino, 2010, p. 16).

Na década de setenta foi publicada a *Cartilha Maternal*, de João de Deus, obra com grande valor na pedagogia portuguesa. António Feliciano de Castilho e João de Deus ao escreverem esta obra lutaram contra os processos tradicionais do aprendizado da leitura e conseguiram impor doutrinas metodológicas que foram totalmente aceites.

Até então, no ensino da leitura tinha sido usado o método alfabético, onde as letras do alfabeto eram apresentadas simultaneamente, e pela respetiva ordem, seguido da memorização de sílabas sem sentido. A obra surgiu como meio de repudiar o método tradicional, usado até então e que sugeria a fixação parcial de alguns grupos de letras e as suas combinações, que na sua reunião formavam as palavras (Pereira, 2008).

Apesar de reações um pouco violentas, por parte de alguns críticos, a *Cartilha Maternal* prosseguiu a sua ação civilizadora, durante várias dezenas de anos, tendo sido vinculada na instrução e difundida pelo país, em escolas oficiais e particulares. (Carvalho, 1985).

Ao longo do século foram construídas novas escolas, mais professores formaram-se e foram colocados, houve um maior número de alunos diplomados, aumentou-se o tempo de escolaridade... Porém apesar destes vários progressos realizados, esta legislação rapidamente caiu «em desuso» (Justino, 2010, p. 54).

Na segunda metade do século XIX, devido a situações de crise na educação, todos os Estados soberanos lançaram bases de uma rede pública de escolas, tendo os dirigentes políticos o objetivo de cobrir as necessidades básicas de escolarização, ou seja, difundir a instrução pública a camadas cada vez mais alargadas da população e porque perceberam que poderiam usar a escola como instrumento decisivo no desenvolvimento da coesão nacional. Como referiu Justino (2010), a escola “mais do que formar cidadãos livres e responsáveis, conscientes dos seus direitos e deveres, pretendia-se definir um padrão de formação, selecionar e hierarquizar os conteúdos, incutir determinados valores, disciplinar as condutas, de acordo com uma norma que identificaria o «cidadão exemplar»” (p. 23). Em concordância surge a difusão de novas ideias pedagógicas, e a escola faz suscitar novas conceções no desenvolvimento individual e na inserção social dos alunos. Na sala de aula, passou a ser permitida a comunicação e participação dos alunos, estes tendo um papel decisivo nas decisões escolares (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012).

Na mesma altura, deu-se o aparecimento de vários estabelecimentos de ensino, designados de *escolas livres*, que foram fundados por iniciativas próprias, quer por professores, quer por grupos de habitantes. Normalmente esses estabelecimentos estavam associados a organizações religiosas e combinavam o saber ler, escrever e contar com a formação moral, cívica e religiosa (Pereira, 1998).

Os Estados, com a preocupação de regularem as atividades de ensino e de disciplinar o seu exercício, definiram quais as matérias a lecionar, os manuais escolares a serem usados nas escolas, bem como a formação e certificação dos professores e zelo pelo funcionamento regular das mesmas. Rápido o Estado se confrontou com uma rápida educação massifica (Justino, 2010).

Paralelamente ao desenvolvimento da industrialização e a construção do Estado moderno, foi cada vez mais exigida a formação dos indivíduos qualificados. Que acompanhassem o progresso tecnológico e desempenhassem funções de complexidade acrescida. Tal ocorrência levou a que os sistemas educativos valorizassem o ensino das ciências e das tecnologias, de línguas estrangeiras e do desenho especializado. Porque “Havendo um novo modelo de sociedade, a pressão sobre os sistemas de ensino tenderá a aumentar de forma a adequar os perfis de formação às finalidades do desenvolvimento económico, social e cultural” (Justino, 2010, p. 32). O aumento da procura de um ensino técnico profissional levou a que fosse feito um controlo da sociedade através do controlo da educação, características que marcaram a natureza do Estado Novo (Justino, 2010).

Em 1986, com a aprovação da LBSE, a terminologia de ensino primário foi substituída por 1º Ciclo do ensino básico e determinou a sua gratuidade e universalidade, tendo a duração de nove anos repartidos por três ciclos de ensino e dirigida a crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 15 anos (Pereira, 1998).

Com o Decreto-lei nº 6/2001, de 18 de janeiro, o plano curricular do 1º ciclo foi modificado pelas novas políticas curriculares do 1.º ciclo do ensino básico, que introduziram o Ensino do Inglês nos 3º e 4ºanos, através do Programa de Generalização. Posteriormente, através do Despacho nº 12 591/2006, de junho, foram introduzidas ao 1.º ciclo do ensino básico público, atividades de enriquecimento curricular.

De acordo com os Decretos de Lei referidos anteriormente, a componente curricular do 1º ciclo do ensino básico encontra-se organizada por áreas disciplinares de frequência obrigatória (Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico Motoras); áreas curriculares não disciplinares (Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica); áreas curriculares disciplinares de frequência facultativa (Educação Moral e Religiosa); e por atividades de enriquecimento curricular.

O Despacho nº 12 591/2006 de 16 de junho, e o Despacho nº 19 575/2006 de 31 de agosto, vieram especificar não só um plano curricular a nível nacional, introduzindo uma gestão flexível do currículo, como também um plano dos respetivos tempos, permitindo assim uma gestão uniformizada dos tempos letivos. Também, através deste despacho foi partilhada a responsabilidade da promoção e organização das atividades de enriquecimento curricular com as autarquias locais, permitindo um envolvimento de outros membros da comunidade, como: associações de pais, instituições particulares de solidariedade social, entre outras (Pereira, 2008).

Como refere o autor acima citado, com a entrada destas novas atividades no meio escolar “assiste-se à implementação de um novo conceito de escola, o de *escola a tempo inteiro*, já que visam adaptar os tempos de permanência dos alunos, na escola, às necessidades da família” (p. 124).

Porém, segundo os dados apresentados por Justino (2010), retirados da Eurostat, apesar da capacidade de cobertura de indivíduos em idade escolar ter sofrido um melhoramento e do ensino pós-primário ter sido mais valorizado, o número de alunos a frequentar as escolas públicas em Portugal, têm vindo a diminuir. Devido essencialmente, ao decréscimo da natalidade e a população escolar do 1º Ciclo está em quebra desde a década de 1980. O número de professores e educadores pelo contrário tem vindo a

umentar. Esta tendência tem levado a que algumas escolas fiquem reduzidas a um número insignificante de alunos.

1.2 A criança na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Dado o envolvimento e a excessiva importância envolvente à educação, é perceptível a consagração de documentos legislativos que protegem e garantem o direito à essa mesma educação. A *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, estabelece no artigo 26º que “ toda a pessoa tem direito à educação” e que “a educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao esforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais”. Posto isto, é notória a importância de defendermos uma autonomia individual, que garanta o máximo de consciência, de conhecimento e de competência em todos os cidadãos.

A Educação de Infância é a base, onde a “mudança e a consolidação educativa exigem a interdependência entre todos os níveis de ensino e, simultaneamente, o respeito pela autonomia e pela especificidade de cada um” (Mendonça, 1994, p. 9). Ainda, na perspectiva do autor supracitado, a infância é tida como “um período específico no transcurso existencial” (p. 9).

Katz (2006) defende que o educador deve apostar em desenvolver os conhecimentos, as capacidades, as predisposições e os sentimentos das crianças, pois é na infância que a mesma apresenta um evidente período crítico no seu desenvolvimento neurológico e social que, com o correto desenvolvimento, poderá traduzir-se em ligações neurológicas fortalecidas e capacidades sociais reforçadas. Cabe, assim, aos educadores estimular e promover a qualidade na educação, concentrando as suas “energias coletivas e individuais na qualidade das interações diárias (...) com as crianças, para que essas interações sejam as mais ricas, interessantes, envolventes, satisfatórias e significativas possíveis.” (p. 21). Por outro lado, o educador deve encorajar a criança a comunicar e a explorar a sua capacidade investigativa, por intermédio dos projetos.

A primeira fase escolar também é caracterizada pela adaptação da criança à escola, quer a nível emocional, social e intelectual. Assim sendo, é fundamental que a criança esteja “emocionalmente e intelectualmente pronta para o convívio com outras crianças e para o início da aprendizagem formal” (Kosely, s.d., p. 6).

Nesta fase, as mesmas são convidadas a “conviver e a interagir no mundo fora de sua casa” (Kosely, s.d., p. 5). Subtraída do meio familiar, a criança confronta-se com outras crianças, razoavelmente da mesma idade ou mais velhas e com adultos que até então eram estranhos para ela. A rutura evidenciada entre o meio familiar e o meio escolar variará de criança para criança, conforme a sua história de vida. Essa mudança poderá ser melhor ou pior, segundo a personalidade e vivência de cada uma ou segundo as condições oferecidas pelo meio escolar.

Deste modo, será frequente observar crises de choro, inquietações, e ansiedade nas crianças essencialmente no início do ano escolar, ou depois de um período de férias. Quase se estabelece um efeito de contágio emocional nas crianças, porém depois de alguns dias a situação fica mais pacífica e as crianças adaptam-se e apropriam-se do espaço (Lurçat, 1982).

O autor supracitado defende que durante a adaptação vão se criando novos ritmos, novos hábitos, onde “os hábitos instalam-se quando o efeito de novidade desaparece progressivamente para dar lugar a uma familiarização pelo conhecimento antecipado dos acontecimentos sucessivos” (p. 24). Porém esses só são possíveis quando ocorre auxílio e cooperação dos adultos. Estes são tidos como sendo os principais responsáveis pela adaptação em contexto de sala. A criança precisa de ajuda do adulto também no plano efetivo, isto porque “muitas vezes durante o dia, sente necessidade de um contacto físico com a professora, de uma carícia, de uma palavra que lhe seja pessoalmente dirigida” (Lurçat, 1982, p. 11).

É também na escola que a criança constrói um processo de desenvolvimento físico, social e mental gradual, e ao longo do tempo vai se tornando independente. A adaptação intelectual é primeiramente evidenciada através do desenvolvimento da linguagem e das habilidades motoras e manuais e a interação entre colegas favorece aos indivíduos um desenvolvimento de modo a que seja aceite pelo grupo.

Segundo Bravo (2010), mesmo quando as crianças mostram um desenvolvimento positivo, ou seja, uma certa adaptação a escola, é fundamental uma certa atenção e ajuda no momento de transição para o 1º Ciclo. Essa articulação deverá ser feita com a implementação de espaços colaborativos e com intercâmbios entre os dois níveis escolares, de forma a existir uma continuidade educativa.

Posto isto, Dinis (1994) refere que, ao longo do Ensino Básico pretende-se assegurar uma formação geral, comum a todos os alunos, gratuita e igual, tendo em vista o bom desenvolvimento e realização pessoal, sem por em causa a solidariedade social.

Para tal, é fulcral que aos alunos sejam proporcionadas experiências que possibilitem o desenvolvimento da sua maturidade física e sócio afetiva, que permitam uma consciência de liberdade e responsabilidade, como também atitudes e hábitos de cooperação para um progresso total e harmonioso.

Ribeiro (1990) aponta princípios que se deverá ter em conta quando se refere a aprendizagens, referindo:

- 1- “a aprendizagem deve ser significativa para o aluno, como decorre da sua relação com a experiência anterior, motivação e interesses e da relevância futura que nela pode descobrir;
- 2- a aprendizagem nova ocorre se o aluno possuir já os pré-requisitos necessários;
- 3- a aprendizagem requer o conhecimento do que se pretende, sendo favorecida pela apresentação de um modelo de desempenho solicitado e pela comunicação clara entre professor e alunos;
- 4- a aprendizagem exige participação activa do aluno bem como prática apropriada e sequencial, distribuída por diferentes períodos de tempo;
- 5- a aprendizagem favorece-se com a orientação do aluno na tarefa mas retirando gradualmente instruções muito directivas;
- 6- a aprendizagem requer condições motivacionais e consequências afectivas compensadoras ou agradáveis para o aluno, sendo o sucesso na realização dos objetivos e tarefas o seu maior determinante;
- 7- a aprendizagem exige, para ser eficaz, a variedade de estímulos, modos de acesso e meios” (p. 166).

Segundo Alarcão (1996), é essencial a existência de autonomia dos alunos, de autonomia dos professores e de uma boa relação entre ambas. Para que tal aconteça é fundamental que a escola além de dar importância ao “saber” e ao “saber-fazer” tenha em grande consideração a dimensão do “ser” e do “ajudar a ser”; o processo educativo deverá promover a autonomia e a responsabilidade do aluno na sua própria aprendizagem como também permitir que o professor construa a sua identidade como ser e profissional autónomo; não sendo a escola um espaço de transição de saberes, mas sim de construção desses saberes.

Paralelamente, Tonucci (1990), citado por Alarcão (1996), descreve-nos uma comparação feita entre o ensino-aprendizagem numa escola transmissiva (tradicional), relativamente a uma escola com um modelo construtivista, isto tendo em conta uma dimensão pessoal, conceptual e social:

| Escola Transmissiva | Escola Construtivista |
|---|---|
| A criança não sabe e vai à escola para aprender. | A criança sabe e vai à escola para reflectir sobre os seus conhecimentos, organizá-los enriquecê-los e desenvolvê-los em grupo. |
| O professor sabe e vai à escola ensinar quem não sabe. | O professor não é o saber, mas um mediador do saber; sabe procura-lo nas melhores condições possíveis (professor-investigador). |
| A inteligência é um vazio que se enche progressivamente por acumulação de informação. | A inteligência é um recipiente cheio que se modifica e enriquece por reestruturação. |
| Igualdade: todos os alunos são iguais porque todos começam do zero. | Diversidade: todos os alunos sabem coisas, mas coisas diferentes e de formas distintas. |

Quadro 1: Comparação entre escola transmissiva e escola construtivista (p. 70).

Em suma, salienta-se o facto de que o método construtivista é contra a preservação de métodos defendidos pela escola tradicional.

De facto, na metodologia construtivista, a aprendizagem é produzida em conjunto. Os alunos e os professores trabalham juntos na construção do conhecimento, valorizando ao máximo o potencial da criança. O ensino é abordado de forma, a que os alunos tenham oportunidade de vivenciarem experiências concretas e significativas, levando a que os discentes construam o seu próprio saber e ao mesmo tempo proporciona um melhor envolvimento e percepção da realidade.

1.3 – A gestão Curricular: a sua adequação

Roldão e Gaspar (2007), enfatizam o facto de ao conceito de currículo estar associado diversas intensões e à existência de múltiplas definições que advém da diversidade de perspetivas.” (p. 21). Nesta linha de pensamento, torna-se pertinente evidenciar alguns conceitos de currículo:

Assim, Roldão (1999), defende que Currículo é um “conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e consequência adotadas para o concretizar ou desenvolver” (p. 43).

Por sua vez, Ribeiro (1990), refere-se ao currículo como sendo “um plano estruturado e sequencial de ensino-aprendizagem que inclui objetivos, conteúdos, estratégias, actividades e avaliação de aprendizagem, abrange diferentes âmbitos (macro

ou micro), relaciona-se com contextos (formais ou informais) e experiências educativas (explícitas ou implícitas) na escola” (p. 175).

Nestes últimos anos, com a implementação da Reforma do Sistema Educativo, (...) a escola vê-se confrontada com a necessidade de repensar o seu papel na sociedade (...) Deverá ser capaz de mudar-se a si própria, assumindo o protagonismo na gestão da mudança, consciente da dificuldade enorme da sua tarefa, assumindo cada acto educativo como único e irrepetível (Dinis, 1997, p. 12).

Sem escorar o quão fundamental é contextualizar este currículo à sociedade em que a escola está inserida. Ou como refere Morgado (2000), através do currículo, a sociedade estabelece o que pretende da escola, clarificando que tipo de cidadãos pretende formar, revelando o tipo de saberes e valores de que essas gerações irão apropriar.

É certo que apesar de, a escola ser um inegável meio gerador de mudança, sente a necessidade de acompanhar e ajustar-se a essa rápida atualização, vivida pela sociedade. Deste modo, tem que adequar as suas respostas face a uma plateia com outras vivências e com outras experiências. Unido a esta evolução, surge uma maior gama de recursos, materiais, saberes científicos e profissionais, que acionam e gerem essa mudança. Tais alterações serão refletidas sobre as práticas institucionais. O conhecimento tornou-se mais disponível e mais sólido no que se refere as limitações e potencialidades sentidas, surge também um aumento dos mecanismos que melhoram a intervenção pedagógica do sistema educativo. As instituições de educação, diariamente, sentem necessidade em tomar decisões, adequar currículos e programas nacionais para a organização do seu Projeto Educativo de Escola (PEE), onde ajustam essas decisões à especificidade do seu contexto (Morgado, 2000).

Na atualidade, o currículo está centrado em toda e qualquer teoria relacionada com a educação escolar e com a investigação educacional. Tem o intuito de tornar efetivas todas as aprendizagens e competências deixando para trás a uniformidade programática, e assim conseguir alcançar individualmente, uma coerente aprendizagem significativa. Como tal, o currículo é tido como um dos “principais alicerces de qualquer sistema educativo e que visa centrar o desenvolvimento curricular” (Roldão e Gaspar, 2007, p. 17).

Junto com esta reconceptualização do currículo decorre também uma nova perceção do processo de desenvolvimento curricular. Processo este que de acordo com Roldão e Gaspar (2007), possui uma estrutura processual, levando a que as suas definições sejam mais moderadas e com características comuns, como o “processo”, a “sequência” a “continuidade”, e com uma característica transversal, o “dinamismo” (p.

33). Assim, como refere o mesmo autor, “o currículo em desenvolvimento ou em processo procura atingir os objetivos educacionais que se consideram uma finalidade do desenvolvimento curricular” (p. 34).

Esse mesmo processo de desenvolvimento curricular assume tarefas de decisão e gestão do currículo, quer ao nível da escola, como dos professores. Ao gerir o currículo é necessário tomar decisões relativas à gestão curricular, estabelecendo com estas, normas que se acredita serem as mais adequadas para produzir as aprendizagens pretendidas (Roldão, 1999).

A prática, a representação e o modo como o professor encara o currículo também tem sofrido alterações. O currículo constitui a essência daquilo que o docente trabalha, e este assume-o como “uma unidade integradora do que se quer fazer aprender a todos os alunos de forma eficaz” (Roldão, 1999, p. 39). Deste modo, o profissional docente parte das suas reflexões para tomar o papel de decisor e gestor do processo curricular.

Enquanto o currículo nacional corporiza o projeto curricular de uma determinada sociedade, exprimindo aprendizagens socialmente desejadas e necessárias nessa sociedade, num determinado período de tempo, focando na instituição escolar a responsabilidade de assegurar essas mesmas aprendizagens.

Por sua vez, a escola tem autonomia e obrigação de criar um currículo contextualizado, ou seja, o projeto curricular de escola, que requer programas que expõem definições, linhas de organização, previsões de desenvolvimento e métodos de aprendizagem. Estes programas podendo ser diversos e organizados de diferentes maneiras, assumem-se como instrumentos do currículo e podem ser reconvertidos, alterados e contextualizados. Compreende-se assim que o fundamental é modelar e ajustar esses mesmos programas, de modo a chegar às metas pretendidas, ou seja garantir as aprendizagens curriculares expostas pela sociedade (Roldão, 1999).

Como enfatiza Pacheco (1996), citado por Morgado (2000), apesar de delatar que a decisão curricular é feita a três níveis (administração, escola e sala de aula), é na “escola e por parte dos professores, que deverão ser criadas condições para uma verdadeira flexibilidade curricular, condição imprescindível para uma verdadeira autonomia curricular da escola” (p. 87).

Para Zabalza (1998) há três aspetos desafiantes do currículo para a escola infantil, sendo estes “o desafio do planeamento; o desafio da multidimensionalidade formativa; o desafio da continuidade (conceber a intervenção a médio-longo prazo) ” (p. 21). O primeiro desafio tratando-se de articular uma espécie de imagem curricular que pretende

dar sentido as várias linhas de ação, onde são definidas intenções claras, conteúdos formativos, sequências progressivas dos objetivos que se pretende alcançar, como também uma previsão dos recursos que serão necessários. Por sua vez, a multidimensionalidade assume-se como segundo desafio, pelo facto do currículo adotar diferenciações internas de capacidades e solicitar intervenções específicas, dirigidas à consolidação e desenvolvimento de cada uma das crianças, uma vez que, tanto a personalidade como a capacidade de cada criança são diferentes, quer na sua estrutura de base, como no seu ritmo de desenvolvimento.

Assim sendo, é fundamental uma diferenciação de áreas de experiências e de conteúdos formativos do currículo para enfrentar um desenvolvimento pleno e equilibrado das crianças. O terceiro desafio, refere-se a continuidade como contexto curricular amplo para o desenvolvimento da Reforma e a conexão do trabalho na escola.

Segundo Leite (2002) torna-se evidente a relação existente entre a educação escolar e as várias culturas, ou seja, é notório “o facto de a cultura escolar contemplar uma cultura comum ou uma cultura diversificada” (p. 125). Para tal, o desenvolvimento curricular, por sua vez, deverá assumir uma postura pedagógica curricular de mediação de culturas, tendo em conta uma conceção humanista de educação e simultaneamente uma visão da diversidade existente em elementos do grupo, e ao mesmo tempo salvaguardando os direitos de todos os indivíduos.

Na atualidade, a relação que os professores assumem com o currículo não está apenas centrado na sua execução, como até bem pouco tempo. As mudanças a nível curricular levaram a que o currículo fosse visto como a matéria-prima do trabalho de um professor. Para tal o docente, deverá ter capacidade de analisar cada situação escolar, decidir e agir perante as diferentes situações, tendo em conta os conhecimentos científicos e educativos e os materiais disponíveis. Ou seja, o professor “de executor passa a decisor e gestor de currículo exercendo a actividade que lhe é própria – ensinar, isto é, fazer aprender” (Roldão, 1995, 1998, citado por Roldão, 1999, p. 48).

Em síntese, os permanentes desafios da inovação e as mudanças surgidas na educação exigem uma formação contínua ao longo da vida, sendo está uma promoção tanto no desenvolvimento pessoal e profissional de qualquer professor. Estamos perante uma nova relação do professor com o currículo, tanto ao nível de tomar decisões e de gerir o processo curricular, como no que se relaciona ao reconhecimento do currículo como unidade integradora no processo de aprendizagens que sejam eficazes. Porém o currículo deverá ser encarado como uma solução para qualquer problema educativo, por

mais controversa seja a problemática o processo deverá estabelecer ligação entre o que se pretende e o que se faz.

1.3.1- Orientações Curriculares do Pré-Escolar

Parafraseando Formosinho e Oliveira-Formosinho (2012), as orientações curriculares são reconhecidas como uma necessidade para a EPE.

As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) foram apresentadas pelo Ministério da Educação em 1997, estabelecidas no Despacho nº5220/97, de 4 de agosto, conjugando princípios ou indicações, que apoiam os educadores de infância nas suas decisões, no que se relaciona à organização da componente educativa.

Tal como refere o autor supracitado, as OCEPE foram consideradas como necessárias, com o objetivo de esclarecer e tornar clara a verdadeira intencionalidade educativa estabelecida nas atividades, realizadas nos jardins-de-infância. A formulação do currículo, segundo alguns parceiros educativos, foi vista como uma forma de clarificar o papel dos educadores de infância e posicioná-los perante o pessoal auxiliar. Um jeito de diminuir a separação entre os contextos de cuidados e os contextos educativos e uma maneira de dar conhecimento aos pais, das atividades desenvolvidas no âmbito de sala de aula.

Nesta ordem de ideias, as diretrizes reconhecem as orientações como um importante meio de melhoramento da qualidade dos contextos de educação de infância, no que se relaciona ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, como no apoio dado aos pais.

As Orientações Curriculares estabelecem metas sociais, como a promoção da inclusão social, o respeito pela diferença cultural, a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento pessoal e social da criança, e metas de desenvolvimento que pretendem proporcionar condições de bem-estar e segurança, o respeito pela individualidade e promover a curiosidade e o pensamento crítico (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012).

1.3.2- Organizações Curriculares e Programas para o 1º Ciclo

A organização curricular da Educação Básica em Portugal, ao longo das décadas tem sido sujeita a melhorias e a aperfeiçoamentos, no que diz respeito aos seus programas, conteúdos e objetivos, visando a melhoria das aprendizagens e a autonomia das escolas.

No currículo são traçados planos de intervenção que deixam á escola alguma autonomia nas decisões. O Ministério da Educação (ME), embora, teoricamente, forneça espaço de manobra para as escolas e para os agentes educativos, continua a exercer uma grande dominação sobre o currículo ”na verdade, é o Ministério da Educação, quem decide o que se ensina, e quando se ensina (...)” (Pacheco, 2008, p.15). Assim, “os programas das áreas e/ou disciplinas estão também sujeitos a decisão ministerial” (Pacheco, 2008, p.10).

Ainda de acordo com o mesmo autor, estão definidas diversas competências gerais que devem ser comuns a todos os alunos do ensino básico. Os programas das diversas disciplinas compreendem atividades que têm como pressuposto desenvolverem essas competências gerais. É obrigação do docente o cumprimento do programa da sua área ou disciplina, uma vez que a avaliação é feita consoante a sua prestação durante o ano letivo. Assim o docente ocupa um papel fulcral no processo de ensino-aprendizagem e deve garantir o cumprimento do currículo. No entanto, deve desenvolver pedagogias diferenciadas e distintas para cada tipo de aluno. Ou seja, embora haja obrigações a cumprir, um professor goza sempre de uma certa autonomia na hora de passar a teoria à prática.

Estando o 1.º ciclo do Ensino Básico dividido em 4 anos de escolaridade, nomeadamente o 1.º, o 2.º, o 3.º e o 4.º ano, estes agregam à sua organização áreas curriculares disciplinares e áreas curriculares não disciplinares como o estudo acompanhado, conforme estabelecido no decreto ...a educação para a cidadania e a área de projeto. Essas mesmas áreas destinam-se ao desenvolvimento de projetos do interesse dos alunos ou relacionadas com as áreas curriculares e ainda dar apoio individualizado ou grupal durante os estudos e trabalhos efetuados em sala de aula.

É de referir que além das áreas curriculares as crianças do 1.º ciclo podem frequentar atividades ou clubes de enriquecimento curricular, pessoal e social (Pereira, 2008).

Sabendo que, tal como é descrito no Decreto nº 139/2012 e o Decreto nº 91/2013, deverá ser dedicado no mínimo sete horas semanais de português e matemática e três de

estudo do meio e ainda o mesmo período de tempo para as expressões artísticas e físico-motoras.

Segundo Pacheco (2008), a organização Curricular contempla, ao nível do ensino básico, o projeto Curricular de escola e o projeto curricular de turma. Os objetivos de cada um são respetivamente: adequar o currículo nacional à escola e à turma. Compete à escola a decisão sobre a carga horária correspondente a cada área curricular não disciplinar, é também função da escola procurar integrar a formação transdisciplinar nas suas atividades ao longo do ano e proporcionar aos alunos atividades de enriquecimento do currículo, de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural.

1.3.3- Objetivos e Princípios Gerais da Lei de Bases do Sistema Educativo

Através de uma necessária organização do Sistema Educativo Português, surgiu a *Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE)*, pela qual formou-se a organização do currículo em Portugal. Através desta, foi definida a “estrutura organizacional dos percursos escolares e não escolares, bem como os objetivos de cada nível de ensino” (Pacheco, 2008, p.11).

O alargamento da escolaridade obrigatória, na década de 70, levou a um grande aumento na afluência à escola, quer de crianças como também de jovens, o que proporcionou além de uma multiculturalidade, a necessidade de uma vasta contratação de professores.

Dinis (1994) refere que “à escola chegaram alunos com diversas capacidades, motivações, valores e projectos de vida” (p. 7).

Porém, os programas nacionais da época foram elaborados tendo em conta um tipo de aluno padrão, em consonância com uma cultura familiar, de instrução média-alta. Contudo os resultados não foram os mais satisfatórios e não foi alcançado o sucesso escolar, nem educativo. Tais resultados levaram a que houvesse uma alteração de todo o sistema educativo, e assim “surgiu a necessidade de uma Lei que pudesse ser um instrumento para a mudança necessária. De amplo consenso, conseguido na Assembleia da República, é criada a Lei nº. 46/86 de 14 de Outubro de 1986 – a Lei de Bases do Sistema Educativo” (Dinis, 1994, p. 7).

Tal como refere Morgado (2000), a LBSE veio definir um “conjunto de princípios normativos conectados com a descentralização do sistema educativo e do exercício da autonomia pelas escolas” (p. 89).

No artigo 73.º da Constituição da República Portuguesa alude que:

Todos os portugueses têm direito à Educação e à cultura, incumbindo ao Estado criar condições para que a educação realizada através da Escola e de outros meios formativos contribua para o desenvolvimento da personalidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva (p.17).

A LBSE subjaz a ligação existente entre a educação e a importância dos valores, com base no desenvolvimento da personalidade individual, social e capacitação para a participação na vida política, conforme estipulado no artigo 1.º, n. 2.º.

Esta lei visa a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos, solidários, capazes de julgarem com espírito crítico e criativo, para uma transformação progressiva onde utilizam-se meios próprios que determinam as situações pedagógicas.

Como refere Dinis (1994) a ação educativa “é afirmada, assim como uma ação permanente entendida globalmente e com carácter de continuidade, num todo educacional” (p. 8). Porém, apesar de essa ação ser permanente, a educação de base não é definitiva, visto que, tanto as suas finalidades, níveis estruturais e metodológicas poderão ser alteradas no sistema educativo. Esta ideia levou a que a formação de base fosse alargada e que o sistema orientado fosse substituído, por um sistema onde se valoriza o poder de iniciativa, o espírito criativo, a solidariedade social, entre outros. Optou-se por um modelo de formação polivalente, de forma a oferecer uma melhor adequação e permitiu-se que a escola fosse um centro de troca de culturas, ao favorecer a organização sistemática de forma, a que outros elementos da comunidade pudessem colaborar nas atividades educativas (Dinis, 1994).

A LBSE expõe entre os seus objetivos, o desenvolvimento de uma educação plena, dirigida ao maior número de pessoas possível, a defesa da identidade nacional, realização pessoal e profissional dos educandos, descentralizar e diversificar as estruturas e ações educativas, assegurar a igualdade de oportunidades para todos, ou seja, a sua grande finalidade será a criação de um novo cidadão, livre, responsável, autónomo, aberto e crítico (Dinis, 1994, pp. 9 e 10).

E tal como é implícito na LBSE, o cidadão deverá ter a capacidade de refletir sobre os valores, a vários níveis (ético, estético, moral...).

Em suma, com o LBSE, o Homem passou a ter uma maior valorização, tornou-se no centro de todo o PEE, tendo-lhe sido imposto, o dever de responsabilidade, perante o

direito de autonomia que lhe é facultado. Autonomia essa, que para além de ser um contributo indispensável ao cidadão, mantém uma ligação ao processo de aprendizagem, e para tal é importante que as metodologias usadas no ensino estejam centradas no aluno. A LBSE desenvolveu princípios administrativos e organizacionais como a descentralização, a participação e a integração da comunidade no mundo escolar.

Capítulo II- Auxiliadores no Processo de Ensino-Aprendizagem

Segundo Roldão (1999), um profissional de ensino desempenha funções específicas que o distingue de outros profissionais, sendo caracterizado pela sua função, saber e poder. Tendo em conta que, “fazer aprender pressupõe a consciência de que a aprendizagem ocorre no outro e só é significativa se ele se apropriar dela activamente” (p. 114), para tal, como a aprendizagem é um processo complexo e interativo é necessário o auxílio de um profissional de ensino, e dele espera-se que faça gerar e gerir formas de criar aprendizagens.

Relativamente ao saber, o profissional de ensino, possui um saber educativo que mobiliza todos os seus conhecimentos e utiliza-os adequadamente a cada situação educação específica, gerando aprendizagem nos alunos e assim definindo a sua ação profissional. Em relação ao poder, este define-se pelo grau de autonomia e pela capacidade de decisão que detém sobre o objeto do seu trabalho. Pois tal como é referido pelo mesmo autor, “é pelo *poder* que se tem sobre o que se faz, pela possibilidade de optar e decidir quanto à adequação ou modificação da acção que se realiza, com fundamento no saber que se possui e tendo em vista o desempenho da função que se pretende assegurar, que é possível desenvolver uma prática verdadeiramente profissional” (p. 115).

Desta forma, torna-se importante esclarecer e evidenciar o valor do papel do educador/ professor no Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, quer a nível profissional e pessoal. Profissional porque exige uma superação e vontade de ir sempre mais além das suas capacidades e conhecimentos, e ainda pessoal, no sentido de requerer uma grande disponibilidade afetiva. Isto porque o educador é quem acompanha de perto grandes e importantes momentos, tanto proporciona momentos mágicos como limpar as lágrimas quando a criança precisa, como zela pelo bem-estar global da criança, respeitando o ritmo de desenvolvimento de cada uma. É de salientar que as crianças

precisam sentir que podem confiar no educador, que ao estarem com ele, estão em segurança e que no final do dia voltarão a estar com os pais.

A figura educativa é um ser que acarinha, que brinca, mas também que ralha, quando é necessário, mostrando “cara de zangada”. Sendo este um momento importante, uma vez que, é nos primeiros anos de vida que a personalidade da criança é formada. É essencialmente nessa altura que são necessários limites e regras, para que assim aprendam a autocontrolar-se. Os limites deverão aparecer acompanhados de palavras esclarecedoras que expliquem o *porquê das coisas*, mesmo que a criança pareça muito pequena, ela depois perceberá e autocorrige-se, sem esquecer que o educador terá que definir a sua postura e mostrar coerência nas suas ações (Roldão & Gaspar, 2007).

Todavia, o papel nuclear desempenhado pelo profissional de ensino, ao longo dos anos, não tem sido assumido com a mesma relevância e reconhecimento, comparativamente a um tempo, em que a escola era essencialmente destinada à alfabetização, onde o professor era apresentado como um “detentor exclusivo do saber e do poder para ministrar esses conhecimentos básicos” (Roldão, 1999, p. 111), razão que justificava o prestígio social considerável e não contestado, desfrutado pelo professor na época.

Atualmente, apesar da alegada perda de prestígio do profissional, justificada pela mudança estrutural. A mesma autora afirma que “no essencial, a função profissional não mudou” (p. 112). Pois, neste passado recente, o professor trabalhava essencialmente para uma faixa restrita e homogénea da sociedade, hoje em dia, depara-se com uma diversidade de alunos e onde prevalece o direito de uma educação efetiva e de qualidade para todos. Tendo o professor, que ajustar o seu trabalho ao individualismo de cada criança, permitindo a cada uma, um contínuo progresso no conhecimento autónomo ao longo da vida.

De acordo com Justino (2010), “ (...) a formação inicial de professores assume nos processos de desenvolvimento de um sistema nacional de ensino uma importância decisiva para o sucesso ou insucesso de uma medida de aumento de escolarização média de uma população” (p. 28). De facto, a formação de professores é essencial, hoje e sempre, visto que é necessário que o profissional consiga articular e fazer interagir oportunamente, perante a diversidade de componentes e dimensões que encontrará. Para conseguir exercer uma educação de qualidade, trabalhada e alcançada em todos os alunos. Até porque, como refere Roldão (1999), “a educação de qualidade constitui um bem

inestimável das sociedades, cada vez mais indiciador do acesso ou da exclusão numa sociedade dita de informação e de conhecimento” (p. 108).

Também sendo importante a consciência do docente, no perceber que os alunos de hoje, não são iguais aos alunos de antes, e para tal, é necessário um acompanhamento recíproco dessa mesma evolução. O professor terá de perceber o que cativa e auxilia a aprendizagem dos alunos, e com esse objetivo motiva-los com materiais adequados aos objetivos. Sendo propício o uso das novas tecnologias, que tanto fascinam os mais novos.

Em suma, o papel que o professor desempenha no processo de ensino dos alunos é fundamental. São eles que terão que fomentar nos alunos, o gosto pela aprendizagem, por isso em grande parte, a responsabilidade da qualidade do ensino está em dependência da qualidade do desempenho e competência do docente.

2.1 - O Perfil do Educador e do Professor

O Decreto-Lei N.º 241/2001, de 30 de agosto, aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor de 1º ciclo do ensino básico, bem como, características principais de um educador de qualidade, no seu trabalho com as crianças, aliadas às competências profissionais, como a formação e a disposição do seu local de trabalho como espaço educativo e a relação com a comunidade escolar. É importante refletir sobre esses mesmos perfis, para que os mesmos estejam sempre adequados às realidades culturais e educativas.

Segundo Peterson (2003), os critérios definidos no perfil do professor, estão relacionados com o estilo da educação dominante no sistema educativo, com o estilo de processo de ensino-aprendizagem, com o modo como o sistema está a ser gerido e com o tipo de preparação que os professores obtiveram durante a sua formação.

O mesmo autor, reforça a ideia de que, o professor deve possuir qualidades de ordem humana, intelectual e profissional, salientando o facto de que, as mesmas “não são inatas, mas podem ser adquiridas, constituídas, formadas, preparadas, graças a um processo formativo” (p. 40).

No entanto, de acordo com Cury (2003), os professores também fomentam nos alunos a gestão dos seus próprios pensamentos e emoções, proporcionam aos discentes, liderança do seu próprio trabalho, até mesmo quando os mesmos têm que assumir perdas, frustrações e conflitos. Estes, além de terem uma boa cultura académica terão que saber

transmiti-la em segurança, fazendo com que o conhecimento seja transformado em experiências.

O Educador contribui para a formação da personalidade de cada criança, facilitando a sua integração na sociedade. Sendo estes profissionais, responsáveis pelo desenvolvimento de atividades educativas de carácter estimulante para as crianças, relativamente a aspetos físicos, emocionais, afetivos, mentais e sociais.

(Peterson,2003).

De acordo com Moreira e Valares (2009), o professor deverá conhecer e ir ao encontro dos interesses e pensamentos dos alunos, proporcionando atividades desafiantes e de relevância para os mesmos.

Em suma, o educador / professor deverá ser uma pessoa calma, observadora, e atenta. Deverá ser responsável, autónoma e com capacidade para respeitar a individualidade das crianças, ao mesmo tempo que mostra sensibilidade, também consegue estabelecer firmeza nos seus atos. Deverá ser alguém com atitude, com espírito crítico e sociável, no sentido de interagir com os familiares das crianças e de saber trabalhar em grupo.

No contexto de sala de aula, o educador deverá ser eficaz na planificação, organização, reflexão, e avaliação das atividades que propôs ser realizadas pelas crianças, quer individualmente, quer em grupo. Devera também, conseguir estabelecer laços afetivos, nas crianças, de forma, a que as mesmas se sintam confiantes e seguras. Só assim conseguirá estimular um desenvolvimento adequado.

2.1.1. Refletir e Investigar no processo de ensino-aprendizagem na perspetiva da docência

Para Dewey (1959) citado por Abrantes (1996), o melhor modo de pensar é através de um pensamento reflexivo e define-o como sendo “ a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (p.45). Na estruturação desse pensamento reflexivo e em sincronia com o processo de ensino-aprendizagem, é através da observação que são criadas um conjunto sucessivo de ideias, que irão interligar-se e movimentar-se de forma a conseguirem alcançar um determinado fim educativo.

Atualmente, em conformidade com a crescente complexidade de problemas sociais, científicos e tecnológicos, surge um maior e vantajoso movimento que possibilita uma

maior autonomia dos alunos. Paralelamente a esses factos decaí-se a necessidade dos professores serem reflexivos, capazes de promover essa autonomia, valorizando as experiências pessoais, as culturas e as diferenças dos alunos (Abrantes, 1996).

Como refere Ribeiro (1996), “a reflexão sobre o seu ensino é o primeiro passo para quebrar o ato de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade” (pp. 82 e 83).

Todavia, como refere Alarcão (2003), sendo a escola, um local de trabalho e ação dos professores, tem ela, o dever de estar organizada de forma a proporcionar condições que permitam reflexões individuais e coletivas, ou seja, a escola terá também de ser reflexiva. Assim conseguirá fortalecer a função que os professores e a escola desempenham na sociedade.

É de salientar que o ensino reflexivo permite uma interação entre a teoria e a prática conduzindo a uma construção de saberes, fomentando nos educadores a capacidade de criticar e desenvolver as suas teorias sobre a prática, quer individualmente, quer em grupo, antes, durante ou depois da ação (Ribeiro, 1996), permite ao professor inovar, evitar a rotina, e aprender, até porque é através de reflexões sistemáticas sobre a experiência que se aprende (Alarcão, 1996).

Esta necessidade constante de reflexão sobre a ação, proporciona conseqüentemente o desenrolar de uma investigação. O docente vê-se confrontado com a necessidade de saber questionar de maneira sistemática e intencional nos vários contextos educativos, desta forma, para conseguir implementar estratégias, identificar e corrigir problemas, encontrados na sua intervenção, recorre a um processo de investigação-ação. Assim, a investigação tornou-se outra competência essencial no desenrolar do processo de trabalho de um educador, em interação com os seus colegas, na partilha de procedimentos e resultados (Alarcão, 2003).

Para Tonucci (1990), citado por Moreira (1996), o professor-investigador “é aquele que é capaz de despertar nos alunos atitudes de investigação, tais como: curiosidade, necessidade de discutir e aprofundar os seus conhecimentos, procurar a solução para os problemas e pôr em prática novos caminhos para os resolver” (p. 70).

Em suma, a noção de professor reflexivo e investigador faz parte das novas competências profissionais para ensinar. Tal facto, caracteriza o professor como um ser humano e profissional criativo e não como um simples reproduzidor de ideias exteriores.

Um profissional de ensino reflexivo e que realiza investigação na sua prática, mesmo em situações incertas e imprevistas, perante o seu trabalho tem capacidade para atuar de forma inteligente e flexível, adequando as suas atuações às necessidades do momento.

Não há dúvida de que a reflexão é um valioso meio de auxílio aos docentes, possibilitando um melhor compreender da sua identidade profissional, levando a uma melhor qualidade no seu desempenho profissional.

2.1.2. Relações Pedagógicas / Interação pedagógica

Perpassa Moreira e Valares (2009), que um aspeto de grande valor e a ter em linha de conta num ambiente educativo é a componente afetiva do ser humano na sua parte cognitiva, nomeadamente as relações estabelecidas entre os intervenientes do processo educativo. Como refere, o mesmo autor, “para haver um bom trabalho cooperativo assente em boas relações educativas terá de haver o máximo cuidado com as relações interpessoais” (p. 97).

O processo de aprendizagem é facilitado quando a autoridade é sinónimo de respeito mútuo e de disciplina nas relações dos intervenientes (Peterson, 2003).

Para Silva e Lopes (2010), um caminho poderoso para alcançar o sucesso dos alunos é a existência de uma boa relação entre os professores e os discentes, essa relação influencia não só o bem-estar de todos, como também interfere no positivo rendimento escolar.

Os professores e educadores “devem saber tratar todas as crianças igualmente bem, sem jamais favorecer umas em detrimento de outras, nem permitir que seus sentimentos ou preferências pessoais interfiram em sua conduta” (Kosely, 1996, p.9).

Pois, segundo Silva (2006), o professor além de ser um transmissor de conhecimentos, estabelece uma relação afetiva com os alunos, facto que leva a que no processo de ensino sejam construídas relações transferenciais, que permitem um sobressair de emoções e desejos.

No entanto, como é evidente, qualquer profissional de educação além de estar a exercer a sua função como profissional, é um ser humano, assim sendo, é importante que esteja patente no seu trabalho diário uma avaliação autocrítica, mantendo-se vigilante nas suas atitudes de forma a sanar qualquer eventual deslize de injustiças. Como refere Kosely (1996), “Adotando essa postura, o professor reconhecerá mais facilmente que, além de

sua formação e experiência, sua própria personalidade e suas vivências podem afetar seu relacionamento com os alunos” (p. 9).

De acordo com Silva e Lopes (2010), um professor deve facilitar o desenvolvimento dos alunos, demonstrando que cuida das aprendizagens de cada criança individualmente, criando empatia com todos eles. Como também, deve transformar a sala de aulas, num ambiente relacional, que facilite a aprendizagem de todos, respeitando os conhecimentos que os alunos já possuem e onde haja espaço para a participação e envolvimento com a comunidade educativa.

Por outro lado, é também importante existir uma boa relação entre a escola e a família para encontrarmos bons resultados na aprendizagem e vivência de qualquer criança, pois é nesta interação que existe construção de aprendizagens, troca de conhecimentos e experiências, bem como, construção de valores de cooperação e de respeito (Kosely, 1996).

Fontes (1997), refere que é necessário ter presente a ideia de que a família é sempre importante, sendo um dado básico da nossa civilização. O meio familiar protege a criança do mundo e tem um papel primeiramente educativo. Compõe o núcleo social onde a criança nasce, cresce e onde adquire os seus primeiros conhecimentos, e “é no lar que a criança cresce emocionalmente, encontrando aí a base segura a partir da qual ela pode sair para explorar o mundo” (Kosely, 1996, p.9).

Perpassa, o mesmo autor que, na fase de adaptação à escola, não é apenas as crianças que necessitam de um ajustamento emocional. Muitas mães e pais também sentem-se desprotegidos ao deixarem o seu filho com o educador. Será importante o profissional de educação não encarar com indiferença essa situação e essa atitude dos pais. Deverá ajudá-los e encorajá-los a aceitar essa ideia e a darem mais autonomia aos filhos. É importante que pais e professores se encontrem para discutir e analisar situações particulares e que exista sempre empatia e a confiança entre a família e a escola.

Outra das relações pedagógicas importantes, são as relações sociais entre colegas, Formosinho (1999), refere que, os colegas têm grande influência no desenvolvimento social de cada criança. Essas ligações entre colegas, criadas na escola, requerem a capacidade de interação e compreensão entre pares.

Em suma, o sucesso escolar dos alunos está em muito relacionado com as relações estabelecidas entre todos os intervenientes do processo educativo. Professores, família, colegas e comunidade educativa são peças fundamentais no desenvolvimento e aprendizagem de qualquer criança. Como tal, há uma necessidade absoluta de

envolvência e interações entre eles. Para isso, a escola deverá conseguir usar o espaço, saber gerir as relações interpessoais e proporcionar a interação com o exterior, ou seja, todos os intervenientes deverão estar unidos em prol do bem-estar das crianças.

Capítulo III: Opções e Estratégias Inerentes à Intervenção Pedagógica

O desenvolvimento do mundo atual provocou mudanças no sistema educativo. As expectativas educacionais da população aumentaram e o sistema democrático manifestou uma maior preocupação pela educação dos cidadãos, motivos que levaram a um aumento massivo da população escolar e conseqüentemente uma maior diversidade de alunos.

Essa massificação também levou a uma necessidade constante, dos educadores serem inovadores nas suas práticas educativas, respondendo as necessidades dos alunos e agindo estrategicamente, de maneira a fazerem a diferença e aumentarem a qualidade das aprendizagens. Para tal, nas atividades pedagógicas usadas na sala de aula, são adotadas metodologias próprias e diversificadas, que proporcionam um equilíbrio entre as atividades dirigidas a esforços individuais, em concordância com atividades de cooperação em grupo. Os docentes ao planificarem e exercerem o seu trabalho deverão usar uma variedade de estratégia, como pedagogias educacionais diferenciadas, acompanhamento individualizado e a envolvência dos alunos em aprendizagens significativa.

3.1 O Movimento da Escola Moderna

As formas tradicionais de organização do trabalho, centradas no professor e nos conteúdos, deixaram de fazer sentido, daí ser necessário criar alternativas para fazer face a rápida produção de conhecimentos, que provocaram a exigência de novas estratégias e processos de ensino-aprendizagem que levam a aprendizagem de capacidades de seleção e utilização da diversidade de fontes de conhecimento.

González (2002) caracterizou o conceito de modelo pedagógico como uma “estrutura teórica que ajuda a descrever, explicitar e fundamentar a prática pedagógica, e prever a sua evolução, ao mesmo tempo que propicia o compromisso e actualização de

princípios, valores e conceitos, relativamente consensuais nas sociedades democráticas e no âmbito pedagógico” (p. 20).

A pedagogia portuguesa na primeira metade do século XX foi marcada por algumas correntes educacionais, entre as quais o modelo de trabalho educativo do Modelo da Escola Moderna (MEM), sendo este, inspirado nas técnicas de Freinet e na Pedagogia determinando assim um planeamento cooperativo de sala de aula. Onde as crianças dispõem-se com base nos seus interesses, trabalham individualmente ou em grupo e o professor estimula os discentes para uma livre expressão individual, num espírito de ajuda e de cooperação (Formosinho, Oliveira-Formosinho, 2012, p. 39).

Em 1966, o modelo foi integrado na Federação Internacional de Movimentos de Escolas Modernas, motivo que levou a uma maior afirmação do movimento. Depois de várias atividades de propaganda, em 1974 foi publicado o primeiro boletim, atualmente designado por revista *Escola Moderna*, meio pelo qual, os sócios do MEM faziam intercâmbio de experiências. A expansão de números de sócios, que apoiavam o movimento, levou ao surgimento de encontros e congressos nacionais, onde eram feitas reflexões sobre atividades desenvolvidas e definiam-se linhas de atuação do movimento. Posteriormente criaram-se também núcleos regionais, onde era dinamizada formações e animações pedagógica. Nos últimos tempos, o número de professores e investigadores que escolhem o MEM para trabalhar ou para investigar tem vindo a aumentar (González, 2002).

De acordo com Sérgio Niza (1998), “A escola define-se para os docentes do MEM como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Nela, os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural” (p. 141).

Nesta linha de formação, González (2002), cita a necessidade de perspetivas de autoformação e de cooperação entre iguais, ou seja, exige do profissional de educação, um olhar atento, tanto no contexto educativo como no contexto social, uma capacidade de ser crítico e uma necessidade de apoiar-se ao grupo de crianças para crescer junto deles, tanto a nível profissional, como a nível pessoal. Privilegia-se a apropriação do conhecimento, a intervenção na ação educativa e na prática democrática (um “saber-fazer”). Para o profissional de ensino garantir uma qualidade de ensino é fundamental

uma permanente partilha de saberes e reflexão sobre as suas práticas pedagógicas, “reflexão que incide sobre as estratégias, as técnicas e os instrumentos de organização que utilizam e também sobre os materiais pedagógicos que vão construindo” (González, 2002, p. 42).

Para tal, é necessário um professor conhecer e analisar um pouco, o percurso de vida dos alunos e as suas características individuais, pois o fator humano assume grande relevância no MEM. A estrutura pedagógica torna-se adequada quando a um envolvimento entre os profissionais de ensino, através de uma partilha crítica de saberes (González, 2002).

O MEM, em Portugal ficou diferenciado de outros modelos europeus de Escola Moderna, devido ao seu persistente esforço de reflexão epistemológico-didático, pelo facto de se ter instituído como movimento de autoformação cooperativa de professores, pois as suas práticas educativas são sustentadas por reflexões contínuas. Para tal, educadores e professores de vários graus de ensino reuniam-se em núcleos regionais, distribuídos por várias sedes do país, com o objetivo de formarem grupos de cooperação formativa. Anualmente, o movimento organiza congressos e encontros nacional, realizados por altura da Páscoa, e proporciona encontros, um sábado de cada mês, abertos a todos os profissionais de educação da região. Esses encontros são destinados à apresentação e descrição das práticas pedagógicas, feitas reflexões sobre temas trabalhados no sistema educativo e é onde o Conselho de Coordenação Pedagógica traça orientações e coordena colegialmente, todos os núcleos regionais (Sérgio Niza, 1998).

Nesta conceção de escola, decorrem princípios de estruturação da ação educativa, que segundo Sérgio Niza (1998) se resume a:

- 1.º “Os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação”, este princípio destina-se a coerência ética à escolha dos materiais, tratando-se de uma estratégia isomórfica de formação democrática que visa orientar o desenvolvimento educativo;
- 2.º “A atividade escolar, enquanto contrato social e educativo”, processos de trabalho feitos por negociação, visando o desenvolvimento pessoal e comunitário;
- 3.º “ A prática democrática da organização partilhada por todos, institui-se em conselho de cooperação”, sendo todos os processos educativos, trabalhados de forma cooperada;
- 4.º “ Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos”, qualquer análise educativa assume um cariz socializador, onde as estratégias de aprendizagem são orientadas, tendo em vista, estratégias metodologias próprias;

5.º “A informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação”, é dado um importantíssimo valor a partilha de saberes, a divulgação dos estudos e projetos e apresentações destinadas a variados públicos;

6.º “As práticas escolares darão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos”, o envolvimento com a comunidade e a partilha de saberes, tem em vista, um exercício solidário e assume um valor cívico e motivador;

7.º “Os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula “actores” comunitários como fonte de conhecimento nos seus projectos”, colaboração e interações entre a escola e a comunidade envolvente, proporcionando uma revitalização da escola e a criação de um sistema regular de informação e interajuda (pp. 144-145).

Ou seja, o autor refere que o MEM defende uma educação escolar que valorize uma organização participada, onde a regulação é enraizada num conselho e se institui e reinstitui normas sociais com finalidades de promoção moral e cívica dos alunos, de forma autossustentada e direta. As tomadas de decisão são feitas por consenso de negociação e a organização e regulação educativa surge através do planeamento e da transformação de sentido em “Diário” da turma (González, 2002, pp. 216-219).

“Para que um espaço – sala de aula – funcione em pleno, são necessárias algumas e bem apetrechadas condições no sentido de que os alunos desempenhem as suas atividades com operacionalidade e tendo sempre em vista um maior envolvimento na aprendizagem” (Rodrigues, 2012, p. 40).

Desta forma, executar uma abordagem conceptual e compreender o funcionamento de um espaço numa sala do MEM, em contexto de Educação de Infância, permite ao educador não só estruturar estratégias diversificadas de aprendizagem/conhecimento como refletir sobre as escolhas, interesses, preferências e papéis eleitos pelas crianças, tendo sempre em vista a segurança e o bem-estar do grupo.

É fulcral que, a organização do espaço da sala esteja organizado de modo a que todos os dias as crianças possam eleger o que querem fazer e como, escolhas estas que podem ir da área do faz-de-conta, à área da biblioteca, da matemática, dos jogos, da escrita, da pintura ou da ciência. É de salientar que as áreas estão devidamente identificadas e fornecem oportunidades para as crianças autonomamente registarem no mapa de atividades a área onde pretendem trabalhar (Niza, 1998).

Entre as várias condições que fundamentam a dinâmica social da atividade educativa defendida por este modelo curricular, está a constituição dos grupos de crianças que é feito preferencialmente com integração de várias idades, de forma a assegurar a

heterogeneidade geracional e cultural e a garantir o respeito pelas diferenças individuais. Outra condição é a necessidade de se manter um clima de livre expressão das crianças, valorizando as suas experiências, as suas opiniões e ideias. O trabalho cultural desempenhado na escola devendo ter sempre uma dimensão lúdica, de forma a despertar curiosidade e interrogações, suscitando diversificados projetos de pesquisa.

A forma como a distribuição das atividades é feita no tempo é outra situação importante em todo o processo educativo. Niza (1998) distingue a organização de um dia, no Pré-escolar ou no Jardim-de-infância, em nove momentos, que podem ir desde o acolhimento, à planificação e ao balanço em conselho (p.151).

Ainda para o mesmo autor, Sérgio Niza (1998), o espaço sala é organizado em duas vertentes, uma referente às áreas de apoio específico ao modelo e outra referente às áreas de apoio geral. Segundo as Orientações Curriculares (1997) o modo como o espaço está organizado e como pode ser utilizado, facilita e permite que as crianças realizem, individualmente ou em grupo, atividades diversificadas em simultâneo e em áreas distintas.

Para que o processo de aprendizagem se desencadeie mais facilmente, é essencial, independentemente das áreas, instaurar regras desde o registo, à participação, de forma a garantir a qualidade e o bom funcionamento da sala, assim como jogos didáticos adequadas às faixas etárias (Portugal, 2010).

Segundo Portugal (2010) “garantida a satisfação das suas necessidades, estão reunidas as condições base para a criança conhecer bem-estar emocional e disponibilidade para se implicar em diferentes atividades e situações, acontecendo desenvolvimento e aprendizagens, consubstanciado em finalidades educativas” (p. 12).

É de enaltecer que, este modelo pedagógico aposta, desde início, na autonomia e no bem-estar das crianças, tal como na preparação e organização dos espaços e materiais, de modo a garantir qualidade no ensino-aprendizagem, e ainda na partilha de experiências de modo a dar sentido à ação educativa, tendo sempre em conta os pilares e os princípios democráticos.

Relativamente à sala de aula esta deve ser organizada, para que os materiais estejam à disposição das crianças, facilitando o desenvolvimento da sua autonomia. Para que esta seja eficaz é necessário que existam diferentes áreas de trabalho adequadas e equipadas.

Findando, é crucial que tudo esteja organizado para que as crianças participem e sejam condutoras do seu próprio processo de aprendizagem.

3.2 Pedagogia Educacional Diferenciada

Roldão (1999) define diferenciar como sendo um meio de “definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas” (p. 52).

Ainda o mesmo autor, salienta a necessidade de, ao gerir o currículo, ser necessário diferenciar as opções de cada escola de forma a dar resposta ao seu público, bem como diferenciar os projetos curriculares de turma ou de grupo para melhorar a aprendizagem, e ainda fazer diferenciação relativamente ao modo de ensinar e organizar o trabalho dos discentes para garantir a aprendizagem de cada um. Para tal, será necessário um equilíbrio constante entre essa diferenciação e a aprendizagem que se pretende garantir. Pois, apesar dos projetos, métodos pedagógicos e atividades serem diferentes de escola para escola, as aprendizagens assumidas pela sociedade como necessárias, deverão ser comuns e alcançadas em todas elas.

As escolas atuais são constituídas, cada vez mais por uma diversificação de públicos escolares. No entanto, essa diversidade não deverá ser vista como uma dificuldade ou como um problema, deverá ser encarada como um potencial enriquecedor. O professor deverá utilizar essa diversidade como base que levará a uma estratégia de diferenciação curricular orientada, e com isto aumentar o nível de qualidade da aprendizagem de todos os discentes. Porém, é necessário que também o currículo seja diferenciado, ou seja, “o currículo deve ser elaborado tendo em conta a diferenciação, porque nem todas as crianças são iguais e aprendem de maneiras diferentes. Porque nem todas vivem no mesmo sítio, nem tiveram as mesmas vivências” (Roldão, 1999, p. 52).

Na perspetiva que sustenta a escola, é notória a existência de diferentes dinâmicas de socialização no mesmo meio escolar. Assim sendo, e como cada indivíduo possui a sua própria cultura, dentro da sala de aula é possível encarar uma variedade de culturas, uma vez que, cada aluno é único e possui a sua própria identidade, motivo que os distingue. Leite (2002) encara a diversidade dos alunos “não como um problema, mas sim como um recurso potenciador de um enriquecimento, quer por permitir uma educação onde interagem experiências sociais múltiplas, quer por desenvolver competências para o viver e conviver com o diferente” (p. 124).

Soares (2002) refere que, o professor deverá ter em consideração e respeitar as características individuais de cada aluno, conhecer os seus interesses e as suas necessidades, de forma a ajustar o ensino ao estilo de aprendizagem para melhor se

adequar a cada criança. O mesmo autor, também refere, o facto de ser importante ter em consideração as diferenças cognitivas, linguísticas e socioculturais dos alunos. Pois, apesar de todos os indivíduos possuírem as várias inteligências (linguísticas, matemáticas, visuais, musicais, corporais, interpessoais, intrapessoais, naturalistas), as mesmas evidenciam-se em dimensões diferentes de indivíduo para indivíduo. Motivo esse, que leva a necessidade do professor conhecer as capacidades cognitivas de cada aluno, de maneira a que tenha consideração esses vários potenciais quando gere, planifica e avalia o processo de ensino-aprendizagem. Deparando-se com a necessidade de implementação de uma pedagogia diferenciada, em oposição a um ensino uniforme, que não tem em conta as especificidades dos alunos. Assim conseguirá adequar as estratégias de ensino aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos.

Ainda segundo o mesmo autor e relativamente às diferenças linguísticas, todo o processo educativo deverá também estar preparado para adequar as práticas pedagógicas às necessidades dos alunos. Os discentes que não comuniquem com a mesma língua da escola jamais deverão ser negligenciados, nem essa diferença deve ser causa de insucesso ou de dificuldade na sua aprendizagem.

No que concerne às diferenças socioculturais, todas as crianças, incluindo as provenientes de diferentes estratos socioeconómicos ou as que pertencem a grupos culturais diversificados, deverão ter um bom enquadramento na escola, só assim conseguirão sentir-se valorizadas e motivadas para aprender. Porém, para que tal aconteça é fundamental a diferenciação feita pelo professor, uma vez que esses alunos não trazem para a escola os mesmos hábitos, experiências e conhecimentos que são defendidos e valorizados pela cultura dominante na escola.

Em suma, perante a sua turma, o professor deverá conhecer bem todos os seus alunos, saber como pensam, conhecer as suas capacidades e limitações. Só assim conseguirá tirar um melhor aproveitamento desse conhecimento. Devera ter em conta que todas as crianças são diferentes, sendo essencial ter essa consciência e cuidado, principalmente perante aqueles alunos que não conseguem acompanhar, ficando para trás na resolução das atividades, requerendo um apoio individual. Ou aqueles alunos excepcionais, onde será necessário auxiliá-los colocando-lhes situações desafiantes.

É necessário fazer uma gestão diferenciada do trabalho na sala de aula, devido aos alunos não aprenderem todos da mesma maneira é necessário adequar o ensino aos estilos de aprendizagem de cada aluno.

3.3 Tempo destinado ao Trabalho Autónomo e Acompanhamento Individualizado

De forma a ser possível estabelecer diferenciação pedagógica e a conseguir dar resposta as necessidades dos diferentes elementos do grupo é importante que durante a rotina diária haja espaço para os alunos trabalharem autonomamente. Nesse período, os alunos tem a possibilidade de treinar nas áreas e conteúdos que sentiram maiores dificuldades, possibilitando uma consolidação dos conhecimentos, um esclarecimento de dúvidas. Esse trabalho de Estudo Autónomo poderá ser realizado individualmente, com colegas ou com o auxílio do professor. A sala de aula deverá estar apetrechada de materiais, como livros, dicionários e ficheiros, que permitam e facilitem o estudo autónomo (Rodrigues, 2012).

De acordo com Moreira e Valares (2009), o aluno é “o maior responsável pela sua aprendizagem” (p. 95), daí ser importante que o mesmo, tenha consciência do seu papel na sala de aulas e que possua responsabilidade perante a livre gestão do que vai aprender. Para tal, o discente deverá assumir-se como aluno ativo, no sentido em que interatua com o ambiente educativo, com os materiais de aprendizagem e com os meios de pesquisa de informação. Deverá assumir-se como um aluno pesquisador e intencional, porque sabe quais são as suas metas e os objetivos que pretende alcançar, e como um aluno dialogante, reflexivo e ampliativo, no sentido de criar juízos, atributos e implicações perante a sua aprendizagem.

Segundo Soares e Grave-Resendes (2002), o tempo destinado ao trabalho autónomo é dirigido ao treino de várias capacidades e competências curriculares. Neste período, o aluno centra-se no estudo, na escrita de textos ou na leitura, autonomamente. Enquanto isso o professor tem a disponibilidades de auxiliar e apoiar, os alunos com maiores dificuldades. Desta forma, são também criadas condições e regras na turma que fomentam o respeito pelo trabalho dos outros, o companheirismo e a interajuda entre colegas.

Ainda de acordo com o mesmo autor, neste tempo “aprende-se a estudar, a ser autónomo e cooperante num clima de afectividade que opõe a cooperação à competição” (p.95). As crianças ajudam-se umas as outras em tarefas específicas, executam trabalho cooperativo entre pares ao mesmo tempo que realizam um plano individual de trabalho.

O tempo de estudo autónomo é um módulo do modelo pedagógico do MEM, pelo qual permite ao professor, em colaboração com os discentes, desenvolver um trabalho de apoio aos alunos com dificuldade (Niza, 1998).

Segundo Oliveira-Formosinho (2002), a complexidade da escola de hoje está intrínseca na complexidade da sociedade atual. Sendo a grande missão da escola, atender todas as crianças, respeitando as diferenças individuais. Para tal, sendo “uma escola para todos, é-lhe exigido que seja o que convém a cada um” (p. 10).

Em suma, o professor ao possibilitar um trabalho de cooperação, está a criar bases de trabalho individual. É através do trabalho feito em grupo que o aluno desenvolve uma autoconfiança necessária para a posterior realização de trabalho autónomo e individualizado.

Por sua vez, o tempo dirigido ao trabalho autónomo possibilita que o professor fique disponível para acompanhar e apoiar individualmente, e de modo rotativo, os alunos com maiores dificuldades, estando em interação constante com a turma e assim aumentando as possibilidades de um sucesso global e integral.

3.4 Envolvimento de Aprendizagens Significativas

Segundo as ideologias de Moreira e Valadares (2009), o conhecimento prévio de quem aprende é a variável de maior importância para a aprendizagem de novos conhecimentos, pois “aprendemos a partir do que já sabemos” (p. 2). Sendo assim, alguém que tenha como intenção ensinar, deverá apurar o que o aprendiz já sabe e só depois ensinar de acordo com o que averiguo-o. Desta forma a aprendizagem terá muito mais significado para o discente.

Valadares (2011), partindo das ideias de Ausubel (1963), refere que, para serem criadas aprendizagens significativas é necessário existir uma ligação entre ideias que o aprendiz já conhece e a nova informação. Conceitos, proposições e símbolos são elementos já assimilados pelo aluno, que são considerados “subsunções” importantes na criação de aprendizagens com significado, pois, quando existe essa ligação entre a nova informação e as subsunções, a informação passa a ter significado para o aprendiz, não um significado científico, mas um significado próprio para o indivíduo. Posteriormente no aprendiz terá que ocorrer um processo de assimilação significativa, sendo necessário que o aluno esteja motivado para que o processo aconteça.

Paralelamente, Moreira (1999) parte das posições de Rogers (1969) para identificar três tipos de aprendizagens, a cognitivista (conjunto de informações presentes na mente do aprendiz), a aprendizagem afetiva (sinais internos ao indivíduo identificados através de experiências, como o prazer e a dor), ou ainda, a aprendizagem psicomotora (envolvimento de respostas musculares, estimulados através da prática de exercício físico).

Ainda o mesmo autor, considera três abordagens gerais de ensino, a comportamentalista, onde o aprendiz é visto como um indivíduo que apenas responde a estímulos transportados pelo mundo exterior. Uma abordagem cognitivista, onde é enfatizado o processo da cognição, com a ideia de que, o aluno ao aprender atribui significados à realidade que o rodeia. Por último, uma abordagem humanística, reforça a valorização do aluno como pessoa, dando-lhe liberdade para fazer as suas próprias escolhas porque considera que a verdadeira importância está na autorrealização da pessoa. Para tal, o ensino tem o dever de facilitar essa autorrealização e o crescimento de todos os alunos.

Moreira (1999), enfoca a importância da abordagem humanística, que segundo as ideias Rogerianas visa uma aprendizagem global do indivíduo e concentra todos os tipos de aprendizagens.

Posto isto, torna-se esclarecedor que o currículo deve ser adequado a cada criança, conforme as suas vivências e experiências, para que as aprendizagens sejam percebidas, adquiridas e que façam sentido, ou seja para que ocorram e que seja significativas. Para que isso seja possível o currículo deverá ser flexível, sujeito a alterações, conforme a necessidade e o interesse dos alunos no momento presente (Roldão, 1999).

Pois, o conceito da aprendizagem significativa provém igualmente da “centração sobre a criança, das suas necessidades reais, dos seus interesses, dos seus desejos e aspirações” (Mendonça, 1994, p. 31).

Rogers (1969), citado por Moreira (1999), propõe alguns princípios inerentes a aprendizagem, entre os quais é reforçada a ideia de que “*a aprendizagem significativa ocorre quando a matéria de ensino é percebida pelo aluno como relevante para seus próprios objetivos*” (p.142), ou seja, só há verdadeira aprendizagem significativa quando o aprendiz sente-se parte integrante dessa aprendizagem, envolvendo-se nessa manutenção e engrandecimento do seu próprio eu. A aprendizagem quando é significativa provoca modificações no aluno, no seu comportamento, na sua personalidade e nas suas atitudes futuras – aspeto da significação pessoal (segundo as ideias de Rogers (1969),

aumentando também os seus conhecimentos – aspeto cognitivo da aprendizagem (segundo as ideias de Ausubel (1963).

Resumidamente, a aprendizagem significativa é fundamental no processo de ensino-aprendizagem e como tal, é necessário o docente conhecer os saberes que os alunos já possuem, para então proporcionar um reforço dessa sabedoria, logo tanto o aluno, como os seus conhecimentos serão valorizados, de modo a que o discente sintá-se parte integrante do processo de aprender e portanto reforce a sua autoestima.

3.5 Aprendizagem Cooperativa e de Interação

Segundo Moreira e Valadares (2009), os alunos conseguem adquirir um melhor e maior desenvolvimento se for sujeito à cooperação entre pares ou se for apoiado por um adulto, ou seja, é importante “fomentar a colaboração entre os estudantes na procura do conhecimento e desenvolver a partilha de experiências” (p. 83). Devendo o meio escolar estar preparado para uma adequada aprendizagem, através de experiências diretas, trocas de conhecimentos e de ideias. As crianças ao realizarem trabalhos entre pares aprendem a trabalhar e a dar valor a cooperação. Os alunos trocam ideias de estratégias de aprendizagem permitindo um apreciar de diferentes pontos de vista, como de outras formas de pensamento. Permitindo uma melhor aprendizagem, quer a nível pessoal como também social (Soares & Grave-Resendes, 2002).

De facto, em ambientes construtivistas são fundamentais atitudes cooperativas de aprendizagem, de interação entre colegas, onde cada sujeito partilha o conhecimento adquirido pela sua experiência com os outros. Só existe verdadeiro desenvolvimento individual quando há uma intervenção com o meio e com instrumentos sociais. Quanto mais e melhores forem as interações do aluno com o ambiente que o envolve e com a realização de trabalhos de cooperação, melhor será o desenvolvimento e aprendizagem individual (Moreira & Valares, 2009).

O mesmo autor refere que, no trabalho cooperativo é fundamental a criação de uma estrutura de objetivos, de forma, a que os membros do grupo se comprometam a orientar os seus esforços para alcançarem os objetivos pretendidos. Assim sendo, em um grupo de trabalho cooperativo a interdependência é positiva, é exigida uma responsabilidade individual, há uma procura pela heterogeneidade, a liderança é partilhada e os elementos do grupo preocupam-se com a aprendizagem dos colegas.

De acordo com Cosme e Trindade (2010), os trabalhos de grupo integram o circuito educativo, e como tal é importante que os alunos aprendam a “organizar-se para trabalhar em grupo, a tomar decisões relativas ao desenvolvimento e monitorização do processo ou a avaliar os conteúdos do trabalho” (p. 97). Este tipo de trabalho, promove momentos de comunicação, onde é possível estimular o diálogo sobre várias temáticas e com os vários elementos pertencentes ao grupo. Pode também assumir-se como instrumento de estudo ou de avaliação sumativa. Nesta fase, o apoio do professor também é essencial, além de observar o desenvolvimento do trabalho, auxilia sempre que necessário e fornece instrumentos de suporte.

3.6 Planificação e Avaliação formativa

“ A prática pedagógica deve ser uma actividade planificada, sistematizada, faseada e *consciente* que o aluno realiza sob a orientação do professor formador com vista à *aquisição de hábitos, habilidades e competências* conducentes ao exercício docente” (Peterson, 2003, p. 67).

Um profissional de ensino na sua eficiência tem que obedecer a certos objetivos. Interligado ao complexo empreendimento que desempenha no processo de ensino-aprendizagem, está o objetivo de alcançar determinadas metas. Para tal, torna-se necessário fazer uma previsão da ação que se pretende realizar. Esta previsão terá a capacidade de aproximar o imaginário à realidade e servirá como vetor que dirige e orienta a ação (Zabalza, 1994).

No domínio da educação é pertinente para Morissete e Gingras (1994) que após a observação e conhecimento dos alunos, o docente elabore planificações e planos de aula em função de temas e objetivos de outros projetos e planificações já estabelecidos, nomeadamente, a planificação a nível do sistema educativo, o projeto educativo da escola, o projeto curricular de turma/sala e essencialmente tendo em conta o projeto de vida de cada aluno, as dificuldades e interesses do momento e de cada criança. Desta forma o ato de planificar está direcionado para o aluno, para o professor, para os pais e para a sociedade em geral.

Segundo Peterson (2003), um plano de aula deve obedecer alguns requisitos, tais como: a “coerência” entre a relação dos objetivos, conteúdos e estratégias; a “adequação” dos conhecimentos à realidade dos alunos, quer a nível cognitivo, afetivo, como também

social; “flexibilidade” de ajustamento perante os interesses e necessidades dos alunos; “precisão e clareza” em relação a linguagem utilizada que devera ser simples, clara e científica (p. 80). De facto, o professor ao formular objetivos que pretende serem alcançados, está a estabelecer uma relação de concordância entre as metas pretendidas e o programa de ensino. O docente imaginando cenários possíveis para futuramente conseguir responder mais fácil e adequadamente às necessidades dos alunos, de forma, a que todas as crianças sejam capazes de concluir a atividade com sucesso (p. 85).

Outro instrumento estratégico fundamental, incorporado no processo curricular é a dimensão avaliativa, este é considerado um elemento central no resultado das escolhas tomadas em relação a qualidade das aprendizagens dos alunos. Depois de terem sido definidas metas a alcançar, opções, procedimentos e estratégias, é sentido a necessidade de avaliar, com o intuito de “verificar o que resulta ou não, a adequação das opções ou a necessidade de redefini-las, os ajustes a introduzir permanentemente para melhorar a consecução das metas visadas” (Roldão, 1999, p. 51).

Para Nóvoa (1999) a avaliação, numa perspetiva genérica opera como um fator que regula as atividades.

Segundo Peterson (2003), a avaliação “constitui um processo contínuo, permanente e sistematizado, que apoia o desenrolar do acto educativo de forma a possibilitar o seu constante aperfeiçoamento, isto é, o trabalho do professor, do aluno e o próprio programa de ensino” (p. 88). De facto, a relação que o professor desenvolve com o aluno, em muito está relacionada com a conceção que o docente cria em redor da avaliação. Essa ligação, professor-aluno poderá estabelecer-se numa relação de poder, ligada a uma forma tradicional de aprendizagem, centrada numa avaliação sumativa, ou ainda, numa relação de apoio à aprendizagem, onde à uma entreajuda, um apoio à aprendizagem, centrando-se numa avaliação formativa. (Silva & Lopes, 2012).

Devido a influência da avaliação, o Ministério da Educação identifica documentos de referência e de consulta para auxiliar o desempenho dos educadores, sendo estes, as Orientações Curriculares, as Metas de Aprendizagem e o Manual DQP (Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias).

Como tal, Formosinho, Oliveira-Formosinho (2012), reforça a ideia de que, segundo as Orientações, a avaliação assume um carácter formativo, adotando um processo contínuo e interpretativo, dando mais valor ao processo do que realmente ao resultado e onde a avaliação das crianças é assumida como uma atividade educativa, que procura tornar as crianças mais ativas nas suas aprendizagens. Sendo também usada de base para

a avaliação dos professores. Enquanto que, as Metas de Aprendizagem identificam “competências e desempenhos esperados das crianças, facultando um referencial comum aos educadores de infância para o planeamento dos processos e atividades” (p. 51), e onde espera-se que as crianças tenham realizado aprendizagens nas várias áreas de conteúdo, antes de ingressarem para o 1º ciclo.

Paralelamente, Rodrigues (2012) refere que, vários são os motivos que reforçam a emergência da avaliação no jardim-de-infância apesar de não tem um carácter obrigatório, não impondo a certificação, nem diplomas destinados a acessos a outros percursos educativos. Porém a avaliação assume ser uma tarefa complexa e desafiadora. O processo de avaliação na educação de infância começou a ter um maior impacto aquando a compreensão do papel colaborativo da criança no seu próprio conhecimento e a forma como a mesma aprende e se desenvolve.

Para Justino (2010) a avaliação formativa apresenta-se como um requisito de qualidade, “ tendo por objetivo monitorizar o que se aprende de forma a identificar deficiências e a permitir o esforço de aprendizagem para a sua superação” (pp. 84 e 85).

Atendendo a sua importância, as avaliações devem ser planificadas de acordo com os objetivos, conteúdos e estratégias pedagógicas. Sendo esta um processo contínuo a tomada de decisão em matéria educativa não deve ser pensada a partir de “ uma grande avaliação”, mas, sim, com base num “conjunto de pequenas avaliações” (Nóvoa, 1999, p. 9).

Além da avaliação ser feita pelo professor com o intuito de saber se o aluno está ou não a aprender, deverá consequentemente levar a um ajustamento de medidas educativas que aperfeiçoem o processo de aprendizagem. Para além disso, é um meio que permite ao professor conhecer melhor o aluno, criando no mesmo, sentimentos positivos perante a sua autoestima e a maneira de ver a escola, deste modo a avaliação deve “ajudar o professor a detetar as insuficiências, os pontos fracos e fortes do aluno de forma a procurar ajudá-lo no sentido de superar as insuficiências e de promover o sucesso escolar” (Peterson, 2003, p. 89). Perante os resultados dos alunos o professor deve ajustar as atividades de forma a conseguir melhorar os resultados dos alunos, para que todos consigam alcançar os objetivos.

Capítulo IV: A Investigação-Ação: uma opção metodológica

4.1 Da Investigação Qualitativa à Investigação-Ação

“A investigação é um processo de pesquisa em que se procura cuidadosamente colocar uma questão e proceder, analisar, interpretar e comunicar a informação necessária para responder à questão” (Graziano & Raulin, 1989), citado por (Sousa, p. 12). A investigação, em oposição a outros modos de busca ao conhecimento, é controlada, sistematizada e os seus procedimentos guiam-se por um modelo dedutivo – indutivo. Origina-se em algumas premissas, que são analisadas segundo raciocínios lógicos, usando métodos e procedimentos diferenciados, para então serem validados e conseguirmos alcançar uma conclusão, um conhecimento.

A educação por sua vez tem métodos próprios de investigação.

Referenciando Jan Luís Vivés, um espanhol renascentista, defendeu que a educação deveria consolidar-se na observação, na experimentação e na indução.

Anos depois a educação passou a ser considerada uma ciência autónoma, possuindo a sua própria metodologia, com o fim de descobrir novos conhecimentos pedagógicos. Talvez com origem no idealismo de Kant, surgiu a ideia de paradigma qualitativo, onde a realidade não é objetiva, nem unitária, admitindo uma realidade subjetiva com diferentes interpretações dessa mesma realidade. Como refere Sousa (2005, p. 31) “Em vez da procura de leis que possam ser extensíveis a toda a população, os estudos deste tipo procuram compreender os mecanismos, como funcionam certos comportamentos, atitudes e funções”. Foi através de posições diversificadas (neopositivistas, construtivistas, anti positivistas e fenomenologistas de investigação), as quais defendiam, com maior relevo, a compreensão e a interpretação dos fenómenos que surgiu uma nova corrente metodológica que recorre a procedimentos empíricos-dedutivos, observações-ações e hermenêuticos (interpretando através de textos, entrevistas, etc).

De acordo com as ideias de Bogdan Biklen (1991), a investigação qualitativa em educação, aproxima-se das características da perspectiva fenomenologista defendida por Curtis e Mays (1978), pois a fonte direta de dados concentra-se num ambiente natural, o investigador torna-se o instrumento principal, e o seu maior interesse está na descrição e compreensão dos fenómenos, porque tem mais importância o processo, do que o resultado.

Neste projeto foi utilizado um tipo de investigação qualitativa, a investigação-ação. Nesta estratégia metodológica de estudo o professor assume o papel de investigador sobre a ação pedagógica na sala de aula, operando com os seus alunos.

Como refere Cohen e Manion (1987), citado por Sousa (2005 p. 95), a investigação-ação: (...) trata-se de um procedimento in loco, visando lidar com um problema concreto localizado num contexto imediato. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (numa situação ideal) durante períodos de tempo variáveis, utilizando diversos modos de avaliação (diários, narrativas, entrevistas, questionários estudo de casos, por exemplo), de modo que os resultados obtidos levem a reformulações, modificações, ajustamentos e mudanças de direcção conforme as necessidades, de modo a orientar a investigação no caminho mais adequado.

A investigação-ação é um estudo situacional ligado a um contexto específico e tem como objetivo encontrar a resolução de um problema diagnosticado nesse contexto. Segundo as ideologias de Hodgkinson (1957), o professor como investigador, assume um papel participativo e motivador, o qual observa e colabora ativamente com os alunos no seu quotidiano escolar. Faz uma avaliação constante da ação e dos seus resultados, procurando de imediato encontrar soluções ou vias, mais adequadas em situações específicas, para resolver problemas encontrados (aprendizagem por ensaio-e-erro). O professor serve-se de diferentes técnicas e metodologias para encontrar uma filosofia educacional progressista.

4.1.1 Fases da Investigação-Ação

Tal como a investigação qualitativa, a investigação-ação carece de um conjunto de fases fulcrais que orientam o seu desempenho. Seguindo a ordem das mesmas, o resultado obtido será viável e positivo. Fischer (2001) citado por Máximo-Esteves (2008), apresenta cinco fases que considera serem necessárias em todo o projeto de investigação:

- 1- Planear com flexibilidade, diz respeito a reflexão que o professor-investigador faz sobre a sua experiência, sendo aqui que o professor encontra a problemática e planeia estratégias para colmatar esse mesmo problema;
- 2- Agir, esta operação diz respeito ao colocar em prática todas as estratégias delineadas anteriormente;
- 3- Refletir, após ser realizada e observada a ação é necessário uma reflexão sobre os resultados da intervenção. Nesta fase é feita uma análise crítica das observações, de forma

a descobrir discrepâncias e possibilitar a repetição da ação, possibilitando um melhoramento da ação desenvolvida anteriormente;

4- Avaliar/validar, após terem sido tomadas algumas decisões e observados efeitos delas provenientes, é altura de avaliar essas mesmas resoluções e assim fazer uma descrição e análise de dados;

5- Dialogar, esta operação é marcada pela partilha de ideias, interpretações e opiniões, entre colegas ou amigos.

Nesta linha de ideias, o desenrolar destes momentos cíclicos são fundamentais, devendo porém existir um reajustamento do plano, pois nem sempre o que é previsto é o que acontece e o dinamismo do processo apenas é alcançado através de alguma reflexão e troca de ideias.

4.1.2 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Recorrendo a Turato (2003, p. 143), que refere que para:

(...) um método de pesquisa seja considerado adequado, é preciso sabermos se ele responderá aos objectivos da investigação que queremos levar a cabo. Assim, a escolha da técnica e do instrumento de recolha de dados dependerá dos objectivos que se pretende alcançar com a investigação e do universo a ser investigado. Portanto, antes de se proceder à recolha de dados, deve-se seleccionar, elaborar e testar cuidadosamente os instrumentos, sempre de acordo com a tarefa a cumprir.

Precisamente, para este projeto de investigação-ação ouve a necessidade de recorrer a técnicas e instrumentos apontados por Máximo-Esteves (2008), como:

A Observação Participante que como refere Sousa (2005, p. 109) “permite efetuar registos de acontecimentos, comportamentos e atitudes, no seu contexto próprio e sem alterar a sua espontaneidade” e quando “é efectuada no campo da investigação educacional é mais formal, controlada, sistematizada e centrada sobre uma situação específica, procurando o maior rigor e objetividade dos dados observados” (Sousa, 2005, p. 109).

Esta observação “consiste no envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como sendo seu membro” Sousa (2005, p. 113).

Podendo está ser realizada de forma direta e presencialmente, enquadrando-se num ambiente de diálogo e de interação, onde o professor, observador desenvolve uma relação de proximidade com aqueles que são observados, e constata diretamente, no momento da ocorrência, podendo tirar notas e fazendo reformulações quando é necessário.

A Análise documental e Análise de conteúdos implica uma pesquisa e uma leitura de documentos oficiais, artigos de jornais, revistas, legislação, horários da turma, planificações, registos de avaliação, manuais das crianças, fichas de trabalho, bem como textos escritos e lidos pelas crianças, tornando-se uma boa fonte de informação.

Durante a realização da investigação e posteriormente, poderá ser recolhida informações sobre a intervenção, reações e comportamentos dos alunos, bem como a ação do próprio investigador, de forma a ver os efeitos da sua prática.

Nos Diário de Bordo do investigador, são apresentadas reflexões sobre as vivências ao longo da investigação, interpretações, hipóteses e explicações sobre as ocorrências, que auxiliará num pensamento crítico, para se necessário a mudança na sua prática.

As Notas de campo é outro instrumento utilizado no desenrolar do projeto, o seu uso possibilita registar os elementos e dados da observação participante, podendo ser relatada a forma como as crianças agiram, poderá também ser feita uma descrição e reflexão sobre os acontecimentos, como também o registo da evolução do grupo.

O registo fotográfico, é um instrumento que permite a recolha de dados, que possibilitará um completar de informações anteriormente já recolhidas, torna também possível a análise de pormenores que por vezes não são tão perceptíveis no momento da observação participada.

4.1.3 Limites e Validade da Investigação

Máximo-Esteves (2008) invoca o facto de, à validade dos estudos de investigação-ação terem incidido divergências de opiniões entre os diversos autores. Por um lado, alguns investigadores académicos com perspetivas tradicionais recusam o reconhecimento de estatuto de ciência, aos estudos controlados pela subjetividade, porque acreditam que para que “o estudo fosse *válido*, tinha de ser submetido a um conjunto de técnica de prova – um conjunto de fórmulas estandardizadas – usadas para controlar a *verdade* dos resultados” (p. 108).

Por outro lado, a multiplicidade de investigadores universitários que defenderam o estatuto de ciência não conseguiram chegar a um acordo quando ao conceito de veracidade, nem ao conceito de qualidade (perspetivas qualitativas).

Porém, segundo o mesmo autor, recentemente tem-se notado uma tendência crescente de diminuição de tensão criada entre os investigadores qualitativos, talvez devido a identificação de pontos que os unem, que criou um corpo transversal a toda a investigação qualitativa, centralizado no objeto de estudo, “a subjectividade, parece estar a emergir, com o propósito de defender a veracidade dos seus estudos e dirimir a hierarquização da validade dos critérios” (p. 108).

De acordo com Kvale (1996), citado por Máximo-Esteves (2008) “o processo de validação deixa de se centrar na procura do conhecimento certo e absoluto, e passa a centrar-se no conhecimento defensável” (p. 116), devido ao facto de ser possível encontrar uma variedade de abordagens, torna-se imprescindível o uso de formas criativas para dar resposta a essa multiplicidade, sendo que, essa situação precisa de uma postura de permanente interrogação e reflexão.

Através deste género de investigação foi possível promover um melhor conhecimento, compreender mais a fundo a realidade educacional e aumentar as alternativas que valorizam o processo de validade dos conhecimentos.

Capítulo V- Prática Pedagógica em Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico

Este capítulo visa dar a conhecer o contexto das especificidades investigadas, observadas, vivenciadas e refletidas, aquando a intervenção pedagógica na valência de 1º Ciclo do Ensino Básico.

A intervenção teve a duração de aproximadamente três meses, decorrendo de segunda-feira a quarta-feira, com a duração de cinco horas diárias, fazendo um total de 120 horas.

Este estágio foi orientado pela Orientadora Científica da Universidade da Madeira, Professora Doutora Fernanda Correia e pela Professora Cooperante Célia Andrade Freitas.

Tendo em conta o pensamento de Dinis (1994), que refere que a Escola, “de consumidora de currículo, deverá assumir a função de configuradora de currículo, tendo em conta os interesses e experiências dos seus alunos, o meio envolvente e os seus

recursos, construindo fortes consensos com todos os actores da comunidade escolar” (p. 12).

O capítulo ressalta pontos como a caracterização do meio onde a escola está inserida, a caracterização das crianças com quem foi vivenciada estas práticas, o espaço educativo e a equipa pedagógica.

Para ser possível toda esta caracterização foi imprescindível a consulta do Projeto Educativo de Escola como também uma observação participante e toda a experiência transmitida pela professora cooperante, através de conversas informais.

Seguidamente, neste mesmo capítulo é organizado e patente algumas das temáticas desenvolvidas na intervenção, a forma como foi possível dar resposta e ultrapassar as dificuldades e problemáticas encontradas.

Posteriormente, é exposta a intervenção e relação desenvolvida com a Comunidade Educativa.

5.1. Meio envolvente

A intervenção pedagógica foi desenvolvida na EB1/PE do Atouguia, na freguesia da Calheta, no concelho da Calheta, mais concretamente na Vereda do Barranco, nº 5, 9370-756. Esta freguesia faz fronteira com a freguesia do Estreito da Calheta e com a freguesia do Arco da Calheta (PEE, 2013/2017).

Segundo os dados recolhidos e consultados no decorrer da praxis, a freguesia da Calheta foi criada em 1430, sendo muito presumível que o seu nome tenha sido originado devido a uma pequena baía ou enseada existente e que lhe beneficia de porto.

Os seus vastos terrenos foram doados por João Gonçalves Zarco a seus filhos, João Gonçalves da Câmara e D. Beatriz. Estas terras foram desde logo, explorada com plantações agrícolas, pelos primitivos colonizadores e foram um berço adotivo de alguns nobres fidalgos e cavaleiros. Luís de Atouguia, enviado pela Infanta D. Beatriz exerceu o cargo de responsável pela renda de imposição. A ele se deve a toponímia do Lombo do Atouguia e posteriormente ao nome da escola, localizada no mesmo sítio.

De acordo com os Censos de 2011 a freguesia da Calheta conta com uma área de 23,47 km², com 3160 habitantes (segundo os Censos de 2011) e dispõe de monumentos de interesse histórico e turístico, como é o caso, do Centro das Artes - Casa das Mudas, da Igreja e Capela de São Francisco Xavier, da nova Igreja do Atouguia – Igreja de São João

Baptista, e da Igreja Matriz do Espírito Santo, conservadora de um estilo mudéjar (teto da capela mor e nave central), como também possui um valioso conjunto de ourivesaria sacra desde o séc. XVI até ao séc. XVIII (que se encontram no Museu de Arte Sacra) e um sacrário talhado em ébano com primorosas incrustações de prata, oferta de D. Manuel I.

Segundo os dados recolhidos no portal da Câmara da Calheta, a freguesia dispõe também de infraestruturas como, a Câmara Municipal da Calheta, a Polícia de Segurança Pública, a Junta de Freguesia da Calheta, o Conservatório de Música, a Casa do Povo da Calheta, a Sede do Estrela da Calheta Futebol Clube e mais duas escolas (uma primária e outra secundária).

De acordo com, PEE (2013-2017), o Lombo do Atouguia localiza-se a 7 km da sede do concelho, sendo este lombo limitado a leste, pela ribeira da Serra d'Água e no lado oposto, pela ribeira da Calçada.

Atualmente, a população subsiste da agricultura, da construção civil e da serração, apesar de, devido a conjuntura atual, a população trabalhadora tem visto a diminuir, refletindo também numa diminuição da população estudantil.

5.2. A EB1/PE do Atouguia

A EB1/PE do Lombo do Atouguia (Figura 1) é um Estabelecimento de Ensino de natureza pública, está assente num edifício antigo, contruído nos anos 70 e que ao longo dos anos tem sofrido obras de remodelação e melhoramento, com o apoio da Câmara Municipal da Calheta.



Figura 1. EBI/PE do Lombo do Atougua

Em 2001, esta instituição passou a funcionar em regime de escola a tempo inteiro, das 08h15 às 18h15. Os alunos usufruem de atividades de componente e de complemento curricular.

Segundo o PEE (2013/2017), a escola acolhe um total de 65 anos, onde 23 frequentam o Pré-escolar e os restantes o 1ºCiclo. Grande parte dos alunos são oriundos de uma classe média-baixa, tendo os seus encarregados de educação idades compreendidas entre os 26 e os 50 anos e as suas habilitações literárias, em grande parte dizem respeito ao secundário.

A equipa pedagógica é constituída por pessoal docente e não docente, entre estes estão, um diretor administrativo, duas educadoras, três professoras titulares de turma, seis professores de atividades de enriquecimento (informática, inglês, plástica, música, educação-física e biblioteca), uma professora de educação especial, uma assistente técnica, uma ajudante de ação socioeducativa do Pré-escolar, três assistentes operacionais.

Em relação aos recursos físicos, não podemos dizer que a escola se encontra bem equipada, apesar de possuir os constituintes essenciais, demonstra ser pequena e desadaptada perante algumas necessidades. A escola é constituída por dois pisos, o piso superior é composto por duas salas de atividades, uma sala de enriquecimento, uma sala de informática, uma biblioteca, e um quarto de arrumo pedagógico. Em quanto que, o piso inferior está organizado com uma sala de enriquecimento, uma sala de Pré-escolar, um gabinete administrativo, um gabinete de apoio, cinco casas de banho, um refeitório, uma cozinha e um quarto de arrumo de produtos de limpeza. A nível de instalações (condições interiores), possui uma boa iluminação, as salas são arejadas e tem boas condições higiénicas.

No exterior possui um campo desportivo, um recreio, um parque infantil, porém, não possui um espaço polivalente coberto, nem um acesso de carro à escola.

Está requintada de recursos materiais como: câmara fotográfica digital, aparelhagens, projetores, computadores, diversos materiais de apoio às Expressões, a Educação Física e Motora e a Educação Musical e Dramática.

A escola em questão tem como tema principal do projeto pedagógico: “*Cidadania – uma forma de ser, saber e construir*” (p. 12), tem a validade de 2013 à 2017, sendo este revido ou alterado no início de cada ano letivo. Este projeto rege-se pelo princípio de “educar as crianças com o propósito de criar cidadãos responsáveis, críticos e ativos, inculcando nos mesmos um arsenal de valores que potenciem o surgimento do “cidadão-modelo” que pretendemos” (p. 3).

O projeto citado, depois de fazer uma apresentação e caracterização da instituição, cita os recursos disponíveis, as normas de funcionamento da escola.

Posteriormente aborda as necessidades e problemas identificados e constatados através de um inquérito realizado aos encarregados de educação e através da observação, feita pelos docentes e não docentes às atitudes e comportamentos das crianças. Após a apresentação desse mesmo inquérito e do seu respetivo estudo, é apresentado em tabela um leque de constrangimentos, prioridades, objetivos e estratégias que pretende serem desenvolvidas e concretizadas de forma a colmatar as falhas observadas. São também, definidas metas educativas por que os membros da instituição lutam diariamente, recursos que serão necessários, intervenientes, formas de divulgação, indicadores de avaliação.

Constata-se através do PEE (2013/2017), que o mesmo pretende desenvolver nos alunos metodologias para a aquisição de hábitos cívicos, promover o cumprimento de regras de interação social e intensificar a interação na relação escola-família, numa perspetiva de educação e integração da vida em sociedade.

No fim do projeto, contempla-se a avaliação que, como referido no mesmo, será uma constante, proporcionando uma redefinição dos objetivos caso se verifique que as metas inicialmente definidas não estão adequadas a alguma situação ou realidade deste estabelecimento.

Prova-se assim ser um projeto flexível, adequado às necessidades.

A partir deste projeto, cada educador ou professor adapta-o e elabora um projeto curricular de sala.

5.3. A sala da turma do 2.º ano

Segundo o que foi observado, a sala onde decorreu a intervenção pedagógica, tem um ambiente harmonioso, confortável e mostra-se bem organizada.

A nível de recursos, a sala de aula além de ser ampla, tem as condições necessárias para um bom funcionamento.

As paredes da sala estão pintadas de cor branca e a existência de janelas grandes proporciona uma adequada luminosidade de luz natural, complementando-se quando necessário com luz artificial.

Nesta sala, a disposição das mesas é variada e a distribuição dos alunos pelas mesas é mutável, dependendo do trabalho que os alunos irão realizar, e conforme o comportamento dos mesmos, as suas dificuldades e a sua atenção na aula. No entanto, a disposição mais habitual é a seguinte:

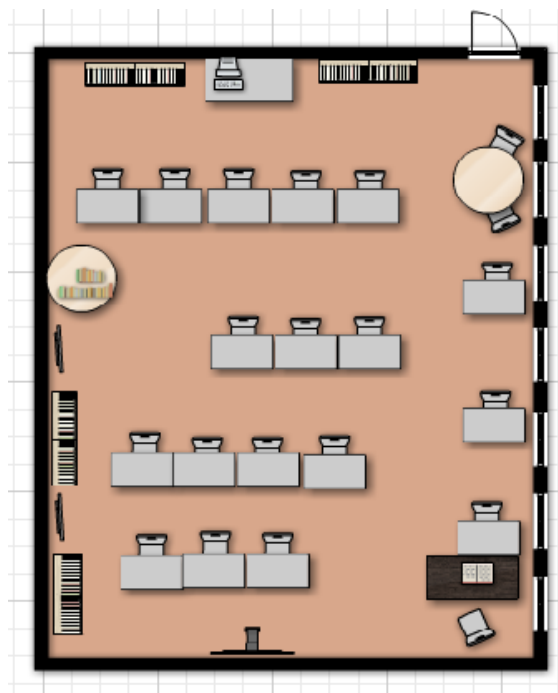


Figura 2. Planta da sala de aulas do 2º e 3º ano



Figura 3. Planta da sala de aulas do 2º e 3º ano em 3D

Como é observado nas plantas (Figura 2 e 3), as cadeiras estão distribuídas e direcionadas para um dos quadros, ficando o grupo de alunos dispostos de forma regular pela sala. A professora tendo assim, um olhar expansivo e geral sobre todas as crianças.

Enquanto, num lado estão posicionados os armários, que servem para arrumação de materiais, no outro lado estão as janelas com cortinas que permitem um arejamento da sala.

Na sala existe um quadro branco e um quadro preto iluminado, 4 placares, uma secretária, vinte mesas, várias cadeiras, quatro armários, um computador, bem como materiais escolares diversos (manuais escolares, dicionários, capas, cartolinas, colas, tesouras).

O material disponível mostrou-se ser suficiente e adequado, para responder às necessidades dos alunos e do professor, permitindo um aproveitamento do espaço.

Está sala de aula não tem um modelo único, nem uma organização fixa. Conforme a necessidade a sala vai sendo organizada e reorganizada.

Neste seguimento de ideias, sobre a forma como está organizada a sala de aula, importa referir que o tempo que as crianças disponibilizam à escola está estipulado e planificado, num horário (Tabela 2).

| 2º/3º Ano 2014/2015 | 2ª Feira | 3ª Feira | 4ª Feira | 5ª Feira | 6ª Feira |
|--------------------------------|-----------------|-----------------|--------------------|--------------------------|-----------------|
| | Curricular | Curricular | Curricular | Educação Física | Curricular |
| | Curricular | Curricular | Curricular | Curricular | Curricular |
| | Lanche | | | | |
| | Curricular | Curricular | Curricular | Curricular | Curricular |
| | Curricular | Curricular | TIC | Curricular | Música |
| | Curricular | Curricular | Curricular | Curricular | Curricular |
| | Almoço | | | | |
| | Estudo | Música | Inglês / Estudo | Estudo | TIC |
| | Educação Física | Inglês | Música | Biblioteca | Inglês |
| | Lanche | | | | |
| | Estudo | TIC | Eco | Estudo/ Exp. Plástica | Biblioteca |
| | OTL | OTL | OTL | OTL | OTL |

Tabela 2. Horário da turma de 2º e 3º Ano (2014/2015)

Como é possível observar no horário da turma do 2º e 3º ano, o turno da manhã é essencialmente destinado às componentes curriculares (Português, Matemática e Estudo do Meio).

No entanto, na quarta, quinta e sexta-feira há interrupção para o cumprimento da aula de TIC, de Educação Física e de Música.

Em quanto que, o turno da tarde é destinado a extras-curriculares (Estudo, Música, Inglês, TIC, Educação Física, Biblioteca, Eco e Expressão Plástica).

5.4. Os alunos

A intervenção foi realizada numa turma de alunos de 2º ano, constituído por 11 alunos, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos de idade, destes, quatro são do género feminino e sete são do género masculino (Figura 4).

Turma do 2º Ano

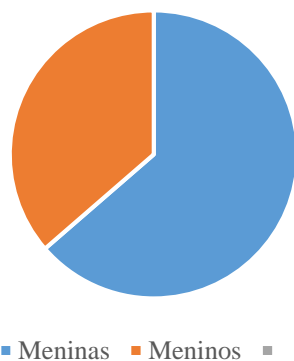


Gráfico 1. Alunos da turma de 2º ano

É de referir que, apesar da intervenção, ser dirigida essencialmente a esta turma de 2º ano, na mesma sala encontrava-se uma turma de 3º ano, com cinco alunos, dos quais três meninas e dois meninos. Os mesmos tinham idades compreendidas entre oito e nove anos de idade.

Esta junção deveu-se ao facto de existirem um número reduzido de alunos para uma única turma, ficando os alunos de 3º ano mais à responsabilidade da professora cooperante, Célia Andrade.

Turma do 3º Ano

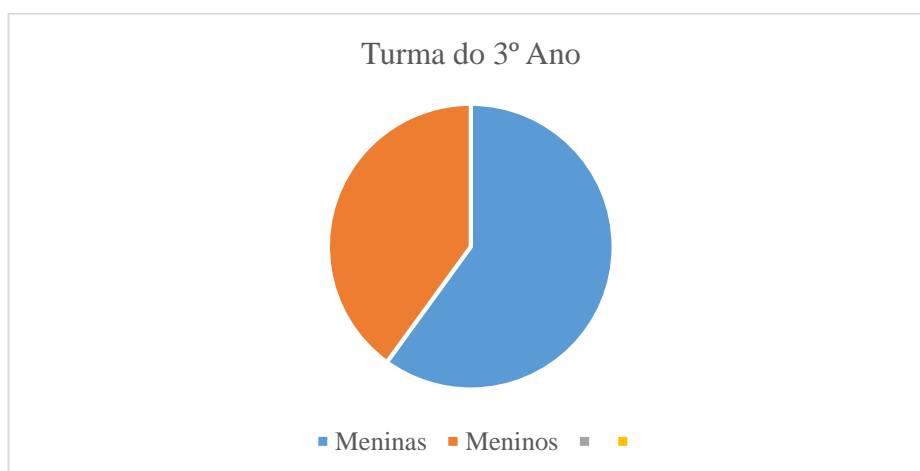


Gráfico 2. Alunos da turma de 3º ano.

Importa, ainda ter em conta o facto de algumas atividades serem desenvolvidas e trabalhadas em simultâneo com os dois grupos (2º e 3º ano), a pedido dos alunos.

O grupo, na generalidade, possui nacionalidade portuguesa e são residentes em sítios próximos à escola. É de realçar que apenas um destes alunos não frequentaram o Pré-escolar e na turma não há alunos destacados com necessidades educativas especiais (NEE).

É de referir que, o grupo é autónomo, tanto na sua higiene como na sua alimentação, nenhuma criança precisa de ajuda permanente para comer, apesar de, a turma em geral mostrar alguns hábitos incorretos durante as refeições, como por exemplo, conversam constantemente quando estão a mastigar os alimentos e algumas das crianças são muito vagarosas ao comerem e perdem muito tempo de intervalo no refeitório.

A qualidade da educação além de expressar-se através do sistema de ensino, também expressa-se “através das capacidades desenvolvidas nos alunos, dos conhecimentos adquiridos às maneiras de pensar, da forma como resolvem problemas complexos às condutas evidenciadas no relacionamento com os outros, enfim, na maneira como revelam o seu grau de preparação para entrar na vida activa e para nela obterem sucesso pessoal e colectivo.” (Justino, 2010, p. 33).

Segundo a Educadora Cooperante e o que foi observado, este grupo de crianças mostrou-se muito acolhedor e amigável, o que levou a existência de um bom relacionamento entre os alunos e entre os alunos e os professores. Tendo sido possível uma interação de proximidade, respeito e carinho entre todos.

Salienta-se ainda, que este mesmo grupo mostrou-se bastante coeso no que diz respeito às dificuldades e facilidades escolares, pois apesar de existir uma ou outra criança com dificuldades, nomeadamente na leitura, no geral o grupo mostrou ter grandes capacidades.

Relativamente às áreas curriculares, nomeadamente no Português, os alunos demonstram algumas dificuldades em retirar a informação essencial dos textos. Na Matemática as dificuldades mais relentes foram observadas no raciocínio lógico-matemático. E relativamente ao Estudo do Meio, a turma demonstrou dificuldades na percepção de datas e compreensão das horas.

Poderá ainda ser referido que, segundo o que foi observado, verificou-se que habitualmente, a turma não realizava trabalhos de grupo. Porém, quando solicitado os alunos mostraram motivação e agrado.

Epilogando todos estes alunos possuem um aproveitamento razoavelmente positivo e ostentam ser crianças bem-educadas, empenhadas e responsáveis.

5.5. Intervenção Pedagógica com a turma do 2º ano

Conforme já mencionado, o estágio teve a duração de 120 horas cumprindo-se o horário da Professora Cooperante (13h15 às 18h15).

Segundo Peterson (2003), a prática pedagógica deve ser “uma actividade planificada, sistematizada, faseada e consciente que o aluno realiza sob a orientação do professor formador com vista à aquisição de hábitos, habilidades e competências conducentes ao exercício docente” (p. 67). Através da prática pedagógica o aluno aproxima-se da realidade e aprende de uma forma ativa, sendo auxiliado pelo educador que o motiva para essa aprendizagem.

Inicialmente foi realizado um período de observação participante, esse tempo permitiu conhecer as rotinas da sala, o funcionamento da instituição e desenvolver relações com os alunos e com a professora titular da turma, que proporcionaram empatia, carinho e cordialidade. Nesse período foi observado alguns comportamentos, interesses e dificuldades de aprendizagem dos alunos, como também permitiu uma aproximação da visão educacional da professora cooperante, através das metodologias e estratégias por ela utilizadas.

O período de observação decorreu ao longo de três dias, mas logo no primeiro contacto com a turma, os alunos demonstraram contentamento, dizendo mesmo, que já estavam a espera da “professora nova”. Através de um jogo de apresentação, realizado com as duas turmas (2º e 3º ano) constatei a sociabilização, a sinceridade e a curiosidade em saber mais acerca dos colegas e das professoras.

A observação feita aos alunos e a relação pedagógica constituiu-se uma base que sustentou a elaboração das planificações feitas diariamente.

Na criação dessas mesmas planificações, além de ter em conta os interesses dos alunos, as orientações da professora cooperante, as mesmas foram guiadas pelos documentos oficiais, como a *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1º Ciclo do Ensino Básico* (ME, 2004), os programas de Português e de Matemática que se encontram atualmente em vigor, as *Competências Essenciais* e as *Metas Curriculares do 1º Ciclo do Ensino Básico*.

Durante a prática pedagógica foi tido em conta a importância da clareza do discurso e de uma coerente comunicação. Pois, a “forma como o professor comunica, organiza e gere a comunicação na sala de aula assume um papel nuclear na gestão eficaz da relação pedagógica” (Morgado, 1997, p. 36). Por vezes, sendo também necessário

estimular e mediar a comunicação entre os próprios alunos, no sentido de promover troca de culturas e de conhecimentos. Desta forma, foi utilizada uma linguagem compreendida pelos alunos, além de ser proporcionado situações que levaram a concretização de competências sociais, como é o caso, do aluno esperar pela sua vez de falar.

A variedade de recursos disponíveis permitiu diversificar os métodos de ensino e evitar a repetição exaustiva de atividades. Com o uso desta variedade a sala de aulas torna-se mais interativa, dinâmica, motivadora e atrativa. Assim, os alunos mostraram uma melhor compreensão relativamente aos conteúdos e o seu nível de atenção aumentou.

Tanto as escolhas das atividades como a forma de interagir com os alunos tiveram a intenção de despertar motivação e interesse na turma, proporcionando assim aprendizagens significativas. Para isso houve a preocupação de dar atenção a todos os alunos, proporcionando-lhes proveitosas autonomias, para dessa forma, ser possível a prestação de um apoio individualizado.

Relativamente a avaliação das competências adquiridas pelos alunos, esta foi concretizada continuamente, através de observações, notas de campo e registos sobre os comportamentos, e atitudes dos discentes, tais como, a participação, o empenho, a criatividade, o interesse e a cooperação dos mesmos. Registo estes que obedeceu as necessárias reflexões, e possibilitaram um reajustamento da prática, de forma a adequar a intervenção pedagógica ao contexto e necessidade dos alunos.

É ressalvado que, neste relatório apenas irão ser apresentadas algumas atividades realizadas na prática pedagógica. Como tal, seguidamente será expandido o desenvolvimento de algumas dessas atividades, que mostraram impacto nos alunos, como também será apresentado reflexões sobre a importância na aprendizagem dos alunos e na investigação-ação.

5.5.1. Português – Escrita criativa usando as Cartas Andarilhas

No decorrer da intervenção pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico a abordagem ao Português subdividiu-se em vários domínios de conteúdos, para tal, teve sempre por base o novo programa de Português para o ensino básico.

Entre outros temas, desenvolvidos e trabalhados com a turma do 2º ano, a Leitura e Escrita foi um domínio desenvolvido constantemente no decorrer de toda a intervenção pedagógica.

É de salientar que a abordagem deste tema teve sobretudo como intencionalidade pedagógica de fomentar o gosto pela escrita e consciencializar os alunos para a relevância da escrita no sucesso da sua aprendizagem, ao longo de toda a sua vida.

“ o desenvolvimento individual se torna mais fácil e mais rico se acontecer num registo de cooperação com os pares, de solidariedade e entreatajuda face as dificuldades” (Morgado, 1997, p. 44).

5.5.2- Matemática – Padrões

5.5.3- Estudo do Meio – A dentição

A escola desempenha um papel essencial no bem-estar físico e emocional das crianças, na sua adequada integração e interação com o meio social. O tema da dentição ao ser abordado nesta etapa educativa assenta um pilar na saúde e desenvolvimento das mesmas.

5.6 - Intervenção com a Comunidade Educativa

No decorrer do estágio houve uma tentativa de envolvimento de toda a comunidade educativa, essencialmente na implicação dos encarregados de educação no processo de ensino-aprendizagem

5.6.1- Projeto de correspondência

5.6.2 - O desporto – Aula de Kick Boxing

5.7. Projeto de Investigação - Ação: Questão problema

Perante o conhecimento de diferentes estilos de aprendizagem, entre os alunos, será preocupação do professor adequar as estratégias, para garantir aprendizagens eficazes e com interesse nos alunos, pois os estilos de aprendizagem são as preferências de alguém que quer aprender, perante diferentes tipos de actividades de ensino-aprendizagem. (Jonassen & Grabowski, 1993). Tendo em conta este pensamento e com o objetivo de alcançar o êxito em todos os alunos, surgiu a questão para o desenvolvimento deste projeto de investigação-ação: **“Que estratégias, posso implementar como diferenciação pedagógica em turmas com diferentes níveis de aprendizagem, na área do português (leitura e escrita)? ”**

5.7.1 – Estratégias Implementadas

Com a intenção de atender aos interesses e as necessidades dos alunos com quem se desenvolveu o estágio, foram pensadas e colocadas em prática algumas estratégias de intervenção, atendendo que “Uma estratégia de ensino corresponde a um conjunto de ações do professor orientadas para alcançar determinados objetivos de aprendizagem que se têm em vista” (Helena Santos Silva & José Lopes, 2010, p. 135). Para tal, as planificações estão a ser realizadas tendo em atenção o melhoramento dessa problemática de maneira a conduzir o ensino, para alcançar os objetivos inicialmente estabelecidos.

Estão a ser usadas estratégias como: o diálogo/ clareza do professor, aprendizagens cooperativas, apoio individualizado, estratégias de ensino para a compreensão da leitura e estratégias de ensino da expressão escrita.

Foi tido em consideração a expressividade do educador, em comunicar aos alunos os objetivos de cada aula. Tal como foi definido por Fendick (1990), citado por José Lopes/Helena Santos Silva (2010) em *O professor faz a diferença*, “a clareza do discurso do professor como organização, explicação, exemplificação e prática guiada e avaliação da aprendizagem do aluno.” (p. 37).

Tendo em conta Hattie (2009), citado por José Lopes/Helena Santos Silva (2010) vimos que “a clareza do professor é o oitavo factor mais importante para a aprendizagem do aluno” (p. 37), como estratégia, tentei ter um diálogo claro, especificidade e precisão. No início de cada atividade, tentei expor os conteúdos em pequenos passos e fornecendo exemplos concretos. Tentei assegurar-me que os alunos já tinham compreendido uma tarefa para só depois passar a outra. Coloquei questões de modo a monitorizar a compreensão dos temas que estavam a ser trabalhados, pedindo às crianças para fazerem resumos e observando as suas expressões faciais e os temas que suscitaram dúvidas foi solicitada uma nova explicação dadas pelo professor ou por parte de outros alunos. Assim,

A cada aluno deverá ser dada a ocasião de fazer exposições orais programadas, após discussão e preparação, sobre um acontecimento particularmente significativo ou sobre questões tratadas na aula ou relacionadas com leituras, de textos narrativos ou explicativos, feitas pelo professor. Tais exposições orais, inicialmente curtas (de 3 a 5 minutos) e progressivamente mais longas e argumentadas, podem também servir de síntese ao trabalho coletivo ou individual realizado sobre álbuns, gráficos, documentos audiovisuais e outros que resultem de pesquisa temática através de palavras-chave na internet. (ME, p. 2).

Para ser possível um apoio individualizado vi-me motivada a fazer uma reformulação da organização pedagógica, de forma a organizar o tempo, o espaço e os

materiais necessários aos alunos para a execução de trabalho autónomo. Foi solicitado a criação de uma folha de presenças e quadro de tarefas, onde é tudo registado e organizado pelos alunos, o aluno (chefe do dia) é responsável pelas tarefas do dia (também criadas por eles). Coletivamente, a turma elaborou as regras de sala de aula e as regras de comportamento, as quais registam e assinaram, como forma de compromisso ao cumprimento das mesmas. Na sala de aula foram criadas áreas específicas, para certas atividades como por exemplo, um espaço reservado aos ficheiros (Português, Matemática e Estudo do Meio). Estes eram usados em situações em que alunos mais autónomos acabavam rapidamente as atividades de aprendizagens propostas. Enquanto isso, o professor acompanhava as crianças com um maior grau de dificuldade.

No que se relaciona com as estratégias para a compreensão da leitura e da expressão escrita insisti na análise de textos, em leituras breves, significativas e diferenciadas, na produção oral e escrita de mensagens, cartas e histórias. Sugeri uma escrita colaborativa realizada a pares ou em grupo. As crianças planearam, fizeram esboços e a revisão dos seus textos. Por fim, liam à turma as histórias criadas. A invenção de situações de trabalho em grupo enfatiza-se com as ideias de Johnson, Johnson e Holubec (1993) citado por José Lopes e Helena Santos Silva, (2010, p. 142), sobre o que se refere “à aprendizagem cooperativa como um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos estruturados de tal forma que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos seus colegas”, bem como para Fathman e Kessler (1993, ideais citados pelos autores em cima, (2010, p. 142).

Será importante referir que quando as crianças realizavam uma leitura individual e silenciosa, era dado apoio aos alunos com maior dificuldade, todos tinham oportunidade de fazer uma preparação para a leitura em voz alta, de modo a realizarem a tarefa com mais confiança e expressividade.

5.7.2 – Importância da Leitura e da Escrita

Atualmente os documentos legais destinados à educação já consagram medidas que apoiam uma pedagogia educacional diferenciada, para a qual colabora uma organização escolar para a diferenciação, através da implementação de estratégias específicas da diferenciação pedagógica. E como refere as *Metas curriculares de Português para o 1º Ciclo (Caderno de Apoio) Aprendizagem da leitura e da escrita (LE)* “A missão crucial

do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sem deixar de aprofundar o conhecimento da linguagem oral, é a de assegurar a aprendizagem da leitura e da escrita, atividades que serão sempre consideradas como complementares uma da outra”, sendo necessário também fundamentar a leitura e a escrita no desenvolvimento da oralidade, os professores devendo “verificar com o maior cuidado o nível de todos os seus alunos a fim de dedicarem uma atenção especial, concretizada em atividades compensatórias, às crianças que apresentem atrasos em aquisições naqueles domínios.” (p. 2).

Primeiramente, o professor terá que reconhecer o aluno, enquanto pessoa, para transformar a sala de aula, num campo seguro, onde as crianças se sintam seguras e confiantes, participem e se entreguem à uma descoberta. Assim sendo:

É necessário que a criança, ou o jovem sinta um clima securizante, para que, de facto, se possa entregar à descoberta e participação nas vertentes cognitivas e social. Criar um clima securizante passa pelo reconhecimento, por parte do professor, do aluno enquanto pessoa, com um determinado património socio-cultural, com os seus interesses, necessidades, saberes, experiências e dificuldades. Este reconhecimento alarga-se ao grupo turma onde a heterogeneidade se evidencia e exige que não ensine todos os alunos como se fossem um só – o aluno médio- mas que se crie condições para um ensino individualizado, no sentido dos percursos e das regularidades. (Benavente, 1992; Perrenoud, 1995, citados na obra de Natércia dos Santos Horta, et al. 1997, p. 13).

De acordo com a mesma autora (p. 14), numa pedagogia diferenciada é preciso que o professor “valorize o sentido social das aprendizagens, que permita gerir as diferenças de um grupo, no seio do próprio grupo e, através das capacidades que cada membro desse grupo tem. Não se trata de dar mais a quem tem menos, ou de partir do que os alunos não sabem, tal como acontece habitualmente na educação compensatória. Numa educação diferenciada criam-se situações que permitam partilhar o que cada um tem, a partir do que cada aluno sabe.”

Já autores como (Meirieu, 1988; Visser, 1993; Perrenoud, 1995), citados pela autora atrás mencionada restringem a diferenciação, intimando-a como base da “regulação individualizada dos processos e itinerários de aprendizagem e passa pela selecção apropriada de métodos de ensino adequados às estratégias de aprendizagem de cada aluno em situações de grupo. A diferenciação reside, em suma, na adequação das estratégias de ensino encontradas pelo professor para se aproximar das estratégias de aprendizagem de cada aluno.”

No que diz respeito à leitura e à escrita, posso referir que com elas apreendemos e compreendemos o mundo à nossa volta, acedemos a diferentes tipos de conhecimento e integramo-nos melhor na sociedade. Assim, “(...) a leitura e a escrita aparecem como condutas necessárias, já que aprender a ler e a escrever é adquirir um poder social e desta socialização resultará uma mestria individual.” (Macias, 2003, p. 89), ou seja, (...) a literatura auxilia o leitor na decodificação do mundo em que está inserido, colaborando no processo de superação de suas carências. Para Zilberman (1982, p. 86), a função formativa da literatura realizar-se-á nesse sentido humanizador, desde que a obra se oriente para o recetor, valorizando-o no relato enquanto personagem e leitor implícito. (Silva, 2003, p. 289).

Esta aquisição pode ser feita de diferentes formas. Cabe ao professor, de acordo com as capacidades das crianças, adaptar o método de aprendizagem, que com maior facilidade auxiliará nas suas necessidades, uma vez que existem diversos métodos de aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, aceitando que a criança aprende melhor em situações significativas, este procedimento deve atender às suas capacidades e interesses de forma a garantir o gosto pela leitura e a descoberta da linguagem escrita, pois “(...) a criança precisa descobrir ativamente o que são as letras e as palavras.” sendo bom, que comece não pelas palavras (significantes) mas pela experiência (significados) para através dela atingir o plano dos significados verbais e gráficos (palavras) (Wadsworth, 1984 citado por Marques, 1995, p. 25).

Porém é importante o professor reconhecer o outro como diferente, e mesmo assim aceitar a diversidade e o pluralismo. Numa turma, nem todos são iguais e é necessário saber gerir essas diferenças, criando situações que permitam partilha de saberes entre os alunos. “Para conseguir diferenciar é necessário estar atento às diferenças. Diferenciar o ensino passa por organizar as actividades e as interações, de modo a, que cada aluno seja frequentemente confrontado com situações didáticas enriquecedoras, tendo em conta as suas características e necessidades pessoais” (Natércia dos Santos Horta, 1997, p. 14).

5.8- Avaliação da turma

5.9- Reflexão Final – Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico

Capítulo VI- Prática Pedagógica em Contexto de Educação Pré-escolar

Tal como referenciado no capítulo anterior, tanto na prática desenvolvida no 1º Ciclo, como a intervenção em contexto de Educação Pré-escolar foi suscitado o interesse em conhecer as características e particularidades da localidade onde as crianças com quem foi vivenciada a pedagógica estão inseridas, uma vez que o meio influencia a sua personalidade, as suas vivências e a sua cultura.

Uma vez que, “fazer chegar a escola à mais recôndita freguesia ou à mais isolada povoação tornou-se um requisito para concretizar o princípio de uma escolarização básica e elementar acessível a todas as crianças em idade escolar. Quanto mais cedo se concretizasse esse objetivo, de forma mais eficaz se reuniram as condições para se tornar a escola um bem a que todos tinham não só o direito de aceder, mas também o dever de frequentar” (Justino, 2010, p. 24).

E como o estágio em contexto de Educação Pré-escolar foi realizado na EB1/PE de Ladeira e Lamaceiros, na sala da Pré A, neste capítulo será dado a conhecer esse mesmo contexto, bem como o grupo de crianças e algumas temáticas que foram desenvolvidas durante 135 horas de intervenção pedagógica.

O capítulo está organizado em nove momentos, onde após ser apresentada a caracterização do meio, da instituição e da sala é feita referência à organização e gestão do tempo, ao espaço, aos recursos e aos materiais, uma vez que estes também assumem especial relevância em todo o processo de aprendizagem da criança.

Num outro momento, é exibida a caracterização das crianças e descrita a intervenção pedagógica concretizada com o grupo da Pré A. Será de referir que a intervenção pedagógica em contexto de estágio foi sustentada no modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, suporte determinante na construção da intencionalidade pedagógica. Posteriormente, expõe-se a intervenção com a Comunidade Educativa e esclarece-se a metodologia de investigação utilizada (investigação-ação) sendo aduzida a questão-problema encontrada, bem como estratégias implementadas para ultrapassar essa problemática.

No desfecho deste capítulo é apresentado todo um interlaço em torno da avaliação e uma reflexão final.

6.1- Meio envolvente

A prática pedagógica foi desenvolvida na EB1/PE de Ladeira e Lamaceiros. Segundo as informações disponibilizadas no *site* da Câmara da Calheta e no Projeto Educativo de Escola, 2014-2018, a escola situa-se na zona oriental do Concelho da Calheta, na freguesia do Arco da Calheta, mais concretamente na Rua da Bica, nº 30, 9370-085. Tem como limites confinantes as freguesias da Madalena do Mar, Canhas e Calheta. O Arco da Calheta é especialmente irrigado por um ramal da levada do Rabaçal e pela levada chamada da Madre Grande, que tem origem no Paul da Serra.

Segundo as informações patentes no portal da Câmara da Calheta, a freguesia do Arco da Calheta foi criada na data de 1572, sendo estabelecida a sua sede na antiga capela de S. Brás. Antes da desmembração da freguesia da Calheta, os seus moradores pertenciam à freguesia da Calheta.

Os primeiros povoadores construíram as suas casas nobres, engenhos e capelas como: “Nossa Senhora do Loreto, Nossa Senhora da Nazaré, Sagrado Coração de Jesus, Nossa Senhora da Saúde... Outras ermidas existiram, mas desapareceram completamente.” (Projeto Educativo de Escola, 2014-2018, p. 6). Esta freguesia foi um dos mais antigos locais da Ilha submetidos à colonização e exploração agrícola após o descobrimento e é uma das freguesias mais abastadas em preciosidades patrimoniais e artísticas.

A denominação de Arco provém da especial conformação semicircular dos seus montes e da sua proximidade relativamente à freguesia da Calheta.

Segundo o PEE (2014-2018), a freguesia é formada por duas paróquias: a do Arco cujo patrono é São Brás e congrega os sítios do Pinheiro, Achada de Santo Antão, Cova do Arco, Paredes, Palheiros, Amoreiras, Corujeira, Bagaceira, Ladeira e Lamaceiros, Ledo, Pombal, Fonte Bugia, Fonte do Til e Fajã, e a do Loreto tendo como padroeira Nossa Senhora do Loreto e dela fazem parte os sítios: Faias, Florenças, Cales e Chada, Loreto, Massapez.

A freguesia em questão conta com 14,70km² e possui uma densidade populacional de 3168 habitantes (Censos de 2011), “verificando-se a partir de 1950 uma descida considerável, tendente ao envelhecimento a longo prazo”. (Projeto Educativo de Escola,

2014-2018, p. 7). Em geral, a população abarca vários estratos sociais, económicos, políticos e culturais e possui um médio nível de escolaridade.

Os habitantes estão integrados nas áreas de: prestação de serviços, construção civil e agricultura. As camadas mais jovens gozam do alargamento da escolaridade obrigatória, e ainda do ingresso no ensino secundário.

A freguesia dispõem de duas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico a funcionarem a Tempo Inteiro, com ensino Pré-Escolar e Creche. Compreende vários serviços, lojas comerciais e infraestruturas como: Centro de Saúde, Centro Social do Arco da Calheta (Espaço Multimédia, Centro de Dia, Biblioteca, etc.), Estação dos C.T.T., Serviços de Segurança Social, Praça de Táxis, Junta de Freguesia, Lar Nossa Senhora da Conceição (Terceira idade), Sede do Grupo Coral, Farmácia.

A freguesia tem sofrido grande desenvolvimento, nomeadamente na habitabilidade e nos acessos.

6.2- A EB1/PE de Ladeira e Lamaceiros

A Escola de Ladeira e Lamaceiros (Figura) foi edificada e mobilada no princípio da década de 80 para substituir outras escolas já existentes, a Escola Masculina da Bica (assim chamada por lá existir uma nascente em forma de bica) e a Escola Feminina da D. Ema (assim nomeada devido às aulas serem dadas na casa da D. Ema). A nova escola passou a designar-se por Ladeira e Lamaceiros, devido ao nome do sítio onde está situada. O edifício como tinha 6 salas, as aulas do 1º C.E.B. e Pré-Escolar passaram a funcionar em regime normal, com alunos residentes abaixo da Estrada Regional. Ficando os alunos residentes acima da Estrada Regional a frequentar o Núcleo Escolar de Paredes, a funcionar em edifícios que pertenciam a particulares, com 2 turmas e na antiga Escola da Bica. Mais tarde, em Janeiro de 1987, deu-se a transmutação dos alunos desta escola para o edifício de Ladeira e Lamaceiros. As antigas turmas de Ladeira frequentavam a escola no turno da manhã e as de Paredes no turno da tarde. Assim esteve organizado o funcionamento da escola de Ladeira e Lamaceiros, durante alguns anos, tendo cada núcleo a sua diretora. A junção dos dois núcleos deu-se no ano de 1994. No ano letivo de 1997/98 a escola passou a funcionar como escola a tempo inteiro, das 08h15 às 18h15. Sendo as primeiras horas da manhã destinadas às áreas curriculares, o almoço das 13:30 até às 14:30 e o restante dia letivo reservado para atividades de enriquecimento curricular.



Figura . EB/PE de Ladeira e Lamaceiros

A escola conta com vários recursos humanos, entre os quais, docentes, discentes, não docentes, pais/encarregados de educação, oradores convidados. Em relação aos recursos físicos, a escola está bem equipada, provida de instalações em bom estado, com espaços comuns da escola (refeitório, cozinha, polivalente, casas de banho e arrecadações), salas de aula, recinto desportivo descoberto e um parque infantil. Como também está requintada de recursos pedagógicos e tecnológicos, como é o caso de uma variedade de materiais didáticos, livros, materiais que apoiam as várias expressões, computadores, softwares, uma máquina fotográfica, uma câmara de filmar, televisões, entre outros materiais.

No que se refere ao Projeto Educativo de Escola (2014/2018), este inicia-se com a identificação da escola, uma caracterização do meio onde a mesma está inserida, focando pontos referentes a geografia, a criação, a religião e a população. Segue-se com uma resenha histórica, fazendo a caracterização da escola e expondo o regime de funcionamento desta.

Segundo o mesmo projeto, a escola é vista como dinâmica e oferece aos alunos um vasto conjunto de atividades que fomentam e complementam a formação integral dos discentes. Apresenta uma análise feita ao ambiente interno da escola, expondo pontos que consideram fortes e pontos que pretendem ser melhorados. Em relação aos pontos positivos realça-se uma liderança eficaz, o pessoal docente estável, jovem, interessado, dinâmico e participativo, existência de docentes direcionados para uma Educação Especial como também a existência de um professor coadjuvante, os alunos são disciplinados e colaborativos, a escola dispõe de bons equipamentos e a uma boa relação de cooperação entre a escola e toda a comunidade educativa. Em relação aos pontos menos fortes, mostra um necessário melhoramento no espaço exterior e no polivalente, visto que, não reúnem as condições necessárias para dar resposta aos recreios e às aulas

de expressão física e motora nos dias de chuva e um a existência de uma fraca sensibilidade para a preservação do ambiente.

O projeto pretende trabalhar temas como: a missão, os valores e a visão da escola. De seguida é feita uma apresentação, em tabela, com objetivos e metas a serem alcançadas, bem como, estratégias e áreas de intervenção.

Por fim, nomeia algumas parcerias que auxiliarão na mesma intervenção e esclarece de que modo será feita uma avaliação (momentos, critérios e modalidades).

6.3- A sala da Pré A

O espaço pedagógico é fundamental no desenvolvimento e bem-estar de todos os intervenientes da ação educativa. Como tal é importante dar a conhecer alguns pontos referentes à sala onde foi realizada a intervenção pedagógica.

Deste modo, será apresentada a organização do espaço e do tempo da sala da Pré A, situada no rés-do-chão da EB/PE de Ladeira e Lamaceiros.

6.3.1. Organização do Espaço na Sala da Pré A

A organização do espaço como todo o contexto pedagógico tem como objetivo facilitar a aprendizagem, desafiar os alunos, potenciando-lhes autonomia, criatividade e relações positivas, assim sendo “o espaço da escola não é um espaço neutro. Tudo nele é concebido em função das atividades que aí são desenvolvidas e que derivam de relações sociais principalmente hierárquicas” (Lurçat, 1982, p. 29).

Segundo Grave-Resendes e Soares (2002), “a ação educativa do MEM pressupõe um espaço educativo organizado em função dos conceitos de ensino-aprendizagem que defende e os instrumentos que os operacionalizam” (p. 50).

Como tal, será importante referir que, pelo facto do trabalho desenvolvido neste contexto de intervenção fundamentar-se numa dinâmica social essencialmente centrada no modelo curricular da Escola Moderna Portuguesa, a sala em questão está organizada segundo os alicerces desse mesmo movimento.

Uma vez que, trata-se de um modelo sociocêntrico cuja prática democrática da gestão dos conteúdos, das atividades, dos materiais, do tempo e do espaço se fazem em cooperação.

A participação dos alunos na organização, gestão e avaliação cooperadas de toda a vida da turma constituem um exercício de cidadania ativa (Resendes & Soares, 2002).



Figura. Sala da Pré A

A sala da Pré A (Figura) além de ter um ambiente harmonioso e confortável, é ampla e está composta por um conjunto de treze áreas básicas de atividades e por uma área central polivalente, destinada a um trabalho coletivo, ou seja a organização da sala está feita, para que as diferentes áreas de trabalho e os respetivos materiais estejam dispostos de maneira eficaz. Estes sendo renovados à medida da evolução das aprendizagens.



Figura. Planta da Sala da Pré A em 3D

As áreas estão identificadas e nomeadas: Escrita (1); Texto (2); Biblioteca (3); Faz-de-conta (4); Jogos (5); Fantoches (6); Construções (7); Desenho (8); Recorte/ Colagem (9); Pintura (10); Modelagem (11); Matemática (12); Ciências (13).

Junto à área de escrita (1) e à área de texto (2) encontra-se materiais de escrita e um computador com impressora, que poderá ser utilizado pelas crianças, com a supervisão e auxílio da educadora, na realização de trabalhos escritos ou na pesquisa de temas de interesse. Nesta área, também é exposto textos, que foram enunciados pelas crianças e captados pela educadora, que serão usados pelas crianças para uma tentativa de escrita ou de pré-escrita.

A área da biblioteca (3) é constituída por vários livros, revistas, trabalhos produzidos no envolvimento de atividades, projetos elaborados pelas próprias crianças e outros trabalhos, de colegas de anos anteriores que já frequentaram a mesma sala, de amigos e de familiares. É também é possível encontrar um sofá confortável, com almofadas, que suscita a descoberta dos materiais que lá se encontram, assim, a biblioteca mostra ser um recanto acolhedor, que permite a consulta e a leitura de documentos e livros num ambiente reservado e confortável.

A construção (7) é uma área destinada a produção de variadas construções e está requintada com diversos materiais, como é o caso de peças em madeira, legos, entre outros.



Figura. Criança na área das construções

A área do faz-de-conta (4) e a área dos fantoches (6), está recheada com roupas e adereços usados na dramatização, fantoches, marionetes, máscaras e um biombo utilizado nas mesmas atividades de expressão dramática. Junto à área do faz-de-conta é possível

encontrar um rádio, partituras e publicações musicais que possibilita o cultivo e o gosto pela música.



Figura . Área do Faz-de-Conta

Na área das ciências (13) e da matemática (12) estão à disposição dos alunos utensílios de apoio à observação, balanças, medidas de capacidade, um globo, areia, pedras, entre outros materiais, que permitem a montagem de experiências. Aqui as crianças poderão realizar medições, fazer pesagens, observar com a lupa, fazer registos de observações e problemas científicos, entre outras atividades.

Na matemática existe uma variedade de materiais auxiliares de cálculo e de apoio ao estudo de medidas, grandezas, formas e espaços, blocos lógicos, geoplanos, ficheiros entre outros jogos lúdico-didáticos.

As crianças familiarizam-se e envolvem-se com o mundo da matemática e da ciência.



Figura. Crianças na Área das Ciências

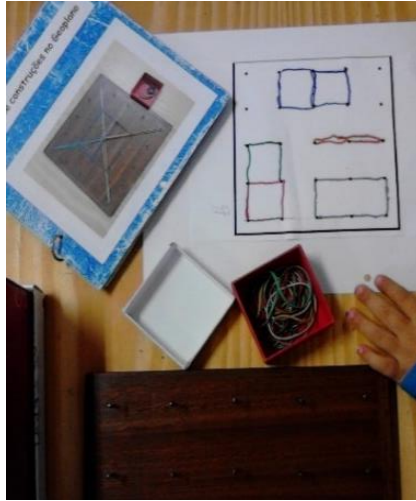


Figura. Jogo da Área da Matemática

Nas restantes áreas as crianças têm ao seu dispor variedades de jogos e materiais, entre estes, materiais de pintura, de desenho, de modelagem, como também a existência de plantas naturais e um aquário com um peixe.

Esta organização do espaço mostrou-se favorecedora à utilização de diferentes estratégias e conseqüentemente uma diferenciação pedagógica. No entanto, esta distribuição está sempre sujeita a reestruturações e ajustamentos, dependendo das circunstâncias da organização do trabalho das crianças.

Como já referido anteriormente, no centro da sala encontra-se a área polivalente, constituída por três mesas grandes, todas juntas e várias cadeiras. Esta posição permite um encontro coletivo do grande grupo. Tal como referido por Vasconcelos (1997) “ toda a sala está organizada a partir deste eixo central” (p. 94).

Os vários armários encontrados destinam-se ao arrumo de materiais coletivos e nas bancadas estão os ficheiros destinados ao trabalho autónomo.

Nas paredes encontram-se placards que são usados para expor produções elaboradas pelas crianças, quer sejam desenhos, pinturas, textos, ou outros trabalhos.

6.3.1.1- Instrumentos de apoio e pilotagem do trabalho

É também possível encontrar expostos na sala instrumentos de apoio, que auxiliam a planificação, a gestão e a avaliação da ação educativa, como por exemplo: o Quadro de tarefas (Figura) que expõe as tarefas que deverão ser executadas pelas crianças, indicando

o responsável de cada tarefa, diariamente ou em alguns casos semanalmente. Essas tarefas dizem respeito a Ilustração do Diário, a mandar arrumar, a formar o comboio, a atualizar o calendário, a marcar as faltas e o número total de presenças e faltas, a cuidar do animais e plantas, atualizar o cartão da data, verificar a arrumação da áreas, pintar a legenda do plano do dia, marcar o tempo, contar o número de meninos, distribuir os guardanapos no lanche, ajudar na avaliação das atividades e por a mesa.

No que se refere a tarefa de atualizar o calendário e o cartão da data, a mesma permite “que as crianças mais novas aprendam a relacionar o dia do mês com o dia da semana e com o ano, tomem consciência de que há elementos que mudam todos os dias enquanto outros se mantêm mais tempo” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 57).

O quadro, intitulado "Quadro das Tarefas", apresenta uma lista de tarefas e seus respectivos responsáveis. Cada tarefa é acompanhada por uma pequena imagem ilustrativa. Os nomes dos responsáveis são acompanhados por uma foto e a inicial "AV".

| Tarefas | Responsáveis |
|---|----------------------------|
| Ilustrar o Diário | Júlia AV, Laura V. AV |
| Mandar arrumar | Luís AV |
| Formar o comboio | Margarida AV |
| Atualizar o Calendário | Cláudia AV |
| Marcar as faltas e o nº total de P e F. | Diogo AV, Mafalda AV |
| Cuidar dos Animais | Beatriz AV |
| Atualizar o Cartão da Data | Leonor AV |
| Verificar a arrumação das Áreas | Deília AV |
| Pintar a legenda do Plano do Dia | Diogo AV |
| Marcar o tempo | Zuzanne AV |
| Contar o número de meninos | Manuel AV |
| Distribuir os Guardanapos L. de Tarda | Margarida AV, Ana Maria AV |
| Ajudar na avaliação das Atividades | Mariana AV, Diogo AV |
| Por a mesa | Diogo AV |

Figura. Quadro das Tarefas

É de realçar que, como estávamos perante uma gestão cooperada e as crianças já possuíam esses hábitos, as mesmas já sabiam o que era necessário fazer e se responsabilizavam perante cada tarefa, sendo esta realizada individualmente ou em grupo. Aquando a distribuição das atividades (na segunda-feira de manhã) foi dada prioridade às crianças que ainda não tinham realizado tal atividade. Posteriormente seria realizado uma avaliação do desempenho de cada aluno sobre a tarefa desempenhada.

É ainda possível encontrar exposto instrumentos de pilotagem de trabalho como: um Plano do dia, onde é descrito “O que vamos fazer”, “Quem faz” e a “Avaliação”; um Calendário Anual; um Quadro de Avaliação das tarefas anual; um referencial de “Quantos

anos temos”; um Mapa de presenças, um Mapa de atividades; um Quadro do Tempo; a Planificação de algum Projeto, descrevendo “o que pensamos”, “o que queremos saber-fazer”, “como vamos saber-fazer”; um Diário descrevendo o que gostamos, o que não gostamos, o que fizemos e o que queremos; uma Agenda Semana; um Quadro da Idades (Figura) e um Calendário dos Aniversários (Figura);



Figura. Quadro das idades



Figura. Calendário dos Aniversários

Em grande parte destas tabelas são utilizados desenhos, recortes ou fotografias das crianças, como estratégia que facilitará a autonomia e dará apoio à leitura, sobretudo às crianças mais pequenas.

Poderemos reforçar a ideia de que “todos os quadros de registo utilizados funcionam sistematicamente como plataformas de balanço e de estudo para o desenvolvimento

lógico-matemático, linguístico e social dos grupos de autores e actores dos factos registados” (Niza, 1998, p. 148).

De certa forma, relembro que a escola define-se para os docentes do MEM como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática, considera-se que é no envolvimento e na organização feita em conjunto que se reorganiza, se recria e se produz instrumentos, objetos de cultura, saberes, e técnicas. Assim sendo, todas as decisões sobre as atividades, os meios, os tempos, as responsabilidades e a sua regulação deve ser feita de forma partilhada, através de processos de cooperação, de interajuda e de negociação e posteriormente deverão ser fixados. (Niza, 1998).

Importa, ainda aludir que, tal como defendido pelo mesmo autor, “evitamos os ambientes de educação com miniaturas pela sua condição infantilizante” (p. 148), deste modo em todas estas áreas tentam-se reproduzir-se a organização existente nos ambientes das sociedades adultas.

6.3.2 – Organização do Tempo na Sala da Pré A

Segundo Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), os tempos educativos integram tempos pedagógicos e tempo de cuidados prestados às crianças. O mesmo autor refere-se ao tempo pedagógico como algo que “organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa” (p. 72).

Por sua vez, o trabalho de aprendizagem desenvolvido com o grupo da Pré A, esteve dividido e exposto a duas etapas de configuração diferentes. A primeira etapa concretizou-se no período da manhã, onde foi realizado trabalhos e atividades sustentadas e eleitas pelo grupo. Onde as crianças distribuíam-se pelas diferentes áreas enquanto eram favorecidas por um apoio itinerante e discreto. A segunda etapa realizava-se no turno da tarde, após um momento de descanso e foi preenchida por atividades de carácter cultural e por sessões plenárias de informação.

6.3.2.1- Rotina Diária do Grupo

“A estabilidade de uma estrutura organizativa, uma rotina educativa, proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças” (Niza,1998, p. 154). De uma forma mais explícita, a rotina diária deste grupo inicia-se por volta das oito e trinta da manhã, onde é feito um acolhimento das crianças, ou seja, conforme as crianças vão chegando com os encarregados de educação, são recebidas e acolhidas na sala. Entretanto é prestado auxílio a algumas crianças, no vestir da bata. Como é parte integrante na rotina da sala, cada criança autonomamente marca a sua presença no “Mapa de Presenças”, na quadrícula onde o seu nome se cruza com a coluna relativa ao dia respetivo.



Figura. Mapa das Presenças

Grave-Resendes e Soares (2002), refere que, embora o Mapa de Presenças tenha a função de “auto e hetero-avaliação da assiduidade, o seu preenchimento leva os alunos a estabelecerem e a coordenarem um grande número de relações espaciais, temporais e simbólicas” (p. 56).

Seguidamente as crianças colocam uma bolinha aberta verde (cor da semana), no “Mapa de atividades”, consoante as duas atividades que escolheram trabalhar nesse dia.



Figura. Mapa das Atividades

Depois de registarem as áreas que escolheram trabalhar, colocam o cartão com o seu nome e foto no quadro de pregas referente a essa área e poderão então executar a tarefa. Cada área tem um número máximo de crianças.



Figura. Quadro de pregas da Área do Desenho, Recorte e Colagem

Posteriormente é pedido à criança com a tarefa, para tocar o sininho, como forma das crianças saberem que deverão começar a arrumar os materiais que estão a ser usados e seguidamente vão ao wc.

De volta a sala e já sentados na mesa grande, cantam duas músicas: “Dentro do Lago” e “Bom Dia a toda a gente”.

Posteriormente é dado a possibilidade das crianças fazerem algumas comunicações, onde contam aos colegas algumas aprendizagens que fizeram, mesmo fora da escola.

Seguidamente as crianças estabelecem em conformidade, o que querem que fique registado no plano do dia (planificação em conselho).

| Plano do dia | | Data: 7/4/15 |
|---|---------------|--------------------|
| O que vamos fazer | Quem faz | Avaliação |
| • Atividades nas áreas | todos | • |
| • Escolha dos livros | todos | • |
| • Colorir o mês de abril no calendário anual | Jose Teláudia | • |
| • Colorir os dias de Primavera no cartaz | Sara e Diana | • |
| • Registo das acontecimentos importantes de Abril | todos | • |
| • Avaliação das Presenças | todos | • |
| • Atualização do Quebra-cabeças e Aventuras no tempo | Joana | • |
| * Dramatização: O caso do valso cartaz | todos | • |
| • Observação do espaço de escola | todos | • |
| - Leitura do eco-código | todos | • |
| Observação | | Avaliação (Código) |
| - Leitura do fanflet sobre as crianças/maus tratos | todos | • Fizemos |
| - jogo de estatísticas | trabalha | • Não fizemos |
| - jogo de ajustamentos dos meninos a prof. Estefânia Costa (com a bola) | todos | • Para continuar |

Figura. Plano do dia

Como refere Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), a planificação “cria um momento em que as crianças têm direito de se escutar a si próprias para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros” (p. 77).

Seguidamente, por volta das dez horas, as crianças formam uma fila e dirigem-se ao refeitório para lanchar.

No recreio as crianças brincam livremente.

Já na sala as crianças trabalham em atividades e projetos.

Depois de arrumarem os materiais e adereços que usaram no desenrolar do trabalho fazem o registo da avaliação individual no mapa de atividades, onde preenchem a verde, a bola que tinha anteriormente deixada aberta ou seja assinalam se conseguiram concretizar o que se comprometeram de manhã, realizar.

Posteriormente, o grupo junta-se e segundo o diálogo das crianças é feito o registo no diário. As mesmas relatam o que fizeram, o que gostaram, o que não gostaram e o que querem fazer.

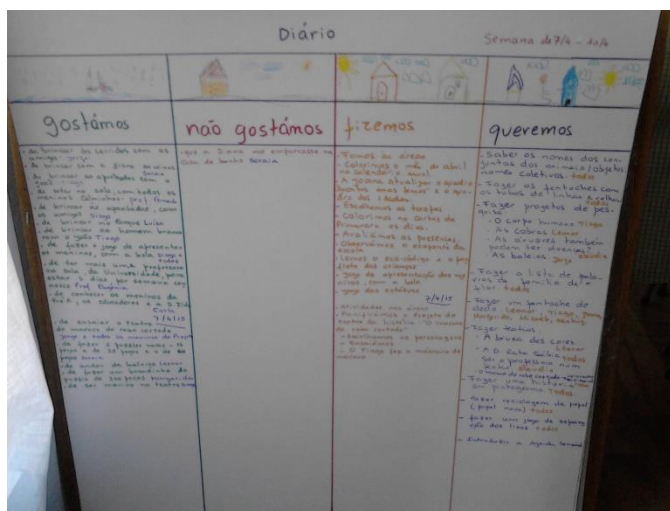


Figura. Diário

Às 12 horas, aproximadamente, as crianças dirigem-se ao refeitório para almoçar, fazem a higiene dos dentes e deitam-se para descansar. Após o descanso é realizado atividades culturais coletivas e por fim um balanço em conselho.

Depois de ter sido feita uma apresentação da rotina detalhada da sala da Pré A é sentida a necessidade de referir-se ao tempo pedagógico como algo que “organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 72).

Será importante referir que em todos estes momentos é facultado e proporcionado a autonomia das crianças e que esta rotina é sempre flexível e conduzida conforme as necessidades das crianças.

6.3.2.2- Agenda Semanal do Grupo

Uma vez que o grupo da Pré A é um grupo heterogéneo, nas atividades de complemento curricular a turma é dividida em três grupos (G1, G2 e G3) e as atividades são realizadas alternadamente e cumpre-se a seguinte rotina:

| | 2ª Feira | 3ª Feira | 4ª Feira | 5ª Feira | 6ª Feira |
|---------------|---|---|--|--|---|
| 8h:30m - 9h | Acolhimento / Presenças / Escolha de Atividades / Atividade nas áreas | | | | |
| 9h | Planificação em Conselho | | | | |
| 9h:15m | Atividades nas áreas Escolha de Tarefas Trabalho de Texto (quinzenal) | Atividades nas áreas Trabalho de Projeto | Atividades nas áreas Trabalho de Projeto | Atividades nas áreas Trabalho de Projeto | (9h – 10h) Ed. Física |
| 10h – 10h:45m | Lanche / Recreio | | | | |
| 11h:10m | Biblioteca | Atividades nas áreas Trabalho de Projeto | Atividades nas áreas Trabalho de Projeto | Atividades nas áreas Trabalho de Projeto | (10h:45m) Reunião de Conselho Avaliação das Tarefas Análise do Mapa de Atividades Distribuição dos trabalhos/ Escolha do texto da quinzena Dia do Conto |
| 12h | Almoço / Lavagem dos dentes / Descanso / Lanche | | | | |
| | (15h:30m – 17h) Matemática – G1 e G2/G3/ Tapeçaria / Enfiamentos (G1) Observação de livros (G2 / G3) | Experiências (G1 e G2) Jogos didáticos e modelagem (G3) Cultura alimentar Visitas de convidados / de estudo Expressão Dramática | (16h-16:30) Música (16:30m- 17h) Informática (G1/G2 e G3) / Criação Individual de Histórias / Atividades nas áreas | (15h:30m) Dia da Poesia / Lengalengas (16h:30m - 17h:30m) Inglês | (15h:30m) Leitura e Escrita – G1 e G2/ G3 Jogos Sociais / Jogos Didáticos – G1 / G2 / G3 |
| 17h:30 | Balanço em Conselho / Saída da Carrinha | | | | |

Tabela- Agenda Semanal de trabalho da Pré A

Como pode ser observado na tabela, nas segundas-feiras é realizado a distribuição de tarefas para toda a semana,

Nas terças-feiras à participação dos pais ou de outros convidados, estes vêm a escola demonstrar algo, contar alguma das suas experiências de vida, contar uma história, demonstrar como se faz o pão, ensinar como se borda...

Nas quartas-feiras...

Nas quintas-feiras é altura de...

Nas sextas-feiras, as crianças reúnem-se em conselho e ouvem a educadora a ler o que tinha sido escrito no Diário. Com solenidade é debatido e discutido brevemente os pontos que foram referidos como “não gostei”, sendo dada a palavra às crianças implicadas, de maneira que está possa clarificar a sua ação. As crianças indicadas na coluna dos “gostei” são aplaudidas. Por fim é tomada consciência das ações positivas. Sugerem-se e expostas atitudes que se pretende cumprir. Agendam-se compromissos e prazos a cumprir. É também nesta reunião de conselho que é avaliado as responsabilidades assumidas nessa semana. Aqui o educador interveio, sempre que necessário, para formalizar, sintetizar ou ainda esclarecer sinteticamente a informação apresentada e concordada pelas crianças após o debate realizado.

6.4- As crianças

O grupo da Pré A acolhe um total de dezanove crianças dos quais, catorze são meninas e cinco são meninos (Gráfico 3).

Tal como é condição da dinâmica social das atividades educativas do MEM, este grupo integra “várias idades para que se possa assegurar a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas que pressupõe este projeto de enriquecimento cognitivo e sociocultural” (Niza,1998, p. 146).

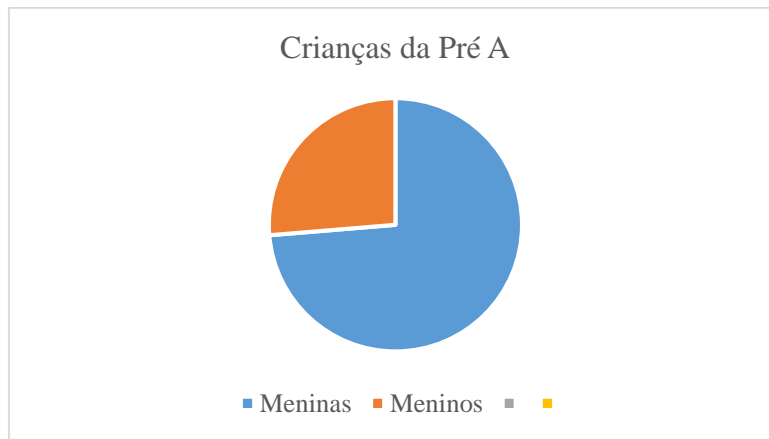


Gráfico 3. Grupo de crianças da Pré A.

O grupo em geral mostrou-se muito entusiasmo, curiosidade em aprender, empenho e dedicação. Todas mostram ser muito ativas e extremamente sociáveis. Gostam de explorar, perguntar e perceber.

Em relação ao seu percurso escolar, dezassete das crianças já frequentavam a escola desde o ano anterior e apenas dois ingressaram este ano.

Nenhuma criança tem necessidades educativas especiais, apesar de uma das meninas demonstrar algumas dificuldades na fala. Posto isto, e no que se refere à Área de Formação Pessoal e Social, todas as crianças dominam a Expressão e Comunicação em vários pontos. Sabem o seu nome, interagem com os colegas e com os adultos, têm conhecimento e cumprem as rotinas, partilham os materiais e os brinquedos, não só os que encontram na sala como os que trazem de casa, todas elas comem sozinhas utilizando a colher, o garfo, e o guardanapo. Num envolvimento com o grupo sente-se um “clima de livre expressão das crianças reforçado pela valorização pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias” (Niza, 1998, p. 146).

Em relação ao Domínio das Expressões, na Expressão Motora e no Domínio da Matemática, todas elas gostam de brincar com jogos de encaixe, enfiamentos conseguindo executá-los com sucesso. Correm, saltam, sobem e descem escadas sozinhas. Identificam e nomeiam cores, distinguem formas geométricas e completam sequências simples.

No que se refere a Expressão Plástica, utilizam várias cores nas suas produções, fazem colagens. Na Expressão Dramática e Expressão Musical, o grupo mostra-se muito motivado na execução de dramatizações e na imitação de gestos e sons. Conhecem e cantam várias canções. Narram vivências do seu dia-a-dia.

Relativamente a Área do Conhecimento do Mundo, no geral o grupo tem noção de noite e de dia, reconhecem os vários estados do tempo, nomeiam várias partes do corpo e colocam o lixo no caixote.

Não há dúvida de que este grupo mostrou-se motivado a participar nas atividades, por eles propostas, revelando empenho, e um bom desempenho. Em geral todas as crianças mostraram ter uma grande capacidade de raciocínio bastante desenvolvida., de resolver questões que envolvam cálculo mental, de resolver algoritmos, de jogar, competir e principalmente de completar puzzles. Por outro lado, possuem um vocabulário muito forte.

As crianças revelam sensibilidade e um grande sentido de cooperação e entreajuda, mantendo sempre um bom relacionamento com as docentes, com a auxiliar e com os colegas.

Como já referenciado anteriormente, por vezes é solicitado e necessário a subdivisão do grupo em três subgrupos, ficando um grupo com oito crianças (as crianças com idades entre os ... e os...), um grupo constituído por cinco (com ... e... anos) e um outro com seis crianças (com idades entre ... e ...).

6.5- Intervenção Pedagógica com o grupo da Pré A

Conforme referido anteriormente, a intervenção pedagógica foi realizada na EB1/ PE Ladeira e Lamaceiros, na sala da Pré- A e teve a duração de...meses, os quais ... e ...

O horário cumprido foi o mesmo da Educadora Cooperante, ou seja no turno da manhã, das oito e trinta até às treze e trinta. Pois, embora o horário normal das educadoras da sala habitualmente fosse realizado por turnos, nesses meses, por motivos pessoais da outra educadora, manteve-se o mesmo horário, neste período de tempo. Salienta-se ainda, que a sala dispõe da ajuda de uma auxiliar da ação educativa, que entrava em serviço às dez horas, saindo mais tarde para almoço, depois da sala estar preparada para o descanso.

Relembra-se que tendo como objetivo, a perceção do contexto educativo e o envolvimento no grupo de crianças, foi sentida a necessidade de conhecer um pouco da sua história, da sua freguesia, ou seja, do meio e da sociedade onde esta está inserida.

A consulta feita ao Projeto Educativo da Escola e aos Portefólios individuais das crianças foram meios pelo qual foi conseguido alcançar tais informações e conhecer algumas das características e preferências do grupo.

Além destas consultas, o fato de ser possível estabelecer diálogos, cheios de transmissões de conhecimentos com a Educadora Cooperante foi sem dúvida um aproximar-se do mundo escolar. Como também a possibilidade de fazer uma observação participante, facilitou o recolher de dados, o conhecer de hábitos e rotinas da sala, um aproximar das crianças, permitiu conhecer alguns interesses e necessidades desse grupo, ao mesmo tempo que foi criado laços afetivos em ambas as partes.

Após ter sido concretizado essa percepção do meio, do contexto e das crianças é que foi possível manter o nível de estabilização que já foi encontrado nesta sala e tornou mais fácil planificar de acordo com os interesses e necessidades individuais, possibilitando uma diversidade de experiências e interdisciplinaridade nas atividades que foram propostas. Será importante referir que as planificações foram elaboradas essencialmente tendo em conta as decisões tomadas a partir da sessão de planeamento feitas nas segundas-feiras na reunião de conselho.

Importa referir que tal como é defendido no MEM, os temas que foram planeados, partiram das crianças,

Apesar de terem sido abordadas várias temáticas, entre as quais, o Corpo Humano, O Dia da Mãe, entre outros, grande parte do estágio foi desenrolado em torno da Reciclagem, uma vez que, foi um tópico central de uma projeto desenvolvido entre escolas.

Com este intuito, ao longo deste estágio foi preparado e proporcionado um ambiente ...os materiais...

Houve sempre a preocupação de valorizar as opiniões das crianças, bem como a disponibilidade para “registar as mensagens das crianças, estimular a sua fala, as produções técnicas e artísticas e animar a circulação dessas realizações através de circuitos diversos que se alimentam desse labor de expor e comunicar” (Niza, 1998, p. 146).

A avaliação realizada foi de carácter formativo integral, ou seja, partindo essencialmente dos dados recolhidos diariamente, aquando as crianças responderam ao “fizemos”, “não fizemos” e “precisamos de acabar” e semanalmente, feitas nas sextas-feiras, na Reunião de Conselho, quando foi feito um balanço de trabalho semanal e uma leitura do Diário, com uma análise dos incidentes críticos e um balanço com sugestões a serem realizadas na semana seguinte.

6.5.1- História “A chegada de uma nova vida”

6.5.2- Reciclagem de papel

6.5.3- Projeto interescolar “Preservar o ambiente”

“O projeto é um contexto que permite às crianças fazer escolhas para o desenvolvimento e que permite continuidade e interatividade de experiências” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 80).

6.5.3.1-Criação de fantoches e Dramatização

6.5.3.2- Jogo de separação de lixo

6.5.3.3- Instrumentos musicais, dança e entoação da canção

6.5.3.4- Visita de estudo

“As saídas sistemáticas em estudo são a forma mais eficaz de estabelecer e garantir uma ligação constante com o meio envolvente da escola e de assegurar a colaboração da comunidade no alargamento dos conhecimentos das crianças” (Niza, 1998, p. 154).

6.6 - Intervenção com a Comunidade Educativa

Durante esta intervenção foram proporcionadas várias articulações entre a comunidade escolar as famílias, os vizinhos e com algumas organizações exteriores a escola. Assim foi possível garantir um desenvolvimento educativo das crianças envolvendo-as na sociedade.

Foi possível contar com o apoio das famílias e da comunidade, estas que ajudaram na resolução de problemas essencialmente na organização da sala.

Uma vez que, a sala de aula deverá ter todo um conjunto de materiais, permitindo aos alunos experimentarem e desenvolverem os mais variados projetos que facilitem a aprendizagem. Quando isso não acontece, alunos e famílias podem contribuir trazendo para a escola materiais reutilizáveis. Sendo tarefa do docente dar a conhecer aos alunos todos os materiais existentes na sala, explicando qual a sua utilidade, sendo que, não tem

necessidade de o fazer num só dia. À medida que os alunos vão tomando conhecimento da finalidade dos materiais, vão surgindo outros.

6.7- Projeto de Investigação - Ação: Questão problema

De que modo pode o educador suscitar o interesse das crianças por um assunto que acha importante abordar?

6.7.1 - Estratégias Implementadas

Caracter lúdico-didático

Criação da história

É importante o educador descobrir como elogiar uma criança. O elogio numa criança, feito após um comportamento positivo pode fazer toda a diferença.

6.8- Avaliação do grupo

Tal como é defendido no MEM, ao longo deste estágio foi desenvolvido um sistema de avaliação integrado no próprio processo de ensino-aprendizagem, como tal, todos os procedimentos foram essencialmente regulados de uma maneira formativa.

Partimos de dados recolhidos através de observações formais feitas à interação entre as crianças, de informações retidas em mapas e planos, já referenciados anteriormente, das comunicações feitas pelas crianças como também das ocorrências que tiveram grande significado e que foram registadas no Diário do grupo e conseqüentemente debatidas na Reunião de Conselho para então conseguir fazer essa avaliação formativa.

6.9- Reflexão Final – Contexto de Educação Pré-escolar

Esta experiência de estágio na sala da Pré A, da Escola Ladeira e Lamaceiros levou-me a sentir que a educação pré-escolar não é apenas um fator essencial na vida das crianças mas, de igual modo no desenvolvimento dos profissionais que fazem parte desta etapa.

Senti-me parte integrante deste grupo de pessoas, e diariamente vi o reflexo do meu trabalho a crescer em cada uma das crianças.

Num primeiro momento confesso que senti alguma dificuldade em perceber o desenrolar do modelo que estava a ser implementado (Movimento da Escola Moderna), porque nunca tinha tido a oportunidade de experimentar tais aprendizagens.

Para ultrapassar essa ansiedade optei por ter um olhar minucioso de modo a ir conhecendo o grupo de crianças, perceber as suas rotinas e os seus valores. E aí a motivação e a organização foram fatores fundamentais na minha ação, e na minha opinião consegui envolver-me e ter uma relação de proximidade com as crianças.

Em relação às atividades, estas no geral correram como idealizei anteriormente, as crianças mostrando interesse e empenho. Consegui estabelecer uma relação próxima com as crianças assim como desenvolver controlo do grupo, o que é importante para a atividade correr bem.

É de referir, senti-me muito bem, quer na instituição quer na sala, e isso deu-me um à vontade para conseguir atingir os meus objetivos pessoais neste estágio.

Por fim, não posso deixar de mencionar a educadora Eugénia Ribeiro, a educadora Fernanda e a Dona Ilda que se mostram disponíveis, profissionais, sorridentes e sempre muito humanas, assim como todos os restantes elementos docentes e não docentes da instituição, que me acolheram com muito carinho e atenção.

Findando, visto que a sala trabalha com um modelo centrado numa prática democrática, é fundamental que a gestão dos conteúdos, das atividades, dos materiais, do tempo e do espaço seja feita em cooperação. A participação dos alunos na organização, gestão e avaliação foi essencial em todo este processo. Assim sendo, o planeamento e a gestão do espaço compõem um fator relevante para a implementação de uma pedagogia que admite a pluralidade de alunos diferentes.

Em suma, é notória a envolvência e interação das crianças neste espaço e com estas rotinas. O espaço está organizado de forma, a que as crianças concretizem ao mesmo tempo atividades variadas, em distintas modalidades, quer seja individualmente ou em grupo. Estando os materiais dispostos e identificados de maneira a que os alunos possam utiliza-los autonomamente.

Referencias Bibliográficas

- Abrantes, M. & Lalanda, M. (1996). O Conceito de Reflexão em J. Dewey. In I. Alarcao (Org.) *Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão* (pp. 43-61). Porto: Porto Editora.
- Alarcao, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcao, I., Silva, M. & Infante M. (1996). Descrição e Análise interpretativa de episódios de ensino. Os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In I. Alarcao (Org.) *Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão* (pp. 151-169). Porto: Porto Editora.
- Araújo, D., Mineiro, C., & Kosely, N. (1996). *Convivendo com a Pré-Escola: Teoria e Prática da Educação Pré-Escolar*. São Paulo: Editora Ática.
- Bravo, M. (2010) *Do pré-escolar ao 1º ciclo do ensino básico: construindo práticas de articulação curricular* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade do Minho, Minho.
- Cardona, M. J. (2006). *Educação de Infância: Formação e desenvolvimento profissional*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Carvalho, R. (1985). *História do ensino em Portugal: Desde a Fundação da nacionalidade até o Fim do Regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castilho, A. & Rodrigues, P. (2012). Práticas de avaliação em educação de infância: evidências de uma investigação naturalista em três jardins de infância diferentes. In C. Guimarães & M. Cardona (2012). *Avaliação na Educação de Infância* (pp.78-96). Viseu: Editora PsicoSoma.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2010). *Educar e aprender na Escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Cury, A. (2003). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Rio de Janeiro: Sextante.
- Dinis, M. (1994). *Como Trabalhar a Área-Escola 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Edições Asa.
- Formosinho, J. (Org), Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. (1996). *Educação Pré-Escolar: A Construção Social da Moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Formosinho, J. (Org), Spodek, B., Brown, P., Lino, D., & Niza, S. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2012). A educação de infância em Portugal: Visão panorâmica e evolução da política educativa. In C. Guimarães & M. Cardona (2012). *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 26-59). Viseu: Editora PsicoSoma.

Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

González, P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna: Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.

Guimarães, C. & Cardona, M. (2012). *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: Editora PsicoSoma.

Justino, D. (2010). *Difícil é Educá-los*. Lisboa: Ensaio da Fundação.

Leite, C. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Lurçat, L. (1982). *Uma Escola Pré-primária*. Lisboa: Livros Horizonte.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Mendonça, M. (1997). *A Educadora de Infância: Traço de União entre a Teoria e a Prática*. Portugal: Edições Asa.

ME – Departamento de Educação Básica. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa.

ME (2004). *Organização curricular e programas ensino básico – 1º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.

Moreira, M. (1999). *Teorias de Aprendizagem*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda.

Moreira, M. & Valares, J. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa – sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Edições Almedina.

Moreira, P., Serrano, M., Peixoto, A. & Cardoso, A. (1996). O Movimento da autonomia do aluno. Repercussões a nível da supervisão. In I. Alarcao (Org.) *Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão* (pp. 63-87). Porto: Porto Editora.

Morgado, J. (2000). *A (Des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições Asa.

Morissette, D. Gingras, M. (1994). *Como Ensinar Atitudes: Planificar, Intervir e Avaliar*. Lisboa: Edições ASA

- Niza, S. (1998). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 139-159). Porto: Porto Editora
- Nóvoa, A., Boterf, G. & Castro-Almeida, C. (1999). A avaliação participativa no decurso dos projetos: reflexões a partir de uma experiência de terreno (programa Jade). In A. Nóvoa & A. Estrela (Orgs.) *Avaliações em Educação: novas perspetivas* (pp. 115-137). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. & Estrela A. (Orgs.) (1999). *Avaliações em Educação: novas perspetivas*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9-70). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O tempo na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 71-107). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2002). *A supervisão na Formação de Professores II: da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2008). Estrutura curricular do sistema educativo português. In J. Pacheco (Org.). *Organização Curricular Portuguesa* (pp. 11-52). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora
- Pereira, N (2008). Ensino primário/ Ensino básico: 1º Ciclo. In J. Pacheco (Org.). *Organização Curricular Portuguesa* (pp. 85-128). Porto: Porto Editora
- Peterson, P. (2003). *O professor do Ensino Básico: perfil e formação*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Portugal, G. (s.d). *Finalidades e práticas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*, Universidade de Aveiro.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, A. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora
- Ribeiro, D., Moreira, M. & Amaral, M. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In I. Alarcao (Org.)

Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.

Rodrigues, C. (2012). *As Práticas do Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna e a Inovação Pedagógica: Um estudo de caso no Primeiro Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade da Madeira, Funchal.

Rodrigues, P., Cardoso, A., Day, C., Castro-Almeida, C., Boterf, G., Nóvoa, A., Figari, G., Simons, H., Perrenourd, P. & Estrela, M. (1999) *Avaliações em Educação: novas perspetivas*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. & Gaspar, M. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.

Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica.

Roldão, M. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo: Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora

Silva, H. & Lopes, J. (2010). *O Professor faz a Diferença*. Lisboa: Lidel

Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora

Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Textos Editor.

Vasconcelos, T. & Assis, A. (2008). Documentos curriculares para a Educação de Infância: um olhar sobre o passado, questões para o futuro. In J. Pacheco (Org.). *Organização Curricular Portuguesa* (pp. 53-84). Porto: Porto Editora

Winnicott, W. (1997). *A Família e o Desenvolvimento Individual*. São Paulo: Martins Fontes.

Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Portugal: Edições Asa.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. São Paulo: Porto Alegre.

Referências Normativas

Lei n.º 5/73, de 25 de Julho (Reforma do Sistema Educativo). Retirado de:

<http://193.137.22.223/fotos/editor2/1973.pdf>

Lei n.º 5/77, de 1 de fevereiro (Constituição da educação pré-escolar). Retirado de:

<https://dre.tretas.org/dre/79534/>

Lei n.º. 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). Retirado de:

http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1766/Lei46_86.pdf

Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar). Retirado de:

<http://www.dge.mec.pt/legislacao-2>

Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de Dezembro (Estatuto dos Jardins de Infância). Retirado

de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dl542_79.pdf

Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro (Garante uma educação de base para todos).

Retirado de: [file:///C:/Users/Carla/Downloads/Decreto-](file:///C:/Users/Carla/Downloads/Decreto-Lei%20n%C2%BA%206%252F2001%252C%20de%2018%20de%20janeiro.pdf)

[Lei%20n%C2%BA%206%252F2001%252C%20de%2018%20de%20janeiro.pdf](file:///C:/Users/Carla/Downloads/Decreto-Lei%20n%C2%BA%206%252F2001%252C%20de%2018%20de%20janeiro.pdf)

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto (Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor de 1º ciclo). Retirado de:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/dl241_01.pdf

Decreto n.º 139/2012, de 5 de julho (Revisão da Estrutura Curricular). Retirado de:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/dl_139_2012.pdf

Decreto n.º 91/2013, de 10 de julho (Revisão da Estrutura Curricular). Retirado de:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Legislacao/dl_91_2013_10_julho.pdf

Despacho n.º 5220/97 de 4 de agosto. Retirado de:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/despacho_5220_97.pdf

Despacho n.º 12 591/2006, de junho. Retirado de:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/desp_12591_2006.pdf

Despacho n.º 19 575/2006 de 31 de agosto. Retirado de:

http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_115/Doc_5244/Anexos/Parcer_Reorg_Cur_Ens_Basico.pdf

Artigo 26º da *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Retirado de:

http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf

Artigo 73º da Constituição da República Portuguesa. Retirado de:

http://www.idesporto.pt/ficheiros/file/Lei_1_2005.pdf

Manual DQP (Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias). Retirado de:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf

