



Centro de Competência de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

Relatório de Estágio

Relatório apresentado com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Mestre Maria da Conceição Figueira de Sousa

Idalina Rodrigues Vicente

Funchal, 2013

Dedicatória

Dedico este trabalho:

Aos meus pais, Filomena Rodrigues Vicente e João de Sousa Vicente, que me acompanharam durante todo o meu percurso escolar e que tanto trabalharam para que eu concretizasse os meus objetivos.

Ao professor António Fernando Rodrigues pelo seu apoio e intenso incentivo para não desistir dos meus objetivos e por fazer-me ver as coisas positivas da vida quando só conseguia ver as negativas.

À senhora Maria de Jesus Abreu Lino, que infelizmente não está presente fisicamente nesta etapa final do meu percurso académico, mas que sempre me apoiou e desejou presenciar a realização desta minha etapa académica com êxito.

“Posso ter defeitos, viver ansioso e ficar irritado algumas vezes,
Mas não esqueço de que minha vida
É a maior empresa do mundo...
E que posso evitar que ela vá à falência.
Ser feliz é reconhecer que vale a pena viver
Apesar de todos os desafios, incompreensões e períodos de crise.
Ser feliz é deixar de ser vítima dos problemas e
Se tornar um autor da própria história...
É atravessar desertos fora de si, mas ser capaz de encontrar
Um oásis no recôndito da sua alma...
É agradecer a Deus a cada manhã pelo milagre da vida.
Ser feliz é não ter medo dos próprios sentimentos.
É saber falar de si mesmo.
É ter coragem para ouvir um “Não”!!!
É ter segurança para receber uma crítica,
Mesmo que injusta...

Pedras no caminho?
Guardo todas, um dia vou construir um castelo...”

Fernando Pessoa

Agradecimentos

À minha orientadora de estágio na valência do Pré-Escolar e relatório, Mestre Maria da Conceição Figueira de Sousa, pela orientação, indicações metodológicas, pelo espírito crítico e pela paciência com que me orientou.

Ao orientador científico do estágio, Professor Doutor Fernando Luís de Sousa Correia, pela disponibilidade, compreensão dos momentos menos bons, e orientação na componente do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

À Mestre Helena Paula de Abreu Freitas e ao diretor de curso, Professor Doutor José Paulo Gomes Brazão pela motivação e incentivo para dar continuidade ao estágio e ao relatório neste ano letivo.

À Universidade da Madeira que possibilitou a realização deste mestrado.

Às direções das escolas EB1/PE do Galeão e EB1/PE Prof. Eleutério Aguiar por terem aceitado o meu estágio e tornado possível estas experiências enriquecedoras.

À educadora cooperante Lígia Gonçalves e à professora cooperante Sandra Figueira pelo trabalho cooperativo de coordenação, reflexão conjunta, encorajamento, dedicação, persistência, ajuda, ensinamentos transmitidos e interesse em tornar mais abrangente o meu conhecimento nas práticas pedagógicas.

A todas as crianças da Sala Laranja e da sala do 3.º Ano B por terem abraçado os desafios que lhes lancei e por me terem acolhido de forma tão calorosa.

Aos docentes do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino Básico e da Licenciatura em Educação Básica, pelos saberes partilhados e competências essenciais na minha formação académica.

Aos meus pais, Filomena Rodrigues Vicente e João de Sousa Vicente, que acompanharam este percurso com palavras de incentivo, apoio, compreensão, dedicação e paciência incondicional.

VIII

Ao professor António Fernando Rodrigues por acreditar em mim e nas minhas competências e em especial por estar sempre presente quando mais precisei.

À ASPFAM (Associação de Surdos, Pais, Familiares e Amigos, da Madeira) por todo o seu apoio na defesa dos meus direitos como portadora de surdez.

Ao Doutor Francisco José Vieira dos Santos e à Doutora Maria José Camacho pela compreensão e incentivo no âmbito das competências que desempenharam.

À minha colega Cristina Maria Vieira Paulos Pinto pelo seu apoio e insistência em me ver feliz e com pensamentos positivos.

O meu mais sincero reconhecimento...

Resumo

No âmbito da Unidade Curricular Estágio e Relatório, foi proposta a realização de um estágio na valência de Pré-Escolar na EB1/PE do Galeão sob a orientação da Mestre Maria da Conceição Figueira de Sousa, e na valência de 1.º Ciclo na EB1/PE Prof. Eleutério Aguiar sob a orientação do Professor Doutor Fernando Luís de Sousa Correia, com um total de 100 horas em cada uma delas.

Este relatório incide no estágio realizado no âmbito da ação educativa, nas componentes da Educação Pré-Escolar na EB1/PE do Galeão e do 1.º Ciclo do Ensino Básico na EB1/PE Prof. Eleutério Aguiar.

O presente relatório de estágio reúne toda a informação pertinente, tais como a observação de situações consideradas relevantes, os dados importantes para a caracterização dos estabelecimentos de ensino e dos respetivos meios envolventes, dos grupos de crianças/alunos alvo da minha observação participada e do ensino aprendizagem nas atividades desenvolvidas, que foram objeto de análise e de reflexão crítica.

As observações participantes e as intervenções práticas de estágio e respetivas planificações, a elaboração de materiais didáticos de suporte pedagógico, as participações ativas “in loco” foram imprescindíveis para uma maior e melhor compreensão do papel do docente no contexto do sistema de ensino atual.

Palavras-chave: sistema de ensino, ação educativa, processo ensino-aprendizagem, observação participada, planificações, papel do docente.

Abstract

Under a Course Internship and Report, it was proposed the creation of a stage in the valence Preschool in EB1/PE Galeão school, under the guidance of Master teacher Maria da Conceição Figueira de Sousa, and in the valence of the 1st Cycle in EB1/PE teacher Eleutério Aguiar by the orietation of teacher Dr. Fernando Luís de Sousa Correia, with a total of 100 hours each.

This report focuses on the stage held within the educational activity, the stage held within the educational activity, the components of Preschool Education in EB1/PE of Galeão and the 1st Cycle of Basic Education in EB1/PE Prof. Eleutério Aguiar.

This internship report gathers all relevant information, such as the observation of significant situations, the important data for the characterization of schools and the respective engaging means, the groups of children / students target by my participatory observation and teaching -learning in activities that were the subject of analysis and critical reflection.

Observations subsidiaries and practical interventions internship and respective lesson plans, preparation of teaching materials to support teaching, the active participation "in loco" were essential for further and better understanding of the role of the teacher in the context of the current education system.

Keywords: education system, educational activities, teaching-learning process, participatory observation, lesson plans, teacher's role.

Índice geral

Agradecimentos.....	VII
Resumo.....	IX
Abstract.....	X
Índice de siglas.....	XIV
Índice de figuras.....	XIV
Índice de gráficos.....	XVI
Índice de tabelas.....	XVII
Introdução.....	1
Parte I – Enquadramento Teórico.....	3
A identidade profissional docente.....	3
Pressupostos metodológicos.....	16
Modelo tradicional - pedagogia transmissiva.....	16
Modelo sócio crítico - pedagogia participativa.....	18
Movimento da Escola Moderna.....	21
Aprendizagem cooperativa.....	26
Diferenciação Pedagógica.....	29
A investigação – ação.....	35
A investigação-ação como metodologia.....	35
Instrumentos de análise de ação educativa.....	40

Observação participante.....	41
Diários de bordo.....	42
Planificação.....	43
Análise documental.....	44
Questões de investigação-ação	46
Pré-Escolar.....	47
1.º Ciclo.....	47
Parte II - Prática em contexto de Educação Pré-Escolar	49
Caracterização do meio	50
Caracterização da instituição.....	51
Recursos físicos.	51
Recursos humanos.	52
Caracterização do ambiente educativo	53
Constituição e caracterização do grupo de crianças.	53
Caracterização da sala.....	57
Organização da rotina diária.	59
Intervenção educativa no Pré-Escolar	62
Observação participante.....	62
Explorando e descobrindo a diferença – a surdez.....	64
Aprendendo matemática com a receita de geleia.....	68

Descobrimo a magia das cores.....	71
Em defesa dos animais.....	75
Explorando as profissões.	80
Intervenção com a comunidade educativa.....	85
Avaliação do grupo	87
Avaliação individual da criança	97
Parte III - Prática em contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	100
Caracterização do meio	101
Caracterização da instituição.....	103
Recursos físicos.	103
Recursos humanos.	104
Caracterização do ambiente educativo	105
Constituição e caracterização do grupo de crianças.	105
Caraterização da sala.....	109
Organização do horário diário.	110
Intervenção educativa no 1º Ciclo do Ensino Básico	112
Observação participante.....	112
Área Curricular de Estudo do Meio.	113
Área curricular de Língua Portuguesa.	119
Área curricular de Matemática.....	127

Intervenção com a comunidade educativa.....	132
Avaliação do grupo	133
Parte IV - Reflexão crítica sobre a intervenção educativa	138
Considerações finais.....	141
Referências.....	143

Índice de siglas

APAD – Associação Protectora de Animais Domésticos

ASPFAM – Associação de Surdos, Pais, Familiares, Amigos, da Madeira

CMF – Câmara Municipal do Funchal

EB1/PE – Escola Básica do 1.º Ciclo do Ensino Básico com Pré-Escolar

LGP – Língua Gestual Portuguesa

MEM – Movimento da Escola Moderna

PSP – Polícia de Segurança Pública

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

Índice de figuras

Figura 1 - Modelo de reflexão ALACT (Adaptado de Korthagen, 2001, p. 7)	11
Figura 2 - Mapa das freguesias do concelho do Funchal	50
Figura 3 - Planta da Sala Laranja	58
Figura 4 - Contando a história da menina surda	65
Figuras 5 e 6 - Manuseando as próteses auditivas	65
Figura 7 - Colorindo as imagens da história da menina surda	66
Figuras 8 e 9 - Representando a primeira letra do nome em LGP.....	67

Figura 10 - Visualizando a história “A lebre e a tartaruga” em LGP	68
Figura 11 - As 14 metades de laranjas contabilizadas pelas crianças.....	69
Figuras 12 e 13 - Contagens de copos com água e de copos com gelatina	70
Figura 14 - Cortando as cascas de laranja em quartos com a geleia	70
Figura 15 - Apresentando a receita da geleia	71
Figura 16 - Realizando a “magia das cores”	72
Figuras 17 e 18 - Esquematizando as três misturas possíveis das cores primárias.....	73
Figura 19 - Realizando a experiência “Explosão de cores”.....	74
Figura 20 - Dramatizando a história “As duas famílias”	75
Figura 21 - Fantoques personagens da história “As duas famílias”.....	76
Figura 22 - Explorando os animais que se deslocam no ar	77
Figura 23 - Explorando os animais que se deslocam na água.....	77
Figura 24 - Explorando os animais que se deslocam no solo	78
Figura 25 - Colorindo as imagens dos animais separados pela sua forma de deslocação	79
Figura 26- Separando os animais quanto ao número de patas.....	79
Figura 27 - Trabalho final afixado num placard da sala de atividades	80
Figura 28 - Indicando o lugar correspondente à profissão escolhida	81
Figura 29 - Colorindo as profissões adivinhadas	82
Figura 30 - Participando na exemplificação da modelagem de uma escultura em barro	83
Figura 31 - Cabeça modelada pelo escultor António Rodrigues	83
Figuras 32 e 33 - Modelando em baixo relevo as figuras à escolha	84
Figura 34 - Resultado da modelagem nas duas formas de gesso	84
Figura 35 - Mapa das freguesias do concelho do Funchal	101
Figura 36 - Planta da sala do 3.º Ano B	109
Figura 37 - Visualizando do power point.....	114

Figura 38 - Colorindo bandeira e fazendo as legendas das simbologias	115
Figura 39 - Bandeiras do concelho do funchal e da freguesia de Santa Maria Maior desenhadas	115
Figura 40 - Apresentando uma lenda da Madeira	117
Figura 41 - Preparação para a visita de estudo.....	119
Figura 42 - Apresentando um dos monumentos estudado	119
Figura 43 - Interpretação coletiva do texto	121
Figura 44 – Dramatizando o texto “Um sonho mau”	124
Figuras 45 e 46 - Manuseando o material didático e resolvendo o 1.º exercício da ficha de trabalho.....	129
Figuras 47 - Manuseando o material didático para resolver o 2.º exercício da ficha de trabalho.....	130
Figura 48 - Utilizando o material didático e tirando conclusões acerca dos padrões numéricos obtidos	131

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Género das crianças da Sala laranja	53
Gráfico 2 - Idade das crianças da Sala Laranja.....	53
Gráfico 3 - Número de irmãos das crianças da Sala Laranja.....	54
Gráfico 4 - Área de residência das crianças da Sala Laranja por freguesias.....	54
Gráfico 5 - Habilitações académicas dos pais das crianças da Sala Laranja	56
Gráfico 6 - Situação socioeconómica dos pais das crianças da Sala Laranja.....	56
Graficos 7 e 8 - Níveis de bem-estar e de implicação das crianças da Sala Laranja na semana de bservação.....	94

Gráficos 9 e 10 - Níveis de bem-estar e de implicação das crianças da Sala Laranja na semana correspondente a metade do percurso da durabilidade do estágio	94
Gráficos 11 e 12 - Níveis de bem-estar e de implicação das crianças da Sala Laranja na última semana de estágio.....	95
Gráfico 13 - Níveis dos indicadores de desenvolvimento referentes às atitudes	98
Gráfico 14 - Níveis dos indicadores de desenvolvimento referentes aos domínios essenciais	98
Gráfico 15 - Género dos alunos do 3.º Ano B	106
Gráfico 16 - Número de irmãos dos alunos do 3.º Ano B	106
Gráfico 17 - Área de residência dos alunos do 3.º Ano B por freguesias	107
Gráfico 18 - Habilitações académicas dos pais dos alunos do 3.º Ano B.....	107
Gráfico 19 - Situação socioeconómica dos pais dos alunos do 3.º Ano B	108

Índice de tabelas

Tabela 1 - Rotina diária da Sala Laranja	60
Tabela 2 - Atividades de enriquecimento curricular da Sala Laranja	61
Tabela 3 - Atividades culturais da Sala Laranja.....	61
Tabela 4 - Horário da sala do 3.º Ano B.....	111

Introdução

Qualquer atividade realizada pelo ser humano tem de, obrigatoriamente, seguir uma linha coerente, clara, objetiva e de pensamento bem definido, previamente traçada, pois só assim se consegue obter o resultado pretendido e a consequente realização pessoal.

O presente trabalho está integrado no âmbito da componente denominada de Estágio e Relatório, 3.º semestre, 1.º ano do 2.º Ciclo – Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, especificamente em Educação de Infância sob a orientação da Mestre Conceição Sousa e, em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico sob a orientação do Professor Doutor Fernando Correia e, ministrada pelo Centro de Competência de Ciências Sociais da Universidade da Madeira.

Este relatório, instrumento de avaliação para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, é o suporte de trabalho de todas as experiências que foram possibilitadas vivenciar na EB1/PE Prof. Eleutério de Aguiar, situada na freguesia de Santa Maria Maior, na sala do 3.º Ano B, como também na EB1/PE do Galeão, situada na Freguesia de São Roque, na Sala Laranja.

Este relatório, orientado pela Mestre Conceição Sousa, resulta das observações e práticas realizadas num grupo de valência de Pré, com 25 crianças, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, e num grupo de valência de 1.º Ciclo, com 12 crianças, com oito anos, cuja estruturação é a seguinte:

Numa primeira parte, procedeu-se a uma abordagem teórica relacionada com a intervenção prática, onde é destacada a descoberta da profissão docente, alguns pressupostos metodológicos, a investigação-ação como metodologia, os respetivos instrumentos de análise da ação educativa e as questões de investigação-ação levantadas durante a prática pedagógica.

Numa segunda e terceira parte é referida a intervenção pedagógica onde se destaca a caracterização das instituições, dos seus meios envolventes, das salas (Sala Laranja e Sala do 3º ano B), dos grupos de crianças com as quais foram desenvolvidas atividades pedagógicas ao longo do período de aprendizagem ativa e, são apresentadas algumas das respetivas fotos das atividades realizadas em contexto.

Este relatório contempla também uma reflexão geral sobre a ação educativa desenvolvida, sobre as aprendizagens resultantes da intervenção pedagógica e sobre o papel do profissional de educação num futuro próximo.

Finalmente são expostas as considerações finais e as referências consultadas.

Logicamente que houve um contacto aprofundado com a educadora Lígia Gonçalves da Sala Laranja e com a professora Sandra Figueira da sala do 3.º Ano B, interações estas que foram fundamentais para a experiência pedagógica e para as aprendizagens alcançadas.

No desenvolvimento de todo o processo no âmbito do estágio, esteve sempre presente, de forma consciente, que as etapas inerentes ao Pré-Escolar e ao 1.º Ciclo do Ensino Básico são decisivas para um desenvolvimento integral e harmonioso das crianças/alunos, na medida em que ampliam as suas interações com os outros e consigo próprios, e desenvolvem as suas capacidades cognitivas e relacionais.

Parte I – Enquadramento Teórico

A identidade profissional docente

Questionados sobre o significado de ser um docente no século XXI, surge a necessidade de repensar questões fundamentais, na área da educação, e de refletir sobre as profundas transformações que vivenciamos. Na linha de pensamento de Caldera (1997), as transformações que atualmente ocorrem podem desestabilizar a relação entre o ser humano e o desenvolvimento. Tendo em conta o referido, de acordo com o mesmo autor, esta desestabilização, se não for acompanhada de uma ética que humanize o ser humano, poderá ir a extremos intoleráveis. O quadro acabado de traçar demonstra a necessidade de realçar que, ao longo destes anos, conhecemos vários docentes com singularidades diferentes e preparados, ou não, para abraçarem com êxito o seu projeto e a forma como encaram o seu campo de ação enquanto docentes.

Busto e Maia (2009) caracterizam o docente como sendo uma pessoa em construção contínua, mas sincronizado com o seu tempo, situado num quadro temporal de mudanças, vivendo uma situação difícil, desafiante e particular, pelo sentido e pela pertinência e urgência que esse trabalho pode adquirir.

Segundo Peterson (2003) começamos por diferenciar o perfil de entrada, para um docente, como sendo um conjunto de capacidades ou comportamentos necessários antes de iniciar uma aprendizagem e o perfil de saída, como sendo um conjunto de capacidades ou comportamentos esperados no final de uma aprendizagem. Esse perfil, ainda de acordo com o mesmo, deve englobar, aquilo que o docente deve saber (*homo sapiens*), fazer (*homo faber*) e ser (*homo socialis*), no fim de sua formação. É de acordo com o quadro político (institucional), as finalidades educativas e o modo de gestão do sistema educativo do país que é constituído, estruturado ou formado o perfil do docente.

No Decreto-Lei Nº 240/2001, de 30 de Agosto, podemos encontrar os perfis gerais do desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este documento refere que os educadores de infância e os professores são detentores de perfis de qualificação para a docência, decorrentes do disposto na referida Lei de Bases, e que os mesmos devem respeitar as exigências de formação inicial, assim como, não dispensam a aprendizagem ao longo da vida, promovendo desta forma um desempenho profissional consolidado permitindo ao docente a adequação aos desafios que lhe são colocados.

No entanto, o recém-licenciado apresenta-se no mundo da docência e sente que subitamente deixa de ser estudante e é como que “sobre os seus ombros caísse uma responsabilidade profissional, cada vez mais acrescida, para a qual percebe não estar preparado” (Silva,1997, citando Ibidem, 1997, p.53).

De acordo com Oliveira (1997), o docente é o seu eu, enquanto identidade de si, transformando a sua forma de intervenção naquilo que ele é enquanto pessoa. Esta representação de si, que o docente constrói enquanto pessoa e profissional, influencia o seu desenvolvimento profissional e o mesmo poderá acontecer no sentido inverso. Desta forma, como salienta Oliveira (1997), os docentes associam a vivência da formação como parte do seu enriquecimento humano, que identificam como atitudes de abertura e partilha de sentimentos, emoções e experiências.

A identidade do docente, desenvolvendo-se como resposta ao eu e ao contexto em que se insere, não é única, caracterizando-se como uma mutação constante. Marcelo (2009) refere que a construção da identidade profissional evolui, podendo ser influenciada pela escola, pelas reformas e por contextos políticos. A identidade profissional é, de acordo com o mesmo autor, uma construção do seu eu profissional, a forma como os docentes se definem e definem os outros.

Nesta linha de pensamento, se por um lado este estágio mostrou ser um espaço/tempo diminuto em relação a uma reflexão sobre os contributos para a construção da identidade do docente, por outro, a prática pedagógica foi, sem dúvida, um princípio marcante no sentido em que permitiu questionar vivências de ensino-aprendizagem, quer ao nível do Pré-Escolar, quer ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A vivência com as crianças/alunos, com os docentes e outros agentes do ensino, bem como o contato com os pais e encarregados de educação no contexto escolar, constituíram indicadores que permitiram alertar para o paradigma da mudança que se avizinha no futuro próximo e, conseqüentemente, um alerta para uma abertura mental a essas mudanças. O essencial retirado deste estágio não foi só a experimentação de modelos de ensino em si, mas a consciência de um sentido de abertura à formulação de novas práticas por parte do docente que se pretende em constante construção profissional.

Sayer (2000), citado por Monteiro (2010), refere que:

A docência é vista como uma vocação e como ocupação. As suas atividades estão relacionadas com as definições geralmente reconhecidas como de “profissão”. (...) Os professores (...) precisam de apropriar-se da atividade docente. Precisam sentir-se profissionalmente responsáveis pela qualidade do serviço que prestam. Pode muito bem ser que, como alguns sociólogos argumentaram, profissão seja um termo com definições variáveis que é insuscetível de uma definição geral, tendo pouco valor científico. No entanto, é certamente signo de um estatuto desejado; é certamente um termo com significado para as pessoas que o aplicam a si próprias; para os professores, tem carecido de realidade, e este é um sentimento prevalecente, senão universal entre eles. (p. 229).

Atualmente, o ensino direciona o seu papel educativo no sentido do progresso e democratização social, para o desenvolvimento integral dos indivíduos e não para aspetos parcelares, percorrendo o caminho da especialização e da humanização.

É neste quadro que se defende que a planificação, enquanto instrumento de orientação do docente, poderá constituir uma mais valia no processo ensino-aprendizagem. Como refere Arends (1995):

(...) a planificação é um suporte de peso neste contexto de renovação e de mutação na educação. O professor adquire um papel realmente profissional, na delineação e exposição das suas atividades de ensino-aprendizagem, recaindo sobre ele a gestão, planificação, construção, execução e avaliação das suas tarefas pedagógicas, em prol do educando. (p. 565).

A planificação emerge, no universo educativo e do docente atual, como um instrumento nuclear na estruturação e construção das metas a alcançar, é um roteiro que indica as linhas gerais e específicas a seguir, sendo estas suscetíveis de alterações por diversas razões. A eficácia/sucesso da planificação está, qualquer que seja o seu modo de se posicionar ou a sua orientação conceptual ou metodológica, ligada ao interesse pela melhoria das práticas de ensino-aprendizagem, como sustenta o mesmo autor “A planificação do professor é a principal determinante daquilo que é ensinado na escola” (Arends, 1995, p. 567).

A planificação pressupõe a criação de ambientes estimulantes, tendo sempre presente a heterogeneidade do público escolar. Zabalza (2001), citado por Fátima Braga et al. (2004), é da opinião que planificar é prever, para que os conteúdos se tornem significativos e funcionais para as crianças/alunos, que criem desafios e lhes provoquem conflitos cognitivos, ajudando-as/os a desenvolver competências de aprender a aprender.

Podemos considerar a planificação como sendo um “instrumento” de auxílio na otimização da prática educativa. Schempp et al. (1998) entendem, ao observarem docentes a lecionar matérias em que eram “experts”, que estes se centravam na planificação organizada e detalhada da matéria, no reconhecimento dos problemas de aprendizagem das crianças/alunos e que eram capazes de identificar melhor os problemas de aprendizagem, fornecendo melhores estratégias para os resolver.

Este estágio permitiu avaliar, pelas diferentes situações de práticas pedagógicas vivenciadas, a necessária flexibilidade da planificação como instrumento orientador do processo ensino-aprendizagem, nomeadamente no plano das estratégias que devem ser definidas de acordo com o perfil das crianças/alunos. Os procedimentos delineados por sequência nas planificações nem sempre foram cumpridos, sendo necessário alterar a sequência de algumas atividades no sentido de não desestabilizar a concentração do grupo de crianças/alunos.

O docente necessita de um plano de defesa e de gestão, por forma a conduzir as suas crianças/alunos às suas metas académicas com qualidade, ou seja, uma formação pessoal integral em paralelo com o sucesso escolar, como afirma Louis D’Hainaut, citado por Cortesão et al (1983), a educação é demasiado fundamental para se abordar, sem ter concebido um projeto de ação pedagógica.

Relativamente ao processo de avaliação de aprendizagens, Pacheco e Zabalza (1995) referem que um dos campos mais problemáticos do sistema educativo é os resultados escolares das crianças/alunos, pois estes são os elementos mais visíveis e encontram-se em permanente construção valorativa.

Para Weisz e Sanchez (2006) o processo de avaliação das crianças/alunos não pode ser entendido como algo estático e simples de se definir. Para as autoras:

Quando um professor pensa que o ensino e aprendizagem são duas faces de um mesmo processo, faz sentido acreditar que, ao final dele, só existam duas alternativas: o aluno aprendeu, ou não aprendeu. Diferentemente disso, se ele vê a aprendizagem como uma reconstrução que o aprendiz tem de fazer dos seus esquemas interpretativos e percebe que esse processo é um pouco mais complexo do que o simples “aprendeu ou não aprendeu”, algumas questões precisam ser consideradas. (p. 93).

Existem diversos procedimentos de avaliação de aprendizagens, como refere Allal (1986), sendo que o docente deve construir as suas próprias estratégias de ação. No entanto quando avalia, o docente deve apoiar-se em referentes concretos e explícitos.

Para Roldão (2004), a avaliação não consiste apenas na verificação das aprendizagens, mas é, também, uma forma de analisar e refletir as etapas delineadas em certas atividades, destinadas ao desenvolvimento das crianças/alunos e serve, ainda, para a aquisição de competências ou conhecimento do mundo, de forma a poder delinear outros objetivos ou retomar os que não foram atingidos. A mesma autora salienta que:

Não basta verificar que o aluno “sabe” um conteúdo, no sentido de conhecimento declarativo. Importa passar para o nível interpretativo e operacionalizador. Que ficou ele a compreender? Como lá chegou? Que processos de pensar viabiliza neste “saber”? Que capacidade de analisar demonstra ter adquirido ao “estudar esta matéria”? Que uso faz do que aprendeu? Como se vê? Em que se concretiza? (p. 44)

Fernandes (2002) refere que a escolha do instrumento e método de avaliação está dependente de múltiplos fatores, como (1) o objeto de avaliação, (2) tipo de atividade, (3) área disciplinar, (4) objetivos pretendidos, (5) nível de escolaridade, (6) contexto, entre outros.

Neste estágio ficou a convicção de que não existem instrumentos e procedimentos padrão em relação à avaliação de competências adquiridas pelas crianças/alunos. O contato

com os diferentes grupos de crianças/alunos, de diferentes níveis etários, permitiu, nas situações do processo ensino-aprendizagem, colocar a seguinte questão: Qual o tipo de instrumentos e de procedimentos para uma avaliação eficaz?

Enquanto promotor de conhecimento, o docente, não se pode limitar à simples transmissão de conhecimentos, de uma forma uniforme e homogeneizante, devendo assumir uma atitude crítica, observadora, investigadora e reflexiva das suas teorias e práticas tendo em vista a promoção de um efetivo sucesso das suas crianças/alunos que passe pela sua formação global. Cabe ao docente questionar a sua prática, métodos, metodologias, dispositivos e instrumentos pedagógicos de forma a adaptar a sua ação e o processo de ensino ao contexto e à realidade das crianças/alunos com que se depara. É fundamental que o docente reconheça e contribua para que a criança/aluno se assuma como um agente ativo, não como uma “*tábua rasa*”, pois este já tem “*bagagem*”, motivações e interesses que não podem ser ignorados.

Como é que o docente pode compreender os fenómenos educativos com que se depara, como pode promover aprendizagens significativas, se basear a sua prática apenas em teorias pré-concebidas e não conhecer as suas crianças/alunos, os seus pontos de partida, os seus interesses, motivações, as suas significações, singularidades?

Conhecendo a sua realidade e as características das crianças/alunos com que se depara, o docente poderá adaptar a organização do saber, os seus métodos e metodologias a essa mesma realidade e características.

Do estágio concluiu-se que não deve existir um método nem metodologias rígidas. Estes devem ser adaptados de acordo com o grupo de crianças/alunos, do contexto em que estes se encontram e das suas experiências/vivências.

A atitude de adaptação exige do docente uma postura de reflexão contínua das suas práticas, sendo através do conhecimento que constrói resultante da reflexão da sua experiência que o docente investigador se pode transformar em agente de mudança.

Adotando a postura de um docente investigador, capaz de analisar as suas próprias práticas e, assim, melhor tomar as suas próprias decisões, não se limitando a acatar aquilo que outros (por ex. o Ministério da Educação) decidem por ele “para rever com sentido crítico e de um modo reflexivo os próprios processos e as próprias práticas” (Stenhouse, 1984, p. 234), o docente assume-se como um profissional reflexivo.

Deste modo, a reflexão fornece ao docente a oportunidade de voltar atrás, rever acontecimentos e práticas através da prática reflexiva de modo a se interrogarem quanto às suas práticas de ensino.

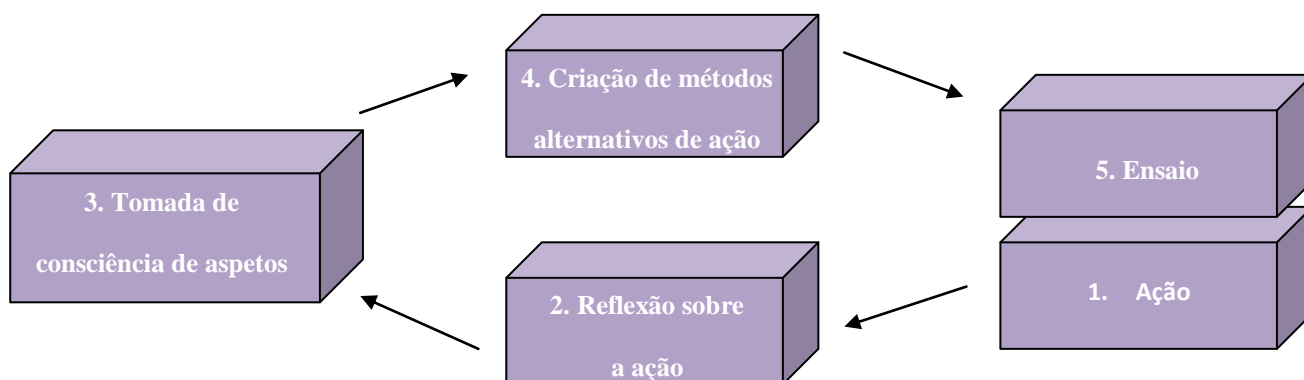
Schön (2000) distingue diferentes tipos de processos na prática reflexiva: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. A consciencialização do conhecimento implícito acontece ao refletir sobre a ação, onde se procuram crenças erróneas e se reformula o pensamento. A reflexão na ação e a reflexão sobre a ação, separadas apenas no momento que decorrem, são essencialmente reativas, sendo que, a primeira ocorre durante a prática e a segunda após o acontecimento, analisado fora do contexto de sala de aula. Para Alarcão (1996), essa reflexão não é mais do que uma reconstrução mental retrospectiva da ação para tentar analisá-la, alicerçá-la ou alterá-la mediante os resultados obtidos.

Relativamente à reflexão sobre a reflexão na ação, o mesmo autor refere que é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento, construindo assim a sua forma pessoal de conhecer. Ainda Schön (1992) salienta tratar-se de olhar retrospectivamente para a ação e refletir sobre o momento da reflexão na ação, sobre o que aconteceu, o que observou e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu.

Stoer e Cortesão (1999) realçam este carácter do docente como profissional reflexivo, simultaneamente investigador e ator, alguém capaz de questionar o poder instituído e de construir dispositivos de diferenciação pedagógica para melhor poder gerir e adequar o currículo aos contextos e aos formandos com que trabalha. Esta questão é particularmente importante nos dias de hoje, em que é cada vez maior a diversidade cultural que se verifica na sala de atividades/aula.

Korthagen (2001) apresenta o modelo ALACT (*action, look back on the action, awareness of essential aspects, creating alternative methods of action, trial*) que distingue cinco fases neste processo reflexivo: (1) ação, (2) reflexão sobre a ação, (3) tomada de consciência de aspetos essenciais, (4) a criação de métodos alternativos de ação e (5) o ensaio que retoma o ponto de partida de um novo ciclo (ver figura 1 - Modelo de reflexão ALACT).

Figura 1 - Modelo de reflexão ALACT (Adaptado de Korthagen, 2001, p. 7)



A formação inicial, para o mesmo autor, mais que desenvolver competências iniciais, tem como objetivo valorizar a aprendizagem como reflexão, permitindo que os futuros docentes também desenvolvam uma competência de crescimento contínuo, sendo capazes de “*aprender a aprender*”.

Korthagen sugere, no decorrer do processo reflexivo, a utilização de questões fundamentais: O que pretendemos?, O que fizemos?, O que pensamos?, Como nos sentimos?,

O que pretendiam as crianças/alunos?, O que fizeram as crianças/alunos?, Quais foram os pensamentos das crianças/alunos?, Como se sentiram as crianças/alunos?

A resposta a estas perguntas nem sempre é fácil de encontrar, como refere o mesmo autor, especialmente as respostas referentes às crianças/alunos, relativamente ao seu pensamento e sentimentos. Korthagen sugere que é fundamental analisar o processo circular entre o docente e a criança/o aluno, o que as crianças/alunos sentem e querem, o seu comportamento, e qual o efeito desse comportamento sobre os sentimentos do docente.

O modelo de reflexão utilizado, no estágio, foi o de Korthagen (2001), no sentido de tomar consciência dos resultados positivos e menos positivos no processo desenvolvido no âmbito da ação pedagógica. E, conseqüentemente, questionar sobre que outras alternativas de ação pedagógica poderiam ter sido tomadas no sentido de conduzir a resultados mais positivos com experimentações de métodos para práticas pedagógicas futuras.

A reflexão não pode ser dissociada do modo como se lida com problemas no processo de ensino-aprendizagem, pois envolve um equacionar e reequacionar de uma situação problemática, devendo o docente estar aberto a novas hipóteses, descobrindo novos caminhos, construindo e concretizando soluções.

Estrela (2010), relativamente ao docente investigador e prático reflexivo, salienta que o ensino deve aprender-se com profissionais experientes que sejam exemplo da reflexão que o profissional deve fazer antes, durante e após a ação. Essa reflexão, ainda segundo Estrela, implica uma racionalidade prática e uma atitude de investigação, contribuindo a reflexão para a consciência ética das suas ações. A capacidade dos docentes construírem o seu próprio conhecimento profissional contribui para uma revalorização da imagem da profissão docente.

Podemos encontrar na Lei de Bases do Sistema Educativo a importância de uma “formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-formação e auto-aprendizagem” (cap. IV, art. 30º, alínea h, p. 179).

Hoje em dia, ser docente, é, como refere Baptista (2011), admitir que as componentes de ética e moral são fundamentais no seu conhecimento como profissional. Esta é, segundo o mesmo autor, uma profissão predominantemente ética, transportando esta dimensão profissional para a sua prática pedagógica no quotidiano.

Peres (2000) salienta que, apesar de se falar numa educação para os valores, direitos humanos e igualdade, somos fustigados, através dos média, na nossa sociedade e até na própria escola, com vários flagelos sociológicos de xenofobia, intolerância e preconceitos. É através da educação que se desconstroem estes preconceitos e estereótipos, considerando os valores de igualdade, justiça e ajuda ao próximo.

Segundo Monteiro (2008), a profissão docente pode ser considerada a mais ética das profissões, pois como salienta, para além da sua formação, ser docente implica ter também qualidades pessoais, humanas, morais e éticas. Já Graue e Walsh (2003) referem que, agir eticamente é agir da mesma forma que agimos com as pessoas que respeitamos.

Estrela (2010) refere que, após a análise dos dados da investigação sobre o pensamento ético deontológico dos docentes, a maioria se considera como educador ou educador moral. O mesmo autor salienta que a formação, como base fundamental na ética, “quer inicial, quer contínua, poderá dar um contributo decisivo para o salto qualitativo que representa a passagem da consciencialização para a conscientização” (Estrela, 2003, p. 18)

Referindo-se ao papel do docente, Caetano e Silva (2009), referem que:

A noção de ética gira em torno de princípios e valores, onde as ações são orientadas para o bem do aluno. Esses valores compreendem: o respeito e a solidariedade, a liberdade e autonomia, a justiça, imparcialidade e igualdade, a honestidade e verdade, a responsabilidade e dignidade humana, o rigor e a competência. Estes são princípios e valores que se revelam e expressam em domínios diversos da atividade docente, em particular na relação com os alunos, na organização curricular e condutas docentes

dentro e fora da escola, em relação a colegas, ao sistema educativo e à sua profissão, mas também na relação entre professores, a família e a comunidade. (p. 54).

Graue e Walsh (2003) salientam o facto de o docente explicar como as crianças/alunos realmente são, apesar de se encontrar “distante” das mesmas/os, nomeadamente em termos de relações de poder, sociais, políticas, culturais e de tamanho físico.

Para Santos (2007), o mais importante, na educação, é contribuir para a formação das crianças/alunos, enquanto pessoas, que se conhecem a si próprias/os e aos seus interesses, para que a sua integração na sociedade seja facilitada e se enquadre nas necessidades da mesma.

O docente, no seu dia-a-dia, deve dar testemunho dos valores e virtudes que ensina, não devendo transmitir esses valores se não demonstrar fazer uso dos mesmos. Baptista (2011) infere que uma das importantes questões que ressaltam quando se fala em relação pedagógica é a do docente como exemplo. Neste sentido escreve o seguinte:

O professor deve ensinar a verdade, a dignidade e o bem, mas deve também, pela sua prática e exemplo, dar testemunho de verdade, de dignidade e de bem (...) admitir que a postura humana do professor produz diferença pedagógica, significa admitir que as componentes de ética e moral constituem parte integrante do conhecimento profissional dos professores. Independentemente do modo como as qualidades de carácter se revelam na esfera da vida pessoal, onde a jurisdição deontológica não pode produzir efeitos, os professores são profissionalmente chamados a dar testemunho sobre as qualidades éticas e cívicas que ensinam. Justifica-se, assim, a pertinência de inserção de componentes ético-deontológicas na formação profissional dos professores. (pp. 26, 27).

Ainda Monteiro (2010), destacando o exemplo enquanto docente, refere:

A exemplaridade profissional – compreendida como um concentrado pessoal de qualidades, valores e saberes – é a quinta-essência da profissão docente. É um imperativo profissional que decorre desta realidade: os professores são para as crianças, adolescentes e jovens, depois dos pais, (...) as suas mais influentes referências, para o bem e para o mal. O seu exemplo começa pelo seu modo de estar, de falar e de tratar e tem uma múltipla ressonância: moral, intelectual, cívica, estética... E não está circunscrito às paredes da sala de aula nem ao recinto escolar. Por isso, e sem prejuízo do seu direito à vida privada, um professor não se despe da sua profissão quando abandona a escola. (p. 162).

Os docentes tendem a evitar a referência a valores, presentes em vários aspetos do processo de ensino-aprendizagem, quer nas suas próprias crenças, nas das crianças/alunos, nos manuais escolares, e na própria cultura da escola, para que as crianças/alunos não formem juízos, como refere Veiga (2005), pela simples razão de ser dito pelo docente. Baptista (2011) volta a salientar a importância da questão referindo que: “sendo relação de influência, a relação pedagógica não pode derivar em submissão. Sendo relação de ensino, a relação pedagógica não pode resultar em endoutrinamento. O aluno não é uma “obra” ou um “produto”. O aluno é outra pessoa, ou seja, é outra liberdade” (p. 24).

O estágio fez refletir que é neste contexto de metamorfose, impulsionado com a vontade de (re) construir uma nova forma de viver a escola, que surge a necessidade de formular o presente relatório de estágio, documento de reflexão, que visa melhorar a qualidade da educação e ensino, através do desenvolvimento pessoal e profissional do docente, ou seja, contribuir para a melhoria da ação pedagógica e da eficácia profissional. A realização do mesmo apresenta-se como um instrumento para uma reflexão crítica e apresenta uma retrospectiva sobre todo o trabalho desenvolvido ao longo de uma caminhada.

Pressupostos metodológicos

Os modelos educativos têm variado ao longo dos tempos de acordo com a evolução das sociedades, da conceção de educação, dos seus objetivos e finalidades e da própria conceção de criança/aluno.

Neste ponto é apresentado de forma sintética as principais características dos modelos educativos tradicional e sócio crítico, abordando ainda os pressupostos subjacentes ao Movimento da Escola Moderna (MEM), à aprendizagem cooperativa e à diferenciação pedagógica.

De entre os diferentes modelos pedagógicos, o relatório destaca e reflecte os modelos que foram trabalhados e experienciados na acção desenvolvida no âmbito de estágio.

Modelo tradicional - pedagogia transmissiva.

No modelo tradicional, a educação é encarada como um ato de transmissão e aquisição dos conhecimentos próprios da cultura dominante, considerados fundamentais para a integração na sociedade.

O objetivo primeiro é a transmissão do saber, a transferência de informação do docente para a criança/aluno, recorrendo a métodos pedagógicos tradicionais, essencialmente expositivos numa lógica que se insere no Modo de Trabalho Pedagógico 1 (MTP1) formulado por Marcel Lesne (1984).

Esta pedagogia transmissiva assenta numa conceção de ensino que considera a criança/o aluno como um ser “vazio”, consistindo o papel do docente em “encher a criança/aluno”, transmitindo-lhes conteúdos. Espera-se que a criança/aluno memorize e reproduza fielmente a informação que lhe é transmitida pelo docente, sem a questionar. A criança/aluno assume, assim, um papel passivo.

Ao promover a memorização e a repetição este modelo não deixa espaço para a criatividade na formação global da criança/aluno.

Este modelo, experimentado no estágio, no contexto de valência de 1.º Ciclo do Ensino Básico, embora de forma flexível, contemplou a transmissão de conhecimentos que poderiam ser explorados em atividades que envolvessem os próprios alunos de forma a vivenciar e interiorizar conhecimentos.

A avaliação faz-se com base na quantidade de informação que a criança/aluno absorve e é decidida exclusivamente pelo docente.

O docente, seguindo um currículo uniforme, elaborado tendo em conta uma realidade abstrata e uma criança/aluno médio-tipo, utiliza o mesmo método para ensinar tudo a todos, não respeitando o ritmo de cada criança/aluno, como se todos as crianças/alunos fossem iguais, tivessem as mesmas experiências de vida, as mesmas oportunidades socioculturais e económicas e os mesmos apoios familiares.

Este tipo de educação escolar, ao valorizar a cultura dominante, não promove a inclusão nem o desenvolvimento harmonioso de todas as crianças/alunos.

Ignorando as características locais e das suas crianças/alunos, o docente assume-se como um profissional executor, que apenas segue as orientações do Ministério da Educação. A escola “depende da orientação e regulação normativa de uma administração estatal, fortemente centralizada, estabelece fronteiras rígidas com o seu contexto, e é, internamente, o território de dominação do poder académico dos professores” (Formosinho et al, 1999, p. 77).

A relação entre docentes, crianças/alunos e saber, é uma relação de desigualdade de poder, sendo que este se encontra todo do lado do docente, o detentor do saber. Deste modo, é o docente que controla o processo de formação e o ritmo de aprendizagem.

As interações entre crianças/alunos são geralmente reprimidas, devendo estes constituir uma população homogénea. Por outro lado, os saberes escolares, pouca ou

nenhuma relação têm com a vida e as experiências das crianças/alunos fora da escola, não fazendo por isso qualquer sentido para as crianças/alunos.

São várias as críticas lançadas a este modelo incapaz de lidar com a heterogeneidade e com a grande diversidade cultural das crianças/dos alunos que frequentam a sala de actividades/aula. Esta heterogeneidade exige uma escola respeitadora e capaz de dialogar com as diferenças, de forma a que não seja apenas uma escola a que todos tenham acesso, mas uma escola de efetivo sucesso para todos. Por outro lado, torna-se evidente de que a educação escolar não pode reduzir a criança/aluno à memorização e repetição, sendo importante que este se forme na sua globalidade e que desenvolva o seu espírito crítico de modo a constituir-se como um cidadão responsável, o que implica uma outra conceção do modelo de ensino-aprendizagem.

Modelo sócio crítico - pedagogia participativa.

A partir dos anos 80/90 começa-se a reclamar um modelo alternativo de escola, orientado para uma educação igualizadora e não seletiva.

Espera-se que a escola assuma um papel na mudança social, que seja promotora de uma efetiva igualdade de oportunidades de acesso e sucesso de todas as crianças/alunos e que simultaneamente contribua para o desenvolvimento local.

Para tal, é necessário que ela, através dos seus profissionais docentes, tenha em conta as características das suas crianças/alunos e do contexto em que se insere.

A promoção do sucesso de todas as crianças/alunos exige que o docente dialogue com as singularidades da criança/aluno, que o reconheça como sujeito da sua própria formação, co-responsabilizando-o pelo seu processo de ensino-aprendizagem. Esta co-responsabilização opõe-se à relação de poder entre docente-criança/aluno dos métodos tradicionais, ou à

conceção bancária de educação de Freire: aula como depósito de saber do professor junto dos alunos.

São estes os pressupostos que contribuíram para o desenvolvimento do modelo Sócio Crítico de educação, assente na ideia de um saber co-construído e no desenvolvimento de competências pessoais e sociais, enfatizando a pedagogia participativa.

Ganham, então, relevo os processos educativos que promotores da autonomia e do pleno desenvolvimento do indivíduo.

Esta perspetiva percebe a escola como local de emancipação, proporcionadora de vivências geradoras de conflitos cognitivos que facilitam a aprendizagem de saberes, a aquisição de competências e de experiências educativas que visam o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em comum e aprender a ser, conforme se recomenda no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, comumente conhecido por “relatório Jacques Delors” e publicado sob o título: Educação, um Tesouro a descobrir (1996), em que se exploram estes “Quatro Pilares da Educação”.

Se pensarmos em Lesne (1984), este modelo parece estar subjacente ao Modo de Trabalho Pedagógico 3 (MTP3), que visa desenvolver nos indivíduos a capacidade crítica, reflexiva e de mudança.

O docente reconhece as crianças/alunos como sujeitos portadores de conhecimentos prévios, motivações e interesses, procurando partir delas/es para promover a aprendizagem. A criança/aluno é, então, encarada/do como “um ser competente que participa com liberdade, agência, inteligência e sensibilidade” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011, p. 100).

A atitude do docente desenrola-se num ambiente de escuta e observação, revelando-se através do “apoio sensível e autonomizante e estimulante”, procurando entender e responder aos interesses e conhecimentos da criança/aluno e do grupo (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011, p. 103).

Na valência de Pré-Escolar, no âmbito do estágio, deu-se importância aos interesses e necessidades verbalizadas pelas crianças, elaborando atividades que foram ao encontro desses interesses e necessidades. Na valência de 1.º Ciclo do Ensino Básico, apenas em alguns momentos, a prática procurou se afastar do modelo tradicional, criando algumas atividades que fossem ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos.

A pedagogia participativa dá, então, primazia às aprendizagens significativas e estas passam necessariamente pelas vivências singulares, apelando assim à diversidade cultural e, portanto, a um currículo que se centra na dimensão da interculturalidade, um currículo nacional aberto e suscetível de flexibilização.

O saber constrói-se na interação e na partilha professor-crianças/alunos, crianças-crianças e alunos-alunos. Estamos, pois, perante uma pedagogia participativa, de natureza construtivista, interativa e colaborativa, que se centra “nos atores que co-constroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem”: a criança/aluno, os pares e o docente (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011, p. 98).

Procurando implicar a criança/aluno, o docente não só motiva a participar como o coresponsabiliza pelo seu processo de aprendizagem.

Esta perspetiva introduz a avaliação diagnóstica, formativa e formadora, não deixando, no entanto, de lado avaliação sumativa. Esta avaliação formadora é partilhada com as crianças/alunos, os critérios de avaliação são definidos por docentes e crianças/alunos, implicando um grande envolvimento destes. É ainda introduzida a figura da auto-avaliação.

Este modelo conduz a um trabalho pedagógico que desenvolve nas crianças/alunos a criatividade e a atitude crítica, fortalecendo o espírito de grupo e desenvolvendo capacidades de comunicação interpessoal. As crianças/alunos são, assim, entendidos como seres ativos e os docentes como profissionais reflexivos e transformativos. A Escola, aberta à comunidade, procura a transformação social.

Movimento da Escola Moderna.

O MEM, implementado no estágio, durante a prática pedagógica, no contexto de valência de Pré-Escolar, inscrevendo-se na lógica da pedagogia participativa, tem por base a pedagogia de Célestin Freinet, um docente francês do 1º ciclo, que no decurso do seu trabalho, desenvolveu um método natural de aprendizagem.

Carateriza-se por um modo de organização social da aprendizagem, assente numa prática democrática entre docentes e criança/alunos, que através de um trabalho contratualizado de cooperação, negociam e concebem as atividades e os projetos a desenvolver em torno dos conteúdos programáticos, tendo por base os interesses e saberes das crianças/alunos, bem como o seu contexto cultural.

O Currículo escolar é, assim, objeto de uma gestão partilhada entre crianças/alunos e o docente. Como refere Niza, “a cultura pedagógica do Movimento é (...) um instrumento social da ação educativa que, (...) se institui, enquanto formação democrática, entre professores e alunos” (Niza, 1998, p. 3).

A escolha e a realização das atividades pressupõem um compromisso por parte da criança/aluno e assim a sua responsabilização. De acordo com o mesmo autor, esta relação democrática compreende o planeamento e a avaliação como operações formativas na apropriação do currículo e integram todo o processo de aprendizagem.

Rompendo com os modelos tradicionalistas, que assentam numa visão redutora da criança/aluno e do docente, o MEM reabilita o estatuto de um e de outro, conferindo-lhes a dignidade própria de seres autónomos, pensantes, reflexivos, críticos e promotores de mudança na realidade em que se inserem.

Assente nos princípios da comunicação, da cooperação educativa e da participação democrática, este modelo pressupõe, para além da co-gestão das atividades, a co-gestão dos materiais, do tempo e do espaço, visando, de acordo com Niza (1998), proporcionar

experiências de uma vivência democrática e o desenvolvimento pessoal e social das crianças/alunos, na medida em que pressupõe a sua participação na gestão da vida de aula e da escola. Deste modo, e de acordo com o mesmo autor, experienciando e desenvolvendo a democracia na escola, numa relação cooperativa os alunos vão construindo e interiorizando as atitudes, os valores e as competências sociais e éticas que a democracia integra.

A formação democrática que este modelo pedagógico assegura, caracteriza-se por ser liberta de intermediários e emancipada da tutela estatal. Ela não se pode confundir, porém, com o modo democrático político vigente, que assenta na delegação ou representação, na medida que se pretende uma participação direta de todos os agentes envolvidos. Como defende Niza (1998), a todas as crianças/alunos deve ser dada a oportunidade de experimentar, tomando como ponto de partida os problemas sociais da escola, a aprendizagem cívica da participação democrática em direto. Esta participação dos atores educativos na organização e gestão do currículo e da escola, orientada segundo os princípios da formação para a vida é, pois, de acordo com o mesmo autor, uma dimensão fundamental deste modelo.

A aprendizagem, tendo por base um plano de trabalho autónomo definido por cada criança/aluno, decorre de um processo de trocas sistemáticas de produções e de saberes entre crianças/alunos, que aprendem ensinando-se, cooperando na aprendizagem dos outros.

Bruner (1997) salienta esta partilha de conhecimentos como a forma mais consistente de aprender. Os momentos de diálogo, de debate de ideias e opiniões das crianças/alunos são privilegiados, fazendo da comunicação “um dos mecanismos centrais da pedagogia do MEM enquanto fator de desenvolvimento mental e de formação social” (Niza, 1998, p. 3).

As crianças/alunos com maior facilidade de aprendizagem apoiam ativamente os que apresentam mais dificuldades. Deste modo, cada criança/aluno está implicado no sucesso dos outros. O próprio espaço educativo encontra-se organizado por zonas de trabalho que

permitem a realização individual das atividades previamente escolhidas e por uma área polivalente para trabalho coletivo. De igual modo, os materiais encontram-se ao alcance e à sua disposição para que elas/eles possam agir nas zonas de trabalho sozinhas/os, em pares ou em pequeno grupo.

Durante o estágio, foi permitido às crianças a expressão das suas opiniões, ideias, sentimentos, a participação na planificação das atividades dando-lhes oportunidade de selecionar as atividades conforme os seus interesses. Houve uma grande cooperação entre as crianças dos diferentes níveis etários sendo que as mais velhas acompanhavam, de forma voluntária, as crianças mais novas.

Este envolvimento e implicação da criança/aluno corresponsabiliza-a/o pela sua aprendizagem e pela dos outros, estando na origem de sentimentos de pertença e motivação proporcionadores de aprendizagens mais significativas. Por outro lado, o modo de trabalho cooperativo promove o desenvolvimento moral e cívico, a criatividade e o espírito de equipa e de iniciativa, sensibilizando o aluno para o modo de funcionamento das sociedades democráticas e para o seu papel de cidadão responsável.

Ao docente compete acompanhar a criança/aluno na execução do seu plano de trabalho, estando atento às dificuldades que vão surgindo, orientando e dando pistas que evitem a dispersão da criança/aluno. Deste modo é respeitado o ritmo e as características de cada criança/aluno, estando criadas as condições para o sucesso efetivo de todos.

Este modelo assente na partilha e na cooperação entre crianças/os alunos e adultos fomenta o surgimento de espaços de formação holísticos que contribuem para o desenvolvimento de todos os implicados, uma vez que todos ensinam e todos aprendem através de uma interação social. Como refere Freire (2004), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p.23).

Segundo Niza (s/d), o trabalho pedagógico no MEM caracteriza-se, ainda, por uma forte interação entre docentes de todos os graus de ensino, que apostam permanentemente na sua formação contínua. À semelhança do que se passa com as crianças/os alunos o processo de formação dos docentes baseia-se num modelo de autoformação cooperada, organizada em grupos de trabalho cooperativo, que refletem sobre as suas práticas e partilham experiências e instrumentos de trabalho.

Todo este processo de gestão partilhada do processo de ensino-aprendizagem exige, naturalmente, um trabalho de organização, preparação, regulação e avaliação contínuo, traduzido em reuniões de sala diárias, em que adultos e crianças/alunos, sentados à volta de uma mesa planeiam o trabalho a ser realizado, partilham saberes, avaliam trabalhos, tarefas e atitudes, comunicam descobertas e aprendizagens. Esta gestão é ainda apoiada por instrumentos de pilotagem, registo e avaliação, que incluem mapas de presenças, de atividades, de tarefas, comunicações, planos e conselhos semanais, trabalho de projetos e diários de grupo.

Estes últimos constituem, de acordo com Niza (1991), instrumentos mediadores e operadores da regulação social do grupo que viabiliza uma educação democrática entre todos, assumindo potencialidades na formação pessoal e social das crianças/alunos. É neles que o grupo regista as suas experiências negativas e positivas, neles se faz o balanço entre o que correu bem e o que correu menos bem, entre o que se pretendeu a fazer e o que se fez. No final da semana, aproveitando o conselho semanal, efetua-se a leitura desses registos. O diário é então debatido e refletido em grupo, constituindo um ponto de partida para a construção e/ou afinação das regras de convivência entre crianças/alunos, permitindo ainda ao docente tomar consciência das atitudes e comportamentos das crianças/alunos.

A valência de Pré-Escolar, no âmbito de estágio, apoiou-se em instrumentos de pilotagem tais como o mapa de presenças, o plano diário, o plano de trabalho de projeto, o

mapa do tempo, o calendário e o diário de grupo. Na valência de 1.º Ciclo existiam apenas o mapa de tarefas, o mapa do tempo e o calendário.

O Conselho Semanal é um “tempo de atividade nuclear” em que se “institui e reinstitui as normas sociais para a promoção moral e cívica dos alunos, sem mediações burocráticas excessivas, antes de forma direta e auto-sustentada” (Niza, s/d, p.2). É pois, neste período, que as crianças/alunos resolvem os seus conflitos sociais e agem sobre o mundo como cidadãos conscientes dos seus direitos, através da participação democrática.

Segundo Niza (s/d), o currículo é abordado pelo MEM de uma forma construtivista e cognitivo-desenvolvimental. Construído em cooperação por crianças/alunos e adultos, deverá proporcionar às crianças/alunos a experiência de situações que decorrem em ambientes democráticos e favoráveis à aprendizagem de valores morais e cívicos e ao desenvolvimento de uma identidade individual, social e cultural.

A aprendizagem curricular concretiza-se essencialmente através de Projetos que podem ser de produção: “queremos fazer”, de pesquisa: “queremos saber” ou de intervenção: “queremos mudar”. Este trabalho de projetos toma como ponto de partida os interesses das crianças/alunos e as questões por elas/eles levantadas, procurando promover deste modo aprendizagens significativas e pertinentes. As crianças/alunos adquirem, assim, hábitos de questionamento, de problematização da realidade e de intervenção.

O desenvolvimento do projeto pressupõe a consulta de livros e outras fontes de pesquisa, a execução das atividades, e a discussão e reflexão entre os membros do grupo de trabalho. Este processo deve seguir uma linha de trabalho cooperativo, realizando-se preferencialmente em pequenos grupos. “A cooperação e a interajuda dos alunos na construção das aprendizagens dão sentido social imediato ao desenvolvimento curricular” (Niza, 1998, p. 24).

Como já foi referido, a comunicação enquanto partilha de saberes e das produções culturais das crianças/alunos, assume um papel central em todo o processo. Deste modo, no final de cada projeto existe um momento de comunicação ao grande grupo, seguido de um momento de reflexão sobre o que foi efetivamente aprendido com a realização do projeto.

Segundo Niza (s/d), outro aspeto importante característico deste movimento prende-se com a exaltação das produções (desenhos, construções e projetos) das crianças/alunos. Neste sentido, há toda uma preocupação com a harmonização do ambiente da sala de aula, cujo espaço deve ser enriquecido com as produções das crianças/dos alunos que retratam e dão sentido à vida do grupo, apoiam as aprendizagens, sugerem e provocam projetos.

Todos os registos feitos e desenvolvidos pelas crianças, durante o estágio, na valência de Pré-Escolar foram afixados em placards dispostos ao nível do olhar das crianças, tendo estas interagido de forma positiva com os seus trabalhos, quer na presença dos seus amigos, quer na presença dos pais e encarregados de educação.

Aprendizagem cooperativa.

Como vimos, o MEM assenta numa lógica de aprendizagem cooperativa, baseada no trabalho de grupo. A cooperação como processo educativo constitui uma estratégia alternativa de ensino-aprendizagem que prevê a cooperação entre as crianças/alunos.

Segundo Johnson e Johnson (s/d), vários estudos têm demonstrado que o trabalho em pequeno grupo ou em pares, tendo em vista um objetivo comum, constitui a melhor forma de aquisição de competências. De acordo com estes autores, as experiências de aprendizagem cooperativa tendem a promover mais aprendizagens do que as de tipo competitivo ou individualizado. Mesmo quando se tratam de tarefas de aprendizagem mais complexas, que exigem a resolução de problemas, a utilização de pensamento convergente, a tomada de decisões ou a aprendizagem conceptual, a estrutura cooperativa de aprendizagem promove

melhores resultados. Os mesmos autores já haviam demonstrado que, “no âmbito da resolução de exercícios de Matemática, de rotação espacial ou de exercícios de resolução verbal de problemas, trabalhos de sequenciação iconográfica e verbal, ou mesmo em tarefas que implicam a comparação de atributos como o formato, a dimensão e o modelo, bem como na retenção de conhecimentos, a cooperação promove um mais alto nível de execução do que os modelos competitivos e individualizantes” (Johnson e Johnson, 1978, citado por Niza, 1998).

Na medida em que pressupõe que os membros do grupo só possam atingir o seu objetivo se cada um dos outros o tiver atingido também, este modo de trabalho pedagógico promove valores de interajuda e solidariedade entre alunos, opondo-se claramente à tradição individualista e competitiva característica da pedagogia tradicional, que se regula por um princípio que considera que um indivíduo só atinge o seu objetivo quando o outro o não atingir. Cada criança/aluno percebe que o seu sucesso contribui para o sucesso do conjunto dos membros do grupo, e como tal sente que o seu papel é importante, aumentando a sua autoestima e motivação individual. Quanto melhor estiver enraizada esta consciência em cada elemento do grupo, melhor será o seu desempenho.

Segundo Webb (1984), citado por Niza, (1998), os estudantes experimentam ainda menos ansiedade quando trabalham em grupos pequenos, do que em outras estruturas.

Conforme Johnson e Johnson (1978), citado por Niza (1998), os estudos comprovam estes factos, na medida em que demonstram que as crianças/alunos trabalham com maior satisfação em situação cooperativa, do que em situação competitiva, revelando atitudes mais altruístas e positivas em situação de conflito. Estas crianças/estes alunos revelam ainda uma maior aceitação das diferenças, revelando atitudes de maior empatia para com estudantes portadores de deficiências ou de diferente género ou etnia. O modo como as experiências de aprendizagem cooperativa na sala de aula “abraçam a vivência de processos democráticos, na

forma como as decisões são tomadas e aplicadas e no tipo de relacionamento que os alunos adotam entre si” (Bessa e Fontaine, 2002, p. 125).

Fazendo uma síntese das mais-valias da aprendizagem cooperativa nas mais diversas dimensões, estes autores defendem que “a utilização combinada dos pares e dos contextos cooperativos (...) apresenta vantagens ao nível da realização escolar, do desenvolvimento psicológico do indivíduo e da melhoria das relações interpessoais, designadamente da resolução construtiva de conflitos” (Bessa e Fontaine, 2002, p. 126).

A lógica da aprendizagem não é cumulativa e unidirecional (docente-criança/aluno), mas assenta na partilha de saberes, na troca de experiências. “(...) a cooperação é uma relação social que supõe uma reciprocidade entre indivíduos que sabem, ou nela aprendem, a diferenciar os seus pontos de vista” (Niza, 1998, p. 4).

“(...) a experiência de aprendizagem cooperativa proporciona uma mais elevada habilidade para adotar pontos de vista cognitivos e emocionais” (Johnson e Johnson, 1978, citado por Niza, 1998, p. 6).

Neste estágio, tanto na valência de Pré-Escolar como na valência de 1.º Ciclo do Ensino Básico foi permitido desenvolver atividades em pares e em grupos embora tenha havido uma certa resistência por parte dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico por não estarem habituados a trabalhar em cooperação uns com os outros. Nestes casos, foi necessário dar a conhecer regras de comportamentos em trabalhos de grupo.

César Coll (1984), citado por Niza, (1998) chama, porém, a atenção para duas situações nas quais não se verificam progressos nas competências intelectuais dos participantes em atividades de grupo: quando um dos membros impõe o seu ponto de vista aos outros e quando todos os membros do grupo têm o mesmo ponto de vista sobre a realização da tarefa. Esta última situação é reforçada por Mugny e Doise (1983), segundo os quais os sujeitos que participam em mais interações conflituais são os que mais progridem.

Outro aspeto a tomar em consideração prende-se com a distribuição de papéis, uma vez que os estudos demonstram que quando estes são diferentes e atribuídos, à priori, a cada um dos elementos, a estrutura de cooperação perde toda a eficácia. A riqueza do processo advém da oportunidade de diferenciação e de confrontação interindividual que se oferece às crianças/alunos quando os papéis não são pré-determinados de forma rígida.

Diferenciação Pedagógica.

Se a escola reprodutora era promotora da discriminação social ao reger-se por uma lógica seletiva, os atuais modelos educativos assentes na pedagogia participativa e em modelos como o MEM, reclamam por uma escola democrática, de todos e para todos, garantindo-lhes, simultaneamente, o acesso e condições para o sucesso e assente numa lógica inclusiva.

É neste contexto que ganha significado o conceito de diferenciação pedagógica, considerada a solução encontrada pela comunidade educativa para fazer frente à diversidade cultural, social e intelectual.

Esta estratégia coloca a ênfase da relação pedagógica na diferenciação, sendo que diferenciar significa reconhecer as crianças/alunos na sua singularidade e reconhecer o compromisso que os docentes têm para que todas as crianças/alunos, cada qual com as suas especificidades, atinjam determinados objetivos.

Segundo Perrenoud (2000), a diferenciação pedagógica exige que se interpele o modelo de educação escolar tradicional, segundo o qual o docente transmite os saberes constantes do currículo de forma universal, ensinando tudo a todos, usando os mesmos métodos e estratégias, os mesmos modelos de avaliação, tratando os alunos de forma homogénea, como se todos fossem iguais, tivessem os mesmos interesses, os mesmos ritmos de aprendizagem, os mesmos recursos cognitivos, sociais, culturais e económicos.

Concebendo o ato de ensinar como algo metódico e sequencial, este método ignora que os sujeitos aprendem de forma diferente, partindo de experiências e pontos de partida diferentes.

Diferenciar significa, para este autor, “romper com a pedagogia magistral – a mesma lição e os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo – mas é sobretudo uma maneira de pôr em funcionamento uma organização de trabalho que integre dispositivos didáticos, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável” (Perrenoud, 1997, citado por Santana, 2000, p. 30).

A pedagogia diferenciada concebe a criança/aluno no centro da ação educativa, como um ser ativo capaz de coparticipar na construção da sua aprendizagem. Nesta percepção a criança/aluno não aprende sozinho, mas na interação e o docente emerge como uma pessoa-recurso, alguém que organiza as situações de aprendizagem mais do que distribui saberes.

Conforme Santana (2000), esta pedagogia parte dos interesses e saberes das crianças/alunos, para alicerçar os novos conhecimentos, envolvendo-as/os no seu percurso de aprendizagem. Às crianças/alunos são dados a conhecer os objetivos que devem alcançar, é-lhes facilitado o acesso aos recursos de aprendizagem bem como aos instrumentos reguladores dos processos de trabalho, são-lhes dados momentos de interação, restando-lhes empenharem-se no seu sucesso educativo.

Enquadrando-se no modelo cooperativo, a pedagogia diferenciada abraça as diferentes culturas presentes na sala de aula, fazendo-as interagir e cooperar na aprendizagem umas das outras.

Segundo Roldão (1999), ao dialogar com a diversidade e ao promover a interação, a diferenciação pedagógica proporciona uma formação enriquecida, uma vez que as aprendizagens são construídas através das interações desenvolvidas.

Na medida em que oferece a cada criança/aluno a oportunidade de aprender de forma autónoma e diferenciada, a diferenciação pedagógica, poderá contribuir para a inclusão, para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo, para o desenvolvimento da autonomia, da socialização, da entreaajuda, da responsabilidade e do sentido crítico das crianças/alunos.

Apesar de prometedores, os resultados da diferenciação pedagógica nem sempre são os esperados, na medida em que, por um lado, os esforços de diferenciação se defrontam sempre com alguns obstáculos, por outro lado, este processo comporta riscos.

Perrenoud (2000) refere quatro obstáculos que se levantam à diferenciação pedagógica que são relativos: à aprendizagem e ao ensino, à diferenciação em si mesma, à avaliação e regulação e à relação intersubjetiva e intercultural.

Relativamente ao primeiro, o autor considera que a verdadeira diferenciação tem de assentar em representações do ensino e da aprendizagem distintas das tradicionais, que privilegiam a mera transmissão de informações. É inútil a diferenciação feita com base em pedagogias ineficazes, que se limitam a ajustar as tarefas ao nível dos alunos, sem modificar os conteúdos, a relação entre professor-criança/aluno, ou o contrato didático.

Este é talvez o maior desafio com que o docente se depara, pois todos os elementos do sistema escolar, desde a sua organização, aos programas, métodos, avaliação, etc. se encontram estruturados tendo em conta um aluno médio-tipo.

O número de crianças/alunos na sala de atividades/aula e a sua grande diversidade cultural, a pressão de cumprimento de programas curriculares enormes e construídos de forma abstrata e universal, não contemplando as características locais, a avaliação, o trabalho burocrático que cada vez mais assoberba o horário dos docentes e os diferentes papéis que cada vez mais lhes são solicitados, deixam pouco espaço para a criação de dispositivos de diferenciação, estando na origem de alguma descrença dos profissionais em educação na

possibilidade de “lutar contra o fracasso escolar em uma sociedade desigual” (Perrenoud, 2000, p. 38).

O segundo desafio, refere-se à diferenciação em si, à necessidade de se tomar consciência de que a diferenciação centrada num diagnóstico prévio, ou na remediação tem poucas probabilidades de ser bem-sucedida. É necessário reconhecer que a diferenciação deve assentar numa regulação interativa, deve fazer parte do dispositivo didático e da ação pedagógica quotidiana, pois não é possível conhecer suficientemente cada criança/aluno, para lhe proporcionar, à priori, uma situação de aprendizagem sob medida. Por outro lado, este tipo de diferenciação em ação permite combater a tendência de se propor aos mais lentos “mais do mesmo”.

O terceiro refere-se à avaliação e regulação, na medida em que, se reconhece que toda a diferenciação requer uma avaliação do tipo formativo, que ajude a criança/aluno a aprender. A realidade escolar mostra-nos que a avaliação continua ainda muito pautada pelo lema da escola tradicional, sendo essencialmente do tipo sumativo, ou formativo padronizado sob o modelo da equidade formal, servindo mais o propósito de interiorizar o julgamento do docente do que o desenvolvimento, na criança/no aluno, de capacidades de metacognição e de regulação dos seus processos de aprendizagem.

O quarto desafio diz respeito à relação e à distância cultural, à inutilidade de se pensar a diferenciação pedagógica do ponto de vista meramente cognitivo. Segundo o autor para que uma situação gere aprendizagem não basta que ela seja útil ou interessante, mas é necessário que seja desafiante, para que o sujeito invista nela. É ainda necessário que este desafio esteja dentro das suas possibilidades.

Neste processo as relações intersubjetivas assumem uma importância fulcral, pois os melhores métodos pedagógicos jamais terão bons efeitos se ignorarem os sentimentos das crianças/dos alunos. Como refere Perrenoud (2000):

(...) diferenciar o ensino coloca em confronto não só diferenças bem visíveis de desenvolvimento, de projeto, de capital cultural, mas também ínfimas e invisíveis diferenças na relação com o mundo, com a vida, com o futuro, com os outros, com a propriedade, com o tempo, com a ordem, com o saber, com o trabalho e com mil outras dimensões da existência. (p. 50).

Isto não é, contudo, fácil de se concretizar, mas exige mudanças na organização escolar atual, no sentido de que a escola esteja em condições de colocar cada aluno em situações de aprendizagem que sejam fecundas para ele.

Pese embora o consenso quanto à necessidade de diferenciação pedagógica, este é, como já referi um processo que comporta riscos. Na verdade, a diferenciação pedagógica tem-se revelado uma temática armadilhada, pois, se para uns, serve o propósito de justificar e legitimar as desigualdades, para outros visa ampliar as oportunidades.

Tratando-se de uma pedagogia sustentada na atenção às diferenças individuais que surgem na sequência da presença de criança/alunos de diferentes culturas e estratos sociais na sala de atividade/aula, esta pedagogia centra-se na valorização do que é significativo para a criança/aluno, correndo o risco de uma não convergência dos interesses da escola e da criança/aluno.

Abraçando esta preocupação, Bourdieu (1987) estabeleceu como limite da diferenciação o que designou de mínimo cultural comum. Para que a diferenciação pedagógica possa ocorrer é, então, necessário que o sistema educativo defina este mínimo cultural comum, ou seja, que esclareça tudo aquilo que um indivíduo deverá aprender na escola. Isto permite regular os projetos de diferenciação pedagógica, pois não se diferencia em absoluto, mas de forma balizada.

A diferenciação que ignora o património cultural comum ao invés de promover a inclusão, muitas vezes serve de subterfúgio para a exclusão daqueles que não interessa serem

objeto de investimentos que criem oportunidades para acederem ao mínimo cultural comum. As pedagogias assentes em regulações retroativas e antecipatórias constituem formas de diferenciar excluindo, desistindo daqueles que se considera serem incapazes.

A diferenciação que se limita ao *assistencialismo pedagógico*, ou à *compensação pedagógica* comporta também alguns riscos. O *assistencialismo pedagógico* segrega em nome da não penalização da diferença. A escola demite-se então da sua função de ensinar, de transmitir o património cultural, acreditando que este património não será útil às pessoas consideradas diferentes.

A *compensação pedagógica* procura adaptar os indivíduos ao universo escolar, que continua sem ser discutido, interpelado. Visa remediar os problemas dos indivíduos. A diferenciação não é uma questão central. A grande transformação consiste em afirmar a necessidade de mais técnicos na escola, deixando esta de ser vista como exclusiva de docentes e crianças/alunos.

A diferenciação pedagógica não se pode limitar ao assistencialismo educativo, nem à compensação pedagógica, tem que interpelar toda a escola e levar a uma transformação do modelo de educação escolar. Neste pressuposto, ela é dirigida a todos e, não apenas, aos alunos que têm dificuldades. Ela visa, também, os alunos mais dotados a nível intelectual. A diferenciação tem, em última análise, de ser pensada em torno da questão fundamental que é a escola.

Não é possível uma diferenciação pedagógica eficaz se ela não estiver contemplada na cultura da escola, materializada no projeto educativo e no projeto curricular de turma.

A investigação – ação

A investigação-ação como metodologia.

Falar de investigação-ação é falar de uma visão de investigação num *paradigma crítico* que se encontra para além da investigação experimental, que tem legitimado um paradigma dominante.

Na conceção de investigação adotada por este paradigma os sujeitos assumem a posição de objetos do conhecimento e são manipulados e controlados por um poder autoritário e absoluto que é imposto e inquestionável. A investigação decorre em ambiente de laboratório, onde todas as variáveis são controladas, não havendo lugar para o imprevisto, importando a procura cega da objetividade, de verdades absolutas e únicas que se convertem facilmente em leis universais suscetíveis de serem generalizadas. Recorrendo a métodos e metodologias quantitativas, que visam experimentar, medir, quantificar, o investigador procura o estabelecimento de relações de causa-efeito assentes na sua neutralidade, na redução simplista do objeto, na separação entre sujeito e objeto, na perceção da teoria e da prática como domínios estanques e na descontextualização.

De acordo com esta conceção iluminista, a ação pedagógica encontra-se subjugada a um modelo epistemológico que dissocia o sujeito do conhecimento, tendendo a associar o saber a um conjunto inquestionável de informações. A ação docente circunscreve-se à transmissão de conhecimentos compartimentados em disciplinas, a avaliação à quantificação, e o ato de aprender à capacidade de reprodução o mais fielmente possível da informação transmitida pelo docente.

O docente, submerso nesta racionalidade cognitivo-instrumental, reduz-se ao papel de reprodutor do sistema social e da cultura dominante, sentindo-se incapaz de dar resposta a situações emergentes com que se depara, para as quais a teoria não o preparou, seja em

termos de condições físicas do espaço de trabalho, seja em termos da grande diversidade de alunos que constituem a sala de aula. Nesta racionalidade, as relações intersubjetivas não têm lugar e as subjetividades das crianças/alunos são reprimidas.

Como pode um profissional que vive da interação, da relação humana, particularmente com seres em faixas etárias tão críticas, agir deste modo tão positivista?

Naturalmente se compreende que um docente que na sua própria formação inicial ocupa um lugar de objeto passivo, que recebe como formação um saber inquestionável, acabado, herda um *perfil profissional* que, como Nóvoa (1992) afirma, é estático, tendendo a assumir-se como um formador que se reduz a *dar* formação, tentando criar as crianças/alunos à sua imagem.

Este docente transforma-se rapidamente num profissional frustrado que compartimenta a relação teoria-prática, que não promove a interdisciplinaridade, não questiona as suas metodologias, não reflete sobre as suas práticas tendo em vista a autoavaliação de todo o processo de ensino-aprendizagem, e assim a sua adaptação à realidade com que se defronta, não inova, não produz mudança, não promove aprendizagens significativas nas suas crianças/alunos, nem na sua formação global.

Rejeitando estes paradigmas funcionalistas de educação incompatíveis com a complexidade dos fenómenos educativos, a Escola de Frankfurt desenvolveu uma *teoria crítica da educação*. Por oposição ao positivismo assente num paradigma de explicação, em que o processo de investigação se baseia nas premissas propostas pelas ciências exatas, a teoria crítica apoia-se no paradigma da compreensão, valorizando a ética e dando importância à autocrítica.

A investigação-ação desenvolvida em todo o estágio encaminhou-se no sentido de se aproximar da *teoria crítica da educação* desenvolvida da Escola de Frankfurt.

A Escola de Frankfurt permitiu, assim, criar as bases epistemológicas de uma nova forma de pensar e estar na investigação em educação, ao considerar a importância da crítica e da reflexão, valorizando a abordagem sistêmica, evidenciando a interação entre o social e o pessoal, o sujeito e o objeto, a teoria e a prática. Neste novo paradigma, a investigação, valorizando métodos e metodologias qualitativas que procuram compreender os fenômenos nos contextos em que decorrem, tendo em conta a experiência e os significados de quem os vivencia, com a finalidade de influenciar a ação na promoção da mudança.

Ganha assim forma a expressão Lewiniana de investigação-ação. A investigação-ação é “ciência da ação ou mais exatamente lógica da ação orientada essencialmente para o conhecimento apurado da prática com vista à sua otimização” (Ardoino, 1992, p. 46).

Morin (1985) aborda também esta questão da investigação-ação, realçando a relação de implicação que ela envolve entre investigador e prático, definindo-a como uma “investigação onde os autores da investigação e os atores sociais se encontram reciprocamente implicados: os atores na investigação e os autores na ação” (Morin, 1985, p. 32). Deste modo a investigação-ação assenta numa relação dialética ente teoria e prática.

Morin (1985) socorre-se ainda da concepção de Investigação-Ação de Desroche, de uma investigação situada na ação, considerando que ela traz sobre os atores sociais as suas ações e interações.

Perrenoud (1980) fala-nos na implicação na mudança que a Investigação-Ação pressupõe. Segundo este autor o investigador deve implicar-se duplamente, ele não se pode limitar à investigação, mas tem de se assumir como alguém implicado na mudança: “o investigador implica-se nas estratégias de mudança, (...) a mudança torna a observação mais frutuosa, (...) a mudança é o objeto mesmo da investigação” (Perrenoud, 1980, p. 1).

A adoção da investigação-ação pelo docente no contexto da sala de atividade/aula oferece ao docente, enquanto prático que vive diariamente os fenômenos educativos, a

oportunidade de melhor os compreender. Ao contrário dos teóricos que, encontrando-se afastados dos locais de ação, produzem um conhecimento muitas vezes desfasado da realidade, o docente no exercício da sua prática apreende a sua realidade, podendo sobre ela construir um conhecimento, que baseado numa abordagem sistémica e holística, pode ser propulsor de mudanças significativas.

O docente é quem melhor pode apreender o sentido e os significados que as crianças/alunos atribuem aos fenómenos e processos educativos, no seu ambiente natural, dialogando e interagindo com elas/eles, analisando os seus comportamentos e o seu feedback. Estes fenómenos, dadas as subjetividades que lhes são inerentes, não são passíveis de explicações simplistas de causa-efeito. Com base neste conhecimento que obtém das suas crianças/alunos, o docente poderá questionar as suas práticas, os seus métodos e metodologias de ensino, as suas teorias. Esta reflexão, por sua vez, dará origem a novas teorias e a novas práticas mais adaptadas às situações e às crianças/alunos reais com que o docente se depara na sala de atividades/aula.

Naturalmente, a construção deste conhecimento exige uma relação docente-criança/aluno-saber que não se reduz a uma lógica racionalista instrumental. Nesta relação, docente e crianças/alunos implicam-se mutuamente, numa atitude de interajuda e escuta, e na medida em que é dada voz à criança/aluno, este passa a assumir também um papel de participante ativo na sua aprendizagem, sendo corresponsável pelo seu processo de aprendizagem. Esta situação vai ao encontro do defendido por Jaume Trilla (1998) para quem a investigação-ação apresenta um duplo objetivo básico que visa, por um lado, obter melhores resultados naquilo que se faz, e por outro facilitar o aperfeiçoamento das pessoas e dos grupos com quem se trabalha, uma vez que permite a participação de todos os implicados no processo.

Como defende Stenhouse (1984), a função da investigação-ação em geral é capacitar os práticos a estudarem os seus problemas cientificamente, de forma a orientarem, corrigirem e avaliarem as suas decisões práticas e ações, tendo em vista a mudança social.

A questão do ambiente natural assume uma importância crucial, na medida em que o docente tem a oportunidade de observar os comportamentos das crianças/alunos, as suas reações e atitudes que, por decorrerem num ambiente que não lhes é estranho ou controlado por fatores externos, são genuínos, ao contrário da observação que decorre em laboratório. Deste modo, a investigação feita de forma natural, na prática diária do docente, permite-lhe obter informação que um observador externo dificilmente conseguiria. Esta informação não corre o risco de ser condicionada, na medida em que os sujeitos não tendo uma consciência direta da investigação que se encontra a desenvolver, não tendem a dar respostas que julgam ir ao encontro das expectativas do investigador, como decorre noutras metodologias de investigação.

Aplicando as teorias apreendidas na sua atividade diária, refletindo sobre as suas práticas e, a partir delas, produzindo conhecimento que, por sua vez, estará na origem de novas práticas, o docente investigador promove a complementaridade entre teoria e prática, colocando a teoria ao serviço da prática e vice-versa. Nesta perspetiva, a teoria e a prática desenvolvem-se num processo de permanente aperfeiçoamento ou refutação, em função da experiência da sua prática diária. Segundo Trilla (1998), este processo desenvolve-se numa espiral de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão. Trata-se pois de um processo sistemático de aprendizagem orientado para a praxis, exigindo que esta seja submetida à prova, permitindo dar uma justificação a partir do trabalho, mediante uma argumentação desenvolvida e comprovada. Cortesão (1998) reforça esta ideia de uma investigação cíclica, dado que “envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do

ciclo seguinte. Temos assim um permanente entrelaçar entre teoria e prática” (Cortesão, 1998, citada por Coutinho, 2005, p. 222).

O educador investigador promove ainda a interdisciplinaridade, o que para Almeida (2001) constitui uma importante mais valia na sala de aula, na medida em que “implica o abandono do praticismo não reflexivo, favorece, quer a colaboração interprofissional, quer a prática pluridisciplinar - quando não interdisciplinar ou mesmo transdisciplinar -, e promove, inegavelmente, a melhoria das intervenções em que é utilizada”

(<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/spp/n37/n37a09.pdf>).

Em jeito de conclusão, importa salientar a mudança como objetivo primeiro deste processo de investigação-ação. Esta tarefa nem sempre é fácil, visto os docentes se tenderem a agarrar demasiado à rotina, que lhes oferece uma certa segurança. Daí ser extremamente importante que esta mudança não seja imposta exteriormente, mas que seja conquistada e construída pelos próprios docentes, a partir precisamente da sua experiência diária.

Agindo como um profissional reflexivo, que questiona a ordem e o poder instituído, o professor contribui para a formação de cidadãos reflexivos e críticos.

Instrumentos de análise de ação educativa.

“O objetivo de se trabalhar com crianças deveria ser, explicar factos mantendo a riqueza multifacetada das suas vidas”. (Graue e Walsh 1986, p. 119). Este objetivo não se coaduna, naturalmente, com a tradicional perspetiva de investigação, exigindo antes que o professor adote novas abordagens “alternadamente designadas por etnográficas, com observação dos participantes, estudos de caso, interacionismo-simbólicas, fenomenológicas, construtivistas ou interpretativas” (Graue e Walsh 1986, p. 119). Estes autores referem Erickson que frisa, este último termo, mais abrangente, evitando as conotações de não quantitativa que o termo “qualitativa” adquiriu, apontando para o foco de interesse comum às

abordagens do “significado humano da vida social e a sua elucidação e exposição por um investigador” (Graue e Walsh 1986, p. 119).

Sendo que o docente investigador na sua atividade de investigação-ação, não se limita à reflexão sobre as suas práticas, mas utiliza técnicas de investigação para suportar e sistematizar essa reflexão, torna-se necessário, antes de mais, recolher instrumentos de análise (informações) que alimentem essa mesma investigação. De acordo com Latorre (2003), o docente investigador tem que ir recolhendo informação sobre a sua prática, que lhe permita uma análise distanciada, devendo refinar permanentemente e intencionalmente o seu “olhar” sobre os aspetos acessórios ou redundantes da realidade em estudo, de modo a criar um sistema de análise que facilite a fase da reflexão.

No caso da prática pedagógica, foram utilizados, como instrumentos de análise, técnicas baseadas na observação: como a observação participante, o diário de bordo, planificação semanal e a análise documental, os quais descrevo sumariamente a seguir.

Observação participante.

Dias e Morais (2004), descrevem a observação como um processo fundamental desprovido de um fim em si mesmo, mas que, sendo subordinado ao serviço dos sujeitos e dos seus processos complexos de inteligibilização do real, fornece os dados empíricos necessários a uma análise crítica posterior.

Existem diferentes técnicas de observação, sendo, porém, a observação participante é uma das estratégias mais utilizadas pelos docentes investigadores. Segundo Anguera (1985), nesta técnica de investigação social, o observador envolve-se no contexto que pretende estudar, partilhando muitas vezes, as atividades e os interesses dos membros do grupo em estudo, tendo em vista a captação dos significados que estes atribuem aos fenómenos com que se deparam. Ao integrar este grupo que, geralmente, não lhe é familiar, o investigador

poderá, de acordo com esta autora, sofrer um processo de "ressocialização", na medida e, que terá de aprender normas e linguagens que lhe são estranhas, o que lhe pode criar problemas de compatibilização com a objetividade científica. O investigador vive assim, uma tensão permanente entre a relação que tem de estabelecer com o grupo e a objetividade da investigação que se encontra a desenvolver.

No contexto diário da sala de atividades/aula, a observação participante permite ao docente investigador captar as subjetividades, interações, comportamentos, motivações e dificuldades das crianças/dos alunos no seu ambiente natural. A observação é “o seu principal meio – se não o único – de conhecimento do aluno, meio esse que deverá ser principal fonte de regulação da atividade do professor e dos alunos, constituído base da avaliação e formação” (Estrela e Estrela, 1978, p. 57). Estes autores salientam ainda que “só a observação permite caracterizar a situação à qual o professor terá de fazer face a cada momento” (Estrela, 1986, p. 135).

No âmbito do estágio, a observação participante foi uma mais valia dado que permitiu conhecer, tanto os modelos e procedimentos implementados como o contexto educativo, o que proporcionou uma melhor adaptação das atividades desenvolvidas na prática conforme as planificações. A observação contemplou também o registo de comportamentos, atitudes, de competências, de dificuldades dos grupos de crianças/alunos, o que contribuiu para uma avaliação global.

Diários de bordo.

Os diários de bordo constituem instrumentos que assentam numa técnica narrativa, consistindo no registo pelo investigador de notas retiradas das suas observações no campo. Essas notas são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (Bogdan e Bilken, 1994, p. 150).

Conforme Zabalza (1994), o objetivo será, pois, o de recolher informações, observações, que auxiliem o investigador a compreender os fenómenos, a desenvolver o seu pensamento crítico e a consciência individual da sua própria experiência.

Os diários de bordo permitem ao investigador “acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afetado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados” (Bogdan e Bilken, 1994, p. 151).

Berk (1980), citado por Zabalza (1994), considera os diários como instrumentos adequados para veicular o pensamento dos docentes. Através deles, o docente auto-explora a sua atuação profissional, autoavalia-se e desenvolve estímulos de melhoria.

No estágio, foram desenvolvidos diários de bordo onde se registou todas as informações observadas durante as atividades.

Planificação.

Planificar, como o próprio termo indica, significa programar, prever a realização de determinado programa de acordo com uma determinada lógica e cronologia. Escudero (1982), citado por Zabalza (1992), define a planificação como a possibilidade de prever possíveis cursos de ação de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projeto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejamos, e como poderemos levar a cabo, um plano para concretizar.

Esta planificação deve ser elaborada pelo docente, delineando os conteúdos a ensinar, os métodos e metodologias, os materiais necessários, para sua organização e orientação, embora nunca de forma estanque e acabada, uma vez que esta deve assumir um carácter flexível de modo a que o docente possa melhor adequar o currículo às características locais,

do grupo e de cada criança/aluno, de acordo com as indicações que vai obtendo, resultantes das suas observações, enquanto observador participante e das reflexões que efetuou nos registos do diário de bordo.

Planificar tem como principal função “transformar e modificar o currículo para o adequar às características particulares de cada situação de ensino” (Escudero, 1982, citado por Zabalza, 1992, p. 54).

No âmbito do estágio foram desenvolvidas planificações (diárias na valência de Pré-escolar e, semanais na valência de 1.º Ciclo do Ensino Básico) com o objetivo de prever acontecimentos e preparar uma sequência de atividades, embora flexíveis consoante as situações detetadas no quotidiano escolar.

Análise documental.

A análise documental é um dos três grandes grupos de métodos de recolha de dados que, de acordo com Bogdan e Byklen (1994), Tuckman (2002) e Quivy e Campenhoudt (2003), se podem utilizar como fontes de informação numa investigação do tipo qualitativo.

Segundo Bell (1993), este método consistindo na observação e análise de documentos já produzidos, registados em suporte físico ou não, relacionados com os fenómenos que se pretendem estudar, poderá ser utilizado pelo investigador para complementar a informação obtida por outros métodos, servindo deste modo para melhor compreender o objeto de estudo, ou consistir no método de pesquisa principal.

O termo análise aponta para um “exame” detalhado de algo, tentando compreender tudo aquilo que o caracteriza, de uma forma avaliativa ou crítica.

“(…) os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos

mesmos com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação” (Calado e Ferreira, 2004, citando Flores, 1994, p.3).

Na medida em que os documentos são produzidos pelo ser humano, a atribuição deste significado terá necessariamente de ter em conta, ou de tentar compreender se os dados constantes no documento se referem a fatos ou ao ponto de vista de quem os produziu, devendo no último caso ter em conta esse ponto de vista sem que isso comprometa a validade da investigação.

Este método abrange essencialmente duas fases: a de recolha de documentos e a de análise de conteúdo.

A primeira consiste naturalmente na recolha de documentos, sendo que esta implica uma seleção prévia dos locais de recolha e do tipo de documentos que importa analisar. Esta seleção é condicionada, naturalmente, pelo tempo que o investigador detém para a realização da investigação e pela acessibilidade ou não dos documentos que pretende analisar.

Lofland e Lofland (1984, citados em Flores, 1994) defendem que a tarefa de seleção poderá ser facilitada se o investigador proceder a uma pré-análise dos documentos, na medida em que esta pré-análise pode orientar novas recolhas de dados. Simultaneamente, esta pré-análise servirá para averiguar a veracidade e credibilidade dos documentos a analisar e dos seus reais autores.

A segunda fase compreende a análise de conteúdo, em que o investigador descreve e interpreta a informação constante dos documentos que são, assim, objeto de uma análise minuciosa, procurando dar respostas à problemática que motivou a investigação.

Segundo Miles e Huberman (1984), citados em Flores (1994) a análise de conteúdo compreende três conjuntos de tarefas: a redução de dados, a apresentação dos dados e as conclusões.

Segundo os mesmo autores, a redução de dados visa reduzir dados complexos a dados

mais simples suscetíveis de permitirem o estabelecimento de relações e a obtenção de conclusões, geralmente, através da categorização e da codificação.

De acordo com Cohen e Manion (1994), o investigador deve procurar dividir a informação em unidades de análise, que podem ser frases ou parágrafos segundo determinada temática. Deste modo será possível ao investigador classificar os dados e organiza-los por categorias. Estas categorias serão depois identificadas através de um código.

Segundo Flores (1994), a apresentação dos dados pode seguir uma lógica quantitativa ou qualitativa. De igual modo, as conclusões seguem esta perspetiva que integra a inferência do investigador, não se limitando a uma mera apresentação e explicação dos dados.

Para um melhor conhecimento do contexto educativo, de forma a contribuir para o desempenho na prática pedagógica, foram consultados vários documentos tais como os projetos educativos das escolas, o projeto curricular de turma e as fichas individuais das crianças.

As ideias teóricas aqui esplanadas de forma sistemática e fundamentada constituíram a base teórica de toda a ação pedagógica desenvolvida no âmbito do estágio. No entanto, a prática pedagógica nem sempre foi conseguida de uma forma direta, conforme as planificações e as ideias base aí contidas. Se a fundamentação teórica é necessária para organizar as ideias na sua aplicação prática, também é importante e fundamental refletir de forma metódica a prática educativa, com a finalidade de interiorizar e sustentar a base teórica.

Questões de investigação-ação

Estas questões foram levantadas durante a observação participante e a prática pedagógica no sentido de refletir sobre situações consideradas pertinentes e de relevância para a prática pedagógica.

Pré-Escolar.

Em que medida a aprendizagem cooperativa ajudou no desenvolvimento das competências das crianças?

Nas diferentes atividades desenvolvidas ao longo do estágio, observou-se a colaboração voluntária entre as crianças de diferentes níveis etários, nomeadamente das de mais idade em relação às de menor idade.

Tais atitudes serviram de estímulo para proporcionar uma metodologia de aprendizagem cooperativa no sentido de desenvolver a sociabilização entre pares e com os adultos, vivenciando atitudes e comportamentos de interajuda, boas maneiras, respeito pela diferença do outro, cuja avaliação revelou resultados positivos no quotidiano, tais como na utilização de expressões de agradecimento, na colaboração em atividades, na partilha materiais, na discussão do seu ponto de vista com o colega, entre outras atitudes positivas relevantes.

1.º Ciclo.

Até que ponto a avaliação de comportamentos registados de forma explícita pela catalogação das cores (vermelho, amarelo e verde), tem efeito no melhoramento do comportamental dos alunos?

A questão colocada, observada no âmbito do estágio na valência de 1.º Ciclo do Ensino Básico, revelou-se pouco eficaz ou mesmo nula na medida em que não se manifestaram mudanças nem melhoras de comportamentos de forma relevante nos alunos.

A atitude pedagógica, que se pretende eficaz, passa pela vivência de atividades onde os alunos possam experimentar práticas comportamentais corretas, pelo diálogo como reflexão sobre a distinção de atitudes e comportamentos positivos e negativos, mas sobretudo passa pela postura correta dos adultos enquanto modelos que convivem no dia-a-dia de forma direta

com os alunos, particularmente os professores na escola, os pais ou encarregados de educação e outros agentes participativos do sistema educativo.

Parte II - Prática em contexto de Educação Pré-Escolar

O estágio na valência de Pré-Escolar decorreu na EB1/PE do Galeão, durante seis semanas e dois dias, de 14 de janeiro a cinco de março, num total de 20 dias (três dias de observação na primeira semana com cinco horas diárias e, 17 dias de prática divididos em três dias semanais com cinco horas diárias).

A ação educativa realizada ao longo do estágio consistiu em organizar conteúdos e estratégias diferenciadas, conforme a natureza das competências equacionadas e o contexto das atividades desenvolvidas no âmbito do ensino aprendizagem.

Esta parte do relatório, relativa à componente da Pré, refere em síntese o processo desenvolvido na ação educativa vivenciada na prática diária, na sala de atividades, onde se contextualiza em concreto a *práxis* experienciada na Sala Laranja, com um grupo de 25 crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Neste contexto, esta parte do relatório contempla também a caracterização do ambiente educativo, descrevendo o grupo de crianças e as suas rotinas diárias, a sala de atividades e os recursos humanos, didáticos e físicos, bem como a escola e o meio onde esta está inserida.

As informações relativas às caracterizações do meio, da instituição e do ambiente educativo foram retiradas do Projeto Educativo da Escola (2008/2012), das fichas individuais das crianças e também do “Portal das Escolas da RAM”. Uma vez que o Projeto Educativo da Escola ainda estava em construção e ao qual não tive acesso, utilizei o antigo, pelo que as informações poderão não estar atualizadas.

Esta parte do relatório reflete, ainda, sobre o essencial desenvolvido na prática pedagógica, quer ao nível da intervenção educativa com as crianças, quer ao nível das ações desenvolvidas com a família e a comunidade, bem como a avaliação das competências do grupo e de uma criança individual com o instrumento de avaliação Ficha 1i (versão completa)

do Sistema de Acompanhamento da Criança (SAC) de Gabriela Portugal e Ferre Laevers (2010).

É pertinente considerar que a educadora da Sala Laranja fazia-se acompanhar de pressupostos de ensino relativos ao MEM. As atividades desenvolvidas, planificadas diariamente, foram sempre baseadas nos interesses expressos pelas crianças.

Caracterização do meio

A EB1/PE do Galeão pertence à freguesia de São Roque, que é uma freguesia do concelho do Funchal.

Figura 2 - Mapa das freguesias do concelho do Funchal



A freguesia faz fronteira a norte com um concelho rural, a sul com as freguesias do Imaculado Coração de Maria e de S. Pedro, a leste com as freguesias do Imaculado coração de Maria e do Monte, e a oeste com a freguesia de SantoAntónio. Evidencia-se predominantemente na agricultura, na indústria e nos serviços públicos.

Na freguesia funcionam diversos estabelecimentos comerciais: cafés, restaurante, padaria, pastelaria, mercearia, lojas de roupa, híper e supermercados, bomba de gasolina e algumas oficinas de mecânica; vários recursos desportivos, nomeadamente o Clube

Desportivo de São Roque, que desenvolve várias modalidades desportivas, como ténis de mesa, hóquei em patins, ginástica rítmica, patinagem e vólei; recursos culturais, como o Centro Cultural e Recreativo do Galeão, onde funciona a Biblioteca Kalouste Gulbenkian; e serviços religiosos como a igreja de São José, Capela da Imaculada Conceição e a Capela da Alegria; um recurso de saúde, com Centro de Saúde e, recursos educativos, em três escolas de Ensino Básico, uma escola de ensino Secundário, um Centro Socioeducativo de Deficientes e um ATL (Ateliê de Tempos Livres).

A freguesia possui serviços como a Junta de Freguesia, o Centro de Dia para a terceira idade, um grupo de Escuteiros, o Recreio Musical União da Mocidade, e é servida com transportes públicos em diferentes carreiras, pela companhia Horários do Funchal.

Caracterização da instituição

“Cada modalidade de educação (...) tem características organizacionais próprias e uma especificidade que decorre da sua dimensão e dos recursos materiais e humanos de que dispõe.” (Ministério de Educação, 1997, p. 41).

A Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar do Galeão localiza-se na Rua Escola Secundária do Galeão, que pertence à freguesia de São Roque, concelho do Funchal, 9020-212.

Recursos físicos.

O edifício da EB1/PE do Galeão é composto por quatro pisos: -1, rés do chão, 1º andar e 2º andar.

O piso -1 é constituído por uma zona de recreio coberta, um campo de jogos e respetivas instalações de apoio (balneários, instalações sanitárias e arrecadações) e, por uma zona ampla ajardinada. O rés do chão é composto por um átrio coberto, duas salas (uma de

música e uma de trabalhos), um gabinete de atendimento aos pais, instalações sanitárias, uma sala de pequenos grupos e uma arrecadação. No 1.º andar funcionam as três salas de Pré-Escolar, dois gabinetes, uma cozinha, um refeitório, uma despensa, instalações sanitárias, um átrio coberto e um recreio específico do Pré. O 2.º andar abrange seis salas de aula, uma biblioteca, uma videoteca, uma sala de informática, uma sala de convívio para professores, uma sala de pequenos grupos, uma arrecadação e instalações sanitárias.

As suas condições de funcionamento das referidas instalações são boas, tendo em conta a boa luminosidade, a rede de água potável, boas condições higiénicas, mobiliário e material sanitário adequado à faixa etária das crianças.

Recursos humanos.

Atendendo aos objetivos da Instituição os recursos humanos para assegurar o bom funcionamento subdividem-se em duas grandes categorias: pessoal docente e não docente. A equipa de pessoal docente é constituída por 30 professores, uma professora do ensino especial, um professor de Educação Física, um professor de Inglês e um professor de Expressão Musical. A equipa do pessoal não docente é composta por ajudantes da ação educativa, assistentes da administração principal, encarregadas de serviços gerais e cozinheiras.

Este estabelecimento é frequentado por cerca de 280 crianças/alunos distribuídos por 13 turmas, sendo três de Pré-Escolar e 10 do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Cada turma tem em média 25 alunos, cujo maior número pertence ao Concelho do Funchal.

Caracterização do ambiente educativo

Constituição e caracterização do grupo de crianças.

Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar, o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades (Ministério da Educação, 1997, p.25).

A caracterização do grupo de crianças é acompanhada de gráficos que correspondem ao levantamento de dados realizados ao longo da prática pedagógica, resultante da observação participante e da consulta das fichas individuais das crianças.

Gráfico 1 - Género das crianças da Sala laranja

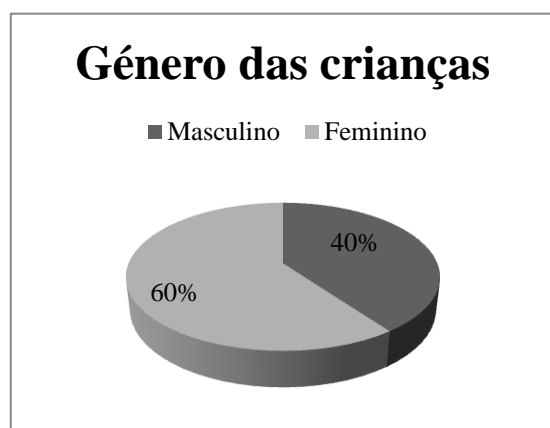
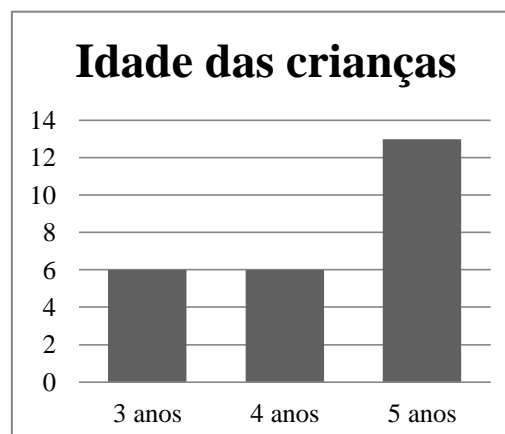


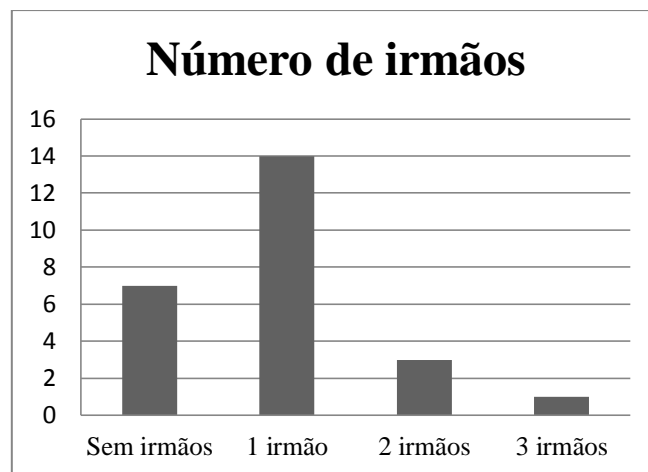
Gráfico 2 - Idade das crianças da Sala Laranja



O grupo da sala Laranja compreendia um total 25 crianças com idades entre os três e cinco anos, constituído por 15 meninas (60%) e 10 meninos (40%). Seis crianças tinham três anos, outros seis tinham quatro anos, e 13 tinham cinco anos. Apesar da diferença de idades, e do grupo se ter revelado heterogéneo, as crianças com três anos acompanhavam bem as crianças de quatro e as de cinco anos, quer a nível cognitivo, quer a nível linguístico, quer ainda a quer a nível motor.

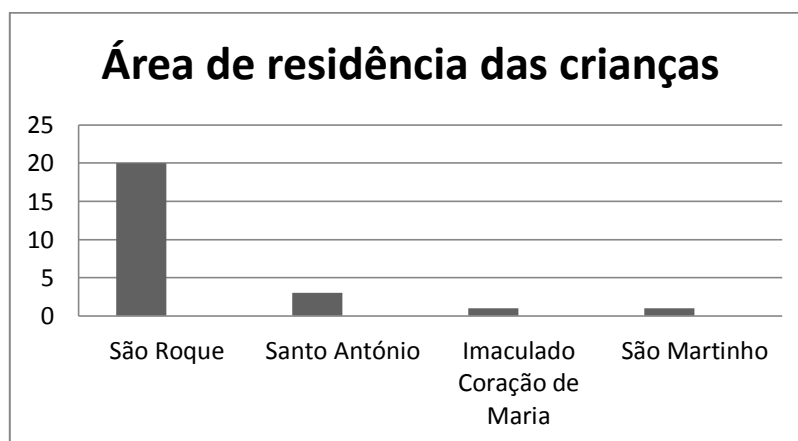
Apenas sete crianças frequentaram pela primeira vez este estabelecimento educativo, ou seja, 18 destas crianças estiveram nesta mesma escola no ano transato. De salientar também a existência na sala de 10 crianças finalistas, em situação de ingressar no 1.º Ciclo do Ensino Básico, no próximo ano letivo (2013/2014).

Gráfico 3 - Número de irmãos das crianças da Sala Laranja



Analisando os dados biográficos, verifica-se que, em relação ao número de irmãos, a maioria destas crianças tem apenas um irmão, sete não têm irmãos, três têm dois irmãos, e apenas uma criança tem três irmãos.

Gráfico 4 - Área de residência das crianças da Sala Laranja por freguesias



A maioria das crianças é proveniente das proximidades da instituição escolar, ou seja da freguesia de São Roque, sendo as restantes provenientes de três das freguesias vizinhas. Três crianças da freguesia de Santo António, uma do Imaculado Coração de Maria e uma de São Martinho.

Resultado da observação participante e da reflexão conjunta com a cooperante foi diagnosticada a seguinte avaliação de competências do grupo de crianças.

De uma maneira geral, as crianças mostraram ser autónomas, sabem comer sozinhas, ir à casa de banho, se vestir e calçar, embora algumas tenham revelado precisar de ajuda para executar operações acessórias, como as relacionadas com atacadores de sapatos, fechos, botões, sobretudo de roupas mais apertadas.

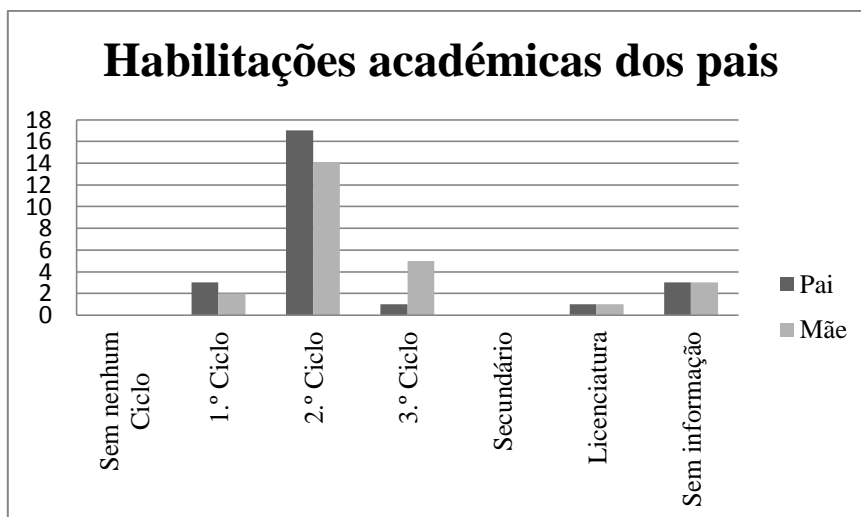
Mantiveram sempre uma boa relação com os adultos, recorrendo com alguma frequência à sua atenção, procurando apoio, carinho, consolo, segurança e a ajuda necessária para ultrapassar algumas dificuldades e situações de pequenos conflitos.

São crianças bastante sociáveis, e revelaram gostar muito de brincar, manifestando selecionar os seus “amigos”. Revelaram ser muito curiosas e interessadas em experimentar novas atividades e revelaram gostar de aprender em novas situações, particularmente no âmbito da Matemática, ao nível de jogos e operações relacionadas com números. Mostraram também interesse em brincar e participar nas várias áreas da sala, com destaque para a realização de pinturas, ouvir música e dançar. Reproduziam as canções aprendidas com facilidade, e mostraram-se bastante concentradas ao ouvir histórias.

Um pequeno grupo revelou alguma dificuldade em cumprir as regras propostas e elaboradas pelo grande grupo, mesmo com a orientação dos adultos, contudo a maioria partilha muito bem com os outros, cumprindo as regras traçadas. Três crianças deste grupo estão a ser observadas pela professora de educação especial com o objetivo de identificar comportamentos fora dos padrões normais nestes níveis etários.

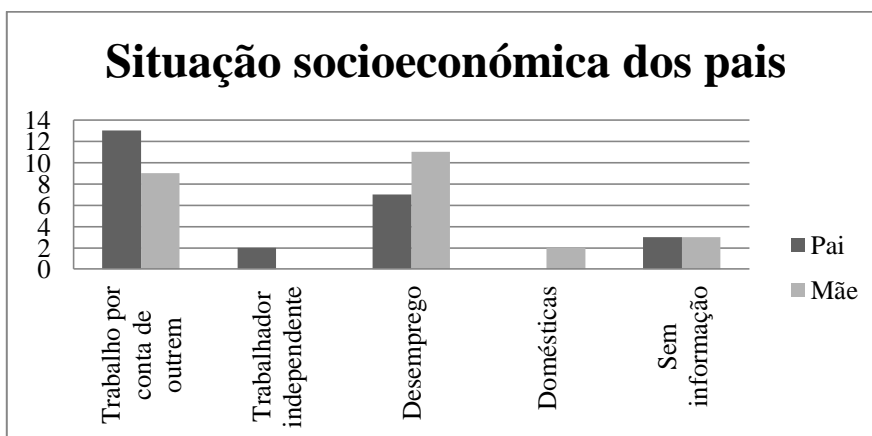
Para além das informações recolhidas acerca das crianças, foi ainda realizado um levantamento de dados relativos às suas famílias.

Gráfico 5 - Habilitações académicas dos pais das crianças da Sala Laranja



Relativamente às suas habilitações académicas, verifica-se que a maioria dos pais possui o 2.º Ciclo do básico, duas mães e três pais têm apenas o 1.º Ciclo, cinco mães e um pai possuem o 3.º Ciclo, nenhum apresenta o grau do ensino secundário. Apenas um pai e uma mãe possuem licenciatura, não tendo sido possível apurar as habilitações três pais e três mães.

Gráfico 6 - Situação socioeconómica dos pais das crianças da Sala Laranja



Relativamente às profissões dos pais, a grande maioria trabalha por conta de outrem. Dois pais trabalham por conta própria, e duas mães são domésticas. No entanto um grande número de pais, sete pais e 11 mães, encontram-se em situação de desempregados. Não foi possível apurar a situação socioeconómica de três pais e três mães.

Entre as profissões dos pais apurou-se existir um professor, um pedreiro, três motoristas, um 'barman', um operador de valores, um empreiteiro, um vendedor, um comerciante, um servente de pedreiro, um rececionista, um mecânico, um escriturário, um assistente operacional e sete desempregados. E ainda, uma professora, três operadoras de caixa, uma escriturária, duas assistentes operacionais, uma pasteleira, duas domésticas e 11 desempregadas.

Em suma, a caracterização do grupo indicia que estas crianças apresentam um nível sócio/económico médio/baixo.

Caracterização da sala.

Para uma intervenção educativa de qualidade que funcione de forma motivadora, com experiências diferenciadas e adequadas à idade e ao desenvolvimento das crianças devemos ter em conta determinados princípios metodológicos, considerando a organização do espaço educativo, grupo de crianças, material didático, tempo, e a equipa pedagógica.

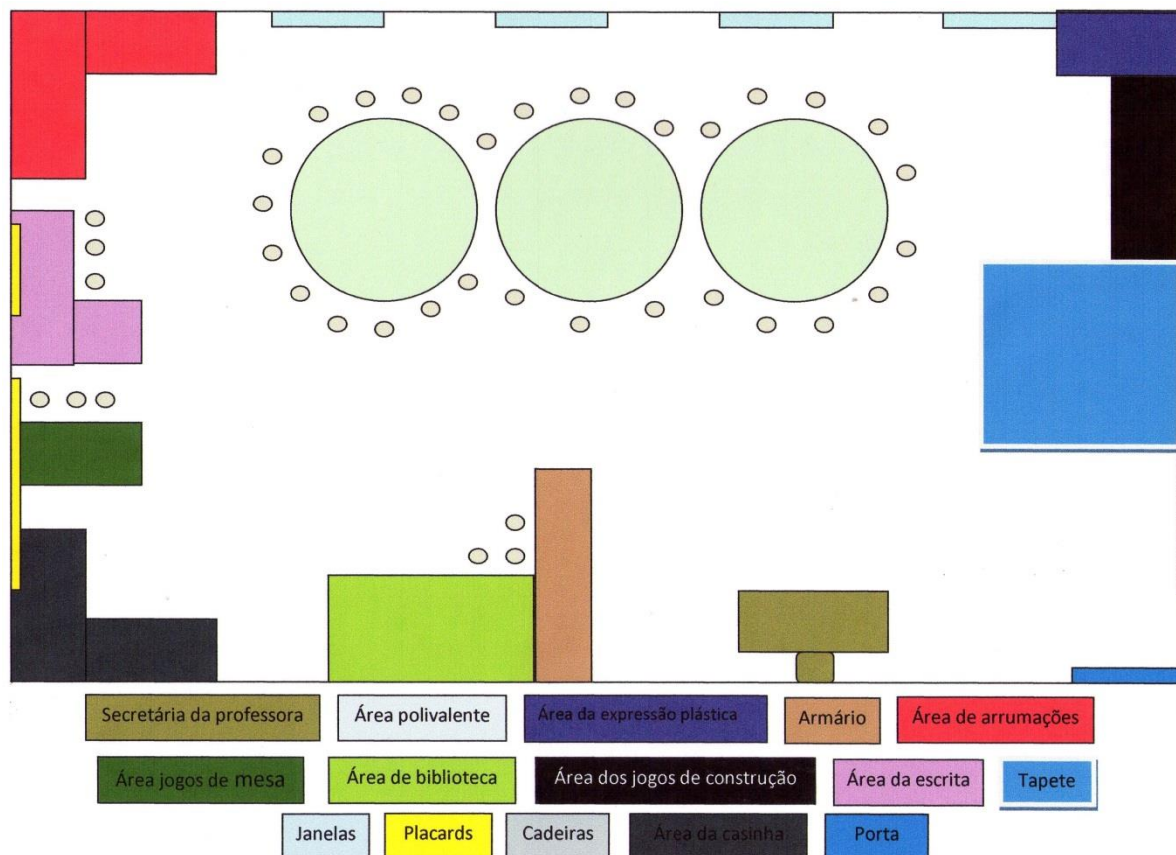
Não existe um modelo exemplar de organização espacial. Os espaços podem ser diferenciados no tipo de equipamentos, nos materiais existentes e nas formas com estão dispostos, condicionando o que a criança pode ou não fazer e aprender.

A organização da sala de atividades por áreas educativas permite uma variedade de ações diferenciadas e reflete um modelo educativo mais centrado no desenvolvimento da riqueza de estímulos e na autonomia da criança.

A Sala Laranja é pois o espaço de observação e de intervenção assim constituído:

Funciona no 1.º andar e apresenta dimensões relativamente razoáveis, tendo em conta as atividades aí desenvolvidas, material de apoio e número de crianças.

Figura 3 - Planta da Sala Laranja



A sala, disposta em áreas adequadamente distribuídas, possui o seguinte mobiliário:

No lado direito o tapete habitualmente utilizado para o acolhimento das crianças, apresentação de histórias ao grande grupo e, onde as crianças brincam. A área dos jogos de construção é adjacente ao tapete, seguida da área de expressão plástica com os respetivos materiais. Na parede, por cima do tapete e das áreas vizinhas, funciona um placar onde são afixados os trabalhos realizados pelas crianças, o mapa do tempo e o calendário.

No espaço central da sala funciona a área polivalente, composta por três mesas redondas e várias cadeiras que servem de apoio para a realização de diferentes atividades. A

colocação das mesas relativamente próximo de quatro janelas envidraçadas possibilita o aproveitamento da luz natural.

No lado esquerdo, e fazendo esquina com a parede das janelas, está a área de arrumações com diferentes materiais. Em prateleiras abertas estão os materiais que as crianças utilizam no dia-a-dia, identificadas com os respetivos nomes de cada criança.

À esquerda situa-se a área da escrita, onde as crianças podem escrever textos com a ajuda do adulto, copiar frases, etc. Segue-se a área dos jogos de mesa, como puzzles, etc. Depois encontra-se a área da casinha, onde as crianças podem vivenciar e experimentar o papel dos adultos.

No lado adjacente à porta da sala funciona a área da biblioteca, onde estão dispostos em prateleiras vários livros infantis e cadeiras onde as crianças se podem sentar a explorar os livros. Ao lado da biblioteca está um armário como os portefólios individuais dos trabalhos de cada criança, uma capa com as fichas biográficas individuais das crianças. Funciona também para guardar livros e outros materiais didáticos que normalmente são utilizados pelos adultos. Na parte traseira deste armário estão afixados o mapa de presenças e o plano diário.

À esquerda da entrada da sala, encontramos a secretária da educadora onde estão os equipamentos necessários para o quotidiano da sala, um rádio e alguns cd's de música infantil e outras melodias musicais usadas para criar ambiente relaxante e harmonioso na sala.

Organização da rotina diária.

“As rotinas desempenham um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem atuando como organizadoras estruturais de experiências quotidianas. “ (Zabalza, 1998, p. 52)

Os educadores aprendem e respondem à rotina diária de cada criança, e simultaneamente desenvolvem uma rotina diária global de forma a se adaptar a todas as

crianças do grupo. A coordenação das rotinas constitui um grande desafio para os educadores.

“A rotina baseia-se na repetição de atividades e ritmos na organização espaço – temporal da sala e desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo” (Zabalza, 1998, p.169), ou seja, traduzem os momentos que se repetem no dia a dia. A sucessão de cada dia tem um determinado ritmo.

À medida que as crianças vivem as repetições de uma programação diária consistente, ganham o sentido de continuidade, de controlo e a noção de tempo.

A Sala Laranja frequenta a seguinte rotina diária:

Tabela 1 - Rotina diária da Sala Laranja

Horário	Momento da rotina
08h15m - 09h15m	Acolhimento e atividades auto geridas
09h15m - 09h35m	Pequena reunião para planificação e discussão de assuntos ou resolução de problemas
09h35m - 09h45m	Higiene
09h45m - 10h00m	Lanche
10h00m - 10h30m	Recreio e higiene
12h00m - 12h15m	Atividades planeadas com o grupo Arrumação da sala
12h00m - 12h15m	Saída da sala para a colocação dos colchões Higiene e atividade sugerida pelo grupo fora da sala
12h15m - 12h45m	Almoço
12h45m - 14h30m	Higiene/repouso/higiene
14h30m - 15h30m	Arrumação dos colchões Registo no diário de turma Comunicação de trabalhos
15h30m - 15h45m	Atividades previstas na agenda Lanche/higiene
15h45m - 16h15m	Recreio
16h15m - 17h00m	Atividades conforme agenda semanal Saída de algumas para casa

17h00m - 17h45m	Atividades livres
17h45m - 18h15m	Limpeza da sala Higiene, pequeno lanche Visualização de vídeos com outras salas, saída para casa.

Esta rotina é, semanalmente interrompida por atividades de enriquecimento curricular orientadas por outros professores e realizadas fora da sala de atividades:

Tabela 2 - Atividades de enriquecimento curricular da Sala Laranja

Dia da semana	Horário	Atividade de enriquecimento curricular
Segunda-feira	16h15m – 16h45m	Educação física
Quarta-feira	10h30m – 11h00m	Educação musical
Quarta-feira	16h15m – 16h45m	Educação física
Quinta-feira	09h15m – 09h35m	Inglês

Também existem as atividades que são designadas de "tardes culturais" que podem ser realizadas dentro ou fora da sala de atividades após o repouso e recreio da tarde:

Tabela 3 - Atividades culturais da Sala Laranja

Dia da semana	Atividade cultural
Segunda-feira	Hora do conto
Terça-feira	Jogos ou canções tradicionais
Quarta-feira	Experiencias
Quinta-feira	Biblioteca ou Expressão dramática
Sexta-feira	Receber visitas ou visitar

A criança começa a compreender o horário do Pré-Escolar como uma serie previsível de acontecimentos, desde que participa na sequência da rotina diária uma série de vezes e saiba diferenciar pelo nome, cada uma das suas partes. Deste modo a criança não depende da indicação de um adulto sobre o que vai acontecer a seguir.

A rotina tem como finalidade proporcionar uma sequência de planejamento, trabalho e síntese de memória, que proporcione à criança um processo de ajudar a explorar, planejar, executar projetos e a tomar decisões sobre a sua aprendizagem, e dar oportunidade a diferentes tipos de interação (trabalho coletivo em grande e pequeno grupo, adulto - criança, criança - criança).

As rotinas visam ainda dar conforto à criança, ensinar em cooperação, ajudar a criança no seu desenvolvimento social para além de serem uma base para a aprendizagem.

Em suma, as rotinas organizam estruturalmente as experiências do dia-a-dia e permitem que o quotidiano passe a ser algo conhecido, tendo importantes efeitos sobre a segurança e autonomia das crianças. É importante também analisar o conteúdo das rotinas porque estas são o reflexo dos valores que regem a ação educativa nesse contexto.

“As referências temporais são securizantes para a criança e servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro, contexto diário, semanal, mensal e anual.” (Ministério da Educação, 1997, p. 40)

Torna-se assim extremamente importante que o tempo em articulação com o espaço se adapte às características do grupo e às necessidades de cada criança.

Intervenção educativa no Pré-Escolar

Observação participante.

A observação participante no âmbito do Pré-Escolar teve por base o conhecimento mútuo entre as crianças, a professora cooperante e a estagiária. O clima de bom ambiente e de harmonia entre as partes foi fundamental para o desenvolvimento das atividades e troca de informação básica.

De referir que foi um período onde o relacionamento se estendeu aos encarregados de educação, funcionários, diretora, auxiliar e às crianças da outra sala de Pré e respetiva educadora, enquanto parte integrante do sistema educativo.

O tempo de observação participante foi profícuo pela aproximação às problemáticas familiares ou de outra ordem, que se refletem nas crianças, dado que estas tomam sempre os adultos de referência (pais, educadores, entre outros) como modelos a seguir.

Subjacente à observação participante ocorrida está implícita a importância do MEM no Pré-Escolar, nas atividades, materiais e outros meios didáticos usados na pedagogia diária. Sendo o MEM aparentemente mais trabalhoso, por exigir mais da educadora e de outros eventuais recursos humanos, é sem dúvida um modelo a seguir por se mostrar mais eficaz na formação das crianças enquanto futuros cidadãos, proporcionando autonomia e autoconfiança nas decisões a tomar e nas atividades a desenvolver.

Tendo em conta o supracitado, passar-se-á à exposição das atividades realizadas durante o período de estágio. Simultaneamente a um curto período inicial de entretenimento e relaxamento, onde as crianças exploram os diferentes jogos e materiais expostos na sala de atividades, a educadora toma como referência a sugestão das crianças para as atividades a desenvolver, que posteriormente são registadas no “Plano do dia” e afixado na sala.

Após a realização dos procedimentos diários de higiene, lanche e recreio, dá-se início às atividades programadas e já preparadas, que no caso incidiu no projeto sobre o planeta Terra, a pedido e interesse de uma das crianças (criança H). O grupo de crianças que optou por participar no projeto reuniu-se com a educadora, que inquiriu o que as crianças pensavam, o que já sabiam e o que sugeriram fazer. Feito o registo na ficha “Organização de Projetos”, as crianças, orientadas pela educadora, desenvolveram as atividades à procura de novas descobertas.

Com base no desenvolvimento do projeto “O Planeta Terra”, concluiu-se que, os projetos iniciam-se com as crianças que se sentem motivadas e interessadas. No entanto, as que não participam de início nos projetos desenvolvem as atividades que escolhem no plano do dia, de forma a não se sentirem excluídas, sendo integradas quando evidenciarem sinais de interesse na participação dos projetos, o que acontece com normalidade.

Tomemos o exemplo de uma situação em que houve um grupo que expressou o gosto pela área da matemática, tendo as atividades incidido sobre jogos e brincadeiras cujos propósitos tratavam de questões relacionadas com números e contagens.

Explorando e descobrindo a diferença – a surdez.

Na semana de observação participante a maioria das crianças demonstrou curiosidade em saber o que era, para quê e porquê o uso por parte da estagiária de “uma coisa nos ouvidos”, referindo-se às próteses auditivas para minimizar a surdez parcial. Considerando que a prática pedagógica ia contemplar o contato diário direto durante semanas com as crianças, foi preparada uma primeira atividade de forma a transmitir informação sobre as pessoas portadoras de diferença, em particular a surdez.

Com o objetivo de preparar as crianças para lidar com as pessoas portadoras de deficiência, pela compreensão e entendimento da natureza e características da diferença, a estratégia delineada tomou como base a história verídica de uma menina portadora de surdez (a estagiária), contada de forma simples, por imagens e adequada ao nível etário das crianças. (Anexo CD – pasta 1: História da criança surda)

Figura 4 - Contando a história da menina surda

No tapete, o grupo mostrou-se atento à leitura da história de uma menina que não ouvia nos primeiros anos do seu crescimento. De salientar que as crianças estavam curiosas em relação às ilustrações, dado que estas apresentavam as figuras desenhadas apenas pelo contorno, sem cor.

No final, e quando a história refere que “Esta menina, hoje, com vinte e seis anos, está no último ano do curso de professora a estagiar na Sala Laranja, da escola do Galeão, para aprender coisas novas com os meninos da educadora Lígia Gonçalves”, as crianças olharam estupefatas umas para as outras e para a educadora por alguns segundos, e de seguida, olhando para a estagiária afirmaram: “É a professora!” Concluíram que a história era a história da estagiária, mostrando-se muito interessadas no manuseamento e exploração das próteses auditivas (próteses fora de uso e devidamente preparados para o efeito), colocando questões sobre o seu funcionamento e sobre a surdez parcial e a surdez total, e que, neste caso a comunicação tinha de ser realizada por gestos: a língua gestual.

Figuras 5 e 6 - Manuseando as próteses auditivas

Após a leitura da história em grande grupo foi realizada a reflexão sobre a mensagem a retirar da mesma, cada criança recebeu um exemplar da história em formato pouco acima do A5 para colorir as personagens de forma livre.

Figura 7 - Colorindo as imagens da história da menina surda



Na atividade supracitada, observou-se que algumas crianças ao colorir tentavam contar a história a outras crianças, o que também sucedeu à saída da sala, com algumas crianças a exhibir o livrinho e a contar a história aos encarregados de educação.

Noutro momento da ação pedagógica, e dando continuidade à exploração e compreensão das diferenças, foram ensaiados alguns gestos simples como: o “silêncio” (dedo na boca), “adeus” (acenar a mão), “comer” (mão vai e vem para a boca), tendo as crianças compreendido o significado sem explicação.

Motivados para a língua gestual que se pretendia ensaiar de forma simples e funcional, as crianças foram informadas de que os surdos comunicam entre si por gestos, mais ou menos da forma demonstrada, designados de Língua Gestual Portuguesa (LGP). A informação foi complementada a partir do cartaz “Língua Gestual Portuguesa”, em suporte A2, (com as letras do alfabeto e os números de um a nove em LGP), e convidou-se o grupo de crianças para representar a primeira letra do nome em LGP.

Uma a uma, as crianças dirigiram-se ao cartaz apontando a primeira letra do seu nome e a correspondente figura gestual representativa da letra, tentando com o acompanhamento da estagiária representá-la.

Figuras 8 e 9 - Representando a primeira letra do nome em LGP

Esta atividade foi organizada por grupos de crianças correspondentes a cada letra do alfabeto, para ser mais eficaz e funcional, e proporcionou o exercitar a verbalização das letras do alfabeto, assim como a prática da motricidade fina pelo exercício gestual de forma repetida. O cartaz foi afixado num dos placards da sala de modo a que as crianças treinassem gestualmente as letras do alfabeto da LGP.

De referir que procedeu-se à exibição de um CD, do “Gestuário digital de Língua Gestual Portuguesa” da Associação de surdos, Pais, Familiares e Amigos, da Madeira (ASPFAM), no computador onde as crianças puderam visualizar um vídeo demonstrativo de gestos (“bom dia”, “boa tarde”, “boa noite”, “até amanhã”, “até logo”, “obrigada”, “pai” e “mãe”) e, posteriormente, devidamente acompanhadas pelo adulto, imitaram. O grupo participou com entusiasmo nas atividades propostas, tendo alguns pais afirmado que os seus filhos tentaram ensinar em casa alguns gestos que tinham aprendido em LGP.

Continuando o tema “explorando e descobrindo a diferença”, particularmente a surdez, o grupo foi-se consciencializando de que as crianças surdas também gostam de histórias e também as contam. E contam as histórias em LGP, o que foi exemplificado com o vídeo “A lebre e a tartaruga” (Anexo CD – pasta 1: História A Lebre e a Tartaruga em LGP), disponível no site: <http://www.vozesmaosdadas.com/index.php/nt/110-a-lebre-e-a-tartaruga->

em-lgp, onde visualizaram uma senhora a contar a história através de gestos, ouvindo-se uma *voz off* a traduzir os mesmos.

Figura 10 - Visualizando a história “A lebre e a tartaruga” em LGP



A inclusão do vídeo como recurso didático para finalizar a exploração e descoberta da diferença, particularmente a surdez, foi eficaz, tendo o grupo mostrado atenção aos gestos que a senhora exibia.

No debate final com o grupo sobre a moralidade da história “A lebre e a tartaruga”, as crianças foram levadas a compreender que não se deve realizar tarefas à pressa e sem pensar, e que só se consegue desempenhar bem as tarefas diárias com trabalho, paciência e equilíbrio.

Aprendendo matemática com a receita de geleia.

No âmbito da prática pedagógica surgiu, em diálogo com as crianças, a proposta da confeção de um bolo, da qual se preparou uma atividade para o efeito. Avaliados os recursos da escola a ideia foi conduzida para a realização de uma geleia, cuja atividade proporcionou o desenvolvimento de aspetos relacionados com a matemática, nomeadamente as quantidades de ingredientes usados e os raciocínios básicos relacionados com as proporções.

Com base na atividade anteriormente mencionada, proporcionou-se o desenvolvimento de aspetos relacionados com a higiene e segurança, tais como o facto de não manusear, por exemplo, objetos cortantes ou que ofereciam outros perigos, como a chaleira elétrica. A atividade possibilitou também a exploração de hábitos saudáveis na alimentação, como os da sensibilização para a redução do uso de ingredientes como o açúcar que devem

ser doseados de forma moderada ou mesmo evitar, se possível. Assim como contribuiu para desenvolver a motricidade fina a partir do manuseamento de alguns ingredientes e ainda a interiorização de aspetos ligados à postura e colaboração do grande grupo, nomeadamente a disposição em torno da área onde se desenrolou a ação.

Figura 11 - As 14 metades de laranjas contabilizadas pelas crianças



Numa primeira fase dispôs-se numa mesa sete laranjas. Estas foram cortadas a meio originando o dobro do número inicial, 14 metades. Sendo o grupo constituído por crianças de diferentes idades, a contagem até 14 por parte das crianças de menos idade foi acompanhada

de forma cooperativa pelas de mais idade. Ao cortar as laranjas em metades foi passada a noção de divisão.

A noção de proporção foi colocada em prática com a utilização de um copo de água (100 ml), duas vezes e meia (250 ml), tendo sido necessário três copos, dois cheios e um com água pela metade (meio). O procedimento foi experienciado tendo em conta o desenvolvimento da preparação da geleia, com água quente, gelatina de morango (por seleção do grupo, em opção ao pêssego) e água fria.

Figuras 12 e 13 - Contagens de copos com água e de copos com gelatina



Na sequência do processo da preparação da gelatina, foi retirada a polpa de cada metade de laranja, ficando assim as cascas das 14 metades das laranjas, que serviram de taça ou recipiente para receber a geleia já pronta e depois de arrefecer colocar no frigorífico.

Num outro momento, com a ajuda de uma laranja, foi relembrada a noção da unidade e da metade, tendo as crianças constatado que duas metades constituíam uma laranja. Com o corte de cada metade em dois, foram obtidas quatro partes, que as crianças designaram de “metade das metades”. A exemplificação prática para transmitir a noção de $\frac{1}{4}$ constituiu-se na junção das quatro partes iguais, completando a laranja “inicial”. Retirando um quarto da laranja “inicial” as crianças concluíram ser aquela parte, uma de quatro, ou seja, $\frac{1}{4}$ da laranja.

Figura 14 - Cortando as cascas de laranja em quartos com a geleia



O procedimento anteriormente descrito foi repetido com as 14 metades das cascas contendo a geleia, que cortadas em metades originaram 28 quartos de geleia servida em $\frac{1}{4}$ de casca de laranja, que proporcionou a prova da geleia às 25

crianças do grupo, uma educadora e duas auxiliares.

Figura 15 - Apresentando a receita da geleia

A avaliação da atividade consistiu na elaboração/registo da receita complementada com esquemas desenhados explicativos das quantidades e das proporções usadas, ditadas oralmente pelo grupo e organizada pela estagiária que a afixou num placard da

sala em situação de acesso às crianças de forma a que estas pudessem efetuar as contagens.

Descobrimo a magia das cores.

A atividade “Descobrimo a magia das cores”, complementada posteriormente com a “Explosão das cores”, foi desenvolvida no âmbito da preparação da festividade do Carnaval, com o objetivo de introduzir informação básica fundamental para aplicar na expressão plástica e colorir as diferentes máscaras, que as crianças optaram por realizar.

Organizados em grupos de quatro crianças (o restante grupo realizava atividades, conforme o plano diário), numa fase posterior separaram-se os guaches correspondentes às três cores primárias (o amarelo, o vermelho magenta e o azul ciano) com o intuito de identificar com precisão as cores básicas da mistura subtrativa. Perante questões que surgiram foram usadas outras cores para estabelecer comparação entre tons e dissipar dúvidas (rosa com magenta, por exemplo).

De mencionar que após a verbalização por parte das crianças de cada uma das três cores primárias, todas se empenharam nos preparativos da atividade. Foi colocada uma folha branca sobre a mesa, coberta de um plástico transparente, para facilitar a limpeza. Sobre o plástico foi colocada uma pequena quantidade de cada uma das três cores primárias

devidamente separadas, que se evidenciaram no fundo branco. Tudo estava devidamente preparado para satisfazer a curiosidade de descobrir a anunciada “magia das cores”: de três cores fazer seis.

Figura 16 - Realizando a “magia das cores”



A mistura das cores desenrolou-se com base no diálogo com as crianças, lançando-se questões sobre a nova cor que surgia sempre que se misturava duas cores diferentes. A magia concretizava-se, com interrogações e afirmações na tentativa de identificar as mudanças de

cor e tons. As crianças afirmavam estupefatas e entusiasmadas que as cores tinha mudado para roxo ou violeta, verde e laranja (classificadas de cores secundárias) de acordo com as misturas realizadas.

Acrescente-se que a estratégia desenvolvida compreendeu a esquematização da experiência realizada com recurso à aplicação dos conceitos matemáticos “mais” e “igual”. O exercício consistia em colorir os dois primeiros de três círculos, alinhados e separados com o sinal (+). Cada um dos dois círculos foi preenchido com uma cor primária diferente (amarelo e azul ciano, por exemplo), sendo o terceiro círculo, separado pelo sinal de (=), colorido com a cor secundária resultante da mistura das duas primárias (amarelo + azul ciano = verde).

Figuras 17 e 18 - Esquematisando as três misturas possíveis das cores primárias



O procedimento descrito realizou-se numa folha branca formato A3, de modo a esquematizar as três misturas possíveis experimentadas, ocupando a totalidade dos nove círculos dispostos três a três em linha.

A experiência da “explosão de cores ” teve lugar em outro momento da ação educativa e em atividade complementar visando a consolidação dos conhecimentos básicos adquiridos ao nível da identificação das cores primárias e secundárias da mistura subtrativa.

Perante os ingredientes selecionados para a experiência anunciada, as crianças verbalizaram, identificando-os: três embalagens de corante alimentar de cores amarelo, vermelho e azul, leite, detergente de loiça e pratos de plástico. De referir que o leite foi derramado em diversos pratos de plástico, dispostos em várias mesas, de forma a permitir que todas as crianças pudessem acompanhar o exercício. Cada uma das cores (amarelo, vermelho e azul) de corante alimentar foi deitado, gota a gota, sobre cada prato de leite, formando uma mancha ténue e colorida, despertando expetativas nas crianças que se mostravam atentas. De seguida deitou-se um pingo de detergente sobre cada uma das cores que ganhavam espaço ao expandir no leite.

Figura 19 - Realizando a experiência “Explosão de cores”



O resultado da “explosão de cores”, obtido pela reação do impacto da gota de detergente com as cores no leite, foi instantâneo, provocando um efeito de arco-íris. De salientar, a satisfação e o entusiasmo das crianças, com exclamações como: “Oh, que

lindo! Estão a misturar-se!”, “Parece fogo-de-artifício!”, Parece o arco-íris!”

As crianças foram incentivadas a descobrir na superfície do leite colorido outras cores para além das colocadas (azul, amarelo e magenta), identificando e verbalizando todas as cores e tons correspondentes às primárias e secundárias inicialmente referidas.

Uma outra forma de trabalhar a mistura das cores seria a experimentação da digitinta onde as crianças poderiam pintar com os dedos e com as mãos, manipulando a mistura das cores primárias. As crianças precisam de manusear e “sentir” as cores nas suas mãos, o que também possibilita o desenvolvimento da motricidade fina da criança.

Uma outra atividade poderia ser, também, a da preparação de um bolo chamado de “arco-íris”, onde se poderia utilizar os corantes alimentares e as correspondentes misturas, que com certeza despertaria motivação e interesse por parte das crianças, proporcionando o desenvolvimento de outras vertentes como as da doçaria, no âmbito da culinária, e onde se poderia aplicar conceitos básicos da matemática, na quantificação dos ingredientes.

Em defesa dos animais.

Com a finalidade de desenvolver uma atividade envolvendo a comunidade educativa e depois de equacionar um conjunto de ideias ao nível das diferentes temáticas possíveis a explorar, a opção incidu na defesa dos animais dado ser um tema atual e acarinhado pelas crianças. Trata-se, por isso, de uma temática motivadora e transversal aos diferentes conteúdos a desenvolver ao nível do Pré-Escolar.

O diálogo com as crianças sobre o gosto pelos animais e o convívio ou afetos por animais domésticos (algumas crianças referiram possuir em casa animais como cães, gatos, papagaios e tartarugas) fez parte da estratégia da motivação para a ação educativa a desenvolver, e simultaneamente constituiu um levantamento de dados importantes para definir a forma como explorar o tema. A pesquisa em sites da especialidade e o contato com a Associação Protetora de Animais Domésticos (APAD), permitiu apurar outros dados, como os cuidados a ter com os animais e carências de utensílios necessários para uso diário, bem como a necessidade de alimentos para os animais abandonados.

As estratégias escolhidas consistiram na organização de uma dramatização para exibir ao grupo, no proporcionar o contato com animais ao vivo e na promoção de uma ação de sensibilização à comunidade educativa em parceria com a APAD, no sentido de recolher alimentos e utensílios necessários ao dia a dia dos animais.

Figura 20 - Dramatizando a história “As duas famílias”



A dramatização de fantoches apresentada às crianças, contou com a participação da educadora (narradora), das auxiliares e da estagiária (manuseamento dos fantoches/personagens) e baseou-se no texto “As duas famílias” (Anexo

CD – pasta 1: Texto dramático As duas famílias), retirado do site

<http://animaisabandonadosponte.blogspot.pt/2009/06/dramatizacao-as-duas-familias.html>),

que se refere a duas famílias distintas: uma malvada porque maltratava animais e outra boa por ser amiga dos animais.

Figura 21 - Fantoches personagens da história “As duas famílias”



Após a dramatização da história com a manipulação de fantoches, que decorreu conforme os preparativos, foi feita uma interpretação síntese da mesma realçando-se as principais ideias consagradas nos direitos dos animais.

O diálogo com o grupo situou-se nos animais domésticos que as crianças tinham em suas casas e na forma correta como lidar com esses mesmos animais, ou seja, evitar os maus tratos e o abandono quando se ausentam de férias. Ficou o alerta de que se deve cuidar de forma carinhosa e com respeito os animais que nos fazem companhia no dia-a-dia, ou havendo falta de condições contactar as associações para os acolher.

Mobilizando o grupo de crianças e os pais, foi preparada uma campanha intitulada “Ajude os animais da APAD”, com a duração de duas semanas e extensiva a toda a comunidade escolar, apelando-se para a entrega de donativos e alimentos.

Na continuidade do tema sobre os animais foi planeada uma atividade onde se pudessem explicar as características básicas e o tipo de animais quanto à sua locomoção. A estratégia compreendeu a organização de um espaço adequado (área polivalente) de modo a que diferentes tipos de animais (piriquitos, tartarugas aquáticas e um coelho anão) fossem visualizados pelas crianças ao vivo.

Mencione-se que a apresentação dos animais constituiu o ponto de partida para o diálogo com o grupo no sentido de enumerar outros animais do mesmo tipo quanto á forma como se deslocam: no ar, na água e no solo

Figura 22 - Explorando os animais que se deslocam no ar



outros.

Os animais foram apresentados à vez, um a um, tendo sido os periquitos os primeiros a entrar em “cena”, ao que as crianças verbalizaram outros tipos de animais que se deslocam no ar, como borboletas, mosquitos, a gaivota, a abelha, o morcego, a joaninha, entre

Figura 23 - Explorando os animais que se deslocam na água



caranguejo, entre outros.

A colocação do aquário no centro do espaço polivalente permitiu a exclamação em uníssono por parte do grupo: “São tartarugas!” De referir que foram enumerados outros tipos de animais que se deslocam na água, como os peixes, o polvo, o golfinho, a estrela-do-mar, a baleia, a foca, o tubarão, o

Figura 24 - Explorando os animais que se deslocam no solo



Seguiu-se a apresentação do coelho anão, tendo as crianças feito referência, de imediato, a outros animais que se deslocam no solo, como o cão, o gato, a girafa, o urso, o leão, o elefante, a zebra, o macaco, o porco, entre muitos outros que foram verbalizados. As crianças

participaram com entusiasmo e alguns de forma emotiva, manifestando intenção de os assimilar pelo tato, como aconteceu com o coelho anão, salvaguardadas as medidas básicas de higiene, com a posterior lavagem das mãos.

Refira-se que a avaliação desta atividade tomou como base um jogo onde as crianças foram incentivadas a registar as suas aprendizagens. Formaram-se três grupos diferentes nas três mesas da área polivalente, tendo-se sempre em atenção que cada grupo contemplaria crianças de diferentes níveis etários, visando a cooperação entre elas. Formados os grupos, foram distribuídas três folhas de desenho formato A3, uma a cada grupo. Cada uma das três folhas tinha escrito uma das seguintes frases: “Animais que se deslocam no ar”, “Animais que se deslocam na água”, “Animais que se deslocam no solo”.

Posteriormente foram mostradas 10 imagens de diferentes tipos de animais, que iam sendo identificadas oralmente pelos grupos de crianças, quanto à forma de deslocação. Quando eram mostradas as imagens dos animais selecionados, as crianças conseguiam identificar logo a que grupo pertencia: ao seu grupo, ou ao de outro grupo, sendo que as crianças mais velhas ajudavam as mais novas a fazer as colagens de algumas imagens.

Figura 25 - Colorindo as imagens dos animais separados pela sua forma de deslocação



A atividade terminou com o recurso à expressão plástica, tendo as crianças colorido as imagens dos animais. Os registos realizados pelas crianças com os animais colados em folhas A3, coloridos e devidamente separados pela sua forma de deslocação, foram afixados na sala de atividades, sendo posteriormente objeto de comentários entre as crianças, que nomeavam os animais, privilegiando-se o que determinada criança tinha colado e pintado.

Figura 26- Separando os animais quanto ao número de patas



Para trabalhar a área da matemática neste tema, as crianças formaram novamente três grupos separados. De seguida procedeu-se à distribuição, por cada um deles, de uma tabela, em formato A4, com os números 0, 2, 4, 6 e 8 e, um conjunto de imagens de diferentes animais (escorpião, cavalo marinho, pato, girafa, formiga, peixe, avestruz, gato, barata, caracol, galinha, cavalo e mosquito). Cada grupo de crianças contou a quantidade de patas que cada animal possuía e indicou a que parte da tabela pertencia. Foi notório que nesta fase, as crianças mais crescidas ajudavam as mais pequenas na contagem da quantidade de patas de cada animal e colaboravam na seleção correta da parte da tabela a que pertencia o animal, segundo o seu número de patas.

Depois da organização na tabela por ordem da quantidade de patas dos animais, o grupo fez a respetiva colagem com a orientação e colaboração dos adultos da sala.

Figura 27 - Trabalho final afixado num placard da sala de atividades



Numa fase final cada grupo foi incentivado a escolher o título para colocar nas suas tabelas: “Quantas patas têm os animais”, “Animais sem patas e animais com patas” e “Os animais e as suas patas”. Estes títulos, curiosamente diferentes entre si, o que foi digno de

registo, foram transcritos pelos adultos, que os acompanharam.

A atividade terminou com um momento lúdico. O grupo, sentado no tapete, foi convidado a identificar um determinado som que correspondia ao emitido por um determinado animal (reprodução de um vídeo no computador), (Anexo CD – pasta 1: Sons dos animais da quinta). A criança que identificava o animal pelo som emitido representava esse mesmo animal de forma gestual para o grupo.

Explorando as profissões.

“Eu quero ser pintor!”. Foi a expressão verbalizada por uma criança no âmbito de uma atividade lúdica tendo como base o desenho. Considerando o diálogo sobre os desejos relacionados com as diferentes profissões, e que a maioria dos pais das crianças estava desempregada, a opção foi a de trabalhar as profissões que as crianças gostariam de ser quando forem adultas.

A motivação partiu de diálogo com as crianças acompanhado de imagens de diferentes profissões (polícia, bombeiro, médico, pintor, professor, entre outras), introduzindo-se a definição simples do conceito de profissão, como o desempenho de um trabalho diário exercido para ganhar dinheiro.

Questionado o grupo sobre as profissões desejadas para cada uma das crianças, a surpresa foi agradável na medida em que proporcionou uma quantificação de profissões interessantes para a exploração do desenvolvimento das capacidades de exposição de ideias sobre as diferentes funções próprias de cada uma das profissões inumeradas: enfermeiras, médicas, pilotos, professor(as), polícias, pintor(a), mecânico, padeiro(as), informático e veterinária.

A enumeração das profissões desejadas foi esquematizada em gráfico preparado com a orientação da estagiária, onde as crianças participaram com empenho fazendo corresponder um quadradinho rosa (menina) ou azul (menino) à profissão desejada e no gráfico representada por um “boneco” desenhado.

Figura 28 - Indicando o lugar correspondente à profissão escolhida



A estratégia utilizada culminou com a avaliação, que consistiu na indicação por parte das crianças do quadradinho correspondente à profissão e lugar onde se situavam no gráfico. O registo da atividade foi posteriormente afixado na sala de atividades e intitulado-

se de “Eu estou aqui.” De salientar o facto de algumas crianças terem convidado os pais para visualizar o gráfico e a profissão que desejavam ter no futuro.

Na mesma linha de raciocínio, o grupo foi convidado a formar um “gráfico humano” que consistiu em utilizar as próprias crianças alinhadas por profissões, com o objetivo de exercitar a quantificação e a relação do número de crianças em cada profissão escolhida.

Na diversidade das atividades relacionadas com as profissões, o grupo foi convidado a elaborar um livro sobre as profissões, partindo-se de uma adivinha para chegar à profissão.

Lida a adivinha, previamente escrita, a criança era convidada a decifrar oralmente a profissão correspondente, que expressava também em desenho. Citadas as 25 adivinhas, uma a uma, sobre as profissões (agricultor, mergulhador, costureira, polícia, empregada de limpeza, marinheiro, cantor, enfermeira, médico, cozinheiro, carteiro, jardineiro, palhaço, futebolista, pedreiro, professor, pasteleiro, mágico, sapateiro, pintor, fotógrafo, dentista, escritor, pescador e carpinteiro) e concluídos os desenhos em folha A4, estes foram compilados em caderno (“Livro de Profissões”).

De referir que a dificuldade sentida pelas crianças em expressar pelo desenho as profissões obrigou a uma reflexão avaliativa. Na verdade, as crianças, ainda no início da fase da garatuja e do pré esquemático não estão preparadas para sintetizar graficamente figuras conforme as profissões enumeradas.

Figura 29 - Colorindo as profissões adivinhadas



Uma vez que a estratégia previamente definida previa apenas a pintura de desenhos com figuras correspondentes às profissões, impressos em folhas A4 para as crianças mais novas colorirem, foi colocada a questão ao grupo e todas as crianças optaram por pintar a

figura do desenho já impresso. Depois de coloridos, conjuntamente com as adivinhas, formaram “O Livro das Profissões” do grupo.

No desenvolvimento do diálogo sobre outras profissões, as crianças verbalizaram a de escultor como “um senhor que faz estátuas”. Elogiada a definição da criança o grupo foi

questionado se gostariam de ver como um escultor faz uma estátua. Todas as crianças disseram que sim, mostrando-se interessadas em ver como era realizada uma escultura.

De mencionar que foi feito o convite ao escultor António Rodrigues (professor de expressão plástica) para visitar a escola e o grupo. Este exemplificou como se modela uma escultura em barro, de forma direta, elaborando uma cabeça em volume, falando simultaneamente da profissão de escultor.

Figura 30 - Participando na exemplificação da modelagem de uma escultura em barro



Durante o trabalho realizado pelo escultor, as crianças mostraram-se muito atentas e interessadas, colocando questões acerca das designações dos utensílios usados. De referir que as crianças motivadas afirmavam que iriam fazer

estátuas com plasticina.

Figura 31 - Cabeça modelada pelo escultor António Rodrigues



Foi pedido pelo grupo e pela educadora cooperante para preservar a cabeça modelada em barro, que o escultor doou à escola como lembrança. De modo a agradecer a atitude do escultor convidado, as crianças elaboraram um postal com uma fotografia da atividade realizada.

Na sequência da atividade de expressão plástica (escultura) a que assistiram, o grupo foi questionado se desejavam ser escultores por um dia, ao que responderam afirmativamente. Foram preparadas duas formas de gesso, nomeadamente as figuras de um peixe e de um coração em negativo (escavadas) que, preenchidas com barro por cada uma das crianças, obtinham dos moldes a modelação em baixo relevo de uma das figuras à escolha.

Figuras 32 e 33 - Modelando em baixo relevo as figuras à escolha



De salientar que as crianças que iam terminando as suas modelações colaboravam com os mais novos demonstrando capacidade de entreaajuda e gosto pela atividade.

Figura 34 - Resultado da modelagem nas duas formas de gesso



Terminada a tarefa, foi explicado ao grupo que a figura em barro tinha de estar bem seca para colorir, exemplificando-se tal com um exemplar previamente preparado, que as crianças manusearam sentindo a plasticidade do mesmo.

Intervenção com a comunidade educativa

No âmbito do Pré-Escolar foi dinamizada uma palestra intitulada “Enquanto pais somos sempre filhos” destinada os pais ou encarregados de educação das crianças das duas salas do Pré, a Sala Laranja e a Sala Verde, tendo sido convidada como oradora a psicóloga Dra. Isabel Rodrigues.

A definição da temática tratada teve como propósito contribuir para colmatar a situação de afastamento e, por vezes de alheamento completo, por parte da maioria dos pais. A indicação recebida por parte das educadoras e da cooperante de que os pais não participam nas atividades desenvolvidas na escola e a perceção de que estes não estabelecem regras em casa para com os filhos, constituiu objeto de reflexão com a psicóloga e consequente definição do conteúdo da palestra a desenvolver na intervenção educativa realizada: relembrar as regras básicas de comportamento.

Tendo em conta que:

Sendo a educação pré-escolar complementar da acção educativa entre o estabelecimento, haverá que assegurar a articulação entre o estabelecimento educativo e as famílias, num contexto social, as respostas mais adequadas para as crianças e famílias, cabendo aos pais participar na elaboração do projecto educativo do estabelecimento. (Ministério de Educação, 1997, pp. 22, 23)

A divulgação da palestra foi realizada por meio de cartazes, afixados nas duas salas (Anexo CD – pasta 1: Cartaz da palestra Enquanto pais somos sempre filhos), tendo sido também distribuído por cada encarregado de educação da Sala laranja e da Sala Verde um convite para assistirem à palestra anunciada.

A estratégia seguida pela Dra. Isabel Rodrigues consistiu em motivar os pais para o diálogo com a psicóloga, fazendo-os expor as suas opiniões, ideias, prós e contras sobre a escola, de forma a proporcionar o desenvolvimento da temática anunciada, e

consequentemente a entenderem a importância da relação família-escola, como também a importância de estabelecer regras em casa de forma a dar maior segurança aos seus filhos.

A ação decorreu com sucesso, de forma muito participada, tendo alguns pais sugerido a realização de outras palestras do género, de modo a poderem partilhar os seus problemas e ouvir a opinião de especialistas de fora da escola, e da própria escola. Foi entregue a cada pai ou encarregado de educação um certificado de presença (Anexo CD – pasta 1: Certificado de presença na palestra Enquanto pais somos sempre filhos).

Sabendo que “não só a família, como também o meio social em que a criança vive influência a sua educação” (Ministério de Educação, 1997, p. 23), foi dinamizada uma outra ação intitulada “Ajude os animais”. Sensibilizadas as crianças da Sala laranja, de acordo com a cooperante e a diretora do estabelecimento de ensino, foi elaborado um cartaz (Anexo CD – pasta 1: Cartaz Ajude os Animais), para promover a iniciativa, que foi afixado no hall de entrada da escola. Foram também elaborados e distribuídos convites por toda a comunidade educativa (os alunos, os professores e educadores, os funcionários, os encarregados de educação e a diretora) com a finalidade de participar na anunciada campanha de ajuda aos animais.

Para a concretização da ideia, foi contactada a APAD que sugeriu centrar a campanha na recolha de ração e de outros produtos e objetos úteis a cães e gatos recolhidos pela associação ao abandono diário, tais como, produtos de limpeza, mantas, cobertores, lençóis, coleiras antiparasitárias, biscoitos para cães e gatos, trelas, coleiras, brinquedos.

A campanha divulgada em cartaz e panfletos (Anexo CD – pasta 1: Panfleto Ajude os Animais - parte da frente e Panfleto Ajude os Animais - parte de trás), endereçados aos encarregados de educação, às crianças e alunos, aos docentes e não docentes, teve êxito. A ração e o material recolhido foram entregues aos elementos da APAD, que se deslocaram à escola com o objetivo de recolher os donativos, tendo os representantes da associação

agradecido expressamente às crianças da Sala Laranja, oferecendo à escola um certificado de agradecimento na pessoa da diretora do estabelecimento. O resultado da campanha foi divulgado no grupo da escola no facebook para que toda a comunidade educativa, especialmente quem contribuiu nos donativos, tivesse conhecimento do mesmo.

“O educador, ao dar conhecimento aos pais (...) do processo e produtos realizados pelas crianças a partir das suas contribuições, favorece um clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre crianças e adultos.” (Ministério de Educação, 1997, p.45).

Neste sentido, e na parte final da prática pedagógica, os pais e encarregados de educação foram convidados para a visualização de um vídeo (Anexo CD – pasta 1: As atividades desenvolvidas na Sala Laranja visualizadas pelos pais), onde foram apresentadas todas as atividades desenvolvidas com os seus educandos, resumindo através de imagens legendadas toda a ação educativa desenvolvida com as crianças da sala da sala Laranja.

O vídeo destaca os resultados das atividades e de outros momentos da ação educativa desenvolvida com as crianças, nos diferentes momentos de ensino aprendizagem, sendo assim perceptível a participação dinâmica da criança na elaboração da própria aprendizagem. O ‘feed back’ dos encarregados da educação, que no final da visualização dos momentos desenvolvidos na ação educativa manifestaram satisfação positiva com aplausos seguidos de parabéns, foi um momento de apreço e de valorização de desempenho, extensivo à equipa que este estágio integrou.

Avaliação do grupo

Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução (...) constituindo uma base de avaliação para o educador (...) A sua reflexão, a partir dos

efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança (Ministério da Educação, 1997, p.27).

A avaliação da ação educativa no âmbito do estágio pedagógico no Pré-Escolar tomou como base os conteúdos desenvolvidos nas diferentes áreas do conhecimento, conforme as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), nomeadamente as áreas de formação pessoal e social, de expressão e comunicação, e do conhecimento do mundo.

A área de formação pessoal e social “íntegra todas as outras áreas, pois tem a ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo” (Ministério da Educação, 1997, p. 49).

O grupo, na generalidade, evidenciou atitude de respeito e cooperação pelos amiguinhos, crianças de outras salas e pelos adultos, mostrando capacidade em interagir e de organizar e gerir os materiais e os espaços de ação, deixando-os em lugar apropriado e arrumados, sendo que, algumas das crianças, tenham demonstrado menos cuidado no desempenho dessas tarefas, precisando da colaboração dos adultos.

Na sua maioria, o grupo exprimiu as suas ideias, necessidades e emoções de forma positiva, demonstrando uma forma de sociabilização saudável, verbalizando os nomes dos amiguinhos e dos adultos de forma espontânea e afetiva. Uma grande parte do grupo voluntariou-se para tarefas de interajuda, e até de liderança, embora neste caso, o número de crianças tenha sido menor.

O grupo participava com sugestões e opiniões nas diferentes atividades realizadas, mesmo quando não lhes eram solicitadas, mostrando empenho e gosto nas tarefas, embora em alguns casos tenham demonstrado falta de concentração, dispersando facilmente, tendo sido necessário o recorrer a estratégias alternativas no sentido reconquistar a atenção devida da criança.

Se o grupo demonstrou, por um lado, conhecer as regras básicas e as rotinas diárias, por outro, a maioria mostrou dificuldade nas regras de comunicação e partilha, nomeadamente na intervenção em diálogos, não esperando pela sua vez para falar, nem manifestando de forma ordenada a vontade de intervir, levantando o braço ou a mão, conforme recomendado.

A maioria das crianças evidenciou dificuldades em gerir bem os conflitos, chegando mesmo a demonstrar alguma agressividade oral e física, embora algumas delas tenham recorrido aos adultos em situações de discórdia, no sentido de encontrar uma solução. A intervenção dos adultos foi sempre no sentido de relevar comportamentos positivos, levando-os a admitir o erro, com evidência para a confraternização em oposição ao conflito. Nem todas as crianças demonstraram sentido de partilha em relação aos brinquedos e jogos que traziam de casa, situação que se foi modificando com a intervenção dos adultos na gestão de determinados jogos. Na higiene pessoal todo o grupo evidenciou uma grande autonomia, cumprindo com as regras básicas, quer nas refeições quer em outras situações.

A área de expressão e comunicação, nos diferentes domínios que a compõem, “engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e progressivo domínio de diferentes formas de linguagem” (Ministério da Educação, 1997, p. 56).

No *domínio da expressão motora*, ao nível da Educação Física (atividade de enriquecimento curricular), e nas atividades do recreio ao nível dos diferentes jogos praticados ao nível da motricidade grossa, o grupo evidenciou um desenvolvimento motor satisfatório e em alguns casos bom, demonstrando interesse e atenção especial nas aulas de Educação Física. As crianças expressaram com vigor e vontade de participar, movimentos coordenados e autónomos, quer ao nível dos membros inferiores quer superiores, no ato de pontapear, atirar e agarrar, subir e descer obstáculos, bem como no ato de pular e de saltar de

uma forma geral. As crianças de menor idade mostraram alguma falta de mobilidade nas atividades de corrida, e no que respeita à exatidão de movimentos relacionados com jogos, bem como ao nível da motricidade fina, nomeadamente no abotoar, calçar e atar calçado, e no ato de vestir em geral.

No *domínio da expressão dramática*, o grupo evidenciou gosto e vontade de integrar brincadeiras e jogos tipo “faz-de-conta”, manifestando particular interesse na imitação de adultos e de personagens que conhecem, e em participar nas dramatizações realizadas pelos adultos, manifestando igual interesse em integrar algumas delas. Neste domínio foi importante a vivência de situações que lhes são familiares, no sentido de passar informação útil, como regras e de boas maneiras, de educar simulando pelo “faz-de-conta” casos considerados de relevância no âmbito das atitudes e dos valores de relacionamento com os outros de forma positivos.

No *domínio da expressão plástica*, as crianças, que na sua generalidade se situam na fase pré-esquemática, mostraram agilidade e desenvolvimento ao nível da motricidade fina, nomeadamente ao nível da representação gráfica, segurando o lápis, ou outro utensílio semelhante, bem como em atividades em que utilizaram a digitinta para se expressar, como foi o caso das crianças ainda na fase da garatuja, ao nível expressão controlada e da expressão com nome. Revelaram interesse e vontade de colorir, embora com diferentes formas de desempenho, conforme o domínio dos materiais utilizados. Expressam-se melhor com lápis de cera ou de pau (de diferentes cores), e menos bem, chegando mesmo a deixar a tarefa inacabada, quando estão a colorir com feltros de cor. Com pincel e guache revelaram a necessidade de acompanhamento, sobretudo as crianças de menor idade. Revelaram gosto em se expressar de forma livre, evidenciando um sentido estético considerável, mas a maioria do grupo evitou colorir desenhos pré concebidos, onde tinham de colocar a cor dentro do contorno das figuras, abandonando por vezes o desenho sem o colorir.

Na área da modelação revelaram muito empenho e dedicação na manipulação dos materiais como o barro e a plasticina, mesmo sem resultados finais de relevância. Mostraram apetência para o recorte e colagem, motivados pelo manuseamento dos materiais e também pelos motivos, figuras, imagens, etc., relacionadas com as atividades desenvolvidas.

No *domínio da expressão musical*, o grupo no seu todo revelou-se bastante motivado na audição de melodias e canções apresentadas, ouvindo em silêncio, chegando mesmo a surpreender pela memorização quase de imediato de algumas letras simples. Manifestaram sempre aos adultos o desejo de ouvir música, que acompanhavam dançando, movimentando o corpo conforme a entoação da melodia. Este domínio da expressão musical relacionado com a expressão motora ao nível do corpo deveria ser mais explorado no sentido de educar para a música e para a danças, nomeadamente ao nível de alguns passos e movimentos básicos relacionados com diferentes tipos de danças e bailados.

No *domínio da linguagem oral*, as crianças na generalidade evidenciaram capacidade de compreender as informações elementares a partir do discurso falado, demonstrando competência nas interpretações básicas ao nível do vocabulário utilizado e respetivo significado. Demonstraram vontade de enriquecer o seu vocabulário ao nível da expressão oral, variando por vezes a sua utilização nas frases pronunciadas. Atendendo ao nível etário em que se encontram não revelaram dificuldades de destaque no domínio da pronúncia e da articulação das palavras proferidas. Uma grande parte das crianças mostrou capacidade para dialogar em grande grupo, expressando-se com vontade, sobretudo ao narrar as suas experiências vivenciadas. Demonstraram o gosto pela audição de histórias curtas, com destaque para as histórias acompanhadas de imagens, relacionando as imagens com as palavras ditas.

No *domínio da linguagem escrita*, a maioria das crianças, sobretudo ao de nível etário compreendido entre os quatro e cinco anos, revelaram reconhecer algumas letras do alfabeto,

em particular as que relacionam com as primeiras letras de palavras que lhes eram familiares, manifestando assim uma grande motivação e apetência pela linguagem escrita. No entanto, se uma grande parte do grupo demonstrou capacidade de escrever o seu nome próprio sem recorrer à cópia, em outras situações mostraram precisar de acompanhamento dos adultos. Para desenvolver o exercício da escrita foram preparados diferentes tipos de modelos com palavras escritas acompanhadas das respetivas imagens.

Na *área da matemática*, a grande maioria das crianças demonstrou conhecer a contagem da numeração até o número 20, sendo que as de nível etário situado nos três anos, apenas contaram até o número cinco. A maioria (idades de quatro e cinco anos) conseguiu identificar, verbalizar e representar graficamente os números escritos até o número 10. Enumeraram pequenas quantidades de objetos, e demonstraram capacidade de comparar objetos diferentes considerando a sua forma, dimensão e cor, reconhecendo as semelhanças e as diferenças entre os objetos. Algumas crianças revelaram não saber distinguir as noções relacionadas com o tempo, nomeadamente na distinção entre passado e futuro, no entanto mostraram conhecer o presente, ou seja o dia da semana em que se situam, relacionando com o ontem (que já passou) e com o amanhã (que vem depois).

Por último, a *área do conhecimento do mundo*, “enraíza-se na curiosidade natural da criança e o seu desejo de saber e compreender porquê. Curiosidade que é fomentada e alargada (...) através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração” (Ministério da Educação, 1997, p. 79).

As crianças, no âmbito das atividades diárias, evidenciaram querer saber mais sobre o tema ou situação vivenciada, demonstrando gosto e interesse e curiosidade em experimentar novas situações, e novos objetos, sobretudo quando usados em contexto diferentes.

Demonstraram conhecer as quatro estações do ano, pelas suas características relacionadas com as alterações climáticas, sabendo identificar esses sinais na paisagem.

“De acordo com uma abordagem experiencial, a maneira mais económica e conclusiva para avaliar a qualidade em qualquer contexto de ensino é atender a duas dimensões: bem-estar emocional e implicação experienciados pelas crianças” (Portugal & Laevers, 2010, p. 20).

A avaliação do grupo a nível do bem-estar e implicação tomou como base a grelha expressa na Ficha 1g – Avaliação geral do grupo, de Portugal e Laevers (2010).

Esta avaliação foi feita semanalmente, começando pela semana de observação até a última semana da minha intervenção educativa, através da observação participante e das produções das crianças. Seguiu uma escala com cinco níveis, muito baixo (1), baixo (2), médio/neutro (3), alto (4) e muito alto (5).

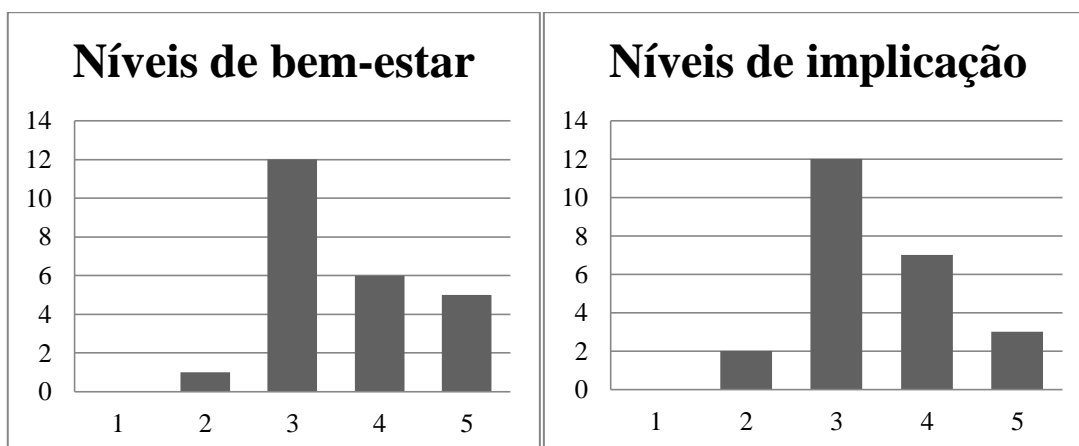
“O bem-estar e a implicação são critérios-chave para identificar crianças com ou sem problemas. Contudo, importa também atender ao seu desenvolvimento, enquadrado nas finalidades da intervenção educativa” (Portugal & Laevers, 2010, p. 36).

Segundo Portugal e Laevers (2010), o bem-estar é “um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia” (Portugal e Laevers, 2010, p. 20). Para os mesmos autores a implicação é “uma qualidade da actividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia” (Portugal e Laevers, 2010, p.25).

Tendo em conta as anteriores indicações de Portugal e Laevers, as grelhas de avaliação Ficha 1g – Avaliação geral do grupo, indicadas pelos mesmos autores e preenchidas durante o estágio, semana a semana, (Anexo CD – pasta 1: Fichas 1g -

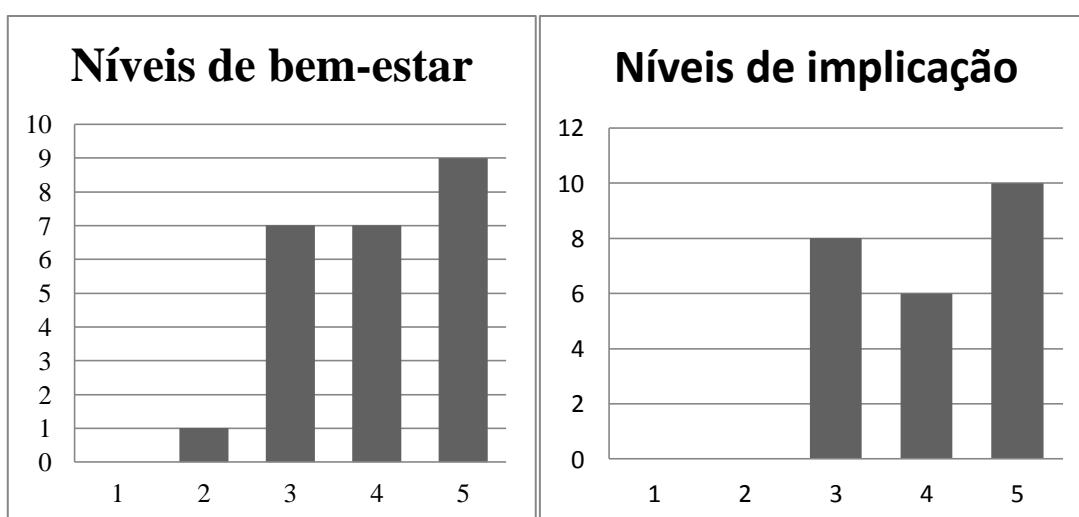
Avaliações gerais do grupo) e os seguintes gráficos, verifica-se que houve um ligeiro melhoramento no nível de bem-estar e de implicação durante a prática educativa.

Gráficos 7 e 8 - Níveis de bem-estar e de implicação das crianças da Sala Laranja na semana de observação



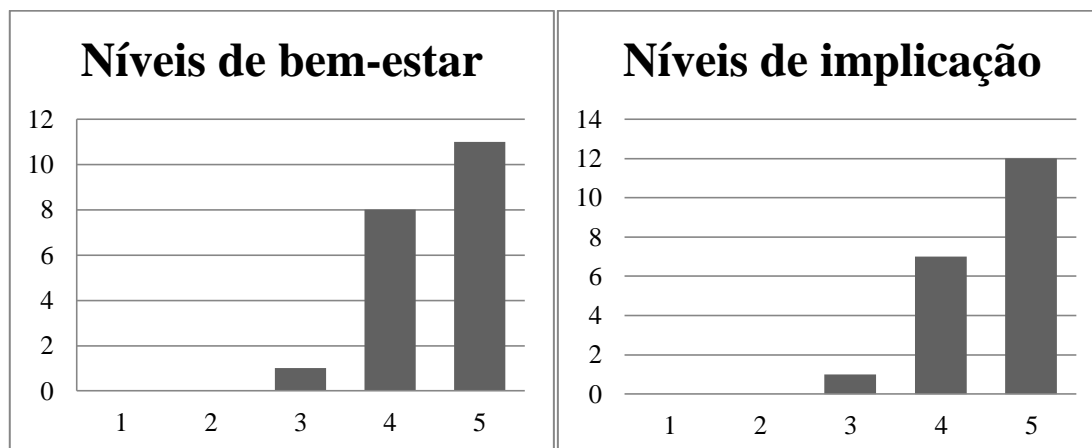
É de salientar que, nesta semana de observação, uma criança faltou.

Gráficos 9 e 10 - Níveis de bem-estar e de implicação das crianças da Sala Laranja na semana correspondente a metade do percurso da durabilidade do estágio



É de relevar que, na semana correspondente a metade do percurso da durabilidade do estágio, uma criança faltou.

Graficos 11 e 12 - Níveis de bem-estar e de implicação das crianças da Sala Laranja na última semana de estágio



É de evidenciar que, na última semana de estágio, faltaram cinco crianças.

Nos dados dos gráficos apresentados, as crianças situadas do nível 2, que são uma minoria, evidenciaram sinais de pouca abertura e receptividade, em relação ao bem-estar, falta de flexibilidade perante novas situações apresentadas, pouca autoestima e autoconfiança no desempenho das atividades. É de salientar que este nível foi atribuído àquelas crianças que não conseguiam manter concentração nas atividades devido aos problemas familiares. Nos níveis de implicação, estas crianças, situadas no nível 2, mostraram falta de concentração, recorrendo a posturas incorretas e, em outras situações a expressões faciais de negação, notória ausência de energia e de persistência na entrega às tarefas. Ausência de criatividade e precisão no desempenho das atividades, evidenciando também sinais de pouca vivacidade e de satisfação nas tarefas diárias.

As crianças situadas no nível 3 demonstraram alguma abertura e receptividade, bem como flexibilidade às novas situações apresentadas, apesar da notória falta de motivação e de concentração nas tarefas desenvolvidas. Desempenharam atividades onde revelaram alguma falta de vitalidade na entrega das mesmas, no entanto, demonstraram alguma tranquilidade e uma autoconfiança e autoestima razoáveis. Nos níveis de implicação, as crianças do nível 3 evidenciaram pouca envolvimento e gosto na participação das atividades, com notória

desconcentração em algumas situações, embora mostrassem postura e atitudes satisfatórias no desempenho das atividades. Não demonstraram criatividade, mas realizaram as tarefas com satisfação.

As crianças situadas no nível 4, que foi uma maioria, evidenciaram de forma clara sinais de bem-estar, mostrando-se abertas e recetivas a novas situações, descontraídas, confortáveis e com energia no desempenho das suas atividades, não mostrando nunca desassossego. Evidenciaram entrega às tarefas com intensidade e dedicação, com sinais bem claros de autoconfiança e autoestima no desempenho das tarefas. Ao nível da implicação, as crianças situadas no nível 4 demonstraram elevada atenção e concentração no desempenho das atividades, evidenciando sinais de vitalidade e entusiasmo. Foram quase sempre criativas na realização das suas tarefas, demonstraram persistência e revelando-se minuciosas na execução de pormenores, participando sempre com comentários positivos em relação às atividades realizadas.

As crianças do nível 5 evidenciaram o bem-estar e a implicação de forma elevada, pela forma natural e intensa, firmeza e vigor com que se entregaram às tarefas. Demonstraram concentração, serenidade e gosto no desempenho de todas as atividades realizadas. Mostraram estar sempre abertas a novas situações, realizando-as com cuidado especial e precisão. Nunca mostraram sinais de desapontamento ou de desconforto, evidenciando sempre criatividade e espontaneidade. Ao nível da implicação as crianças mostraram-se sempre motivadas e absorvidas nas suas atividades.

Tendo em vista que durante o meu estágio houve um melhoramento nos níveis de bem-estar e de implicação das crianças, posso concluir que, as atividades selecionadas e planificadas foram ao encontro das suas necessidades e curiosidades, conseguindo proporcionar um ambiente de confiança, conforto e de segurança no grupo.

Avaliação individual da criança

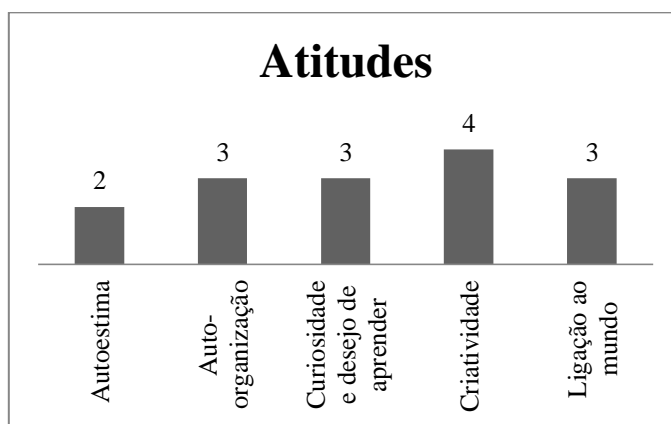
A seleção da criança em causa tomou como base as suas atitudes e comportamentos diferenciados e, por vezes antagónicos, observados em dois momentos diferentes. No âmbito do 2.º semestre do Mestrado em Educação Pré-Escola e 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Unidade Curricular Prática de Ensino supervisionada, onde se evidenciou ser uma criança muito ativa, participativa, criativa e imaginativa. E, no 3.º semestre do referido mestrado, onde se mostrou uma criança receosa, fechada, pouco participativa, e com necessidade de acompanhamento pedagógico.

Como instrumento de avaliação individual da criança, denominada de “Criança H”, foi utilizada grelha da Ficha 1i (versão completa) do SAC de Margarida Portugal e Ferre Laevers (2010), para analisar e refletir sobre o diagnóstico realizado.

Os resultados apresentados na Ficha 1i foram observados entre a última semana de janeiro e a segunda semana de março de 2013, tomando como referência as atividades da criança em grande grupo, individuais, incluindo os momentos de rotina como as refeições, o recreio, as aulas de Expressão Musical e de Educação Física. A Ficha 1i teve a supervisão da cooperante Lúcia Gonçalves e da professora de educação especial Isabel Ribeiro, que acompanha esta criança, cujas opiniões contribuíram para as respostas dadas às questões equacionadas na respetiva Ficha.

Considerando as respostas dadas às questões da respetiva ficha (Anexo CD – pasta 1: Ficha 1i - Avaliação individual da Criança H), foram elaborados os seguintes gráficos onde se verifica os níveis evidenciados pela criança em cada um dos indicadores, numa escala em que o nível 1 corresponde a muito baixo e o nível 5 a muito alto.

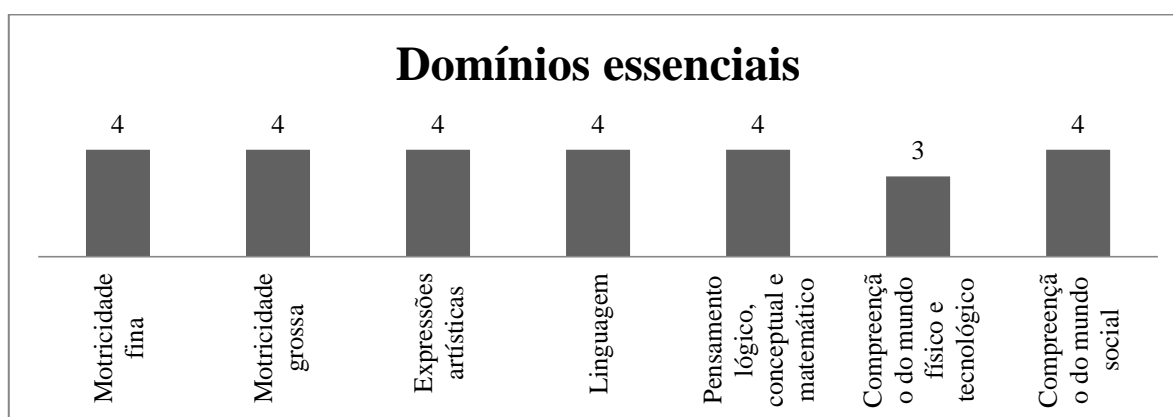
Gráfico 13 - Níveis dos indicadores de desenvolvimento referentes às atitudes



Em relação ao indicador correspondente às *Atitudes*, verificou-se que a criança se destacou ao nível da criatividade, manifestando-se pela regularidade ao nível da auto-organização, da curiosidade e desejo de aprender, bem como na sua ligação ao mundo. No entanto verificou-se que a criança analisada mostrou-se carente e com necessidades de afeto e acompanhamento mais próximo, mesmo individual em determinadas situações, dado que mostrou uma baixa autoestima, no nível 2.

Em relação ao indicador correspondente ao *Comportamento no grupo*, verificou-se que a criança está integrada no nível 3, regular, necessitando de acompanhamento específico no sentido de não regredir como aconteceu antes e conforme o diagnóstico apresentado, mas sim, no sentido de progredir de forma integral, quer forma de se sociabilizar, na relação com os outros, quer a nível individual, ou seja na relação consigo mesmo.

Gráfico 14 - Níveis dos indicadores de desenvolvimento referentes aos domínios essenciais



Em relação ao indicador correspondente aos *Domínios essenciais*, averiguou-se que a criança, na generalidade, mostrou um bom desempenho por ter atingido o nível 4 praticamente em todos os indicadores, como sejam os da motricidade fina; da motricidade grossa; da expressão artística; da linguagem; do pensamento lógico, conceptual e matemático; na compreensão do mundo social, sendo exceção o indicador da compreensão do mundo físico e tecnológico, em que a criança evidência a necessidade de acompanhamento mais específico.

Parte III - Prática em contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico

O estágio na valência de 1.º Ciclo decorreu na EB1/PE Prof. Eleutério Aguiar, durante seis semanas, de 24 de setembro a 31 de outubro, com um total de 20 dias (cinco dias de observação na primeira semana com cinco horas diárias e, 15 dias de prática divididos em três dias semanais com cinco horas diárias).

A prática pedagógica realizada durante o estágio compreendeu a organização de conteúdos e de estratégias conforme os objetivos, as competências e as capacidades a desenvolver, no contexto do ensino aprendizagem, ao nível do 1.º Ciclo.

Esta parte do relatório contempla, em síntese, a contextualização do processo desenvolvido ao longo da prática pedagógica, ao nível das unidades curriculares da Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, e das vivências de outras tarefas e da sua *práxis* na sala de aula, nomeadamente, do 3.º Ano B, com um grupo de 12 alunos com oito anos.

Contempla também a caracterização da envolvente escolar, considerando que a instituição e o meio onde ela se insere influenciam a prática da docência, traçando o essencial sobre a turma de alunos e a sala de aula, e os recursos didáticos, humanos e físicos, bem como a escola e o meio.

As informações relativas às caracterizações do meio, da instituição e do ambiente educativo foram debandadas do Projeto Educativo da Escola (2012 – 2016), do Projeto Curricular de turma e também do “Portal das Escolas da RAM”.

Esta parte do relatório reflete, finalmente, sobre o desenvolvimento do estágio ao nível da prática de ensino, bem como ao nível da intervenção educativa, nomeadamente nas ações desenvolvidas com a família e com a comunidade.

Os conteúdos programáticos abordados, semanalmente, definidos pela cooperante de acordo com o programa nacional, consideraram o horário das atividades desenvolvidas com os alunos, aos quais foram facultadas, semanalmente, as digitalizações das páginas dos

manuais Língua Portuguesa 3 *Alfa*, Matemática 3 *Alfa* e, Estudo do Meio 3 *Alfa*, onde estavam os respetivos conteúdos programáticos a desenvolver.

É pertinente considerar que a professora da sala do 3.º Ano B fazia-se acompanhar de pressupostos de ensino relativos ao modelo tradicional, embora de forma não tão rígida, demonstrando atitudes e comportamentos flexíveis, como por exemplo, optar pela reflexão conjunta com as crianças sobre eventuais imprecisões detetadas, em vez de dar por terminada a atividade no tempo previsto, independentemente dos erros encontrados.

Caracterização do meio

A EB1/PE Prof. Eleutério Aguiar, pertence à freguesia de Santa Maria Maior, que é uma freguesia do concelho do Funchal.

Figura 35 - Mapa das freguesias do concelho do Funchal



A freguesia faz fronteira a norte com as freguesias do Monte e da Camacha, a leste com a freguesia de São Gonçalo, a oeste com as freguesias da Sé e Santa Luzia e a sul com o oceano Atlântico, sendo rica em instituições de recursos educativos, culturais e desportivos.

Na zona existem diversos estabelecimentos comerciais: cafés, restaurante, bares, lojas de artesanato, a fábrica de bordados e chapéus de palhinha, centros comerciais, empresa da Eletricidade da Madeira, que conta também com um núcleo museológico, incluindo um auditório e espaço para exposições, o Teleférico que faz a ligação à freguesia do Monte, supermercados, padaria/pastelaria, mercearia e pronto-a-vestir.

A freguesia é servida por diversas instituições bancárias (Caixa Geral de Depósitos, Banco Português do Atlântico, o Banco Internacional do Funchal, e o Banco Espírito Santo) e pelos Horários do Funchal (companhia de transporte coletivo de passageiros).

A freguesia dispõe de serviços públicos como a Associação Abraço, a Associação Mão Amiga; o Centro de São Tiago, o Centro de Saúde de Santiago, a Associação Motociclismo da Madeira, os SMM- Serviços Médicos de Urgência Lda., a Polícia de Segurança Pública, a Cáritas da Paróquia de Santa Maria Maior, a Junta de Freguesia de Santa Maria Maior, o Instituto Meteorológico do Funchal, a Secretária Regional de Equipamento Social e Transportes e o Centro Cívico de Santa Maria Maior.

É servida também por estabelecimentos de ensino público e particular: as Escolas Básicas de 1.º Ciclo com Pré-Escolar a funcionar a tempo inteiro (Ribeiro Domingos Dias, Visconde Caçongo, Faial, São Filipe e Aspirante Mota Freitas), o Infantário “Os Louros”, a Escola Básica de 1.º Ciclo dos Louros com Currículos Alternativos, a Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclos dos Louros, a Escola Secundária Jaime Moniz, a Escola Salesiana de Artes e Ofícios, o Externato Adventista, o Centro Polivalente do Funchal, o Patronato Nossa Senhora das Dores, o Centro de Estudos Línguas e Formação do Funchal e a Escola Profissional do Atlântico.

Esta freguesia é rica em património edificado, dispõe de recursos culturais, tais o como o Jardim Botânico, o Centro Cultural da Barreirinha, o Teatro Experimental do Funchal, a Fortaleza de São Tiago, a Fortaleza dos Louros ou Forte do Lazareto, o Museu da

eletricidade, o Museu de Arte Contemporânea, o Museu do Clube Sport Marítimo, o Museu Edmundo Bettencourt, a Casa do Pintor Danilo de Gouveia, a Igreja do Socorro ou de Santa Maria, a Igreja de Nossa Senhora de Fátima, a Capela de Nossa Senhora da Boa Viagem ou Capela de Nossa Senhora da Redenção e Mercês, a Solmúsica- Academia de Música Unipessoal Lda. Nos recursos desportivos, nesta freguesia funcionam o Clube Sport Marítimo, o Complexo Desportivo do Clube Desportivo Nacional e a Juventude Atlântico Clube, entre outros de menor dimensão.

Caracterização da instituição

A instituição EB1/PE Prof. Eleutério de Aguiar, localiza-se na Rua Dr. Juvenal, n.º 31, que pertence à Freguesia Santa Maria Maior, concelho do Funchal, 9060-147.

Recursos físicos.

O estabelecimento educativo Serviço Técnico de Educação para a Deficiência Auditiva/Escola Básica de 1.º Ciclo com Pré-escolar Prof. Eleutério de Aguiar é um estabelecimento que visa o apoio às famílias e crianças com deficiência auditiva através de serviços técnicos, de cuidados básicos e atividades educativas. Para além destas crianças, este estabelecimento visa também cuidados básicos e educação de crianças normais desde o Pré-Escolar até ao 4.º ano de escolaridade.

Esta instituição ocupa três edifícios diferentes. O primeiro edifício é constituído por rés-do-chão e dois pisos, sendo que no rés-do-chão funciona o gabinete da Diretora Técnica, a secretaria, a central telefónica/sala de fotocópias, a sala de música, a cozinha doméstica, a arrecadação de apoio à cozinha, o WC de apoio à cozinha, a sala do Pré-escolar, a central térmica, WC de apoio à Pré, a lavandaria doméstica, o refeitório de adultos, o refeitório, a copa, a sala de cacifos e a arrecadação. No primeiro andar funciona a biblioteca, a sala de

expressão plástica, o gabinete de psicologia, o gabinete de psicomotricidade, a sala de apoio I/ Dormidas, o gabinete de terapia da fala, a arrecadação, uma WC, uma varanda e a sala da engomadeira. No segundo andar funciona o gabinete técnico, o laboratório de informática, uma varanda, um envidraçado, o bar, a arrecadação III / arquivo morto, e mais duas arrecadações.

O segundo edifício contém uma cave, um rés do chão, um piso intermédio e dois andares. Na cave funciona um W.C., o ginásio, a Sala de apoio I, e três arrecadações. O rés do chão é composto por um W.C. feminino, balneários femininos e masculinos, pelo hall e por uma W.C. masculino. No piso intermédio está situado o W.C., o apoio à audiolgia, a sala de Língua Gestual Portuguesa (LGP), o W.C. de apoio à sala de LGP, o W.C. de apoio à sala de jogos, a sala de jogos, o gabinete de audiolgia e a sala de leitura. No primeiro andar existe o W.C. masculino, o W.C. feminino, o W.C. da sala de professores, a sala de professores, seis salas de aula e a sala de espera. No segundo andar deste mesmo edifício funciona o W.C público, o W.C dos funcionários e o café.

As condições interiores da instituição são boas, considerando a boa luminosidade, água potável quente e fria, boas condições higiénicas, mobiliário e material sanitário adequado à faixa etária das crianças. O espaço arredores exterior é ajardinado e o recreio contém um parque de brincadeiras.

Recursos humanos.

Atendendo aos objetivos da Instituição julga-se ser necessário alguns recursos humanos para assegurar o seu bom funcionamento.

A EB1/PE Prof. Eleutério de Aguiar é dirigida por Diretora Pedagógica, sendo os restantes recursos humanos subdivididos em pessoal docente e não docente. O pessoal docente é constituído por uma educadora de infância especializada, duas educadoras de

infância, uma professora de expressão plástica, três professoras especializada, duas professoras de 1.º Ciclo, dois professores de 1.º Ciclo, uma professora de educação musical, uma professora de TIC, uma professora de expressão físico-motora e um professor de inglês.

O pessoal não docente é composto por técnicos superiores e de diagnóstico e terapêutica, como sejam, uma terapeuta da fala especializada de 1.ª classe, uma técnica de audiologia principal, uma técnica superior de serviço social, uma técnica de educação especial e reabilitação e uma psicóloga – técnica superior principal, e ainda por duas formadoras de LGP, 11 assistentes técnicos femininos e um masculino, oito assistentes operacionais femininas e um masculino.

Este estabelecimento é frequentado por 70 alunos, que estão divididos em sete grupos: um grupo pré-escolar com 16 crianças, um grupo de 1.º ano com dez alunos, um grupo de 2.º ano com 10 crianças, dois grupos de 3.º ano (um com seis alunos e um com 12) e dois grupos de 4.º ano (um com 6 alunos e um com 10). A maioria destas crianças pertence ao Concelho do Funchal, embora algumas sejam de concelhos vizinhos.

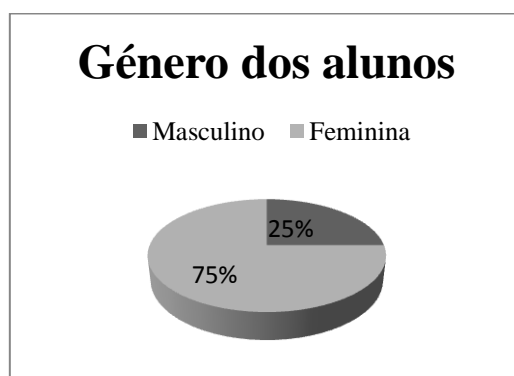
Caracterização do ambiente educativo

Constituição e caracterização do grupo de crianças.

É necessário fazer um estudo de caracterização sobre o grupo de crianças com quem vamos trabalhar, a fim de perceber quais as suas características individuais e coletivas, bem como os seus estádios de desenvolvimento físico e psicológico. É também importante saber se existe diversidade de idades significativas entre as crianças e a dimensão do grupo, para melhor planificar as atividades de acordo com o desenvolvimento e os interesses dos alunos.

A caracterização é acompanhada de gráficos relacionados com os alunos do 3.º Ano B, de forma a permitir uma leitura mais acessível dos dados realizados ao longo do estágio, considerando a observação participante e a consulta do projeto curricular de turma.

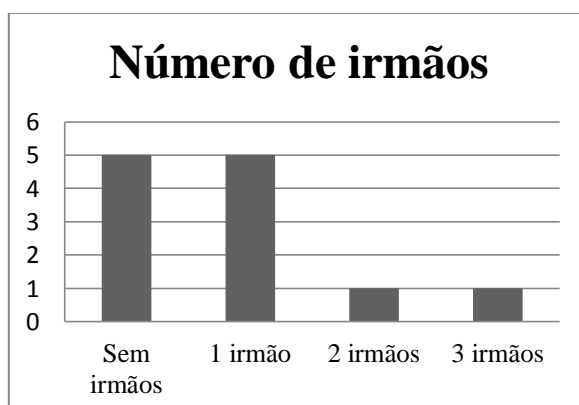
Gráfico15 - Género dos alunos do 3.º Ano B



O grupo do 3.º Ano B é composto por 12 alunos, oito meninos (75% do total) e 4 meninas (25%), todos na faixa dos 8 anos. Revelou ser um grupo homogéneo nos diferentes níveis de desenvolvimento, cognitivo, linguístico e motor

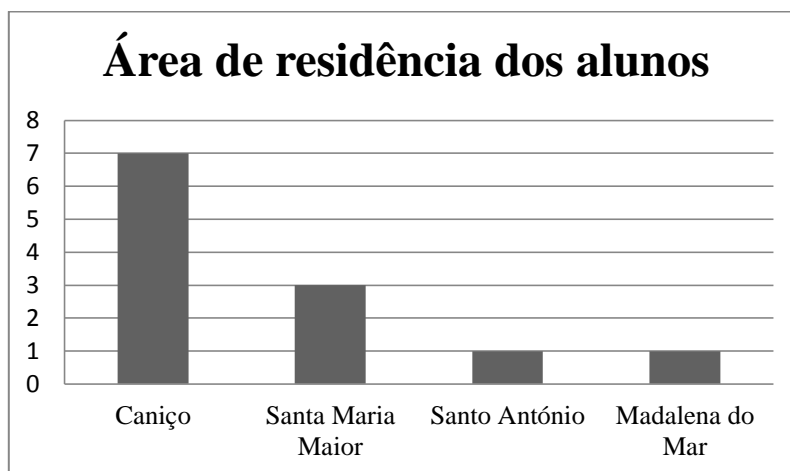
Neste grupo não existem alunos com necessidades educativas especiais, no entanto contém uma aluna surda implantada, que foi o primeiro sucesso de implantação nos dois ouvidos em Portugal.

Gráfico 16 - Número de irmãos dos alunos do 3.º Ano B



Analisando os dados biográficos, verifica-se que, em relação ao número de irmãos, cinco alunos não têm irmãos, cinco têm apenas um irmão, um aluno tem dois irmãos e outro tem três irmãos.

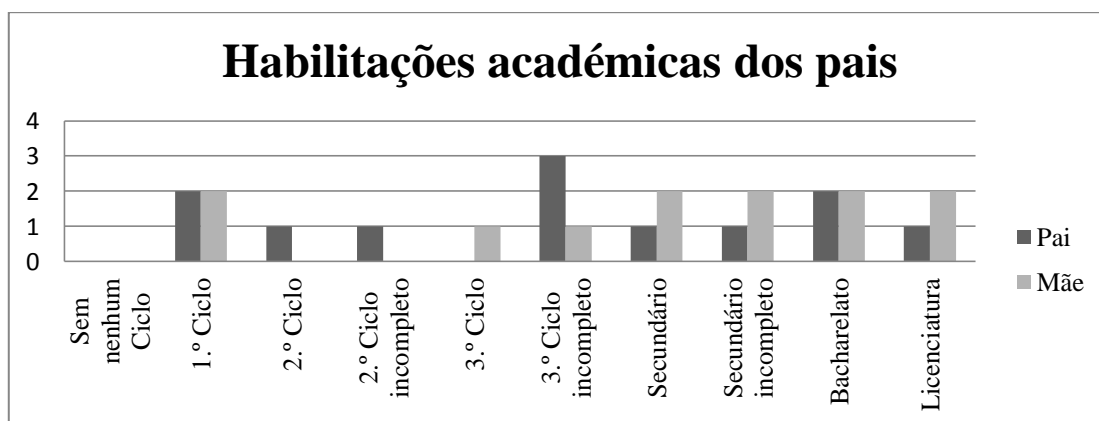
Gráfico 17 - Área de residência dos alunos do 3.º Ano B por freguesias



A maioria dos alunos é procedente da freguesia do Caniço pertencente ao concelho de Santa Cruz. Apenas 3 alunos são provenientes das proximidades da Instituição, ou seja da freguesia de Santa Maria Maior, e um aluno é da freguesia de Santo António, concelho do Funchal. Um outro aluno é proveniente da freguesia rural da Madalena do Mar, pertencente ao concelho da Ponta de Sol.

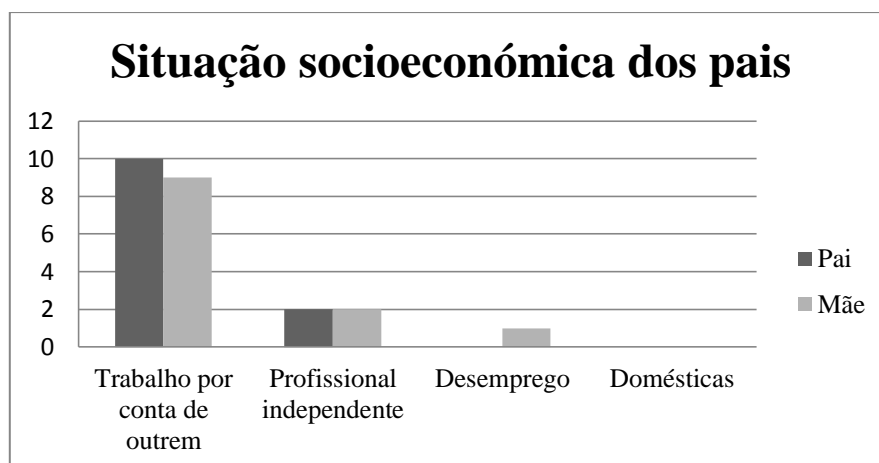
Para além das informações recolhidas acerca das crianças, surgiu de igual modo a necessidade de proceder ao levantamento de dados relativos às características das famílias.

Gráfico 18 - Habilitações académicas dos pais dos alunos do 3.º Ano B



Relativamente às suas habilitações académicas, verificou-se que o grau de escolaridade dos pais destes alunos é baixo. A maioria dos pais tem diferentes Ciclos de escolaridade incompletos: um pai possui o 5.º ano de escolaridade, tendo assim o 2.º Ciclo incompleto; um pai possui o 7.º ano, dois pais e uma mãe possuem o 8.º ano de escolaridade, tendo por isso o 3.º Ciclo incompleto; um pai e uma mãe possuem o 10.º ano e uma mãe o 11.º ano de escolaridade ficando, deste modo, com o secundário incompleto. No entanto dois pais e duas mães têm somente o 1.º Ciclo. Apenas um pai tem habilitação de 2.º Ciclo tal como apenas uma mãe tem habilitação de 3.º Ciclo. Há dois pais e duas mães com bacharelato, e um pai e duas mães com licenciatura.

Gráfico 19 - Situação socioeconómica dos pais dos alunos do 3.º Ano B



Relativamente às profissões dos pais, a grande maioria trabalha por conta de outrem, à exceção de dois pais e duas mães que trabalham por conta própria, e de um pai desempregado.

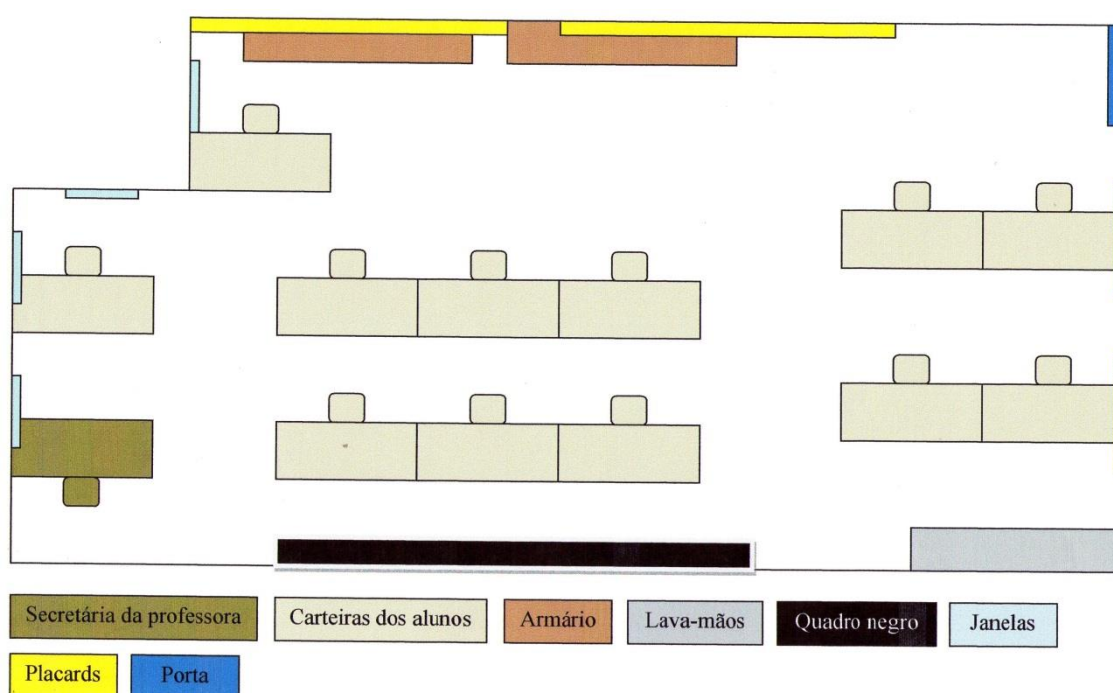
Existe uma grande diversidade de profissões entre os pais. Entre as profissões dos pais, contam-se com um ajudante de ação direta, um bate-chapa, um chefe de secção, um carpinteiro, um tipógrafo, um funcionário da CMF (Camara Municipal do Funchal), um rececionista, um assistente operacional da CMF, um especialista de informática, um guarda prisional, um gerente e um telefonista. Entre as profissões das mães, uma ajudante de ação

direta, uma vendedora, uma oficial de justiça, uma ajudante domiciliária, uma costureira, uma funcionária da PSP (Polícia de Segurança Pública), uma assistente operacional, uma técnica superior de função pública, uma auxiliar de ação educativa, uma secretária, uma professora e uma desempregada.

Em suma, estes alunos apresentam um nível sócio/económico baixo, em alguns casos, e médio noutros.

Caraterização da sala.

Figura 36 - Planta da sala do 3.º Ano B



Esta sala encontra-se no segundo andar do segundo edifício. Trata-se de um espaço de dimensões relativamente razoáveis, tendo em conta as atividades aí desenvolvidas, material de apoio e número de crianças.

Do lado adjacente à porta encontram-se dois placards com cartazes elaborados pela docente como material didático, com informações sucintas de conteúdos já lecionados nas

diferentes áreas curriculares. Ao lado dos placards está o mapa do tempo, o calendário, e ainda o quadro de tarefas. O calendário “permite (...) relacionar o dia do mês com o dia da semana e com o do ano”. (Grave-Resendes e Soares, 2002, p.51).

À direita da entrada da sala estão dois pequenos armários onde são guardados os manuais e cadernos dos alunos, quando não necessitam de levar para casa, procedimento que constitui uma mais-valia por evitar que as crianças voltem a casa carregadas. Ali também são guardados os seus dicionários, livros de histórias e alguns materiais. Na parede, por cima destes armários, existem dois placards onde estão afixados o registo dos aniversários dos alunos, e trabalhos realizados pelos mesmos.

A parte fronteira da sala dispõe de três grandes janelas retangulares e uma pequena janela circular que facilitam a entrada de luz, permitindo trabalhar a maior parte do tempo com luz natural. Nesta zona está a carteira da professora da sala.

Na zona esquerda da sala está situado o quadro preto ladeado de cartazes de carácter didático e informativo dos conteúdos programáticos já lecionados pela docente. Ainda nesta zona encontra-se um lavatório para o uso dos alunos, com água potável, uma mais-valia na sala pois evita que as crianças tenham de sair para beber água. Possui também um pequeno armário que contém materiais necessários para a realização das atividades. O centro da sala é constituído por nove mesas individuais dos alunos.

Organização do horário diário.

Os horários diários assumem grande importância no desenvolvimento das crianças. Assim, na sala do 3.º Ano B, precede-se da seguinte forma:

Tabela 4 - Horário da sala do 3.º Ano B

	Horário	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
Atividades curriculares	08h30m 09h30m	Matemática	Português	Português	Matemática	Português
	09h30m 10h30m		Expressão Musical e Dramática			Expressão Físico Motora
	10h30m 10h45m		Português			Português
	10h45m 11h15m	Intervalo				
	11h15m 11h30m	Estudo do Meio	Matemática	Matemática	Português	Matemática
	11h30m 12h30m					Matemática
	12h30m 13h30m	TIC	Estudo do Meio	Estudo do Meio		Estudo do Meio
Atividade de enriquecimento curricular	13h30m 14h30m	Almoço				
	14h30m 15h45m	TPC	Expressão plástica	Expressão Musical e Dramática	Expressão Musical e Dramática	Inglês
	15h30m 16h15m		TPC	LGP	Estudo	TPC
	16h15m 16h45m	Intervalo				
	16h45m 17h30m	Inglês	Expressão Físico-Motora	Expressão Físico-Motora	Clube “Hora do Conto”	TIC
	17h30m 18h30m		OTL	Clube “Expressão artística”	OTL	Clube “Jogos tradicionais”

As atividades curriculares decorrem na parte da manhã, quando os alunos apresentam níveis de maior concentração.

Intervenção educativa no 1º Ciclo do Ensino Básico

Observação participante.

A primeira semana incidiu sobre a aferição do conhecimento dos alunos nas diferentes áreas curriculares. A troca de diálogo mútuo entre os respetivos alunos e a professora cooperante, e entre esta e a estagiária, no papel de observadora participante, proporcionou simultaneamente o conhecimento recíproco entre o grupo, a estagiária e a cooperante.

A observação permitiu também conhecer e interiorizar metodologias e procedimentos desenvolvidos na ação pedagógica na sala de aula, de forma a prever, nas planificações, e a implementar na prática educativa, métodos equiparados, não estranhos aos alunos, de modo a dar continuidade à prática educativa com eficácia e sucesso escolar.

Nesta observação participante, houve oportunidade de tomar conhecimento sobre a organização da sala de aula que integra funções a serem cumpridas pelos alunos como chefe de turma, encarregados da distribuição e recolha do material, da limpeza e arrumação dos espaços e tabelas de registo como o “quadro de tarefas”, que expõe a divisão de tarefas e de atividades, entre outros, que contribuem para uma eficaz organização da sala de aula.

Em relação às atividades realizadas, no momento anterior ao trabalho a desenvolver nas diferentes áreas de conteúdo, cada aluno, aleatoriamente e à vez, apresentou oralmente uma síntese sobre o que tinha sido o seu fim de semana, o que contribuiu para a motivação e integração no grupo, possibilitando o exercício da comunicação oral com autonomia e clareza conforme se pretendia.

Seguiram-se as atividades das diferentes áreas conforme se descreve abaixo.

Área Curricular de Estudo do Meio.

Na área de Estudo do Meio, a observação dos conteúdos lecionados sobre a diferença entre naturalidade e nacionalidade, proporcionou um levantamento de questões colocadas pelos alunos, relacionadas com as instituições que compõem o País onde estamos inseridos.

Estes dados serviram como base para equacionar os objetivos e definir a estratégia para explorar conhecimentos sobre as instituições de organização de poder através dos símbolos de Portugal enquanto nação, dos símbolos locais - bandeiras e brasões da freguesia e do concelho - e dos hinos das regiões Autónomas da Madeira e dos Açores.

Dado que a escola está localizada na freguesia de Santa Maria Maior, concelho do Funchal, a preparação destes conteúdos consistiu na pesquisa, recolha e análise dos elementos relacionados com os símbolos regionais e nacionais, incluindo os respetivos hinos, com consulta bibliográfica, na internet, e deslocação aos serviços da autarquia do Funchal e da junta de freguesia.

Considerando a apetência dos alunos pelas tecnologias de informação e comunicação, realizei uma apresentação multimédia (Anexo CD – pasta 2: Os símbolos regionais, locais e nacionais), onde figuravam em síntese e de forma didática, os símbolos regionais da Madeira e dos Açores (bandeira, brasão e hino - poema), do concelho do Funchal e também da bandeira da freguesia de Santa Maria Maior e, finalmente, os símbolos nacionais (bandeira e hino - poema). Os hinos foram identificados com os nomes dos autores das respetivas letras e das músicas, acompanhados de vídeos cantados (Anexo CD – pasta 2: Hino da Região Autónoma da Madeira, Hino da Região Autónoma dos Açores e Hino Nacional Português), dos diferentes hinos, cujas letras e músicas foram cantadas pelos alunos, articulando este trabalho de Estudo do Meio com a Expressão Musical.

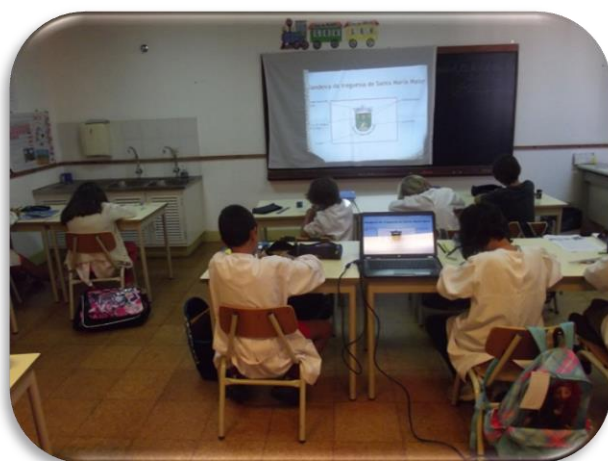
Foi explorada a simbologia das cores e dos principais elementos figurativos que compõem os elementos representados nos brasões dos diferentes organismos em estudo,

fazendo-se, também, referência histórica à descoberta da Madeira, em cuja época existiam lobos-marinhos em quantidade, em Câmara de Lobos, e à geografia e ambiente, para referir o afastamento da espécie, que já esteve em vias de extinção, para as ilhas Desertas, hoje zona protegida.

Os mesmos procedimentos foram usados para o estudo e exploração dos símbolos regionais dos Açores, com alusão ao açor, ave que era abundante nas ilhas Açorianas, aquando da sua descoberta, às nove estrelas como alusão ao número de ilhas que compõem aquele arquipélago, às cores azul e branca, que na época da chegada dos portugueses às ilhas açorianas, eram as cores da bandeira Portuguesa e aos touros representados no brasão dos Açores que representam a criação do gado bovino.

As atividades visaram, também, a exploração dos símbolos e cores (amarelo – riqueza e roxo – lealdade) da autarquia do Funchal, bem como dos diferentes ciclos ecológicos que a Madeira viveu simbolizados através das uvas, da cana-de-açúcar e das, e as denominadas formas de açúcar, que antigamente serviam para cristalizar o açúcar para exportar.

Figura 37 - Visualizando do power point



Na simbologia das insígnias da freguesia da Santa Maria Maior, encontramos a caravela e os dois cabrestantes, que eram instrumentos usados para varar barcos.

Figura 38 - Colorindo bandeira e fazendo as legendas das simbologias



de informação básica e da respetiva legenda.

A aula contemplou, ainda, a distribuição de desenhos das bandeiras, nacional e das regiões da Madeira e dos Açores, a cada aluno, em formato próximo do A6, com o objetivo de colorir (expressão plástica) conforme cada modelo original e colar nos respetivos cadernos, acompanhada

Figura 39 - Bandeiras do concelho do funchal e da freguesia de Santa Maria Maior desenhadas



Foram igualmente distribuídas, por cada um dos alunos, folhas formato A5 com o objetivo de representar graficamente e colorir as bandeiras do concelho do Funchal e da freguesia de Santa Maria Maior.

O recurso a procedimentos relacionados com as áreas de expressão plástica e musical (entoação dos hinos), para além de diversificar a aprendizagem com atividades complementares, de sair da rotina, teve como objetivo consolidar conhecimentos, através da experimentação de atividades inseridas nessas áreas complementares do processo de ensino-aprendizagem.

Estas tarefas de pesquisa e seleção das insígnias que figuram nas bandeiras e brasões, podiam ser feitas pelos próprios alunos, sempre devidamente acompanhados de docentes, num trabalho de projeto, de forma a proporcionar o manuseamento de meios (livros, revistas, internet, deslocações à junta de freguesia e autarquia), e fundamentalmente, vivenciar

experiências “no terreno”, e a desenvolver outro tipo de atividades criativas, sempre devidamente acompanhados de docentes. Se este trabalho fosse feito como projeto, estes alunos apreenderiam com mais profundidade os símbolos nacionais e regionais, por exemplo, e provavelmente seriam capazes de fazerem atividades interessantes sobre o assunto.

Noutro momento, o Estudo do Meio contemplou saberes relacionados com aspetos da história e da geografia da Madeira e do Porto Santo.

A estratégia definida teve como objetivo fomentar o desejo pela tradição oral, criando o gosto pelas lendas da sua ilha. A motivação fez-se partir da leitura de algumas lendas (Lenda de Machim, a Lenda de Arguim, a Lenda de Cavalum, a Lenda da Capela das almas, a Lenda de Nossa senhora do Monte e, a Lenda do Senhor dos Passos), de forma aos alunos conhecerem aspetos da nossa tradição, empiricamente, com o objetivo de introduzir factos e dados históricos comprovados. O processo de aprendizagem proporcionou a exploração do conceito de lenda, como sendo histórias sem fundamento comprovado, contadas de geração em geração, e que tanto poderiam ser imaginadas, como ter uma base verdadeira.

O grupo pesquisou na internet as lendas que, posteriormente, foram selecionadas e resumidas com linguagem mais acessível, para que cada par reescrevesse a respetiva lenda numa folha do word por suas palavras. Os alunos foram motivados a inserir imagens relacionadas com a lenda numa folha word, para posteriormente ser aplicada a um eventual ‘cartaz’ ou ‘capa de livro’, das lendas da ilha da Madeira.

Os alunos desenvolveram a comunicação oral relatando aos colegas as lendas que pesquisaram, tendo-se evidenciado alguma dificuldade ao nível da interpretação do essencial de cada uma das lendas (mensagem) e conseqüentemente da reescrita ou da narração por palavras próprias.

Figura 40 - Apresentando uma lenda da Madeira

Em relação às apresentações, alguns optaram por cada um dos elementos contar uma pequena parte, outros optaram por um dos elementos contar enquanto o outro elemento fazia pequenos gestos de dramatização.

Em relação aos conteúdos

relacionados com a área da geografia, a estratégia assentou no diálogo e na visualização do vídeo “Formação de ilhas vulcânicas” (Anexo CD – pasta 2: Vídeo Formação de ilhas vulcânicas), disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=4BfLFSLWLkU>, estabeleceu-se a relação com a formação da ilha da Madeira.

Depois da primeira visualização, sem quaisquer comentários, os alunos foram convidados a explicar a formação de uma ilha. Numa segunda visualização, foram já acrescentados dados explicativos e fundamentais para a compreensão desse conteúdo científico, realçando-se que a parte de fora da água, leva muitos anos a ser formada, e que depois de arrefecer e adormecer, o vulcão vai se florescendo ao longo de muitos e muitos anos, para só depois a ilha ser habitada, tal como aconteceu com a Madeira e as Ilhas dos Açores.

Já no âmbito da história da descoberta do Porto Santo e da Madeira e perante um mapa, os alunos foram estimulados, pelo diálogo, a imaginar uma caravela com os navegadores (João Gonçalves Zarco, Tristão Vaz Teixeira – e um ano depois Bartolomeu Perestrelo) enviados pelo Infante D. Henrique para explorarem África em 1418. Saindo de Sagres, apanharam uma grande tempestade com os ventos a mudar a rota da embarcação. Com certeza pensando já no naufrágio, avistaram uma pequena ilha com um extenso areal

dourado, a que deram o nome de Porto Santo por os ter salvo, após a tempestade.

Aproveitaram para explorar a ilha e avistaram uma grande sombra ao longe. Por entre perguntas e respostas, os alunos deram largas à imaginação o que os navegadores, na época, poderiam ter pensado - tratar-se de algo assombroso ou ser outras terras. Voltando a Lisboa com as novidades, regressaram um ano depois, em 1419, já com Bartolomeu Perestrelo com a finalidade de explorar o mistério que veio a revelar-se ser uma ilha coberta de densa floresta, a que deram o nome de Madeira.

Após a atribulada história da descoberta, o grupo perante o mapa das ilhas do Porto Santo e da Madeira, participou na continuidade da história, sempre com curiosidade. Para entender o povoamento das ilhas por gentes provenientes do continente português e de África, e a necessidade de dividir o espaço geográfico em partes (capitanias) para o administrar (capitães donatários), os alunos traçaram as referidas divisões administrativas nos seus mapas em pequeno formato.

Com o objetivo de dar a conhecer o passado do Funchal e desenvolver atitudes de respeito pelo património histórico, em outro momento do Estudo do Meio, planificou-se a visita a uma zona da cidade do Funchal de forma a contemplar alguns monumentos de referência histórica e cultural. Definidos os monumentos e lugares a visitar, procedeu-se à pesquisa, recolha, análise e síntese de informações relativas ao Pelourinho, Portão dos Varadouros, Pilar de Banger, Assembleia Regional, Sé, estátua de Gonçalves Zarco. Na visita de estudo à cidade os alunos, perante o monumento, identificavam e exponham a informação adquirida em relação ao monumento estudado, situando o referido monumento no mapa do trajeto previamente preparado. A atividade culminou numa visita guiada ao Palácio de São Lourenço.

Figura 41 - Preparação para a visita de estudo

A preparação da visita compreendeu a aquisição de conhecimentos básicos sobre os referidos monumentos, por parte dos alunos, com base na organização de uma ficha onde os alunos inseriram a informação pesquisada em livros e na net, acompanhada da imagem do referido

monumento, e de outra informação complementar.

Figura 42 - Apresentando um dos monumentos estudado

A atividade culminou com a apresentação de cada monumento correspondente a cada par de alunos que o estudou, com o objetivo de desenvolver a oralidade bem como adquirir competências relativas à comunicação/apresentação de trabalhos desta natureza.

Na visita de estudo à cidade os alunos, perante o monumento, identificavam e exponham a informação adquirida em relação ao monumento estudado, situando o referido monumento no mapa do trajeto previamente preparado.

Área curricular de Língua Portuguesa.

Na área da Língua Portuguesa, os textos do manual foram trabalhados de forma dinâmica e conforme o rendimento da aula, de modo a estabelecer um clima de serenidade no processo ensino-aprendizagem, ao contrário da forma rígida que obriga ao cumprimento

escrupuloso e formal do programa, sem a preocupação de verificação da assimilação de conteúdos por parte dos alunos.

Com o objetivo de fomentar no aluno o gosto pela leitura, bem como de interiorizar métodos de reflexão, os alunos fizeram as suas leituras individuais e em silêncio, interiorizando-as, e posteriormente foram selecionados, aleatoriamente, aluno a aluno para realizar a leitura de uma parte do texto de forma audível, proporcionando a todos a oportunidade de leitura. Foi compreendido, assim, a importância de todos os alunos exercitarem a aprendizagem nesta vertente do ensino da Língua Portuguesa.

A interpretação foi realizada em coletivo, sendo que os alunos, à vez, respondiam às questões apresentadas por mim, manipulando os seus dicionários, e procurando o significado de palavras desconhecidas.

A interpretação e conseqüente compreensão do texto foram avaliadas de forma contínua pela resolução de exercícios do manual e do livro de fichas, seguido da correção no quadro.

A estratégia utilizada para trabalhar a classificação das palavras quanto à posição da sílaba tónica compreendeu o uso de tecnologias de informação (computador e projetor), com a apresentação em “power point” de uma história didática intitulada “Ega chega à escola”, de forma a tornar mais fácil a compreensão da classificação das palavras quanto à sílaba tónica. Na história, “Ega”, é o nome de um novo colega acabado de chegar à turma, é formado por três letras em que cada uma corresponde à primeira letra de cada uma das três denominações da posição da sílaba tónica: **E** de **Esdrúxula**, **G** de **grave** e **A** de **aguda**.

Os alunos acompanharam a história em que o menino Ega se apresentou através de um jogo. Perguntou aos colegas os respetivos nomes e solicitou a divisão em sílabas de cada um dos nomes selecionados, identificando a sílaba tónica. Depois colocou a letra “a” por baixo da última sílaba, a letra “g” na penúltima e o “E” na antepenúltima. E esclareceu que,

quando a sílaba tónica estivesse na letra “E” essa palavra era esdrúxula, se estivesse na letra “g” essa palavra era grave, e se estivesse na letra “a” essa palavra era aguda.

Posteriormente, os alunos foram levados a descobrir a sílaba tónica de cada um dos nomes escritos no quadro, classificando-os consoante a letra correspondente ao nome “Ega” colocado por baixo da sílaba tónica das respetivas palavras. Com a realização deste exercício, que ajuda a desenvolver o plano fonológico do funcionamento da língua, percebi que os alunos conseguiam classificar as palavras quanto à posição da sílaba tónica.

Noutro momento após a leitura do texto “Um sonho mau”, foram explorados aspetos relacionados com o funcionamento da língua portuguesa (com a revisão das sílabas tónicas e átonas), como o significado de um parágrafo, e ainda o que diferencia o autor do narrador de um determinado texto.

Depois da leitura inicial que foi conduzida de forma a seguir a metodologia já ensaiada (leitura individual e interiorizada, primeiro, e depois em grupo e de forma audível), os alunos foram conduzidos a analisar e refletir sobre as características básicas de um determinado texto, com a sua estrutura.

Figura 43 - Interpretação coletiva do texto



Para tal foram colocadas as seguintes questões ao grupo: “Em quantos parágrafos se divide o texto?”; “De que tipo de texto se trata (prosa, poesia)?”; “Qual é o título?”; “Quem são as personagens principais?”; “O que se passou nesta narrativa?”; “Em que momento

e local se passou esta história?”; “Quem foi o autor e o narrador?”. As questões assim colocadas pretenderam despertar a curiosidade dos alunos e constituíram ao mesmo tempo o

mote para a exploração de aspetos relacionados com a estruturação do texto, de forma a trabalhar as diferentes situações apresentadas no manual de Língua Portuguesa, para que os alunos se sentissem preparados de forma a responder de forma positiva no livro de fichas.

A realização de uma breve avaliação sumária e pontual diagnosticou que uma parte dos alunos não tinha ainda o conhecimento do que é um parágrafo, denunciando também confusão na definição do conceito de autor e de narrador num texto.

A mudança de uma linha para outra, num texto, precedido de espaço na margem esquerda da linha, que define um parágrafo, foi ensaiado com recurso ao quadro, de forma a abranger a participação de todo o grupo.

Foram ensaiados ao vivo exercícios de escrita, de uma dada situação narrada pela estagiária, e escrita por um aluno, de forma a distinguir o que é narrar, do que se escreve enquanto autor.

O resultado foi proveitoso, dado que os alunos se voluntariaram para participar e mostrar o seu conhecimento nas respostas às questões previamente colocadas.

Outro dos aspetos trabalhados foi o significado das palavras. Foi seguida a metodologia sugerida pela cooperante, no sentido de não transmitir, previamente, o significado das palavras desconhecidas. Ao efetuar a leitura do texto “Um sonho mau” escrevi no quadro as palavras cujo significado os alunos manifestavam desconhecer, acompanhadas da frase “Procura no dicionário o significado das seguintes palavras.” Foram distribuídos dicionários que os alunos manipularam investigando e registando nos seus cadernos o significado das palavras enumeradas.

Esta prática que consistiu em utilizar técnicas de recolha e organização de informação com recurso à consulta de dicionário como auxiliar didático como se fosse um jogo, despertou interesse e fomentou o gosto pela escrita e pela leitura. Em leituras e interpretações de textos desenvolvidos posteriormente, onde existiam algumas dessas palavras

desconhecidas, os alunos procuravam de imediato no dicionário o significado das palavras e apresentavam uma melhor percepção das questões e do próprio texto.

Em exercícios de interpretação do texto, surgiram por vezes dúvidas concretas que despertavam a participação ativa dos alunos, sobretudo quando a solução não se encontrava bem explícita no texto. Por exemplo, a questão: “Achas que o bairro se localiza numa aldeia, numa vila ou numa cidade?”, cuja resposta teria de ser justificada, depois de ler o texto que adiantava que: “(...) fui à mercearia, à padaria, ao café, ao campo de futebol, ao sapateiro, e até aos bancários recorri.”, fez levantar um debate muito profícuo entre o grupo. Enquanto uns diziam que o bairro não podia ser localizado numa aldeia por causa da existência do banco, e provavelmente do campo de futebol, outros referiam que o bairro não podia se localizar numa vila pelos mesmos motivos e, outros ainda afirmaram que não podia ser numa cidade por causa da existência da mercearia e do sapateiro. No entanto, alguns chegavam à conclusão que nas aldeias podiam existir campos de futebol embora mais pequenos, outros que numa vila poderiam existir bancos, etc.

Independentemente da resposta certa e definitiva (a estratégia para resolver a questão, foi a votação entre as diferentes hipóteses apresentadas, cuja resposta selecionada recaiu sobre a vila), o debate permitiu contribuir para desenvolver a comunicação oral, fomentando no aluno a capacidade de se exprimir por iniciativa própria em momentos de debate, e proporcionando simultaneamente o desenvolvimento do gosto pela leitura de textos, cuja interpretação dinâmica aponta para diferentes hipóteses de resposta.

É importante destacar que, observando as diferentes respostas, foi verificado que nem todas os alunos responderem da mesma forma às mesmas questões.

Com a finalidade de exercitar no aluno a capacidade de retenção da informação oral, não esquecendo as sequências de situações/acontecimentos e de localização da ação no tempo foi proposta a dramatização do texto “Um sonho mau”. Verificou-se que a estratégia aplicada

na realização desta atividade foi mal conduzida numa primeira fase, dado que os alunos foram confrontados com um resumo previamente preparado, em vez de diálogos que traduzissem a intenção expressa no texto.

Mudada a estratégia com a preparação dos diálogos para a dramatização por parte dos alunos, com base no resumo entretanto copiado e interiorizado pelos mesmos, estes mostraram-se motivados e participaram de forma empenhada demonstrando entender o que diziam. Em conjunto, foram selecionadas as diferentes personagens por cada um dos alunos e distribuídos os espaços da sala onde iria decorrer a ação a representar, conforme o texto. O entusiasmo em demasia na interpretação das personagens e o recurso ao fingimento de cenários imaginários, que não existiam no texto, obrigou a um controlo da dramatização, para não vingar a confusão e conseqüente falha da atividade.

Figura 44 – Dramatizando o texto “Um sonho mau”



O entusiasmo por parte dos alunos foi aproveitado para incentivá-los à improvisação, quando necessário, com o objetivo de estimular a imaginação, o que decorreu com sucesso. Os alunos pediram para repetir a atividade, trocando de personagens.

Na reflexão com a cooperante, foi expresso o sentimento de que devia haver alguma atitude na preparação da dramatização, como por exemplo, exercer mais autoridade no sentido de dar por terminada a dramatização em tempo adequado.

Tendo sempre como finalidade fomentar o gosto pela leitura e pela escrita, em outro momento relevante que contemplou a exploração de dois textos de características diferentes:

“Barquinho de ovo e milho”, que consiste numa estrutura normal de uma receita, e “Receita para fazer uma avó”, em forma de poesia.

A estratégia desenvolvida pretendeu também mostrar que a expressão escrita se organiza em diferentes formas, para além do texto corrido, denominado de prosa.

Depois de ser colocada a questão sobre o que constitui uma receita, formada pela descrição de ingredientes e o modo de preparar, os alunos foram estimulados a participar na constituição de uma receita cujo título foi escrito no quadro: “Receita para fazer uma avó”. Respondendo ao solicitado, o grupo adiantou ingredientes tradicionais na confeção de um bolo, tais como “ovos, farinha, manteiga”, entre outros, que foram devidamente redigidos no quadro.

Convidados a abrir o livro de Língua Portuguesa onde estavam os respetivos textos e, depois do procedimento de leitura habitual, foram, solicitados a comparar os ingredientes anteriormente referidos e escritos no quadro, com os que constituíam a “Receita para fazer uma avó”, sendo que os alunos facilmente perceberam tratar-se de ingredientes/sentimentos (amor, amizade, etc) de características diferentes e da forma de organização do texto, em poesia. Consequentemente, por comparação entre os textos, entenderam a diferença da forma de receita tradicional que apresentava o texto “Barquinhos de ovo e milho” e a forma poética da “Receita para fazer uma avó”.

Depois de resolverem os habituais exercícios de interpretação de texto, os alunos foram solicitados a formar grupos de pares para a criarem um poema/receita alusivo a alguém que lhes fosse querido, com o objetivo de organizar textos próprios, segundo os critérios de uma poesia.

O resultado foi bastante positivo e gratificante. Os pares, depois de definidos a quem se destinava a “receita” (avó, pais, irmãos, tios, amigos, etc.), selecionaram uma listagem de ingredientes como: 1kg de amor, um frasco de beijos, um pacote de beleza, q.b. de paciência,

etc., de forma escrita, apresentando posteriormente ao grupo os respectivos poemas/receitas por si criados.

A conclusão de um resultado satisfatório e positivo desta atividade conduziu à reflexão de que, em determinadas situações o processo de ensino-aprendizagem deve contemplar oportunidades onde os alunos se devem afirmar sozinhos, sem a colaboração explícita dos professores, de forma a poderem se expressar e se afirmar, acreditando serem capazes. Estas atitudes promovem a auto estima, a auto confiança, e estimulam a imaginação e a criatividade.

Em outro momento, o ensino aprendizagem contemplou a importância das regras da pontuação, com o objetivo de experimentar e compreender o funcionamento da língua pelo uso de sinais de pontuação em diferentes circunstâncias. A estratégia usada contemplou o visionamento do power point intitulado “A família pontuação” (Anexo CD – pasta 2: História da família Pontuação), disponível em (<http://colegioevangelicojaragua.pbworks.com/f/sinais+de+pontuacao.ppt>), seguido de outro “A importância da pontuação”, onde foi possível analisar e entender a representação gráfica dos sinais de pontuação.

As apresentações multimédia constituíram a motivação e o ponto de partida para atividades de carácter lúdico, onde os alunos foram levados a manipular os sinais de pontuação para produzir diferentes tipos de texto.

“A importância da pontuação” é um power point que toma como referência a famosa história de um milionário que redigiu o seu testamento sem pontuação (Anexo CD – pasta 2: Importância da pontuação). Depois de visionada a história, os alunos foram convidados a fazer a leitura do texto, e fizeram-no de diferentes formas, dado que o texto não apresentava qualquer pontuação.

Os alunos perceberam, por exemplo, que não era claro a quem é que o milionário deixava realmente a sua fortuna, percebendo com a indefinição do texto, a importância das regras de pontuação. Depois foram percebendo que tanto o irmão, o sobrinho, o advogado, como o defensor dos pobres, colocavam a pontuação no testamento de forma a que a fortuna se tornasse deles. Para finalizar, os alunos sugeriram votar entre eles a criação de um fim para a história, escolhendo quem ficaria com o dinheiro. Um determinado número de alunos votou no advogado, mas a maioria votou no defensor dos pobres. Para que a história terminasse com o final aprovado por maioria, o grupo colaborou na pontuação do texto.

Com esta atividade em torno da história do milionário, os alunos conseguiram entender a importância da uma pontuação correta, colocada no local preciso. A compreensão da pontuação assimilada pelo grupo foi observada e avaliada na realização de exercícios, que contemplavam a colocação correta de sinais de pontuação, de forma a dar sentido ao conteúdo das frases e texto do manual.

No plano lexical e semântico, os alunos desenvolveram o estudo de palavras sinónimas e antónimas, por meio de exercícios e um jogo de palavras que consiste na substituição de uma frase, previamente sublinhadas (por exemplo, corpulento) para substituir por uma palavra sinónima (forte, por exemplo), de forma a não mudar o sentido da frase. Outro exercício constou na ligação de uma palavra antónima (jovem) a uma palavra sinónima (por exemplo, velho). Estes exercícios visaram estabelecer relações de significado entre as palavras sinónimas e antónimas, com o objetivo de consolidar aspetos do funcionamento da língua.

Área curricular de Matemática.

No âmbito da área da Matemática e após a semana de observação, o grupo tratou do estudo de sequências de números, conforme os exercícios do manual de matemática,

utilizando a calculadora digital dos computadores da sala de TIC, com o objetivo de, simultaneamente, fazer a introdução ao manuseamento e ao estudo das funções de teclas da calculadora.

Após o primeiro contacto com as teclas e funções das mesmas, os alunos experimentaram o uso de algumas teclas da calculadora como as teclas =, +, - e x, na resolução dos exercícios do manual de Matemática.

Com a falta de meios na sala de TIC, nomeadamente de um projetor para a explicação da função das teclas da calculadora, a estratégia de recurso utilizada foi o uso de uma calculadora simples, de grande formato, como auxiliar didático para a explanação das funções das teclas.

Em outro momento da Matemática, foi escolhido, em conjunto com os alunos, relembrar os conteúdos programáticos lecionados anteriormente sobre as classes e ordens dos números naturais, para depois solicitar aos alunos a resolução dos exercícios do manual.

Diagnosticada a dificuldade da maioria dos alunos em resolver problemas, a prática de ensino/aprendizagem contemplou sempre a explicação para o grupo e o acompanhamento individual, por vezes exercício a exercício, de forma a detetar a especificidade da dúvida do aluno e contribuir para a solução.

No plano estratégico definido com o apoio da cooperante, elaborei uma ficha de trabalho designada “Verifico o que já sei” (Anexo CD – pasta 2: Ficha de matemática Verifico o que já sei), com exercícios de numeração romana, leitura e decomposição de números até à ordem da centena de milhar. Em conjunto com os alunos, foi relembrada a matéria já lecionada. Depois foi solicitada a resolução de forma individual da ficha de trabalho, de forma individual. Como os alunos mostraram dificuldade nos exercícios propostos, tiveram apoio individual.

Os conteúdos que incidiram sobre a temática dos padrões mereceram uma prévia pesquisa e consolidação de conhecimentos prévia, para a elaboração de uma ficha de trabalho (Anexo CD – pasta 2: Ficha de trabalho sobre padrões), com algumas alíneas nas duas questões sobre padrões de figuras

A estratégia definida, com o objetivo de explorar e usar regularidades e padrões para posteriormente serem aplicados e compreendidos na adição, subtração e multiplicação, foi a de questionar ao grupo sobre o conceito de padrão de forma a diagnosticar se os alunos já possuíam conhecimentos adquiridos anteriormente. Perante a resposta negativa, a iniciação ao tema tratou de definir o conceito de padrão básico como uma sequência (imagens ou números) que obedece sempre a uma determinada regra. Como exemplo, foi utilizado um guarda-chuva preto com bolinhas brancas alinhadas na diagonal, e foi lembrado o empedrado preto e branco das praças públicas e dos passeios das ruas da cidade do Funchal organizadas em padrão.

Posteriormente foram formados grupos de três elementos, tendo sido distribuído a cada grupo a ficha e uma centena de estrelas em pequeno formato como material didático a ser utilizado na resolução do 1.º exercício, que consistia em dar uma continuidade lógica ao padrão inicialmente colocado na ficha.

Figuras 45 e 46 - Manuseando o material didático e resolvendo o 1.º exercício da ficha de trabalho



Figuras 47 - Manuseando o material didático para resolver o 2.º exercício da ficha de trabalho



O 2º exercício, cujo objetivo consistia também em dar continuidade lógica ao padrão inicialmente desenhado na ficha, contemplou a manipulação de 72 fósforos com a finalidade de organizar padrões sequenciais usando o quadrado como figura base, e explicar oralmente os passos

seguidos para calcular o número de fósforos utilizados em cada padrão.

Para os padrões numéricos, a estratégia preparada consistiu na utilização de uma tabela quadriculada e numerada de 1 a 100, que foi afixado no quadro, quadrados de acetatos coloridos, e a imagem de um canguru ao lado do número 1 da respetiva tabela. Foi distribuída, por cada grupo, uma tabela idêntica de pequeno formato. Os alunos foram conduzidos a quantificar o número de quadradinhos existentes em cada linha e em cada coluna da tabela, ($10 \times 10 = 100$), identificando o padrão. Os grupos foram incentivados a imaginarem que o canguru, estrategicamente colocado junto do quadrado 1, só tinha capacidade para saltar de duas em duas casinhas naquela tabela e questionei em que casinha conseguiria ficar. A casinha onde o canguru caia após o salto era colorida com uma mesma cor pelo aluno. Foram colorindo, casa sim e casa não, a partir da casa número dois.

Figura 48 - Utilizando o material didático e tirando conclusões acerca dos padrões numéricos obtidos



Os diferentes resultados eram afixados no quadro pelos alunos, utilizando os acetatos coloridos para que o grupo acompanhasse os padrões realizados, que descreviam e explicavam o tipo de padrão formado e a forma de os obter. As conclusões

apresentadas foram escritas no quadro, ao lado da tabela, tais como, por exemplo: Concluimos que formamos linhas verticais (uma sim, uma não - alternadas), e que formamos a tabuada dos 2, que todos os números coloridos são pares, e que os números não coloridos são ímpares. Depois, foi solicitado que colorissem com outra cor as casinhas em que o canguru ficaria se só tivesse a capacidade de saltar de três em três casas. E assim sucessivamente, até alcançarem outros padrões, e conseqüentemente outras tabelas da tabuada dos 3, 4, 5, etc.

Por último foram distribuídas a cada aluno novas tabelas em pequeno formato com quadrículas numeradas de 1 a 100, solicitando a cada grupo a obtenção de novos padrões que não fossem iguais aos que já haviam realizado.

O resultado desta atividade para obtenção de novos padrões resultou de forma positiva, tendo o grupo obtido variados padrões, diferentes uns dos outros. A utilização do canguru para iniciar os padrões numéricos resultou enquanto estratégia, na medida em que motivou os alunos a participar no jogo e a interiorizar a ideia de padrão, conforme o objetivo pretendido, avaliado no desempenho e aproveitamento positivo verificado na resolução dos exercícios do manual de Matemática.

As atividades sobre os padrões são atividades muito ricas, pois permitem trabalhar de uma forma lúdica e, ao mesmo tempo, abarcar diferentes conceitos matemáticos, além de se poder trabalhar interdisciplinarmente. Nesta atividade, foi trabalhada a geometria e os números, foram exploradas conexões entre os dois conteúdos, por exemplo, a descoberta de que uma tabela colorida de determinada forma dá-nos uma perspetiva visual de uma tabuada.

No entanto, este tema poderia ser alargado para as áreas expressivas quantos padrões na arte e para as ciências, pois há muitos padrões na Natureza. Devido ao escasso tempo e à tendência do modelo tradicional de cumprir o programa curricular o mais rapidamente possível, com os exercícios delineados nos manuais, não foi possível essa realização.

Intervenção com a comunidade educativa

No âmbito da intervenção na componente de 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi realizada uma ação de sensibilização intitulada “Perturbações comportamentais – papel da escola e da família”, tendo como público-alvo os pais ou encarregados de educação dos alunos e os docentes da EB1/PE Prof. Eleutério Aguiar, cuja oradora foi a Professora Doutora Margarida Pocinho, docente da Universidade da Madeira, convidada para o efeito.

Tendo sido observado comportamentos menos adequados por parte de crianças e alunos da referida escola, incluindo alunos da sala do 3.º Ano B, comportamentos que muitas vezes não eram fáceis de controlar, houve a preocupação conjunta, com a professora cooperante e a diretora do estabelecimento de refletir com um técnico especialistas esses aspetos que foram equacionados na preparação da ação.

Foram concebidos cartazes com a síntese informativa da ação de sensibilização a desenvolver (Anexo CD – pasta 2: Cartaz da ação de sensibilização Perturbações comportamentais - O papel da família e da escola) e convites aos pais e a encarregados de educação, que foram distribuídos por cada sala, e também pelos docentes.

A Professora Margarida Pocinho depois de apresentadas aos presentes iniciou a sua palestra que fez despertar algumas intervenções por parte dos pais, onde estes partilhavam dúvidas no sentido de obter respostas, tendo a estratégia resultado com sucesso. Os pais e encarregados da educação manifestaram satisfação positiva com aplausos seguidos de agradecimentos à Professora Margarida Pocinho, à diretora do estabelecimento e à promotora da ação, tendo constituído um momento de apreço e de valorização ao sucedido.

Foi entregue a cada pai, encarregado de educação e docentes um certificado de participação (Anexo CD – pasta 2: Certificado de presença na acção de sensibilização Perturbações comportamentais - O papel da família e da escola).

No contexto educativo foram implicados, para além dos pais/família e docentes, outros fatores referenciados no meio, importantes para a aprendizagem. Assim, a preparação da visita de estudo a lugares de referência histórica e cultural da cidade do Funchal, tais como o Pelourinho da cidade, o Portão dos Varadouros, o Pilar de Banger, a Assembleia Regional, a Sé, a estátua de João Gonçalves Zarco, culminando no Palácio de São Lourenço, onde está o representante da República Portuguesa, foi igualmente importante para a aprendizagem dos alunos da sala do 3.º Ano B.

Avaliação do grupo

A avaliação da turma foi realizada de forma global e descritiva, considerando a prática pedagógica realizada no espaço de tempo concedido para a componente direta, as opções estratégicas, os princípios orientadores e os objetivos expressos na *Organização curricular e programas ensino básico 1.º ciclo* (Ministério da Educação, 2004) e as competências estabelecidas no *Currículo nacional do ensino básico competências essenciais* (Ministério da Educação, 2001).

A avaliação de conhecimentos dos alunos tomou como base a avaliação diagnóstica e formativa, sem recorrer a fichas de registo das dificuldades e evolução dos alunos.

Na área curricular da *Língua Portuguesa*, foram avaliados aspetos relevantes da expressão escrita e verbalizada, ao nível da compreensão e interpretação de textos e da oralidade.

Na leitura foi notória a dificuldade de entendimento do significado das palavras, e consequente compreensão e interpretação de textos, na generalidade dos alunos, sendo por isso usado com frequência o dicionário para verificação e apuramento dos significados.

Ao nível da escrita os alunos, na generalidade, evidenciaram dificuldades em organizar e escrever as ideias de forma explícita e com lógica, sendo no entanto notório que os estes gostam de escrever e sobretudo de transcrever frases registadas no quadro como recurso à correção ortográfica. Alguns alunos evidenciaram melhoras ao nível da caligrafia, situação avaliada na correção de frases copiadas diariamente para os cadernos.

Já na organização do caderno diário, bem como na gestão do material escolar em geral, foi notória a dificuldade de alguns alunos, sendo quase sempre necessária a intervenção e acompanhamento individual do professor.

Na expressão oral verificou-se que o vocabulário utilizado pela maioria dos alunos é pobre, e muitas vezes usado de forma incorreta. A turma na globalidade consegue identificar os “erros” apontados e reconhece as dificuldades no uso correto da língua portuguesa, sobretudo nos momentos em que o colega evidencia essas dificuldades. A atitude pedagógica de correção compreendeu o uso sistemático das palavras de forma correta, repetidas em diferentes contextos pelos alunos, que participam, na sua maioria, de forma empenhada, sendo notória a melhoria do vocabulário na área da oralidade num determinado espaço de tempo. A maioria dos alunos evidenciou gosto e satisfação na comunicação oral, expressando-se de forma autónoma, clara e com confiança.

Na interpretação de textos a maioria da turma correspondeu de forma positiva, sobretudo quando se tratavam de situações vivenciadas pelos alunos. No entanto alguns demonstraram dificuldade na elaboração das respostas, sendo necessária a colaboração de colegas ou do professor. Nos diálogos organizados em debates temáticos, os alunos, na generalidade, evidenciaram capacidade de resposta adequada e adaptada ao contexto, respeitando os tempos de diálogo e deixando o outro falar, expressando-se individualmente de forma autónoma e clara na exposição das suas ideias.

Na área curricular da *Matemática*, a avaliação compreendeu a capacidade de raciocínio, a interpretação de dados, e a resolução de problemas.

Ao nível do raciocínio a maioria dos alunos demonstrou conseguir realizar de forma correta e com relativa rapidez. No entanto foi notório a necessidade de apoio por parte de alguns alunos, situação que obrigou ao recurso de estratégias alternativas por parte do professor, tendo em quase todos os casos resultado de forma positiva.

No desenvolvimento do cálculo mental, todos os alunos conseguiram utilizar a adição, a subtração e a multiplicação através da representação horizontal, apresentando oralmente estratégias de cálculo mental.

Ao nível da interpretação de dados e respetivos enunciados foi sempre necessário recorrer à professora que, por meio da leitura faseada, proporcionando o registo dos dados, possibilitou o entendimento da interpretação e conseqüente resolução do exercício.

Relativamente à relação entre a centena, a dezena e a unidade, a unidade de milhar, a dezena de milhar e a centena de milhar, a turma, na sua maioria, conseguiu diferenciar, relacionar e representar as medidas através de estimativas.

Nas relações numéricas, composição e decomposição de números até a centena de milhar, a turma na generalidade conseguiu identificar e compor os números até a centena de milhar, embora existissem algumas dificuldades na decomposição dos mesmos.

Ao nível da resolução de problemas, a grande maioria dos alunos demonstrou dominar a tabuada até ao seis, o que permitiu apresentar resultados corretos na resolução dos problemas equacionados no âmbito da ação educativa embora apresentassem algumas dificuldades na resolução de problemas mais complexos.

Na área curricular de *Estudo do Meio*, a avaliação contemplou o interesse e o empenho, e a participação e o conhecimento de alguns acontecimentos do passado nacional.

Na generalidade a turma evidenciou interesse, participando sempre com empenho nas aulas de Estudo do Meio, demonstrando grande curiosidade em conhecer aspetos relacionados com a História do nosso país, bem como da História da descoberta das regiões autónomas da Madeira e dos Açores, assim como aspetos da Geografia e meio ambiente do Arquipélago da Madeira. Evidenciaram gosto e interesse em conhecer as simbologias expressas nas insígnias das bandeiras e brasões e regionais e nacional, e das bandeiras da freguesia e do concelho a que pertence a escola, bem como em conhecer e entoar os hinos regionais e nacional. No entanto, verificou-se a dificuldade de alguns alunos em reconhecer a sua naturalidade e nacionalidade.

No trabalho em grupo, concretamente na forma de expor as ideias e de partilhar materiais, foram observados pequenos conflitos por parte de alguns alunos, tendo estes deixado perceber não possuir ainda, minimamente, algumas regras do trabalho em grupo.

A turma mostrou-se interessada e bastante participativa em querer saber mais sobre os temas abordados, apresentando questões e levantando dúvidas, embora por vezes sem ordem, levando a professora a intervir no sentido de organizar e disciplinar as intervenções.

De uma forma global a turma evidenciou evolução ao nível dos parâmetros da comunicação oral e escrita, na responsabilidade individual e autónoma, na cooperação, e na aquisição de aprendizagens relacionadas com as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, sendo notório, por vezes, a falta de concentração e de empenho em

determinadas situações, o que dificulta o desenvolvimento regular e harmonioso do processo de ensino-aprendizagem.

Parte IV - Reflexão crítica sobre a intervenção educativa

Durante a licenciatura em Educação Básica, a ideia passada, em teoria, foi a de que os contextos educativos estudados eram justos e adequados. Neste sentido, o presente estágio foi muito gratificante na medida em que consciencializou para os problemas graves que muitas crianças/alunos enfrentam, e para o tipo de situações problemáticas que poderemos encontrar no contato com as famílias.

As observações efetuadas na minha prática pedagógica proporcionaram momentos de reflexão sobre o papel relevante do docente, como seja a capacidade de decidir com serenidade e determinação, alegria de viver, fomentando sempre a harmonia, a tolerância e o respeito pela diferença, na forma de apreender e de conviver, o que, reconheço, nem sempre é tarefa fácil. Mas estou convicta de que este tipo de observações foram muito importantes para o meu futuro profissional, na medida em que possibilitaram um contacto com a realidade vivida, observando diferentes tipos de comportamentos que permitiram refletir que atitudes pedagógicas tomar em determinados momentos e como as desenvolver conforme cada uma das situações detetadas.

Igualmente importante foi a prática pedagógica em si, porque permitiu experimentar, no terreno, formas de transmitir conhecimentos básicos e de proporcionar aprendizagens diferenciadas, aplicando determinadas metodologias e estratégias de forma simples e eficaz.

Na minha futura profissão, posso sempre lembrar e corrigir eventuais falhas agora detetadas e contribuir para desenvolver uma melhor prestação na docência, enquanto atividade profissional fundamental na formação das crianças, centro de todo o processo educativo.

No âmbito da ação educativa, o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem fez refletir que devemos estabelecer sempre pontes entre a reflexão e a ação, entre a conceituação e a experiência, entre a teoria e a prática, sobretudo quando ambas se alimentam

mutuamente. O dever do docente é o de integrar o processo ensino-aprendizagem, sempre numa perspectiva de preocupação dinâmica de formar, questionar e levar o grupo a tomar as melhores opções.

Equacionar e desenvolver atividades/aulas para um grupo de crianças/alunos não é de todo fácil e exige responsabilidade e ponderação. Isto porque são crianças/alunos que, convivendo lado a lado, em grupo, são também, simultaneamente, cada uma delas/deles, um ser individual e autónomo. Assim sendo, cada projeto traçado não pode ser dirigido a “elas/eles” mas a cada “uma/um” delas/deles, em cada uma das suas fases naturais de progressão e desenvolvimento. Tem de ser, acima de tudo, um projeto de carinho e de grande respeito pelos seus ritmos de aprendizagens e pelas suas potencialidades, capacidades e competências, de forma a proporcionar um ambiente de qualidade. Deve, também motivar e mobilizar os demais agentes da comunidade educativa, como os pais, encarregados da educação e agentes culturais, entre outros.

Sendo a educação e o ensino um processo de integração permanente com os outros e com as coisas, estes devem possibilitar e conduzir, individual e coletivamente à auto expressão, à auto afirmação e ao conhecimento de si e dos outros. Realizar ou fazer com que todo o processo educativo seja uma realidade, implica equacionar e desenvolver um conjunto de ações que compreenda a criança/aluno como um todo, de forma integral.

Ao optar por determinada ação pedagógica, é fundamental que o docente respeite a individualidade de cada criança/aluno, o seu ritmo, os seus interesses e as suas vivências, proporcionando às crianças/alunos a experimentação de situações inovadoras, de forma a estimular a capacidade crítica, a imaginação e promover a autonomia individual.

Outro ponto igualmente muito importante, que retirei da minha prática pedagógica, é o da necessidade de dominar o conhecimento científico e técnico no âmbito das Ciências da Educação Básica, particularmente ao nível da formação e desenvolvimento da criança como

ser individual e autónomo. Este conhecimento passa obviamente pela atualização dos saberes que definem e explicam as características que determinam as fases de desenvolvimento intelectual e físico da criança, sobretudo nas primeiras idades.

Considerações finais

O estágio realizado nas escolas EB1/PE Eleutério de Aguiar e EB1/PE do Galeão, pelas experiências gratificantes e enriquecedoras vivenciadas proporcionadas, veio a se confirmar como aditivo imprescindível na formação profissional ao nível da docência.

Ao contrário do que alguns pensam, o ensino de hoje tem todas as condições para funcionar bem melhor do que antigamente, ou seja, bem melhor em relação ao denominado ensino tradicional. Enquanto antes o ensino se apoiava em diretivas pré definidas, ou seja, o agente de ensino, o educador ou professor, tinha de atingir objetivos escolares apoiados em valores como o da obediência, preparando indivíduos padronizados para funcionar como “peões” da sociedade de então, hoje o modelo educativo elege como principal finalidade a preparação do indivíduo enquanto cidadão consciente.

Enquanto no ensino tradicional as pessoas são educadas para valores de obediência e produção acrítica, hoje as crianças/alunos são orientados para serem indivíduos autônomos e com capacidade de pensar de forma crítica e ativa. Hoje, o sistema educativo pretende contemplar todos de igual maneira, dispondo de ferramentas e meios capazes de desenvolver capacidades e competências, estimular a imaginação e a criatividade da criança/alunos, e encontrar diferentes formas de desenvolver o sentido crítico e consciente dos valores humanos e de cidadania.

Se hoje o sistema educativo, com os diversificados modelos de ensino propostos e experimentados, não apresenta resultados ainda mais positivos é porque nem todos os agentes educativos e outros intervenientes diretos e indiretos, possuem formação e conhecimentos atualizados em relação aos novos modelos, processos e procedimentos a implementar na prática diária das escolas. Há, por isso, ainda muito trabalho a realizar, nomeadamente com os pais e outros intervenientes mais diretos, no sentido de interiorizar novos conceitos e o seu papel como parte integrante do sistema educativo, e sobretudo, sensibilizar para as novas

formas de vivenciar, de forma a mostrar abertura suficiente às novas propostas educativas e até mesmo culturais. Só com uma mentalização aberta a novas propostas, com a preparação de todos os intervenientes, e cada qual consciente do seu papel no sistema educativo, é possível obter resultados ainda mais satisfatórios.

Nenhum método é imposto oficialmente. Por isso, desde que sejam respeitados os princípios gerais do ensino e respeitados de acordo com o ambiente educativo, cabe a cada educador bem formado fazer uma obra pessoal e, se possível, utilizar linhas gerais comuns de um ou mais modelos, desde que seja sempre adaptado às exigências do local e do momento.

Estas experiências de estágio proporcionaram-me um contacto direto com a realidade escolar, tendo também sido possível contatar na prática alguns conceitos teóricos adquiridos nas diferentes Unidades Curriculares desenvolvidas ao longo da Licenciatura em Educação Básica, e dos 1.º e 2.º semestres do Mestrado em Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Tendo em conta as vivências que o estágio proporcionou com a realidade, e a responsabilidade de estimular, promover e desenvolver projetos e atividades de forma a desenvolver capacidades e competências e atingir os objetivos da educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, é pertinente colocar a questão: estaremos, à saída da universidade, preparadas para enfrentar determinadas situações que futuramente estarão sob a nossa responsabilidade enquanto agentes de ensino e educação? A resposta é simples, ainda que de grande responsabilidade: sim! Enquanto elementos responsáveis do sistema educativo temos os meios e as ferramentas teóricas capazes de enfrentar os desafios que se avizinham, se tivermos sempre presente o horizonte da formação integral das crianças/alunos.

Referências

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. pp. 171-188. Porto: Porto Editora.
- Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L. Allal, J. & Cardinet, P. & Perrenoud, A *Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*. pp. 297-342. Coimbra: Livraria Almedina.
- Almeida, J. (2001). Em defesa da investigação-ação. *Sociologia, n.º.37*, pp.175-176.
Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/spp/n37/n37a09.pdf>.
- Anguera, M.T. (1989). *Metodologia de la Observacion en las Ciencias Humanas*. Madrid: Cátedra.
- Ardoino, J. (1992). *L'implication*. Lyon: Vois livres
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Baptista, I. (2011). *Ética, Deontologia e avaliação do desempenho Docente*. Lisboa: Cadernos do CCAP – 3, Ministério da educação - Conselho científico para a avaliação de professores. Disponível em: <http://www.ccap.min-edu.pt>.
- Bessa, N., & Fontaine, A. (2002). A Aprendizagem Cooperativa numa Pós-Modernidade Crítica. In *Revista Educação: Sociedade & Culturas, n.º 18*, pp. 123-147.
CIIE/Edições Afrontamento.
- Bell, J. (1993). *Como Realizar um projeto de Investigação*. Gradiva (3ª ed.). Lisboa.
- Bogdan, R.; & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências de Educação. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu (1987). *Reprodução cultural e reprodução social*. in MICELI (org.): *A economia das trocas simbólicas*. pp. 295-336. São Paulo: Perspetivas.
- Braga, F. Et al (2004) *Planificações novos papéis, novos modelos*. Porto: Edições Asa.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Busto, M., & Maia, O. (2009). *Sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente*.

Matosinhos: E & B Data, Lda.

Caetano, A. P., & Silva, M. L. (2009). Ética profissional e formação de professores. In

Sísifo/Revista de Ciências da Educação, Nº 08. pp. 49 - 60. Disponível em:

<http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21>.

Calado, S., & Ferreira, S. (2004). *Análise de documentos: método de recolha e análise de*

dados. Disponível em:

<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>

Caldera, A. S. (s/d) *Ética e mundializacion*. Ponencia al II Encuentro Mesoamericano de

Filosofia. Disponível em: [http://www.ilbolero.diravel.org/biblioteca/aa-aavv/aavv-](http://www.ilbolero.diravel.org/biblioteca/aa-aavv/aavv-mundializacionLiberacion.pdf)

[mundializacionLiberacion.pdf](http://www.ilbolero.diravel.org/biblioteca/aa-aavv/aavv-mundializacionLiberacion.pdf).

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. (4ª ed.). London: Routledge.

Cortesão, L. (1992). *Algumas Ambições e Limites na Formação de Professores. O Papel de*

Análise Social da Educação. In António J. Esteves e Stephen R. Stoer (orgs.). *A*

Sociologia na Escola. pp.233-246. Porto: Edições Afrontamento.

Cortesão, L. et al (1983). *Avaliação Pedagógica II – Perspectivas de sucesso*. 1ª Edição.

pp.253-257. Porto: Porto Editora.

Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal - uma*

abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000). Braga:

I.E.P. - Universidade do Minho.

Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'Acteur et le Système*. Paris: Seuil.

Dias C., & Morais J. (2004). Interação em Sala de Aula: Observação e Análise. In *Revista*

Referência, nº 11, 2004, pp. 49-58. Disponível em:

http://deitaquaquetuba.edunet.sp.gov.br/oficina_pedagogica/planejamento_2012/ob_servacao%20em%20sala_Alban%20Estrela.pdf.

- Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes – uma estratégia de formação de professores*. 2.^a Ed, Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, M. (2003). *O pensamento ético-deontológico de professores em estudos portugueses*. Cadernos de Educação FaE/UFPEL, Pelotas, nº 21, Jul-Dez, pp. 9 -20.
- Estrela, M. (2010). *Profissão Docente. Dimensões Afetivas e Éticas*. Areal editores.
- Estrela, M., & Estrela, A. (1978). *A técnica dos incidentes críticos no ensino*. Lisboa: Estampa.
- Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos – Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Formosinho, J. (1999). *A renovação pedagógica numa administração burocrática centralizada*. In J. Formosinho et al. *Comunidades Educativas: Novos Desafios à Educação Básica*. pp. 11-23. Braga: Livraria Minho.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido*. (2^a ed.), Porto: Afrontamento.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Graue, M. E., & Walsh, D. J. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.
- Heideman, C. (1990). Introduction to staff development. In P. Burke et al. (eds.), *Programming for staff development*. London: Falmer Press.
- Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional de professores. In: Nóvoa, A. (org) *Vida de professores*. Porto Editora.
- Johnson, D., & Johnson, R. (s/d). *Introduction to Cooperative Learning. An Overview Of Cooperative Learning*. In Cooperative Learning Institute And Interaction Book Company. Disponível em: http://www.co-operation.org/?page_id=65.

- Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teachers education*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, April.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción*. Barcelo: Graó.
- Lesne, M. (1984). *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. In *SÍSIFO/Revista de Ciências da Educação*, Nº 8, issn 1646-4990, p. 11.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas ensino básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2010). *Metas de aprendizagem na educação pré-escolar*. Disponível em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/>.
- Ministério da Educação (s.d.). *Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Monteiro, A. (2008). *Qualidade, Profissionalidade e Deontologia na Educação*. Porto: Porto editora.
- Monteiro, A. (2010). *Autorregulação da Profissão Docente – Para Cuidar do seu Valor e dos seus Valores*. Braga: Associação Nacional de Professores.
- Morin, A. (1985). *Critères de “scientificité” de la Recherche-Action*. In *Revue des Sciences d’Education*, vol. XI, n.º 4.
- Mugny, G. & Doise, W. (1983). *La Construcción Social de la Inteligencia*. México: Editorial Trillas.

- Niza, S. (1991). O Diário de Turma e o Conselho. In *Escola Moderna, n° 1, 3ª série*, pp. 27-30.
- Niza, S. (1998). A Organização social do trabalho de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico. In *Inovação, 11, n°1*, pp. 77-98.
- Niza, S. (s/d). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Disponível em: <http://www.forma-te.com/mediateca/download-document/19889-modelo-curricular-no-pre-escolar.-movimento-da-escola-moderna-portuguesa.html>.
- Nóvoa, A., & Finger, M. (1988). A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no Projecto ProSalus. In *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde – Departamento dos Recursos Humanos da Saúde.
- Nóvoa, A. (1992). *Os Professores e a Sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1995). O Passado e o Presente dos Professores. In Nóvoa (Org.), *Profissão Professor*. 2ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, L. (1997). A acção-investigação e o desenvolvimento profissional dos professores: um estudo no âmbito da formação contínua. In Idália Sá Chaves (org.). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). *Pedagogia-em-Participação: a perspetiva da Associação Criança*. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*”. pp. 97-117. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A., & Zabalza, M. A. (1995) (org.). *A Avaliação dos Alunos dos Ensinos Básico e Secundário*. Braga: Universidade do Minho.
- Peres, A. N. (2000). *Educação Intercultural: Utopia ou Realidade?* (Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola). Porto: Profedições.

- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento de Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1980). *Recherche et implication dans de Changement*. Genève, Service de la Recherche Sociologique (policopiado).
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada das intenções à acção*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Peterson, P. (2003). *O Professor do Ensino Básico – Perfil e Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva (3ª ed.). Lisboa.
- Rodrigues, Â. (1999). O Plano Individual de Trabalho como instrumento de pilotagem das aprendizagens no 3º CEB. In *Escola Moderna N° 5*, 5ª Série.
- Roldão, M. (1999). *Currículo e Diferenciação*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2004). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Santana, I. (2000). Práticas Pedagógicas Diferenciadas. In *Escola Moderna, N°8*, 5ª Série, pp. 1-41.
- Santos, J. M. (2007). *Ética e Deontologia, Representações de Professores*. Associação de Professores de Sintra. Sintra: Artes Gráficas.
- Schempp, P., & Manross, D. & Tan, S. & Fincher, M. (1998). *Subject expertise and teacher's pedagogical knowledge of dividing and sequencing subject matter*. Journal of teaching in physical education.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

- Schön, D. (2000). *Educando profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artemed. (original em inglês, publicado em 1987)
- Silva, M. (1997). O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In Estrela, M.T. (org.) *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação, n. 26, pp. 51-80.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Stoer, S. R., & Cortesão, L. (1999). *Levantando a Pedra*. Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização. Porto: Edições Afrontamento.
- Trilla, J. (1998). *Animação Sociocultural. Teorias, programas e âmbitos*. Lisboa: Editorial Ariel.
- Tuckman, B. (2002). *Manual de investigação em educação – Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Fundação Calouste Gulbenkian (2ª ed.). Lisboa.
- Veiga, M. (2005). *Um perfil ético para educadores*. Braga. Palimage.
- Vergnaud, G. (1994). *L'enfant, la mathématique et la réalité*. 5ª ed. Berne: Peter Lang.
- Weisz, T., & Sanchez, A. (2006). *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Editora Ática. Disponível em: <http://www.ilboleroDiravel.org/biblioteca/aa-aavv/aavv-mundializacionLiberacion.pdf>.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Lisboa: Edições Asa.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula: Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

Anexos - Índice do conteúdo do CD-ROM

Pasta 1 – Componente Educação Pré-Escolar

As atividades desenvolvidas na Sala Laranja visualizadas pelos pais,

Cartaz Ajude os Animais,

Cartaz da palestra Enquanto pais somos sempre filhos,

Certificado de presença na palestra Enquanto pais somos sempre filhos,

Ficha 1i - Avaliação individual da Criança H,

Fichas 1g - Avaliações gerais do grupo,

História A Lebre e a Tartaruga em LGP,

História da menina surda

Panfleto Ajude os Animais com o convite para os docentes, não docentes e encarregados de educação - parte da frente,

Panfleto Ajude os animais com o convite para os docentes, não docente e encarregados de educação - parte de trás,

Planificações,

Texto dramático As duas famílias.

Pasta 2 – Componente 1º Ciclo do Ensino Básico

Cartaz da acção de sensibilização Perturbações comportamentais - O papel da família e da escola,

Certificado de presença na acção de sensibilização Perturbações comportamentais - O papel da família e da escola,

Ficha de matemática Verifico o que já sei,

Ficha de trabalho sobre padrões,

Hino da Região Autónoma da Madeira,

Hino da Região Autónoma dos Açores,

Hino Nacional Português,

História da família Pontuação,

Importância da pontuação,

Os símbolos regionais, locais e nacionais,

Planificações,

Vídeo Formação de ilhas vulcânicas,

Vídeo publicado no site da escola sobre a acção de sensibilização - Perturbações comportamentais – O papel da família e da escola.

Relatório de estágio em pdf