

# Inovação Pedagógica e Práticas Pedagógicas Um estudo de caso numa sala de educação pré-escolar

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Paula Cristina de Matos Silva

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA  
*A Nossa Universidade*  
www.uma.pt

fevereiro | 2014



agência regional para o  
desenvolvimento da investigação  
tecnológica e inovação

Os melhores RUMOS para os Cidadãos da Região



**Rumos**  
Programa Operacional de Valorização  
do Potencial Humano  
e Coesão Social da RAM



QUADRO  
DE REFERÊNCIA  
ESTRATÉGICO  
NACIONAL  
PORTUGAL 2007-2013



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA



REPÚBLICA PORTUGUESA



UNIÃO EUROPEIA  
Fundo Social Europeu

T/M/UMA

37

SILINDO

EX.2

73302

1<0144

UNIVERSIDADE DA MADEIRA  
SECTOR DE DOCUMENTAÇÃO  
E ARQUIVO

**Inovação Pedagógica e Práticas Pedagógicas**  
Um estudo de caso numa sala de educação pré-escolar

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Paula Cristina de Matos Silva**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

ORIENTADOR  
José Paulo Gomes Brazão

## **Agradecimentos**

A todos aqueles que contribuíram na realização deste trabalho de investigação, nomeadamente:

Ao meu orientador, Professor Doutor Paulo Brazão pela sua atenção e paciência, e que tão bem soube orientar todo o trabalho.

À educadora e crianças da sala em estudo, bem como às auxiliares. De louvar todo o carinho que me souberam dedicar sabendo que a única *recompensa* seria a colaboração neste estudo.

Um destaque especial, às minhas filhas que apesar de pequeninas (4 e 6 anos) nos momentos em que estive dedicada ao trabalho, souberam compreender e fazer *silêncio* e o carinho que sempre lhes dediquei passou por ser um pouco mais reduzido (*Estás a fazer o trabalho da universidade?*).

À minha família, pelo que sou e pelo ânimo que me deram em todos os momentos da minha vida que serviram de alicerces para ultrapassar todos os obstáculos que foram surgindo.

A todos os meus amigos (eles sabem quem são) que estiveram ao meu lado nos momentos que mais precisei.

Aos professores e colegas deste curso de mestrado pela partilha de saberes, pela cooperação, enfim, pela amizade que permanece.



## Resumo

Partindo de um olhar reflexivo das intenções a que nos propusemos desenvolver no presente trabalho de investigação, a abordagem aqui apresentada centra-se num conjunto de *indicadores* que podem fazer um *cruzamento* entre as práticas pedagógicas e inovação pedagógica, particularmente numa sala de pré-escolar do concelho do Funchal.

Conjeturando a inovação pedagógica como uma rutura com pedagogias transmissivas, estamos convictos de que os contextos de aprendizagem numa sala de pré-escolar podem promover experiências inovadoras.

Assim, para esta investigação optámos por um estudo de caso de natureza qualitativa, numa sala considerada *dinâmica*, no sentido de compreender como pode o contexto de aprendizagem proporcionar às crianças experiências únicas e fundamentadas em teorias construtivistas. Para compreender melhor este contexto de aprendizagem foi realizada a recolha de dados através da observação participante, entrevista semiestruturada e registos fotográficos, que teve uma periodicidade de quatro meses.

Numa análise reflexiva verificámos que as práticas pedagógicas na sala de pré-escolar criavam pontos de ligação à inovação pedagógica, nomeadamente, quando as crianças construía o conhecimento pelas áreas de interesse, quando desenvolviam competências que lhes ajudavam a ir mais além e na interação com os colegas ou com os adultos.

**Palavras-chave:** Inovação pedagógica, práticas pedagógicas, contextos de aprendizagem, construtivistas.

## **Abstract**

Starting from a reflection of our intentions that we set out to develop the present research work, the approach presented here focuses on a set of indicators that can make a link between pedagogical practices and innovations, particularly in a preschool classroom from the city of Funchal.

Assuming the pedagogical innovation as a rupture with traditional pedagogies, we believe that learning contexts in a preschool room can promote innovative experiences.

Thus, for this research we have chosen a study case based on a qualitative nature, in a dynamic preschool classroom, in order to understand how the learning context can provide children unique experiences based on constructivist theories. To better understand this learning context, we collect data through participant observation, semi structured interviews and photographic records, for four months.

By a reflective analysis we found that the pedagogical practices in the preschool were able to build links to the pedagogical innovation, particularly when children were building their knowledge in the interest areas and at the same time, developing skills that helped them go further and also in their interaction with peers or with adults.

**Keywords:** Pedagogical innovation, Pedagogical practices, learning contexts, constructivists.

## **Resumé**

Avec un regard réflexif, dans les intentions que nous avons établis, pour développer dans présent travail de recherche, l'approche présentée ici se concentre sur un ensemble d'indicateurs qui peuvent faire une connexion entre les pédagogie pratiques et l'innovation pédagogique, en particulier, dans la chambre d'âge préscolaire au municipalité de Funchal.

Supposant l'innovation pédagogique, comme une rupture avec les pédagogies transmettant, nous croyons que d'apprentissage les contextes dans chambre d'âge préscolaire, peut promouvoir les expériences novatrices.

Ainsi, pour cette recherche, nous avons choisi une étude de cas de nature qualitative, dans une salle dynamique, afin de comprendre comment l'environnement d'apprentissage peut fournir aux enfants des expériences uniques et sur la base constructiviste de théories.

Pour mieux comprendre de contexte d'apprentissage, le collecte des données a été menée par observation participante, les entretiens, et des documents photographiques, et où nous avons eu le périodicité de quatre mois.

Une analyse réflexive a constaté que les pratiques pédagogiques dans la salle de préscolaire créées points de connexion à l'innovation pédagogique, en particulier lorsque les enfants ont été la construction de la connaissance des domaines d'intérêt, quand développé des compétences qui leur ont permis d'aller plus loin et l'interaction avec pairs ou avec des adultes.

**Mots-clés:** l'innovation pédagogique, pratiques pédagogiques, les contextes d'apprentissage, constructiviste.

## **Resumen**

Desde una mirada reflexiva de las intenciones que nos propusimos desarrollar el presente trabajo de investigación, el enfoque que aquí se presenta se centra en un conjunto de indicadores que pueden hacer una cruz entre las prácticas de enseñanza y la innovación pedagógica, en especial un, sala preescolar de municipio de Funchal.

Suponiendo la innovación pedagógica como una ruptura con las pedagogías transmisoras, creemos que el aprendizaje de los contextos en una sala de preescolar puede promover experiencias innovadoras.

Así, para esta investigación se optó por un estudio de caso de naturaleza cualitativa, un habitación dinámica, con el fin de entender, cómo se puede el ambiente aprendizaje, proporcionare alumnos experiencias únicas y en basa en las teorías constructivistas.

Para entender mejor el contexto de aprendizaje, esta recopilación de datos se llevó a cabo a través de la observación participante, entrevista estructurada y registros fotográficos, donde tuvimos por una periodicidad de cuatro meses.

Un análisis reflexivo encontró que las prácticas pedagógicas en la sala de pre-escolar crean puntos de conexión a la innovación pedagógica, sobre todo cuando los niños estaban construyendo el conocimiento de las áreas de interés, cuando se desarrollan las habilidades que les ayudó a ir más allá y la interacción con compañeros o con adultos.

**Palabras clave:** innovación pedagógica, prácticas docentes, los contextos de aprendizaje, constructivista.

## Índice

|  |      |
|--|------|
| Agradecimentos .....   | i    |
| Resumo.....  | iii  |
| Abstract .....   | iv   |
| Resumé.....  | v    |
| Resumen.....   | vi   |
| Índice .....   | vii  |
| Índice de figuras .....  | xi   |
| Índice de quadros .....  | xii  |
| Siglas utilizadas .....  | xiii |
| Introdução.....  | 1    |
| I Parte – Enquadramento teórico.....                                       | 5    |
| Capítulo I – Educação pré-escolar .....                                    | 7    |
| 1. A educação pré-escolar em Portugal.....                                 | 7    |
| 1.1. Breve resenha histórica da educação pré-escolar em Portugal .....     | 7    |
| 1.2. Enquadramento legal atual .....                                       | 10   |
| 1.2.1. Linhas gerais de orientação da educação pré-escolar.....            | 10   |
| 1.2.2. Conceção e desenvolvimento do currículo para a educação pré-escolar | 11   |
| 1.2.3. As metas de aprendizagem, para a educação pré-escolar .....         | 12   |
| 1.2.4. A avaliação na educação pré-escolar .....                           | 13   |
| Capítulo II – Inovação pedagógica e práticas pedagógicas.....              | 15   |
| 1. Inovação pedagógica .....   | 15   |
| 1.1. Considerações gerais .....  | 15   |
| 1.2. Conceito de inovação pedagógica.....                                  | 18   |

|   |    |
|---|----|
| 1.3. Inovação pedagógica e práticas pedagógicas .....   | 21 |
| 2. A pedagogia e a aprendizagem .....   | 22 |
| 2.1. Pedagogias transmissivas .....   | 22 |
| 2.2. Pedagogias participativas .....  | 23 |
| 2.2.1. A pedagogia-em-participação .....  | 24 |
| 3. A aprendizagem e seu contexto .....  | 25 |
| 3.1. Contextos de aprendizagem e suas implicações .....   | 25 |
| 3.2. Desenvolvimento curricular, numa abordagem sócio construtivista .....                      | 28 |
| 3.2.1. Aprendizagem cooperativa .....   | 29 |
| <br>  |    |
| Capítulo III – O modelo curricular de educação pré-escolar da escola<br>moderna portuguesa..... | 31 |
| <br>  |    |
| 1. O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa .....               | 31 |
| 1.1. Breve historial do Movimento da Escola Moderna em Portugal .....                           | 31 |
| 1.2. Organização do espaço, do tempo e dos materiais.....                                       | 32 |
| 1.3. Planificação do trabalho .....   | 34 |
| 1.4. Avaliação .....  | 36 |
| <br>  |    |
| Capítulo IV – Metodologia.....  | 39 |
| <br>  |    |
| 1. Foco da investigação .....   | 39 |
| 1.1. Questões da investigação.....  | 39 |
| 1.2. Objetivos da investigação.....   | 39 |
| 2. A opção de uma investigação qualitativa .....  | 40 |
| 2.1. Um estudo de caso .....  | 41 |
| 2.2. Técnicas de recolha de dados.....  | 42 |
| 2.2.1. Observação participante .....  | 42 |
| 2.2.2. Fotografias .....  | 43 |
| 2.2.3. Diário de bordo .....  | 44 |
| 2.2.4. Entrevista.....  | 45 |
| 2.3. Ética na investigação .....  | 47 |
| 2.4. Análise de dados .....   | 48 |

|   |     |
|---|-----|
| II Parte – Enquadramento do estudo .....  | 51  |
| Capítulo V – O contexto do estudo.....  | 53  |
| 1. Caracterização do local onde decorreu o estudo.....  | 53  |
| 1.1. Caracterização do meio .....   | 53  |
| 1.2. A EB1/PE do Galeão.....  | 54  |
| 1.3. Caraterização da sala A .....  | 55  |
| 2. Sobre o grupo de crianças da sala A .....  | 57  |
| 3. Práticas pedagógicas na sala A .....   | 58  |
| 3.1.Organização do espaço, do tempo e dos materiais.....  | 58  |
| 3.2.Planificação do trabalho .....  | 60  |
| 3.3.Avaliação .....   | 62  |
| Capítulo VI – Resultados do estudo .....  | 63  |
| 1. Respostas às perguntas de investigação .....   | 63  |
| 1.1. Como são organizados e refletidos os contextos de aprendizagem na sala de pré-escolar em estudo? ..... | 64  |
| 1.2. Que contextos de aprendizagem são visíveis na sala em estudo? .....                                    | 72  |
| 1.3. De que forma as crianças desta sala constroem as suas aprendizagens? .....                             | 80  |
| 1.4. O que pode ser considerado inovação pedagógica neste contexto? .....                                   | 87  |
| Considerações finais.....   | 105 |
| Referências bibliográficas .....  | 111 |



## Índice de figuras

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1. Diagrama de eixos pedagógicos da pedagogia-em-participação .....              | 24  |
| Figura 2. Força <i>instruccionismo</i> contra construtivismo/construccionismo .....     | 26  |
| Figura 3. A freguesia de S. Roque .....   | 54  |
| Figura 4. A EB1/PE do Galeão .....  | 55  |
| Figura 5. A planta da sala .....  | 56  |
| Figura 6. O “Miguel” mostra o seu trabalho à educadora “Filomena” .....                 | 67  |
| Figura 7. O expositor de projetos realizados e outros quadros (tempo, semana, etc.) ... | 69  |
| Figura 8. A evolução do desenho da “Sandra” .....                                       | 70  |
| Figura 9. O desenho da “Sandra” .....   | 71  |
| Figura 10. A área da biblioteca .....   | 75  |
| Figura 11. A “Paula” e o “Leandro” na área do faz de conta .....                        | 76  |
| Figura 12. A “Juliana” ajuda o “Ricardo” no jogo .....                                  | 77  |
| Figura 13. A área da escrita .....  | 77  |
| Figura 14. A “Mónica” a ajudar a “Susana” na marcação da presença .....                 | 78  |
| Figura 15. O jornal de parede .....   | 79  |
| Figura 16. A “Aida” e o “Leonel” na marcação do tempo desse dia .....                   | 83  |
| Figura 17. As flores iguais às do “Ricardo” .....                                       | 85  |
| Figura 18. O dinossauro que o “Ricardo” fez .....                                       | 85  |
| Figura 19. A primeira construção .....  | 86  |
| Figura 20. A construção da estátua do bombeiro .....                                    | 87  |
| Figura 21. A “Sandra”, a “Catarina” e a “Eduarda” a jogarem .....                       | 90  |
| Figura 22. A “Sandra” a desenhar os números .....                                       | 92  |
| Figura 23. A exploração de uma imagem sobre a natureza .....                            | 93  |
| Figura 24. As crianças exploram os elementos naturais da natureza .....                 | 96  |
| Figura 25. A exploração dos elementos plantados pelo homem .....                        | 98  |
| Figura 26. As crianças exploram tudo o que o caracol faz .....                          | 98  |
| Figura 27. A exploração do andar do caracol .....                                       | 100 |
| Figura 28. A apresentação da pesquisa da “Mariana” sobre a natureza .....               | 100 |

## Índice de quadros

|                |    |
|----------------|----|
| Quadro 1. .... | 46 |
| Quadro 2. .... | 60 |

## Siglas utilizadas

EB1/PE – Escola básica do 1º ciclo com pré-escolar

MEM – Movimento da escola moderna

OCEPE – Orientações curriculares para a educação pré-escolar

TIC – Tecnologia de informação e comunicação

ZDP – Zona de desenvolvimento proximal



## Introdução

A sociedade está a viver grandes progressos tecnológicos que de certa forma alterou a forma de olharmos o mundo e até mesmo o universo. Esta evolução exige de cada um de nós uma reflexão, uma nova forma de olhar a educação e também o *não cruzarmos os braços* face à realidade.

No entanto, não podemos considerar que todos nós temos a mesma forma de olhar a educação: existe a visão política, a económica, a de um diretor, a de um professor, a de um encarregado de educação, a de um aluno.

É necessário saber proporcionar às “nossas crianças”, experiências *novas, ricas e criativas*. Fazer com que sejam autónomas, responsáveis, felizes, criadoras, seguras, sociáveis, sensíveis ao mundo. Não podemos deixar de referenciar que, a prática de atos criativos, tanto de crianças como de adultos, permite o desenvolvimento da capacidade de conhecimento. Assim sendo, criar é descobrir, é conhecer.

A expressão *educação pré-escolar* é muito recente, muito embora tenha os seus princípios no século XIX, o significado permanece: *antes da escola*. Assim sendo, a tendência é considerar a educação pré-escolar como toda a atividade que vem antes da escola, isto é, antes da escolaridade *inevitável* onde, tradicionalmente, se aprende a ler, a escrever, a contar. O grande compromisso da criança é com o seu crescimento, com o seu desenvolvimento e com a vivência daqueles períodos de tempo em que está na sala de pré-escolar.

No entanto, a expressão pré-escolar possui, um cariz de certo modo escolar, porquanto toma por vezes formas de “preparação” e “antecipação” para o período escolar (obrigatório) que se segue. Mas a maior diferença entre a educação pré-escolar e os outros níveis de *ensino* coloca-se exatamente nos conteúdos e nos contextos de aprendizagem. Aqui reside a especificidade da educação pré-escolar.

Como a educação pré-escolar tem por base apenas orientações curriculares, a nossa investigação insere-se nesta primeira etapa, pelo facto de aqui existir um processo *amplo*, onde podemos analisar, propor ações e até *melhorar* a aquisição das aprendizagens numa perspetiva contínua. Assim sendo, todo este processo de

aprendizagem leva a criança a descobrir as suas capacidades e potencialidades, compreendendo melhor o mundo que a rodeia.

Naturalmente, o que acontece na educação pré-escolar é o funcionamento de um sistema aberto que começa quando as crianças ingressam na *creche*, *jardim-de-infância* ou *infantário* ou numa sala de pré-escolar e avança, exatamente, até ao ponto em que cada uma pode ir/partir para uma nova realidade, uma *nova* de aprendizagem.

E é neste sentido que até ao fim desta etapa, não se exige que a criança saiba ler, muito embora ela possa aprender; não se exige que ela saiba matemática, muito embora ela possa aprender; não se exige que ela saiba escrever, muito embora ela possa aprender; não se exige que ela faça determinados trabalhos, muito embora ela faça aqueles ou outros mais.

Contudo, cada um destes pontos envolve a escola, que é caracterizada como uma instituição onde as crianças são agrupadas por estados análogos. Esta instituição organiza-se e identifica-se conforme o meio cultural onde está inserida. A importância que ainda se dá ao espaço físico da escola bem como ao seu conceito concebido há dois séculos revela grandes *falhas evolutivas*.

No entanto, se a educação pré-escolar é uma antecipação ao período escolar e não é um sistema de ensino obrigatório, apesar de a maioria das crianças frequentarem esta etapa (90%), pode, então, ser considerada uma opção de um sistema de educação informal inserido numa *instituição formal*.

Similarmente, não podemos deixar de realçar aqui o facto de que ainda há quem considere que numa sala de pré-escolar as atividades que as crianças realizam são apenas de passatempo e sem outra finalidade a não ser pura diversão. Outros consideram que numa sala de pré-escolar as crianças devem apenas realizar muitos “trabalhinhos manuais e bonitinhos”, juntamente com atividades que visam a reprodução de informações, bem como “as famosas cópias iguais para todos e até com as mesmas cores” com a finalidade (dizem) de preparação para o 1º ciclo. Também há quem considere que numa sala de pré-escolar as crianças devem aprender as letras e os números, (da forma: memorizar e reproduzir) e deste modo as crianças já estão *preparadas* para o 1º ano. Ora os contextos de aprendizagem de uma sala de pré-escolar

vão muito mais além, eles *atuam* nas aprendizagens das crianças, e o foco destas aprendizagens deve ser na criança e não nos interesses do educador. Assim sendo, todo o contexto existente numa sala de pré-escolar, bem como as práticas, poderão potenciar situações de inovação pedagógica.

Nesta linha de pensamento, Fino (2009) refere que o primeiro passo para haver situações de inovação pedagógica, “terá que coincidir com uma tomada de consciência dos constrangimentos existentes”, para posteriormente desmontá-los e ter a capacidade de imaginar algo diferente, sendo ou não uma instituição educativa. Este mesmo autor menciona que inovar é olhar para além da *instituição escola* e reconhecer que é necessário “deixar de se ter os pés tolhidos pelas forças que conduzem inexoravelmente em direcção do passado” (p. 14).

Cada um destes pontos levou-nos a investigar as práticas pedagógicas na educação pré-escolar com um olhar crítico sobre uma possível relação entre inovação pedagógica e as práticas pedagógicas numa sala de educação pré-escolar. Outro fator importante que emergiu para esta investigação foi o facto da organização do contexto pedagógico nessa sala facultar e promover práticas inovadoras nas aprendizagens das crianças.

Com estes pressupostos, pretendemos dar resposta às seguintes questões da investigação:

Como são organizados e refletidos os contextos de aprendizagem na sala de pré-escolar em estudo?

Que contextos de aprendizagem são visíveis na sala em estudo?

De que forma as crianças desta sala constroem as suas aprendizagens?

O que pode ser considerado inovação pedagógica neste contexto?

Perante estas questões surge o presente estudo, que está estruturado em duas partes diferentes. A primeira parte corresponde ao enquadramento teórico, com a disposição de quatro capítulos. O capítulo I intitulado “Educação pré-escolar”, comporta a uma breve história do aparecimento da educação pré-escolar, em Portugal, até aos nossos dias e toda a sua legitimidade. O capítulo II refere o conceito de inovação pedagógica e como

poderá ser o seu *relacionamento* com as práticas pedagógicas. Neste capítulo abordamos a pedagogia e a aprendizagem, onde são evidenciadas as pedagogias transmissivas e pedagogias de participação. Ainda neste capítulo fazemos uma descrição dos contextos de aprendizagem e quais são as suas implicações, bem como uma abordagem sócio construtivista no desenvolvimento curricular focando a aprendizagem cooperativa. No capítulo III fazemos uma breve descrição do aparecimento do movimento da escola moderna em Portugal, e como *funciona* este modelo curricular. O capítulo IV expõe *teoricamente*, toda a metodologia aplicada, e a sua focalização num estudo de caso, numa sala de pré-escolar. A segunda parte apresenta o enquadramento do estudo, com dois capítulos. O capítulo V que incide na caracterização de todo o contexto onde decorreu o estudo e o capítulo VI apresenta os resultados do estudo, com análise, interpretação e reflexão das questões da nossa investigação. *Complementando* o nosso estudo apresentamos as considerações finais, como síntese reflexiva do mesmo e que poderão ser importantes em futuras reflexões.

## **I Parte – Enquadramento teórico**



## **Capítulo I – Educação pré-escolar**

### **1. A educação pré-escolar em Portugal**

#### **1.1. Breve resenha histórica da educação pré-escolar em Portugal**

Durante décadas as crianças eram consideradas como um pequeno adulto, sendo-lhes atribuídas tarefas iguais às executadas pelos mais velhos. A esperança de vida era muito curta, bem como as expectativas a atingir, uma vez que as condições gerais de vida eram bastante precárias. A necessidade de adquirir saberes/conhecimentos não iam além de tarefas ou profissões a exercer no futuro, pois o mais importante era que a criança atingisse a idade adulta.

No século XVI, com o aumento do tempo médio de esperança de vida, muito em especial da classe social, surgem duas visões opostas sobre a criança. Assim por um lado, era considerada inocente e ingénua, por outro como um ser incompleto e imperfeito pela qual o adulto seria responsável pelo processo de educação da criança. Devido a esta dicotomia na forma de se definir e perceber a criança, surge uma nova base familiar, dando origem ao aparecimento da burguesia.

Com as sucessivas mudanças sociais, surgem as primeiras propostas ligadas à educação e moralização das crianças. Nesta sociedade burguesa, ao contrário da sociedade feudal, a criança passa a ser considerada como um ser que necessita de cuidados específicos e privilegiados, tendo igualmente adquirido o direito a ser escolarizada e preparada para o futuro.

Este modelo escolar, que se começou a desenvolver no século XVI, tendo como missão basilar ensinar, permitindo que leigos, nobres, burgueses e o povo, tivessem acesso ao processo de ensino mais pedagógico do que empírico. Contudo sem que as diferentes classes sociais se misturassem, havendo, para tal uma diferenciação entre o ensino do abastado e do pobre. A discriminação não se limitava apenas ao meio social de onde provinha a criança, mas também ao género, uma vez que as portas do ensino para as meninas apenas foram abertas durante o século XVIII.

Estas primeiras instituições para crianças pequenas apareceram para dar resposta a uma indigência social e só depois se deu atenção ao seu potencial educativo. Nesta época,

com a necessidade das mães trabalharem na indústria, surgem as primeiras creches, permitindo desta forma uma maior liberdade da progenitora para laborar fora do contexto doméstico ao promover um local de “abrigo” para os seus descendentes.

A evolução contínua da sociedade cria uma nova era, conhecida pelas alterações nos diversos sistemas organizacionais. A era do capitalismo, via a criança como um futuro membro ativo da sociedade, coloca a criança numa posição de subordinação face ao seu cuidador (adulto), uma vez que se tratava de um ser incapaz, acrítico, fraco e era mesmo considerado incompetente pela sua capacidade de ser economicamente produtivo.

A diferenciação de classes esteve sempre presente nas diferentes eras, mesmo no capitalismo, havia uma necessidade de mantê-las separadas, e assim uma nova postura face à educação. Sente-se a necessidade de criar diferentes níveis de ensino, adequados aos aspetos socioeconómicos de cada sujeito, assim, para:

- O povo cria-se o ensino primário, tratando-se de um percurso académico mais curto, e de carácter mais prático, mas fundamental para formar o indivíduo para uma atividade (criando mão de obra);
- A burguesia e a aristocracia, além do ensino primário (com contornos adequados ao seu *status* social), teriam oportunidade de frequentar níveis de ensino superiores, tais como o ensino secundário, de maior durabilidade, com o único propósito de formar seres pensantes, e futuros líderes.

Na sequência do que acontecia na Europa, Portugal não se marginalizou e em 1834 surgem os primeiros jardins de infância. Partiram de iniciativa privada e destinavam-se a crianças de classes sociais desfavorecidas, sendo a sua única preocupação a nível social “tipo asilo”. Estas instituições existiram só nas grandes cidades.

Cardona (1997, p. 18) aponta quatro grandes momentos durante a evolução histórica portuguesa, após as primeiras medidas legais em relação à educação de infância:

- O período da monarquia (1834 - 1909);
- O período da primeira República (1910 - 1932);
- O período do Estado Novo (1933 - 1973);
- O período após a revolução do 25 de Abril de 1974.

Em cada um destes momentos, foram decretados diferentes princípios, com base em alterações preceptivas sobre a criança, as normas pedagógicas, tendo subjacente uma certa forma de conceber a educação de infância.

O ano de 1979 demarca um aumento significativo da rede pública de jardins de infância pertencentes ao Ministério da educação, para uma cobertura mais abrangente a todas as crianças, dos 3 meses aos 6 anos foram criadas duas redes institucionais. Uma delas tendo como objetivo a vertente educativa, e a outra na vertente social.

Segundo Cardona (1997), foi em 1986 que

as taxas de cobertura institucional para as crianças com menos de 3 anos era cerca de 5,6%, enquanto que para as crianças dos 3 aos 6 anos, era cerca de 33,65%, continuando Portugal a ser dos Países da Europa com uma taxa das mais baixas de cobertura institucional para a educação de infância (p. 94).

Segundo a nossa investigação foi a partir dos anos 90, com as novas orientações curriculares, que a educação pré-escolar sofreu, *com esta influência*, uma melhoria significativa. Através do despacho nº 5220/97, de 4 de agosto que o Ministério da Educação corrobora que o pré-escolar é

a primeira etapa básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (p. 9378).

Ao considerar a educação pré-escolar como primeira etapa da educação básica, alicerce e suporte de uma educação ao longo da vida compilou a articulação de esforços entre o Ministério da educação e o Ministério da solidariedade no sentido de garantir a dupla componente educativa e social da educação de infância.

Todas estas alterações deram origem a um plano de expansão e desenvolvimento da educação pré-escolar em Portugal, e conseqüentemente a lei-quadro para a educação pré-escolar (Lei nº 5/97), com a definição de vários objetivos para esta etapa. Com estas alterações, os profissionais/educadores sofreram alterações curriculares passando de um curso Bacharel para o Grau de Licenciatura tal como nos refere a (Lei nº 115/97, de 19 de setembro). Não descurando o empenho destes profissionais de educação, em 2001 surge o perfil de desempenho profissional do educador de infância como nos expõe o decreto-lei nº 241/2001, de 30 de agosto.

Já em 2006 houve também, por parte do governo, uma preocupação em igualar o nosso sistema educativo ao Europeu, uma vez que, já tínhamos entrado para a União Europeia. Assim o governo criou o decreto de lei nº 74/2006 onde nos deparamos com uma maior unicidade entre os educadores dos vários países da União Europeia. É neste decreto de lei, que nos deparamos com o processo de Bolonha que se define com uma mudança de paradigmas, ou seja, a passagem “de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências” (Diário da República – I Série - A, p. 2243).

## **1.2. Enquadramento legal atual**

### **1.2.1. Linhas gerais de orientação da educação pré-escolar**

O surgimento das Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar, conforme o despacho nº 5220/97, 4 de agosto, reforça a importância deste nível de ensino.

Para que estas guias sejam utilizadas de forma positiva e concreta não podemos descurar dos seus pressupostos mencionados no despacho n.º 5220/97, (Diário da República – II Série, p. 9377) onde referimos alguns que achamos mais pertinentes:

- O desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis;
- O reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo - o que significa partir do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens;
- A construção articulada do saber - o que implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada;
- A exigência de resposta a todas as crianças - o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo (ibidem).

Assim, estamos perante uma prática que só assume a sua verdadeira essência se houver uma experiência fundamentada e sustentada com os pressupostos que ali são sugeridos.

Num grupo de crianças heterogéneo, não podemos descurar o património cultural já adquirido, pois é importante reconhecer quais as necessidades ou capacidades das crianças para proporcionar uma boa construção do conhecimento. Neste sentido é essencial realizar uma diferenciação pedagógica, e assim atender às dificuldades e progressos individuais proporcionando ao mesmo tempo um ambiente facilitador de

interações entre pares, para que todo o processo de aprendizagem e socialização seja um *sucesso*.

Em suma, as orientações curriculares da educação pré-escolar são linhas de apoio à construção e desenvolvimento desta etapa *escolar* tão fundamental na vida de uma criança.

### **1.2.2. Conceção e desenvolvimento do currículo para a educação pré- escolar**

Para a conceção e desenvolvimento do currículo nesta etapa da educação, o educador de infância tem um papel fulcral. Neste sentido, a implementação de um currículo, deve ter como base planear, organizar e avaliar o ambiente educativo. Com este processo o educador proporciona uma educação flexível, ponderada e numa perspectiva holística onde tudo influencia o contexto educativo e vice-versa. Não podemos descurar o facto de que a criança deve sentir segurança e o ambiente para a aprendizagem deve espelhar a sua cultura, e o seu meio envolvente. Para que isto seja possível o educador tem que ter um conhecimento prévio de todos os intervenientes (família, crianças, adultos) desse contexto onde a escola está inserida para assim proporcionar um ambiente de aprendizagem *agradável*.

Dentro desta ordem de ideias, o papel do educador deve ser o reflexo de mediador na gestão do tempo, do espaço e dos materiais, por forma a respeitar a individualidade de cada criança, bem como todas as suas experiências (crenças, hábitos, etc.). Com todos estes fatores estamos perante uma frase bem conhecida de Montaigne, quando refere que “a criança não é um recipiente que devemos encher, mas um fogo que é preciso atear”.

Nesta linha de raciocínio, cabe ao educador assumir uma determinada postura de modo que cada criança e/ou grupo participem desde o planear até ao avaliar e refletir sobre todo o processo de aprendizagem. Tal como nos diz Vasconcelos “através da planificação com o grupo, feita em torno da Mesa Grande, a Ana convida as crianças a ser, com ela participantes e condutores do processo” (1997, p. 156).

Assim sendo, estamos perante uma construção de currículo com a hipótese de uma participação ativa, ou seja, todos os intervenientes do processo de aprendizagem (educadores, crianças, auxiliares, pais, etc.) estão envolvidos com momentos de partilha, diálogo e construção do conhecimento.

Em suma, a construção e desenvolvimento de um currículo na educação pré-escolar, deve privilegiar momentos de fazer e refazer, de criar e recriar, ou seja, ao proporcionar estas estratégias fomentamos um conhecimento construtivista, contrariando assim, um ensino tradicional que privilegia apenas a resposta inquestionável.

### **1.2.3. As metas de aprendizagem para a educação pré-escolar**

Numa tentativa de *igualar* o pré-escolar aos outros níveis de ensino, foram criadas, recentemente, as metas de aprendizagem para esta etapa da educação.

Segundo o ministério da educação estas metas têm como base as orientações curriculares definidas para o pré-escolar e podemos encontrá-las organizadas pelas diferentes áreas de conteúdo:

- Formação pessoal e social – nesta área as metas delineadas são específicas do pré-escolar pois têm como propósito que a criança construa a sua identidade enquanto ser único, mas ao mesmo tempo inserido na sociedade. Esta área é transversal às outras áreas de conteúdo.
- Expressão e comunicação – com esta área foram definidas metas com o intuito de facilitar a continuidade com os outros ciclos, ou seja, as *expressões artísticas*: Plástica, Musical, Dramática/teatro, e Dança estão apoiadas nas competências em “Literacia nas artes” do ensino básico. Com esta área pretende-se que a criança *possua* uma *interação* nas diferentes formas de expressão de maneira a estimular as diversas competências, tais como: criar, experimentar, desfrutar, analisar e pesquisar nas *artes*.
- Linguagem oral e abordagem da escrita – com vista ao sucesso escolar, as metas definidas para esta área visam um conhecimento por parte da criança a nível linguístico, de suporte à leitura e à escrita.

- Matemática – as metas delimitadas para a matemática estão estruturadas por temas como no primeiro ciclo. É de salientar, que apesar de muitas vezes esta área não estar implícita visivelmente, podemos em vários momentos do dia-a-dia “inconscientemente” verificar um conjunto de conhecimentos desta área.

- Conhecimento do mundo – nesta área, a criança deve conseguir exprimir-se de forma livre e crítica, bem como, também deverá conseguir ter um sentido de curiosidade e analítico do mundo que a rodeia.

- Tecnologia de informação e comunicação – nesta área curricular, a criança é levada a obter competências que lhe permita uma procura de tratamento de dados com vista a uma melhor comunicação, colaboração e interação, de forma sistémica do conhecimento e do uso de todos os recursos digitais com segurança.

Com estas metas de aprendizagem pretende-se orientar todo o processo realizado na educação pré-escolar, para um sucesso académico ao longo da vida, que terá o seu início nesta *etapa escolar* (não obrigatória, mas sabemos que mais 90% das crianças frequentam). Reconhecemos que estas metas não devem ser analisadas de forma rígida mas sim como forma de *informação* das aprendizagens de cada criança. Elas podem ser um instrumento de auxílio ao professor do 1º ciclo, que deve dar continuidade às aprendizagens já realizadas, não esquecendo os 10% de crianças que surgem pela primeira vez num ambiente escolar.

#### **1.2.4. A avaliação na educação pré-escolar**

Ao encarar a avaliação na educação pré-escolar como uma medida meramente formativa, o educador deve-a considerar apenas como um instrumento de auxílio. Com este apoio ele planifica e organiza todo o ambiente educativo de forma a criar contextos de aprendizagem. No entanto, destacamos o facto de subsistir uma avaliação continua para ajustar e aperfeiçoar novas estratégias. Assim, poderemos obter uma intervenção adequada às necessidades e interesses de cada criança, e/ou grupo. Tal como nos refere a circular nº 4/2011,

a avaliação na Educação Pré-Escolar assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando (p. 1).

Com vista a uma maior rentabilidade deste tipo de avaliação, o educador deve começar o seu trabalho fazendo um *diagnóstico* de cada criança por forma a conhecer mais de perto o seu meio familiar bem como os seus interesses e dificuldades, motivando-a para uma boa adaptação/integração no ambiente educativo. Para além do educador existem outros intervenientes (criança, outros docentes, auxiliares e os próprios encarregados de educação) que contribuem para o êxito pleno deste tipo de avaliação.

O educador deve ter ainda em consideração que para uma recolha de informação mais correta deve servir-se de outros meios ao seu alcance: fotografias, grelhas de observação, questionários, portefólios construídos com as crianças, etc..

No final deste *nível de ensino* o educador deve articular com os docentes do 1º ciclo do ensino básico, toda a “informação integrada sobre as aprendizagens e os progressos realizados por cada criança, a sequencialidade e a continuidade educativas, promotoras da articulação curricular” (ibidem, p. 6).

Em suma, todos os meios de avaliação na educação pré-escolar servirão como *anexos informativos* para a continuidade de uma *construção* de aprendizagens. Assim, o professor do 1º ano já tem algumas informações das capacidades e dificuldades daquela criança, ou seja, ao ter um conhecimento prévio dessa criança saberá planear quais as *atividades* que ela necessita.

## Capítulo II – Inovação pedagógica e práticas pedagógicas

### 1. Inovação pedagógica

#### 1.1. Considerações gerais

Para dar resposta aos constantes e complexos desafios do mundo atual é necessário que a sociedade “esteja” em contínua inovação. Porém, o termo inovação nem sempre é corretamente utilizado, e particularmente na educação.

A evolução tecnológica nos nossos dias “tornou-se” numa rotina tão exequível que nem conseguimos permanecer nessa “novidade” por um longo período de tempo. Neste contexto, podemos afirmar que estamos a viver momentos de mudanças significativas e de incertezas. Tal como refere Sousa, “vive-se hoje um momento de aceleradas transformações tecnológicas decorrentes de uma acumulação de conhecimentos sem precedentes” (2004, p. 74).

Atualmente, existem vários meios de comunicação que proporcionam uma nova “forma” de adquirir conhecimento, e que possibilitam um maior contacto com todo o mundo. Nas palavras de Pretto (1996, p. 43), “esse conjunto de novos valores vai caracterizando esse novo mundo ainda em formação. [...] As máquinas da comunicação, os computadores, essas novas tecnologias, não são mais apenas máquinas. São os instrumentos de uma nova razão [...] razão cognitiva” muito mais global e complexa. Alguns autores consideram que estas modernidades e a ocorrência de novos valores não necessitam, de um rompimento com os anteriores, ou seja, de uma mudança de paradigma. No entanto, outros autores salientam que tem que haver sim, uma rutura e uma mudança de paradigma *radical*.

Numa apreciação global, todo este progresso é salutar, pois tornou as nossas vidas com mais “facilidades”. Mas se a sociedade evolui, e a educação está conectada a esta, como poderemos verificar evolução e/ou inovação na educação?

Numa análise crítica, podemos constatar que toda a estrutura da escola no século XXI é idêntica à do século XIX, quando surgiu a escola pública, como uma organização *idêntica a uma fábrica*, e que preparava os *sujeitos* para o mundo do trabalho. Neste âmbito, Toffler escreveu o seguinte:

a solução só podia ser um sistema educacional que, na sua própria estrutura, simulasse esse mundo novo. Tal sistema não surgia logo; ainda hoje conserva elementos retrógrados da sociedade pré-industrial. No entanto, a ideia geral de reunir multidões de estudantes (matéria prima) destinados a ser processados por professores (operários) numa escola central (fábrica), foi uma demonstração de génio industrial. Toda a hierarquia administrativa da educação, à medida que se desenvolveu, copiou o modelo da burocracia industrial. [...] A vida interior da escola tornou-se assim um espelho antecipador, uma preparação certa para a sociedade industrial (s/d, p. 393).

Assim, e ao fazer uma reflexão sobre as mudanças permanentes na sociedade em geral não podemos permanecer imparciais em relação à educação cujos sistemas educativos não “evoluíram” e continua a permanecer o paradigma fabril. Em relação a esta situação complexa Fino diz que

têm-se multiplicado por todo o lado os sinais da senilidade do paradigma fabril. Enquanto que na sociedade a evolução da tecnologia faz precipitar o futuro com uma aceleração cada vez mais exponencial, a escola tem continuado a ver aumentar a distância que a vem separando da realidade autêntica (2001a, p. 3).

Este autor reforça ao longo dos seus escritos que “a inovação pedagógica só se pode colocar em termos de mudança e de transformação. Transformação da escola e dos seus pressupostos fabris” (2011b, p. 5).

Contudo, não podemos esquecer que esta alteração tão complexa está relacionada com diferentes fatores (económicos, políticos e culturais), que fazem parte da sociedade. Neste sentido, Apple refere que

a educação não existe isolada da sociedade em geral. Os seus meios e fins e os acontecimentos diários do currículo, do ensino e da avaliação nas escolas estão todos interligados com os padrões do poder diferencial económico, político e cultural. Para compreendermos isto, devemos efectuar uma análise relacional (1999, p. 95).

Aparentemente, a introdução das TIC nas escolas poderia levar-nos a pensar numa mudança radical (tudo *informatizado*) no ensino. No entanto, a sua exploração ficou muito aquém dos objetivos idealizados, pois o sistema só funciona se o utilizador souber aproveitar todos os benefícios das novas tecnologias e não se fechar no conservadorismo.

Neste sentido, Fino destaca que “os alunos aprendem com extrema facilidade os rudimentos necessários à execução dos programas e não é raro ver os papéis dos alunos e dos professores inverter-se quando se trata da utilização do computador” (2000, p. 63).

O mesmo autor refere que das várias tentativas de introdução das TIC nas escolas, das quais realça o projeto MINERVA (meios informáticos no ensino racionalização valorização atualização) por despacho 206/ME/85 de 31 de outubro, cujo objetivo era *innovar* todo o sistema educativo. No entanto, este projeto não trouxe qualquer inovação pedagógica, dando origem a uma nova disciplina de informática.

Ao longo dos tempos muitos têm sido os esforços para trazer ao ambiente escolar algo de inovação. Nem sempre estas *reformas* são compreendidas pela *comunidade* como um estímulo à mudança de paradigma. Neste sentido Fernandes salienta que “o relatório *A nation at Risk* esteve na origem de uma reforma que mobilizou importantes meios humanos e financeiros. Todavia, apesar de tais esforços, dez anos depois a crise persistia” (2000, p. 53).

Considerando ainda, que o processo de aprendizagem possa funcionar melhor presencialmente, *é feita* uma outra tentativa de inovação pedagógica, o e-learning, cuja comunicação aluno e professor é feita à distância através de uma plataforma informática. Foi referido no site Expressoemprego.pt (2007, como citado em Fino 2008, p. 6), que o e-learning é um “um processo que aplica o potencial das tecnologias de informação e comunicação ao desenvolvimento da aprendizagem e da formação”. Mas depois de uma decifração realizada pelo mesmo autor (ibidem, p. 7) podemos concluir que o e-learning, não é mais do que, a transposição do ensino tradicional em meios eletrónicos, só que neste sistema a comunicação é feita à distância, não permitindo um conhecimento pessoal entre professor e aluno.

As redes eletrónicas vieram reforçar uma aprendizagem mais ativa, e com uma dimensão multicultural, ou seja, intensifica a interação social de aprendizes numa troca de experiências com outras pessoas de diferentes países e regiões. Estas constatações podem trazer para a escola uma possibilidade de vínculo entre a realidade académica e o mundo. Neste sentido, Vieira (2011) salienta que “é preciso que a escola ensine a ler o mundo. Que forme mentes selectivas capazes de dizer sim quando concordam, ou pelo contrário, capazes de dizer não quando discordam e capazes de apresentar uma argumentação sólida” (p. 152).

Mas o sistema escolar está de tal maneira *organizado e estruturado* que quase impossibilita uma mudança. No entanto, podemos verificar nas observações de Leitão

(2006), sobre a mudança, que cada professor tem alguma autonomia na gestão da sala bem como nas suas decisões de ensino e aprendizagem.

Naturalmente, que estamos perante uma sociedade centralizada na economia e a impor uma reformulação da utilidade da escola bem como a transmissão e legalização dos conhecimentos que se considerem, socialmente mais importantes. Ponte (1992) destaca que “o que está em causa não é uma simples actualização tecnológica da escola mas a sua reorganização em função das novas necessidades e de novos objectivos sociais” (p. 4).

Não podemos descurar o facto de que todo o desenvolvimento das tecnologias implica uma variedade de possibilidades para uma autoformação ao longo da vida.

Contudo, Ponte (1992) refere que o computador, a televisão nunca poderão substituir o professor na sua sensibilidade, sentido crítico e imaginação. Ele salienta que muita da aprendizagem se faz pela interação social confrontando as nossas ideias com as dos outros desenvolvendo valores sociais positivos. Assim sendo, pensamos ser necessário que haja um ambiente educativo onde possa existir essa interação.

## **1.2. Conceito de inovação pedagógica**

Inovar tem um carácter propositado, afastando do seu campo as mudanças originadas pela evolução "natural" do sistema. A inovação é, assim, uma mudança deliberada e conscientemente adotada, tendo por objetivo uma melhoria da qualidade da ação educativa.

O conceito de inovação pedagógica está presente em alguns documentos recentes (Hargreaves, 1998; Fernandes, 2000; Fino, 2008) bem como na descrição de linhas guias da política educativa e curricular do pré-escolar (OCEPE, 1997).

Nesta sequência, salientamos Fino (2008, p. 1), ao referir que “a inovação pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais”. Mas, conseqüentemente, definir inovação pedagógica é limitar e sendo

assim nem está definida nem limitada. Assim sendo, o melhor seria falar de inovação pedagógica em termos de quebra de paradigma: - *Acabar com a escola antiga? - Transformar o ensino monitorial?*

No discurso de Fino podemos verificar a forma *lúdica* que deu ao conceito de escola como “uma espécie de ilha mergulhada na sociedade: os seus muros, incluindo os muros simbólicos, são, também, pontos de contacto com a sociedade, cuja dinâmica não pode ser ignorada quando se procura compreender a escola” (2009, p. 2). Segundo o mesmo autor a complexidade deste conceito de inovação pedagógica está patente num impedimento designado de invariante cultural, e que está consolidado numa imagem vulgar de escola.

Nesta linha de pensamento, o mesmo autor salienta o seguinte:

como desactivar esta visão apriorística de escola, quer nas nossas mentes, quer nas mentes dos pais dos alunos, dos decisores escolares e dos políticos, para que a questão da inovação deixe de ser uma espécie de excentricidade de “cientistas da educação”, ou, pior ainda, uma absoluta falsificação destinada a “vender” o velho paradigma utilizando novos meios? (ibidem, p. 1).

Assim sendo, deveria haver um esforço conjunto de “retirar” das nossas *mentes* essa imagem vulgar da escola, e inevitavelmente, *encontrar* e causar uma rutura de paradigma. A reflexão das práticas educativas, seria crucial para que essa rutura de paradigma surgisse e contornasse essa imagem e conceito de escola que, tal como refere Fino, está de tal maneira enraizado e “com força suficiente para contrariar propósitos, deliberados ou não, de mudança” (ibidem).

Perante esta situação, um dos desafios que se coloca, de forma mais urgente, às escolas, é a integração e adoção dos conceitos: construcionismo e inovação pedagógica. Mas de que forma podemos “*aplicar*” estes conceitos?

Possivelmente se colocarmos a criança (aluno) como sujeito participante no processo de construção da aprendizagem, e o adulto (professor) como mediador, num determinado contexto educativo poderá dar origem a práticas inovadoras. Esta situação seria uma das hipóteses possíveis atuando para uma *diversidade de aprendizagens*, colocando de parte um ensino de massas, e assim preservar a identidade cultural de cada indivíduo. Não podemos deixar de referir aqui, que esta situação teria de ser realizada continuamente.

Assim, é importante elaborar novos pareceres e novos pontos de partida, com toda a comunidade escolar, para a eficácia dos novos recursos, e até mesmo, para uma mudança paradigmática. Nesta linha de pensamento Pacheco (2002) esclarece que as políticas curriculares são uma consequência de decisões controversas, pois o conceito inovar, tem sido apenas uma maneira de sobrevivência dos governantes.

Esta posição reflete as culturas tradicionais e a aptidão de filtrar que estas foram capazes de executar em relação às inovações forçadas do exterior, sendo assim imprescindível uma mudança desde a escola (encarada como uma unidade cultural essencial da mudança) à inovação.

Segundo os autores Tomlinson e Allan (2002) “longe de ser um objectivo, a inovação representa um meio para cumprir finalidades mais amplas” (p. 60). Os mesmos autores referem que alguns docentes *desejam* um rol de indicações sobre o trabalho a ser dinamizado na sala (como ensinar), numa conjuntura em que os pressupostos são dar respostas às necessidades e interesses de cada criança, motivo pelo qual, a experiência da diferenciação pedagógica passa a ser recomendada. Assim, o sistema educativo não deveria mostrar-se indiferente à mudança e às mudanças ocasionais, que vão acontecendo na sociedade. A partir do século XX, o conceito de inovação começou a aparecer relacionado com a educação e até mesmo a nomeação de diferentes práticas na escola. Mas estas constatações não foram além da criação de um instituto de inovação educacional sob a tutela do Ministério da educação. Neste sentido Fino (2011c) refere que temos que

romper com os contextos do passado e criar os contextos de que o futuro necessita, o que implica uma redefinição do papel dos aprendizes e dos professores, é, no essencial, a função da inovação pedagógica, constituída por práticas qualitativamente novas, que bem poderiam ser facilitadas ou estimuladas por mudanças curriculares e organizacionais deliberadas, embora essa seja outra questão (p. 7).

O mesmo autor refere que a escola está completamente, desajustada das necessidades que surgem nos nossos dias. Do mesmo modo que outrora (era industrial) a escola surgiu adequada e ajustada às necessidades dessa época. Fino (2008) revela várias convicções sobre inovação pedagógica, no entanto salientamos aqui algumas de maior relevância: uma delas é a *certeza* de que a inovação pedagógica, nos dias de hoje, não é sinónimo de inovação tecnológica; outra é que a inovação pedagógica na escola, pode

ter como obstáculo o currículo; outra convicção é que a inovação pedagógica deve ser considerada como um processo *de dentro*, que seja refletivo, criativo, bem como com sentido crítico e autocrítico.

Não podemos deixar de referir aqui Sousa e Fino (2001), quando dizem que “as escolas já não são os únicos, nem sequer os mais importantes centros de distribuição de conhecimento, não podendo rivalizar com a quantidade de informação que reside no seu exterior e a que se pode aceder com crescente facilidade” (p. 8).

### **1.3. Inovação pedagógica e práticas pedagógicas**

Para haver inovação pedagógica, terá que haver uma reflexão das práticas, principalmente, do educador, pois é ele o *elo* de ligação entre as *inovações* e as crianças. Deve haver uma transformação significativa, de todos os “tradicionalismos” atados à escola e à cultura. Para enfrentar este desafio Toffler (s/d) refere que é necessário ter “consciência da realidade de que o homem necessita para assumir o controlo da mudança e orientar a sua evolução” (p. 478).

Nesta linha de raciocínio, temos que considerar as *práticas pedagógicas* sempre num contexto onde existe um educador e crianças numa “interação” criativa e mútua de aquisição de conhecimento. A propósito do trabalho em grupo e criatividade, Vygotsky, refere que a “existência da criatividade coletiva, que reúne todos estes contributos por si só insignificantes da criatividade individual, compreende-se melhor como grande parte de tudo o que foi criado pela humanidade pertence precisamente ao trabalho criativo e coletivo anónimo de inventores desconhecidos” (2012, p. 26).

Ora esta criatividade de que nos fala Vygotsky é própria do ser humano e está presente no dia-a-dia de cada um, tal como nas brincadeiras de *infância*. Ele salienta que o jogo “é antes uma reelaboração criativa das impressões já vividas, uma adaptação e construção, a partir dessas impressões, de uma nova realidade-resposta às suas exigências e necessidades afetivas” (ibidem, p. 27).

Neste sentido estes movimentos de *criatividade* conectados às práticas pedagógicas que envolvem situações de aprendizagens significativas, implicam a ponderação do conceito inovação a essas práticas pedagógicas.

Estamos perante a *informação* de que, para haver inovação, todos os *nutrientes* necessários às práticas pedagógicas têm que se *desconectar* de todos os tradicionalismos, “a fim de criar uma conscientização sobre finalidades e objetivos, sobre meios e metas, contextos, processos e realizações” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 28).

Na perspectiva de Marques (1999), a inovação pedagógica (não sendo um meio *finito*), pode orientar para uma *implantação* de benefícios no processo educativo, admitindo uma igualdade de possibilidades e uma aquisição de sucessos na aprendizagem. A inexistência de efeitos desta natureza poderá provocar uma carência ou até mesmo ausência de alterações no processo de aprendizagem.

Segundo Sousa (2004) o professor estabelece a ponte entre várias culturas presentes, confrontando-as numa atitude positiva e por uma deliberação reguladora dos conflitos. A mesma autora menciona que caberá ao professor “resolver no terreno, o conflito entre globalização e diversidade, através do respeito pelas identidades e especificidades regionais, locais e pessoais que apenas consolidarão a integração e a coesão social” (p. 143).

Não podemos deixar de referir a importância que esta autora dá ao desenvolvimento do professor como pessoa, tratando-se de valores e atitudes: “o saber estar e o ser, a recuperar terreno sobre o ter” (ibidem, p. 50) sem descurar toda a sua formação (nos nossos dias cada vez mais exigente) valorizando o seu amadurecimento psicológico, bem como a sua realização pessoal que lhe possibilita facultar algo ao *outro*.

## **2. A pedagogia e a aprendizagem**

### **2.1. Pedagogias transmissivas**

A pedagogia transmissiva “surgiu” para dar resposta a um ensino de massas, onde todos os alunos aprendiam as mesmas coisas e da mesma maneira, e onde o *ensino* não estava

centrado nas crianças mas sim no professor. No discurso de Formosinho, esta metodologia, enraizada à ideia de equidade educativa, “implica ensinar tudo a todos, ao mesmo tempo e no mesmo espaço, no mesmo período e do mesmo modo, com o mesmo ritmo, independentemente das motivações, interesses e capacidades dos alunos e das diferenças de contextos locais e sociais” (2013, p. 18).

Nesta linha de pensamento, a criança é vista como uma *tábua rasa*, onde o conhecimento é depositado, (os interesses e as necessidades das crianças não são tidos em conta, nem para o processo de aprendizagem nem para o processo de ensino) e a criança que consegue adquirir e memorizar mais conhecimentos, torna-se o *melhor aluno* enquanto o professor é o único portador de todo o saber.

Será pertinente referir aqui o facto de os professores a partir do 1º ano de escolaridade terem um programa a cumprir, ou seja, *depositam* a matéria toda, *rapidamente*, e só conseguem ir mais além, alguns alunos. Nesta perspetiva, Figueiredo (2002) faz-nos refletir se “cumprir o programa permitindo que só cinco alunos da turma o consigam acompanhar é melhor ou pior do que não o cumprir mas conseguir que vinte alunos o acompanhem” (p. 45).

Segundo Oliveira Formosinho e Formosinho (2013), estas constatações incidem numa metodologia focalizada mais no ensino do que na aprendizagem, ou seja, concentrada mais na transmissão de saberes do que na construção da aprendizagem. Assim sendo, não existe interação entre sujeitos, e as aprendizagens são avaliadas pela reprodução exata dos conteúdos. É de salientar, que todos estes conteúdos transmitidos são indubitáveis, ou seja, não há lugar a conjeturas (pp. 27-28).

## **2.2. Pedagogias participativas**

Todas as pedagogias participativas “contrariam” o ensino tradicional pois colocam o professor como *facilitador ou mediador* e a criança como um ser com aptidões e ativo, onde o conhecimento é construído de forma interativa. Oliveira Formosinho e Formosinho referem que todo o “processo de aprendizagem é pensado como um espaço partilhado entre a criança e o adulto” (ibidem, p. 28).

### 2.2.1. A pedagogia-em-participação

De acordo com os autores acima citados pedagogia-em-participação é uma metodologia construtiva, interativa e colaborativa, ou seja, existem contextos de aprendizagem que “possibilitam às crianças viver, aprender, significar e criar, porque valorizam a experiência, o conhecimento e a cultura das crianças e das famílias, em diálogo com o conhecimento e a cultura das profissionais. A pedagogia é vista como um encontro de culturas” (ibidem, p. 32).

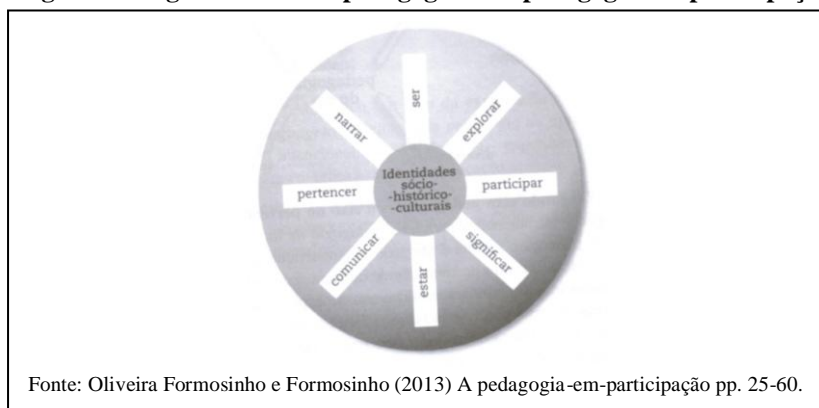
No discurso destes autores, a criança constrói o seu próprio conhecimento, num determinado contexto social e educacional, que impulsiona e facilita a participação. E é neste contexto construtivista e com um desenvolvimento holístico, que a criança é um ser competente e *participativo* no processo de ensino e/ou aprendizagem. O professor organiza todo o ambiente, observa, escuta e escreve os interesses e as necessidades de cada criança para uma melhor compreensão e reflexão. Nesta perspetiva, referem que:

a aprendizagem é entendida como um processo de construção que requer o envolvimento dos seus atores centrais e a documentação permite um cruzamento de olhares (das crianças, dos pais, das educadoras) sobre as marcas dos atos educativos que se foram organizando, das situações educativas que se foram vivendo. Não é um processo mecânico de acumulação de anotações (ibidem, p. 52).

Os mesmos autores revelam que a “pedagogia-em-participação é essencialmente a criação de ambientes educacionais em que a ética das relações e interações permite o desenvolvimento de atividades e projetos” (ibidem, p. 32).

Para *consolidar* a intencionalidade educativa os autores apresentam um diagrama de eixos pedagógicos da pedagogia-em-participação:

**Figura1 - diagrama de eixos pedagógicos da pedagogia-em-participação**



Como podemos verificar no diagrama acima, todos os eixos são interdependentes, têm sempre presente uma intenção pedagógica, e revelam uma construção de aprendizagens, *em espiral*. Para estes autores a “construção do conhecimento pela criança requer um contexto social e educacional que apoie, promova, facilite e celebre a participação, ou seja, um contexto que participa da construção da competência e participação porque se pensa, em última análise, que aprender é crescer em participação” (ibidem, p. 43).

Assim podemos verificar que em pedagogia-em-participação, todo o ambiente educativo é dinâmico e organizado democraticamente, onde todos pensam, criam, colaboram e participam.

### **3. A aprendizagem e seu contexto**

#### **3.1. Contextos de aprendizagem e suas implicações**

Numa abordagem geral, os contextos de aprendizagem, numa sala de aula, são todos os elementos que ali estão “envolvidos”, desde o educador, as crianças, os materiais, a gestão do tempo, e do espaço, entre outros. Nessa organização deverá existir momentos de reflexão e de democracia com todos os intervenientes da *ação educativa*. Todo este “ambiente nutrido” de ferramentas de aprendizagem vai implicar algo “enriquecedor” para todos os que estão abrangidos, e de uma forma construtivista. De contrário temos o *instrucionismo* que remete para uma situação de um professor que transmite os saberes, onde existe um quadro, a mesa do professor de frente às mesas dos alunos, que podem estar por ordem alfabética, ou pelo comportamento, ou pelas notas. Para ilustrar estas conjunturas, Papert *realça* um “provérbio africano: se um homem tem fome, você pode dar-lhe um peixe, mas é melhor dar-lhe uma vara e ensiná-lo a pescar” (2008, p. 134).

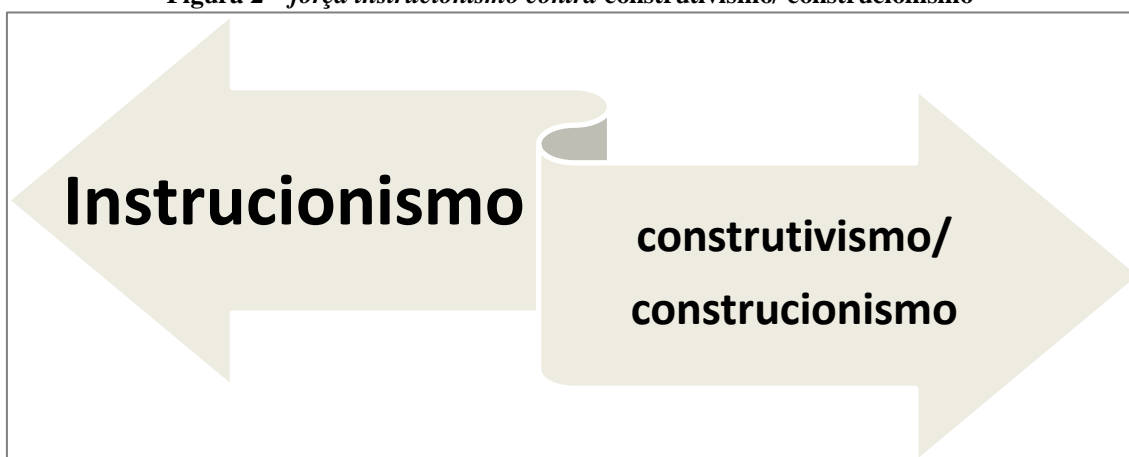
Nesta perspetiva, o conceito de construcionismo, segundo Papert, contrapõe o *instrucionismo* no qual o professor, simplesmente, transmite os seus saberes, privando “a criança de uma oportunidade para a descoberta” (ibidem). E é nesta apreciação individual, que surge, por vezes, a criança sem nenhuma motivação para aprender.

No entanto, nem toda a aprendizagem é realizada na escola, muitas famílias tentam enriquecer o desenvolvimento dos seus educandos com atividades *extra curriculares*,

como dança, línguas, desportos, entre outros. Estas atividades nem sempre vão de encontro aos interesses e verdadeiras necessidades das crianças e acabam por ser apenas tempos entregues ao que não lhes interessa, ou seja, os pais escolhem e depois, muitas vezes ouvimos dizer – “vais aprender a gostar”, ou “estou a pagar uma coisa que nunca tive oportunidade de aprender pois os meus pais não tinham possibilidades”, ou então “os teus colegas X e Y também estão a aprender”. Nesta linha de raciocínio tudo aquilo que a criança tem interesse em aprender não tem *possibilidade* de escolher, assim como, também deixa de haver tempo para as atividades de lazer.

De modo a simplificar estas situações de contextos de aprendizagem e suas implicações nas aprendizagens, podemos “*abrilhantar*” com os três vocábulos:

**Figura 2 – força instrucionismo contra construtivismo/ construcionismo**



Reconhecer a diferença que existe entre os conceitos *instrucionismo* e construtivismo/ construcionismo e que implicações podem acarretar cada um destes conceitos na educação é ter *consciência* da importância de *todo* um processo existente.

Um ponto de partida para o conceito de construtivismo é considerar Papert e Piaget, construtivistas, pois partilham a opinião de que as crianças são as construtoras do próprio conhecimento bem como das suas realidades exteriores. Ambos consideram que o conhecimento e o mundo estão, constantemente, a serem construídos e reconstruídos através das próprias vivências.

Ora, estes modelos centram-se na ideia de que o papel secundário é o do professor e o papel principal é o do aluno, ao qual já está empenhado nas suas aprendizagens, e o

professor, deve saber as suas características, de modo a orientá-lo na construção do conhecimento.

Mas Papert vai mais além, quando refere que “o construcionismo é construído sobre a suposição de que as crianças farão melhor descobrindo (“pescando”) por si mesmas o conhecimento de que precisam” (2008, p. 135). Perante este discurso, é preferível, que as crianças encontrem o conhecimento, de que necessitam, por si mesmo, (tal como defende Papert) e que os professores *saciam* o ambiente de aprendizagem com os *nutrientes cognitivos*. Nesta sequência, as crianças podem construir o próprio conhecimento, podem refletir e expressar as suas ideias, e até mesmo, resolver os seus problemas. Com estes fatores, o que é essencial, então, é que o indivíduo construa algo, tome consciência, e que o coloque a outro indivíduo facultando assim a *metacognição*.

E. Evard (1994, como citado em Fino 2000, p. 86) “afirma que o construcionismo se baseia na ideia que uma pessoa aprende particularmente bem quando faz coisas, e sobretudo quando essas coisas podem ser partilhadas com outros”. E reforça a ideia, de que esta partilha, pode levar o aluno, a uma compreensão mais profunda. “Segundo ela, o construcionismo enfatiza fortemente esses objectos externos ao seu criador, como coisas no mundo, que podem ser mostradas, discutidas, examinadas, provadas e admiradas” (ibidem).

Outro ponto de análise dos contextos de aprendizagem e suas implicações, e que podemos averiguar no discurso de Papert é a grande importância que dá aos computadores em contextos de aprendizagem, onde diz que é “fundamental possuir bons instrumentos de pesca – por isso precisamos de computadores – e saber onde existem águas férteis – motivo pelo qual precisamos desenvolver uma ampla gama de atividades matematicamente ricas, ou *micromundos*” (2008, p. 135).

Deste modo, é necessário diferenciar como as novas tecnologias de informação e comunicação, podem originar ambientes de aprendizagem, na sala de aula, onde o próprio aluno pode construir o seu conhecimento.

Nesse caso, o conhecimento não é passado para o aluno. O aluno não é mais instruído, ensinado, mas é o construtor do seu próprio conhecimento. Esse é o paradigma construcionista onde a ênfase está na aprendizagem ao invés de estar no ensino; na construção do conhecimento e não na instrução (Valente, 1993, p. 25).

Assim sendo podemos reconhecer que os resultados da aquisição das aprendizagens variam consoante sejam organizados e refletidos os seus contextos.

### **3.2. Desenvolvimento curricular, numa abordagem sócio construtivista**

Para realizar uma abordagem sócio construtivista, principiamos com Piaget, que contribuiu significativamente para a compreensão do desenvolvimento cognitivo, através dos estudos que realizou, de crianças em interação com o meio. Nesta linha de pensamento, Piaget refere que a criança precisa de duas funções elementares: a assimilação (integração de novas informações nos esquemas já existentes) e a acomodação (ajustamento dos esquemas existentes e/ou criação de novos), ou seja, a criança *passa* por um processo de transformação do que já *sabia* para conceitos mais complexos. Oliveira Formosinho (2013) refere que para “Piaget, o sujeito constrói a inteligência e o conhecimento através de um processo sucessivo de equilibrações onde as invariantes funcionais do desenvolvimento – os mecanismos de assimilação e acomodação – têm papel vital” (p. 79).

Sendo assim, Piaget observou que a criança “*constrói e reconstrói*” (Eysenck e Wilson, 1976) o seu conhecimento e que passa por quatro estádios de desenvolvimento. Piaget fala-nos que a criança pode transitar para cada estádio, numa estabelecida ordem, e que pode iniciar e/ou terminar em idades diferentes, mas nunca pode transpor um estádio.

Na perspetiva de Vygotsky, para além das interações com os pares e com o meio ele identifica a linguagem como fator relevante no desenvolvimento da criança. Distingue-se de Piaget, quando desenvolve o conceito de Zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que está relacionado com o que a criança consegue aprender sozinha e o que, é capaz de conseguir, mas precisa de alguém mais experiente, que pode ser um adulto ou outra criança. Neste âmbito, Niza destaca que “Vygotsky, ensinou-nos por exemplo, que os alunos aprendem sobretudo no convívio cultural com os adultos e com os pares. O que quer dizer que não se aprende principalmente com as lições formais” (2012b, p. 325).

Numa apreciação global podemos considerar estas teorias de desenvolvimento *fonte de inspiração* para um desenvolvimento curricular sócio construtivista com recurso aos saberes da criança, ao contexto sócio cultural e ao professor como mediador.

### **3.2.1. Aprendizagem cooperativa**

Uma aprendizagem cooperativa resulta de um processo de interação num determinado contexto de aprendizagem seja ele qual for, onde em pequenos grupos existe uma participação social bem como uma formação pessoal, e as aprendizagens resultantes são mais *enriquecedoras*.

De acordo com Johnson, Johnson e Holubec a aprendizagem cooperativa “es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (1999, p. 14). Nesta linha de raciocínio, podemos considerar, que neste tipo de aprendizagem há um grande *envolvimento* de todos no processo da construção do conhecimento.

Mas para que haja aprendizagem cooperada temos que pensar nos contextos pedagógicos, que devem proporcionar momentos de cooperação e onde todos *aprendem*. Oliveira Formosinho e Formosinho referem que “o método de ensino que se centra no aprender dá à criança, à colaboração entre pares e à colaboração do educador um papel importante” (2013, p. 32). Não podemos deixar de trazer aqui o que diz Vygotsky quando refere nos seus escritos a importância de uma aprendizagem social (na cooperação com os pares mais aptos).

Contudo não podemos esquecer que o professor deve saber atuar e deve saber agir em situações de cooperação. Existem dois autores, Perrenoud e Thurler (2006), que salientam o caso: se os professores ajustassem os saberes sobre toda a dinâmica e constituição de grupos e todas as suas interações, torná-los-iam “menos ingênuos e, portanto, menos vulneráveis diante do inconsciente, do poder, da complexidade das relações humanas e da vida nas organizações” (p. 370).

Neste sentido, o professor poderá fazer parte do grupo propondo atividades cooperativas e “que exijam o trabalho coletivo cooperativo, mediando a relação entre os alunos e destes com o objeto de conhecimento” (Matsumoto & Campos, 2008, p. 201).

Numa descrição generalista podemos então considerar que a aprendizagem cooperativa é a “*interação*” de informações e saberes, num determinado grupo, com um objetivo comum. Assim, melhora o desempenho da criança per si e com o grupo evitando competitividade e individualismos. Neste sentido, Johnson, Johnson e Holubec referem que “el aprendizaje cooperativo se distinga de otros métodos de enseñanza y constituya una de las herramientas más importantes para garantizar el buen rendimiento de los alumnos” (1999, p. 24).

No entanto, temos que considerar uma grande dificuldade em *desmistificar* o conceito de cooperação existente nos nossos *pensamentos* que vai mais além do que um simples *trabalho de grupo* com um determinado objetivo. Para haver cooperação tem que existir interação com todos os sujeitos. Nesta linha de pensamento, os autores Matsumoto e Campos referem que é “necessário investir na reconstrução das relações entre os alunos, entendendo-se que, para isto, é preciso que eles reconheçam que a relação com outras pessoas é importante para sua aprendizagem e desenvolvimento” (2008, p. 210).

Em síntese, uma aprendizagem cooperativa reflete uma interação com os outros, com um objetivo comum, *maximizando* os conhecimentos resultantes e onde todos os intervenientes beneficiam.

## Capítulo III – O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa

### 1. O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa

#### 1.1. Breve historial do Movimento da Escola Moderna em Portugal

O Movimento da Escola Moderna (MEM), em Portugal, surge pela *inquiétude* de alguns profissionais em relação ao sistema educativo praticado na época. Inicialmente, Niza, Rosalina e seus colegas de Évora. Tal como refere Niza: “a Rosalina tinha o seu passado de experiência vivida no plano da pedagogia e eu tinha um destemido furor para me organizar com os meus colegas, para fazer ir mais longe, mais depressa, a mudança de uma escola que eu detestava” (2012a, p. 163).

Este autor salienta com *orgulho*, que entrou no *Helen Keller* (instituição para invisuais) onde todos os profissionais organizados num grupo, usavam uma didática própria, e até podiam construir uma “*paideia*” (ibidem, p. 167).

Niza salienta, que o *embrião* do MEM era uma *ideia empírica* da aprendizagem baseada na teoria de Freinet, cujo percurso evoluiu para outras perspetivas, nomeadamente para o socio construtivismo de Vygotsky e de Bruner (2012d, p. 357).

Segundo Niza, toda a prática pedagógica do MEM está fundamentada numa trilogia que integra a autoformação cooperada, o apoio à formação dos profissionais e a animação pedagógica das instituições. Neste contexto, refere que “trata-se de uma associação de profissionais de educação que entendem a profissão de educar como instrumento de participação cívica e de desenvolvimento cultural e social” (ibidem, p. 354).

Estes profissionais definem a escola como *democrata* onde há uma partilha de experiências, conhecimentos, respeito, cooperação, negociação e diálogo, baseadas em três finalidades: “a iniciação às práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais; e a reconstrução cooperada da cultura” (Niza, 2013, p. 144).

Destas três finalidades, derivam sete princípios de estruturação de toda a ação educativa do MEM:

- Os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação;
- A atividade escolar, enquanto contrato social e educativo;

- A prática democrática da organização partilhada por todos institui-se em conselho de cooperação;
- Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos;
- A informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação;
- As práticas escolares dão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos;
- Os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula “atores” comunitários como fonte de conhecimento nos seus projetos (ibidem, pp. 145-148).

Sendo assim, a criança não é um ser *passivo* nas questões do seu desenvolvimento mas sim um ser ativo, idóneo, que estrutura e dinamiza o seu próprio desenvolvimento. Também não é um ser isolado mas sim um ser que faz parte de um grupo que se conhece e que entre pares progride. O professor é organizador e mediador de todo o processo ensino e aprendizagem, e também é parte do grupo. Este grupo é constituído por crianças de “várias idades para que se possa assegurar a heterogeneidade geracional e cultural” (ibidem, p. 149), implicando os dispositivos de diferenciação e cooperação.

Neste modelo curricular, existe uma outra condição que recai num “clima de livre expressão das crianças reforçado pela valorização pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias” (ibidem). A visibilidade destes acontecimentos é realizada pelo educador que regista, estimula e faz *circular* os sucessos. Assim sendo, não podemos esquecer o quão importante é, facultar à criança, um *espaço educativo* para explorar, questionar, por formar e surgir projetos diversificados.

## **1.2. Organização do espaço, do tempo e dos materiais**

Segundo o MEM a organização do espaço é realizada por sete áreas (oficinas ou *ateliers*) principais, que devem estar distribuídas à volta da sala concentrando o trabalho coletivo numa área central da sala. Para fomentar o interesse pela cultura alimentar deverá haver uma cozinha acessível às crianças, (se possível real ou então faz de conta com o respetivo material). Caso não seja possível deverá existir um espaço para esse fim e se possível não utilizar materiais *infantilizados*. Niza refere que “cada uma destas áreas deverá aproximar-se o mais possível dos espaços sociais originais e utilizar os materiais autênticos, com a exceção, naturalmente, do centro dos brinquedos como área de jogo e faz de conta (2013, p. 151).

Segundo Niza (ibidem) as áreas de atividades principais são:

- Biblioteca e documentação – local onde as crianças poderão consultar os diversos livros e revistas existentes bem como documentos realizados em atividades e projetos, ou alguns trabalhos enviados por crianças de outras escolas;

- Área da escrita – local onde deverá existir uma máquina de escrever ou um computador com impressora para as crianças reproduzirem e ilustrarem textos. Também poderá ter papel, canetas, lápis de carvão, borracha, etc.;

- *Atelier* de atividades plásticas e outras expressões artísticas – local onde as crianças poderão modelar barro ou plasticina, realizar pinturas, desenhos e tapeçarias;

- Oficina de carpintaria – as crianças aqui poderão realizar diversas construções que podem ou não servir algum projeto a desenvolver, ou serem aproveitadas para alguma atividade na sala;

Laboratório de ciências – local onde as crianças poderão ter, ver e registrar animais ou plantas, podem pesar, medir (livremente), e onde pode existir materiais de apoio a experiências proporcionando conceitos mais científicos;

- Espaço de brinquedos – local onde as crianças poderão utilizar os diversos adereços e brinquedos para dramatizar ou realizar pequenas brincadeiras de faz de conta. Aqui poderá existir uma casinha de bonecas;

- Cozinha – local onde as crianças poderão confeccionar diversas receitas simples (livro de receitas realizado pelas crianças) utilizando os utensílios necessários para o mesmo;

- Área polivalente – local onde as crianças poderão realizar os encontros do grande grupo, ou atividades de pequeno grupo ou individualmente. A constituição desta área deverá ser no centro da sala com mesas juntas e cadeiras.

O mesmo autor refere que todo este ambiente deverá ser agradável e acolhedor de forma que a criança sinta motivação para desenvolver atividades pelas diferentes áreas. Também diz que as produções das crianças devem ser expostas pelas paredes e de forma rotativa (*ibidem*).

Todos os *registos* (mapa das presenças, mapa do tempo, plano de atividades, quadro de tarefas, etc.) que as crianças fazem deverão estar acessíveis para que elas não sintam

dificuldades em preencher e assim *ajudarem* na planificação, gestão e avaliação das atividades que participaram.

Segundo o modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa, as atividades escolhidas pelas crianças realizam-se no turno da manhã, bem como os projetos, sempre com o apoio do educador. Enquanto no turno da tarde são atividades culturais em grande grupo, dinamizadas pelo educador, ou pelas crianças ou por convidados. Deste modo a organização do dia divide-se por nove momentos:

1. Acolhimento
2. Planificação em conselho
3. Atividades e projetos
4. Pausa
5. Comunicações (de aprendizagens feitas)
6. Almoço
7. Atividades de recreio (canções, jogos tradicionais e movimento orientado)
8. Atividade cultural coletiva
9. Balanço em conselho (ibidem, 154).

Em suma toda a organização da sala deve ser realizada em cooperação (adultos, pais, crianças, etc.) proporcionando a todos um *sucesso* nas aprendizagens. Não descurando a promoção de atos democráticos tão importantes para o desenvolvimento do ser humano, bem como encorajar para atitudes críticas e liberdade de expressão.

### **1.3. Planificação do trabalho**

A planificação do trabalho é feita com as crianças, através dos seus interesses individuais, ou de um pequeno grupo de crianças, ou do grupo todo. É no quadro de registo de atividades que as crianças escolhem, de forma democrática, as ações a desenvolver nas diversas áreas educativas. Neste plano de atividades (mapa de duas entradas – com o nome das crianças numa coluna e as atividades sugeridas noutras colunas), as crianças *informam* (registando) as atividades a realizar segundo os seus interesses. No entanto, o educador ou outra criança poderá analisar com a criança

alguma área que ela não tenha frequentado e convidá-la a realizar uma atividade nessa área.

Complementando estas atividades temos a lista de projetos com o nome das crianças que participam e as possíveis datas da realização dos mesmos. As atividades de possíveis projetos poderão surgir das conversas de acolhimento, de notícias trazidas de casa pelas crianças ou de algum acontecimento importante.

Segundo Niza os projetos caracterizam-se por “uma ação planeada mentalmente para responder a uma pergunta que fizemos” (2013, p. 152). Este autor salienta que o mais importante deste tipo de trabalho é a “passagem da atividade escolhida para um conjunto de atividades ordenadas para um fim (resposta a um problema) e que as crianças deverão explicitar (representar) antecipadamente, mesmo que de forma aproximada” (ibidem).

Assim sendo, os projetos proporcionam uma aprendizagem mais significativa pois são realizados pelas crianças que participam ativamente, convivem com o próprio problema e fazem uma reflexão do mesmo tomando decisões perante a situação. Esta situação confere ao educador uma postura de orientador durante todo o processo de aprendizagem por projeto.

Complementando este raciocínio, podemos considerar que esta aprendizagem é realizada através de um processo complexo e integral pois engloba teoria e prática. O seu percurso tem início num problema e impele a uma pesquisa de informações para uma construção nova de conceitos selecionando determinados comportamentos.

Não podemos deixar de referir a existência de três tipos de projetos e que surgem, igualmente, do interesse da criança ou de um grupo:

- Projetos de produção: queremos fazer;
- Projetos de pesquisa: queremos saber;
- Projetos de intervenção: queremos mudar.

Outra forma de planificar é através da análise e avaliação do diário de grupo, ou seja, quando se faz a reunião de conselho nas sextas-feiras poderão surgir diversas atividades ou projetos que as crianças queiram realizar.

É na reunião de conselho dada a oportunidade às crianças de sugerirem atividades ou projetos que possam ser realizados a curto prazo ou a longo prazo. Por vezes há projetos que não são alcançáveis por impedimento de algumas condições necessárias à sua execução.

#### **1.4. Avaliação**

Todos os momentos de avaliação são essenciais, tanto para a organização de outras atividades, como para o sucesso de cada criança, bem como do grupo. Funcionam como aferidores de tudo o que as crianças já sabem para “*dar continuidade*” ao que querem saber. E aqui surgem os projetos de investigação como *ponte de ligação* entre as aprendizagens de cada criança e aquilo que cada uma quer aprender.

O diário de grupo é um instrumento característico do MEM, que é caracterizado por uma folha cujas dimensões não devem ser inferiores a 90 x 60 cm. A folha está dividida em quatro colunas com os seguintes títulos: - gostei; - não gostei; - fizemos; - queremos fazer. Neste registo podemos verificar a avaliação da própria criança ou do adulto de modo a resolver um suposto *problema*, que pode ser apenas da criança ou de um pequeno grupo de crianças ou de todo o grupo da sala. Esta avaliação permite um pequeno debate de esclarecimentos.

Niza salienta o facto de as primeiras três colunas serem o balanço sociomoral da vida semanal do grupo, e que permitem o debate e uma clarificação de valores. Enquanto a quarta coluna ajuda a planear futuras atividades educativas. Assim sendo, podemos verificar e analisar todo o processo formativo que vai desde a avaliação até ao planeamento (2013, p. 153). Neste sentido, considera-se uma avaliação formativa em cooperação, ou seja, a avaliação está integrada em todo o processo de aprendizagem (os registos, as comunicações, o diário de grupo e sua reflexão, ou seja, todas as interações existentes).

Não podemos deixar de referir a importância dada à partilha de saberes bem como as suas produções (quando fazem as comunicações) que implicam uma validação social do trabalho de produção e de aprendizagem. Ou seja, após a apresentação ao grupo do projeto é feita uma reflexão em grande grupo sobre a aprendizagem realizada com aquele projeto. Nesta linha de pensamento Niza refere que “esta necessidade de comunicar o processo e os resultados de um projeto de trabalho dá sentido social imediato às aprendizagens e confere-lhes uma tensão organizadora que ajuda a estruturar o conhecimento, transformando-se em *habitus* pedagógico” (ibidem, p. 148).

Em suma, a avaliação é um processo de analisar e interpretar a documentação, a comunicação por parte da criança, os instrumentos implementados, fazer apreciações e tomar decisões com base nestas análises e reflexões. Este processo é a resposta dos educadores à unicidade de cada criança. Numa apreciação global, podemos *assegurar* que cada criança toma consciência de todo o seu processo de aprendizagem, ou seja, cada uma tem a perceção de tudo aquilo que já sabe e o que ainda precisa saber.



## **Capítulo IV – Metodologia**

### **1. Foco da investigação**

No decurso da nossa caminhada, enquanto seres individuais, sociais e profissionais, surgem episódios que nos começam a fazer pensar e a suscitar a vontade de saber mais, de procurar e compreender este ao aquele comportamento ou fenómeno. Tudo isto leva-nos numa direção, caminhando no *encalço* do que pretendemos realmente saber. Contudo, o processo desta investigação, não foi assim tão linear, pois houve questões que tiveram de ser reformuladas e outras foram mesmo, substituídas por questões mais importantes ao nosso estudo. Assim sendo, a nossa investigação resulta de um contexto específico que orientou e facilitou todos os procedimentos fundamentais. Deste modo, as motivações para o presente estudo surgiram numa sequência de questões que apontaram para o seguinte foco da investigação: - *averiguar* se existe ou não inovação pedagógica nas práticas desenvolvidas, num contexto de aprendizagem de uma sala de pré-escolar, do concelho do Funchal.

#### **1.1. Questões da investigação**

- Como são organizados e refletidos os contextos de aprendizagem na sala de pré-escolar em estudo?
- Que contextos de aprendizagem são visíveis na sala em estudo?
- De que forma as crianças desta sala constroem as suas aprendizagens?
- O que pode ser considerado inovação pedagógica neste contexto?

#### **1.2. Objetivos da investigação**

- Construir um olhar crítico sobre inovação pedagógica e a sua relação com a educação pré-escolar;
- Identificar práticas inovadoras no âmbito da educação pré-escolar, a partir da organização do contexto educativo;
- Identificar o modo como os aprendizes desenvolvem as suas aprendizagens nesses contextos.

## 2. A opção de uma investigação qualitativa

Trata-se de um estudo descritivo, centrado na observação de um caso, na sala A, da escola básica de 1º ciclo com pré-escolar do Galeão, no Funchal, sobre a qual foi realizada uma análise sistemática, reflexiva e aprofundada quanto possível. “Tal como em qualquer outra investigação, os dados são recolhidos sistematicamente, a relação entre as variáveis é estudada e o estudo é planeado metodicamente” (Bell, 2008, p. 23).

Uma investigação numa área tão “delicada” como a educação tem que ser baseada num processo disciplinado, com rigor científico e que esteja de acordo com o objeto de estudo.

Tendo por base os dois principais tipos de investigação: *quantitativa e qualitativa*, a escolha por uma investigação qualitativa em educação assenta no facto de ser uma pesquisa onde o investigador recolhe os dados, de todo um processo realizado com pessoas, num determinado contexto, compreendendo e descrevendo os acontecimentos de forma rigorosa. Nesta linha de raciocínio, Bogdan e Biklen salientam que na investigação qualitativa “privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos [...] e recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais” (1994, p. 16).

Já uma investigação quantitativa pressupõe que os resultados (em números) do próprio estudo possam ser universalizados, ignorando todo o processo desse mesmo estudo. No entanto, há a possibilidade de realizar simultaneamente os dois tipos de investigação.

Mas a pesquisa qualitativa em educação tem como abordagem uma posição compreensiva e interpretativa, que privilegia os aspetos da consciencialização dos atores envolvidos, perceções, processos de compreensão contextual histórica, dando relevância à importância dos seus significados.

Sendo assim a investigação qualitativa é o método descritivo da realidade cultural, numa participação ativa partilhada, privilegiando a consciência do sujeito, a realidade social como construção humana e seus aspetos essenciais. Os fenómenos educacionais encaram-se como fenómenos sociais, e como contextos da pesquisa de interações sociais. De acordo com Bogdan e Biklen, uma “investigação qualitativa exige que o

mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (ibidem, p. 49).

*Inevitavelmente*, o presente estudo assume a forma qualitativa e não quantitativa, e neste sentido, estes autores acrescentam que “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (Ibidem).

Estes autores explicam, que a abordagem qualitativa apresenta cinco particularidades:

***Ambiente natural*** – o local onde o investigador, diretamente, recolhe os dados;

***Descritiva*** – toda a informação é realizada através de palavras e/ou imagens;

***Processo*** – o empenho do estudo centra-se, principalmente, no processo;

***Analisar*** – toda a informação recolhida visa ser analisada;

***Significado*** – todo o conteúdo é fundamental.

No entanto, o presente trabalho de investigação não pretende avaliar qual o melhor método mas sim utilizá-lo por forma a concretizar os objetivos deste estudo. Neste sentido, a investigação qualitativa escolhida para o presente estudo, “solicita” compreender e interpretar os comportamentos e atitudes das crianças perante o contexto pedagógico de uma sala de educação pré-escolar, e qual o seu relacionamento com inovação pedagógica.

## **2.1. Um estudo de caso**

Tendo em conta as limitações temporais para a realização deste trabalho de investigação, que não nos permite analisar de uma forma mais completa e aprofundada a realidade, a opção por um estudo de caso foi essencial para compreendermos a particularidade e complexidade do caso específico na sala de pré-escolar em estudo.

O método de estudo de caso tem sido muito utilizado nas ciências sociais e aplicado para o estudo de uma pessoa, um acontecimento, uma associação, uma organização,

uma instituição, um grupo social, uma sociedade nacional, um processo ou uma dinâmica social. Vários são os autores que se têm debruçado sobre este método de investigação, entre os quais, Gomm et al. (2000), Yin (1994) e Stake (2005).

Para o autor Stake um estudo de caso revela que “quanto maior for o interesse intrínseco no caso, mais reprimiremos a nossa curiosidade e interesses especiais e mais tentaremos discernir e perseguir as questões mais importantes” (2009, p. 20).

Em suma, um método que devido ao fenómeno que se estuda não pode ser desligado do seu contexto, ou seja, adequa-se assim à problemática da investigação, às preocupações teóricas enunciadas e que é sugerido como opção aconselhável para os investigadores principiantes como *impelem* Bogdan e Biklen, “comece por um estudo de caso, tenha uma primeira experiência gratificante e prossiga, se assim o desejar, para estudos mais complexos” (1994, p. 89).

Assim, estamos convictos de que o nosso verdadeiro interesse e curiosidade (tanto ao nível profissional como ao nível pessoal) neste estudo de caso, é uma hipótese recompensadora, para uma boa reflexão crítica e, tal como nos dizem os autores acima citados, prosseguir para uma investigação mais complexa.

## **2.2. Técnicas de recolha de dados**

### **2.2.1. Observação participante**

Uma das técnicas de recolha e registo de dados foi a observação, durante, aproximadamente, três a quatro meses, duas a três vezes por semana, na sala A da Escola básica do 1º ciclo com pré-escolar do Galeão. Na opinião de Esteves (2008) “ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (p. 87), tendo como objetivo observar e compreender as ações e interações dos atores alvo de estudo, no seu contexto natural.

É necessário realçar que, a observação participante enquanto método de recolha de dados, põe o investigador em diferentes posições face ao investigado, tal como refere Lapassade (2001) *observação* supõe algum distanciamento, enquanto *participação* compreende proximidade e imersão na população que estuda.

Mas neste estudo estamos perante o surgimento das conversas informais como *alicerces* à observação participante, ou seja, todas as conversas naturais existentes entre o investigador e os atores forneceram uma visão mais aprofundada ao estudo.

Nesta perspetiva, Psathas (1973) expõe que os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem (citado por Bogdan & Biklen, 1994, p. 51).

Sendo assim, o método de observação participante num estudo de caso, tem a prioridade de produzir um conhecimento intenso de profunda articulação com as dimensões sociais dos seus atores. É necessário permanecer por um tempo prolongado no contexto social do estudo, em contacto direto, numa atitude de observação e escuta participante.

Com a finalidade de realçar que este estudo envolve crianças, salientamos aqui o que Graue e Walsh dizem:

para estudarmos as crianças em contexto observamos, de perto e sistematicamente, as crianças nos seus contextos locais – o recreio, a escola, o quintal ou a ocupação de tempos livres. Prestamos atenção às “particularidades concretas” das suas vidas nestes contextos e registamos essas particularidades ao mais ínfimo pormenor (2003, p. 21).

Estes autores referem que não podemos estandardizar o contexto a todas as crianças e/ou vice-versa, pois poderia provocar “o contexto descontextualizado” (ibidem).

Bogdan & Biklen referem que, em estudos de caso, a prática mais eficaz é a “participante e o foco do estudo centra-se numa organização particular (escola, centro de reabilitação) ou nalgum aspecto particular dessa organização” (1994, p. 90). Estes pressupostos de investigação têm o intuito de *explorar* os objetivos propostos no presente estudo de caso, bem com *dar* respostas às questões desta investigação.

### **2.2.2. Fotografias**

Os registos fotográficos são imagens que ajudam na interpretação de todo o contexto em estudo e podem revelar algum episódio que tenha passado inobservado ou para

comprovar algo. A utilização deste tipo de registo realizou-se discretamente, para que não prejudicasse uma observação *natural* dos acontecimentos. Foram realizados vários registos fotográficos que auxiliaram o investigador na interpretação de todo o processo da investigação. Os registos também impediram algumas fotocópias de *trabalhos* realizados durante a observação bem como a descrição minuciosa do local da investigação. De acordo com Bogdan e Biklen “uma máquina fotográfica pode ser utilizada de uma forma simples, para fazer o inventário dos objectos no local da investigação” (1994, p. 140). Ao analisar os registos fotográficos, mais tarde, estes revelaram algumas coisas que no próprio dia até tinham passado despercebidas. Nas palavras de Graue e Walsh “a natureza visual dos dados apresenta simultaneamente desafios e possibilidades” (2003, p. 183), que posteriormente contextualizam as situações.

### **2.2.3. Diário de bordo**

O diário de bordo *compromete* para uma descrição detalhada de tudo o que aconteceu e como aconteceu, nesse dia e naquele contexto. Tal como Bell (2008) refere “os diários são por si uma forma atraente de recolher informação” (p. 151). Este tipo de instrumento é *essencial* (não menosprezando os outros tipos de instrumentos), pois *esmúça* tudo o que o investigador vê, sente e reflete. Sendo assim, o diário de bordo, tal como Bogdan e Biklen (1994) referem, “é o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150).

Neste sentido, a utilização de um bloco de notas pelo investigador impeliu para um registo de todos os momentos, rapidamente, através de pequenos memorandos que depois foram descritos minuciosamente em suporte informático. A respeito dos memorandos Graue e Walsh referem que “preparam a compreensão do investigador, [...] e são notas escritas para nós mesmos sobre os pensamentos que temos a respeito dos dados e da nossa compreensão deles” (2003, p. 197). Os mesmos autores mencionam que “eles situam-se a um nível superior aos códigos, na medida em que são conceptuais e teóricos por natureza e exploram o significado das nossas observações” (ibidem).

No entanto, a construção de registos de dados vai mais além do que descrever as situações observadas num determinado dia e numa determinada hora. Os autores acima citados referem que

os rascunhos de campo, que se amontoam na secretária, são muito importantes, mas transformá-las em parte integrante do registo de dados exige muito trabalho. O investigador começa por estes rascunhos e depois, com cabeçalhos aliados à experiência de ter lá estado, escreve uma descrição narrativa que vai para além destas notas iniciais (ibidem, p. 163).

Assim sendo, no diário de bordo, não só se descreve situações vistas ou aparências, mas também contextualiza detalhes e emoções que o investigador sentiu na altura, as agitações e expressões que as crianças demonstraram nas suas interações. Neste sentido, Esteves (2008) refere que “o diário representa o lado mais pessoal do trabalho de campo, uma vez que inclui os sentimentos, as emoções e as reacções e tudo o que rodeia o professor – investigador” (p. 85).

Estamos perante um dos instrumentos de recolha de dados, mais *precioso* tanto ao nível pessoal como ao nível social.

Em suma, e nas palavras de Brazão “o autor reinterpreta a realidade em redor, definindo situações, reformulando regras e normas significativas, devolvendo uma imagem pessoal do mundo exterior. Quando partilha essas reflexões com os parceiros, ajuda a construir colectivamente a realidade social” (2007, p. 294).

#### **2.2.4. Entrevista**

Outro procedimento metodológico foi a realização de uma entrevista à educadora da respetiva sala. Antecipadamente foi realizado um guião da entrevista que serviu de base da mesma e que simplificou todo o processo.

Apesar das fontes bibliográficas serem diversas, não existem referências exatas em relação à área de estudo fundamentado, ou seja, ao estudo em si. Após algumas investigações sobre diferentes instrumentos de recolha de dados, e tendo como intenção principal a de interpretar e compreender as estratégias impregnadas e alcançadas neste

campo, optámos pela entrevista semiestruturada, uma vez que poderia oferecer uma maior credibilidade e satisfazer a finalidade do estudo em questão.

Podemos assim, considerar que a entrevista é fundamental como técnica de recolha e registo de dados. Segundo Lükde e André “representa um dos instrumentos básicos para a recolha de dados, constituindo uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizadas nas ciências sociais” (1986, p. 33).

Outro benefício da entrevista é o seu poder de estabelecer uma interação entre o entrevistador e o entrevistado (Carmo & Ferreira, 1998). Assim sendo, a reflexão e a comunicação do entrevistado não sofre pela condicionante duma resposta orientada, tomando o discurso mais ou menos espontâneo e de acordo com a questão colocada. Permite sim, que o entrevistado tenha uma certa independência para conversar sobre outros aspetos que considere pertinentes e enquadrados.

Outro aspeto a realçar para o “*sucesso*” da entrevista, é que na realização da mesma tem que existir um acatamento pelo entrevistado, e tal como Lükde e André referem “esse respeito envolve desde um local e horário marcados e cumpridos de acordo com a sua conveniência até perfeita garantia de sigilo e anonimato” (1986, p. 34).

Para este estudo combinámos a data, o local e a hora de acordo com a disponibilidade da educadora no sentido de realizar a entrevista na sua comodidade. Para proceder à conduta da produção da entrevista foi feita inicialmente uma abordagem informal sobre a finalidade da investigação, salientando, a importância da sua colaboração bem como a confidencialidade. Inicialmente, esta mesma entrevista era para ser gravada em suporte áudio, e posteriormente ser passada para suporte descritivo, de modo a, depois fazermos a análise de conteúdo. No entanto, a entrevista não foi gravada a pedido da educadora, que optou por responder às questões de forma *descritiva*, no local combinado.

**Quadro 1 - Guião da entrevista à educadora da sala A**

| <b>Designação dos blocos</b>         | <b>Objetivos</b>   | <b>Questões</b>                                 |
|--------------------------------------|--|---|
| <b>B.1</b> Legitimação da entrevista | Comunicar qual o motivo desta investigação<br>Salientar a importância do seu contributo<br>Garantir que as declarações fornecidas são confidenciais<br>Requerer aprovação para gravar a entrevista | Abordagem geral dos procedimentos da entrevista |

|  | Transcrever a entrevista   |   |
|--|--|---|
| <b>B.2</b> Organização dos contextos                     | Como organiza, planifica o espaço pedagógico da sala pré-escolar?  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quando organiza o espaço pedagógico?</li> <li>- De que forma organiza a sala?</li> <li>- Como organiza: Com equipa da sala? Com as crianças? Negociável?</li> <li>- Existem alterações ao longo do ano?</li> <li>- Como surgem as atividades?</li> <li>- Como realiza as planificações?</li> <li>- Como faz a gestão do tempo e do espaço e materiais?</li> </ul>                                      |
| <b>B.3</b> Reflexão dos contextos                        | Como reflete os contextos de aprendizagem na sala pré-escolar?     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliza alguma grelha de observação?</li> <li>- Realiza relatórios, periodicamente?</li> <li>- Reflete com as crianças/adultos?</li> </ul>   |
| <b>B.4</b> Reflexão sobre as aprendizagens nos contextos | Como os aprendizes realizam as suas aprendizagens nesses contextos | <ul style="list-style-type: none"> <li>- De forma democrática</li> <li>- Em cooperação com adulto/criança</li> <li>- Em grande grupo/pequeno grupo</li> <li>- Acha que é uma aprendizagem Sócio Construtivista? Porquê?</li> <li>- Como verifica: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação/participação</li> <li>- Portfólios</li> <li>- Fotografias</li> <li>- Entrevistas/diálogos</li> <li>- Autoavaliação</li> </ul> </li> </ul> |

A educadora fez uma rápida abordagem ao guião com as questões, e posteriormente começou a prescrever as suas respostas. A ordem das suas respostas não foi a mesma do guião, pois sentiu a necessidade de responder primeiro a algumas questões e depois a outras. Contudo, não ficou nenhuma questão por responder nem com falta de esclarecimento de parte a parte. O ambiente da entrevista foi agradável e teve uma duração aproximada de 1:30 a 2 horas.

### 2.3. Ética na investigação

Naturalmente num estudo ou projeto de investigação que envolva seres humanos, tem que assegurar que essas situações não interferem com os princípios desse meio. Tal como Bell refere, “muitos departamentos universitários que desenvolvem projetos de investigação envolvendo seres humanos terão comissões de ética com a responsabilidade de assegurar que quaisquer propostas de investigação estão de acordo com os princípios e as condições aprovadas pela instituição” (2008, p. 54).

A ética numa investigação qualitativa pressupõe um conhecimento prévio, de todos os intervenientes na investigação, para assim garantir respeito e confiança pelos mesmos. Após esse conhecimento tem que haver uma exposição e explicação cuidadosa dos

objetivos da investigação para que haja um *ambiente saudável*. Neste contexto Esteves salienta que “o pacto de confiança é uma espécie de contrato deontológico e, como em qualquer contrato, também neste tem que existir reciprocidade” (2008, p. 106).

Deste modo é necessário que o investigador tenha a ética de proteger a identidade e/ou a confidencialidade de cada interveniente na investigação, e com o consentimento de expor o trabalho ao público. Não descurando o facto de que o investigador deve realizar uma observação o mais *natural* possível por forma a não alterar ou comprometer os comportamentos e os resultados do grupo em estudo.

Em suma, o investigador deverá ter uma postura de tranquilidade, de respeito, de sensibilidade e de humildade, tal como nos referem Graude e Walsh que “entra-se em campo como quem implora, de joelhos, autorização para ali estar. Esta postura não deve apenas ser usada como passaporte de entrada, é uma postura para ser mantida durante toda a investigação” (2003, p. 77).

Assim, por razões éticas, os verdadeiros nomes das crianças, dos adultos e da sala onde se desenvolveu o estudo, foram substituídos por nomes fictícios de modo a preservar a sua identidade. No entanto, a identificação da escola não foi alterada em virtude das especificidades de natureza cultural que caracterizam a mesma, e de modo a possibilitar uma melhor compreensão dos contextos de aprendizagem inerentes à atividade desenvolvida na sala.

#### **2.4. Análise de dados**

É do nosso saber que qualquer estudo, efetiva os seus objetivos quando o material recolhido pelas diversas técnicas adotadas, em complementaridade com o material recolhido por fontes bibliográficas, por forma, a compreender melhor o nosso estudo. Deste modo, Carmo e Ferreira dizem-nos que

a análise de conteúdo deverá não só possibilitar a compreensão do fenómeno que constitui o objecto de estudo, como fazer o investigador chegar à sua explicação e podendo mesmo nalguns casos, fazê-lo chegar a formas de previsão. No entanto, para assegurar a validade de qualquer previsão que venha a ser feita, torna-se necessário fazer o cruzamento com os resultados obtidos por outras técnicas (1998, p. 259).

Inicialmente, a análise da recolha de dados foi realizada na vertical, verificando se todos os dados adquiridos eram suficientes para “responder” ao nosso estudo, na íntegra. Posteriormente, reunimos todos os dados e fizemos uma análise mais aprofundada, no sentido de contextualizar a investigação.

A recolha de dados, neste estudo sobre a existência ou não de inovação pedagógica nas práticas pedagógicas realizadas no contexto de aprendizagem da sala A da EB1/PE do Galeão, suscitou a resposta às quatro questões elegidas, que podem atuar como categorias de análise.

Após a recolha de dados e respetiva análise, houve a necessidade de anteceder ao estudo para se tirar e chegar a conclusões/inferências que irão validar ou não as questões da investigação. Segundo Lüdke e André (1986) esta análise pressupõe ordenação e agrupamento dos dados, estabelecendo relações e tendências entre outros padrões relevantes. Estes “são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado” (p. 45).

Em suma, o produto final do presente estudo, é o resultado, não de uma preponderância da recolha de fontes bibliográficas sobre a análise de conteúdo ou vice-versa, mas sim, de uma simbiose entre ambas. As referências bibliográficas recolhidas serão rematadas pela análise de conteúdo consumada a partir da entrevista à educadora da sala e das observações realizadas e analisadas. Por fim são retiradas conclusões/inferências para validar ou não a existência de inovação pedagógica nas práticas pedagógicas, no contexto de aprendizagem da sala de pré-escolar.



## **II Parte – Enquadramento do estudo**



## **Capítulo V – O contexto do estudo**

### **1. Caracterização do local onde decorreu o estudo**

Para uma melhor compreensão deste estudo é necessário conhecer todo o ambiente onde o mesmo decorreu e compreender de uma forma mais real as características da população em estudo, da sua cultura e dos seus conhecimentos.

Tal como os outros seres, a criança, no seu processo de desenvolvimento, relaciona-se com os outros (na escola, em família, etc.), ou seja, ela quando nasce, nasce inserida numa determinada comunidade.

Assim, e considerando que o tipo do meio pode ser de diferentes características, isto é, rural, urbano ou suburbano deveremos ter em conta na nossa investigação, uma vez que, este pode influenciar e é preponderante no âmago deste estudo.

Deste modo, a criança é um ser social, onde a caracterização do meio torna-se essencial para não tomar a criança como um ser único, separado de um todo, ou seja, ela relaciona-se com os outros seres da comunidade onde está inserida. A sua inserção acarreta um enorme processo de troca de experiências, informações, conhecimentos, que no fundo acabam por influenciar o seu desenvolvimento.

#### **1.1. Caracterização do meio**

O concelho do Funchal é composto por várias freguesias com características próprias, onde cada uma é qualificada por determinada importância cultural.

Assim, a freguesia de São Roque foi demarcada com o alvará do cardeal infante D. Henrique a 3 de março de 1579. Sendo posteriormente realizada a autorização pelo bispo do Funchal, a criação desta freguesia. Esta foi então criada na antiga capela de São Roque, erguida pelos moradores, no século XVI. Esta pequena capela deu origem a uma igreja, mas a sua construção foi tão fraca que passado pouco tempo ruiu.

Surge então uma nova igreja (projetada pelo engenheiro António Vila Vicêncio) que teve os acabamentos finais em meados do século XIX.

A freguesia de São Roque engloba os sítios da Achada, Muro da Coelha, Conceição, Fundoa, Igreja Velha, Calhau, Igreja Nova, Alegria, Bugiaria, Lombo Segundo de São João e Santana. Esta freguesia faz parte das freguesias consideradas zonas altas do Funchal, com uma área 752 hectares.

**Figura 3 – A freguesia de São Roque**



Como podemos verificar através da comparação dos censos que não houve um aumento populacional significativo - censos de 2001 indicavam que a população residente era 9274, já em 2011 os registos são de 9385. No entanto, com o surgimento de novos bairros na freguesia de São Roque provocaram uma expansão populacional apenas naquela zona. Não podemos deixar de mencionar aqui o facto de que com o passar dos anos, as pequenas escolas existentes estavam muito degradadas, e assim surgiu a necessidade de uma nova escola maior que juntou todas as já existentes numa só.

## **1.2. A EB1/PE do Galeão**

A EB1/PE do Galeão está situada na rua Escola Secundária do Galeão, na freguesia de São Roque que pertence ao concelho do Funchal. O edifício atual foi inaugurado no dia 10 de outubro de 2002, rodeada de muitos espaços comuns, e contemplada por quatro pisos.

O piso -1 é caracterizado por uma área de recreio coberta, um campo de jogos e instalações de apoio (balneários, etc.) e uma zona de jardinagem.

O piso 0 é constituído por 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 piso 1 encontra-se três salas de pré-escolar, dois gabinetes, uma cozinha, um refeitório, uma despensa, instalações sanitárias, um átrio coberto e o recreio de pré-escolar.

O piso 2 é caracterizado por seis salas de aulas, uma biblioteca, uma videoteca, uma sala de informática, uma sala de convívio de professores, uma sala de pequenos grupos, uma arrecadação e instalações sanitárias.

A escola funciona a tempo inteiro, das 8:15 às 18:15, com atividades curriculares num turno, complementadas por atividades de enriquecimento curricular no turno oposto.

Como podemos averiguar é uma escola grande, com áreas *dinâmicas* e com uma participação ativa de todos os intervenientes.

**Figura 4 – A EB1/PE do Galeão**



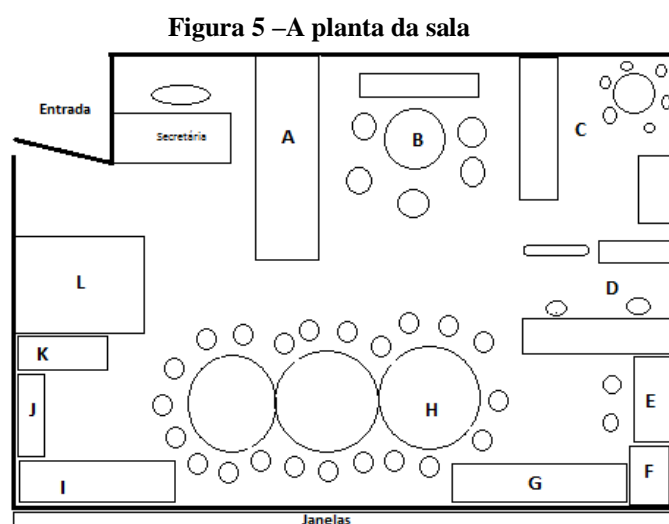
### **1.3. Caracterização da sala A**

A sala A da EB1/PE do Galeão localiza-se no piso 1, é uma sala de área razoável, tem uma boa luminosidade natural e é arejada. A sala contém materiais diversificados com o intuito de proporcionar às crianças aprendizagens significativas e em cooperação. Apesar de ser um espaço reduzido as crianças mobilizam-se na sala de forma livre e serena, e todos os materiais encontram-se à sua disposição.

Contudo, não podemos deixar de referir aqui, o facto de não existir uma organização espacial que se possa considerar exemplar ou que funcione como modelo. É necessário adequar a organização do espaço às características das crianças que o frequentam e às dimensões, equipamentos e materiais existentes e à realidade local e social, onde a sala está inserida.

A sala apresenta-se dividida por áreas de interesse onde as crianças podem desenvolver diversas atividades livres e/ou orientadas e de forma autónoma. Os adultos funcionam como *orientadores* de todas as atividades que as crianças estejam a realizar.

Em suma, toda a estruturação dos espaços da sala deve contribuir para uma aprendizagem ativa e moderadora, e deve *satisfazer* as necessidades de cada criança, pois é neste espaço que as crianças passam grande parte do seu dia, bem como interagem uns com os outros proporcionando todo um ambiente social.



Como podemos ver na figura acima, temos a planta da sala A, com a seguinte legenda:

A, F, G, I, J, K – São armários de arrumação de materiais;

B – Área da biblioteca;

C – Área do faz de conta;

D – Área dos jogos de mesa;

E – Área da escrita;

H – Área polivalente (mesas multiusos);

L – Área das construções (blocos, legos e carros).

É de realçar que este estudo realizado nesta sala de pré-escolar só foi possível através da assertividade por parte da educadora e da diretora da escola e por último, mas não menos importante da secretaria regional de educação e de recursos humanos que autorizou a realização do estudo nesta escola (anexo 1).

Nesta linha de raciocínio, Bell (2008) diz que “é necessário autorização e dar todas as informações possíveis acerca daquilo que se pretende, a forma em que se pretende obtê-lo e a finalidade com que se desenvolve o projecto” (p. 158).

Assim foi, numa conversa informal, explicado à educadora “Filomena” os objetivos do estudo ao qual a mesma demonstrou uma total disponibilidade, apesar de demonstrar algum receio, das suas práticas não se enquadrarem ou não corresponderem a esta investigação. Contudo, e durante a nossa conversa tentei transparecer que não há modelos nem práticas ideais e era nosso objetivo com este trabalho perceber se existe inovação pedagógica nas práticas pedagógicas no contexto de aprendizagem dessa sala de pré-escolar.

Posteriormente, a educadora conversou com as crianças e com as auxiliares da sala A, sobre autorização ou não da minha presença na mesma e o motivo do meu estudo.

Depois do consentimento de todos os envolvidos, esta investigação iniciou-se na sala A da EB1/PE do Galeão à qual passamos a caracterizar o grupo de que dela fazem parte.

## **2. Sobre o grupo de crianças da sala A**

As frases “cada criança é um caso”, “cada criança é uma folha aberta” ou “cada criança é uma criança”, são muito pertinentes, pois temos consciência de que cada criança tem uma família com tradições, costumes, profissões, entre outros. Assim cada criança tem

um olhar diferente sobre o mundo, a sua maneira de pensar e as suas opiniões próprias, em cada fase da sua vida, ou seja, em todo o seu crescimento.

Ao reunir todas as crianças de um determinado meio sociocultural proporcionamos um processo em desenvolvimento com orgânicas muito próprias desse meio.

Assim o grupo de crianças desta sala é constituído por dez do sexo masculino e quinze do sexo feminino com idades compreendidas entre os três e seis anos. Sete crianças frequentam a escola pela primeira vez enquanto, quinze já frequentaram esta sala no ano letivo transato e três transitaram de outros estabelecimentos de ensino. Destacamos aqui Niza quando defende que os grupos de crianças devem ser heterogêneos pois, “são um leque variado de origens e de dificuldades” (2012c, p. 352).

As crianças são muito comunicativas e interagem bem com os pares e com os adultos. O grupo em geral é participativo e autónomo. Duas crianças beneficiam de apoio especializado e uma destas crianças revela alguma instabilidade comportamental e emocional que por vezes prejudica o seu relacionamento com as outras crianças e com os adultos.

### **3. Práticas pedagógicas na sala A**

#### **3.1. Organização do espaço, do tempo e dos materiais**

A sala A está organizada por *áreas*, por forma a proporcionar bons momentos de aprendizagem. Todos os materiais estão acessíveis, facilitando assim o desenvolvimento da autonomia e promovendo uma deslocação agradável, na sala. As *áreas* existentes são: biblioteca, faz de conta, escrita, jogos de mesa, ciência, e construções. Em relação à matemática, às pinturas e à biblioteca, a educadora “Filomena” referiu que

não foi possível introduzir a matemática, por esta sala ser demasiado pequena, mas existe jogos que solucionam a falha deste atelier. Também, quando as crianças querem fazer pintura recorremos à sala do lado para esse fim pois essa sala está para apoio. Esta biblioteca foi alargada pois as crianças vêm muito para aqui (Notas de campo 1: 24 de janeiro de 2013).

Sendo a sala o local excecional para o desenvolvimento das atividades, a sua organização e gestão terá que revelar uma série de comportamentos adequados para que

a concretização de atividades e projetos se desenvolvam facilmente. Complementando este raciocínio, Niza (2013, p. 143) refere que, quando toda a comunidade cultural se envolve na (re) construção de instrumentos, objetos e/ou técnicas, *todos ensinam e aprendem*.

Salientamos ainda que, as *tarefas* existentes na sala implicam uma interação *salutar* entre as crianças e todo o espaço que utilizam. Estas tarefas são rotativas de modo que cada criança se aperceba que num determinado momento tem a responsabilidade para consigo bem como para o resto do grupo. Assim sendo, toda a organização da sala pode provocar aprendizagens significativas.

Em relação aos materiais, estão dispostos com uma determinada posição, que permitem a cada criança a experimentação, exploração e criação de diversos projetos. Os materiais são reformulados consoante a evolução das aprendizagens. Temos como exemplo, a educadora que elaborou com as crianças uma tabela com *nomes* para a elaboração de *postais ou livros*: “aquela tabela com nomes surgiu porque a “Sandra” gosta imenso de escrever e pediu-me um dia para escrever *para a minha mãe*, outro dia *para a professora*, etc. e assim foi feita esta tabela na área da escrita” (Notas de campo 3: 31 de janeiro de 2013).

No decorrer da nossa investigação verificou-se que a educadora teve o cuidado de apresentar materiais educativos diversos explicando a sua utilidade e como trabalhar com eles. Neste sentido, após os alunos tomarem *conhecimento* e utilidade desses materiais educativos, novos materiais podem surgir e até mesmo com um maior grau de dificuldade.

Todo o processo de desenvolvimento do ser humano é facilitado com uma organização correta do tempo. Na sala analisada (sala A), o dia tem início às 8:15 terminando às 18:15, e dividido em dois turnos conforme quadro abaixo, salientando-se no turno da manhã as atividades escolhidas pelas crianças, bem como os projetos a realizar e no da tarde as atividades culturais. Não podemos deixar de referir aqui o facto de haver duas educadoras na sala com horários rotativos, semanalmente.

**Quadro 2 – A organização dos tempos**

|              |  |
|--------------|--|
| <b>Manhã</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• - Acolhimento;</li><li>• - Planificação em conselho;</li><li>• - Lanche/Recreio;</li><li>• - Atividades e projetos;</li><li>• - Comunicações do que realizaram;</li><li>• - Almoço/Recreio.</li></ul>              |
| <b>Tarde</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• - Descanso para os mais novos;</li><li>• - Atividades para os mais velhos na sala de apoio;</li><li>• - Atividade cultural coletiva;</li><li>• - Lanche/Recreio;</li><li>• - Balanço do dia em conselho.</li></ul> |

Às sextas-feiras em conselho, realiza-se uma reunião da qual surge uma avaliação das atividades desenroladas ao longo da semana. Nesta reunião são analisadas algumas propostas lançadas pelas crianças, como sugestão daquilo que gostariam de fazer, no período seguinte. É também tempo para análise e solução das ocorrências negativas decorridas nessa semana com vista a uma melhoria.

A organização desta reunião pode ser interrompida com base noutros acontecimentos que envolvam toda a comunidade escolar ou outro acontecimento significativo. Perante esta situação, Niza destaca que “uma rotina educativa, proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças. Há, porém, dias em que tudo se subverte: certas ocorrências são tão significativas para a vida do grupo que se impõe, de vez em quando, quebrar a agenda de trabalho” (2013, p. 157).

### **3.2. Planificação do trabalho**

No início do ano, a educadora apresentou de forma simples e compreensível o plano anual de atividades, que está afixado na sala, para que as crianças tomassem consciência dos assuntos ou temas previsíveis para o ano letivo.

A planificação do trabalho era praticada diariamente em conselho, onde a educadora da sala A transcrevia para um plano diário todas as atividades escolhidas pelas crianças, para esse dia. Esse plano era fixado no armário como referência de tudo o que tinha sido planeado para esse dia. Analisando os planos, que serviam como um meio de apreciação das atividades realizadas, prosseguia uma planificação de atividades para áreas menos frequentadas. Neste sentido, a educadora “Filomena” negociava com as crianças, ou seja, ela propunha outras atividades *sugestivas* e rapidamente as crianças eram *induzidas*.

Os projetos surgiram sempre, dos interesses que as crianças revelavam por um determinado problema, ou algum acontecimento. Geralmente, as crianças reuniam-se em grande grupo para partilhar e debaterem as experiências realizadas. Os adultos da sala enquanto mediadores escutavam e conversavam com o intuito de, através deste processo de revisão e reflexão, desenvolver com as crianças projetos futuros.

Assim, a educadora em conjunto com as crianças, organizou um mapa onde registou alguns projetos a desenvolver, com o nome das crianças interessadas e datas previstas para a realização, comunicação e avaliação dos mesmos. Estas datas apesar de serem previstas eram flexíveis aos interesses e necessidades das crianças. Todos estes *instrumentos*, são *características* do MEM, como podemos verificar no discurso de Niza (2013, p. 154), quando refere que o plano de atividades ou os projetos são realizados e baseados nas sugestões levantadas no acolhimento ou nalguma proposta do dia anterior.

É pertinente referir que quando a criança desfruta da autonomia para planificar tudo o que quer fazer naquele dia, também toma consciência do desenrolar do dia-a-dia, e isso implica um compromisso, uma orientação, e até mesmos, uma boa gestão do tempo.

Complementando a planificação na sala A, havia o diário de grupo que era constituído por quatro colunas denominadas por a coluna do gostámos, não gostámos, do que fizemos e do que queremos fazer. Durante a semana, as crianças *registavam* nas colunas correspondentes e no final da mesma era realizada uma reunião de conselho para preceder-se a uma análise crítico-reflexiva sobre o diário e o que este continha.

Numa perspectiva de um desenvolvimento construtivista a educadora em questão aproveitava situações que retirava da coluna do queremos para proporcionar atividades escolhidas pelas crianças e que se iriam realizar num futuro próximo.

### **3.3. Avaliação**

Quando falamos de avaliação implicamos uma tomada de consciência da ação, que queremos adequar ao nosso processo educativo, bem como às necessidades e interesses das crianças e à sua evolução e desenvolvimento. No que concerne ao nosso estudo pudemos observar que ao realizar a avaliação com as crianças os adultos da sala A estavam a proporcionar uma atividade educativa, constituindo desta forma uma base de avaliação para o educador. Assim a avaliação torna-se um suporte fundamental para a planificação que já referimos anteriormente.

Assim e percorrendo para o cerne da nossa investigação, as avaliações desta sala foram realizadas diariamente, quando em conselho registavam no diário o que gostaram e não gostaram, do queremos e do fizemos. No final de cada semana, em reunião de conselho, analisavam e avaliavam as ocorrências mais significativas. Também eram avaliadas as tarefas realizadas durante a semana. Conjuntamente, nas comunicações (diárias ou de projetos) as crianças eram de igual forma atores na avaliação das atividades e das ações do restante grupo.

Os planos diários também serviram para avaliar as áreas mais e menos frequentadas pelas crianças, bem como revelavam quais os interesses de cada uma. Este plano era de igual forma relevante para proporcionar às crianças uma diversidade de escolha e de se aperceberem que havia outras áreas de interesse.

Todos os registos e instrumentos de trabalho, tais como, o mapa de presenças e o mapa de tarefas que são realizados individualmente ou em grupo revelaram, igualmente, uma avaliação formativa em cooperação de todo o processo educativo.

## Capítulo VI – Resultados do estudo

### 1. Respostas às perguntas de investigação

Com este estudo pretendeu-se constatar em que medida se verifica inovação pedagógica nas práticas desenvolvidas no contexto de aprendizagem da sala de educação pré-escolar, da EB1/PE do Galeão no concelho do Funchal. A recolha de dados na sala A, teve como *suporte* quatro questões de referência, que atuaram como *categorias* de análise, possibilitando o *envolvimento* dos elementos: *Inovação pedagógica e práticas no pré-escolar*.

As práticas pedagógicas no pré-escolar, com todas as suas características específicas são essenciais para uma análise específica em inovação pedagógica, atendendo que todo o processo educativo possa se enquadrar num paradigma cuja essência é o construtivismo. Nas palavras de Stake (2009)

a análise pretende dar significado às primeiras impressões assim como às compilações finais. Analisar significa, na essência, fraccionar. [...] Precisamos de fraccionar a nova impressão, dando significado às partes. Não se trata de princípio, meio e fim, não dessas partes, mas das partes que são importantes para nós (p. 87).

Neste sentido, a importância desta reflexão remete para as três questões seguintes:

A primeira questão pretende demonstrar como os contextos de aprendizagem, são organizados e refletidos na sala.

A segunda questão pretende *apresentar* que contextos de aprendizagem são visíveis na sala em estudo.

A terceira questão pretende mostrar de que forma as crianças, desta sala, constroem as suas aprendizagens.

Numa tentativa de análise mais aprofundada, e para finalizar os resultados deste estudo, temos uma última questão que nos remete para o que pode ser (ou não) considerado inovação pedagógica neste contexto de aprendizagem.

### **1.1. Como são organizados e refletidos os contextos de aprendizagem na sala de pré-escolar em estudo?**

Acreditamos que “tudo o que a criança faz/aprende sucede num ambiente, num espaço cuja as características afetam a conduta ou aprendizagem. De acordo com a forma como organizamos o ambiente, assim obteremos experiências de diferentes prioridades, mais ou menos integradas, com determinado perfil” (Zabalza, 1998, p. 121).

Com esta primeira questão estamos convictos que a organização da sala de atividades é fundamental para uma boa aprendizagem e conhecimento, quando é feita por todos os elementos da sala, na medida em que, vai afetar positiva ou negativamente as ações das crianças. Neste sentido, os contextos de aprendizagem, na sala de pré-escolar poderão *influenciar* todos os processos de aquisição de conhecimentos. Assim, convém realçar que, tanto a sua organização como uma *boa* reflexão e avaliação são fatores a ter em conta, para que o sucesso seja visível, bem como, pôr em prática os conhecimentos que cada criança possui.

Nas OCEPE (1997) podemos verificar que “não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória mas que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida” (p. 9378). Contudo, e já numa perspetiva *contraditória*, podemos verificar no mesmo documento, que a criança deve reunir condições para um sucesso na etapa seguinte.

Numa primeira abordagem ao ambiente educativo da sala A da EB1/PE do Galeão, pudemos verificar que o espaço estava organizado tendo em conta as condições físicas e as áreas de interesse. Uma vez que estas proporcionam um ambiente *de interações sociais* e facultam uma maior autonomia.

Todas as áreas estavam identificadas com uma imagem e com o *número máximo de participantes*, já que este foi estabelecido, através de uma avaliação e reflexão realizada com as crianças, logo no início do ano letivo, tal como na conversa informal com a educadora “Filomena” numa das primeiras observações. Deste modo, as crianças começam a interiorizar a noção de quantidade e a sua relação com determinado espaço. Assim, existem várias áreas, com espaços característicos, e que as crianças podem frequentar de modo *controlado*.

Quanto aos materiais, foi possível verificar que todos estavam devidamente identificados e etiquetados permitindo, às crianças e adultos, uma fácil utilização dos mesmos. Hohmann e Weikart referem que o

colocar rótulos ou etiquetas, quer nas caixas, quer nas prateleiras (ou mesmo no chão) indicando o local e o tipo de material, possibilita uma certa previsibilidade em termos dos sítios, onde encontrar materiais, peças e utensílios, permitindo que as crianças saibam que podem encontrar o material de que necessitam e podem voltar a arrumar, mesmo que este se tenha espalhado durante as actividades e brincadeiras (1997, p. 179).

Este tipo de organização facilita todo o processo de exploração, de realização de actividades e de arrumação, tanto para crianças como para os adultos da sala. A organização da sala por núcleos de ação possibilita às crianças um interesse constante apoiando assim, tanto os interesses individuais de cada criança como os interesses do grupo. Na vivência de sala do dia-a-dia podemos encontrar, vários núcleos de interesse, a saber: a área da biblioteca, a área da escrita, os jogos de mesa, vários tipos de construções e ainda a área para o faz de conta. De salientar a falta de espaço para a área da matemática, embora esta esteja presente na sala através dos diversos jogos e/ou outras situações, não existe um local delineado para o efeito.

Para além das áreas de interesse existentes na sala, nos primeiros dias de observação constatámos que as pinturas eram realizadas na sala de apoio (sala livre), sob vigilância de pessoal auxiliar da sala. Após conversa informal com a educadora verificámos que esta situação havia sido decidida no início do ano letivo, por toda a equipa, pois essa sala de pré-escolar estava livre de actividades.

Assim, importa ressaltar um aspeto essencial: após a análise destas situações podemos constatar que parte da organização da sala é refletida e avaliada pelos adultos. No entanto, estas situações são colocadas às crianças e analisadas com as mesmas. Tal como referiu a educadora numa conversa informal: “todas estas situações foram analisadas com as crianças e elas verificaram que na realidade não dava para ser de outra forma” (Notas de campo 2: 25 de janeiro de 2013).

Deste modo, toda a organização estrutural da sala permite a concretização de actividades com segurança onde as crianças veem os seus pares bem como os adultos, e onde todos se entrem ajudam e corrigem nas suas brincadeiras. Em relação à flexibilidade do espaço, esta permite a possibilidade de mudança conforme os interesses demonstrados pelas

crianças ao longo dos tempos. Contudo há aspetos que nos conduzem a uma mutação por parte da comunidade educativa, e para os quais a educadora “Filomena” numa conversa informal se mostrou sensível e disponível.

Sendo o grupo de crianças desta sala um grupo heterogéneo e com interesses distintos, é usual, algumas manifestarem as suas preferências por determinadas áreas, e frequentá-las constantemente. Perante esta situação, a educadora “Filomena” *negoceia* com as crianças e *convence-as* para irem a outras áreas. Foi possível observar uma situação destas na sala A.

O “Miguel” é uma criança um pouco tímida e não tem muita preferência em fazer trabalho de texto, nem desenho, nem escrita, procurando sempre outras áreas (jogos de mesa, construções e biblioteca). Neste sentido, a educadora “Filomena” em tom de brincadeira disse-lhe:

- Oh “Miguel” conta-me lá o que é que aconteceu no dia que faltaste? (a educadora apontava com o dedo para a cabeça e andava à roda). Olha que eu pensei, pensei, pensei e não sei porque faltaste (Notas de campo 7: 1 de março de 2013).

Uma característica positiva desta educadora era o facto de ter uma grande capacidade de humor, e assim provocava um ambiente de descontração, bem como de confiança com o uso das capacidades positivas de cada criança. Contudo, Neto e Marujo salientam o facto de desconhecem “o estudo e investigação do humor em situações associadas à educação, embora nas áreas da saúde e na gestão o tema tenha sido já abordado” (2010, p. 98). Estes mesmos autores referem um estudo na área de saúde, com Cousins, um escritor que sofreu uma doença, numa certa altura da sua vida. Enquanto esteve internado pediu para ver filmes cómicos e obteve como *resultado* a recuperação, bem como, dois livros escritos por ele. Neto e Marujo *realçam* uma citação, que consta num desses livros de Cousins quando confirma que “o riso e outras emoções positivas não substituem a medicina tradicional, mas complementam-na ao mobilizar os recursos do corpo e ao libertá-lo dos efeitos constritivos das emoções negativas” (ibidem, p. 99).

Na situação da sala A, o humor proporciona um ambiente de conforto, felicidade e descontração em todos os intervenientes.

Continuando a observação,

O “Miguel” riu-se e então decidiu fazer um trabalho de texto: “O dia que eu não vim à escola foi porque a roda do portão saiu do lugar. O meu pai telefonou a um senhor para

vir arranjar. A porta ficou boa. Depois eu fui à escola do pai e gostei. Depois fui ao pão”  
(Notas de campo 7: 1 de março de 2013).

A educadora continuou a utilizar o seu humor como estratégia para um bom ambiente e assim proporcionar mais confiança ao “Miguel”. Então, respondeu, mais uma vez em tom de brincadeira:

- AH! Tu tiraste a roda do portão pois querias ir até à escola do pai e ainda por cima gostaste. Humm! (enquanto falava andava com o dedo à volta do nariz).

Foi bom verificar que o ambiente ficou tão descontraído que o “Miguel” disse:

- Ai! Não fui eu que tirei a roda ela saiu. E a minha mãe disse para eu me portar bem na escola do pai.

Ao que a educadora respondeu:

- Ok, eu estou a brincar contigo, mas gostaste de ir à escola onde o teu pai trabalha.

O “Miguel” ficou muito feliz e mais interessado em fazer o desenho pois queria mostrar à educadora como era a roda no portão (Notas de campo 7: 1 de março de 2013).

**Figura 6 – O “Miguel” mostra o seu trabalho à educadora “Filomena”**



Tanto as questões como a metodologia adotada neste contexto, bem como as dinâmicas que daí resultaram são fulcrais para um melhor entendimento entre práticas pedagógicas tradicionais e práticas que possam refletir mudanças face às práticas imperantes.

Prosseguindo as nossas observações, e formando a resposta a esta questão, verificámos que a organização da referida sala foi realizada no final do ano letivo 2012/2013, com toda a equipa da sala, tal como nos refere a educadora “Filomena” na entrevista:

geralmente, no final do ano letivo (2012/2013), e antes das férias de verão, verificamos em equipa (colega e respetivas auxiliares da sala) as alterações que devemos realizar para que no início do novo ano já exista uma perspetiva para nos facilitar a adaptação das novas crianças (Entrevista datada de 15/07/2013).

Constatámos que com este tipo de organização há uma maior facilidade na integração/adaptação das novas crianças logo no início do ano letivo. Contudo a organização do mesmo, (apesar de ser inicialmente apresentada daquela forma às novas crianças) é flexível e aberto a novas sugestões das mesmas (do próprio grupo). No

entanto, não podemos deixar de referir aqui, o facto de a sala ter um determinado espaço e estrutura que nem sempre facilita grandes alterações. Tal como refere a educadora na sua entrevista

A sala é organizada em áreas, dentro das possibilidades no que se refere aos materiais e à própria estrutura do espaço existente. Por vezes não é possível termos tudo o que gostaríamos porque a sala é pequena e o grupo costuma ser de 25 crianças.

Sim, porque há sempre novas perspetivas e quando alguma situação não beneficia o grupo devemos modifica-la. Por exemplo como aconteceu na área da biblioteca que teve de ser alargada porque o grupo utilizava imenso este espaço (Entrevista datada de 15/07/2013).

Tal como já foi referido a organização da sala em estudo, proporciona um favorável desenvolvimento de atividades e de projetos, tal como, uma interação salutar entre as crianças e todo o contexto de aprendizagem. Assim, é pela interação que as crianças se apercebem, que em qualquer momento têm uma responsabilidade pessoal e/ou coletiva na própria sala.

Complementando este raciocínio, todos os materiais dispostos e organizados permitem à criança, uma construção de conhecimento, e estes são renovados consoante a sua evolução e sempre que seja pertinente. A educadora referiu que “os materiais são destintos em cada área e estão ao alcance das crianças. Ao longo do ano constroem-se diversos materiais quase sempre recicláveis, com a participação das crianças e até dos encarregados de educação” (Entrevista datada de 15/07/2013).

De realçar, neste espaço educativo, painéis auxiliares das áreas, nomeadamente quadro de presenças, dias da semana, quadro do tempo, calendário, propostas de projetos, entre outros. Todos estão colocados à altura da criança para que ela própria os possa preencher, diariamente.

Existe ainda um painel expositor, dos projetos realizados (recentes) para uma *memória visual*, mas posteriormente são arquivados e colocados na biblioteca, para uma futura consulta. A figura abaixo, tenta mostrar o que acabámos de referir.

**Figura 7 – O expositor de projetos realizados e outros quadros (Tempo, semana, etc.)**



A metodologia adotada nesta sala baseia-se nas práticas curriculares do MEM, e assim, no período da manhã desenvolvem-se as atividades escolhidas pelas crianças, bem como os projetos e no período da tarde desenrolam-se atividades culturais. Na sua entrevista a educadora “Filomena” revela que,

as atividades surgem sempre da vontade expressa das crianças. Existe um diálogo constante entre os adultos e as crianças e o debate de ideias pode-nos trazer um vasto leque de atividades por vezes bem inesperadas e surpreendentes. As ideias de uma criança geralmente agradam o grupo e todos querem participar.

Mediante a rotina diária e após termos o horário das atividades de enriquecimento curricular, é delineada a agenda semanal contendo as atividades distintas de manhã e de tarde. A manhã destina-se mais a atividades e projetos e a tarde a atividades culturais. Por vezes é muito difícil negociar estes horários com os professores das atividades de enriquecimento, mas tentamos gerir o melhor possível (Entrevista datada de 15/07/2013).

De acordo com a entrevista da educadora, a organização do contexto de aprendizagem nem sempre é de acordo com as práticas já existentes na sala. No entanto, é negociado com todos os docentes, para que as alterações não sejam muito *significativas* com a rotina diária do modelo curricular do MEM.

Tal como referido anteriormente, a sala de apoio também é utilizada, pelas crianças mais velhas, no período de descanso das mais novas (13:30-15:00). Neste tempo a educadora “gere” as atividades próprias destas crianças, bem como possíveis dificuldades individuais.

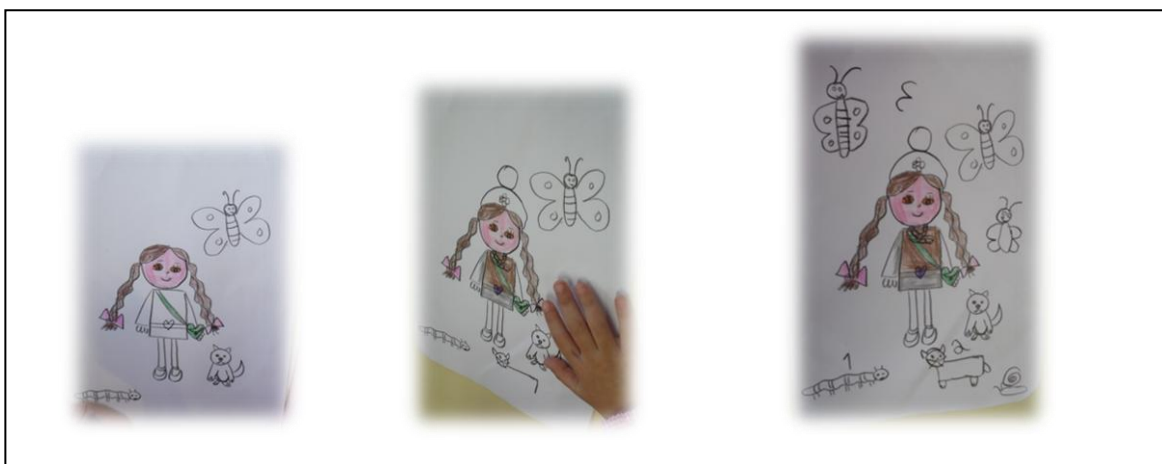
Num destes tempos, constatámos que uma criança *aparentemente* incapaz de reproduzir sozinha, um determinado desenho, “pediu à educadora que lhe desenhasse uma menina,

com uma bolsa em forma de coração, com um gorro, uma lagarta, um gato e uma borboleta para depois ela pintar” (Notas de campo 2: 25 de janeiro de 2013).

Esta aluna revela uma certa curiosidade enquanto a educadora “Filomena” lhe faz o desenho, mas ao mesmo tempo parece saber fazer o desenho. Tal como podemos verificar na seguinte observação:

Entretanto, quando a “Sandra” começou a pintar decidiu fazer outro gato. Mostrou à colega “Aida” e disse: “Olha, tenho uma lagarta e dois gatos”. Verifiquei que lhe deu um *clic* e logo a seguir disse-lhe: “Ah! Vou fazer mais duas borboletas e ficam três”. Posteriormente identificou esses elementos com os respetivos números: 1 lagarta, dois gatos e três borboletas. Pude verificar que esta criança tem muito orgulho nas coisas que faz e mostra-as sempre com mais pormenores (Notas de campo 2: 25 de janeiro de 2013).

**Figura 8 – A evolução do desenho da “Sandra”**



Aqui o papel da educadora “Filomena” foi o recurso crucial para que a criança se sentisse segura e bem estimulada para aquela aprendizagem. Estas constatações coincidem com o pensamento de Vygotsky (1999), quando descreve o conceito de zona de desenvolvimento proximal como a: “distância que medeia entre o nível actual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade actual de resolver problemas individualmente e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com os pares mais capazes” (p. 86).

Nesta linha de pensamento, a educadora atuou na zona de desenvolvimento potencial da “Sandra” conduzindo-a a novas aprendizagens, que, possivelmente, sozinha não conseguiria. Como podemos verificar através do seguinte registo fotográfico, nesse

mesmo dia a “Sandra” realizou o mesmo desenho que tinha pedido à educadora “Filomena”.

**Figura 9 – O desenho da “Sandra”**



No nosso entender esta situação de aprendizagem, baseada, num *tempo de pequeno grupo*, torna-se proveitosa, uma vez que permite às crianças o desenvolvimento de competências e de forma construtivista e responsabilidade individual.

Como já foi referido toda a planificação das atividades é realizada de acordo com os interesses das crianças, sendo as mesmas ouvidas e convidadas a agir. Foi possível averiguar alguns instrumentos de pilotagem utilizados, por forma a verificar como foi planeado, realizado e avaliado. Na sua entrevista a educadora “Filomena” referiu que

as planificações estão sempre de acordo com os interesses do grupo. Primeiramente vou verificando como devem ser introduzidos os instrumentos de pilotagem, que são instrumentos essenciais para a avaliação do grupo. Geralmente começam com o plano diário para que as crianças tenham consciência da importância de planear e realizar a ação, remetendo-os para a responsabilidade das suas ações. Mas o Diário de Turma é por si um reflexo das vontades do grupo e um orientador nas planificações (Entrevista datada de 15/07/2013).

Em suma, a maneira como se organiza os contextos de aprendizagem, refletem os princípios educativos dos adultos responsáveis, e apesar de por vezes estes contextos não serem adequados, as crianças conseguem espelhar as suas ambíguas imaginações e aprendizagens. Todas estas formas de organização de contextos de aprendizagem praticados na sala A são refletidas de diferentes maneiras, como mencionámos anteriormente. Nesta sala toda a informação é recolhida e tratada em pequenos registos

manuscritos, com preenchimento de tabelas, conversas informais com a colega e com as auxiliares, bem como as conversas de reflexão com as crianças. Tal como nos refere a educadora “Filomena” na sua entrevista:

A reflexão em grupo é essencial para podermos progredir. Diariamente no final da manhã existe sempre um pequeno espaço dedicado à reflexão assim como quando lemos o Diário de turma nas reuniões do Conselho. Fazemos registos individuais ou em grupo sempre que surgem assuntos que as crianças queiram refletir. É muito importante a realização destas atividades, e, quando são escritas e expostas, várias pessoas podem ler incluindo os pais o que leva a uma tomada de consciência não só para as crianças como para os adultos (Entrevista datada de 15/07/2013).

No desenrolar das observações, na sala A, verificámos um *misto* de situações quanto à organização dos contextos de aprendizagem bem como estes são refletidos. Ou seja, parte da organização e reflexão desses contextos, são realizados pelos adultos da sala (apesar de tudo ser analisado e refletido com as crianças), enquanto outra parte é organizada e refletida pelas crianças e/ou adultos. A educadora “Filomena” referiu que regista, mensalmente, “todas as atividades realizadas, objetivos concretizados e reflexão sobre o desenvolvimento e comportamento do grupo. No final do ano é feito um relatório reflexivo que é entregue á senhora diretora desta escola” (Entrevista datada de 15/07/2013).

Complementando este raciocínio é necessário uma boa reflexão, no sentido de que os contextos de aprendizagem sejam focalizados nas necessidades das crianças, sendo elas próprias as produtoras de todo este processo, e assim, darem continuidade ao processo educativo.

## **1.2. Que contextos de aprendizagem são visíveis na sala em estudo?**

Partindo de algumas premissas em educação, na sala alvo consideramos que a maioria dos instrumentos e dos contextos de aprendizagem são utilizados de forma a promover uma aprendizagem de qualidade e que privilegia a forma natural de aprender da criança.

Nesta sala os contextos de aprendizagem e as crianças *completam-se* e são duas realidades que se adaptam nas diversas situações. Contudo há contextos de aprendizagem que são mais visíveis na sala e outros que acabam por ser *camuflados* por aqueles que se manifestam visivelmente.

No alvo em estudo pudemos constatar que todos os momentos de brincadeira eram acompanhados como contexto de aprendizagem. Desde a área da biblioteca, do faz de conta até aos jogos de mesa.

A educadora “Filomena” atua de forma mediadora, afável, democrata e com algum sentido de humor, que provoca nas crianças, um maior à vontade e sem medos de represálias. Este humor é usado também para corrigir algo que a criança esteja a fazer de errado, sem que nela fique qualquer marca menos agradável. Tomando como exemplo, numa das observações

o “Leandro” mostrou o número cinco e disse que aquele número era o dois, e a educadora “Filomena” vira-se para ele e diz: “Tu estás a ver o número dois? Olha que eu estou a ver o número cinco, mas acho que vou buscar os meus óculos de ver ao perto”. E assim, que colocou os óculos, respondeu: “Ah, afinal é o número cinco, mas vamos chamar aqui a “Mariana” para confirmar se é ou não”. E logo a “Mariana” disse para o “Leandro” que aquele era o número cinco (Notas de campo 3: 31 de janeiro de 2013).

Todo este ambiente de brincadeira proporcionou diferentes situações. Uma maior autoestima à “Mariana” e o “Leandro” tomou consciência de que não sabia aquele número mas de uma forma *agradável*.

Nesta sala verificámos, por diversas vezes, as auxiliares a atuar de uma forma *mediadora e/ou observadora*, no processo de aprendizagem. Ou seja, se alguma criança pede ajuda num jogo, ou numa área ou noutra situação qualquer, elas podem demonstrar ou explorar com a criança essa aprendizagem. Numa das observações verificámos que a “Matilde” e a “Mónica” estavam com dificuldades no jogo do loto. Então a auxiliar “Cláudia” esteve com elas e sempre que surgia alguma dúvida ela explicava-lhes de uma forma simples algumas das regras menos visíveis do jogo (Notas de campo 9: 12 de março de 2013).

Na nossa perspetiva toda a comunidade da sala A vê a escola como uma *instituição* que estimula a inteligência, devendo manter a criança em contacto com a fantasia, na sua fruição natural. Santos salienta que, “a escola consegue-o quando é criativa e quando nela é permitido à criança pensar através do brincar” (1983, p. 172).

Outro autor refere que com o brincar o ser humano poderá alcançar mais além sem medo de punições. “Qualquer ser que brinca atreve-se a explorar, a ir além da situação dada na busca de soluções pela ausência de avaliação ou punição. Bruner entende que a

criança aprende ao solucionar problemas e o que o brincar contribuiu para esse processo” (Kishimoto, 1998, p. 144).

Um autor de finais dos anos 40, defendeu num artigo a necessidade de educadores profissionais também ensinarem as crianças a *fazer nada*. A emergência de se formarem técnicos para o mercado de trabalho leva ao esquecimento das pessoas enquanto indivíduos pensantes. “Será possível ensinar o lazer, isto é, ensinar a fantasia?” (Santos, 1983, p. 58). Trata-se de ensinar a desensinar, dar tempo ao *fazer nada* para neste se aprender o que não se ensina. Obviamente que isto implica a que se interroguem muitas das concepções presentes sobre o que é a “escola, o que é o jogo o que é adquirir conhecimento”.

Ainda nesta perspectiva e segundo Santos (1983) a ansiedade de adquirir tanto bens materiais como intelectuais enquanto, elementos que nos enriquecem, para vencer no mundo, são uma ilusão descontraída de sonho apressado, ao qual a fantasia passa despercebida e portanto o lazer.

Deste modo, e indo de encontro à resposta a esta pergunta os contextos de aprendizagem visíveis são inúmeros porém destacamos as áreas *delineadas* na sala A que facultam um espaço lúdico e pedagógico, no qual cada criança usufrui e participa nas atividades da sua escolha. Assim, a sala fica mais sugestiva para a criança, permitindo-lhe ações muito variadas, enriquecendo os estímulos, o desenvolvimento da autonomia, segurança e tranquilidade.

A identificação das diferentes áreas é muito importante. Nesta identificação são utilizados símbolos e nomes escritos, sendo as crianças, desde muito cedo a terem contacto com as letras e a moverem-se em ambientes com mensagens identificadoras, como se pode constatar nas diferentes áreas da sala A.

Relativamente, à área da biblioteca, podemos constatar que há uma grande variedade de livros ilustrados. Neste local, existe também uma mesa de apoio onde as crianças podem consultar os arquivos de projetos realizados com maior porte.

O livro ajuda a desenvolver a linguagem proporcionando à criança a entrada no mundo da fantasia, permitindo descobri-lo e enriquecer os seus conhecimentos.

Aproveitando este tempo da área da biblioteca, o “Jorge” apresentou ao seu colega “Tomé” a história sobre o mar e tudo o que estava no livro, salientando todos os pormenores conhecidos. Aqueles que lhe ofereciam dúvidas o “Jorge” tentou esclarecê-las junto da educadora, para depois as transmitir ao “Tomé” (Notas de campo 1: 24 de janeiro de 2013).

Como já foi referido anteriormente, pela educadora “Filomena” o espaço da biblioteca foi alargado durante o presente ano letivo pela grande procura das crianças por esse espaço.

**Figura 10 – A área da biblioteca**



Na área do faz de conta apesar de estar situada num espaço reduzido, verificámos que todos os adereços (roupas, malas, sapatos, etc.), mesa e cadeiras, fogão e um lava loiça estavam ao alcance da imaginação de todas as crianças proporcionando atividades bastante criativas, não impedindo uma boa circulação nesse mesmo espaço.

Verificámos ainda, que apesar do espaço ser reduzido não se notava qualquer insatisfação por parte das crianças, permitindo-lhes perfeitas imitações de tudo aquilo que observam habitualmente nos adultos, representando situações observadas e utilizando os utensílios.

Na área do faz de conta a “Paula” imitando o papel de esposa e apontando para o bebé diz para o “Leandro”: - “*pai* olha o bebé”. Entretanto o esposo “Leandro” tirou a roupa ao bebé e disse: “Oh! Filho tens xixi. Vou pedir à mãe para me ajudar a trocar a fralda”. Numa forma aflitiva, pediu auxílio e a “Paula” foi ajudá-lo e disse: “Ah! Temos que levar o nosso bebé ao médico, tem febre coitadinho” (Notas de campo 1: 24 de janeiro de 2013).

**Figura 11 – A “Paula” e o “Leandro” no faz de conta**



No nosso entender é aqui que a criança encontra confiança e estabilidade com referências às suas vivências familiares e da comunidade em que está inserida. Assim, as crianças ao desempenharem vários papéis, no faz de conta, podem proporcionar novas aprendizagens, desenvolver as suas capacidades de linguagem, de ajuda, da expressão de sentimentos, começando a compreender o mundo que as rodeia. Complementando este raciocínio, se cada criança acarreta consigo valores, hábitos e crenças, estes podem ser projetados para o grupo que se servirá ou não destes conhecimentos. Estas constatações coincidem com a teoria socio construtivista que assenta numa construção do conhecimento em comunidade em interação entre pares (Vygotsky, 1999).

Em relação aos jogos de mesa, constatámos que existia um móvel com vários jogos, e uma mesa para duas crianças. As outras crianças podiam no entanto aproveitar o espaço livre de outras mesas para utilizar os jogos.

Muitas vezes verificámos que os jogos proporcionavam uma grande variedade de situações de aprendizagem, entre todas as crianças. À medida que algumas, de forma autónoma, resolviam jogos com maior ou menor grau de dificuldade, outras necessitavam de uma *ajudinha* dos adultos ou de outras crianças. Na figura seguinte, podemos ver a “Juliana” a fazer um desenho, e mesmo assim conseguiu ajudar o “Ricardo” na realização do jogo que este estava a fazer (Notas de campo 5: 21 de fevereiro de 2013).

**Figura 12 – A “Juliana” ajuda o “Ricardo” no jogo**



Neste contexto observámos que a criança aprende a partilhar o conhecimento, bem como a construir relações afetivas e sociais.

Na área da escrita onde simultaneamente apenas duas crianças poderão utilizar o espaço, todas as outras no mesmo tempo, embora em espaço diferente (caso este esteja livre) podem aproveitar para realizar os trabalhos referentes a esta área.

**Figura 13 – A área da escrita**



Perante as práticas pedagógicas baseadas no modelo curricular do MEM, as crianças constroem o seu conhecimento de uma forma serena e confiante. A própria educadora pode assim, *disseminar* contextos de aprendizagem visíveis através das suas práticas, e sem a preocupação em cumprir *programas ou currículos* (como os estipulados para os outros níveis de ensino).

No quadro de presenças, organizado por um sistema de dupla entrada, ou seja, numa coluna vemos o nome das crianças e nas outras colunas vemos os dias do mês. O nome das crianças foi registado no início do ano letivo e identificado com uma fotografia e nome escrito pela educadora. Ao registar a presença a criança toma consciência da sucessão temporal, apercebe-se, também, que faz parte de um grupo, e é incentivada para a escrita (como uma forma de comunicação). Tal como Vasconcelos nos refere que “o quadro de presenças é uma maneira de as crianças tomarem consciência de que fazem parte de um grupo e de que é importante para elas ir à escola regularmente” (1997, p. 125).

Sendo assim, se as crianças tomam consciência de que fazem parte de um grupo que se interajuda em alguns momentos, tal como o exemplo que se segue:

A “Mónica” neste dia estava encarregue de verificar todas as atividades realizadas na sala. Quando verificou no mapa de presenças, que alguns amigos ainda não tinham marcado, começou a chamá-los um a um. Aqueles que já eram autónomos na marcação a “Mónica” dava apenas o marcador, mas algumas crianças necessitavam de ajuda e ela assim o fazia (Notas de campo 4: 1 de fevereiro de 2013).

**Figura 14 – A “Mónica” a ajudar a “Susana” na marcação da presença**



Podemos verificar a construção do jornal de parede como um instrumento onde as crianças podem contar situações que viveram, ou seja, algum acontecimento que seja motivo de noticiar. Com este instrumento (formativo e informativo) pretende-se provocar o desenvolvimento da linguagem e/ou afetivo bem como a articulação de ideias. Também pode ser considerado um meio de estabelecer uma relação com a restante comunidade educativa, dando a conhecer alguns dos trabalhos realizados e que seja do interesse de todos.

Depois de fazer o plano do dia a educadora “Filomena” esteve a registar no jornal de parede a notícia que a “Mónica” contou: “aconteceu um incêndio na casa da minha avó durante o fim-de-semana, e os bombeiros foram lá e apagaram o fogo muito rápido”. Entretanto a “Mónica” fez o desenho no jornal de parede e desenhou os bombeiros a apagarem o fogo, e reforçou mais uma vez: “eles foram muito rápidos a apagar o fogo na casa da minha avó” (Notas de campo 9: 12 de março de 2013).

**Figura 15 – O jornal de parede**



Outro instrumento observado é o Diário de grupo que é constituído por uma folha com as medidas mínimas de 90\*60 cm, possuindo quatro colunas, que vão sendo preenchidas ao longo da semana pelas crianças e pela educadora. As duas primeiras colunas estão intituladas por “gostei” e “não gostei”, a terceira coluna é encabeçada com a palavra “fizemos” e a quarta, é destinada ao registo de sugestões e projetos a realizar, com o título “queremos fazer”. O uso deste instrumento permite que as crianças processem mais e novas aprendizagens, que após serem registadas podem ser analisadas e refletidas onde alguns dos problemas/conflitos entre criança-criança e/ou criança-adulto podem ser facilmente resolvidos com a ajuda do mesmo, às sextas-feiras em conselho. Niza refere que

o conselho, com o apoio cooperante do educador, é a instituição formal de regulação social da vida escolar. Pelo conselho passa o balanço intelectual e o progresso moral da classe a partir dos registos de pilotagem das ações planeadas e dos juízos fixados no *Diário do grupo* (2013, p. 146).

Todo o contexto pedagógico na sala A, originou a verificação de que o grupo, em geral, quando necessita de realizar alguma tarefa, ou precisa de algum material para o seu trabalho, sabe exatamente onde os encontrar, e o adulto serve apenas de apoio ou de orientação. Praticamente, todas as crianças são muito autónomas e independentes, isto é, assumem preferências por atividades, tarefas e materiais, tomam decisões, sabem

escolher tarefas e atividades e sobretudo têm consciência que deve haver respeito mútuo entre eles, para deste modo, melhorar a relação entre criança-criança.

Através da entrevista verificámos que são privilegiados os momentos em que se fazem decisões democráticas entre a comunidade educativa como nos refere a educadora “Filomena”

as crianças comunicam os trabalhos que realizam, partilhando os seus conhecimentos e as suas capacidades. Servem de inspiração e de modelo uns dos outros.

As crianças mais desinibidas quase sempre querem ser os porta-vozes mas aos poucos todos se vão libertando muitas vezes pelo incentivo dos seus pares. As crianças mais velhas cooperam com as mais novas ajudando-as nas suas conquistas. É um trabalho moroso mas que reflete bons resultados. Quando por exemplo realizam pesquisas para um trabalho projeto cada um desempenha o seu papel em prol do todo (Entrevista datada de 15/07/2013).

É relevante destacarmos aqui Fino (2001b) quando nos refere que

a implicação óbvia da aplicação desta ideia de “janela de aprendizagem” no desenho de contextos de aprendizagem é a necessidade de se garantir, a cada grupo de aprendizes, um leque de actividades e de conteúdos para que eles possam personalizar a sua aprendizagem dentro da estrutura das metas e objectivos de um determinado programa de aprendizagem (pp. 6-7).

Em suma, os contextos de aprendizagem devem ser adaptados ao nível do desenvolvimento da criança devendo também ser, suficientemente fáceis e acessíveis, para que, a criança os realize e suficientemente difíceis, para que, representem um obstáculo a ultrapassar. Digamos que nesta linha, os contextos de aprendizagem devem de ter uma proposta de ação e de atividades que contenha o equilíbrio entre os pressupostos.

### **1.3. De que forma as crianças desta sala constroem as suas aprendizagens?**

Gostaríamos de iniciar a resposta a esta questão, com uma pequena história *ficção* (criada por nós) que nos vai *elucidar* sobre uma das diversas formas de ensino/aprendizagem ainda *utilizada* nos nossos dias.

Era uma vez uma menina, que não gostava de ir para a escola, mas todos os dias ela percorria o mesmo trajeto que a levava até à mesma. Era um tédio para aquela menina ir, pois a rigidez e a severidade utilizada, na transmissão literal de saberes, fazia com que o gosto de aprender e de desenvolver as suas capacidades se diluísse e se

camuflasse na seriedade do momento. Mas o ensino e/ou a aprendizagem realizava-se assim, nunca de outra forma.

Um dia a menina, decidiu ir a casa do seu avô para ouvir uma das suas maravilhosas *histórias de vida*, que ele tão bem sabia contar. Nesse momento a menina sonhou, a menina imaginou, a menina divertiu-se, a menina chegou mesmo a vestir a personagem principal da história. Com um sorriso que deixava transparecer a menina regressou a casa, brincou, criou jogos e inventou um novo fim à história e dramatizou-a, chegou mesmo a adormecer sonhando.

No dia seguinte cheia de energia dirigiu-se para a escola, brincou com os seus amigos, e em grupo criaram, inventaram e sonharam. Mas quando a voz da educadora soou dizendo “meninos vamos trabalhar”, a brincadeira evaporou e com a seriedade que o momento proporcionava a menina e os seus amigos regressaram para a companhia da educadora para *aprender novas* coisas.

Brincar não tinha, loco na palavra ação! Após os trabalhos que tinham realizado a educadora disse: “agora que já fizeram o trabalho e já aprenderam, podem ir brincar”. E a menina perguntou: o que é aprender?

Segundo Souza, “A relação ensino - aprendizagem nem sempre é linear e directa: nem tudo que se ensina, se aprende, e às vezes aprendem-se coisas que não se pretendem ensinar” (*Como as crianças aprendem*, para. 9).

Assim é necessário, interrogarmo-nos então se a intervenção das estruturas de educação ao nível do pré-escolar, responderão eficazmente numa perspectiva de pedagogia construtivista e se os educadores de infância terão uma postura, uma atitude e um comportamento que se enquadre nesta filosofia. Esta nova atitude pedagógica implica que a sala de pré-escolar (inserida numa escola) aceite viver diariamente uma aliança entre a fantasia e a realidade, entre o ter e o ser, o cognitivismo e o sócio afetivo, entre a cooperação e a competição e dará a todas as iniciativas que considerem a pessoa holística, ecológica e em desenvolvimento humano. Nas palavras de Leite (2003) as expectativas da sociedade é que

a escola e os professores instituem procedimentos curriculares que permitam aos alunos não apenas adquirir um “saber” e um “saber fazer” mas também que desenvolvam competências, atitudes e valores que lhes permitam “aprender a aprender”, “saber porque se faz” e aprender a “ser”, a “tornar-se” e a “intervir”, isto é, espera-se que a formação escolar se institua em torno de processos de análise de situações reais e de situações sociais, de construção reflexiva de modos de acção que, por isso, constituem práticas emancipatórias (p. 135).

E é neste sentido, que constatámos, ao longo das nossas observações que as crianças da sala A fazem e constroem as suas aprendizagens de forma *construtivista*, numa procura incessante, de conhecimento e segundo os seus interesses. Conforme palavras da educadora “Filomena” na sua entrevista, as “crianças vão construindo o seu saber,

aprendem valores sociais como a partilha, a entreaajuda, o respeito etc.”. Os locais onde podemos verificar essas situações são:

nos planos diários, nos mapas (presenças, tempo) quadro de tarefas, registos, diário de turma, trabalhos e atividades.

Cada criança tem um portfólio contendo trabalhos que nos permitem notar a sua evolução momento a momento, registos que reflitam serem importantes e dados pessoais (Entrevista datada de 15/07/2013).

Pelo que foi exposto, e observado na sala A, as crianças, apreendem, determinados elementos *avaliativos* e que proporcionam a (re) construção até se sentirem totalmente *realizadas*. Cada criança, ao ter a informação daquilo que já sabe fazer, através dos registos existentes e na interação com o resto do grupo, ela vai querer sempre mais. A educadora utiliza a estratégia de valorizar o trabalho da criança que já sabe fazer colocando-a com uma que está *quase a saber*.

Como o calendário não estava preparado do dia anterior, a educadora perguntou se alguém já sabia o fazer, pois essa criança ia posteriormente ajudar a “Sara” na sua realização. Logo a “Mariana” disse: “eu, eu, eu. Já sei os números e já fiz da outra vez, o calendário”. E assim foi à área da escrita ver o mês de fevereiro para ajudar a “Sara” a marcar os dias no calendário. A “Sara” já identifica os números até treze, e também sabe desenhar esses números, mas passar todos estes números para o calendário parecia-lhe um pouco mais difícil. Mas a “Mariana” já sabe identificar os números até cinquenta, já fez de uma outra vez, o calendário, e então ajudou a “Sara”. Quando esta acabou disse, muito contente, para a “Sandra” que estava ali perto: “consegui, consegui. Já sei fazer os números todos do calendário” (Notas de campo 4: 1 de fevereiro de 2013).

O que constatámos nesta observação é que a “Mariana” como já tinha realizado outros calendários, soube *orientar* a “Sara” na realização desse calendário, que assim teve sucesso. A “Mariana” é uma criança com muita paciência e habilidade, e quando é convidada a coadjuvar, sente-se ainda mais valorizada e com uma maior autoestima.

A educadora “Filomena” elogiou o calendário e utilizou a *estratégia* de a “Sara” mostrar aos seus colegas da sala como o calendário estava bem feito. “As crianças autoavaliam-se constantemente, porque partem por vezes da visão e da comparação com os seus pares. De salientar a importância da auto avaliação que por vezes ajuda a criança na sua autoestima e autoconhecimento” (Entrevista datada de 15/07/2013).

Nem sempre é a educadora a perguntar quem é que sabe, para ir ajudar. Por vezes ela diz à criança (que sabe) quem é que ela quer que, supostamente, a *ajude*. Esta situação coincide com, uma das observações realizadas, numa manhã, no momento da marcação

do quadro do tempo. Uma das crianças escolhe marcar o tempo e elege outra criança mais *nova* que, supostamente, a vai “ajudar”.

A educadora “Filomena” perguntou à “Aida” (5 anos) quem é que ela queria levar para lhe ajudar a marcar o tempo. Então ela escolheu o “Leonel” (3 anos) para em cooperação preencherem o mapa do tempo. O “Leonel” é uma criança muito tímida e a “Aida” conduziu todo o processo de marcar o tempo. Foram à janela de mão dada (possivelmente para dar mais confiança ao mais novo), vieram até à mesa, a “Aida” pega na mão do “Leonel” e registam o tempo. Os dois novamente de mãos dadas dirigem-se ao respetivo quadro e a “Aida” indica com o dedo o local onde o “Leonel” deve colocar o registo (Notas de campo 4: 1 de fevereiro de 2013).

**Figura 16 – A “Aida” e o “Leonel” na marcação do tempo desse dia**



Este tipo de exercícios que as crianças já adquiriram fortalece sempre aquele que já sabe e vai despertando curiosidade naquele que ainda não sabe. Neste sentido, Rosa (1994) referiu que as crianças

aprofundam assim o leque de habilidades instrumentais, de capacidade de reconhecimento e avaliação das significações das interações sociais e dos processos cognicionais utilizados pelos outros, participando crescentemente num maior número e plasticidade de intervenções e dinâmicas psico-sociais, como pessoas que têm algo a dizer, cuja acção conduz a resultados que devem ser considerados, com quem se pode contar para realizar, solucionar, inventar, propor, etc. (p. 130).

Numa das conversas informais a educadora referiu que logo no início do ano letivo as crianças (que frequentaram aquela sala no ano anterior) já interiorizaram a prática de coadjuvar os mais novos ou aqueles que ainda não sabem tão bem. Já na sua entrevista referiu que

o adulto orienta e atende aos anseios da criança, procurando resolver todas as situações de forma satisfatória. É importante gerir o tempo de forma a conseguir uma individualização não somente para que a criança se sinta segura e apoiada mas também para observar a sua evolução ou as suas dificuldades. (Entrevista datada de 15/07/2013).

Este tipo de estratégias são apenas um *auxílio*, e atuam de forma orientadora na aprendizagem que a criança faz ou a que deseja aprender. Através deste excerto da entrevista, podemos verificar que a educadora tem o cuidado de saber quais são as dificuldades que cada criança tem. Numa atitude de levar a criança a *ir mais além* nas suas aprendizagens, existe a participação da família no próprio contexto escolar, tal como nos diz a educadora “Filomena”: “neste contexto incluo a família que deve participar em tudo o que diz respeito á educação das crianças, partilhando também os seus conhecimentos numa atitude de respeito pelo trabalho desenvolvido na escola” (Entrevista datada de 15/07/2013).

Neste sentido, os pais e/ou encarregados de educação de cada criança desta sala partilham os seus conhecimentos com o resto da comunidade educativa. A educadora referiu, informalmente, que por vezes os pais apresentam uma determinada atividade que conhecem bem: por exemplo, se é pasteleiro pode demonstrar a confeção de um bolo na sala, se é polícia fala da sua profissão, etc. (não foi possível assistir a nenhuma atividade destas durante as nossas observações).

Outra forma de partilha de conhecimentos é quando a criança quer saber algo do seu interesse e leva para casa determinada pesquisa de um projeto que esteja a ser realizado na sala. Neste sentido, houve um dia que observámos a “Matilde” toda entusiasmada a mostrar o trabalho de pesquisa que fez com a mãe, em casa.

Para além destes fatores, que contribuem, significativamente, para que as crianças construam as suas aprendizagens, observámos outro fator a realçar aqui: as crianças circulam de uma forma serena e cooperam uns com os outros nas diversas atividades que estejam a realizar. Numa das nossas observações verificámos como o “Ricardo” esteve com muita “dedicação” a construir uma flor com peças de encaixe.

Então, chamou e mostrou aos seus amigos “Leonel” e ao “Manuel” que estavam noutra área. Estes elogiaram a construção e de seguida também quiseram ali construir algo. O “Ricardo” continuou com aquele jogo de encaixe e construiu um dinossauro enquanto os amigos continuaram a fazer flores iguais às que o “Ricardo” tinha feito (Notas de campo 1: 24 de janeiro de 2013).

Figura 17 – as flores iguais às do “Ricardo”

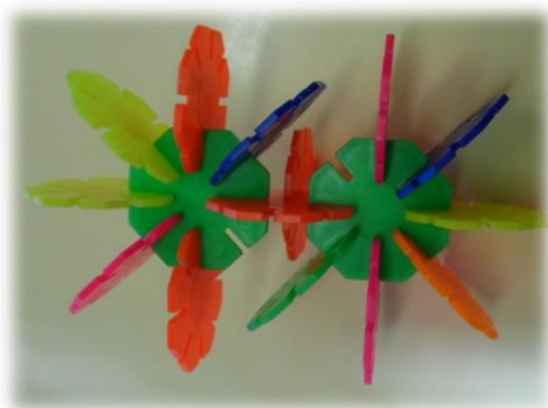


Figura 18 – o dinossauro que o “Ricardo” fez



O que constatámos nesta observação é que, apesar de tanto o “Leonel” como o “Manuel” estarem noutra área de interesse, quando o amigo “Ricardo” lhes *despertou algo*, eles tiveram vontade de fazer igual.

Assim, todas as interações sociais existentes na sala, podem *provocar* as outras crianças, e/ou os adultos numa incessante procura e construção de saberes.

Neste âmbito, Ackermann, refere que a interatividade é importante pois “adota a construção de modelos ou artefactos, nos quais uma ideia intrigante (pensamento e ação) pode ser levada adiante ou simulada para sempre num mundo de faz de conta (1993, p. 9).

No *desdobrar* das observações verificámos muitas vezes, em pequenos grupos de crianças, um forte empenho em união, procurando alcançar sempre mais e melhor. Nas palavras de Rosa (1994) a criança “aprende igualmente quando em situações interactivas com os seus pares (mais ou menos desenvolvidos), estes lhe colocam dúvidas, introduzem conflitos, fazem emergir soluções alternativas ou introduzem obstáculos à chegada a um determinado resultado” (p. 130).

Neste sentido, era essencial verificar e refletir de que modo a interação em pequenos grupos de crianças promovia um processo de construção de conhecimento, e se essa colaboração em grupo era positiva para todos. Então numa das observações verificámos que:

o “Nuno” e o “Leonel” estavam a construir uma estátua com blocos. Mas quando chegou a um certo nível, tudo caiu. O “Leonel” ficou triste, acanhado e nem sequer falou, pois também é muito tímido. Mas o “Nuno” disse logo: “não te preocupes vamos conseguir fazer *um mais grande*” (Notas de campo 5: 21 de fevereiro de 2013).

**Figura 19 – A primeira construção**



Observámos a naturalidade da criança em continuar a construção e a forma de encorajar o colega a não desistir foi notória. Rosa destaca que “para a criança pequena, a probabilidade de fracassar não costuma ser muito determinante na decisão de fazer ou não uma acção” (1994, p. 129). E assim, continuaram a reconstrução dessa estátua feita em blocos.

Então o “Nuno” e o “Leonel” começaram a reconstrução da nova estátua com os blocos. Mas o entusiasmo do “Nuno” foi de tal maneira contagiante que o “Leonel” também já estava muito feliz a ver a “obra” a crescer. Mas não foi só o “Leonel” contagiado, o “Rui” e o “Ricardo” também se aproximaram daquela construção. O “Rui” colaborou com o “Nuno” e o “Leonel” enquanto o “Ricardo” observava e manifestava interesse na construção da estátua. O “Nuno” só dizia: “vamos conseguir... mais uma. Esta peça não dá aqui, pois é muito fininha e não aguenta as outras. Está a ficar linda a nossa estátua” (Notas de campo 5: 21 de fevereiro de 2013).

Foram várias as situações de interajuda verificadas nas diversas observações, mas este entusiasmo do “Nuno” provocou todo um processo de colaboração que envolveu o colega que já o acompanhava, bem como outros colegas que se encontravam ali por perto. Assim todos se envolveram e colaboraram, no processo da construção. Não podemos deixar de referir, o facto de neste tipo de situações existirem crianças com diferentes idades. Neste caso concreto temos o “Leonel” com três anos, o “Nuno” com cinco anos, o “Rui” quase com seis anos e o “Ricardo” com cinco anos.

Complementando esta ideia, temos o facto da *interação* da educadora “Filomena”, quando age em forma de diversão com o grupo ou com uma só criança e de maneira

*equilibrada*. No testemunho que se segue podemos sentir o tal *equilíbrio* (adulto e criança).

A educadora “Filomena” disse em tom de brincadeira: “Ai que bom, vocês estão a conseguir fazer uma estátua, aliás, a minha estátua, ih ih ih”. As crianças desse grupo sorriram e o “Nuno” disse baixinho para os seus colegas: “a professora pensa que estamos a fazer a estátua dela, e nós estamos a fazer a estátua do bombeiro, ih ih ih” (Notas de campo 5: 21 de fevereiro de 2013).

Neste contexto descontraído, constatámos que o papel de professor *não é o de professor* e o de aluno *não é o de aluno*, ou seja, observámos um trabalho colaborativo entre as crianças deste grupo. No entanto não podemos desprezar a situação *passiva* do “Ricardo”, pois apenas observava as outras crianças do grupo a construir a estátua. Mas será que foi realmente passiva? Pois ele desejava que a estátua ficasse cada vez maior. E as outras crianças do grupo queriam mostrar que conseguiam?

Mas, enquanto ele observa aquela construção da estátua, também está a construir a sua própria *aprendizagem* e foi assim que sentimos, todo o seu envolvimento, que estava expresso no seu olhar e na sua postura.

**Figura 20 – A construção da estátua do bombeiro**



#### **1.4. O que pode ser considerado inovação pedagógica neste contexto?**

Com esta questão pretendemos apurar a existência ou não de práticas inovadoras ou de inovação pedagógica neste contexto de aprendizagem. Perspetivando as práticas pedagógicas, no contexto desta sala de pré-escolar, que facultam uma aprendizagem

construtivista, em que o aluno assume o papel principal no seu processo de construção de conhecimento, importa analisar o que pode ser ou não ser inovação pedagógica.

Num primeiro momento de resposta a esta questão, urge a necessidade de desmitificar o que é inovação pedagógica num sistema educativo (se é possível) ou de que forma neste sistema existe ou não práticas *inovadoras*.

Cada vez mais há novos sistemas de aquisição de informações, nomeadamente, os meios de comunicação, como a televisão e a internet, que implicam um maior número de cenários educativos e que dão acesso a uma grande quantidade de informação. Assim sendo, toda a aprendizagem adquirida na escola é apenas uma parte (e cada vez menor) da aprendizagem obtida no dia-a-dia.

Nesta linha de pensamento, temos as oportunidades de auto formação (que são cada vez mais), que podem dar origem a uma aquisição de conhecimentos nas áreas de interesse de cada um.

Num entanto, permanece a dúvida entre o que é aprender e o que é ensinar. Para Papert (2008) estas duas palavras estão em *desequilíbrio*, e refere que

“Teoria da Instrução” e “Design instrucional” são alguma das muitas formas de designar áreas académicas de estudo e pesquisa em apoio à arte de ensinar. Não há quaisquer designações semelhantes para áreas académicas que apoiem a arte de aprender. [...] Sob diversos nomes, a Pedagogia como a arte de ensinar foi adotada pelo mundo académico como uma área respeitável e importante. A arte de aprender é uma órfã académica (p. 87).

Neste sentido é importante saber de que forma estas práticas pedagógicas, no contexto desta sala, promovem “construção, portanto. Construção partilhada. Construção com o outro” (Fino, 2011a, p. 51). Segundo Fino será que este princípio pedagógico está em conformidade com a educadora a

actuar como guia do processo da cognição, até o aluno ser capaz de assumir o controlo metacognitivo. E refira-se a importância, nesse particular, que pode ter a intervenção dos pares mais aptos que, num processo de encorajamento da interacção horizontal, podem funcionar, também eles, como agentes metacognitivos” (2001b, p. 10).

Estamos perante uma necessidade de analisarmos todas as interações existentes neste contexto de aprendizagem, ou seja, não podemos isolar cada criança, nem o adulto e/ou educador, pois funcionam todos como um grupo.

Durante as observações realizadas na sala em estudo pudemos verificar que as crianças desenvolviam as atividades ora individual, ora em pequeno grupo. As diferentes interações proporcionavam (criança e/ou grupo) diversas situações de aprendizagem através de novos conceitos e/ou ideias, troca de experiências, solução de problemas, entre outros. Não descurando, também, que todas as atitudes são fundamentadas nos interesses e/ou necessidades da criança e/ou grupo.

Considerando o turno da manhã fragmentado por atividades nas áreas de interesse das crianças e o trabalho por projeto, vamos a analisar aqui uma dessas interações observadas na sala em estudo. Verificámos que as crianças podem escolher quais as áreas de interesse para *fazer* nesse dia:

A “Sandra”, a “Aida”, a “Mónica”, a “Mariana”, o “Ricardo”, a “Diana” e a “Luísa” disseram que queriam fazer um desenho. Para a área da escrita escolheu a “Sandra”, a “Luciana”, a “Mónica”, a “Juliana” e a “Catarina”. A “Luciana”, a “Mariana” a “Paula”, e o “Miguel” decidiram que também queriam ir para a biblioteca, enquanto o “Leandro” e a “Luciana” também escolheram a plasticina (Notas de campo 15: 19 de abril de 2013).

Nesta passagem constatámos que realmente as crianças escolhem as áreas do seu interesse, algumas repetem a mesma área em diferentes dias, e demonstram uma grande independência. Mas a educadora quando verifica que alguma criança vai sistematicamente para a mesma área, ela estrategicamente negocia com a criança e convida-a para outra área.

Temos o caso da “Sandra” que escolhe, sistematicamente, a área do desenho ou da escrita evidenciando muita autonomia e desempenho. No entanto, nem sempre fica por a escrita ou desenho, estes *transformam-se* noutras situações, tal como podemos verificar numa das observações, em que

a “Sandra” desenhou inicialmente, numa folha vários círculos e pintou-os de amarelo, vermelho e azul. Possivelmente, quando a “Sandra” começou a desenhar e pintar aqueles círculos, não seriam para um jogo. Depois de os recortar verificámos que começou a contar onze de cada cor e como não tinha onze peças de amarelo e onze de azul, desenhou, pintou e recortou o que faltava: três peças amarelas e uma azul. Quando estava a dividir as peças por três taças de iogurtes (que foi buscar ao armário de materiais reutilizáveis) a “Catarina” e a “Eduarda” chegaram e sentaram na mesa. Começaram por perguntar o que é que ela estava a fazer com aquelas cores. Então a “Sandra” (que ficou muito feliz pelo interesse que as colegas demonstraram pelo “trabalho” dela) propôs fazerem um jogo das cores com aquelas peças e distribuiu as diversas cores pelas colegas (Notas de campo 3: 31 de janeiro de 2013).

Apesar de ter sido a “Sandra” a realizar o jogo sozinha partilhou-o com mais as duas colegas. De seguida, em grupo criaram as regras do jogo através de troca e respeito de opiniões.

A “Catarina” propôs que cada uma tivesse uma taça com uma determinada cor, e quem conseguisse mais rápido colocar na taça as respetivas cores, ganhava o jogo. A “Sandra” disse que cada uma tinha várias peças e que tinham que colocar numa só taça as peças com uma determinada ordem. Mas a “Catarina” disse que assim não dava para todas jogarem ao mesmo tempo. Então a “Eduarda” disse que cada uma tinha várias cores ao mesmo tempo (onze peças cada) viradas para baixo. Sempre que alguém virasse uma cor as colegas tinham que virar também uma cor – se fosse igual à que virou primeiro continuava o jogo, se não parava uma jogada. E a “Sandra” concluiu que ganhava quem ficasse sem cores para jogar (Notas de campo 3: 31 de janeiro de 2013).

Durante a discussão para a formação destas regras cada criança aprende a respeitar as opiniões de outros membros do grupo com base numa reflexão das ideias, e neste sentido aperfeiçoam os seus conhecimentos. Assim sendo, foi visível uma serie de situações e/ou interações que implicaram *novas aprendizagens* (tanto individual como em grupo).

Estas três crianças fizeram as regras do jogo e começaram a jogar. A “Catarina” virou o vermelho e todas tinham que ter essa cor, depois virou o amarelo e só a “Sandra” tinha essa cor, e passou a ser ela a virar a cor. A primeira a ficar sem “peças” para virar foi a “Sandra” que, assim, ganhou o jogo e estava muito feliz. Continuaram o jogo por mais quatro vezes mas entretanto, a “Sandra” disse que ia contar as peças por cores. Contou onze peças da mesma cor para uma taça e as colegas “Catarina” e “Eduarda” fizeram o mesmo (Notas de campo 3: 31 de janeiro de 2013).

**Figura 21 – A “Sandra”, a “Catarina” e a “Eduarda” a jogarem**



Na situação descrita podemos verificar que a construção das regras foi de maneira a proporcionar uma construção de conhecimentos para as três crianças. Também, a “Sandra” sentiu que a sua construção valeu pela oportunidade de jogarem aquele jogo,

valorizando assim o que fez. Neste sentido, poderemos ver mais vezes a “Sandra” a criar novos jogos e talvez mais complexos, pois foi notório o seu entusiasmo. Contudo, não podemos deixar de referir o facto de o interesse pelo jogo ter fracassado.

Inicialmente até havia um certo interesse pelo jogo das cores, mas este foi por pouco tempo (talvez por ser um jogo com regras simples e muito fácil de concretizar), e assim cada criança saiu, para uma outra área do seu interesse. Numa conversa informal a educadora disse que o jogo não foi mais utilizado e, que posteriormente, a “Sandra” acabou por colar as peças numa folha branca fazendo um padrão: amarelo – vermelho - azul (Notas de campo 3: 31 de janeiro de 2013).

A adesão das crianças pelo jogo das cores foi fracassando, por falta de interesse, ou seja, já se tinha convertido num sistema metódico. Não havia sugestões mais complexas e que lhes sugerisse maior empenho e descoberta. Contudo, o jogo das cores não ficou inútil pois deu origem a uma formação de um padrão. Aqui podemos verificar que as crianças “surpreendem-nos” com as *soluções* para um determinado problema, pois se a “Sandra” não *reutilizasse* o jogo, provavelmente, teria ido para o lixo.

Enquanto a “Eduarda” foi para a área da biblioteca, a “Catarina” foi para os jogos de mesa, e a “Sandra” foi para a área da escrita, onde desenhou o número quatro com ajuda de cartões e depois colocou-os por ordem crescente (Notas de campo 3: 31 de janeiro de 2013).

Na situação descrita constatámos o grande interesse que a “Sandra” tem pela área da escrita, tal como já foi referenciado. Mas não podemos deixar de salientar o facto de esta criança estar muitas vezes sozinha *nas suas aprendizagens*, não partilhando com os outros o seu *conhecimento*.

A “Sandra” é uma criança que gosta de “escrever” e logo de seguida foi buscar um suposto “livro” que fez e pediu à educadora “Filomena” para escrever *Escola do Galeão*, colocou a data, pegou numa peça do jogo dos números e desenhou-a dentro desse “livro”. Passado algum tempo a educadora fez um elogio: “Ah! Mas que giro “Sandra”. Estás a fazer um livro que poderia ficar na nossa biblioteca”. Verificámos que esta criança ficou radiante e com um certo orgulho no seu trabalho (Notas de campo 3: 31 de janeiro de 2013).

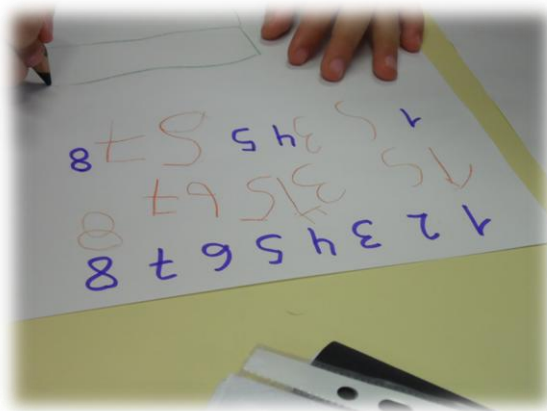
Nesta situação, verificámos que o papel da educadora foi de apoio e orientação quando escreveu o que a “Sandra” lhe tinha pedido. No entanto foi mais além, quando elogiou o trabalho que esta criança tinha realizado. E assim provocou (de certa forma) a parte social da “Sandra”, pois ela *teria* que mostrar ao grupo o seu livro, bem como o resto das crianças poderiam consultar o livro na biblioteca da sala.

Numa das observações conseguimos verificar o *contorno* que a “Sandra” fez no sentido de pedir ajuda à educadora, no desenho dos números corretamente, que posteriormente despertou interesse às outras crianças que ali se encontravam e que também pediram para fazer o mesmo.

Quando iniciei a observação as crianças mais velhas estavam na sala de apoio. Pude constatar que cinco crianças estavam a realizar números que faltavam, consoante mostra as imagens. Na conversa informal a educadora referiu: que a “Sandra” tinha algumas dificuldades apenas no desenho dos números, e tinha consciência do mesmo. Então pediu-me para eu fazer uma folha com vários números para ela desenhar os que faltava. Ela por vezes faz os números e vai à área da escrita verificar se estão bem, outras vezes vai buscar a tabela que lhe serve de apoio (Notas de campo 6: 22 de fevereiro de 2013).

Como a “Sandra” se apercebeu e tomou consciência das suas dificuldades que tem, e pediu ajuda à educadora “Filomena” podemos considerar que iniciou, imediatamente a deliberação do contorno do seu problema. Neste sentido Papert (1997) refere que ao colocar os nossos pensamentos em ação, ficamos com *força* e ultrapassamos todos os obstáculos no percurso que fazemos na aprendizagem. Assim sendo, a tenacidade da “Sandra” face ao seu problema e a forma como deu uma possível solução ao mesmo foi um fator relevante a ter em conta nas suas aprendizagens, pois esta atitude de persistência faz com que ela tenha confiança e vontade de continuar. Estas atitudes permitem às crianças o desenvolvimento da autoconfiança.

**Figura 22 – A “Sandra” a desenhar os números**



A “Sandra” sabia identificar todos os números mas tinha consciência que por vezes os desenhava em *espelho*. Então ficava muito feliz quando verificava que estava a fazer os números corretamente. Entretanto as outras crianças viram o que ela estava a fazer, acharam interessante e pediram para fazer igual (Notas de campo 6: 22 de fevereiro de 2013).

No entanto, não podemos deixar de referir que este tipo de situação pode ser eficaz para esta criança e não ser para outra, pois nem todas as crianças agem da mesma maneira num mesmo contexto.

Numa outra situação que aqui podemos analisar são os projetos de investigação, onde todo o processo de aprendizagem é construído pelas crianças e educadora, em cooperação, e posteriormente é comunicado ao resto do grupo ou a outros elementos da comunidade escolar.

As crianças do projeto da natureza reuniram-se para a realização do mesmo. A educadora “Filomena” trouxe algumas imagens para explorar com as crianças. Perguntou-lhes se conheciam alguma coisa dessas imagens e a “Sara” disse que sim: “Isto são amoras e isto é uma alface” apontando com o dedo para a imagem. Outras crianças demonstraram que também conheciam alguns elementos daquelas imagens, pois observei e ouvi que falaram baixinho sobre isso: “eu também sabia”. A educadora também comentou o facto de haver várias cores naquela imagem, e as crianças começaram a interagir: a “Mariana” disse logo que as cores da natureza são bonitas. E a educadora (piscou o olho na direção do “Leandro” pois não sabia as cores primárias, apesar de ter já três anos) e pediu que ela identificasse as cores que ali estavam (Notas de campo 13: 15 de abril de 2013).

**Figura 23 – A exploração de uma imagem sobre a natureza**



Nesta situação descrita constatámos a cumplicidade entre a educadora “Filomena” e a “Mariana”, pois esta estava a frequentar aquela sala pelo 3º ano consecutivo. Assim, há determinados gestos ou falas que a “Mariana” ou outra criança nas condições da “Mariana” e que são discretos às crianças mais novas. Mas entretanto começaram a escrever o que querem saber sobre a natureza.

As crianças demonstravam muito entusiasmo naquele projeto, e começaram por nomear tudo aquilo que desejam saber sobre a natureza.

- Saber os elementos da natureza – “Rui”;
- Para que serve a terra – “Mariana”;
- As plantas boas para a alimentação – “Rui”;
- Os animais e as plantas da natureza – “Sara”;
- Palavra NATUREZA – educadora “Filomena” (Notas de campo 13: 15 de abril de 2013).

Nesta situação verificámos que o papel da educadora era de orientadora e mediadora de tudo o que as crianças diziam, pois o entusiasmo era tão grande que nem conseguiam esperar pela sua vez. Não podemos deixar de referir o facto de o “Rui” estar tão entusiasmado naquele projeto. Este facto foi visível quando as crianças começaram a dizer tudo o que sabiam sobre a natureza.

Depois as crianças disseram tudo aquilo que sabem sobre a natureza:

- Bonita – “Sara”;
- Colorida – “Mariana”;
- Querida – “Eduarda”;
- Dá frutos como amoras, maçãs e peras. E as ervas nascem na fazenda – “Rui”;
- As flores nascem no jardim – “Mariana”;
- A mamã plantou couves e flores na fazenda – “Rui”;
- A água é para crescer as flores – “Leandro”;
- Os legumes crescem na natureza – “Rui” (Notas de campo 13: 15 de abril de 2013).

Foi possível verificar que o “Rui” se lembrava de dizer coisas sempre que os colegas falavam. A sua intervenção foi notória e visível na partilha dos seus saberes pois tinha fazenda em casa. Assim sendo, enquanto enunciam os seus saberes vão contextualizando toda a situação e com a vontade de discutir, refletir e partilhar com todos os intervenientes do grupo. No preenchimento da coluna do que iam fazer constatámos que o grupo de crianças estava animado com a realização daquele projeto. Constatámos que a educadora “Filomena” mantinha uma postura de orientadora e mediadora, ao contrário de uma atitude de transmissão de saberes. Dentro desta ordem de ideias Papert (2008) refere que “o ato de ensino priva a criança de uma oportunidade para a descoberta”. No entanto, o mesmo autor salienta que “não é um imperativo categórico contra ensinar” (p. 134).

Depois preencheram a coluna do que iam fazer:

A “Mariana” disse: vamos procurar nos livros, na internet, nas revistas, em folhetos, etc.;

O “Rui” disse: vamos colar todas as recolhas nas cartolinas para depois mostrar aos colegas;

A educadora “Filomena” sugeriu a realização de um mercadinho. Todos ficaram entusiasmados com aquela ideia (Notas de campo 13: 15 de abril de 2013).

Após uma análise geral ao projeto, foram *propostos* pela educadora e pelas crianças todos os passos para a realização do mercadinho. (A “Aida” foi convidada para o projeto pois também tinha fazenda e poderia trazer alimentos para fazer um mercado). O plano do mercadinho ficou assim traçado:

- 1º Perguntar aos pais se podem trazer legumes para fazer um mercadinho para angariar dinheiro para realizar um passeio no final do ano;
- 2º Perguntar à Diretora sobre a hipótese de realizar o mercadinho;
- 3º Fazer convites aos pais para virem comprar;
- 4º Fazer o mercadinho;
- 5º Passear no final do ano letivo (Notas de campo 13: 15 de abril de 2013).

Após o traçado dos passos para a realização do mercadinho, os autores do projeto da natureza deram início ao projeto recolhendo algumas informações para o mesmo. Tinham um livro na sala que os ajudou na palavra natureza e seu significado. Com a ajuda da educadora na leitura do mesmo as crianças ouviram com atenção e logo começaram a interagir.

A educadora escreveu numa folha a palavra NATURA e o seu significado - os gregos chamavam a tudo que é natural sem o homem plantar.  
A “Mariana” disse logo: então as nossas hortas não são natureza?  
E o “Rui” disse: são sim.  
Mas a “Mariana” disse: não ouviste o significado de natura?  
Nesse momento a educadora “Filomena” disse que o AR, FOGO, TERRA e ÁGUA são os elementos essenciais da natureza.  
E logo a “Mariana” referiu que por exemplo uma galinha precisa de água e comida que vem da terra.  
A “Sara” disse que as pedras também fazem parte da natureza, mas não têm vida.  
A “Mariana” disse que quando o ar está em movimento, fica vento. Aqui foi visível que após a educadora dizer que o ar, fogo, terra e água, são elementos da natureza, algumas crianças transmitiram aquilo que sabiam.  
A “Sara” quando disse que as pedras não tinham vida, o “Manuel” (criança com 3 anos) disse “então estão mortas”, e a “Sara” disse logo: “não, elas já não têm vida. Olha as plantas nascem na terra e depois elas crescem e depois morrem”.  
A “Mariana” disse: “olha tu podes andar por cima das pedras que não acontece nada mas se andares por cima das flores elas morrem”.  
Aqui o “Manuel” disse “pois a minha mãe diz para não andar em cima do jardim que as flores ficam estragadas” (Notas de campo 13: 15 de abril de 2013).

A educadora também fez registos desta conversa para posteriormente apresentar ao grupo. Neste diálogo foi visível o facto de que todas as outras crianças estavam atentas, inicialmente, e no sentido de aprender algo mais daquilo que já sabiam. Posteriormente, as crianças interagiram (quase em discussão) numa *construção e/ou enriquecimento* de conhecimento, com a partilha de experiências pessoais. Esta partilha é realmente

interessante, e tal como Niza refere “um clima de *livre expressão* das crianças reforçado pela valorização pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias. Essa atitude tornar-se-á visível através da disponibilidade do educador para registar as mensagens das crianças” (2013, p. 149).

No final da manhã, como já não dava tempo de apresentarem os trabalhos aos seus colegas, ficou decidido que mostrariam no dia seguinte, pois, tal como disse a educadora: “tinha sido uma manhã muito *produtiva*”. Aqui a educadora, valorizou toda a *atividade* realizada em redor do projeto da natureza, promovendo a reflexão, a partilha e posteriormente uma maior confiança na exposição e *discussão* das suas ideias.

No dia seguinte a educadora “Filomena” *presenteou* as crianças com diversos elementos da natureza para que eles explorassem cada um deles (textura, cor, seres vivos e não vivos).

Inicialmente, a educadora mostrou um a um e em interação partilharam o que sabiam, como podemos ver na seguinte situação:

Primeiro a educadora apresentou os elementos “naturais” e explicou que não precisam de ser plantados pelas pessoas, e que até podem nascer em qualquer espaço que tenha um pouco de terra. Imediatamente algumas crianças disseram que tinham algumas flores (jarros) nas casas delas. A “Mariana” diz que tem no seu jardim os jarros. O “Nuno” disse que já viu no caminho quando vem para a escola (Notas de campo 14: 16 de abril de 2013).

Posteriormente, a educadora mostrou alguns elementos que não têm vida (por exemplo as pedras) mas que existem na natureza. A “Mariana” referiu que algumas pedras existentes na madeira são de origem vulcânica (no ano anterior realizaram um projeto sobre este assunto). Entretanto todas as crianças exploraram os elementos através do tato, da visão e do cheiro.

**Figura 24 – As crianças exploram os elementos naturais da natureza**



Foi possível verificar o entusiasmo existente em todas as crianças enquanto exploravam aqueles elementos.

“Rui”: - Ah! Eu tenho destas plantas nos muros da minha casa.

“Mariana”: - É verdade, estas *eras* agarram-se aos muros e eu já vi uma casa que tinha esta planta pelas paredes de toda a casa, foi no aniversário de uma amiga (Notas de campo 14: 16 de abril de 2013).

Neste diálogo podemos verificar a facilidade e simplicidade com que as crianças partilham as suas vivências e até a maneira *discreta* como o fazem.

Entretanto a educadora “Filomena” apresentou alguns elementos da natureza mas que são plantados e tratados pelo homem. E que há cada vez mais pessoas a cultivarem e a terem as suas hortas. O “Rui” disse logo que tinha cenouras, alfaces e couves na fazenda dele. Posteriormente estes elementos foram também explorados através dos vários sentidos (visão, tato, olfato). Ao mesmo tempo que iam explorando a educadora ia conversando sobre o que se pode fazer com aqueles elementos. A “Sandra” referiu logo a sopa, e o “Rui” respondeu que com alface, cenoura e cebola podemos fazer uma salada (Notas de campo 14: 16 de abril de 2013).

No desenrolar deste tipo de atividade podemos verificar um pouco de *tradicionalismos* mas não verificámos como prática comum da educadora (que apresenta sempre uma postura informal) e a própria toma a criança como papel principal de toda a aprendizagem. Não podemos deixar de referir que o próprio ambiente não era formal e que a interação com todos os presentes (crianças e adultos) e empenho eram visíveis e promoviam uma construção harmoniosa de conhecimento.

Depois a educadora trouxe alguns frutos que algumas crianças nem conheciam, nomeadamente, a “Eduarda” e a “Catarina” não conheciam nem o kiwi, nem a banana maracujá. A educadora disse-lhes para que provassem aqueles frutos, mas a “Catarina” não quis provar nenhum. Já a “Eduarda” provou o Kiwi e disse que não gostava, mas provou a banana maracujá e disse que gostava um bocadinho. Todas as frutas foram dadas a provar mas nem todas as crianças, mesmo as que já conheciam, quiseram provar.

A educadora também levou mel e estiveram a conversar numa forma simples como é feito. A educadora deu início à conversa e algumas crianças, *completaram* a conversa. A “Juliana” começou por dizer: - as abelhas vão buscar o pólen às flores e depois levam para as suas colmeias. A “Sandra” continuou dizendo: que os apicultores vão retirar o mel às colmeias e têm um fato especial para as abelhas não os morderem. Depois todos quiseram provar o mel e comentaram: o mel é muito bom e muito doce (Notas de campo 14: 16 de abril de 2013).

Como colaboradora a educadora “Filomena” orientou todo o processo de aprendizagem na situação acima descrita e com um sorriso próprio e um pouco de humor finalizou com o seguinte comentário que só os adultos poderiam entender: “não é com vinagre que *convidamos* as abelhas pois não?” e as crianças responderam: “nãooooo”. Aqui foi

visível que a educadora tem consciência de que o *convite* à aprendizagem não é trazer os conteúdos e “*depositá-los nas cabeças*” das crianças mas sim proporcionar-lhes artefactos para que elas os possam explorar, provocando e despertando os interesses de cada uma.

**Figura 25 – A exploração dos elementos plantados pelo homem**



Nesse dia, o investigador como sabia que estavam com o projeto da natureza, levou um caracol, numas folhas de couve, e as crianças estiveram, atentamente, a observá-lo.

**Figura 26 – As crianças exploram tudo o que o caracol faz**



A “Susana” disse “olha o caracol está a fazer cocó” e a “Luísa” disse “oh é verde escuro” e a “Mariana” respondeu “ah deve ser porque está a comer a couve”. E a “Paula” disse “eu também como couves e o meu cocó é sempre castanho. Eu penso que nós como não comemos só couves o nosso cocó não é verde escuro”. A educadora fez uma intervenção: “então mas o caracol come só couves?”. Então o “Rui” disse: “não, não. A minha mãe disse que os caracóis andaram a comer as alfaces na fazenda, por isso eles também podem comer alfaces” (Notas de campo 14: 16 de abril de 2013).

Perante esta conversa podemos verificar que as observações e as conclusões são muito bem justificadas. Foi visível a preocupação das crianças em fazer uma comparação (entre o caracol e o ser humano) e discutirem sobre o assunto. Todas estas práticas são o resultado de uma persistente interação construtiva de todos os intervenientes (adultos e crianças) naquela sala. Após a intervenção da educadora com mais uma questão, fez com que a partilha de vivências do “Rui” desse continuidade ao diálogo. Neste sentido, Fino diz que “só um professor reflexivo, capaz de usar pensamento crítico, e bem equipado teórica e metodologicamente pode desafiar a ortodoxia, criando contextos de prática em que os seus alunos sejam os protagonistas” (2011a, p. 53). Segundo o mesmo autor o papel do professor face à inovação pedagógica, tem que passar por uma mudança *radical* de atitude.

Entretanto o “Nuno” pegou no caracol e disse: “olha escondeu-se. Sai para fora caracol” e a educadora rematou: “caracol, caracol, põe os teus corninhos ao sol”. Mas o caracol não se mexeu, só quando foi colocado na sua folha de couve é que saiu da sua casinha. O “Nuno” pareceu estar chateado pois pegou nele outra vez e o caracol encolheu-se. Então disse: “Ah! Quando pego no caracol, ele entra na sua casinha e quando o ponho na folha de couve ele quer comer (Notas de campo 14: 16 de abril de 2013).

Todas as conversas existentes (criança – criança, ou adulto – criança) foram promotoras de um diálogo *construtivo*. Paulo Freire, considerado um grande pedagogo da atualidade, (conhecido pelo *conceito* de educação bancária) refere que o “diálogo é uma relação horizontal de A com B. nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se de amor, de humildade, de esperança, de fé, de confiança. Por isso, somente o diálogo comunica” (1986, p. 68).

Após todas as observações, conversas e até mesmo algumas conclusões (“Nuno”) as crianças observaram o caracol na folha de couve, dentro de uma caixa de plástico transparente, e assim foi possível ver o caracol a andar.

Entretanto, o caracol foi para a sua casinha (caixa de plástico cheia de furos) e as crianças puderam observar como é que o caracol anda e puderam ver a parte de baixo do mesmo. Aqui foi o clic da observação do caracol. A “Mariana” disse que ele não tem patas e que anda com todo o corpo. A educadora pediu à “Mariana” que fizesse de caracol com o corpo todo. E o colega “Rui” disse: “tu agora tens que fazer de conta que comes couves e alfaces. Ih ih ih” todos se riram inclusive a “Mariana” que rematou: “agora quando formos almoçar temos que fazer de conta que somos caracóis e temos que comer a alface toda” (Notas de campo 14: 16 de abril de 2013).

**Figura 27 – A exploração do andar do caracol**



Todas as crianças manifestaram interesse em ver como o caracol anda pela sua caixinha, e a forma como ele come a couve e posteriormente como faz a sua dejeção.

Por fim a educadora “Filomena” chamou a “Mariana” (com o seu trabalho de pesquisa realizado em casa) para partilhar com os seus colegas.

A educadora disse para a “Mariana” mostrar o seu trabalho sobre a natureza aos colegas. Ela transmitia um ar de vaidade e de muita confiança. Referiu que havia muitas coisas da natureza para falar, mas ela escolheu apenas as que lhe interessavam. Enquanto apresentou o seu cartaz foi falando da sua escolha de elementos naturais, e até comentou o facto de as andorinhas migrarem para outros locais na altura do inverno, que a mãe lhe tinha dito. Também referiu que há plantas que crescem em determinadas zonas do nosso planeta e que são muito lindas (mostrou uma que tinha escolhido com a mãe). Posteriormente este trabalho vai para o projeto sobre a natureza que ainda não está acabado (Notas de campo 14: 16 de abril de 2013).

**Figura 28 – A apresentação da pesquisa da “Mariana” sobre a natureza**



Foi *visível* a interação que a “Mariana” teve com a sua mãe nesta pesquisa, pois enquanto partilhava o cartaz com os colegas, ela identificava a mãe como recurso durante o processo de pesquisa. A avaliação da “Mariana” sobre esta pesquisa foi realizada no próprio cartaz que partilhou. Aqui podemos verificar que esta criança tem bem interiorizado todo o processo de aprendizagem.

No final da manhã houve uma pequena reflexão e avaliação sobre o que aconteceu durante a manhã. Foi possível verificar o entusiasmo das crianças pois praticamente todas queriam dizer algo.

A “Sara” disse: - gostei de ver o caracol quando ele já estava na sua caixinha e começou a andar e também gostei de ver os alimentos para fazer uma sopa.

A “Mariana” disse: - também gostei de ver o caracol, gostei de ver as flores que nascem sem serem plantadas, pois eu pensava que a minha mãe plantava os jarros lá em casa. Também gostei muito de provar o mel, é docinho.

O “Manuel” disse: gostei de ver os legumes e verduras: as favas, a cenoura, o nabo e a beterraba, (eu nunca tinha visto uma beterraba). Eu só vi as rodela cozidas no meu prato da escola, pois a minha mãe não tem na fazenda. As cores das frutas, dos legumes e verduras são muito bonitas. Mas às vezes não gosto de comer isto.

A educadora disse que aqueles alimentos devem fazer parte das refeições, todos os dias enquanto os doces devemos comer de vez em quando. Depois perguntou se todos tinham gostado de provar o mel e todos afirmaram que sim e que era docinho.

A “Mónica” e a “Sandra” disseram que gostaram de provar as favas. Mas a “Mónica” enquanto mastigou a fava expressou uma emoção contrária, talvez quisesse mostrar que gosta de legumes.

A “Paula” disse: gostei de provar o kiwi e o maracujá banana e de ver sair formigas da pinha. Em tom de brincadeira a educadora rematou com “foi uma manhã muito divertida, hum!” (Notas de campo 14: 16 de abril de 2013).

Como foi visível todas as crianças manifestarem as suas opiniões, tanto do que gostaram como o que não gostaram, bem como o que não conheciam. Partilharam as suas vivências com ponderação e até manifestaram atitudes críticas.

Numa observação posterior, e no sentido de finalizar o projeto da natureza as crianças estiveram a dizer algumas coisas que aprenderam sobre este tema:

Que o fogo, ar e chuva são precisos na natureza. “Mariana”

Que as pedras vieram do vulcão. “Ricardo”

Que não conseguimos controlar o fogo do vulcão. “Luciana”

Que as plantas crescem na terra, e precisam de água, sol e chuva. “Diana” e “Ricardo”

Que quando está a chover não precisamos de regar as plantas, mas quando não chove temos que regar. “Sandra” (Notas de campo 15: 19 de abril de 2013).

Aqui foi possível observar que a “Sandra” estava atenta, e imediatamente fez a sua intervenção. Por *consideração* não corrigiu, de forma direta a “Diana” e o “Ricardo” quando eles disseram que as plantas precisam de água e chuva. No entanto, *rematou* dizendo que quando chove não precisamos de regar. A “Sandra” não negou os factos mas acrescentou algo no sentido de uma *construção* do conhecimento, ou seja, as plantas para crescerem precisam de água que pode ser da chuva ou se nós as regarmos. Deste modo, podemos verificar as suas reflexões *críticas* e construtivas face ao contexto sociocultural, pois colaborou na resolução do que estava a ser dito. Esta situação demonstra como todo o processo de interação (entre pares) é democraticamente resolvido e nesta situação nem foi necessário o adulto intervir. As crianças continuaram a partilhar tudo aquilo que tinham aprendido e houve mais uma situação de *complementar* o discurso do colega.

A “Luciana” disse que as abelhas fazem o mel. E aqui a “Juliana” toda sorridente, imediatamente, complementou dizendo que as abelhas vão buscar o pólen às flores para fazerem o mel na colmeia. Naturalmente, que a “Juliana” quando fez a sua intervenção sabia o que ia dizer e mostrou muita confiança quando o disse (Notas de campo 15: 19 de abril de 2013).

Estamos convictos de que as situações supracitadas surgiram pelo facto de a educadora fomentar este tipo de interação e de respeito pelo outro, ou seja, as crianças livremente partilham o que sabem e os pares respeitam e complementam sem transparecer que: “disseste mal” ou “não é assim” ou “tu não sabes mesmo nada”. Todo este ambiente *saudável* implica uma continuidade de respeito e de confiança em falar o que sabem e sem constrangimentos. Embora estas atitudes contribuam para um ambiente sereno e benéfico para todos os intervenientes no processo de aprendizagem, nem sempre todos reagem desta forma ou não tomam atitudes semelhantes a estas.

No projeto conseguimos averiguar que os pais ou encarregados de educação participam em todo o processo do mesmo e sem que sejam solicitados para esse fim. A educadora “Filomena” numa conversa informal referiu que: “por vezes os pais ao chegarem à sala se reparam que estamos com certo projeto de algum tema que eles tenham materiais ou que seja da área de conhecimento deles, perguntam-nos se precisamos desses elementos ou se querem a participação deles” (Notas de campo 13: 15 de abril de 2013).

Como, na seguinte situação a “Mariana” fazia parte do projeto da natureza e a mãe ensinou-lhe um poema sobre a primavera, e ela muito contente pediu à educadora se podia partilhar com os colegas. A educadora disse logo: “claro que sim”.

A “Mariana” com muita confiança começou a recitar o poema e disse aos colegas para estarem atentos porque havia palavras que rimavam. A sensibilidade desta criança perante determinadas situações de possíveis aprendizagens é notória.

A “Mariana” transparecia alegria, confiança e orgulho de saber e partilhar o seguinte poema:

“Linda primavera,  
Com pétalas a abrir.  
É a coisa mais singela,  
Que podemos assistir.  
O ar fica cheiroso,  
Faz bem às narinas.  
Tudo se torna formoso,  
Paraíso das meninas.”

Todas as crianças aplaudiram a “Mariana”, e a educadora “Filomena” pediu que a “Mariana” repetisse e alguns dos colegas disseram que queriam agora ver as palavras que rimavam (Notas de campo 15: 19 de abril de 2013).

O empenho, a alegria e a confiança demonstrados pela “Mariana” contagiou todos os colegas que logo começaram a interagir com a identificação de palavras que rimavam.

A “Sandra” disse: - *singela* rima com panela e também rima com Anabela.

A “Juliana” referiu: - *abrir* rima com assistir e com rir.

O “Rui” disse: - *formoso*, rima com vaidoso.

Aqui a “Sandra” referiu que vaidosa também rima com formosa pois eu sou uma menina.

A educadora fez a sua intervenção dizendo que estas palavras iam para a área da escrita para as crianças poderem identificar com masculino ou feminino (Notas de campo 15: 19 de abril de 2013).

Nesta situação é possível verificar uma sequência de posições perante as rimas, pois a primeira criança nomeou uma palavra do poema com outras palavras que nada tinham a ver. Já a “Juliana” referiu duas palavras do poema e uma outra que nada tinha a ver. Após o “Rui” mencionar que formoso rima com vaidoso, a “Sandra” fez a sua intervenção referindo essas palavras no feminino. Esta intervenção foi admirável, que a própria educadora orientou para a realização de ficheiros para a área da escrita com aquelas palavras e outras que possam surgir, e as crianças ficaram com interesse em realizar esse ficheiro.



## Considerações finais

Gostaríamos de iniciar as considerações finais com as palavras de Stake, quando refere que

concluir um estudo de caso é a consumação de uma obra de arte. [...] Por ser um exercício de tal profundidade, o estudo é uma oportunidade de ver o que os outros ainda não viram, de reflectir sobre a singularidade das nossas próprias vidas, de activar a melhor parte dos nossos poderes interpretativos e de fazer, mesmo que só pela sua integridade, a defesa das coisas que prezamos (2009, pp. 149-150).

Assim, com o presente trabalho de investigação pretendemos contribuir para uma maior consciencialização do importante papel da educação pré-escolar, das suas práticas pedagógicas e qual o seu relacionamento com inovação pedagógica.

Assim o presente estudo de investigação teve como objetivos principais:

- Construir um olhar crítico sobre inovação pedagógica e a sua relação com a educação pré-escolar;
- Identificar práticas inovadoras no âmbito da educação pré-escolar, a partir da organização do contexto educativo;
- Identificar o modo como os aprendizes desenvolvem as suas aprendizagens nesses contextos.

Numa apreciação global a escola continua a ser orientada numa de qualificação de um posto de trabalho, que está dividida por disciplinas com tempos controlados, focalizadas em abordar todos os conteúdos que estão sujeitos a uma avaliação, onde a criança assume um papel passivo e pouco participativo na construção do seu desenvolvimento. Dentro desta ordem de ideias é relevante destacarmos Fino quando refere que

imaginarmos novos papéis para os alunos (como aprendizes) e para professores (como organizadores de contextos de aprendizagem), o que conduz, inevitavelmente, a imaginarmos uma instituição, se continuar a ser o caso, diferente, que teria de ser refundada e redesenhada para poder acolher, na sua organização, todo esse manancial de conhecimento científico inexistente no século XIX. A questão é saber se o que resultasse daí continuaria a ser reconhecível como “escola”, com toda a carga de tradição que essa palavra tem vindo a acumular ao longo destes últimos cento e cinquenta anos (2011a, p. 52).

Tudo em redor deste *tema* leva-nos a pensar na urgência e na necessidade, de uma mudança de paradigma na escola (na sua globalidade), tendo em conta as necessidades, interesses e capacidades das crianças, e onde estas possam ser os produtores do próprio conhecimento. Contudo, não podemos esquecer que há fatores que direta ou indiretamente influenciam e tornam difícil *mudar as práticas*, pois qualquer inovação ao nível material é mais viável do que qualquer modificação que envolva pessoas, rotinas, hábitos, entre outros. Nesta linha de raciocínio o mesmo autor salienta que:

para tornar as coisas ainda mais indefinidas, habitamos um mundo confuso, contraditório, que parece avançar como se dizia das revoluções, ou seja, um passo em frente e dois à retaguarda [...] É, portanto, dentro da nossa mente que devem ser demolidos os muros. Só depois estaremos aptos a ajudar à materialização de algo novo (p. 53).

Considerando a sala de pré-escolar inserida numa escola de 1º ciclo, e como referimos anteriormente, foi relevante a metodologia utilizada neste estudo, para uma boa compreensão de todo o contexto de aprendizagem, na referida sala, percebendo melhor os interesses de cada criança bem como o seu envolvimento nas atividades diárias.

A nossa experiência docente em educação pré-escolar teve a sua relevância na valorização da aprendizagem pela interação da criança no contexto de aprendizagem numa sala de pré-escolar, acreditando sempre “que a criança é capaz”, e que a aprendizagem se torna mais *atrativa* se processada com práticas pedagógicas que podem *impulsionar* a inovação pedagógica.

Mas como poderemos verificar (*que critérios*) se determinadas práticas pedagógicas são inovação pedagógica? Fino refere que “precisamos de conhecer com que lente olhamos para as práticas pedagógicas, que nos permita compreendê-las e interpretá-las, ao ponto de nos sentirmos aptos a concordar em que são, ou em que não são, inovadoras” (2011b, p. 13).

Este percurso foi traçado por uma *opinião* de literatura relacionada com a nossa investigação, e posteriormente o *envolvimento* (espaço, adultos e crianças) na sala em estudo. Podemos deduzir que todo este contexto de aprendizagem focalizado na criança existiu na sala estudada devido à *preocupação* da educadora “Filomena”, (juntamente com a sua colega de sala e as auxiliares), constantemente, abertas a uma mudança de práticas sempre que seja necessário.

A educadora “Filomena” demonstrou curiosidade face ao tema de inovação pedagógica, considerando, até, a possibilidade de uma procura de literatura sobre o tema, num futuro próximo. Esta projeção pressupõe a antecipação de um *exercício* adequado ao longo de todo o percurso desta nossa investigação.

A consciência de que tudo o que acontece nas nossas vidas não é linear, mas sim um percurso que vamos *construindo*, e que o caminho faz-se caminhando, era o *lema* da educadora “Filomena”. Assim quando *esboçava* esses caminhos estava a definir a linha dirigente para a investigação de algo que se queria deslindar, interpretar e perceber, ou seja, delineava uma *metodologia* que revelava antes de mais a direção da ação do sujeito.

Assim, ao recuperar as questões desta investigação podemos verificar que toda a organização dos contextos de aprendizagem e a reflexão sobre os mesmos, implicaram *asserções* de mudança de paradigma tradicional, e que por sua vez *acarretaram* uma *essência* inovadora.

Assim sendo, não será relevante deixar de subestimar as crianças e deixá-las crescer, neste caso, não fisicamente, mas psicologicamente e socialmente. Ao deixá-las ser autónomas, independentes, utilizando qualidades (*tão desprezadas*) como a criatividade ou a imaginação, não estaremos a *incentivar* a práticas inovadoras? Ser-se criativo! Ouvimos muitas vezes colegas dizer: “ah ... mas eu vi na revista que esta atividade realizada desta maneira, resulta sempre”, ou então, “sempre trabalhei assim e estou habituada desta maneira”. Mas então vamos mudar, transformar, imaginar, criar,... ou não faz parte do ser humano criar? Não será a criatividade e a inovação *qualidades* inerentes e únicas à espécie humana?

Foi visível na sala em estudo, diversas situações que ilustram um cenário de propostas inovadoras, desatadas das práticas metódicas e de ensino em massa. Consideramos as práticas pedagógicas visíveis nesta sala, baseadas em processos *dinâmicos* de aprendizagem, e que consideravam a criança na sua individualidade.

Todas as interações existentes neste contexto de aprendizagem, funcionavam como *pontos* de ligação à Inovação pedagógica, ou seja, não podíamos isolar cada criança,

nem o adulto e/ou educador, pois funcionavam todos como um grupo com características específicas.

Um outro fator que contribuiu para uma *maior* visibilidade de práticas *inovadoras* foram todos os processos colaborativos entre as crianças pelas várias áreas de interesse da sala A. Verificámos que toda esta interação (criança – área de interesse – colega – educadora) desvendava um processo de construção de conhecimento.

Não descurando os trabalhos de projeto onde as crianças partilhavam ideias, conhecimentos, comunicavam aos outros e onde construíam novas aprendizagens. Estes projetos, também, proporcionavam momentos de um *crecimento* tanto ao nível individual como do próprio grupo de crianças que tinha participado na realização do mesmo, bem como as outras crianças que ouviam a comunicação.

Complementando este raciocínio, as crianças ao terem *poder* de decisão daquilo que lhes interessa saber, reportavam mais motivação em concretizar e em chegar mais além, ou seja, ultrapassar todos os obstáculos, de forma construtiva e em cooperação. Assim e perante esta situação a própria educadora atuava de forma orientadora, e/ou mediadora, as crianças na construção do conhecimento.

Num trabalho ambíguo como este, tivemos a possibilidade (única) de conhecer princípios que orientaram esta investigação bem como na compreensão da inovação pedagógica e práticas pedagógicas no *desenvolvimento* da criança. Assim, foi nosso propósito tentar (duma forma qualitativa), desmistificar a ideia de que as coisas não têm de serem feitas da mesma maneira para resultarem. Então, porque não mudar?

Em suma, fazer este trabalho foi muito gratificante e enriquecedor não só enquanto profissionais de educação mas também enquanto seres em edificação. E assim, esperamos que este trabalho de investigação, contribua para novas reflexões apreciativas sobre os contextos de aprendizagem, em salas de educação pré-escolar. Neste sentido, temos consciência que este ponto não será um ponto de final do estudo, porque *nunca sabemos de tudo*.

É nossa proposta partir da hipótese de que a inovação pedagógica deverá integrar a filosofia de infância, sendo a mesma que enverga as diversas faixas etárias, como a forma mais completa de motivação da ação da criança.

Em contrapartida sabemos que por cada dia que passa podemos melhorar e saber um pouco mais, pois “a vida é uma longa estrada que tem curvas imprevisíveis e derrapagens inevitáveis [...] e as flores mais belas surgem depois do inverno mais rigoroso” (Cury, 2004, pp. 39-40). Ou seja, é não termos medo de nos expormos ao risco de ter que (re) construir dia após dia as nossas certezas e encararmos tudo o que é novo *sem medo de nada*. O desafio é sermos levados a mudar, (re) pensar, (re) construir, isto é, a crescermos como indivíduos *socio construtivistas*, e assim impulsionarmos para uma mudança.



## Referências Bibliográficas:

Apple, Michael W. (1999). *Poder, Significado e Identidade – Ensaio de estudos educacionais críticos*. Porto: Porto Editora.

Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bogdan, R. & Bicklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Cardona, M. J. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal. O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.

Cury, A. J. (2004). *Pais brilhantes, professores fascinantes – como formar jovens felizes e inteligentes*. Lisboa: Pergaminho.

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Eysenck, H. J. & Wilson, G. D. (1976). *Manual de psicologia humana*. Coimbra: Livraria almedina.

Esteves, L. M. (2008). *Visão panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade, perspectivas curriculares*. Coleção ciências da educação século XXI. Porto: Porto Editora.

Figueiredo, C. C., (2002). *Horizontes da educação para a cidadania na educação básica* In Abrantes, P., & Simão, A. M. V. *Reorganização curricular do ensino básico - Novas áreas curriculares* – 39-66. Lisboa: DEB – ME.

Formosinho, J. (2013). *Modelos curriculares na educação básica – o caminho das pedagogias explícitas* in J. Oliveira-Formosinho (Org.): *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma praxis de participação*, 9 - 24. Porto: Porto Editora.

Freire, P. (1986). *Educação como prática para a liberdade*, 17ª ed.. Rio de Janeiro: Paz e terra.

Graue, M. E. & Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina: Paidós.

Kishimoto, T. M. (1998). *O brincar e suas teorias*. S. Paulo: Pioneira.

Lapassade, G. (2001). *L'observation participante*. Revista Europeia de etnografia da Educação 1, pp. 9-26.

Leitão, (2006). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Lisboa: Ramos leitão.

Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições asa.

Lüke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.

Marques, R. (1999). *Currículo Nacional, Educação Intercultural e Autonomia Curricular*. In Marques, R.; Roldão, M. (org.). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico. Reflexão participada*, 65-80. Porto: Porto Editora.

Neto, & Marujo, (2010). *Optimismo e inteligência emocional, 4ª ed.*. Lisboa: Editorial presença.

Niza, S. (2012a). *Lembrar 25 anos do movimento da escola moderna portuguesa In António Nóvoa, Francisco Marcelino e Jorge Ramos do Ó (Org.): Sérgio Niza – escritos sobre educação*, 163-169. Lisboa: Tinta da china.

Niza, S. (2012b). *Da exclusão à inclusão pedagógica In António Nóvoa, Francisco Marcelino e Jorge Ramos do Ó (Org.): Sérgio Niza – escritos sobre educação*, 348-352. Lisboa: Tinta da china.

Niza, S. (2012c). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico* In António Nóvoa, Francisco Marcelino e Jorge Ramos do Ó (Org.): *Sérgio Niza – escritos sobre educação*, 348-352. Lisboa: Tinta da china.

Niza, S. (2013). *O Modelo Curricular de Educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa* In J. Oliveira-Formosinho (Org.): *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma praxis de participação*, 141 - 160. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *A perspetiva educativa da associação criança: A Pedagogia-em-Participação* In J. Oliveira-Formosinho (Org.): *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma praxis de participação*, 25 - 60. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2013). *A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do projeto infância* In J. Oliveira-Formosinho (Org.): *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma praxis de participação*, 61 - 108. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2002). *Políticas Curriculares*. Porto: Porto editora.

Papert, S. (1997). *A família em rede*. Lisboa: Relógio d' água editores.

Papert, S. (2008). *A máquina das crianças, repensando a escola na era da informática*. Porto alegre: Artmed.

Ponte, (1992). *O computador, um instrumento de educação*. Lisboa: Texto editora.

Pretto, (1996). *Uma escola sem/com futuro*. S. Paulo: Papyrus editora.

Rosa, J. (1994). *Observação e registo do desenvolvimento da criança, em jardim-de-infância*. Lisboa: Ministério da educação.

Santos, J. (1983). *Ensaio sobre educação – II o falar das letras*. Lisboa: Livros horizonte.

Sousa, J. M. (2004). *Educação: textos de intervenção*. Funchal: O liberal.

Sousa, J. M. & Fino, C. N. (2007). *A Escola Sob Suspeita*. Porto: asa.

Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Toffler, A. (sd). *Choque do futuro*. Lisboa: Livros do Brasil.

Tomlinson, C. A. & Allan, S. D. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições asa.

Valente J. A. (1993). *Computadores e conhecimento: repensando a educação*. José Armando Valente, organizador - Capítulo 1 e 2. Campinas: Unicamp.

Vasconcelos, T. M. S. (1997). *Ao redor da Mesa Grande – A prática Educativa da Ana*. Lisboa: Porto Editora.

Vieira, (2011). *Educação e diversidade cultural. Notas de antropologia da educação*. Porto: Edições Afrontamento.

Vygotsky, L. S. (1999). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. S. Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2012). *Imaginação e criatividade na infância: ensaio de psicologia*. Lisboa: Dinalivro.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artemad.

## **Webgrafia:**

Ackermann, E. (1993). *Ferramentas para um aprendizado construtivo: repensando a interação*. Disponível em <http://web.media.mit.edu/~edith/publications/in%20portugese/1993.Ferramentas.pdf> recuperado a 27/12/2013.

Brazão, P. (2007). *O diário etnográfico electrónico*, In J. Sousa & C. Fino (org). *A escola sob suspeita* (pp. 289-307). Porto: Asa Editores. Disponível em [http://www3.uma.pt/pbrazao/art&publ/Brazao%202007%20O\\_diario\\_etnogr\\_elect.pdf](http://www3.uma.pt/pbrazao/art&publ/Brazao%202007%20O_diario_etnogr_elect.pdf) recuperado a 15/09/2013.

Fino, C. N. (2000). *Novas tecnologias, cognição e cultura: um estudo no primeiro ciclo do ensino básico* (Tese de doutoramento não publicada). Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Disponível em [http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Tese\\_Carlos\\_Nogueira\\_Fino.pdf](http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Tese_Carlos_Nogueira_Fino.pdf) recuperado a 1/12/2012.

Fino, C. N. (2001a). *Um novo paradigma (para a escola): precisa-se*. Funchal: FORUMa – Jornal do Grupo de Estudos Clássicos da Universidade da Madeira, 1, 2. Disponível em <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/7.pdf> recuperado a 29/11/2012.

Fino, C. N. (2001b). *Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas*. Revista Portuguesa de Educação, vol. 14, nº 2, pp. 273-291. Disponível em <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf> recuperado em 23/01/2013.

Fino, C. N. (2008). *Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação)*, In Alice Mendonça & António V. Bento (Org). Educação em Tempo de Mudança. Funchal: Grafimadeira, pp. 277-287. Disponível em [http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Inovacao\\_Pedagogica\\_Significado\\_%20e\\_Campo.pdf](http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Inovacao_Pedagogica_Significado_%20e_Campo.pdf) recuperado a 1/12/2012.

Fino, C. N. (2009). *"Inovação e invariante (cultural)"*, In Liliana Rodrigues & Paulo Brazão (Org.). Políticas educativas: discursos e práticas. Funchal: Grafimadeira, pp. 192-209. Disponível em <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/a3.pdf> recuperado a 14/12/2012.

Fino, C. N. (2011a). *Demolir os muros da fábrica de ensinar*. Humanae, v.1, n.4, pp.45-54. Disponível em <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/h-4-4carlosNogueiraFino.pdf> recuperado a 23/11/2012.

Fino, C. N. (2011b). *Investigação e inovação (em educação)*, In Fino, C. N. & Sousa, J. M.. Pesquisar para mudar (a educação). Funchal: Universidade da Madeira - CIE-UMA, pp. 29-48. Disponível em

[http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Investigacao\\_e\\_inovacao.pdf](http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Investigacao_e_inovacao.pdf) recuperado a 14/09/2012.

Fino, C. N. (2011c). *Inovação Pedagógica, Etnografia, Distância*, In Fino, C. N. (2011). *Etnografia da Educação*. Funchal: Universidade da Madeira - CIE-UMa, pp 99-118. Disponível em [http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Inov\\_Ped\\_Etno\\_Dist.pdf](http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Inov_Ped_Etno_Dist.pdf) recuperado a 14/11/2013.

Matsumoto, & Campos, (2008). *Favorecendo a cooperação entre crianças: relato de uma experiência* Rev. Simbio-Logias. V.1, n.1. Disponível em [http://www.ibb.unesp.br/Home/Departamentos/Educacao/Simbio-Logias/relato\\_experiencia\\_01\\_edu\\_favorecendo\\_cooperacao\\_entre\\_cri.pdf](http://www.ibb.unesp.br/Home/Departamentos/Educacao/Simbio-Logias/relato_experiencia_01_edu_favorecendo_cooperacao_entre_cri.pdf) recuperado a 8/12/2013 recuperado a 11/09/2013.

Ministério da Educação (2010). *Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar*. Disponível em <http://.mestasaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/> recuperado a 17/10/2013.

Perrenoud, & Thurler, (2006). *Cooperação entre professores: a formação inicial deve preceder as práticas?*. Genebra: cadernos de pesquisa, V. 36, n.128, 357-375. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a05.pdf> recuperado a 18/12/2013. recuperado a 17/10/2013.

Sousa, J. & Fino, C. N. (2001). *As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional*, in Actas do VI Congresso galaico-português de Psicopedagogia, I Volume (pp 371 – 381). Braga: Universidade do Minho. Disponível em <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/9.pdf> recuperado a 13/10/2012.

Souza, Maria do Rosário Silva, (s/d). *Como as crianças aprendem*. Disponível em <http://www.saudevidaonline.com.br/artigo59.htm> recuperado a 10/11/2013.

## Outros documentos analisados

Circular nº 4/2011. *A avaliação na educação pré-escolar*. Disponível em [http://www3.uma.pt/grmendes/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=298](http://www3.uma.pt/grmendes/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=298) recuperado a 15/12/2013.

Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de Março. *Graus académicos e diplomas do ensino superior*, Diário da República, I Série A, n.º60, 2242 – 2257. Disponível em [http://www.fct.pt/apoios/bolsas/DL\\_74\\_2006.pdf](http://www.fct.pt/apoios/bolsas/DL_74_2006.pdf) recuperado a 3/11/2012.

Decreto-Lei nº 115/97 de 19 de setembro, alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*, 5082-5083. Disponível em [http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1767/Lei115\\_97.pdf](http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1767/Lei115_97.pdf) recuperado a 22/11/2012.

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto. *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico*, ISérie–A, n.º201, 5572–5575. Disponível em <http://www.dre.pt/pdf1s/2001/08/201A00/55725575.pdf> recuperado a 20/10/2012.

Despacho nº 5 220/97, 2ª série. *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. de 4 de agosto do ministério da educação. Diário da republica II série p.9377-9380. Disponível em [http://www.drec.min-edu.pt/repositorio/5220\\_97.pdf](http://www.drec.min-edu.pt/repositorio/5220_97.pdf) recuperado a 17/11/2012.

Lei nº 5/97. *Lei de quadro para a educação pré-escolar*, 670-673. Disponível em <http://dre.pt/pdf1sdip/1997/02/034a00/06700673.PDF> recuperado a 12/11/2012.

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro. *Lei De Bases Do Sistema Educativo*. Disponível em <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2A5E978A-0D63-4D4E-9812-46C28BA831BB/1126/L4686.pdf> recuperado a 11/10/2012.