



RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Joana Beatriz Franco de Ornelas
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

agosto | 2015

T/M
34
JRN Ped
+ P.D.-R

versão final

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Joana Beatriz Franco de Ornelas

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

ORIENTAÇÃO

Ana Maria França Freitas Kot Kotecki



Centro de Competência de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

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

Joana Beatriz Franco de Ornelas

Aluna n.º 2035010

**Relatório de Estágio da Intervenção Pedagógica na *Escola EBI/PE da Pena* e no
*Infantário Universo dos Traquinas***

Relatório de Estágio apresentado à Universidade da Madeira para obtenção do grau de
Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico

Orientadora: Doutora Ana Maria França Freitas Kot Kotecki

Funchal e UMa, Agosto de 2015

DEDICATÓRIA

“Mesmo quando tudo parece desabar, cabe a mim decidir entre rir ou chorar, ir ou ficar, desistir ou lutar; porque descobri, no caminho incerto da vida, que o mais importante é o decidir.”

(Cora Coralina)

Aos meus pais, por todo o apoio incondicional
dedicado ao longo desta longa jornada.

Agradecimentos

A concretização deste relatório de estágio, só se tornou possível devido a um grande apoio proveniente de todas as pessoas que estiveram presentes na minha vida ao longo deste meu percurso académico e que de alguma forma, mais direta ou indiretamente, contribuíram, apoiaram e inspiraram-me para que conseguisse realizar esta jornada e chegar à reta final. Aproveito para aqui demonstrar o meu sincero agradecimento a todos vós, que me fizeram crescer ao longo destes cinco anos de formação, tanto a nível profissional, como a nível pessoal. Por tudo isso, serão sempre recordados como pessoas únicas e especiais na minha vida.

Quero começar por agradecer e dar especial atenção às crianças com as quais desenvolvi a minha prática pedagógica. Sem elas este relatório não faria sentido, pois são as crianças os principais atores do mesmo. Agradeço de forma muito especial aos meus meninos da Sala Marte, do *Infantário Universo dos Traquinas* e aos meus meninos do 4ºB, da *Escola EBI/PE da Pena* por todo o amor e carinho demonstrado durante todo o tempo que estive com eles. Por toda a alegria, generosidade, espontaneidade e curiosidade. Por me terem levado a desafiar-me e por me terem feito aprender e crescer em conjunto com eles. Guardo-vos num canto muito especial do coração.

Quero agradecer também à Educadora Sílvia Barros e à Professora Sara Canada, que desempenharam o papel de cooperantes da minha ação pedagógica, por se terem demonstrado disponíveis para me auxiliar e apoiar ao longo dos dois meses que realizei o estágio nas suas salas.

Gostaria de agradecer à orientadora científica deste relatório de estágio, a Professora Doutora Ana França Kot Kotecki por me ter apontado sempre o caminho mais correto a seguir e me acompanhado e aconselhado ao longo da elaboração deste relatório.

Aproveito também para realçar um grupo especial de professores que acabou por marcar por diferentes motivos este meu percurso académico. Assim sendo, um grande e especial obrigado às professoras Ana Luísa Correia, Dora Pombo, Elsa Fernandes e Glória Cravo e aos professores Marco Garapa e Nelson Veríssimo. Primeiro, porque ao longo da nossa formação de Licenciatura e Mestrado, sempre se preocuparam e se encarregaram de nos orientar em relação a conteúdos científicos e conteúdos didáticos que foram fundamentais para nós enquanto futuras docentes. E em segundo, por se terem traduzido em modelos de referência a nível de sabedoria e profissionalismo, mas acima

VI RELATÓRIO DE ESTÁGIO

de tudo pelo desenvolvimento de uma relação de confiança, carinho e segurança entre docente-aluno, que irei sempre guardar ternamente.

Da mesma forma, e dando continuidade às pessoas que me marcaram esta jornada, não posso deixar de referir as minhas colegas, amigas e companheiras de trabalho que me acompanharam desde o primeiro dia de aulas da licenciatura até ao último dia de mestrado e que acabaram por se tornar a família que eu tive a sorte e o prazer de conhecer. Um enorme obrigado, do fundo do coração, por tudo o que passámos juntas, desde as gargalhadas, às lágrimas partilhadas, desde os trabalhos que realizamos em conjunto, às nossas aventuras e desaventuras. Muito mais do que companheiras de trabalho, muito mais que amigas, tornaram-se parte integrante da minha vida, por quem desenvolvi um carinho muito especial e que sem vocês de maneira alguma teria conseguido chegar tão longe e conseguido finalizar todo este trabalho.

A todo os meus amigos, e sem poder deixar de destacar a Sónia Figueira, Joana Ornelas, Marta Rodrigues, Margarida Oliveira, Tânia Viveiros, Madalena Figueiroa e Sara Vieira, agradeço por todo o vosso apoio nos meus momentos mais difíceis. Por me terem ouvido, por me terem compreendido e por me terem dado, de todas as formas que vos era alcançável, força para continuar e concluir esta etapa, estou-vos eternamente agradecida.

Para finalizar os agradecimentos, e para o fazer da melhor forma possível, agradeço a toda a minha família, vocês, que acompanharam e sentiram, melhor que ninguém, todo este meu percurso. O vosso apoio incondicional não tem palavras possíveis de explicar.

Ao meu mano mais velho, Tiago Ornelas, que é o meu grande orgulho! A nossa relação de irmãos continuará sempre a ser estranha para todos, mas nós entre as nossas meias palavras lá nos entendemos. Obrigada pelo teu jeito desajeitado de estar sempre lá para mim e cuidares sempre da tua maninha mais nova, mesmo quando eu não sou a pessoa mais fácil de lidar, que tu, enquanto irmão, tens a “sorte” de vivenciar mais vezes do que seria tolerável. Obrigada por tudo o que tens feito por mim!

Aos meus pais, que sempre serão os meus modelos de vida, agradeço por me terem guiado ao longo de toda esta jornada, que sei bem, não foi um percurso fácil. Por me terem mostrado sempre qual o caminho mais certo a seguir, por me mostrarem que todo o esforço e trabalho acaba por ser recompensado. Por todos os momentos mais difíceis que já passámos, mas enquanto família ultrapassámos; por todo o esforço que fizeram para que eu e o Tiago pudéssemos ter a vida que temos neste momento e por nos terem

ensinado a lutar sempre pelos nossos sonhos e por nos darem as condições para que tal acontecesse. Por nos incentivarem sempre a investir na nossa formação, acima de tudo, nos cursos que sempre sonhámos... Por tudo o que vocês fazem por nós... Por todo o carinho e amor incondicional, um simples OBRIGADA, não chega! Vocês sabem o que significam para mim! Vocês tornaram todo isto possível. Este relatório é dedicado a vocês!

OBRIGADA A TODOS!

Quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado com certeza vai mais longe.

(Lopes & Silva, 2009).

Resumo

O presente relatório pretende transparecer o trabalho desenvolvido ao longo do estágio realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, lecionado na Universidade da Madeira. Neste sentido, o trabalho referido reúne os pressupostos teóricos e metodológicos desenvolvidos ao longo da minha formação académica e traduz de que forma estes se desenrolaram ao longo da intervenção pedagógica desenvolvida nas duas valências da educação: na educação pré-escolar com crianças entre os 3 e os 4 anos de idade; e no 1.º ciclo do ensino básico, numa turma de 4.º ano.

Ao longo do estágio, foi aplicada a metodologia de investigação-ação como resultado da observação e reflexão inerentes à nossa profissão de futuros docentes e que determinaram o desenrolar da minha prática pedagógica.

No grupo do 4.º ano, a partir das observações realizadas durante as primeiras semanas de estágio, surgiu a questão que motivou o estudo para a investigação: “De que forma a autoestima pode influenciar o desempenho dos alunos dentro da sala de aula?”. Desta forma, no 1.º ciclo as atividades desenvolvidas tiveram por base uma pedagogia cooperativa, que fomentasse os valores de partilha, amizade e companheirismo, para assim trabalhar no sentido de melhorar o relacionamento entre os elementos do grupo e aumentar a autoestima do mesmo.

Em relação à prática pedagógica desenvolvida no pré-escolar, esta focou-se essencialmente numa metodologia de trabalho por projeto, com o principal objetivo de valorizar a voz das crianças, os seus interesses e motivações, e ao mesmo tempo aumentar o nível de implicação do grupo nas suas aprendizagens.

O objetivo central de todo o ato educativo foi a promoção de aprendizagens ativas, significativas e contextualizadas para os dois grupos de crianças.

Palavras-chave: Intervenção Pedagógica; Investigação-Ação; Pedagogia Cooperativa; Aprendizagens Ativas; Aprendizagens Significativas.

Abstract

This report aims to bring out the work along the trainee within the master's degree in Preschool Education and Teaching of the First Cycle of Basic Education, taught at the University of Madeira. In this sense, the work referred to brings together the technical and methodological assumptions developed throughout my academic background and reflects how these took place along the pedagogical intervention developed in two valences of education: pre-school education with children between 3 and 4 years of age; and on the first cycle of basic education, in a class of 4th year.

Throughout the internship, was applied the methodology of research-action as a result of observation and reflection inherent in our profession of future teachers and that determined the course of my pedagogical practice.

In the group of the fourth year, from the observations made during the first few weeks of training, resulted the question that motivated the research study: "how self-esteem can affect the performance of students in the classroom?". Considering the nature of the question, the first cycle activities were based in a cooperative pedagogy, to transmit the values of sharing, friendship and companionship, to work to improve the relationship between the elements of the group and increase their self-esteem.

In the pedagogical practice developed in pre-school, this focused mainly on a working methodology per project, with the main objective to enhance the voice of children, their interests and motivations, and at the same time increase the level of involvement of the group in their learning.

The central aim of all the Education Act was the promotion of active, meaningful and contextualized learning to the two groups of children.

Key-words: Pedagogical Intervention; Research-Action; Cooperative Pedagogy; Active Learning; Significant Learnings.

Sumário

Agradecimentos	V
Resumo	IX
Abstract.....	XI
Sumário	XIII
Lista de Siglas e Abreviaturas.....	XVII
Índice de Figuras.....	XIX
Índice de Tabelas	XXI
Introdução	1
Parte I – Enquadramento Teórico	5
Capítulo 1 – O docente enquanto profissional orientador e facilitador do desenvolvimento de novas aprendizagens.	7
1.1. Identidade profissional de docente: um percurso em constante construção.....	8
1.2. Orientações curriculares para a ação pedagógica de docente.....	10
1.2.1. Na educação pré-escolar.....	13
1.2.2. No 1.º ciclo do ensino básico	14
1.3. Como promover a qualidade na educação?.....	16
1.3.1. O docente enquanto ser crítico e reflexivo.....	20
1.4. A criança e o desenvolvimento das suas aprendizagens.	23
1.5. O envolvimento da família no processo educativo da criança.	25
Capítulo 2 - Princípios inerentes à prática pedagógica desenvolvida <i>in loco</i>	29
2.1. Planificação: um instrumento fulcral para a orientação e organização da ação pedagógica.....	30
2.2. Estratégias de intervenção inerentes à ação pedagógica.	32
2.2.1. Aprendizagem pela ação	32
2.2.2. Interdisciplinaridade	34
2.2.3. Aprendizagem cooperativa.....	37
2.2.4. Diferenciação pedagógica	40
2.2.5. Materiais didáticos	43
2.2.6. Atitude Experiencial.....	45
2.2.7. Pedagogia por projeto.....	49
2.3. Investigação-ação: partindo de uma investigação qualitativa	54
2.3.1. Recolha de dados para planificar e agir <i>in loco</i>	55

2.3.2. Avaliação e reflexão crítica dos resultados	57
2.4. Avaliação.....	58
Parte II – Intervenção Pedagógica	63
Capítulo 3 – Prática pedagógica desenvolvida na Escola EB1/PE da Pena	65
3.1. Contextualização do ambiente educativo	66
3.1.1. Meio envolvente	66
3.1.2. A escola EB1/PE da Pena.....	68
3.1.3. Caracterização da sala do 4.º B	71
3.1.4. Caracterização do grupo do 4.º B.....	72
3.1.4.1. Caracterização geral do 4.º B a nível social.....	74
3.2. Intervenção pedagógica desenvolvida.....	75
3.2.1. As problemáticas levantadas	75
3.2.2. Estratégias colocadas em prática.....	77
3.2.2.1. Estudo do Meio	78
3.2.2.2. Matemática.....	85
3.2.2.3. Português.....	90
3.3. Intervenção com a comunidade educativa.....	94
3.4. Avaliação geral do grupo	95
3.5. Reflexão sobre a prática desenvolvida	97
Capítulo 4 – Prática pedagógica desenvolvida no Infantário Universo dos Traquinas	99
4.1. Contextualização do ambiente educativo	100
4.1.1. Meio envolvente	100
4.1.2. O Infantário Universo dos Traquinas	102
4.1.3. Caracterização da sala Marte.....	103
4.1.4. Caracterização do grupo de crianças da Sala Marte.....	105
4.2. Intervenção pedagógica desenvolvida.....	106
4.2.1. O nosso projeto: “As baleias”	107
4.2.2. Estratégias colocadas em prática.....	119
4.2.2.1. Conhecimento do mundo	119
4.2.2.2. Expressão e comunicação	121
4.3. Avaliação geral do grupo	123
4.4. Intervenção com a comunidade educativa.....	126
4.5. Reflexão sobre a prática desenvolvida	127

Considerações Finais	129
Referências Bibliográficas	131
Referências Normativas	137
Apêndices no CD-ROM.....	139

Lista de Siglas e Abreviaturas

1.ºCEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

CNEB – Currículo Nacional do Ensino Básico

EB – Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

INE – Instituto Nacional de Estatística

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

OCPEB – Organização Curricular e Programas para o Ensino Básico

PAT – Plano Anual de Turma

PE – Pré-Escolar

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

RAM – Região Autónoma da Madeira

Índice de Figuras

Figura 1. Dez aspetos-chave para uma educação de infância de qualidade, definidos por Zabalza.....	20
Figura 2. Esquema síntese do papel do docente crítico e reflexivo.....	21
Figura 3. O processo de planificação	31
Figura 4. O papel do adulto para a promoção de uma aprendizagem ativa.....	33
Figura 5. Edifício ilustrativo de uma pedagogia baseada numa atitude experiencial. ..	47
Figura 6. Localização da freguesia de Santa Luzia em relação ao concelho do Funchal.	67
Figura 7. Fachada da Escola EB1/PE (edifício 60 na parte superior e o edifício 59 na parte inferior).....	68
Figura 8. Planta da sala de aula da turma 4.ºB.	71
Figura 9. Distribuição de idades da turma do 4.º B.....	72
Figura 10. Habilitações literárias dos pais que responderam a esta questão.	74
Figura 11. Cronograma do projeto de investigação-ação.....	77
Figura 12. Grupos a realizar a pesquisa para o livro de primeiros socorros da sala.	81
Figura 13. Dois exemplos das pesquisas realizadas e respetivas ilustrações, realizadas pelos grupos.....	82
Figura 14. Algumas das apresentações realizadas da pesquisa feita pelo grupo.....	84
Figura 15. Algumas das frações circulares presentes no “Tapete de Frações” do Manual Escolar Alfa – Matemática 4 – 4.º ano, da Porto Editora.	87
Figura 16. Frações Circulares utilizadas para a exploração realizada em grande grupo no quadro da sala.	87
Figura 17. Grupos de trabalho a criar as frases partindo das regras de concordância entre Sujeito e Predicado.	93
Figura 18. Os grupos a criarem as suas histórias, a partir das frases obtidas.	94
Figura 19. Efeitos de Natal, realizados pelos pais e os alunos.	95
Figura 20. Aproveitamento do 4.º B.....	96
Figura 30. Localização do Infantário Universo dos Traquinas em relação ao concelho de Câmara de Lobos.	101
Figura 31. Fachada principal do Infantário Universo dos Traquinas	102
Figura 32. Planta da sala Marte.	103
Figura 33. Rotina diária da Sala Marte.....	106

Figura 34. Respostas das crianças durante a discussão sobre o que gostariam de investigar.	108
Figura 35. As crianças da sala Marte a realizar a pesquisa em livros.	109
Figura 36. Seleção do tema do projeto.	109
Figura 37. Reconto da história do Pinóquio e construção dos puzzles.	110
Figura 38. Segunda fase do projeto: O que pensamos que já sabemos? O que queremos descobrir?.....	111
Figura 39. Exemplo do que as crianças queriam fazer sobre as baleias.	111
Figura 40. As crianças a reconhecerem na baleia modelo a sua anatomia externa.	113
Figura 41. Crianças a constatar a diferença entre as barbas e os dentes das baleias. ...	113
Figura 42. Visualização das diferentes espécies de baleias e as suas características. ..	114
Figura 43. Viagem 3D de submarino.	114
Figura 44. Visita do Biólogo Marinho Thomas Dellinger à sala Marte.	115
Figura 45. Biólogo Marinho por um dia - 1ª fase, mergulho no oceano.	116
Figura 46. Biólogo Marinho por um dia - 2ª fase, análise no laboratório; 3ª fase, apresentação ao público.	116
Figura 47. A baleia é um mamífero.	120
Figura 48. Deslocações na sala de acordo com o som dos animais.	121
Figura 49. O que comem as baleias: exploração dos animais conservados em formol.	123
Figura 50. Aula de aeróbica, atividade realizada para a comunidade.	126
Figura 51. Outras atividades paralelas realizadas no arraial.	127

Índice de Tabelas

Tabela 1. Critérios definidos por Dahlberg, Moss e Pence (2003) como indicadores de qualidade na educação	18
Tabela 2. Recursos Humanos da Escola EB1/PE da Pena	69
Tabela 3. Horário semanal da turma do 4.º B.....	74
Tabela 4. Ficha 1g (SAC) - avaliação geral do grupo, realizada dia 2 de junho de 2014	124
Tabela 5. Ficha 1g (SAC) - avaliação geral do grupo, realizada dia 31 de março de 2014	125

Introdução

O presente trabalho é o reflexo de um conjunto de experiências vividas ao longo da prática pedagógica desenvolvida em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB) e de Educação Pré-Escolar (EPE), que se enquadra como conclusão do percurso académico desenvolvido ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Conscientes de que a visão sobre a educação, a sociedade e o próprio sistema educativo têm sofrido grandes alterações ao longo das últimas décadas, é necessário compreender de que forma é que as mesmas se têm traduzido no meio escolar, mais diretamente no desenvolvimento da criança e das suas aprendizagens.

Com os pressupostos de uma educação centrada na criança, nos seus interesses, motivações e necessidades, a prática pedagógica desenvolvida, e explanada ao longo deste relatório, focou-se na promoção de momentos de trabalho ativo onde a criança se envolvesse e pudesse ser a criadora das suas aprendizagens.

Deste modo, a necessidade de recorrer a uma metodologia de investigação-ação, como motor de reflexo sobre a ação e adequação da mesma ao grupo, esteve sempre eminente no decorrer do estágio para colmatar algumas questões sentidas como fragilidades nos contextos educativos onde decorreram as práticas pedagógicas.

Para melhor compreender como todo este processo decorreu, ao longo deste relatório é apresentado o meu pensar sobre a educação, a profissão de docente e ainda sobre as crianças e o seu desenvolvimento de aprendizagens e de que forma isso se traduziu na prática desenvolvida. Para isso é estabelecido ao longo de todo o trabalho uma estrita relação entre os pressupostos teóricos adquiridos ao longo das aulas teóricas e a prática pedagógica desenvolvida durante os estágios.

Com efeito, surgiu a necessidade de organizar o relatório em duas grandes partes. Uma primeira, *Enquadramento Teórico*, referente à parte teórica do trabalho, onde temos um olhar reflexivo sobre as teorias subjacentes à prática desenvolvida; e uma segunda, *Intervenção Pedagógica*, referente à parte prática, que espelha as atividades desenvolvidas ao longo dos dois estágios seguindo os pressupostos defendidos na parte teórica.

De modo mais claro, o *Enquadramento Teórico* encontra-se subdividida em dois capítulos: capítulo 1- *O docente enquanto profissional orientador e facilitador do*

2 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

desenvolvimento de novas aprendizagens e capítulo 2- Princípios inerentes à prática pedagógica desenvolvida in loco.

O primeiro capítulo começa por explicar o papel do docente enquanto orientador das aprendizagens das crianças e o seu papel na gestão e organização do ambiente educativo e ainda o currículo como uma diretriz da ação pedagógica do docente e de que forma ele se pode traduzir em aprendizagens ativas e significativas para as crianças. Dando continuidade a este pressuposto, é feita uma reflexão sobre a promoção da qualidade na educação e a importância do professor se assumir enquanto ser crítico e reflexivo em relação à sua intencionalidade educativa e ainda sobre o papel dos vários agentes educativos no do processo educativo das crianças.

O segundo capítulo pretende demonstrar os pressupostos segundo os quais orientei a minha prática pedagógica e que entendo como primordiais para o desenvolvimento de uma prática centrada nas crianças, a partir da valorização das suas experiências, motivações e interesses para que as aprendizagens sejam ativas, contextualizadas e significativas para as mesmas.

A segunda parte do relatório, *Intervenção Pedagógica*, engloba os últimos dois capítulos do relatório, que retratam a ação pedagógica desenvolvida ao longo de ambos os estágios decorridos em contextos educativos diferentes. Cada um dos estágios teve a duração de cento e vinte horas práticas, com quinze horas de observação inicial adicionais. Assim, o terceiro capítulo do relatório reflete o estágio desenvolvido na *Escola EBI/PE da Pena* em contexto de 1.º CEB, numa turma de 4.º ano e o quarto e último capítulo do relatório explana o estágio desenvolvido no *Infantário Universo dos Traquinas* na valência de EPE, numa sala com idades compreendidas entre os 3-4 anos.

Desta forma, nestes dois capítulos é realizado primeiramente um enquadramento do meio, da escola e da sala a que cada grupo de crianças se inseria, pois são aspetos determinantes para o desenvolvimento da ação pedagógica do docente. Em seguida são explanas as atividades realizadas tendo em conta as áreas de conteúdo previstas para a otimização de competências e de aprendizagens fundamentais para o desenvolvimento pleno das crianças e com base nos pressupostos teóricos defendidos na primeira parte do relatório. Concluo cada um dos capítulos com uma avaliação geral do grupo e uma reflexão referente ao tempo que estive a desenvolver a prática pedagógica com o grupo.

Finalizo este relatório de estágio com a apresentação das *Considerações Finais* sobre todo o percurso desenvolvido ao longo deste mestrado, onde enfatizo de que forma esta prática pedagógica, tanto do pré-escolar como no 1.º ciclo, se traduziu no meu

desenvolvimento profissional e pessoal, no desenvolvimento de novas aprendizagens, no meu olhar sobre a educação e em relação ao papel do professor e do educador enquanto criadores de ambientes propícios para o desenvolvimento da criança de forma plena como ser social e intelectual.

Parte I – Enquadramento Teórico

Capítulo 1 – O docente enquanto profissional orientador e facilitador do desenvolvimento de novas aprendizagens.

Encontramo-nos num período de grandes mudanças sociais onde, nas últimas décadas, temos assistido a uma grande evolução a nível de cultural, tecnológico, político e económico, que se tem traduzido no progresso de informação, de novos conhecimentos, novos estudos, novas descobertas. Encontramo-nos, de acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2003), num período de condições pós-modernas.

Quando nos referimos à educação, importa compreender que esta tem também acompanhado paralelamente todas estas mudanças e que as mesmas se têm traduzido no desenvolvimento de perspetivas socio-construtivistas em relação ao desenvolvimento da educação. Assim sendo, este capítulo surge com a necessidade de compreender a identidade profissional do docente como um processo em constante construção, à luz destas mudanças sociais e educativas, que vêm influenciar diretamente o nosso papel enquanto responsáveis pela ação educativa das crianças.

Desta forma, começo por abordar a identidade profissional de docente, como um processo em constante construção que adota transversalmente o papel de orientador e facilitador no desenvolvimento de novas aprendizagens para as crianças. Dou continuidade ao capítulo, através de uma síntese relativa às orientações curriculares e normativos legais, outorgados pelo Ministério da Educação, para orientar o trabalho do docente a nível de conteúdos programáticos e pressupostos legais a seguir a nível nacional. Estes encontram-se intrínsecos a toda a ação pedagógica de docente e por isso interessa compreender a sua natureza e que influências acrescem ao trabalho realizado dentro da sala de aula.

Abordo ainda uma temática que é hoje em dia muito debatida pela sua gênese, significado e aplicabilidade em contexto real de ação dentro de uma escola – a qualidade na educação e o docente enquanto ser crítico e reflexivo. São pressupostos que se assumem como imperativos e reconhecidos como fundamentais para a construção de uma ação pedagógica que permita à criança se desenvolver na sua plenitude e se sentir envolvida, compreendida e por isso motivada para a descoberta e desenvolvimento das suas aprendizagens.

Encerro o capítulo abordando o desenvolvimento da criança como consequência da experimentação e manipulação dos estímulos presentes no meio que a rodeia pois, sendo o centro de todo o desenvolvimento da nossa prática pedagógica, é essencial que o

docente compreenda esta realidade e assim consiga ir ao encontro das necessidades e especificidades de cada criança.

Todos estes componentes, abordados ao longo do capítulo, pretendem demonstrar de que forma o docente se pode assumir como orientador e facilitador de criação de novas aprendizagens a partir da valorização da criança e dos seus interesses e assim construir a sua identidade profissional, tendo em vista uma educação com qualidade num caminho de contínua reflexão sobre a sua ação.

1.1. Identidade profissional de docente: um percurso em constante construção.

Se refletirmos sobre o conceito que envolve a própria instituição escolar conseguimos compreender que esta se traduz numa “(...) comunidade educativa, um grupo social constituído por alunos, professores e funcionários e fortes ligações à comunidade envolvente através dos pais e dos representantes do poder municipal.” (Alarcão, 2010, p. 47) e que por isso a sua dependência em relação a todas as evoluções sociais acaba por ser imperativa, o que leva a surgir, conseqüentemente, as evoluções também no campo da educação.

Como consequência das mudanças de ideais que se têm sentido na educação, a infância passou a ser encarada enquanto fenómeno social onde a criança é reconhecida como co-construtora do seu conhecimento, identidade e cultura, em detrimento de uma anterior visão redutora da criança, enquanto apenas reprodutora do conhecimento apresentado pelo docente (Dahlberg, Moss & Pence, 2003).

O desafio é proporcionar um espaço [a escola] em que novas possibilidades possam ser exploradas e entendidas por meio da ampliação de modos de conhecimento reflexivos e críticos, por intermédio da construção ao invés da reprodução de conhecimento, capacitando as crianças para trabalhar com criatividade e a fim de perceber as [suas] possibilidades e [aprender a] lidar com as [suas] ansiedades. (Dahlberg, Moss & Pence, 2003, p. 79)

Deste modo, quando nos referimos à definição da identidade de docente, reportamo-nos ao processo a partir do qual o docente compreende qual o seu papel enquanto educador responsável pela organização de um ambiente educativo, pela promoção de novas aprendizagens e, ao mesmo tempo, pelo desenvolvimento pessoal e social do seu grupo de crianças. Quando o docente se assume como ser crítico e reflexivo, capaz de respeitar as individualidades de cada criança e capaz de adaptar a sua prática, de proporcionar experiências ativas e significativas ao grupo e utilizar estratégias variadas

de acordo com as especificidades do mesmo, já se encontra a definir a sua identidade profissional.

A identidade profissional a que nos referimos é um processo que se encontra em constante construção, pois a profissão docente não se define como algo estanque. Pelo contrário, é uma profissão que implica um investimento contínuo na sua formação e o desenvolvimento e aplicação das capacidades investigativas e reflexivas, para que a sua ação se traduza na promoção de qualidade na educação e que esta seja sentida por todos os seus intervenientes.

É de realçar que esta identidade profissional começa a ser construída desde a formação inicial de docentes, pois é onde a consciência reflexiva sobre a pedagogia do ensino começa a ser trabalhada com mais relevo. Como reconhece Alarcão (2010), é neste olhar de formação reflexiva desde os primeiros anos de formação que leva os professores a “(...) tomarem consciência da sua identidade profissional que, só ela [reflexividade], pode levar à permanente descoberta de formas de desempenho de qualidade superior e ao desenvolvimento da competência profissional na sua dimensão holística, interativa e ecológica.” (p. 46).

Seiça (2003) leva-nos a refletir sobre esta consciência da identidade profissional, referindo que a formação para a profissão docente não pode ser vista como apenas um conjunto de competências teóricas e técnicas a adquirir pois “(...) a prática docente possui dimensões pessoais e morais incontestáveis, que convocam competências humanas e éticas incompatíveis com uma formação meramente técnica ou pragmática.” (p. 19).

Esta autora defende então que esta é uma profissão onde a vertente pessoal toma um grande valor, pois ser professor implica “(...) na relação pedagógica, uma espécie de tacto, o qual pressupõe a capacidade de ser sensível e entender o aluno como pessoa.” (p. 21). A relação que se gera entre professor e aluno, de acordo com Seiça (2003), parafraseando Fenstermacher, Noddings e Manem, é uma relação de outra natureza, onde está implicada “tanto a pessoa do professor como a do aluno, porquanto a relação pedagógica envolve (...) uma certa forma de ligação entre ambos, caracterizada pela proximidade e pelo cuidado, ou desvelo (caring)” (p. 21).

Em suma, a identidade profissional criada por cada docente, é determinante de toda a sua ação pedagógica. Por ser um processo contínuo e em constante construção, deverá privilegiar sempre uma reflexividade constante no sentido de promover ambientes de maior qualidade educativa para as crianças e acima de tudo que vise a promoção de

momentos ricos a desenvolver aprendizagens ativas e significativas para todo o grupo, valorizando as especificidades de cada criança e os seus ritmos de aprendizagem.

1.2. Orientações curriculares para a ação pedagógica de docente.

A palavra “currículo” é hoje em dia frequentemente utilizada quando o tema escola, alunos e avaliação surge a propósito de discussões com caráter pedagógico. No entanto, a sua utilização nem sempre é realizada da forma mais correta, levando, por vezes, a conclusões erróneas sobre a temática e tomada de juízos de valor em relação à sua natureza, muitas vezes por desconhecimento do verdadeiro significado e aplicação do termo “currículo”.

Muitos teóricos e pedagogos apresentam as suas definições acerca do currículo, pois é um conceito que se reporta a várias interpretações, dependendo da visão que “cada um de nós tem sobre a escola e seus processos de educação e formação.” (Pacheco, 2008a, p.7). Assim, o currículo tem surgido definido em duas grandes perspetivas. Uma primeira, em que é entendido como algo bem definido e estruturado, um conjunto de programas e conteúdos a abordar de acordo com cada disciplina. E uma segunda perspetiva, onde o currículo apresenta-se de forma mais flexível, que valoriza as experiências dos alunos e o seu contexto escolar, tornando-se assim como um sistema dinâmico e rico em experiências educativas (Pacheco, 2001).

Durante muitos anos, o currículo assumia unicamente a primeira perspetiva enunciada, pois pretendia corresponder às necessidades educacionais da época fabril. Neste sentido, surge primeiramente apenas com o objetivo de moldar as expetativas de uma sociedade que acabava de passar por uma massificação da educação com vista à especialização laboral (Roldão, 2007).

No entanto, ao longo dos anos, as duas perspetivas do currículo, apresentadas inicialmente, têm vindo a se entrelaçar cada vez mais no sentido de acompanhar as mudanças ocorridas na sociedade, a nível político, económico e cultural que vieram afetar diretamente a visão da educação e mais precisamente a forma como o currículo deveria ser construído, considerado e dinamizado pelos agentes educativos. A instituição escolar começou a adotar uma visão sobre a educação que compreendia que as aprendizagens escolares ocorriam

(...) num contexto de experiências e de cultura, num contexto institucional, num campo de tempos, vivências e espaços que se geram e interagem nessa instituição e que, por si mesmo, são inevitavelmente produtores de aprendizagens profundas,

impossíveis de prever na formulação formal de qualquer currículo e que, por se constituírem com cultura e praxis social, são poderosíssimos na sua influência. (Roldão, 2001, p.61)

De acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2003) encontramos hoje num período de grandes mudanças, de perspectivas pós-modernas, em que o conhecimento começa a ser visto como algo “ambíguo e dependente de perspectivas, contextualizado e localizado, incompleto e paradoxal, e produzido de maneiras diferentes” (p. 78). Ainda no ponto de vista dos autores acima referidos, a escola, compreendeu que também ela não podia continuar a assumir o conhecimento, como “universal, imutável e absoluto” (p. 79), sendo que cada criança, nesta perspectiva pós-moderna, acaba por tornar-se ativamente responsável por construir e dar significado às suas próprias aprendizagens.

Como consequência, o ensino em Portugal, começa a ver a escola como o local

(...) principal da construção dos projectos de formação, que englobam duas realidades diferentes: a educação, entendida como uma formação global do aluno, orientada para a cidadania e seus valores sociais, culturais e políticos; a instrução, expressa num conjunto definido de conteúdos programáticos que é alvo de um processo de transformação curricular ao nível da selecção e organização do conhecimento, e de um processo de transformação didáctica, no plano dos processos e práticas da aprendizagem do conhecimento escolar. (Pacheco, 2008b, pp. 23-24).

A definição de currículo acompanhou estas mudanças a nível da educação ao longo das últimas décadas e por isso, de acordo com Roldão (2001), podemos agora defini-lo e encará-lo como “tudo aquilo que acontece e promove a aprendizagem, nomeadamente no contexto escolar (...)” e ainda “(...) aquilo que socialmente se pretende fazer aprender especificamente na instituição escolar.” (p. 61)

Assim sendo, interessa compreender de que forma tal se traduz no nosso sistema educativo e nas nossas escolas. Em Portugal, o sistema educativo e a organização curricular encontram-se definidos tendo em conta as bases legais estabelecidas pelo Ministério da Educação como orientadoras de toda a ação das escolas e dos docentes para garantir uma continuidade e qualidade educativa ao longo do percurso escolar das crianças, desde a Educação Pré-escolar ao Ensino Superior.

Tendo em conta que a escola surge como resultado destas necessidades sociais, é apresentada a *Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)*, de 14 de outubro de 1986, com o principal objetivo de garantir uma educação para todos. Este documento prevê que a escola promova o espírito democrático e pluralista, onde os indivíduos possam

desenvolver a sua personalidade de forma plena, harmoniosa e respeitadora, com abertura ao diálogo e à troca de opiniões, para formar cidadãos autónomos e solidários, com espírito crítico e criativo em relação ao meio social em que se inserem.

Para garantir estes pressupostos da LBSE, foram elaborados outros normativos legais, que vêm definir a estruturação do ensino em Portugal deve ser estruturado, tendo em conta a organização, gestão e flexibilidade curricular.

Deste modo, e de acordo com o *Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de junho*, decretado pelo Ministério da Educação que nos vem evidenciar os princípios de autonomia para a gestão flexível do currículo nas escolas. Valorizando o contexto sociocultural dos alunos, este decreto-lei reconhece a evolução do conhecimento e a importância de se criar aprendizagens significativas. Assim, vem confirmar o referido no *Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro*, que é necessário ter em conta o meio em que estão inseridos os alunos, os seus interesses e de que forma os conteúdos apresentados nos programas se poderão tornar em aprendizagens contextualizadas para os alunos traduzindo-se em competências essenciais para o seu dia-a-dia enquanto cidadãos ativos, críticos e reflexivos.

O ensino em Portugal deixa de ver o currículo enquanto um conjunto de pressupostos a seguir de modo uniforme para todas as escolas, mas sim como um normativo flexível e adaptativo a cada contexto escolar, levando a que seja “(...) apoiado, no contexto da crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular.” (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, p. 258).

Começa então a ser dada mais autonomia às escolas e aos docentes de contextualizar os conteúdos de aprendizagem para que as crianças se sintam mais motivadas e envolvidas nas suas aprendizagens, tendo em conta que cada escola se encontra num meio diferente, com contextos sociais, culturais e económicos distintos e que por isso determinam o desenvolvimento de cada criança e conseqüentemente o progresso das suas aprendizagens (Despacho Normativo n.º 6/2014).

Tendo em conta as particularidades, as motivações e interesses dos alunos e do meio em que se encontram inseridos, o *Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro* vem reafirmar que só assim os agentes educativos conseguirão trabalhar no sentido de promover a escola como “um espaço privilegiado de educação para a cidadania e [capaz] de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas” (p. 258) e assim conseguir envolver os alunos nas suas aprendizagens de forma ativa e significativa.

No entanto, apesar de todos estes esforços para ser possível realizar uma gestão flexível do currículo, ainda verificamos que, em grande parte das escolas de hoje, os professores ainda não conseguiram sair totalmente da visão do *currículo* enquanto algo uniforme, “um pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 2007, p.19). Continuam a seguir o currículo como apenas um conjunto de objetivos a atingir e que tem de ser realizado de igual forma para todos e por isso acabam por transformá-lo em algo

(...) completamente independente das características dos alunos (...), dos interesses, desejos e tendências vocacionais do aluno e das suas características psicológicas (...) [pois encaram o currículo como algo] (...) independente do facto de as diferentes educações informais familiares (...) implicarem diferentes necessidades educativas nos alunos. (Formosinho, 2007, p. 21).

Urge assim, ainda algum trabalho por parte de todos os agentes educativos no sentido de desviar esta visão curricular uniforme e inflexível, para uma perspetiva adaptativa aos interesses e motivações das crianças com as quais nos encontramos a trabalhar, para que as mesmas se sintam mais envolvidas e valorizadas no seu processo de aprendizagem.

1.2.1. Na educação pré-escolar

A Educação Pré-Escolar (EPE) é “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” e que por isso deverá ter como principal objetivo “a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, capítulo II, artigo 2.º).

Tendo por base este princípio, a nível de orientações curriculares para esta valência da educação, não surge um currículo com objetivos e conteúdos definidos. Estas orientações não se apresentam como “ (...) um programa, pois adoptam uma perspetiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças.” (Ministério da Educação, 1997, p. 13). Assim, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* ([OCEPE] 1997) apresentam-se como um conjunto de princípios orientadores para a prática do educador a planear junto do seu grupo de crianças, para que estas se desenvolvam de forma plena e harmoniosa.

Para isso, as OCEPE definem três grandes áreas de conteúdo a serem tidas em conta aquando da planificação do trabalho com crianças destas idades: área de formação pessoal e social, área de expressão e comunicação e a área de conhecimento do mundo.

O objetivo da definição e apresentação destas áreas curriculares surge como tentativa de demonstrar ao educador de que forma a sua intervenção pedagógica poderá ser orientada de acordo com alguns pressupostos básicos que se consideram fundamentais em cada uma destas áreas.

Assim, de acordo com o Ministério da Educação (1997), pretende-se que a criança:

- a nível da sua formação pessoal e social se “relacione consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores (...)” (p.49);
- a nível da sua expressão e comunicação, se desenvolva a nível psicomotor e simbólico, o que irá determinar “(...) a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem.” (p. 56);
- a nível do conhecimento do mundo, que seja fomentado e valorizado a curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber enquanto “(...) manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo [algo] que é próprio do ser humano e que origina as formas mais elaboradas do pensamento” (p. 79) .

Estas áreas são propostas com o objetivo de serem encaradas como um todo integrante, a ser abordado de forma articulada, para que a criança possa crescer nos seus três grandes domínios do desenvolvimento, o sócio-afetivo, o motor e o cognitivo, de forma harmoniosa, contribuindo assim para o seu desenvolvimento global (Ministério da Educação, 1997).

Desta forma, para que tal aconteça, ao longo das OCEPE são ainda dadas algumas diretrizes para o educador enquanto principal responsável pela organização e planificação do espaço pedagógico, tendo sempre em vista o envolvimento das crianças nos seus projetos e aprendizagens de forma ativa para que os mesmos se tornem sujeitos integrantes no seu processo de aprendizagem e educação.

1.2.2. No 1.º ciclo do ensino básico

A organização curricular do ensino do 1.ºCEB encontra-se definida pelo documento *Organização Curricular e Programas para o Ensino Básico – 1.º Ciclo* (OCPEB) (2004). Neste documento são apresentados os princípios da organização curricular do Ensino Básico (EB), referindo os objetivos gerais e a estrutura curricular do mesmo e ainda os princípios orientadores a ter em conta aquando da ação pedagógica no

1.ºCEB. Ainda na OCPEB são enunciados os Programas referentes a cada área curricular, com os conteúdos e objetivos a desenvolver de acordo com a natureza de cada uma das áreas curriculares pelos alunos com o finalizar de cada ano escolar.

Apesar de o currículo se apresentar, para o 1.ºCEB, já como algo bem definido e estruturado, onde os conteúdos e objetivos de cada disciplina se apresentam previamente estabelecidos e declarados a nível nacional, com metas de aprendizagem a serem cumpridas, o Ministério da Educação acaba por reconhecer que cada criança se encontra num meio cultural e social diferente e que por isso cada uma apresenta as suas especificidades que irão ser determinantes de todo o seu percurso escolar.

Assim o professor tem recebido cada vez mais autonomia para a realização, de uma forma flexível, da gestão do currículo tendo em conta o grupo de crianças que tem na sua turma, o meio onde elas se encontram e os seus interesses, motivações e necessidades para que os Programas enunciados se transformem em aprendizagens contextualizadas promovendo um maior sucesso a nível das aprendizagens escolares e do desenvolvimento pessoal de cada criança (Despacho normativo n.º 6/2014).

O Currículo Nacional fica então definido, de acordo com o *Decreto-Lei n.º6/2001, de 18 de janeiro*, como “(...) o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino.” (pp. 258-259)

Para o 1.ºCEB temos então, como orientador da prática pedagógica do professor, os Programas para as várias áreas curriculares. A partir dos conteúdos e objetivos neles explanados o professor organiza a sua ação pedagógica e elabora estratégias e atividades para desenvolver com as crianças do seu grupo de trabalho e assim otimizar as competências e aprendizagens que se pretende que os alunos adquiram ao finalizar o seu percurso escolar.

Ficaram estabelecidos para o 1.ºCEB os Programas para as áreas curriculares da Expressão Físico-Motora, das Expressões Artísticas, do Estudo do Meio, da Matemática e do Português. Estes documentos são constituídos por um conjunto de conteúdos a serem desenvolvidos ao longo do ciclo, de acordo com a natureza da área curricular correspondente. Para cada conteúdo apresentado são enumerados de seguida os objetivos gerais e específicos a desenvolver em cada ano escolar – 1.º, 2.º, 3.º e 4.º ano.

A partir dos programas e tendo em conta as competências e aprendizagens que se pretende que os alunos adquiram ao finalizar o seu percurso escolar, o docente deve ser

capaz de organizar a sua ação e elaborar estratégias e atividades para desenvolver os conteúdos e objetivos definidos pelo Ministério da Educação para o ensino em Portugal.

Ao longo dos últimos anos, em relação ao Programa da Matemática e do Português têm havido algumas alterações, sendo que hoje, para a execução da prática pedagógica, o professor deverá orientar-se também pelas Metas Curriculares (2012). Estas Metas Curriculares, estabelecidas para estas duas áreas curriculares, vêm especificar os conteúdos presentes no Programa de Matemática e do Português, com o objetivo de facilitar a compreensão por parte do professor do que é esperado, de forma mais pormenorizada, que seja desenvolvido para cada tema dos conteúdos apresentados.

Com estes princípios e orientações decretados pelo Ministério da Educação (s.d.) pretende-se que o professor consiga traduzir a sua ação pedagógica em aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras para as crianças, proporcionando um vasto leque de experiências de aprendizagem ao longo do seu desenvolvimento.

1.3. Como promover a qualidade na educação?

Falamos de qualidade na educação tendo por base os pressupostos enunciados na LBSE, que explana o direito a uma educação para todos, universal, e, por isso, o direito a esses alunos terem acesso ao sucesso escolar.

O primeiro pressuposto encontra-se quase alcançado, sendo que a grande maioria das crianças e jovens que se apresentam em idade escolar já se encontram a frequentar a escola. Trata-se por isso urgente nos centrarmos no segundo pressuposto, pois após a sua inserção na escola é necessário garantir que esses alunos tenham acesso a processos educativos de qualidade (Morgado, 2004). Esta é uma realidade que começou a ser alvo de preocupação a partir da Conferência de Salamanca em 1994, onde a UNESCO, citado por Morgado (2004), realça a “necessidade de fazer chegar a escola com qualidade a todos os cidadãos independentemente das suas diferenças” (p. 11).

Desta forma, referir a qualidade na educação é colocar a criança, as suas experiências, interesses e motivações em primeiro lugar na relação aprendizagem-desenvolvimento pessoal dentro da escola. Compreende-se que a criança quando chega à escola já “traz consigo vivências e destrezas (competências de diversos tipos e com diferentes níveis de evolução) [que devem ser valorizados] (...) como alicerces do seu desenvolvimento.” (Zabalza, 1998a, p. 20). Consequentemente, o trabalho da escola, de

acordo com o mesmo autor, deve se basear “nas competências já assumidas pelo sujeito [criança] para reforçá-las e ampliá-las (enriquecê-las).” (p. 20).

É assim importante que todos os agentes educativos trabalhem em cooperação para a promoção da qualidade dentro da instituição, pois esta apresenta-se como uma dimensão dinâmica, como algo que vai sendo alcançado é “ (...) algo que se constrói dia-a-dia e de maneira permanente.” (Zabalza, 1998b, p. 32) e que por isso requer empenho, motivação e persistência por parte de todos os intervenientes.

(...) a qualidade da escola é um factor muito importante na forma como os seus profissionais lidam com as diferentes crianças e suas dificuldades. Muitas crianças pouco preparadas para a escola podem ser ajudadas através de atenção individualizada, de adultos persistentes e implicados, particularmente se as famílias e as crianças são também envolvidas. (Portugal, 2002, p.10)

Muitos são os autores que nos apresentam critérios que mostram como identificar ou promover uma escola com qualidade na educação, realçando que a dimensão pessoal (satisfação, realização e compreensão) desempenha o papel principal na coesão deles todos. Os critérios estabelecidos por Zabalza (1998b), Dahlberg, Moss e Pence (2003) e Morgado (2004) são muito similares e acabam por se complementar.

Assim sendo, estes autores afirmam que estamos perante uma escola de qualidade, quando esta:

(...) potencia o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais, afectivas, estéticas e morais de todos os alunos; (...) estimula a participação e satisfação de toda a comunidade educativa; (...) promove o desenvolvimento profissional dos professores e procura influenciar, através da sua oferta educativa, o meio envolvente; (...) [e ainda] considera as características dos alunos e o seu meio sócio-cultural.” (Morgado, 2004, pp. 12-13).

Zabalza (1998b) para complementar esta ideia, diz que tal só é possível se houver uma organização eficaz da escola, dependendo esta da liderança realizada pela equipa de direção; da garantia que o currículo é adaptado, contextualizado, atualizado e rico; dos mecanismos de avaliação e supervisão das pedagogias realizadas dentro da sala para que a realização do currículo seja adequada; da “ (...) participação das famílias na dinâmica formativa das escolas e o reconhecimento e o apoio da comunidade à ação escolar (...)” (p. 37) e ainda da preocupação no desenvolvimento de iniciativas relativamente à formação contínua, por parte da escola, do pessoal docente e não docente.

Em forma de conclusão do que torna uma escola com qualidade, Dahlberg, Moss e Pence (2003) categorizam todos estes aspetos em três grandes grupos: critérios estruturais, critérios processuais e critérios de resultado. Apresentam-se como indicadores determinantes da qualidade dentro da instituição escolar e, por esse motivo, interessa investir na sua concretização para que os alunos e a comunidade educativa envolvente sintam e reconheçam este investimento na educação e sua qualidade.

Tabela 1. Critérios definidos por Dahlberg, Moss e Pence (2003) como indicadores de qualidade na educação

critérios estruturais	critérios processuais	critérios de resultado
<u>Recursos e dimensões organizacionais das instituições:</u> tamanho do grupo, níveis de treinamento dos funcionários, proporção de adultos em relação a crianças, presença e o conteúdo de um currículo.	<u>O que acontece na instituição:</u> as atividades das crianças, o comportamento dos funcionários e as interações entre crianças e adultos.	Aspetos do desenvolvimento da criança, assumidos como desejáveis; satisfação dos interesses e preocupações dos pais.

Adaptado de: Dahlberg, Moss e Pence (2003)

Interessa assim compreender de que forma o professor/educador pode contribuir para a promoção desta qualidade na educação, enquanto principal agente educativo responsável pelo desenrolar das aprendizagens dentro da sua sala.

Morgado (2003) refere que seguir um caminho de processos educativos de qualidade implica que o professor adote uma postura aberta à diferenciação pedagógica, respeitando as necessidades e especificidades dos alunos. Desta forma o autor cita Niza (1996) para enfatizar que esta diferenciação deverá traduzir-se num “ (...) processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazer progredir no currículo, uma criança, em situação de grupo e através de uma selecção apropriada de métodos de ensino e estratégias de aprendizagem.” (p. 76).

Morgado (2003) enuncia vários aspetos que considera fundamentais para que um docente que valorize a qualidade e pretenda implementá-la na sua sala, possa orientar o seu trabalho nesse sentido. Começa então por referir que a promoção de climas positivos e de segurança dentro da sua sala, climas onde o erro é visto apenas como uma oportunidade de aprendizagem, um clima onde os sucessos e esforços dos alunos são valorizados e reforçados, é um passo fundamental para a promoção da qualidade dentro da sua sala (Morgado, 2003). Assim as crianças sentir-se-ão mais incentivadas e

motivadas no seu processo de aprendizagem e sem receio de participar e de se expressar, sem medo de errar.

O incentivo ao trabalho cooperativo em consonância com a promoção da autonomia das crianças é um outro passo a tomar na construção da qualidade (Morgado, 2003). O docente dará assim às crianças a oportunidade de aprender com os seus pares, partilhar e trocar as suas ideias de forma cooperativa e a partir daí construir as suas próprias aprendizagens. Note-se que todo este trabalho centra-se numa diferenciação de metodologias e diversificação de situações de aprendizagem (Morgado, 2003), que permitirá à criança desenvolver-se de acordo com os seus ritmos de trabalho, de acordo com as suas necessidades e assim se traduzir em aprendizagens mais significativas para cada uma das crianças dentro do grupo.

O último aspeto mencionado por Morgado (2003), no que diz respeito a uma educação com qualidade dentro da sala, engloba a regulação do processo de aprendizagem. Ou seja, defende que para que exista uma educação de qualidade, a avaliação das aprendizagens, devem centrar-se mais nos processos, em todo o percurso percorrido, do que na avaliação dos resultados alcançados pelas crianças, deve centrar-se mais no processo do que no produto, pois apenas deste modo torna-se realmente possível compreender todo o trabalho realizado pela criança e a sua evolução ao longo do processo de aprendizagem.

Pretende-se assim que esta qualidade se traduza numa educação que permita o aluno alcançar a plenitude de todo o seu desenvolvimento pessoal. Cabe ao docente conseguir gerir todo este trabalho dentro da sala para que as crianças do seu grupo se sintam envolvidos neste clima seguro e confiante, propício para o desenrolar das suas aprendizagens.

Podemos sintetizar todos estes critérios enumerados por Morgado (2003) através dos dez aspetos-chave, estabelecidos por Zabalza (1998c), para o desenrolar de uma educação com qualidade, no seu livro sobre a *Qualidade em Educação Infantil*. Zabalza (1998c) aponta os aspetos que considera que o educador deverá ter em conta, para a promoção de uma educação infantil de qualidade, e assim ponderar e readaptar a sua prática de acordo com os pressupostos inerentes a cada um desses aspetos-chave.

Figura 1. Dez aspetos-chave para uma educação de infância de qualidade, definidos por Zabalza.

Organização dos espaços.	Equilíbrio entre a iniciativa e trabalho dirigido no momento de planear e desenvolver as atividades.	Atenção privilegiada aos aspetos emocionais.	Utilização de uma linguagem enriquecida.
Diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades.	Rotinas estáveis.	Materiais diversificados e polivalentes.	Atenção individualizada a cada criança.
	Sistemas de avaliação, anotações, que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças.	Trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente (escola aberta).	

Adaptado de: Zabalza (1998c), *Qualidade em Educação Infantil*.

Um educador ou professor que considere todos estes aspetos ao longo do desenrolar da sua prática pedagógica estará a demonstrar a sua preocupação na criação de ambientes de qualidade dentro da sua sala. Estará a valorizar a criança no seu todo e a permitir que a mesma se desenvolva e participe na sua educação de forma ativa e integrante. Estará a criar um lugar onde a criança se sinta valorizada, pois as suas experiências, motivações e interesses estarão no centro do planeamento do trabalho do docente, tornando-a mais envolvida em todo o processo de aprendizagem.

A qualidade na educação surge assim como algo imperativo nas nossas escolas de hoje, pois só assim as nossas crianças, futuros adultos de amanhã, terão oportunidade de alcançar o seu sucesso e realização, tanto pessoal como cognitivo e se tornarem cidadãos ativos, conscientes e reflexivos na sociedade em que se inserem.

1.3.1. O docente enquanto ser crítico e reflexivo.

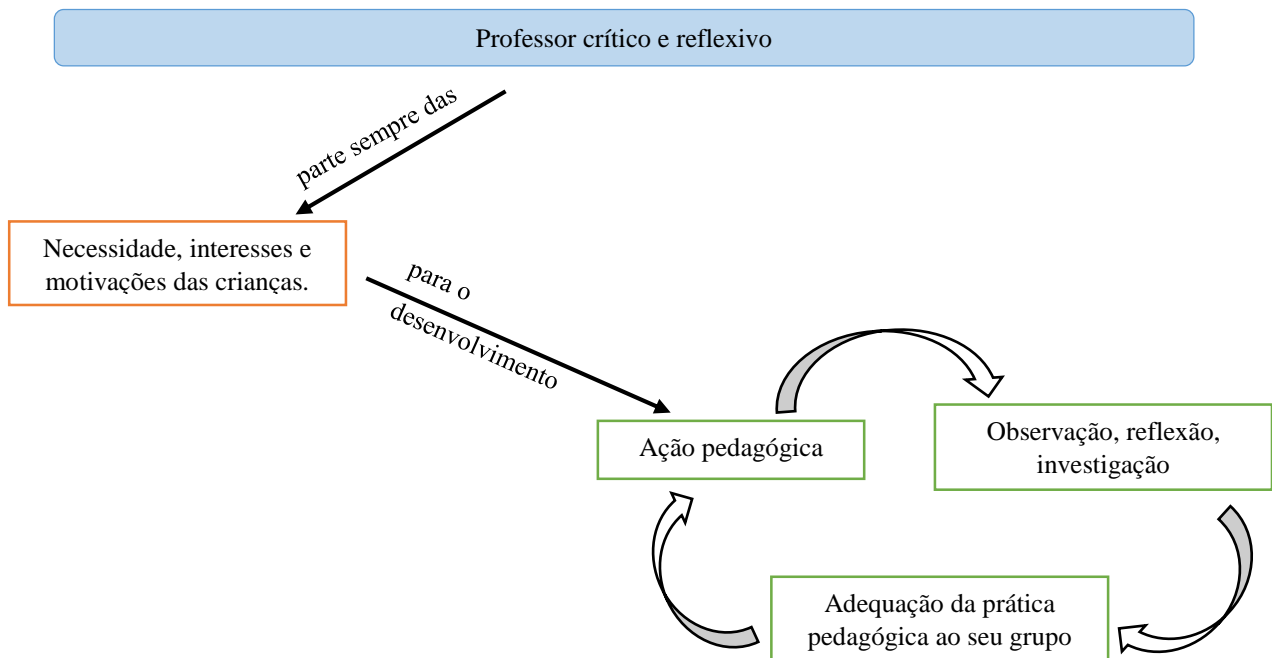
Como foi possível concluir até agora, o papel que o educador e o professor desempenham dentro da sua sala é fundamental para a organização e orientação de todo o trabalho pedagógico desenvolvido dentro da mesma. Partem do Currículo e dos Programas para planificar e organizar a sua ação pedagógica com o objetivo que esta se venha a traduzir numa educação de qualidade para o grupo. Este tipo de ação só se torna possível quando o docente assume uma postura crítica e reflexiva em relação à sua prática, ao seu grupo, ao meio em que se insere e à comunidade educativa que a sua ação abrange.

Encontramo-nos perante docentes reflexivos quando, de acordo com Alarcão (2010), estes são capazes de usufruir da “(...) capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores.” (p. 44) para agir como “(...) seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua ação profissional.” (p. 50).

Esta reflexividade educativa consiste num processo contínuo e cíclico, que parte de um olhar crítico do professor sobre a sua prática e posterior reflexão sobre a tradução da sua ação com o grupo onde se insere. Reflexividade esta, que se assume como imperativa ao longo de toda a profissão de docente, começando desde os primeiros anos da sua formação.

Uma atitude reflexiva, “(...) de natureza construtivista, assenta na consciência da imprevisibilidade dos contextos de ação profissional (...)” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 35) e na compreensão do docente enquanto pessoa que “(...) nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa.” (Alarcão, 2010, p. 44).

Figura 2. Esquema síntese do papel do docente crítico e reflexivo



Fonte: Alarcão (2010) *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*.

Korthagen (2009) realça que o facto de nos conseguirmos assumir enquanto professor reflexivo “(...) obriga as pessoas [docentes] a ultrapassar as fronteiras actuais da sua *zona de conforto*: a zona na qual se sentem familiarizados e seguros.” (p. 48) levando a compreender que este “(...) verdadeiro desenvolvimento profissional inclui correr riscos.” (p. 48) para que possamos também levar os nossos alunos a expandirem as suas próprias zonas de conforto.

Este autor acrescenta ainda que esta reflexão inerente à profissão de docente implica muito mais do que apenas o desenvolvimento de competências profissionais adquiridas ao longo da formação inicial de docente, pois tal seria muito limitativo. Refere que é fundamental os mesmos apresentarem “qualidade nucleares”, que assume como características mais pessoais, tais como: “(...) atenção/preocupação, sensibilidade, humor, confiança, coragem, flexibilidade, abertura, etc.” (Korthagen, 2009, p. 52).

Deste modo, defende que paralelamente ao desenvolvimento das competências profissionais de docente, que se traduzem como fundamentais, é necessário desde a formação inicial de docente realizar uma abordagem “ (...) mais orientada para a pessoa do que uma abordagem baseada [apenas] em competências que se apoia, muitas vezes, em listas de competências estandardizadas.” (Korthagen, 2009, p. 53).

Só assim será possível formar professores e educadores capazes de compreender os seus alunos enquanto pessoas singulares, com diferentes experiências pessoais, com fontes de motivação e interesse variadas, e com diferentes ritmos de aprendizagem e que determinam diretamente a forma de agir do docente perante o grupo.

É aqui que a reflexividade do docente entra em grande destaque, pois quando falamos em docente reflexivo, de acordo com Lefèvre (1978), trata-se de um docente que se preocupa em tentar descobrir, avaliar e compreender as “potencialidades” de cada aluno relativamente ao trabalho escolar, à orientação e ao êxito na vida.

O conhecimento psicológico global duma turma, assim como o conhecimento particular de cada aluno, pode imprimir à organização geral do trabalho da turma, como à do trabalho de cada aluno, aspectos muito particulares que facilitam os fins educativos. (Lefèvre, 1978, p. 93)

O objetivo da formação de professores críticos e reflexivos centra-se do desejo de que os nossos próprios alunos “ (...) confiem na sua própria capacidade de construir o seu próprio conhecimento, reflectam sobre as suas visões do mundo e desenvolvam a sua identidade e missão pessoais na vida (...) ” (Korthagen, 2009, p. 56)

Pretende-se desta forma, que esta reflexão se traduza numa adequação da prática de cada docente ao seu grupo e respetivas necessidades, a partir da adaptação das estratégias e metodologias utilizadas dentro da sala, para que a sua ação consiga envolver todos os alunos no seu processo de aprendizagem.

1.4. A criança e o desenvolvimento das suas aprendizagens.

A criança representa o centro de todo o nosso trabalho pedagógico enquanto educadores e professores. Neste sentido, interessa compreender o processo a partir do qual as crianças se desenvolvem tanto a nível pessoal e social, como intelectual, para que possamos adaptar e adequar as nossas pedagogias às especificidades de desenvolvimento de cada uma delas.

Sabemos que todas as crianças, já desde o período de gestação e ao longo de toda a sua vida, estão em contacto com estímulos provenientes do meio que as rodeia. É a partir destas interações que estabelecem com o meio que as crianças dão início ao seu processo de desenvolvimento. É por isso essencial realçar a “(...) importância das interações indivíduo-meio, interações essas que, por seu lado, são responsáveis pelo desenvolvimento diferencial do funcionamento cognitivo e dos processos mentais superiores.” (Fonseca, 1999, p. 68) dos indivíduos.

Conscientes deste facto, é fundamental que os docentes reconheçam que quando as crianças chegam à escola, em qualquer que seja o nível de ensino, já apresentam um imenso *background* de experiências sociais, cognitivas e intelectuais que determinam toda a sua forma de ver, entender e encarar o mundo. Este *background*, intrínseco a cada criança, é determinado pelo meio em que se insere e pelos estímulos e experiências a que esteve sujeito, assim como as suas interações.

O reconhecimento do desenvolvimento da criança enquanto resultado, não só de fatores de maturação biológica, mas sim como resultado das experiências vividas pelo indivíduo em contexto social, leva a que o educador e professor possam compreender a melhor forma de agir e envolver os alunos dentro do seu próprio processo de aprendizagem, para que se traduzam em experiências e aprendizagens significativas (Kamii, 1978).

Enquanto docentes, responsáveis pela organização do ambiente educativo e pelo desenrolar das aprendizagens dentro da sala, é importante compreender de que forma podem então agir para que as crianças cresçam num ambiente seguro, motivador, respeitador e envolvente.

Na perspectiva de Kant, citado por Durkheim (2007), o docente deve trabalhar no sentido de promover uma educação que permita “ ‘(...) desenvolver em cada indivíduo toda a perfeição de que ele é capaz.’ ” (p. 44), ou seja, – e numa perspectiva Kantiana de perfeição enquanto “desenvolvimento harmónico de todas as faculdades humanas” (p. 44) –, permitir que cada criança consiga alcançar o máximo das suas potencialidades de forma confiante, segura e saudável (Durkheim, 2007).

Como nos diz Durkheim (2007), a educação “ (...) responde antes de mais às necessidades sociais (...)” (p. 55). Assim sendo, a escola deverá representar um espaço de “carácter social e socializador” (Solé & Coll, 2001, p. 17) para a criança, onde é promovido o seu desenvolvimento a partir da estimulação da sua atividade mental de forma construtivista e em simultâneo a permite crescer enquanto ser único em contexto social (Solé & Coll, 2001).

Os docentes, como responsáveis ativos do desenvolvimento e aprendizagem das crianças do seu grupo, deverão encarar a educação enquanto “(...) motor do desenvolvimento [da criança] entendido de uma forma global, isto é, incluindo capacidades de equilíbrio pessoal, de inserção social, de relação interpessoal e capacidades motoras.” (Solé & Coll, 2001, p. 18) e a cima de tudo, encarar a aprendizagem, não só como fruto de uma construção pessoal da criança, mas também como uma construção entre os vários agentes educativos, onde partindo de um “processo interativo (...) as crianças ascendem à vida intelectual daqueles que as cercam e rodeiam (Fonseca, 2014, parafraseando Vygotsky, 1978).

Partindo do princípio de que “o processo de aprendizagem supõe a mobilização cognitiva desencadeada por um interesse, por uma necessidade de saber.” (Solé, 2001, p. 30), e considerando a criança como ator principal de todo o trabalho pedagógico desenvolvido, o docente deverá trabalhar a partir dos princípios de experiências ativas e significativas, promover atividades estimulantes para o grupo, onde as crianças tenham a oportunidade de experimentar e compreender o mundo que as rodeia a partir da sua própria ação e das suas observações e conclusões.

A criança encontra-se recetiva e propícia à aquisição e desenvolvimento de novas aprendizagens quando se sente confiante e na presença de um ambiente seguro e acolhedor; quando se encontra num meio rico em relações afetivas contínuas, num meio onde as suas diferenças individuais são respeitadas e valorizadas; e quando as experiências educativas são adequadas ao seu desenvolvimento, as motiva e as envolve de forma ativa (Brazelton & Greenspan, 2004).

A criação de relações afetivas contínuas ao longo da infância, como referem Brazelton e Greenspan (2004), é fundamental para que as crianças comecem a “formar as capacidades de confiança, empatia e solidariedade.” (p. 27) e assim compreender e reagir aos diferentes estímulos emocionais com que se depara no seu quotidiano, levando a uma construção gradual da sua noção do “eu”. O estabelecimento deste tipo de relações vem promover o desenvolvimento de “capacidades mentais vitais” na criança e assim a capacidade de controlo e modulação dos seus comportamentos e sentimentos (Brazelton & Greenspan, 2004).

Podemos, em suma, afirmar que a criança desempenha um papel ativo no desenvolvimento das suas aprendizagens desde o momento que nasce e está em contacto com o meio que a rodeia. A criança aprende quando explora e experimenta e por isso é necessário que tanto os educadores, como os professores estejam conscientes desse facto para que os momentos de aprendizagem programados pelos mesmos se baseiem nestes princípios de aprendizagem ativa, no sentido de promover um maior envolvimento e o assumir de um papel principal, por parte da criança, enquanto criador das suas aprendizagens.

1.5. O envolvimento da família no processo educativo da criança.

Como já vimos anteriormente, a criança, desde que nasce, encontra-se inserida num seio familiar. É neste meio que a criança começa a se relacionar, a se desenvolver e a crescer. As experimentações iniciais que a criança realiza, os estímulos que recebe e aos quais reage, são, em grande parte, determinantes de todo o seu futuro desenvolvimento. Já conseguimos assim compreender a importância que o meio familiar pode representar na vida das crianças.

Simões (2006) corrobora esta ideia, realçando que o núcleo familiar é o primeiro espaço socializador que a criança vivencia, sendo orientado e estimulado por aqueles que a rodeiam, tornando-se um agente ativo da comunidade. Desta forma, o reconhecimento, por parte da escola e da própria família, deste grande marco que o seio familiar representa no desenvolvimento da criança levará a que haja uma maior preocupação na qualidade do envolvimento da mesma ao longo de todo o processo educativo das crianças e consequentemente de todo o seu percurso escolar.

Quando nos referimos ao envolvimento dos encarregados de educação no processo educativo, referimo-nos a todas as ações e contributos dos pais para a educação

e desenvolvimento dos seus educandos, quer no seio familiar, quer no espaço escola (Davies 1989, citado por Simões 2006, p. 34).

Tendo em conta que o meio familiar e social difere de criança para criança, é preciso que a escola assuma este envolvimento familiar como algo de extrema importância para um desenvolvimento de práticas pedagógicas mais significativas para as crianças. Se o docente valorizar todo este background que a criança traz consigo de forma intrínseca à sua personalidade, conseguirá construir um ambiente educativo mais envolvente, mais adequado e adaptado às necessidades do grupo e assim se traduzir em níveis de implicação por parte das crianças no trabalho a realizar, muito mais elevado.

Estanqueiro (2010) menciona que a instituição escolar e a família da criança são parceiros indissociáveis no desenvolvimento dos seus educandos, pelo que devem trabalhar em conjunto, com vista no seu desenvolvimento holístico. Salienta-se, igualmente que “(...) uma boa relação da escola com a família favorece o diálogo entre pais e filhos, reforça a confiança entre professores e pais, previne a indisciplina nas aulas e promove o rendimento escolar dos alunos” (Ibidem, p. 111).

Os alunos que sentem os seus encarregados de educação presentes ao longo do seu processo educativo apresentam níveis mais altos de aproveitamento, revelando-se num melhor desempenho, pois sentem-se apoiados e valorizados por parte do seio familiar (Diogo, 1998). A parceria e relação família-escola visa “(...) a socialização da criança, a sua iniciação na vida em sociedade e a preparação do seu futuro (...)” (Diogo, 1998, p. 59).

Diogo (1998) alude às vantagens inerentes do estabelecimento de uma relação favorável, ativa e saudável entre os vários agentes educativos, sendo claro que o principal foco é o bem-estar e desenvolvimento integral da criança.

A ideia de que os programas de envolvimento parental contribuem para a atenuação do problema parece reunir algum consenso, na medida em que desenvolvem uma maior familiaridade com a cultura escolar e facilitam a interiorização de um conjunto de atitudes favoráveis ao sucesso, como sejam a autodisciplina, o gosto pelo trabalho bem feito, uma ambição moderada, a tenacidade e a responsabilidade (Diogo, 1998, p. 63).

Simões (2006) alerta para a consciência de que “Crescer, é um pressuposto complexo e contínuo que passa por várias vivências que são no seu todo desenvolvimento e aprendizagem” (p. 53). Pelo que é da responsabilidade dos agentes educativos criarem situações propícias e potencializadoras de estímulos e de circunstâncias seguras e

estáveis, onde a criança se sinta feliz e motivada para as suas descobertas, sendo claro que as relações estabelecidas entre a comunidade representam um ponto fundamental para o bem-estar da criança.

Capítulo 2 - Princípios inerentes à prática pedagógica desenvolvida *in loco*

O facto de nos encontrarmos numa sociedade de condições pós-modernas tem vindo a exigir, cada vez mais, do processo de pedagogia de cada docente. Os docentes, hoje em dia, com o objetivo de respeitar e valorizar a diversidade educativa das crianças que chegam até nós, necessitam de recorrer a um conjunto de estratégias e metodologias para promover um desenvolvimento pleno e harmonioso das capacidades das crianças e que permitam “aos alunos ter uma maior responsabilidade e participação na sua aprendizagem.” (Lopes & Silva, 2009, p. X).

Assim sendo, Solé & Colé (2001), vêm lembrar que importa assumir perspetivas construtivistas sociais na educação, onde o desenvolvimento humano é visto como “um desenvolvimento cultural contextualizado”. Deste modo, as estratégias e metodologias utilizadas pelo docente devem permitir que a criança cresça enquanto pessoa, onde a aprendizagem, cultura, ensino e desenvolvimento são vistos como um todo indissociável e “rico de relações interdependentes, que quando considerados em consonância proporcionam momentos onde a criança se sente motivada, envolvida e valorizada.” (Solé & Colé, 2001, p.11).

A profissão de docente, como nos enfatizam novamente Solé e Coll (2001), implica uma constante reflexão sobre o que se faz e por que se faz, pois o docente, enquanto ator promotor e facilitador do desenvolvimento de novas aprendizagens, necessita de obter pontos de referência que “(...) guiem, fundamentem e justifiquem a sua actuação.” (p. 10) perante o seu grupo de trabalho. Desta forma à prática pedagógica do docente está implícito o recurso a estratégias variadas e diversificadas de ensino “(...) para ir ao encontro da diversidade e dos objectivos que se pretendem com as diferentes actividades de ensino-aprendizagem.” (Lopes e Silva, 2009, p. X).

Consciente destes pressupostos, este capítulo encontra-se dividido em três grandes partes. Uma primeira parte, referente à planificação como instrumento de orientação e organização da ação pedagógica do docente, onde é explanada a importância deste instrumento para a organização das atividades em consonância com os objetivos pretendidos com a mesma; uma segunda parte, referente às estratégias e metodologias que assumi como primordiais ao longo do desenrolar do estágio e que me guiaram para o desenvolvimento de atividades motivadoras, lúdicas e didáticas para ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças; e ainda uma terceira parte, onde é explanada a

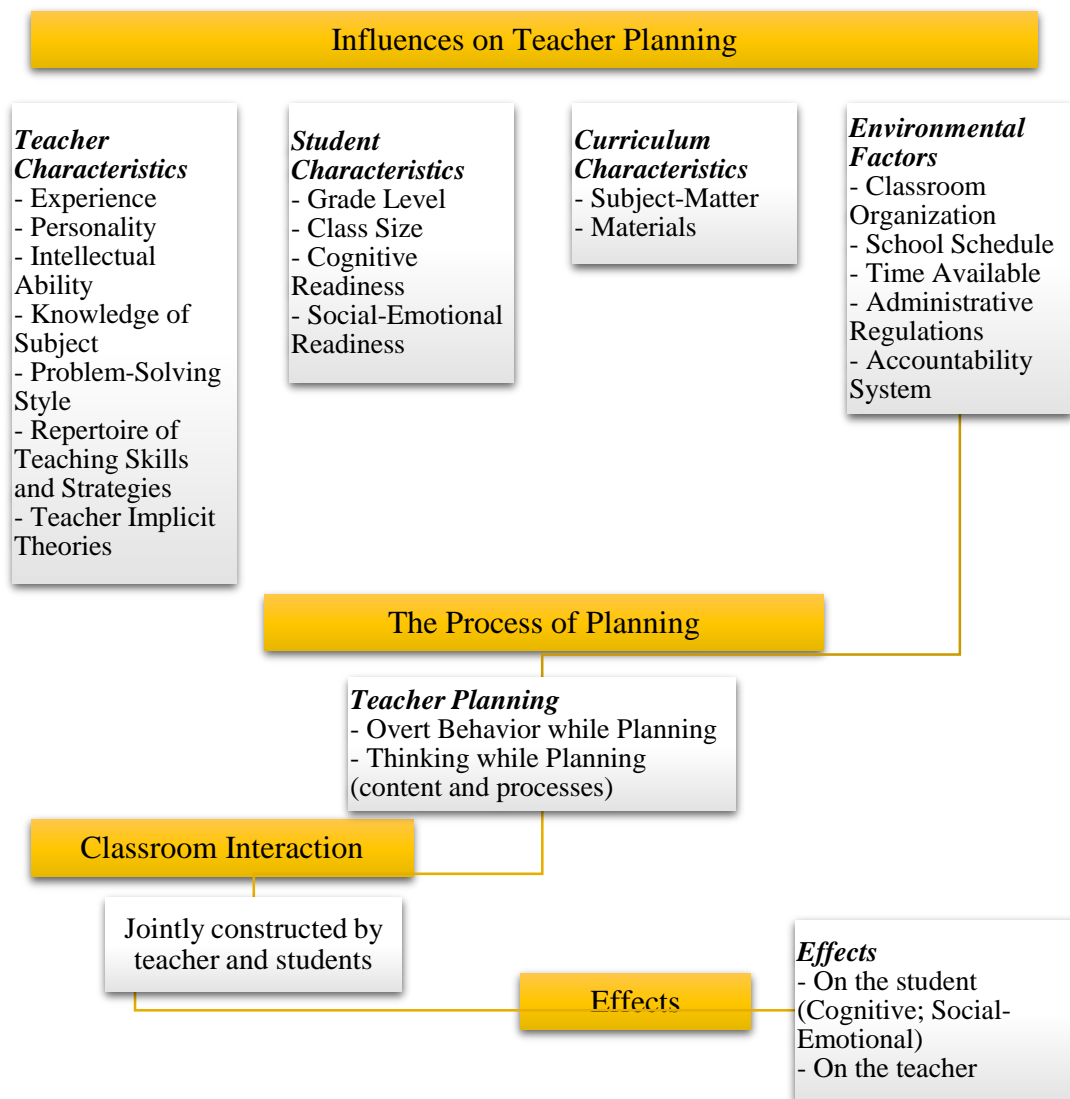
metodologia de investigação-ação inerente à nossa profissão de docente crítico e reflexivo, em que consiste e como aplica-la para melhorar os contextos educativos onde nos inserimos.

2.1. Planificação: um instrumento fulcral para a orientação e organização da ação pedagógica.

Planificar é uma ação integrante da docência e vista como um processo de preparação e estruturação de toda uma ação pedagógica, num processo orientado para a singularidade de cada um (Clark & Yinger, 1979). Acarreta por isso, um sentido de incerteza e alguma imprevisibilidade tanto na sua criação como resultados, uma vez que tem por base todo um conjunto de julgamentos ou suposições de como essa ação deverá ser conduzida e de que forma os alunos reagiram à mesma.

Clark e Yinger (1979) acrescentam ainda que, pelo seu alto nível de particularidade e singularidade, cada planificação diferirá de docente para docente, podendo-se apontar como fatores diferenciadores: o tipo de definição que assume cada um sobre planificar; os diversos tipos de planificação (anual, semanal, diário); as diversas formas que podem assumir (tabela, grelha ou escrita); e as diferenças apontadas entre a disciplina ou foco da planificação.

Como referido anteriormente, estes fatores afetam a planificação de atividades por parte do docente compreendendo que este incute neste processo o seu traço pessoal. Através do seguinte esquema, pretende-se esclarecer tais fatores:

Figura 3. O processo de planificação

Adaptado de: Clark e Yinger (1980)

Ao planificar uma atividade, procura-se sempre explicitar que objetivos gerais e/ou específicos o docente pretende que os alunos atinjam, dando aso a que, tanto o adulto como a criança tornem-se conscientes dos resultados que desejam atingir.

Torna-se assim uma ferramenta auxiliar para ambos na avaliação de todos o processo de ensino-aprendizagem, facultando algum *feedback* das aprendizagens conseguidas e objetivos cumpridos. Aos educandos é dada a possibilidade de autoavaliarem-se relativamente ao seu desempenho nas atividades que desenvolveram e posteriormente refletidos para que tais ações sejam reajustadas (Lopes & Silva, 2010).

Por fim, podemos aferir que planificar é um processo pessoal e singular sob forma de discriminar uma atividade futura, onde poderão ser traçados objetivos gerais e/ou

específicos, culminando numa reflexão do que de bem/mal correu na atividade e de que forma uma próxima planificação poderá colmatar tais falhas ou melhorar o que já está bom.

2.2. Estratégias de intervenção inerentes à ação pedagógica.

Neste tópico pretende-se abordar todas as estratégias, metodologias e pressupostos teóricos que foram tidos por base para a realização da prática pedagógica nas duas valências de educação.

Traduziram-se nas minhas linhas de intervenção durante o estágio e surgem como um culminar de toda a formação que tivemos durante a licenciatura e mestrado em educação, onde nos foram sempre despertando para a adequação da nossa prática ao meio, à escola e ao grupo onde nos encontrávamos inseridos no sentido da desconstrução do paradigma tradicional que ainda se encontra presente nas escolas de hoje em dia.

Assim, para que fosse possível compreender em que consistem estas teorias educacionais e para justificar todo o meu trabalho realizado na prática, são brevemente explanados os princípios inerentes a cada uma delas e de que forma estas vêm contribuir para um envolvimento ativo das crianças no desenrolar das suas aprendizagens, e como estas mesmas teorias educacionais nos levam de forma natural a uma construção de momentos de aprendizagens mais significativas e motivadoras para o grupo.

2.2.1. Aprendizagem pela ação

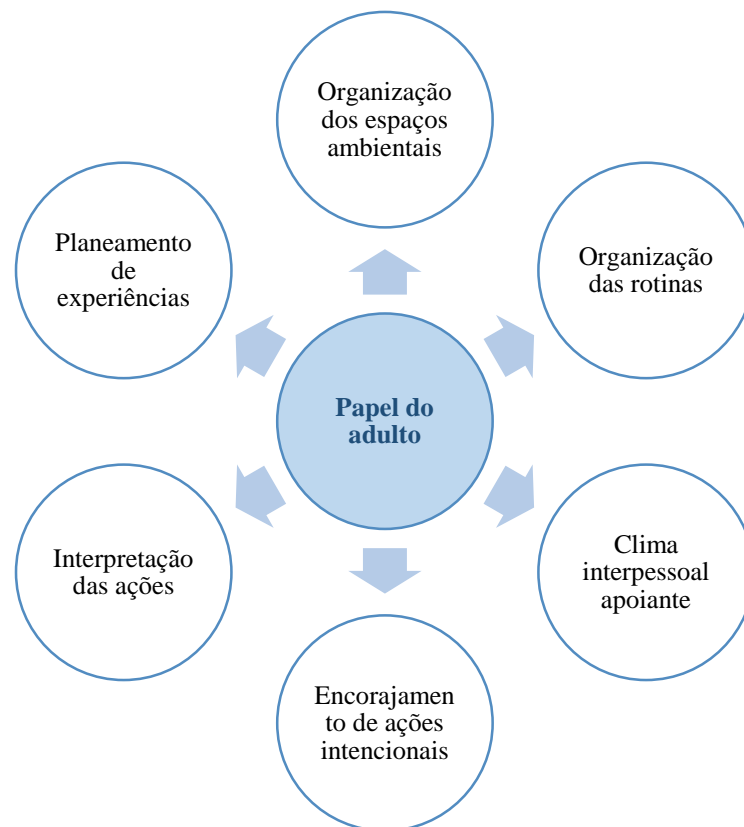
A Aprendizagem pela Ação é um fator decisivo na construção de saberes e aprendizagens significativas (Hohmann, Banet & Weikart, 1987). Compreende-se que a envolvimento ativa das crianças ao longo de todas as atividades é crucial para a promoção de aprendizagens ativas, ao invés de as crianças serem apenas seres passivos durante todo o processo educativo. Neste sentido, Hohmann e Weikart (2003) referem a importância para uma planificação flexível, onde as interações podem ser, do ponto de vista da educação, diversificadas e adaptadas, que podem ser definidas por três critérios essenciais:

1. Exercitar e desafiar as capacidades do aprendiz conforme vão emergindo em cada nível de desenvolvimento;
2. Encorajar e auxiliar o aprendiz a desenvolver um padrão único de interesses, talentos e objetivos;
3. Apresentar experiências de aprendizagem quando os aprendizes estão mais capazes de dominar, generalizar e reter aquilo que

aprendem e de relacionar essas aprendizagens com as experiências prévias e as expectativas futuras. (p.20)

Sendo assim, o que se deseja, transversalmente à aprendizagem pela ação, é que a criança através do contacto com os objetos do quotidiano, analise, explore, reflita e tome consciência dos seus interesses para que, por conseguinte, promova a motivação para a resolução de problemas que possam erguer-se. Depreende-se que o desenvolvimento da compreensão e pensamento é desenvolvido através da reflexão que cada criança realiza sobre a sua ação, uma vez que são os seus interesses pessoais que a encaminham até à experimentação, exploração, questionamento e invenção, desenvolvendo, assim, o processo de pensamento lógico (Hohmann & Weikart, 2003).

Figura 4. O papel do adulto para a promoção de uma aprendizagem ativa.



Adaptado de: Hohmann e Weikart (2003).

Portanto, o docente exerce um papel fundamental no apoio da aprendizagem ativa através da organização dos espaços e de rotinas, do encorajamento para a resolução de conflitos, da interpretação de cada ação realizada pelas crianças e do planeamento de

atividades adequadas aos interesses e motivações das crianças. Isto porque, o papel exercido pelo docente, ao longo de toda a organização da prática pedagógica, promove momentos de autonomia nas crianças, clima de apoio entre adulto-criança e ainda uma aprendizagem ativa e significativa.

Compreende-se que o papel do educador/professor passa por estimular as crianças para que elas mesmas questionem os problemas para resolver. Deste modo, o conceito de aprendizagem ativa surge associado a uma “(...) conotação da aprendizagem que é iniciada pelo sujeito que aprende, no sentido de que é executada pela pessoa que aprende, em vez de ser apenas “passada” ou “transmitida”.” (Hohmann & Weikart, 2003, p.174).

Reconhece-se que a educação, como processo ao longo da vida, pretende difundir o desenvolvimento máximo, conservando os interesses e motivações de cada criança. O docente, como o profissional que orienta e promove o desenvolvimento dos seus alunos ao longo do processo educativo, identifica as motivações e carências, para que possa adaptar e planejar de acordo com as especificidades e individualidades de cada um deles com o objetivo de atingir cada criança se consiga desenvolver tanto a nível pessoal, social e cognitivo.

2.2.2. Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade não se apresenta no seio educativo como um conceito novo, é algo que já tem vindo a ser discutido, com cada vez mais relevância ao longo dos últimos anos. No entanto, ainda se apresenta como um conceito pouco definido e em parte, abstrato e que, por isso, apesar de já ser mais comum os docentes a realizarem, muitos ainda não compreendem bem a sua natureza, nem como aplicá-la no contexto da sua prática. Tentam, por isso, realizá-la de acordo com o vago conhecimento que apresentam sobre a temática, com o objetivo que tal se traduza numa aprendizagem mais transversal e significativa para os seus alunos (Pombo, 1994a).

Pombo (1994b) tenta demonstrar a sua perspetiva sobre o entender que possui em relação à interdisciplinaridade, a partir de um olhar reflexivo sobre as várias definições já apresentadas por outros autores que, por sua vez, abordam também esta questão. Pombo (1994b) alude à interdisciplinaridade como “(...) qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objecto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objectivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objecto comum” (p. 13).

A partir desta definição de interdisciplinaridade já é possível compreender a relevância que a mesma compreende quando falamos da planificação do trabalho do docente. A interdisciplinaridade é a estratégia a partir da qual o docente consegue relacionar as diferentes áreas de conteúdo, e promover nelas um olhar de interdependência entre todas as áreas do saber, permitindo que estabeleçam um paralelo com o real do seu quotidiano.

Esta necessidade da interdisciplinaridade surge por vários motivos. De acordo com Pombo (1994c), inicia-se por um sentimento de rutura da continuidade do currículo escolar em detrimento de uma “fragmentação e especialização do conhecimento científico” (p. 14). Foram surgindo cada vez mais disciplinas a serem inseridas no currículo escolar, que por sua vez, cada uma delas sentiu necessidade de declarar a sua autonomia, de acordo com a natureza da sua ciência e assim foram se estabelecendo como unidades independentes das restantes disciplinas (Pombo, 1994c). Isto levou a que o ensino fosse guiado de uma forma unitária, em que cada área curricular fosse trabalhada de forma isolada, concentrada no seu saber.

Por outro lado, numa visão complementar do conhecimento, em que todas as áreas do saber se cruzam e se complementam, a escola e os professores começaram a reconhecer, que para os alunos, um trabalho que relacionasse as várias áreas e que demonstrasse a importância da interdependência existente entre elas, daria mais significado e motivação às aprendizagens desenvolvidas pelas crianças. Também para o docente, a interdisciplinaridade se apresenta como imprescindível, pois como cita Pombo (1994c):

(...) nenhum professor (...) se limita ao ensino estrito dos conteúdos programáticos da sua disciplina, porque o próprio facto de ensinar o obriga a ter que recorrer a exemplos e referências várias mediante as quais, justamente, se vai operar a integração (p. 16).

Neste sentido, entende-se que a interdisciplinaridade seja alvo de preocupação e reflexão dos docentes enquanto uma prática intrínseca no processo de ensino-aprendizagem “(...) que promove o cruzamento dos saberes disciplinares, que suscita o estabelecimento de pontes e articulações entre domínios aparentemente afastados, a confluência de perspetivas diversificadas para o estudo de problemas concretos, a exploração heurística de transposições conceptuais e metodológicas (...)” (Pombo, 1994c, p. 16).

Outro motivo apontado por Pombo (1994c), como estando por detrás da emergência da interdisciplinaridade é o facto da escola já não ser vista como a única fonte de conhecimento e transmissão de novos saberes. Na sociedade em que hoje nos inserimos, uma sociedade de inovação e evoluções tecnológicas, onde o conhecimento se apresenta como uma constante inseparável do nosso quotidiano, uma realidade da qual as crianças se encontram enraizadas desde que começam a contactar com o meio envolvente, não é possível desassociá-la do contexto escolar.

Os docentes, conscientes desta realidade, aquando da sua ação pedagógica, sentem a necessidade de promover a interdisciplinaridade, para que as aprendizagens realizadas dentro da escola, não sejam completamente descontextualizadas e incompatíveis com o tipo de aprendizagem que se realiza fora da escola. Neste contexto, a interdisciplinaridade surge como uma estratégia imperativa, por ser detentora de uma maior e melhor flexibilidade da planificação e gestão dos conteúdos a serem trabalhados (Pombo, 1994c).

O último aspeto apresentado por Pombo (1994c) refere-se à complexidade do mundo da ciência e do conhecimento em que nos inserimos. Consta que muitas vezes a sociedade não acompanha, proporcionalmente, as evoluções tecnológicas e as novas descobertas científicas, que têm surgido cada vez com mais frequência e com um nível de complexidade mais elevado ao longo dos nossos dias. Como forma de refúgio, e muitas vezes escape deste mundo desconhecido, ou de difícil compreensão, a sociedade sente a necessidade de criar outras verdades onde se sinta segura e compreenda o desenrolar dos acontecimentos, a partir de justificações não válidas, não científicas e generalizadas. Acaba assim por recorrer à criação de escapes, a estas inquietações explicativas do mundo da ciência e da tecnologia, embrenhando-se em mitos, ideologias e superstições para explicar os acontecimentos à sua volta.

Neste âmbito, Pombo (1994c) refere a urgência de repensar o ensino, em especial o ensino das ciências, pois é onde os docentes têm a oportunidade de promover a exploração deste mundo da ciência de forma ativa e significativa. Pretende-se que o docente, recorrendo à interdisciplinaridade, proporcione às crianças momentos de aprendizagem, através dos quais possam chegar às suas próprias conclusões e adquirir conceções a partir da ação, da descoberta e do questionamento por aquilo que a rodeia.

Todos estes critérios são referenciados, para que se compreenda a interdisciplinaridade como componente indissociável da prática docente, para que a gestão do ambiente educativo dentro da sala de aula seja feita de forma contínua,

interligada e se traduza em experiências de aprendizagem significativas e ativas para as crianças.

A interdisciplinaridade implica, portanto, alguma reorganização do processo de ensino/aprendizagem e supõe um trabalho continuado de cooperação dos professores envolvidos. Conforme os casos e os níveis de integração pretendidos, ela pode traduzir-se num leque muito alargado de possibilidades: transposição de conceitos, terminologias, tipos de discurso e argumentação, cooperação metodológica e instrumental, transferência de conteúdos, problemas, resultados, exemplos, aplicações, etc (Pombo, 1994b, p.13).

Paviani (2004) apresenta várias perspetivas em relação à interdisciplinaridade, pela sua multiplicidade de definições e diferentes aplicações realizadas pelos docentes, de acordo com o seu conhecimento sobre a matéria, nomeadamente que “(...) a interdisciplinaridade impõe-se cada vez mais como uma necessidade, como uma condição de possibilidade epistemológica e de política fundamental do conhecimento” (Paviani, 2004, p. 16). Acresce ainda que “(...) a interdisciplinaridade não é um fim que deva ser alcançado a qualquer preço, mas uma estratégia, um meio, uma mediação, uma razão instrumental, um permanente diálogo entre a unidade e a multiplicidade, entre as partes e o todo” (Paviani, p. 19).

De acordo com Pombo (2004), a interdisciplinaridade consiste no “(...) cruzamento entre domínios do conhecimento” (p. 105). Ainda de acordo com a mesma referência, a interdisciplinaridade acabou por surgir na escola de forma quase espontânea, pois esta começou a ser encarada como algo imperativo e emergente.

Sintetizando, Pombo (2004) afirma que a interdisciplinaridade tem surgido entre os professores como forma de combater esta individualização das áreas de conteúdo e a sua fragilidade a nível da constante atualização dos seus conhecimentos. Por este facto, os professores encaram esta prática no ensino, como o cruzamento das várias áreas de conteúdo, de modo a que os alunos possam relacioná-los e melhor compreendê-los, possibilitando aos docentes uma planificação mais abrangente e completa.

2.2.3. Aprendizagem cooperativa

A aprendizagem cooperativa é uma estratégia pedagógica que tem vindo a ser discutida, com cada vez mais veemência, ao longo dos últimos anos, enquanto estratégia privilegiada para o desenvolvimento de aprendizagens cognitivas e sociais dentro da sala de aula. Lopes e Silva (2009) referem que a aprendizagem cooperativa é aquela em que

“(…) os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre dado objecto” (p. 4).

Esta estratégia não é algo que só tenha começado a ser discutido recentemente. Trata-se de uma orientação pedagógica já há muito debatida e que tem vindo a ter cada vez mais relevância nos dias de hoje. Assim sendo, para compreendermos, de um modo mais consciente, em que consiste esta estratégia e quais os princípios a ela subjacentes, Lopes e Silva (2009) apresentam-nos uma compilação de perspetivas, de vários autores, sobre este processo de aprendizagem por cooperação.

Assim, estes autores começam por abordar o trabalho de Fathman e Kessler que definem esta estratégia como “(…) o trabalho em grupo que se estrutura cuidadosamente para que todos os alunos interajam, troquem informações e possam ser avaliados de forma individual pelo seu trabalho” (Lopes & Silva, 2009, p. 3).

Acrescenta-se que o objetivo central do envolvimento do aluno neste tipo de estratégia é torna-lo “(…) agente activo da sua própria aprendizagem” (Pato, 1997, p. 9). Esta perspetiva é reforçada com as ideias de Johnson e Holubec onde apresentam a aprendizagem cooperativa

(…) como uma estratégia de ensino em que grupos pequenos, cada um com alunos de níveis diferentes de capacidades, usam uma variedade de actividades de aprendizagem para melhorar a compreensão de um assunto. Cada membro do grupo é responsável não somente por aprender o que está a ser ensinado, mas também por ajudar os colegas, criando uma atmosfera de realização (Lopes & Silva, 2009, p. 3).

Desta forma, considerando que a instituição escolar tenta corresponder aos desafios que a sociedade lhe coloca, Lopes e Silva (2009) defendem que a escola deverá ambicionar que as crianças e os jovens adquiram, ao longo do seu processo educativo, competências que os permitam “trabalhar em equipa, intervir de uma forma autónoma e crítica e resolver problemas de uma forma colaborativa” ao longo da sua vida (p.IX).

Foca-se, portanto, a relevância do envolvimento da criança num ambiente de aprendizagem cooperativa desde os primeiros anos em que inicia o contacto com os estabelecimentos de ensino. É certo que quanto mais cedo a criança vivenciar este espírito cooperativo, mais facilmente poderá aceder e compreender estas competências sociais que se assumem como fundamentais para o seu desenvolvimento enquanto ser social.

Maria Pato (1997) vem nos confirmar esta realidade, pois após muitos anos de aplicação desta estratégia e simultânea investigação sobre a temática, conseguiu concluir que o trabalho em grupo e o sentido de cooperação vem, de facto, permitir que o professor

tenha em conta os “(...) diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo e afectivo dos alunos, respeitar ritmos diferenciados de pensamento e de acção, valorizar processos complexos de pensamento e melhorar a aquisição de competências” dos seus alunos ao longo da sua ação pedagógica e assim torná-la mais significativa para todo o grupo (p. 9).

Dando continuidade à ideia de Lopes e Silva (2009) pretende-se que a escola, enquanto centro de encontro de uma pluralidade de origens étnicas, culturais e familiares muito distintas, reconheça a importância das crianças e jovens adquirirem competências sociais a partir de atividades de colaboração entre os vários alunos e restante comunidade educativa. O objetivo é trabalhar no sentido de obter escolas que fomentem cada vez mais os princípios cooperativos, em detrimento de escolas promotoras de competição e de trabalho individualista.

Os mesmos autores defendem ainda que é necessário desapegar das metodologias tradicionais, que se centram fundamentalmente em aprendizagens conceptuais, que conduzem ao “(...) individualismo e à competição entre alunos, reforça a exclusão social e os sentimentos de inadaptação dos que obtêm menor aproveitamento e não prepara os jovens para os desafios e as exigências actuais da sociedade.” (p. IX).

Por outro lado, deveremos nos concentrar em pedagogias que envolvam o desenvolvimento de atividades cooperativas onde “(...) salientam-se os ideais de solidariedade, de conjugação de esforços, de responsabilidade individual e de interdependência positiva: os objetivos são alcançados se e só se todos os atingirem” (Lopes & Silva, 2009, p. X).

Várias são os autores que nos revelam que a aplicação desta estratégia tem se demonstrado vantajosa na aquisição de competências sociais, em simultâneo com a aquisição e desenvolvimento de competências cognitivas, por parte das crianças que são envolvidas neste tipo de aprendizagem. É uma estratégia que pode e deve ser aplicada a todos os níveis de ensino.

Podemos então assumir que estamos perante um ambiente cooperativo quando é possível constatar determinadas atitudes no trabalho desenvolvido dentro da sala, nomeadamente o sentido de responsabilidade individual dentro do grupo, a interdependência positiva, e a capacidade de organização e método de trabalho, com vista na resolução de problemas, a partir de questões formuladas inicialmente (Lopes & Silva, 2009). Estes são aspetos que vão conduzir à inserção da criança neste ambiente cooperativo e, por isso, interessa compreender o que cada um deles significa neste contexto de aprendizagem cooperativa.

É de realçar, que o trabalho cooperativo representa uma mais valia para a aquisição e desenvolvimento de competências cognitivas e sociais, quer para os alunos, quer para o professor. Esta estratégia visa uma aprendizagem cooperada, em que cada aluno desempenha um papel primordial dentro do seu grupo, participando de modo ativo, dinâmico e em favor de um sucesso comum. Cada aluno trabalha para si, mas também para o seu grupo, dado que cada um depende do outro, para o alcance de um sucesso comum. “Os membros do grupo devem saber como liderar o grupo, tomar decisões, criar um clima de confiança, comunicar e gerir os conflitos e sentir-se motivados para o fazer” (Lopes & Silva, 2009, p. 19).

Em jeito de conclusão, salienta-se que a partilha de saberes revela-se na produção de novos conhecimentos. Através de novas questões e investigações desenvolvidas em grupo, são potencializadas novas competências e aprendizagens que contribuem para o sucesso comum, tornando as aprendizagens mais ricas, diversificadas e significativas, sendo uma prática fundamental entre alunos, mas também entre professores.

2.2.4. Diferenciação pedagógica

A Diferenciação Pedagógica (DP) é uma estratégia que deve estar sempre presente na prática de qualquer docente, contudo, diversas vezes ocorrem dúvidas acerca do que realmente significa diferenciar pedagogicamente em contexto de sala de aula.

Existem diversas definições acerca deste conceito e por isso interessa compreender o que se define como diferenciação pedagógica para então poder realizá-la de forma consciente. Sendo assim, Grave-Resendes e Soares (2002), definem a DP como “a identificação e a resposta a uma variedade de capacidades de uma turma, de forma que os alunos, numa determinada aula não necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma” (p. 28), ou seja, numa sala encontramos vários indivíduos, com especificidades únicas, ritmos de aprendizagem e motivações diferentes e é aplicando a DP que se consegue maximizar as potencialidades de cada criança.

Seguindo esta linha de pensamento, para Tomlinson e Allan (2002), a DP é “uma forma de resposta proactiva do professor face às necessidades de cada aluno”, (p. 14), sendo que para Santos (2009), esta “constitui-se como uma resposta orientada pelo princípio do direito de todos à aprendizagem, essencial para dar resposta à heterogeneidade de alunos que frequentam a escola atual”, (p. 52).

Perrenoud (1995) vem nos alertar para o facto de que fazer a diferenciação dentro de uma sala de aula implica o rompimento da pedagogia magistral, que ainda prevalece

em muitas escolas, sendo esta uma maneira de colocar em ação uma organização de tarefas onde integra uma multiplicidade de dispositivos didáticos onde se colocam as crianças perante a situação que se torne mais favorável.

Deste modo, quando a DP é promovida dentro da sala de aula, é favorecida a aquisição de conhecimentos de uma forma mais eficaz por parte das crianças pois, quando se encontram envolvidas na sua aprendizagem, esta revela-se mais significativa (Tomlinson, 2008). Um docente ao realizar a DP na sua sala está a considerar as individualidades e potencialidades de cada criança, como também os seus interesses e necessidades, o que irá permitir que as mesmas aprendam “de acordo com as suas diferenças” (Grave-Resendes e Soares, 2002, p. 20).

Na perspetiva de Tomlinson e Allan (2002), o primordial objetivo de diferenciar a ação pedagógica deve ir ao encontro do crescimento e sucesso máximo individual, pois, diferenciar é uma maneira de pôr em causa todo o processo de ensino-aprendizagem. Contudo não é introduzindo uma estratégia ou um conjunto diversificado de estratégias e materiais didáticos que se faz a DP, mas sim “investir num processo de diferenciação pedagógica que implique transformações qualitativas nas escolas”; investir no que realmente interessa ensinar e, “perceber que a aprendizagem é algo que acontece dentro de nós e não algo que apenas vem do exterior”, (p. 29). Assim sendo, o docente ao criar um ambiente que seja propício e facilitador da aprendizagem, fará com que a criança se desenvolva tanto a nível cognitivo como social.

De acordo com Morgado (2003), no contexto da diferenciação pedagógica, este papel de docente enquanto facilitador do desenvolvimento de novas aprendizagens, implica que a organização curricular deve ser estruturada de um modo flexível e aberto, para que possa alcançar todas as crianças, independentemente das potencialidades e necessidades de cada uma. Corroborando este pensamento, Cadima (1997) destaca que o facto de haver uma grande variedade sociocultural “implica uma outra concepção de organização escolar que ultrapasse a via da universalidade e que reconheça o direito à diferença considerando, assim, a diversidade como um aspecto enriquecedor da própria comunidade” (p.13).

Para Benavente (1994) uma ferramenta essencial para uma diferenciação pedagógica de sucesso, é a diferenciação do ensino e adaptação de cada aprendizagem utilizando para o efeito “o contexto de cooperação educativa” (citado por Grave-Resendes & Soares, 2002, p.22), recorrendo ao trabalho em grupo, a pares, entre outros.

Para que possa ser promovida a DP dentro de uma sala é essencial agrupar um conjunto de condições e estratégias para que possa haver uma otimização das aprendizagens de cada criança. Assim, e no que diz respeito ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, é preponderante que se organize o espaço consoante as necessidades do grupo. Algumas estratégias, tais como, adaptar o espaço para que se possa trabalhar em grupo, a pares e individual como também o ensino simultâneo, faz com que as crianças tenham uma participação mais ativa nas tarefas do dia-a-dia, fazendo com que alguma responsabilidade recaia sobre as crianças.

Segundo Gregório (1997), tarefas como: distribuição, arrumação e verificação do material; Limpeza do material; Arrumação das caixas dos ficheiros; Marcação das presenças e faltas; Registo diário do tempo; Atualização do calendário; Documentação; Biblioteca; Tratamento de plantas/ou animais etc. (adaptado de Gregório, 1997, p. 25), são importantes para a aquisição da autonomia por parte das crianças e uma forma de gerir o trabalho dentro de uma sala, pois e segundo o mesmo autor, “A partilha de tarefas é entendida como uma forma de autonomizar e de responsabilizar os alunos” (Gregório, 1997, p.26).

No que diz respeito à introdução de materiais diferenciados na sala devem ser acessíveis a todos e deve ser explicado para que fim é e como se trabalha com o mesmo (Gregório, 1997). Este autor refere alguns exemplos de materiais que podem ser introduzidos na sala, a ver, os ficheiros, sendo este um instrumento para o “treino dos conteúdos do programa das áreas da Língua, da Matemática e do Estudo do Meio” (Gregório, 1997, p.27).

Refere também que a autoavaliação revela-se importante pois, através desta, as crianças poderão observar os conteúdos que têm maior dificuldade e insistir nos mesmos. A biblioteca torna-se relevante pois, através desta, poderá treinar a leitura aperfeiçoando, deste modo, o português que é transversal a todas as outras áreas do saber. Seguindo ainda as ideias do autor supracitado, todas as crianças dentro de uma sala devem ser envolvidas nos problemas, dificuldades e progressos dos seus pares, de modo a que se promova uma atitude de entajuda onde reine um ambiente securizante para todos.

Assim sendo, é importante que se aplique a DP, nos dias de hoje nas salas, sendo um processo onde é preciso haver um envolvimento de todos os intervenientes no processo ensino-aprendizagem de modo a que as crianças possam atingir as metas e objetivos estipulados (Morgado, 2003).

Segundo o mesmo autor, ao aplicar esta pedagogia, os docentes poderão aumentar a qualidade do seu ensino, sendo que ao diferenciar estratégias “demonstram expectativas positivas (...), promovem a autonomia (...), regulam o processo de ensino/aprendizagem (...), estabelecem climas positivos na sala de aula (...), organizam o trabalho de forma consistente (...), reforçam os sucessos e os esforços dos alunos (...), e estimulam os seus alunos para o trabalho cooperado” (Morgado, 2003, p. 72). Só assim, poder-se-á afirmar que a escola premeia a diferença, respeitando e incentivando cada criança na sua globalidade.

2.2.5. Materiais didáticos

Os materiais didáticos são, nos dias de hoje, um recurso fundamental, particularmente nas faixas etárias mais novas, de auxílio ao desenvolvimento das aprendizagens das nossas crianças, por permitirem, e acima de tudo facilitarem, a passagem de raciocínios concretos para raciocínios mais abstrato. As crianças que frequentam o 1º ciclo, quando confrontadas com conteúdos abstratos sentem muita dificuldade em assimilar e concretizar aprendizagens, deste modo os materiais didáticos surgem com o intuito de facilitar as aprendizagens e motivar as crianças para as mesmas.

No que concerne à sua definição, Bezerra (1962), citado por Caldeira (2009), afirma que “o Material Didático é ‘todo e qualquer acessório usado pelo professor para realizar a aprendizagem.’ ” (p.15).

A este respeito Caldeira (2009) citando Hole (1977) refere também os materiais didáticos como “ ‘meios de aprendizagem e ensino’ diferenciando o material estruturado como uma coleção de objetos configurados de maneira a ‘corporizarem’ uma ou mais estruturas (...)” (p.15).

À luz do pensamento de Royo (1996) o material didático:

(...) é aquele que com a sua presença, e manipulação, provoca a emergência, o desenvolvimento e a formação de determinadas capacidades, atitudes e destreza nas crianças de modo a possibilitar experiências que levem a criança progressivamente, desde a formação da sua capacidade perceptiva, à representativa e finalmente à conceptual. Não é um meio que facilita o ensino, é o ensino em si mesmo (citado por Caldeira, 2009, pp.16-17).

Assim sendo, e conscientes da importância que os materiais têm para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças, cabe aos docentes como mediadores das mesmas, encontrar as melhores estratégias de intervenção e o fomento de atividades

que proporcionem às crianças a manipulação de materiais transformando-as em atividades ativas que segundo Tompkins (1996) proporcionam às crianças uma maior aprendizagem, pois estas são incentivadas a explorarem, e interagirem, fomentando a sua criatividade e satisfazendo a sua curiosidade a partir dos seus próprios interesses.

Além disso, Caldeira (2009) refere que a manipulação de materiais é facilitadora na construção de conceitos e fomenta a representação de outros que já conhecem “permitindo assim a sua melhor estruturação” (citando Ponte & Serrazina, 2000, p.18).

Como já foi referido, a utilização de materiais didáticos torna as aprendizagens mais motivadoras, ricas e estimulantes e por isso este autor defende que estes momentos de aprendizagem deverão ser vistos como “o meio através do qual a criança interage com o mundo exterior, com os adultos e com as outras crianças.” (p. 17). É através da sua manipulação e exploração que a criança tem a oportunidade de desenvolver determinadas capacidades atitudes e destrezas (Caldeira, 2009). Assim sendo, a manipulação dos materiais didáticos dá a possibilidade às crianças de experienciarem situações e de as representarem visualmente para que depois seja mais fácil a construção mais abstrata dos saberes.

Tendo em conta a utilidade que os materiais exercem no desenvolvimento global das aprendizagens é fundamental que numa primeira fase seja facultado o material para que as crianças o possam explorar livremente e de forma lúdica, passem a conhecer as características do mesmo e satisfaçam a sua curiosidade natural enquanto crianças. Além das questões levantadas, a introdução de materiais envolve as crianças na construção do seu próprio conhecimento, fator que permite que os níveis de motivação sejam mais elevados e as crianças estejam mais predispostas para as aprendizagens.

Importa no entanto referir que a sua utilização deve ser mediada e monitorizada pelo adulto uma vez que a criança deve utilizar este recurso quer de forma lúdica mas também de forma didática, ou seja, deixar que as crianças manipulem os materiais sem que posteriormente se explique a sua utilização poderá retirar ao mesmo o seu objetivo principal que deverá ser o caráter pedagógico.

Desta forma, sumariamente, importa referir que o material didático é uma ferramenta de trabalho quer dos docentes quer das crianças, e que a sua utilização precoce é fundamental para o desenvolvimento de aprendizagens bem sustentadas e fundamentadas. No entanto, é imperativo reconhecer que, para que as crianças possam posteriormente progredir nas suas aprendizagens e desenvolver outros mecanismos abstratos essenciais para a construção de conhecimento, nomeadamente os conceitos mais

abstratos, é necessário monitorizar a utilização deste tipo de recurso e torná-lo representativo para as crianças para que estas se consciencializem da sua importância na construção do seu próprio conhecimento.

2.2.6. Atitude Experiencial

A aquisição de uma atitude experiencial, no campo da educação, consiste no reconhecimento da criança como fonte de experiências e vivências resultantes de todo o contacto e exploração que estabelece com o seu meio envolvente. Estas experiências são determinantes de todo o desenvolvimento da criança a nível pessoal, cognitivo e social, e por isso devem ser encaradas pelo educador como ponto de partida para toda a sua ação pedagógica, no sentido de se traduzir num processo educativo centrado na criança, nos seus interesses e motivações e consequentemente numa prática pedagógica significativa, contextualizada e motivante para os principais agentes de todo o processo de educativo – as crianças.

Nas palavras de Portugal e Laevers (2010), o educador quando assume uma atitude experiencial está a dar sentido às sensações, emoções e ideias, não só das crianças, mas também às suas, permitindo que haja uma melhor compreensão, por parte de ambos, do “vivido do outro” (p. 14) e assim o estabelecimento de uma relação de confiança e segurança que fortalecerá todo o desenrolar de uma pedagogia centrada nos interesses comuns e individuais do grupo.

É uma abordagem que tem como principal objetivo o Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS) da criança de forma plena e espontânea, que, de acordo com Portugal e Laevers (2010), só será possível quando as mesmas apresentarem níveis elevados de implicação e bem-estar emocional. Quando as se sentem bem e mostram-se implicadas na sua aprendizagem, significa que o seu processo de desenvolvimento está a decorrer de forma positiva e em boas condições (Portugal & Laevers, 2010). Os mesmos autores consideram que estes dois critérios devem ser o centro de todo o trabalho desenvolvido dentro da sala e de toda a gestão e organização do ambiente educativo.

Interessa assim compreender o que é entendido por implicação e bem-estar emocional da criança e de que forma estes dois critérios se traduzem de forma decisiva na qualidade do desenvolvimento da criança.

Portugal e Laevers (2010) entendem o bem-estar da criança como “ (...) um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está

acessível e aberta ao que a rodeia.” (p. 20). Resume-se à satisfação das necessidades básicas da criança. A criança precisa de sentir satisfeitas as suas necessidades físicas e afetivas, as suas necessidades de segurança, de reconhecimento e de afirmação, a necessidade de se sentir competente e ainda a necessidade de significados e de valores (Portugal & Laevers, 2010). São necessidades básicas, fundamentais para que a criança se sinta bem, segura e confiante para se envolver no meio educativo que se encontra inserida e, conseqüentemente, nas suas aprendizagens. Nestas circunstâncias, estaremos perante crianças que nos apresentam elevados níveis de bem-estar e por isso se encontram em condições para que o seu desenvolvimento pessoal e social, em consonância com o seu desenvolvimento cognitivo, ocorra em melhores condições e com maior sucesso. (Portugal & Laevers, 2010).

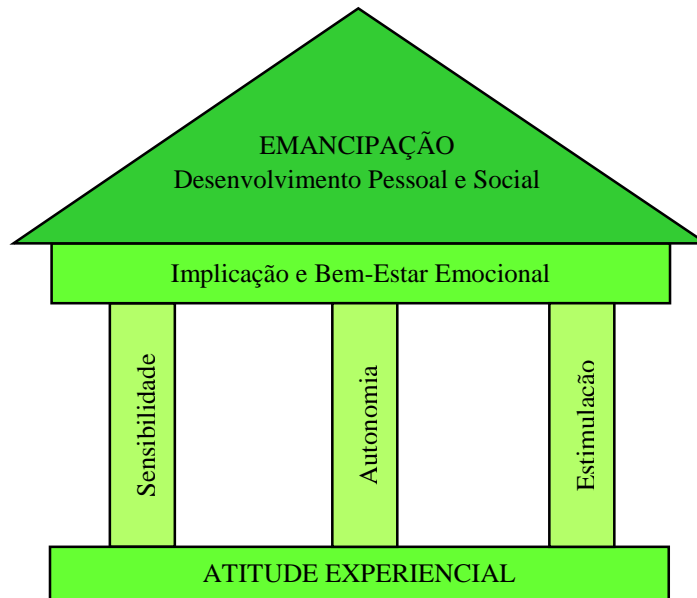
Em relação à implicação, Portugal e Laevers (2010) definem esta dimensão como “ (...) uma qualidade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia. É determinada pela necessidade de exploração e pelo nível de desenvolvimento.” (p. 25). Os mesmos autores realçam que este critério deve ser visto, pelo educador, como base para a organização do espaço educativo e a planificação de toda ação pedagógica, no sentido de promover e favorecer momentos que sejam alvo de elevados níveis de implicação por parte das crianças.

À medida que o educador vai conhecendo o seu grupo, adquire pontos de referência que o permitem compreender de que forma as suas crianças apresentam maiores níveis de implicação e assim gerir o ambiente educativo nesse sentido. Se a criança apresenta elevados níveis de implicação, significa que o que está a realizar lhe motiva, cativa, envolve e a satisfaz, logo o seu desenvolvimento será centrado num conjunto de experiências significativas e, concomitantemente, mais ricas para elas.

Estes dois critérios são referenciados como o fim último do trabalho a ser realizado em educação de infância, para que a criança consiga alcançar o seu máximo Desenvolvimento Pessoal e Social, que é o objetivo central da aquisição de uma atitude experiencial em educação (Portugal & Laevers, 2010). “Esta abordagem oferece uma forma respeitadora de sentir, pensar e fazer em educação de infância, tendo o adulto como ponto de referência a experiência da criança, reconstruindo significados através das suas expressões, palavras e gestos.” (Portugal & Laevers, 2010, p. 20).

Deste modo estes dois autores, grandes defensores e propulsores desta abordagem educacional, apresentam, de forma muito sucinta, um esquema onde nos é possível compreender toda a essência desta abordagem.

Figura 5. Edifício ilustrativo de uma pedagogia baseada numa atitude experiencial.



Fonte: Portugal & Laevers (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar* (p. 15)

Realizam então uma analogia entre a aquisição de uma atitude experiencial na educação e a sustentação de um edifício, onde o edifício no seu todo representa a abordagem pedagógica com todos os seus pressupostos e objetivos finais. Desta forma, como base deste edifício, como ponto de partida, que irá sustentar toda a restante pedagogia, está a *atitude experiencial* – a abordagem pedagógica – que consiste na aquisição de uma atitude educacional que valorize as experiências das crianças como centro de todo o processo educativo (Portugal & Laevers, 2010).

Os três pilares que sustentam todo este edifício pedagógico, e permitem depois alcançar o fim último desta pedagogia – neste caso, o topo do edifício – centram-se na promoção da *sensibilidade*, da *autonomia* e *estimulação* das crianças. Pretendem deste modo mostrar que esta abordagem pedagógica se foca na realização de um diálogo experiencial com a criança para que seja trabalhada e fomentada a sua sensibilidade; num ambiente promotor da iniciativa livre da criança para que a mesma se torne autónoma no seu desenvolvimento e aprendizagem; e ainda no enriquecimento do meio educativo, onde a criança seja livre de explorar todos os estímulos em seu redor e assim o seu quotidiano seja rico em experimentações, para que seja possível o seu desenvolvimento

de forma plena em todos os níveis, sociais, afetivos, pessoais e cognitivos dentro da sala (Portugal & Laevers, 2010).

Só quando o trabalho do educador se centra nestes três pilares, torna-se possível alcançar a elevados níveis de *implicação e bem-estar emocional* por parte da criança, que representa a “trave mestra” do nosso edifício pedagógico e de todo o trabalho do educador. Quando as crianças apresentam níveis elevados nestas duas dimensões significa que se encontram bem consigo próprias, com os outros e com o meio que as rodeia, e por isso são estas dimensões que vêm sustentar o “frontão” do nosso edifício, ou seja o DPS das crianças (Portugal & Laevers, 2010).

Temos o nosso edifício bem sedimentado, ou seja alcançamos o objetivo central desta atitude experiencial, quando se verifica esta “emancipação” da criança, como nos falam Portugal e Laevers (2010),

(...) cidadão emancipado: alguém autêntico na interação que estabelece com o Mundo, emocionalmente saudável, evidenciando vitalidade, com uma atitude fortemente exploratória, aberta ao mundo externo e interno, com um sentido de pertença e de ligação, e uma forte motivação para contribuir para a qualidade de vida e o universal processo de criação, respeitando o Homem e a Natureza. (Portugal & Laevers, 2010, p.15)

Temos o nosso edifício bem sedimentado, ou seja alcançamos o objetivo central desta atitude experiencial, quando se verifica esta “emancipação” da criança, como nos falam Portugal e Laevers (2010). Quando todo este ambiente educativo é construído no grupo pedagógico através de um trabalho partilhado e cooperativo entre os profissionais de educação e as crianças, é possível desenvolver esta atitude experiencial e permitir que as crianças se sintam valorizadas, envolvidas e respeitadas ao longo de todo o seu processo de desenvolvimento.

Apesar de ser uma abordagem maioritariamente referenciada em contexto de educação pré-escolar, pode e deve ser também assumida no 1.ºCEB. É uma atitude perante a educação que se foca na valorização das experiências e dos interesses das crianças para orientar a prática pedagógica do docente e por isso, cabe ao professor do 1.ºCEB compreender de que forma poderá adaptar esta abordagem pedagógica ao trabalho que pretende que seja realizado dentro da sua sala e ao mesmo tempo promover o DPS das suas crianças em consonância com o desenvolvimento das suas aprendizagens.

2.2.7. Pedagogia por projeto

O trabalho por projeto, de acordo com o Ministério da Educação (s.d., p. 10), define-se pela criação de um projeto em torno de uma temática, onde se pretende que de forma ativa todas as crianças estejam envolvidas no processo de pesquisa, na compreensão e na resolução das questões que surjam em torno da temática selecionada.

O trabalho de projeto é uma metodologia de trabalho que implica o envolvimento de todas as crianças no desenvolvimento das suas aprendizagens. É uma metodologia que deriva do movimento de educação progressista defendido por John Dewey, onde a criança aprende ao fazer e experimentar. “O essencial é que se trata [o trabalho por projeto] de um acto intencional e os actos intencionais são a unidade típica da vida que vale a pena ser vivida.” (Castro & Ricardo, 2003, p. 10).

A pedagogia de trabalho por projeto foi definida enquanto método de trabalho pedagógico por Kilpatrick em 1918 no seu artigo publicado *The Project Method*. De acordo com Castro e Ricardo (2003) o termo já era conhecido, e já existiam docentes que o aplicassem em Portugal, mas só foi realmente divulgado enquanto modelo pedagógico a ser aplicado nas escolas em 1978 pela Comissão Instaladora de um Curso para Formação de Formadores (CICFF). Veio demonstrar a importância desta metodologia enquanto processo investigativo para a resolução de problemas, onde a aprendizagem pela ação é posta em primeiro plano e é tanto, ou mais valorizado todo o processo de investigação do que a resposta que é obtida no final da investigação. Vem proporcionar o desenvolvimento de novas aprendizagens ao mesmo tempo que estabelece uma ligação com o meio e a sociedade em que a criança se encontra inserida, ou seja, “ (...) tem condições para favorecer as aprendizagens e, simultaneamente, a responsabilização, a cooperação e a participação na vida social.” (Castro & Ricardo, 2003, p. 13).

Ao longo do desenrolar da prática pedagógica desenvolvida na valência do pré-escolar foi decidido aplicar esta metodologia por permitir que as crianças, de forma ativa, investiguem sobre uma temática que lhes suscite curiosidade e interesse. Sabemos que quando as crianças têm a oportunidade de escolher o seu tema de pesquisa e trabalhar em torno dele, o seu nível de implicação é muito mais elevado do que se for um tema imposto pelo professor.

Ao apoiar-se sobre o reconhecimento e a valorização dos desejos de saber, de saber fazer, de agir sobre o real dos alunos, a metodologia de projeto desencadeia um processo de dinamização e interação de diferentes domínios de atividades (intelectual, motora, afectiva, criadora, comunicativa). (Castro & Ricardo, 2003, p.13).

Este é o principal pressuposto desta metodologia. Partir de questões, sugestões, interesses ou motivações que surjam da parte da criança e conduzi-la durante o seu processo de procura de respostas.

O professor neste contexto tem apenas o papel de orientador do desenvolvimento das aprendizagens. Ao desenvolver este trabalho dentro de uma sala de aula, o docente tem como principal objetivo “ (...) antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento.” (Ministério da Educação, s.d., p. 8). Esta metodologia requer que todos os participantes (as crianças, enquanto principais agentes) estejam envolvidos em todas as partes do projeto, desde o trabalho de pesquisa, à fase de planificação do trabalho a realizar para responder às questões levantadas inicialmente e ainda na fase de apresentação de todo o trabalho desenvolvido à comunidade educativa.

Este tipo de trabalho vem favorecer o desenvolvimento global da criança, pois ao mesmo tempo que pretende desenvolver novas aprendizagens a nível curricular, ainda privilegia o desenvolvimento pessoal e social da criança. É um trabalho que envolve, da parte da criança, a tomada de decisões, escutar os outros, exprimir as suas ideias e opiniões, e respeitar a sua vez e a dos colegas. Estes processos, orientados inicialmente pelo educador, mas que ao longo do projeto vão se tornando cada vez mais autónomos, têm como principal objetivo promover no grupo um espírito crítico, reflexivo, curioso, aberto a novas ideias e que saiba argumentar e defender as suas ideias.

Fases de desenvolvimento de um projeto:

Esta metodologia apesar de ser extremamente flexível, pois é uma metodologia que dá liberdade às crianças para, em conjunto com o professor, orientarem o seu trabalho da forma que acharem mais adequada para o desenrolar das suas aprendizagens e do seu projeto no contexto da sua temática, segue algumas fases que servem para orientação do desenrolar do projeto.

São quatro as fases a ter em conta aquando do desenvolvimento de um projeto. A primeira fase é a fase da definição do problema, onde é decidida a temática do projeto e o que se pretende investigar; a segunda fase é a fase da planificação e desenvolvimento do trabalho, onde são feitos os planos de trabalho e possíveis estratégias para abordar a temática; uma terceira fase, a fase da execução, em que se colocam em prática as estratégias delineadas para compreender a problemática inicial e ainda uma quarta fase, a fase de divulgação/avaliação do projeto, que consiste na valorização do trabalho

desenvolvido e na partilha das conclusões obtidas com o projeto através da apresentação de todo o trabalho desenvolvido à comunidade e ainda a avaliação do mesmo.

Todas estas fases são construídas com base na “voz” da criança. O docente guia o grupo ao longo do desenrolar do trabalho, mas é a criança que tem o papel principal nesta ação. “O professor tem o seu projeto, os alunos têm os deles, que se vão sucedendo e entrecruzando, e que, longe de serem contraditórios com aquele, são, pelo contrário, a garantia de que o projeto pedagógico do professor se realiza.” (Castro & Ricardo, 2003, p. 9). O grupo decide o que quer investigar, dá sugestões de onde podem procurar a informação, expressa-se em relação ao que gostaria fazer sobre a temática e sobre o que gostaria de descobrir em relação ao tema do projeto.

Assim a *primeira fase - definição do problema*, consiste na seleção da temática a ser estudada. A escolha do projeto pode surgir nos mais variados contextos dentro da sala. Pode partir de uma conversa em grande grupo, numa conversa individual com o educador ou mesmo de uma conversa informal entre a criança e os seus pares, ou mesmo de um momento de brincadeira. Pode ser feito um projeto de turma, ou mesmo em pequenos grupos, cada um selecionar o tema que pretende trabalhar. Ainda nesta fase, e após a escolha do tema do projeto, é feito o levantamento em grande grupo sobre o que já sabem sobre a questão, e ainda o que gostariam de descobrir de novo. É feita uma rede de ideias, onde se registam as ideias prévias das crianças. Assim esta rede de ideias será a base para o início do projeto a ser desenvolvido.

Então partimos para a segunda fase do projeto que consiste na planificação e desenvolvimento do trabalho. Depois de ter sido decidida a temática a ser trabalhada é necessário delinear as estratégias a serem utilizadas ao longo do projeto para chegarmos aos resultados finais. Novamente, esta planificação parte de ideias e sugestões provenientes das crianças. É feito o registo do que as crianças gostariam de fazer sobre aquela temática, de que forma gostariam de abordá-la e assim o educador tem ideia de como poderá orientar as atividades ao longo do projeto tendo em conta os interesses das crianças.

O docente enquanto orientador das aprendizagens a serem desenvolvidas,

(...) após um diagnóstico da realidade educativa e das necessidades e potencialidades do grupo de crianças – diagnóstico esse que não é estático, antes é dinâmico porque se vai reformulando mercê das novas informações que estão sistematicamente a ser recebidas –, [faz uma] previsão do(s) possível(eis) desenvolvimento(s) do projecto em função de metas específicas (algumas delas podendo ser globalmente definidas como

metas a atingir durante os anos pré-escolares). (Ministério da Educação e Ciência, s.d., p.15).

A planificação nesta fase, não pode ser vista como algo estrito e inflexível. É primeiramente realizado um plano geral sobre os objetivos que se pretendem desenvolver a longo prazo com este projeto e posteriormente, à medida que for sendo desenvolvido o projeto vão inferindo os objetivos mais específicos a serem atingidos.

Começa-se por delinear como será feito o trabalho, onde poderão ser feitas as primeiras pesquisas e com que recursos o poderão realizar. É definido por que questão ou atividade irão começar o projeto e quem fica responsável por cada tarefa. Planeiam-se os dias para a realização do trabalho e quanto tempo poderá assumir o desenrolar do projeto. Este planeamento é todo registado com as crianças, sendo que, quando possível, deverá ser feito por elas mesmas, a não ser nas idades mais novas, em que o educador auxilia durante todo esse processo. O plano elaborado é afixado na sala para que as crianças tenham noção do que vão fazer e qual o passo que têm a seguir. Permite assim à criança que tenha noção do seu trabalho e do que é pretendido atingir. Paralelamente, o professor/educador elabora um plano dos objetivos e competências que irá desenvolver ao longo deste projeto de acordo com as atividades propostas em grupo. O docente tem aqui a função de ampliador de aprendizagens, de desenvolvimento de competências específicas e gerais, que vão permitir à criança que ao longo do projeto se desenvolva ao seu ritmo e de acordo com os seus interesses e motivações, enquanto indivíduo social, cultural e intelectual.

Chega então a altura de pôr o plano em prática, passando à *terceira fase do projeto - a execução*. Normalmente é a fase que ocupa mais tempo ao longo do projeto. Tudo o que foi delineado na fase anterior começa agora a ser realizado, iniciando-se pela fase de pesquisa. As crianças, com o apoio do educador, começam a encontrar as primeiras informações sobre o tema do projeto. Esta pesquisa normalmente é realizada em pequenos grupos, para que possam ser utilizados vários recursos (livros, revistas, internet, jornais...) e para se obter o máximo de informação possível.

Cada grupo realiza a sua pesquisa e regista os resultados obtidos. Este registo pode ser feito a partir de desenhos, esquemas, recortes, tópicos, resumos, etc., desde que consigam traduzir o que lá está representado. Em idades mais novas, como o pré-escolar, o educador e auxiliares de educação da sala encontram-se de forma mais presente ao longo deste processo, sendo que auxiliam todos os grupos na sua pesquisa, desde a consulta dos livros à utilização da internet. De seguida, é realizada a partilha da

informação encontrada sobre a temática aos restantes grupos. Para isso, cada grupo organiza-se para fazer a apresentação do que conseguiram descobrir sobre a temática e posteriormente explica-la aos restantes colegas.

A partir da fase de pesquisa é feito o ponto de situação do que as crianças já sabem. É um processo que vai sendo realizado ao longo do projeto, há uma contínua constatação do que aprenderam, com o que já sabiam antes. As teias ou redes de ideias sobre a temática, realizadas inicialmente, vão sendo ampliadas e assim as crianças vão se inteirando do percurso já efetuado. Esta terceira fase consiste essencialmente no desenrolar das atividades planeadas na primeira fase para o desenvolvimento da temática em estudo. São realizados modelos, grandes cartazes, visitas de estudo, são convidados pessoas a vir a falar à sala sobre o tema. Pretende-se envolver toda a comunidade neste processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Ao chegar ao fim do projeto, ou seja, ao obter as respostas necessárias para a resposta à questão inicial, ou a obtenção das informações pretendidas inicialmente, surge a última fase da pedagogia de projeto, a *quarta fase - divulgação/avaliação*. Esta é a altura onde é feita a “socialização do saber” (Ministério da Ciência e Educação, s.d., p.17). É organizado todo o trabalho realizado ao longo do projeto, incluindo todas as fases e não só a resposta final à questão inicial, em portefólios, em vídeos ou ainda exposições, para posteriormente ser apresentado à comunidade (escola, pais ou mesmo aos restantes colegas).

Nesta fase as crianças sentem o seu trabalho valorizado e demonstram um grande orgulho em partilhar com os outros as suas novas descobertas e o que realizaram para chegar até elas. De acordo com Edwards et al. (1999), citado por Ministério da Educação (s.d.), “ (...) é uma espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido pelo grupo durante o projecto (...) ” (p. 17)

Para finalizar é feita uma avaliação de todo o processo de desenvolvimento do projeto. Avalia-se o resultado final e o processo de elaboração do trabalho, avalia-se o envolvimento dos elementos dos grupos, a responsabilidade pelas suas tarefas, o seu nível de cooperação no grupo, as informações obtidas e ainda as aprendizagens e competências desenvolvidas. Esta avaliação pormenorizada, neste tipo trabalho, torna-se possível pelo facto de o registo ser uma estratégia constante ao longo da pedagogia de projeto. Tudo o que é realizado, o que é encontrado, o que é planeado é registado em conjunto com crianças e em grande parte é realizado por eles próprios. Desta forma o processo de avaliação acaba por ser mais simplificado e aberto a todos os agentes presentes neste

projeto. Tanto o professor como os alunos tomam consciência do seu papel e do seu trabalho e por isso mesmo conseguem analisá-lo de forma reflexiva e crítica.

2.3. Investigação-ação: partindo de uma investigação qualitativa

A investigação-ação surge na educação como um método a partir do qual o professor assume um papel de investigador. Tem como objetivo procurar respostas ou possíveis soluções para questões levantadas durante a sua ação no terreno de observação. Estas questões surgem normalmente, aquando da observação de determinados comportamentos no campo em estudo e que se pretendem compreender no contexto do seu significado a nível “ (...) do desenvolvimento das pessoas, das organizações e das sociedades.” (Bento, 2013, p.13).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) a investigação-ação define-se por ser um instrumento de mudança social, pois o investigador assume um papel integrante na sua investigação, com o principal objetivo de agir no meio onde desenvolveu a sua pesquisa para modificar algo nesse mesmo contexto.

Na educação, esta investigação centra-se numa investigação qualitativa, ou seja, numa investigação que tenta compreender detalhadamente, através da observação participada, os comportamentos dos sujeitos do campo em estudo, de forma natural. O investigador integra-se dos costumes e hábitos dos sujeitos em estudo para que as suas observações ganhem significado no contexto em que decorrem. “Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48).

Para nós, enquanto futuros docentes, a investigação-ação surge como um processo fundamental, pois leva-nos a uma reflexão constante sobre a nossa própria prática, o meio social onde nos encontramos inseridos e de que forma podemos modificar ou adaptar as nossas práticas em contexto pedagógico. “Ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona.” (Alarcão, 2000, p.6)

Esta metodologia de investigação-ação revela-se assim como um processo reflexivo que, de acordo com Wood (1991) citado por Alarcão (1996)

(...) requer que o formando/professor coloque perguntas acerca do ensino e reveja essas mesmas perguntas até que a pergunta que foi feita mude ou seja respondida. É

o constante rever da mesma pergunta que dá consistência à reflexão, levada a cabo através de ciclos sucessivos de quatro fases: planear, agir, observar, reflectir. (p. 116)

Assim, numa investigação desta natureza, é necessário ter alguns elementos fundamentais como base de todo o processo, sendo eles a observação participante, a investigação descritiva e processual, a validação de resultados indutivos e ainda a atribuição de significados (Alarcão, 1996).

Desta forma a investigação-ação deve ser organizada em várias fases. Uma primeira a fase – fase de diagnóstico, onde a partir da observação participada é possível chegar à questão problema da investigação; a segunda fase – fase de planificação da ação, onde é feita a investigação sobre a questão levantada, a definição da metodologia de investigação a usar durante a ação *in loco* e ainda a delineação das estratégias a utilizar no âmbito da problemática detetada; a terceira fase – fase de intervenção, período onde é posto em prática as estratégias planificadas e dá continuidade à recolha de dados; e por fim a quarta fase – fase de análise de resultados, onde representa o período de reflexão, organização, discussão e apresentação de dados.

2.3.1. Recolha de dados para planificar e agir *in loco*

Como referido anteriormente, a investigação-ação surge com o objetivo de procurar respostas ou possíveis soluções para determinada questão ou problemática encontrada num determinado meio onde se encontra o investigador.

Assim começa a primeira fase da investigação-ação, a fase de diagnóstico. O papel de docente observador, crítico e reflexivo, surge mais uma vez como fulcral para o desenvolver deste projeto. Nesta primeira fase, é iniciada a recolha de dados para que o investigador consiga fazer o diagnóstico da problemática do meio onde se encontra inserido, pois é a partir daqui que o professor começa a detetar a questão a investigar e mais tarde a verificar se o seu plano de ação revela diferenças no contexto onde foi desenvolvido o projeto.

Sendo, neste tipo de investigação, o professor a principal fonte de recolha de dados sobre a sua própria investigação, esta é feita com base na observação participante realizada em campo. Por isso mesmo os dados são recolhidos uma forma mais narrativa e descritiva, pois normalmente baseiam-se em análise de notas de campo, fotografias, vídeos, documentos. Como afirmam Bogdan e Biklen (1994) “A abordagem da 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 objecto de estudo.” (p.49).

Assim, a observação participante é uma das metodologias privilegiadas na investigação qualitativa, pois prevê que toda a investigação seja sumarizada em relatos e descrições, para ajudar o investigador a melhor perceber a ação, obtendo os dados de forma mais precisa e contextualizada. O grande objetivo é analisar os dados recolhidos tendo em conta “ (...) toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos.” (Bogdan & Bilken, 1994, p.48).

Esta observação e descrição de toda a ação irá permitir a posterior análise dos dados que segundo a metodologia qualitativa deve ser indutiva e não dedutiva, ou seja, neste tipo de investigação, o investigador não devem ter ideias pré-concebidas, deve através da análise de todos os dados, do contexto e do processo retirar conclusões independentes de qualquer ideia pré estabelecida.

De acordo com Costa (2012) “A observação participante revela-se vantajosa nos casos em que os objectivos de pesquisa privilegiam ou admitem dados recolhidos a partir do ponto de vista do pesquisador e tendo como base a sua experiencia pessoal.” (p.148).

O facto do professor estar inserido no contexto em que estes registos foram elaborados, faz com ele consiga extrair mais significado das suas observações, que não seriam possíveis caso ele não se tivesse inteirado do contexto de observação. Assim sendo, o professor deve recorrer das suas notas de campo elaboradas ao longo da sua prática pedagógica para, posteriormente, partir para a análise dos dados recolhidos e definição das estratégias a utilizar.

Após a recolha de dados é fundamental realizar a análise sequencial dos mesmos para que possam ser retiradas as conclusões necessárias para a condução da investigação-ação. Segundo Sousa (2005) é a partir desta análise que se irá “chegar a inferências que irão ou não validar as hipóteses da investigação.” (p. 291).

Desta forma, o professor começa a dar significado aos dados recolhidos. Parte das suas notas de campo, dos registos fotográficos ou eventuais vídeos que tenha realizado durante a fase de diagnóstico para iniciar a interpretação da informação recolhida de forma significativa. Para dar continuidade à sua reflexão sobre os dados recolhidos em campo, o docente sente a necessidade de cruzar a sua informação com a bibliografia já existente sobre a temática em estudo, pois estas permitem o investigador compreender os vários pontos de vista existentes sobre a sua investigação e tirar as suas conclusões em

relação a como atuar de forma fundamentada e orientada no contexto onde se insere o seu objeto de estudo.

O passo seguinte é então desenvolver um plano de ação onde conste as estratégias definidas pelo investigador, neste caso o docente, para a sua intervenção em campo. Esta análise pormenorizada da informação em consonância com a análise documental sobre a temática em estudo vem permitir que o investigador consiga delinear um conjunto de estratégias direcionadas e contextualizadas para o grupo onde se encontra inserido.

À medida que o seu plano de ação é posto em prática, o docente mantém-se como observador participante dando continuidade ao processo de registo, de análise de dados e de reflexão sobre o desenrolar da prática. Ao longo do tempo o professor vai verificando se existem alterações ou não no comportamento do grupo. O investigador já tem consciência que à medida que for sendo posta em prática a sua ação, o seu plano poderá sofrer alterações e adaptações. Sempre que seja necessário, e o professor assim o avalie, de acordo com os resultados que for obtendo do grupo, poderá readaptar o seu plano de ação para que consiga realizar a mudança de comportamento que delinear inicialmente. É feita por isso uma contínua reflexão sobre o plano de ação em relação com a problemática levantada inicialmente para que as estratégias sejam as mais adequadas ao grupo, tendo sempre como principal objetivo solucionar a questão da investigação.

2.3.2. Avaliação e reflexão crítica dos resultados

Esta última fase – avaliação dos resultados, é onde o docente analisa todo o percurso percorrido até então. Chegado ao fim do seu plano de ação, o docente sente a necessidade de analisar todos os dados recolhidos na fase inicial, analisar o plano de ação desenhado, os diários feitos ao longo da sua ação com o grupo, todas as adaptações necessárias ao seu plano e os resultados obtidos ao longo do projeto. Esta avaliação consiste no cruzamento de todas essas informações e na conclusão, por parte do investigador, se conseguiu resposta à questão levantada, ou se conseguiu solucionar o problema encontrado inicialmente.

Este tipo de investigação não é visto como algo estanque, sendo que muitas vezes, chegando ao fim da investigação o professor, ao fazer a avaliação desse percurso, sente a necessidade de reformular partes do seu plano, voltar a agir sobre a questão por outra perspectiva, ou então mesmo já tendo conseguido atingir o seu objetivo inicial, ao longo do percurso da investigação foram surgindo outras temáticas que suscitaram no professor

a necessidade de investigar e agir sobre elas e começa então novamente uma nova investigação e um novo projeto de investigação-ação.

É de realçar que este tipo de investigação não é realizado em dias ou semanas. É algo que requer tempo e persistência. Para conseguir alterar algum tipo de comportamento num grupo é algo demorado e que implica das duas partes (professor e crianças) o sentimento de necessidade de mudança ou de que a mudança está a ser positiva para o grupo.

Esta etapa não vem finalizar o papel do professor enquanto agente investigador e reflexivo, pelo contrário. Mesmo que o professor tenha conseguido modificar algo dentro do seu contexto de sala de aula, continua a ter que investigar e refletir sobre a sua prática, para que esta esteja sempre em sintonia com as necessidades do grupo e que vá ao encontro dos interesses do mesmo, mantendo a sala de aula um meio prazeroso para crescer e desenvolver novas aprendizagens.

Na investigação qualitativa a triangulação é o método mais utilizado para fazer o cruzamento de dados e de informação. “O objectivo é procurar recolher e analisar dados obtidos de diferentes origens, para os estudar e comparar entre si.” (Sousa, 2005, p.173). Utilizando esta metodologia para realizar a análise de dados, o investigador, de acordo com Stake (2009), irá alcançar a confirmação necessária para a sua investigação e aumentar o crédito da sua interpretação.

2.4. Avaliação

Como já referimos anteriormente, a visão que cada um de nós depreende da instituição escolar determina as perspetivas educacionais de cada indivíduo. O parâmetro “avaliação” não difere neste critério. O entender que cada um apresenta em relação ao papel da avaliação, dentro da sala de aula, depende das experiências educativas que vivenciou e da forma como encara e assume o processo de avaliação.

Para Pacheco (1996), o processo de avaliar corresponde à “(...) expressão de um juízo de valor que pressupõe uma tomada de decisões através de procedimentos técnicos formais ou informais, correspondendo a um acto perceptivo e cognitivo que se explica pelo modelo de processamento de informação” (p. 129).

Assim sendo, numa perspetiva educacional, onde a criança é tomada como o centro de toda a ação pedagógica e que desempenha um papel ativo e significativo em todo o seu processo de aprendizagem, defende-se que o processo de avaliação deve ser encarado como uma “avaliação para a aprendizagem” que leve as crianças a que “(...)

continuamente aprendam e permaneçam confiantes de que podem continuar a aprender em níveis produtivos se persistirem em tentar aprender” (Lopes & Silva, 2012, p. 4). Acredita-se que só assim, a avaliação se tornará um instrumento basilar, para todos os intervenientes educativos, não como algo castrador e inibidor para as crianças, mas sim como um instrumento de promoção da autoestima e confiança dos alunos (Lopes & Silva, 2012).

Neste ponto de vista da avaliação, as crianças conseguirão compreender, com maior facilidade, a forma como aprendem e assim refletir e consciencializar-se sobre o seu próprio processo de aprendizagem, no sentido de aperfeiçoar o seu rendimento escolar (Lopes & Silva, 2012).

A avaliação, quando encarada como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, deverá ser entendida, pelo professor e pelo aluno, como o meio pelo qual lhes é possível avaliar as aprendizagens realizadas e refletir a partir dessa avaliação, se é, ou não necessário, reorganizar a metodologia de trabalho (Pais & Monteiro, 2002). Estes mesmos autores defendem ainda que o papel da avaliação deve consistir numa “(...) análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas, o que se vai traduzir numa descrição que informa professores e alunos sobre os objectivos atingidos e aqueles onde se levantaram dificuldades” (Pais & Monteiro, 2002, p. 51).

Desta forma, considerando que as crianças com as quais nos encontramos a trabalhar são todas diferentes umas das outras, cada uma com as suas especificidades, é fundamental que o professor diversifique os instrumentos e materiais de avaliação, pois só assim conseguirá realmente realizar uma avaliação correta das aprendizagens desenvolvidas dentro da sala, avaliar as capacidades e atitudes de cada criança e ainda realizar uma avaliação geral de todo o grupo (Ibidem).

C. Morales, citado por Pais & Monteiro (2002), ilustra a avaliação como um processo com duas funções básicas: “ (...) recolha de informação sobre a realidade que se vai elaborar e a formulação de juízos de valor sobre a própria realidade a partir dos dados obtidos e em função de critérios predeterminados.” (p. 52). Defende assim que, a partir destas duas funções básicas, se conseguirá orientar toda a atividade didática tendo em conta as especificidades do grupo e valorizando as suas necessidades e fragilidades para a planificação da ação educativa.

Lopes e Silva (2012) consideram que a avaliação, enquanto processo formativo, ou como referem “uma avaliação para a aprendizagem” levará ao estabelecimento de uma “(...) relação professor-aluno assente numa relação de apoio, de entreajuda à

aprendizagem (...)” (p. VIII). Nesta perspectiva de avaliação, quando falamos em desempenho escolar “(...) significa que os alunos estão a aprender para melhorar os seus conhecimentos e competências. Diferentes alunos irão consegui-lo de maneiras diferentes, alguns necessitando de maior esforço do que outros, mas para todos o progresso será possível” (Lopes & Silva, 2012, p. VIII). Quando este tipo de avaliação é assumida como parte integrante do trabalho dentro da sala, é possível analisar o rendimento escolar de cada criança como um crescimento integral, ao longo das várias fases (Lopes & Silva, 2012).

Tendo em conta estes pressupostos, podemos categorizar, dentro do processo avaliativo, três grandes categorias de acordo com a natureza dos seus objetivos: avaliação de diagnóstico, avaliação formativa e avaliação sumativa. Todas elas representam um papel fundamental, enquanto instrumento regulador do trabalho desenvolvido dentro da sala, tanto para o docente como para as crianças, mas a sua aplicação varia de acordo com o momento em que é realizado e com o que o docente pretende avaliar.

Neste sentido, a avaliação de diagnóstico corresponde à avaliação realizada geralmente em períodos iniciais, através da qual, o professor tem a possibilidade de conhecer os pontos fortes e fragilidades da sua turma.

Em relação à avaliação formativa, é uma avaliação que deve ser assumida como prática diária do docente e da criança, ao longo de todo o processo de aprendizagem, pois esta vem ajudar os

(...) professores e alunos a centrarem-se nas metas de aprendizagem, a fazer um balanço do trabalho em curso em relação a essas metas, e sobre como proceder para as alcançar. Quando os alunos se focam no trabalho que realizam, avaliam a sua qualidade e monitorizam o seu progresso. Compreendem não só o que estão a aprender mas também como aprendem, tornando-se verdadeiros aprendizes. (Lopes & Silva, 2012, p. VIII).

Este tipo de avaliação vem permitir uma adequação do ensino às dificuldades apresentadas pelas crianças, pois a sua utilização “(...) possibilita ao professor feedback para adequar o ensino às necessidades reais de aprendizagem dos alunos e a estes possibilita-lhes feedback para melhorarem a sua aprendizagem” (Lopes & Silva, 2010, p. 1).

Desta forma, e ainda de acordo com Lopes e Silva (2010), a avaliação formativa pretende melhorar a aprendizagem dos alunos, traduzindo-se num processo contínuo, que abrange todas as atividades desenvolvidas dentro da sala, através da qual os professores

procuram “(...) melhorar qualitativamente a aprendizagem dos alunos e não quantificar essa aprendizagem.” (p. 1).

Pais e Monteiro (2002) corroboram as opiniões supracitadas, definindo este tipo de avaliação como uma avaliação informal, que valoriza todo o processo do aluno ao longo do desenrolar das suas aprendizagens até à realização da avaliação formal (sumativa). A avaliação formativa distingue-se da avaliação sumativa, por ser um “(...) processo frequente, contínuo e dinâmico que envolve professores e alunos numa relação de cooperação, com vista a recolherem dados sobre a aprendizagem” (Lopes & Silva, 2012, p. 6-7).

Não obstante a todo este trabalho formativo, presente ao longo de todo o percurso educativo, surge a avaliação sumativa que se define como o culminar de todas estas avaliações referidas anteriormente, onde o docente tem que apresentar o resultado final de todas as experiências de aprendizagem, decorridas ao longo dos vários períodos escolares e no próprio final do ano letivo. A avaliação sumativa é geralmente utilizada para “(...) fazer algum tipo de julgamento, tal como para determinar a classificação que um aluno receberá numa disciplina, a eficácia de um programa, ou se uma escola tem feito o progresso anual adequado” (Lopes & Silva, 2012, p. 6).

Para finalizar, é de salientar que é dado mais ênfase à avaliação formativa, pois foi esta a avaliação que prevaleceu ao longo da prática pedagógica desenvolvida em ambos os contextos educativos. Acrescenta-se que esteve bem presente a consciência de que “Avaliar o desenvolvimento de uma criança não se pode limitar a inventariar capacidades adquiridas, em vias de aquisição ou ainda inexistentes” (Portugal & Laevers, 2010, p. 10).

Parte II – Intervenção Pedagógica

Capítulo 3 – Prática pedagógica desenvolvida na Escola EB1/PE da Pena

A intervenção pedagógica espelhada ao longo deste capítulo refere-se ao estágio desenvolvido em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa instituição pública, localizada no Funchal, na *Escola EB1/PE da Pena*. Esta prática pedagógica desenrolou-se na turma do 4.º B da instituição, com crianças de idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos.

Esta intervenção decorreu sob orientação da Professora Cooperante Sara Canada, no turno da tarde, traduzindo-se num estágio de três dias semanais, com cinco horas diárias. Iniciou-se a 7 de outubro de 2013 e finalizou-se a 6 de dezembro de 2013, com uma duração total de 120 horas práticas, mais 15 horas de observação participante inicialmente.

A primeira semana de observação participada foi fundamental para compreender a dinâmica do grupo e as estratégias de aprendizagem utilizadas por parte da professora cooperante. O facto de já conhecer o grupo, de um estágio anteriormente realizado durante a Licenciatura, veio facilitar este processo de integração na turma. Não obstante, por ser uma docente diferente que se encontrava como responsável pelo grupo, esta primeira semana revelou-se crucial para me inteirar no grupo e na sua dinâmica de trabalho.

Desta forma, após este contacto inicial de observação com o grupo foi então possível começar a realização da minha prática pedagógica. Com o desenrolar do estágio foi se tornando cada vez mais visível algumas nuances no que concerne as relações existentes entre as várias crianças do grupo e a nível da sua autoestima, que já tinham sido constatadas também no estágio anterior, e que se encontravam a prejudicar o empenho, motivação e envolvimento das crianças no trabalho a ser realizado. Assim uma prática cooperativa e que valorizasse as experiências individuais das crianças foi o principal objetivo do estágio desenvolvido na turma do 4.º B para que estes se pudessem envolver de forma ativa e significativa na construção das suas aprendizagens, ao mesmo tempo que trabalhavam as suas relações pessoais e o desenvolvimento da sua autoestima.

Assim sendo, este capítulo encontra-se organizado de forma a compreender o ambiente educativo onde foi realizada a prática pedagógica, seguindo-se a apresentação de alguns momentos de aprendizagem realizados com o grupo e ainda da atividade desenvolvida com a comunidade educativa. Finalizo o capítulo com uma avaliação geral do grupo e uma reflexão final referente a todos os momentos da prática pedagógica.

3.1. Contextualização do ambiente educativo

Ao iniciar a prática pedagógica, é necessário realizar, numa primeira fase, a contextualização do ambiente educativo relativo à instituição, à sala e ao grupo onde iremos desenvolver a nossa prática. Encontramo-nos num novo meio, com um novo contexto social, económico e educativo. Torna-se por isso fundamental nos inteirmos desta nova realidade para que a nossa prática pedagógica seja adequada, contextualizada e significativa para o grupo com o qual iremos trabalhar, pois como sabemos, as crianças desde que nascem estão em constante contacto com o meio envolvente e as interações daí resultantes vão determinar grande parte do seu desenvolvimento pessoal e social ao longo da sua vida.

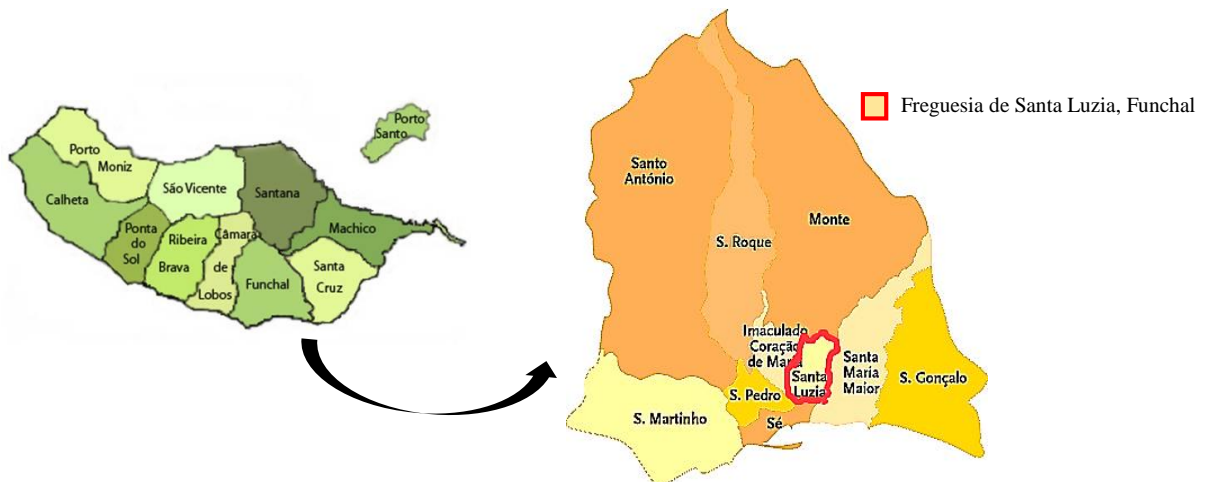
Desta forma, e para uma melhor compreensão do desenrolar de todas as atividades com o grupo, nesta secção, relativa ao ambiente educativo, começo por realizar uma breve descrição do meio envolvente onde as crianças e a escola se inseriam, para depois referir como se encontrava disposto e organizado o espaço educativo da sala do 4.º B e realizar uma caracterização do grupo com o qual desenvolvi a prática pedagógica.

3.1.1. Meio envolvente

Como já foi referido, a prática pedagógica desenvolvida teve lugar na *Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escola da Pena* (EB1/PE da Pena), localizada no concelho do Funchal, na freguesia de Santa Luzia, (Rua Pedro José de Ornelas, 18F), com uma turma de 4º ano.

Santa Luzia pertence ao concelho do Funchal da Região Autónoma da Madeira (RAM). É uma das dez freguesias do concelho do Funchal, localizada a sul do concelho.

Figura 6. Localização da freguesia de Santa Luzia em relação ao concelho do Funchal.



Adaptado de: <http://madeirataxislimo.com/Photos.htm>
<https://www.flickr.com/photos/9480263@N02/3827863480/>

De acordo com os censos de 2011, do Instituto Nacional de Estatística (INE), Santa Luzia tem uma população total de cinco mil e oitocentos e sessenta e seis (5866) habitantes, sendo a faixa etária predominante entre os 25 e os 64 anos de idade (Câmara Municipal do Funchal, 2015). Não obstante, ainda apresenta uma percentagem de habitantes de idades mais idosas (faixa etária dos 65 anos ou mais) um pouco superior em relação à percentagem dos habitantes mais jovens (faixa etária entre os 0 e os 24 anos). (Câmara Municipal do Funchal, 2015). É uma das freguesias mais pequenas do concelho do Funchal, mas encontra-se no centro da zona comercial e urbanizada do concelho.

Esta freguesia dispõe de vários serviços, quer a nível da saúde, quer a nível social, nomeadamente o Centro de Saúde do Bom Jesus, o Centro Radiológico do Funchal, a Liga contra o Cancro, a Segurança Social, a Secretaria Regional do Equipamento Social, o Sindicato dos Professores da Madeira (SPM) e o respetivo Centro de Formação e os Serviços da Rodoeste.

Já num contexto cultural e desportivo é de destacar algumas instituições como o Gabinete Coordenador de Educação Artística, a Associação Cristã da Mocidade da Madeira, o Clube Desportivo Bartolomeu Perestrelo e a Associação de Basquetebol da Madeira.

A nível educacional, a freguesia de Santa Luzia dispõe de um vasto número de instituições, desde creches e jardim-de-infância a escolas secundárias. São de destacar: o infantário “Pimpão”, a Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Pena, o Colégio de

Santa Teresinha, o Colégio Missionário, a Escola do 2º e 3º Ciclos de Bartolomeu Perestrelo e as Escolas Secundárias Francisco Franco e Dr. Ângelo Augusto da Silva.

Relativamente às funções profissionais da população desta freguesia, existe uma diversidade de setores, desde o comércio à indústria. Existe igualmente uma parte da população que se dedica a pequenos trabalhos relacionados com a agricultura, maioritariamente na parte Centro-Norte de Santa Luzia.

3.1.2. A escola EB1/PE da Pena

A Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Pena é uma instituição definida como um estabelecimento educativo que apresenta duas valências educativas: o pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico. De acordo com o Projeto Educativo de Escola (PEE) (2012/2016) é uma instituição de natureza pública, que funciona em regime de tempo total, ou seja, está aberta ao público de segunda a sexta-feira, abrindo às oito horas (8h) e fechando às dezoito horas e trinta minutos (18h.30m).

A nível das infraestruturas, esta instituição é constituída por dois edifícios, - o *edifício 59* e o *edifício 60* - que se encontram interligados pelo espaço reservado para o campo desportivo e para o pátio das crianças.

Figura 7. Fachada da Escola EB1/PE (edifício 60 na parte superior e o edifício 59 na parte inferior).



Fonte: <http://escolas.madeira-edu.pt/eb1pepena/In%C3%ADcio/tabid/2970/Default.aspx>

O *edifício 59* é constituído por quatro salas destinadas às turmas do 1.ºCEB, três salas de enriquecimento curricular (informática, biblioteca e inglês), a sala dos professores, o gabinete de apoio administrativo e o gabinete de direção executiva.

Já o *edifício 60* é constituído por uma sala destinada para o 1ºCEB, três salas para a valência do pré-escolar, duas salas para as atividades do domínio das expressões, nomeadamente uma para a expressão plástica e outra para a expressão musical, uma sala para o ensino especial, a cantina, a cozinha, a despensa e ainda arrecadações para guardar o material de apoio à expressão físico-motora e outros recursos necessários para escola.

Em relação ao exterior, a instituição apresenta dois campos desportivos descobertos, e uma área coberta como pátio para as crianças. Nos tempos de intervalos, os campos são também utilizados como zona de recreio para as crianças.

A nível dos recursos humanos a escola neste momento conta com um total de vinte e seis docentes, um diretora e uma subdiretora e ainda vinte e cinco funcionários a nível do pessoal não docente, que trabalham em conjunto para que as crianças possam ter experiências ricas e diversificadas ao longo do seu percurso escolar para o seu desenvolvimento pessoal e social e cultural:

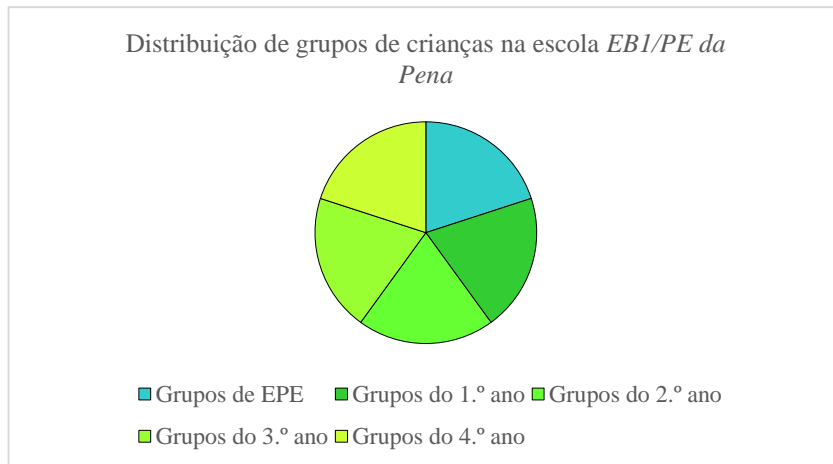
Tabela 2. Recursos Humanos da Escola EB1/PE da Pena

Recursos Humanos	
Corpo docente	Corpo não docente
<ul style="list-style-type: none"> • 1 Diretora • 1 Subdiretora • 6 Educadoras de Infância • 8 Professores de Atividades Curriculares • 2 Professoras de Estudo e Apoio Pedagógico Acrescido • 2 Professores de Inglês • 1 Professora da Informática • 1 Professora de Expressão Plástica • 1 Professor de Expressão e Educação Físico-Motora • 1 Professor de Educação e Expressão Musical e Dramática • 2 Professoras de Ensino Especial • 2 Professoras de Apoio Pedagógico Acrescido / Substituições 	<ul style="list-style-type: none"> • 1 Assistente Técnica • 1 Assistente Operacional com funções de Encarregada de Coordenação de Serviços Gerais • 5 Assistentes Operacionais de Cozinha • 10 Assistentes Operacionais • 7 Ajudantes Socioeducativas da Educação Pré-Escolar • 1 Técnica Superior de Biblioteca

Adaptado de: Projeto Educativo da escola EB1/PE da Pena, 2012/2016.

No total, a escola EB1/PE da Pena apresenta 248 alunos matriculados. Estes encontram-se distribuídos por três salas da EPE e oito turmas do 1.ºCEB, existindo duas turmas de cada ano do 1.ºCEB.

Gráfico 1. Distribuição de grupos de crianças na escola EB1/PE da Pena



Adaptado de: Projeto Educativo da escola EB1/PE da Pena, 2012/2016.

As turmas do 1.ºCEB que têm aulas no horário da manhã (1º e 2º ano) têm atividades extracurriculares no turno da tarde e as turmas da parte da tarde (3º e 4º ano) têm as atividades extracurriculares na parte da manhã.

A escola, segundo o Projeto Educativo, tem como principal objetivo trabalhar os valores sociais com as crianças. Desta forma, a escola pretende promover o conceito de uma escola para todos, respeitadora de cada criança como ser único e conseqüentemente das suas diferenças e ritmos individuais. A instituição visa ainda o melhoramento das técnicas e metodologias do processo de ensino-aprendizagem, com o intuito de motivar os alunos e enriquecer as suas aprendizagens.

Ainda segundo o Projeto Educativo da Instituição, as atividades desenvolvidas dentro da sala de aula, pretendem a valorização da participação ativa dos alunos e o envolvimento dos mesmos em trabalhos de projeto, com o objetivo das suas aprendizagens se tornarem mais significativas e motivadoras ao longo do seu percurso escolar.

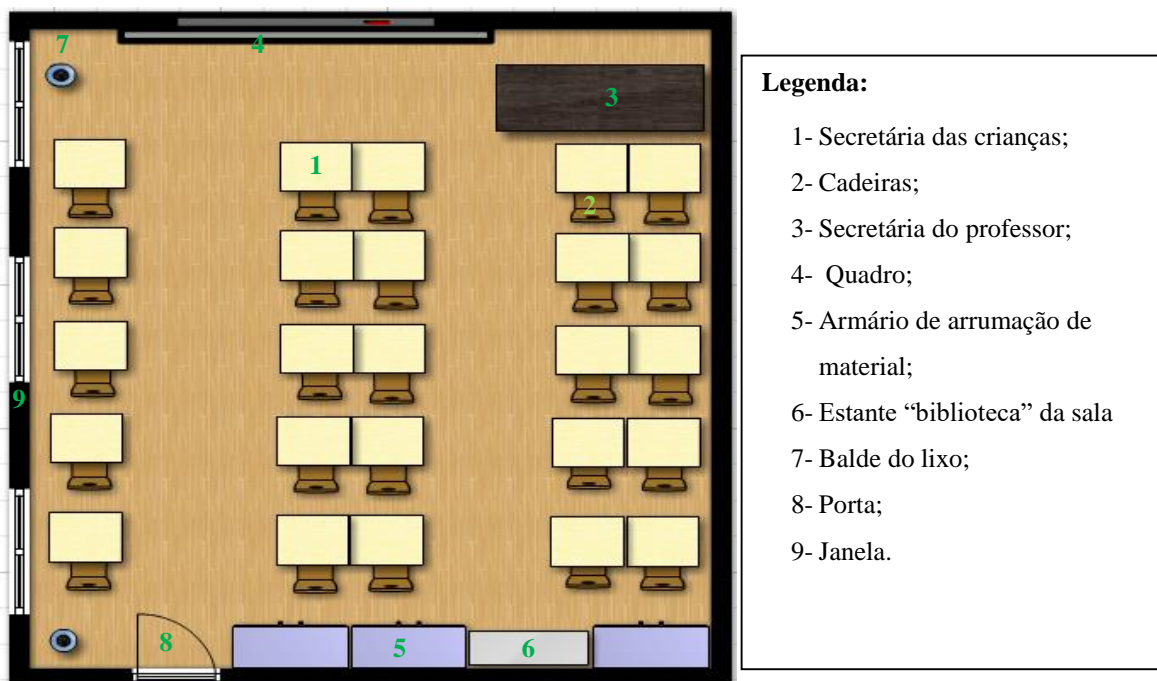
Em suma, a escola *EB1/PE da Pena* assume uma postura de abertura a todas as crianças, sensibilizando assim os seus alunos para o respeito pela diferença e promovendo a interajuda. As suas metodologias baseiam-se no papel ativo do aluno, servindo assim o

professor de promotor de experiências ricas e diversificadas que estimulem a aprendizagem dos seus alunos, tendo em conta as necessidades e ritmos de cada um.

3.1.3. Caracterização da sala do 4.º B

A sala de aula da turma do 4.ºB, onde decorreu a prática pedagógica, situava-se junto da entrada da instituição, no rés-do-chão do edifício 59. A sala apresentava um espaço amplo e bem iluminado, sendo que uma das suas paredes apresentava três grandes janelas que proporcionavam a entrada de luz solar durante todo o dia.

Figura 8. Planta da sala de aula da turma 4.ºB.



A nível da organização do espaço, a disposição das mesas dos alunos acabava por ocupar grande parte do espaço disponível da sala, com um total de 25 mesas e cadeiras individuais. Estas estavam organizadas em três grandes colunas. Na primeira coluna do lado esquerdo as mesas apresentavam-se individualizadas, e a coluna central e a do lado direito apresentavam as mesas juntas aos pares. Todas encontravam-se dispostas de forma a que as crianças estivessem viradas de frente para o quadro branco e para secretária da professora. Esta encontrava-se do lado oposto da entrada da sala, à direita do quadro e era utilizada fundamentalmente para auxílio dos materiais utilizados ao longo das aulas.

Do lado direito da porta da sala existiam três armários utilizados para guardar os materiais didáticos utilizados pelos professores e alunos ao longo do ano letivo e ainda

uma estante a representar a biblioteca da sala onde era possível encontrar algumas obras literárias à disposição dos alunos do 4.º B. Ao longo das paredes da sala existiam vários placards onde eram expostos cartazes alusivos aos conteúdos já trabalhados na sala e alguns trabalhos realizados pela turma. É de realçar que esta sala era partilhada com o 2º ano, no turno da manhã e por esse facto, os armários e os placards possuíam materiais e trabalhos de ambas as turmas.

3.1.4. Caracterização do grupo do 4.º B

A turma do 4.º B da *Escola EBI/PE da Pena* era constituída por um total de vinte e três alunos, nove raparigas e catorze rapazes, com idades compreendidas entre os nove e os onze anos.

Figura 9. Distribuição de idades da turma do 4.º B.



O grupo, no seu geral, pode ser caracterizado como um grupo muito ativo, que se mostrava curioso e aberto a novas experiências. Como tal, com a apresentação de novas experiências de aprendizagem o grupo demonstrava-se muito mais envolvido no desenvolvimento das suas competências e com mais motivação para descobrir e empenhar mais. O trabalho cooperativo, a utilização de materiais manipuláveis e a aplicação de algumas estratégias diferentes ao longo do desenrolar da prática pedagógica vieram comprovar estes factos.

A nível do comportamento do grupo, apresentava-se como satisfatório, sendo que por vezes, o seu comportamento se tornava um pouco mais conturbado, mas que com pequenos exercícios de relaxamento, ou introdução de pequenas atividades de concentração, o grupo acabava por conseguir voltar a se concentrar e focar-se na realização das atividades que tinham sido propostas.

Todos os alunos apresentavam-se a frequentar o 4.º ano pela primeira vez, apesar de existir quatro alunos que já haviam sido retidos em anos anteriores. Caracterizava-se por ser uma turma muito heterogénea em relação a níveis de desempenho, níveis de ritmo de trabalho, nível de autonomia e ainda de comportamentos dentro da sala. Dois alunos do grupo estavam diagnosticados com necessidades educativas especiais (NEE), disgrafia e défice intelectual, e por isso eram acompanhados por outra docente de apoio do Ensino Especial.

Distribuição semanal das várias componentes curriculares

No que concerne à organização dos tempos dentro da sala do 4.º B, a distribuição curricular presente no Plano Anual de Turma (PAT) define que, ao longo de cada semana, a área curricular de:

- Português deverá ser trabalhada um total de 8 horas semanais;
- Matemática deverá ser trabalhada um total de 9 horas semanais;
- Estudo do Meio deverá ser trabalhada um total de 4 horas semanais;
- TIC, Expressões Artísticas e Físico-Motoras deverão ser trabalhadas um total de 4 horas semanais;
- Educação para a cidadania deverá ser desenvolvida em articulação entre todas as outras áreas curriculares.

Em relação às atividades de enriquecimento curricular são referidas no PAT como algo de carácter facultativo.

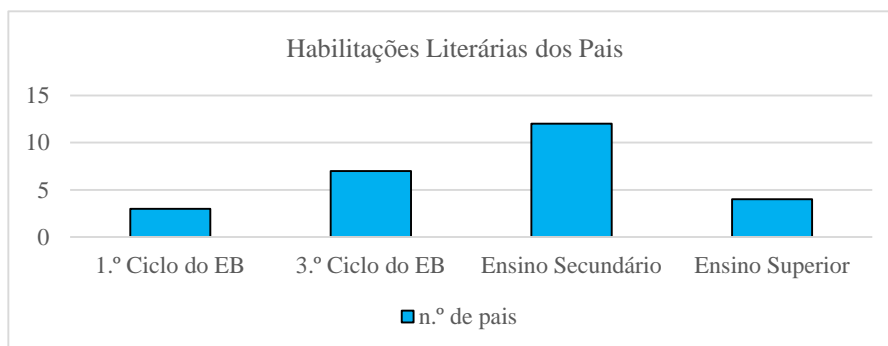
Tabela 3. Horário semanal da turma do 4.º B.

Horas / Dias		2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
8:00	8:30	OCUPAÇÃO DE TEMPOS LIVRES				
8:30	9:30	<u>Exp. Artística</u>	<u>Exp. F.Motora</u>	Estudo	Inglês	T.I.C
9:30	10:30	<u>Exp. Artística</u>	Estudo	Biblioteca	Inglês	A.T.L
10:30	11:00	INTERVALO				
11:00	12:00	Inglês	<u>Expr. Plástica</u>	Biblioteca	<u>Exp. F.Motora</u>	Estudo
12:00	13:00	ALMOÇO				
13:00	14:00	TIC	Matemática	Português	Português	Matemática
14:00	15:00	Português	Matemática	Português	Matemática	Matemática
15:00	16:00	<u>Exp. F.Motora</u>	<u>Exp. Artística</u>	Matemática	Matemática	Estudo Meio
16:00	16:30	INTERVALO				
6:30	17:00	Português	Português	Matemática	Português	Matemática
17:00	18:00	Matemática	Português	Estudo Meio	Estudo Meio	Português

Fonte: Plano Anual de Turma, 4.º B, escola EB1/PE da Pena, 2013/2014

3.1.4.1. Caracterização geral do 4.º B a nível social.

A nível social a turma pertencia ao estatuto médio baixo, sendo que dezassete alunos usufruíam de apoio da ação social.

Figura 10. Habilitações literárias dos pais que responderam a esta questão.

Fonte: Plano Anual de Turma, 4.º B, escola EB1/PE da Pena, 2013/2014

De um modo geral, na turma, quatro encarregados de educação tinham o grau de licenciatura; oito apresentavam formação até ao 12.º ano, um até ao 11.º ano e três até ao 10.º ano; seis frequentaram a escola até ao 9.º ano, um até ao 8.º ano, dois até ao 4.º ano

e apenas um até ao 3.º ano. A nível das profissões, nesta turma existiam cinco encarregados de educação que se apresentavam desempregados.

3.2. Intervenção pedagógica desenvolvida

À luz do contexto educativo explicado anteriormente e a partir dos primeiros dias de observação participada, foi possível organizar e planificar os dias seguintes de estágio tendo em conta as características, necessidades e interesses do grupo. Desta forma, passo a descrever algumas das atividades realizadas com o grupo do 4.ºB para a ampliação das suas aprendizagens, tendo em vista o desenvolvimento das suas competências sociais em paralelo com o desenvolvimento dos conteúdos presentes nos respetivos programas e metas curriculares estabelecidos para cada área curricular.

Deste modo, em colaboração com a Professora Cooperante, as atividades foram planeadas para que as estratégias postas em prática levassem o grupo a se sentir mais confiante, mais motivado e mais envolvido em todo o seu contexto pedagógico. Assim, pelo 1.ºCEB representar o contacto mais formal que a criança realiza em relação ao ensino “(...) o professor deverá ser capaz de tomar adequadas decisões de operacionalização (...) adaptando-as à realidade educativa da sua escola e da sala de aula.” (Ministério da Educação, 2009, p. 9) para que as mesmas se traduzam em vivências e aprendizagens significativas para o grupo.

Surge aqui a questão levantada para o projeto de investigação-ação, onde se tentou compreender de que forma é que a autoestima do grupo poderia influenciar o desenvolvimento das suas aprendizagens. Esta preocupação traduziu-se num desenvolvimento transversal das competências sociais do grupo ao longo de todas as atividades realizadas, nas várias áreas curriculares, com o objetivo de fomentar atitudes e experiências cooperativas entre si e proporcionar a que as suas capacidades relacionais se tornassem mais positivas.

3.2.1. As problemáticas levantadas

Ao longo da prática pedagógica, desenvolvida numa turma de 4º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e decorrente de uma observação participante, detetei que a turma, no seu geral, apresentava uma grande problemática a nível da confiança nas suas capacidades para resolver as situações que lhes eram apresentadas. Desistiam facilmente, sem tentar uma segunda vez, e à primeira dificuldade já se intitulavam como “não capazes” e “não inteligentes” apresentando um desempenho inferior às suas capacidades académicas e

sociais. Deste modo, e de acordo com Senos (1996) parafraseando Coopersmith (in Lee & Williams, 1997) “a capacidade e a realização acadêmicas estão significativamente associadas a sentimentos de valor pessoal, isto é, a auto-estima e o resultado acadêmico correlacionam-se diretamente.” (p. 111).

Na realidade, apercebi-me que quando acompanhados ou incentivados ao longo do processo de resolução dos problemas, estes alunos envolviam-se muito mais nas suas aprendizagens, e compreendiam que, embora por vezes necessitassem de algum apoio, conseguiam resolver por si só as situações apresentadas e compreender as suas evoluções e reais dificuldades, valorizando também as suas capacidades.

Tal como refere Alcántara (1991), não sendo inata, a autoestima é adquirida de acordo com as vivências e experiências de cada indivíduo. Por isso, revela-se como algo consciente, estável e difícil de alterar, no entanto não é de natureza estática, mas dinâmica, podendo crescer, evoluir ou aglomerar-se com outras atitudes, ou desintegrar-se e tornar-se menos perceptível. Assim sendo, surgiu a motivação para investigar e responder à questão base deste projeto: **“De que forma a autoestima pode influenciar o desempenho dos alunos dentro da sala de aula?”**.

Sendo assim, despontou a necessidade de investigar sobre esta temática e identificar estratégias para agir sobre ela, recaindo essencialmente nesta metodologia de investigação, que teve por base os cinco elementos fundamentais e constantes de uma investigação desta natureza, sendo eles a observação participante, a investigação descritiva e processual, a validação de resultados indutivos e ainda a atribuição de significados.

Este projeto foi então realizado a partir de várias fases. Segue-se o cronograma do projeto que foi realizado entre os meses de outubro e janeiro:

Figura 11. Cronograma do projeto de investigação-ação

Tarefas	outubro				novembro				dezembro				janeiro			
	6 a 12	13 a 19	20 a 26	27 a 31	3 a 9	10 a 16	17 a 23	24 a 30	1 a 7	8 a 14	15 a 21	22 a 28	29 a 31	1 a 4	5 a 11	12 a 18
1.ª fase – Diagnóstico																
Observação da problemática																
Definição da questão problema																
2.ª fase- Planificação da ação																
Revisão Literária																
Definição da metodologia de investigação																
Definição de estratégias																
3.ª fase – Intervenção																
Implementação de estratégias																
Recolha de dados																
4.ª fase - Análise de resultados																
Reflexão																
Organização e sistematização de dados	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Compreensão e aferição de resultados	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Discussão de resultados	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Apresentação dos resultados	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

A primeira a fase – fase de diagnóstico, onde a partir da observação participada foi possível chegar à questão problema do projeto; a segunda fase – fase de planificação da ação, onde é feita a investigação sobre a questão levantada, a definição da metodologia de investigação a usar durante a investigação *in loco* e ainda a delineação das estratégias a utilizar no âmbito da problemática detetada; a terceira fase – fase de intervenção, período onde foi posto em prática as estratégias planificadas e recolha de dados; e por fim a quarta fase – fase de análise de resultados, onde representa o período de reflexão, organização, discussão e apresentação de dados. Todavia, é possível verificar no cronograma acima apresentado, que a última fase não foi concluída, pois o tempo organizado para implementar as estratégias idealizadas era demasiado curto. Sendo assim, a aferição dos resultados, a sua discussão e a sua apresentação não estão presentes neste projeto.

3.2.2. Estratégias colocadas em prática

Como já foi referido, as estratégias implementadas ao longo da prática pedagógica desenvolvida no 1.º Ciclo do Ensino Básico centraram-se na realização de atividades mais dinâmicas, como tentativa de escape à monotonia a que estavam habituados em relação à realização de fichas e de exercícios do manual como recurso de auxílio para o

desenvolvimento de todas as aprendizagens. Com esta metodologia de trabalho foram aos poucos introduzidas atividades, ou momentos específicos ao longo das atividades planeadas, onde pudesse ser trabalhada a questão de investigação-ação.

Assim sendo a ação pedagógica desenvolvida pretendia que os conteúdos programados fossem trabalhados de uma forma mais ativa e experimental, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem, utilizando, sempre que possível, materiais didáticos para uma melhor assimilação dos conteúdos e ainda recorrendo a diferentes estratégias para que conseguíssemos promover maiores níveis de motivação por parte de todos os alunos.

Para melhor compreender como estas estratégias foram aplicadas, de seguida são apresentadas algumas das atividades realizadas com o grupo do 4.ºB relativas a cada uma das áreas de conteúdo e de que forma o grupo reagiu durante esses momentos.

3.2.2.1. Estudo do Meio

Como já vimos anteriormente, as crianças desde que nascem estão em contacto com o meio que as rodeia. Este contacto acaba por resultar num “ (...) conjunto de experiências e saberes que (...) [vão] (...) acumulando ao longo da sua vida (...) ” (Ministério da Educação, 2004, p. 101) e assim criando as suas perceções sobre o Mundo e sobre a forma de agir sobre ele.

Assim, surge a área curricular do Estudo do Meio no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com o principal objetivo de transformar a escola num meio capaz de fornecer ferramentas aos alunos para que os mesmos possam “ (...) valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes [com o meio], de modo a permitir (...) a realização de aprendizagens posteriores mais complexas.” (Ministério da Educação, 2004, p. 101).

O Estudo do Meio acaba por se revelar como uma área de extrema importância nesta fase inicial do desenvolvimento da criança, pois é uma área curricular que visa promover experiências de aprendizagem diversificadas onde as crianças a partir de uma exploração ativa e experimental possam, como consequência da sua própria ação, obter as suas conclusões, testar as suas teorias e comprovar ou refutar as suas preconcepções sobre o meio que as rodeia. Assim sendo, é uma área que visa promover o desenvolvimento de cidadãos observadores, reflexivos e críticos na construção do seu conhecimento e consequentemente em relação à sociedade na qual se inserem.

Por ser uma disciplina que carrega uma vertente mais prática e baseada fundamentalmente em situações concretas, do quotidiano das crianças, desperta, por norma, elevados níveis de curiosidade e conseqüentemente maior motivação e implicação na realização das atividades propostas, que se traduz diretamente na realização das suas aprendizagens.

Respeitando os ritmos de aprendizagem de cada criança, cabe ao professor arranjar estratégias onde permita as crianças descobrirem o seu Mundo de forma ativa e experimental, levando assim à construção de ambientes mais significativos e motivadores para os principais agentes da ação desenvolvida pelo professor: as crianças.

Deste modo as atividades planeadas para trabalhar esta área curricular tiveram por base a *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico* para o Estudo do Meio em consonância com as diretrizes da Professora Cooperante da sala do 4.ºB, tentando sempre ter por base as características, interesses e necessidades do grupo recolhidos a partir da 1ª semana de observação participada, dos diálogos informais com a Professora Cooperante e com as crianças do grupo.

De seguida é apresentada um dos conteúdos que foi trabalhado com o grupo e as respetivas atividades realizadas para o efeito, com o objetivo de compreender a dinâmica realizada dentro do contexto educativo, de que forma as aprendizagens se desenvolveram e como o grupo reagiu e se envolveu no trabalho proposto.

“Socorristas por um dia”¹

Esta atividade foi realizada no dia 21 de outubro de 2013, surgindo no grupo como forma de dar continuidade às temáticas já trabalhadas anteriormente, com a Professora Cooperante, na área curricular do Estudo do Meio: a pele, os ossos e os músculos. Pretendia-se abordar o conteúdo “A segurança do seu corpo” que se insere no “Bloco1 – À descoberta de si mesmo”, no *Programa de Estudo do Meio para o 1.ºCEB*. A natureza desta atividade permitiu a realização de interdisciplinaridade com outras duas áreas curriculares, nomeadamente Português e Expressão Plástica, o que veio tornar a experiência educativa mais rica, lúdica e diversificada.

Assim sendo, para esta atividade pretendia-se, de acordo com os objetivos estabelecidos pelo ME (2004) e ME (2009), que as crianças conhecessem algumas regras de primeiros socorros (algumas medidas a ter em conta em casos de queimaduras solares,

¹ Apêndice 1 – Pasta B (atividade de estudo do meio)

fraturas e distensões ...); que desenvolvessem metodologias de pesquisa; utilizassem as tecnologias para a pesquisa de informação; que selecionassem a informação essencial para responder ao que era pedido; desenvolvessem estratégias de trabalho em grupo; realizassem o debate de ideias; e aperfeiçoassem a sua expressão oral através das apresentações das suas pesquisas.

Desta forma, para iniciar a abordagem à “segurança do seu corpo”, num primeiro momento, ainda dentro da sala de aula, foi lançado o desafio ao grupo de sermos todos socorristas por um dia. Muitas crianças questionaram sobre a natureza do termo “socorristas”, sendo que as poucas que já estavam familiarizadas com o termo, com muito agrado fizeram questão de explicar aos colegas o que sabiam sobre o conceito, cabendo-me apenas a responsabilidade de acrescentar mais alguns pormenores para que a definição ficasse mais clarificada.

Partindo da definição de socorrista, conseguimos chegar à conclusão em grande grupo que para sermos socorristas precisávamos de saber como agir nas diversas situações que pudessem surgir no nosso dia-a-dia, para podermos ajudar o indivíduo caso necessário. Desta forma, a proposta de elaboração do livro e da caixa de primeiros socorros para a sala, acabou por se traduzir num projeto com maior significado para o grupo na descoberta do conteúdo programado e ao mesmo tempo, de forma ativa, transformar os seus conhecimentos em algo concreto.

Para darmos início à atividade, foram criados 11 grupos de trabalho (10 de dois elementos e 1 de três elementos), onde cada grupo ficaria responsável por realizar a pesquisa de uma “condição/situação”.

Já na aula de informática, cada grupo ficou com um computador disponível para trabalhar e foi estabelecido no quadro o que seria pesquisado para cada “condição/situação” para a pesquisa a ser realizada pelos grupos se centrasse nos mesmos critérios:

- Em que consiste a condição/situação? Como pode vir a acontecer? Ou Como pode surgir?
- Quais os sinais ou sintomas que nos levam a perceber que o indivíduo se encontra naquela condição/situação?
- O que se pode fazer para tentar ajudar?
- O que não se deve fazer para não piorar a situação/condição?

Figura 12. Grupos a realizar a pesquisa para o livro de primeiros socorros da sala.



As informações que iam sendo encontradas pelos grupos eram registadas na sua folha de registo. Esta fase da atividade gerou alguma agitação no grupo, por ser algo fora do que as crianças estavam acostumadas a realizar no seu quotidiano de sala de aula, no entanto foi uma agitação que demonstrou resultados positivos pois o seu entusiasmo traduziu-se nas pesquisas realizadas. O facto de ser um trabalho realizado aos pares permitiu que circulássemos pela sala e prestássemos auxílio aos vários grupos, explicando algumas palavras que desconheciam o significado e ainda orientando os grupo com mais dificuldade no caminho a seguir na pesquisa e na organização do seu trabalho de grupo.

Este período de pesquisa permitiu verificar as capacidades que as crianças apresentavam em relação aos seus métodos de pesquisa utilizando o computador e a internet, ao mesmo tempo que demonstravam a sua capacidade de síntese da informação que encontravam para responder às questões lançadas e conseguir alcançar os objetivos pretendidos.

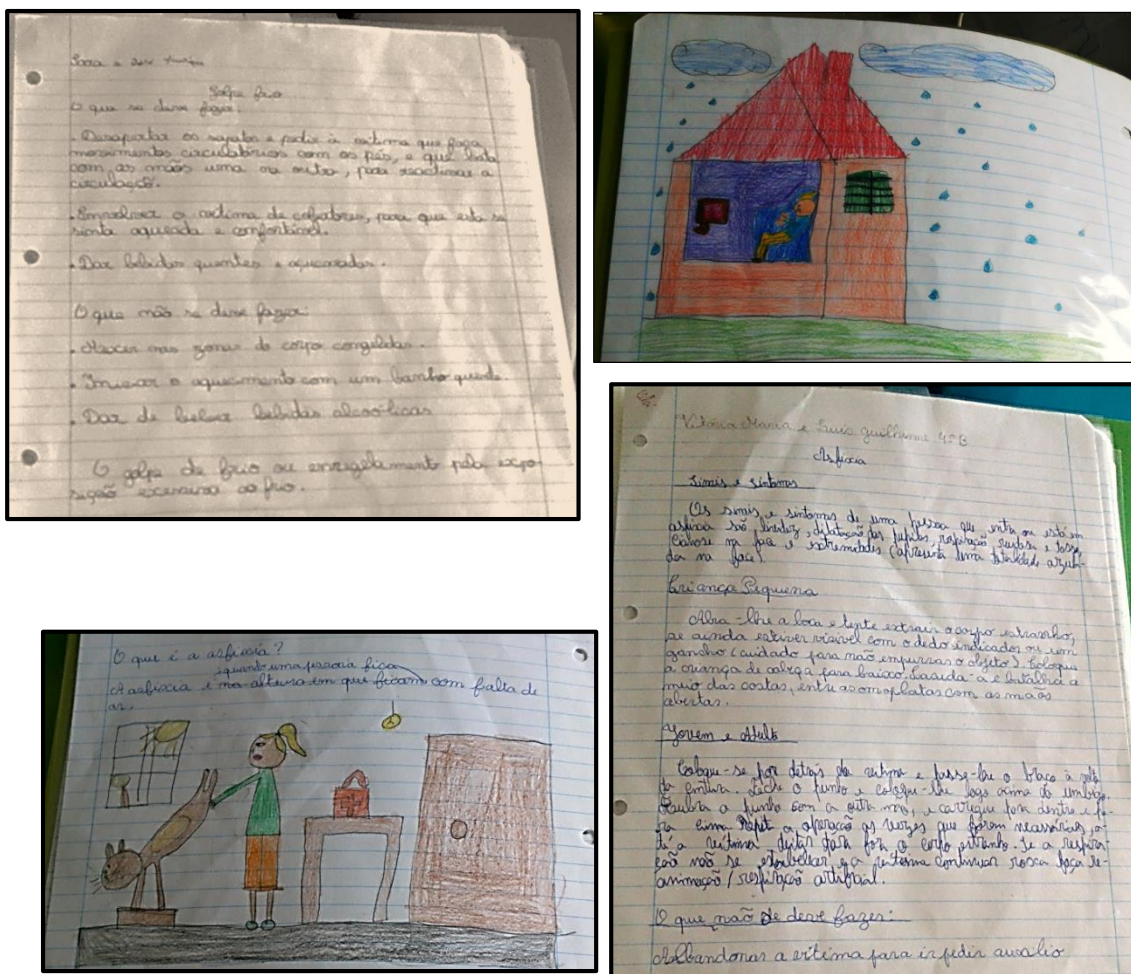
Por nos encontrarmos inseridos numa sociedade tecnológica, onde todas as crianças já se encontram em contacto com este tipo de material como uma constante no seu quotidiano, já todas estavam familiarizadas com o realizar da pesquisa a partir do motor de busca “Google”. Tendo esta realidade em conta, a realização desta parte da atividade veio de certa forma desconstruir o sentido de aula a que o grupo estava habituado, e sentir-se mais em contacto com uma realidade do seu quotidiano que o realizam como algo prazeroso. Assim conseguiram transportar um pouco desse sentimento para a realização da atividade, desconstruindo o sentido de escola enquanto

“local isolado” do meio em que a criança se insere, para trazer um pouco do Mundo dela para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa dentro da escola.

Quando finalizaram a pesquisa, voltámos para a sala de aula, iniciando um segundo momento de trabalho – a organização da informação recolhida e a preparação para a apresentação. Cada grupo reuniu-se para discutir a melhor forma para realizar a sua apresentação, preparar o que iam dizer e dividir tarefas. Novamente foi permitida a exploração das suas capacidades de trabalho em grupo, onde a gestão e partilha das tarefas esteve presente como algo imperativo para a realização da atividade e assim foi possível analisar como tal gestão decorreu dentro de cada grupo.

Como forma de conclusão da pesquisa realizaram ainda um desenho ilustrativo da “condição/situação” que tinham ficado responsáveis para posteriormente o colocarem na capa dos primeiros socorros da turma do 4.ºB.

Figura 13. Dois exemplos das pesquisas realizadas e respetivas ilustrações, realizadas pelos grupos.



O momento de apresentação do trabalho à turma foi importante para a partilha dos conhecimentos de todos os grupos, garantido que todos os colegas tinham acesso às informações obtidas pelos restantes elementos da turma.

No entanto, ao contrário do desenrolar de todo este período da atividade, neste momento foi possível constatar uma mudança do comportamento por parte dos alunos. Apesar de ser um grupo que apresentava interesse e motivação na apresentação das suas produções à turma, a nível gráfico (desenho), quando se tratava de alguma produção escrita, já apresentavam outra postura. Foi possível verificar assim alguma insegurança por parte de todos os grupos.

Com esta atividade já se pretendia aplicar algumas estratégias que incidissem sobre a questão de investigação explanada inicialmente, sendo que, nesta fase da atividade, o principal objetivo centrava-se no aperfeiçoamento da sua capacidade de expressão oral a partir das suas apresentações. É uma forma de valorizar todo o trabalho realizado pelos grupo e de os próprios sentirem orgulho por mostrar o que se dedicaram a realizar, valorizando as suas produções perante o grupo e conseqüentemente o aumento da sua autoestima.

Após a apresentação de cada grupo foi realizada uma apreciação geral por parte das crianças que estavam a assistir e posteriormente realizei também um comentário final a cada trabalho, em relação ao que tinha corrido bem e ao que tinham que melhorar para que fossem aos poucos evoluindo nas suas apresentações. Tínhamos como objetivo que as crianças que estavam a realizar a apreciação, conseguissem realizá-lo de forma construtiva e reflexiva e daí a importância de no fim também eu a realizar para que as crianças pudessem compreender quais os itens fundamentais para a realização da apreciação.

Depois de cada apresentação e respetiva apreciação, era realizado um pequeno debate entre todo o grupo para discutir as várias vivências que cada aluno apresentasse em relação à “condição/situação” e assim sentirem que as suas experiências e vivências eram valorizadas dentro do contexto de sala de aula. Senti que esta abordagem final de discussão sobre as vivências de cada um deles transmitiu-lhes mais alguma confiança, e após as primeiras três apresentações, foi possível notar uma ligeira diferença no à vontade apresentado pelos restantes grupos e no entusiasmo em partilhar as suas experiências.

Figura 14. Algumas das apresentações realizadas da pesquisa feita pelo grupo



Por ser um conteúdo que é trabalhado ao longo de todos os anos do 1.ºCEB, a sua complexidade vai aumentando de ano para ano. Deste modo, algumas patologias já eram conhecidas pela turma, mas outras apresentavam-se como algo novo. Assim a partilha realizada entre a turma foi algo que veio permitir a partilha dos conhecimentos entre todos, de forma a que pudessem compreender como agir em relação às várias patologias.

Finalizou-se o trabalho desta temática na sexta-feira seguinte, no tempo que estava destinado à área da expressão plástica dentro da sala de aula. As crianças ficaram responsáveis por pintar a caixa dos primeiros socorros e a capa para o livro dos primeiros socorros. Para organizar o trabalho realizado, e não ter todos os alunos a pintar a caixa e a capa ao mesmo tempo, foi estabelecido, que todos os grupos estariam a realizar as correções que tinham sido apontadas como necessárias a nível da construção frásica, ou a nível ortográfico, em relação às suas produções escritas do dia da pesquisa. Grupo por grupo iam sendo chamados para pintarem a sua parte na caixa e no livro.

Neste mesmo dia foi feita a lista de material que a turma achava que a nossa caixa de primeiros socorros necessitava, e para que poderiam ser utilizados cada um dos materiais enunciados. As crianças quiseram contribuir ainda mais para a finalização da caixa e na semana seguinte, muitos já tinham trazido de casa alguns materiais para pôr na caixa, ficando o resto dos materiais responsáveis à direção da escola por nos facultá-los.

Por todo o trabalho se traduzir em algo da sua autoria, desde a pesquisa até à apresentação final, e ser de uma área que a turma demonstrava grande interesse, revelou-

se uma atividade bastante significativa para todo o grupo e que visivelmente lhe trouxe bastante prazer na sua realização.

3.2.2.2. Matemática

A Matemática surge no currículo como uma área que envolve enumeras competências essenciais ao desenvolvimento global da criança, tanto a nível cognitivo, como social. Como prevê o *Programa de Matemática para o Ensino Básico*, o trabalho desta área curricular com as crianças apresenta como objetivo último “(...) a estruturação do [seu] pensamento, a análise do mundo natural e a interpretação da sociedade.” (Ministério da Educação, 2013, p. 2). É uma área curricular que permite a criança contactar com várias situações do seu quotidiano, onde muitas vezes de forma inconsciente utilizam a matemática para as resolver, e assim compreenderem a sua natureza e criar e aplicar estratégias para a sua resolução.

Assim, o contacto mais formal que a criança estabelece inicialmente com esta área curricular é fundamental para todo o seu processo de aprendizagem neste campo, pois vai condicionar toda a sua forma de encarar, compreender e se envolver na matemática. Por ser uma área que se debruça muito sobre aspetos abstratos é necessário realizar inicialmente um trabalho com as crianças mais concreto, partindo de materiais didáticos e de contextos do quotidiano das crianças para que possam ser estabelecidas aprendizagens sistematizadas e significativas, para posteriormente poder evoluir na complexidade dos conteúdos e das aprendizagens a serem desenvolvidas.

Desta forma, o Ministério da Educação (2013) consciente deste facto, vem corroborá-lo afirmando no *Programa de Matemática para o Ensino Básico* que

“ (...) a aprendizagem da Matemática, nos anos iniciais, deve partir do concreto, pelo que é fundamental que a passagem do concreto ao abstrato, um dos propósitos do ensino da Matemática, se faça de forma gradual, respeitando os tempos próprios dos alunos e promovendo assim o gosto por esta ciência e pelo rigor que lhe é característico.” (p. 1)

Assim para o 1.ºCEB o *Programa de Matemática*, explana três áreas de conteúdo como essenciais para esta primeira fase de aprendizagem formal da Matemática: números e operações; geometria e medida; organização e tratamento de dados.

Deste modo é de seguida apresentada uma das atividades realizadas no contexto da prática pedagógica para a abordagem de um destes conteúdos programáticos de forma ativa, partindo da utilização de materiais didáticos para que o conteúdo pudesse ser

explorado pelas crianças a partir de algo concreto e conseguissem tirar as suas próprias conclusões como consequência da sua ação sobre o material.

“Tapete de Frações Circulares”²

Esta atividade foi realizada no dia 13 de novembro de 2013, com o objetivo de iniciar a abordagem às frações equivalentes com a turma do 4.º B. Surge num contexto de trabalho já iniciado nas semanas anteriores sobre números fracionários e assim pretendia-se dar continuidade a esta temática, de forma a que o conteúdo ficasse bem consolidado, tendo em conta o seu nível de complexidade.

Apesar de ser um conteúdo programático, que neste momento se encontra destinado ao terceiro ano, no ano em que as mudanças ocorreram nos Programas e Metas Curriculares da Matemática para o 1.ºCEB a Professora Cooperante ainda se encontrava a realizar os ajustes a essas alterações normativas, de acordo com o que a turma já havia trabalhado nos anos anteriores, para tentar colmatar as falhas existentes em relação aos objetivos a serem atingidos no final do 1.ºCEB explanados no novo programa. Neste sentido, surge a necessidade de abordar este conteúdo que não havia ainda sido explorado.

Por ser um conteúdo bastante complexo e que implica uma grande capacidade de abstração, sentiu-se a necessidade de iniciar esta exploração com recurso a material didático para que as crianças pudessem partir de algo mais concreto para chegar ao raciocínio mais abstrato pretendido.

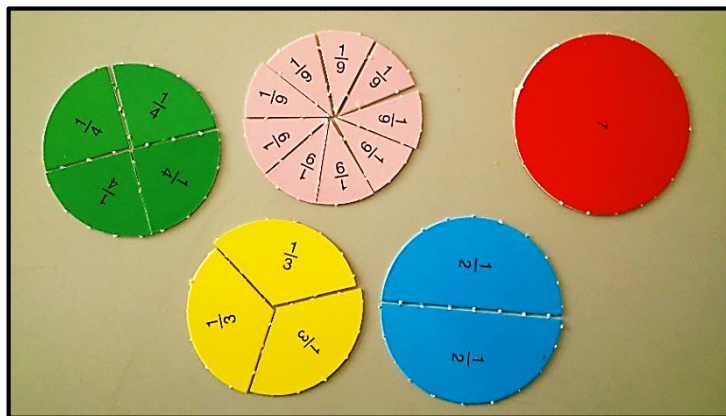
Deste modo para esta atividade, e de acordo com os objetivos explanados no *Programa e Metas Curriculares de Matemática para o Ensino Básico*, pretendia-se que as crianças fossem capazes de: reconhecer que obtemos a unidade quando adicionamos a “parte” x vezes, sendo x o denominador; reconhecer que frações com diferentes numeradores e denominadores podem representar a mesma “parte” de um “todo”; e ainda, contruir frações equivalentes por multiplicação dos termos por um mesmo fator.

Para esta atividade foi então utilizado como recurso um “Tapete de Frações” que todos os alunos tinham acesso a partir do Manual Escolar adotado pela Professora Cooperante (*Alfa – Matemática 4 – 4.º ano*, da Porto Editora) como material de auxílio às aprendizagens desenvolvidas dentro da sala de aula. Consistia numa folha de cartolina A4 com frações circulares, desde a unidade (1) até à fração circular dividida em décimos ($\frac{1}{10}$), como é possível constatar na figura abaixo apresentada. Cada fração apresentava

² Apêndice 2 – Pasta B (atividade de matemática)

picotado à sua volta, para permitir que os alunos retirassem as frações da folha de cartolina e posteriormente as manipulassem.

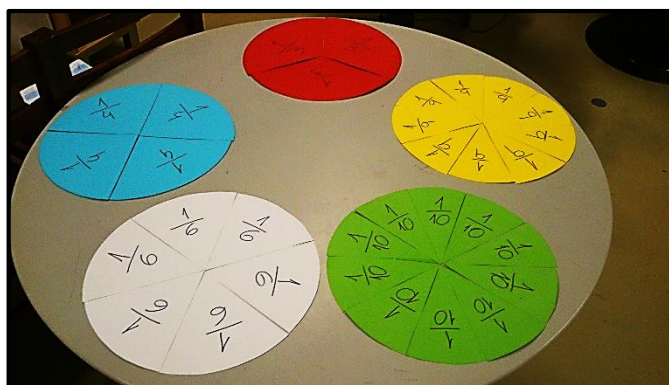
Figura 15. Algumas das frações circulares presentes no “Tapete de Frações” do Manual Escolar *Alfa – Matemática 4 – 4.º ano*, da Porto Editora.



Num primeiro momento foram dispensados alguns minutos para a exploração livre do material, para que a criança se pudesse inteirar das suas propriedades e das suas possibilidades de manipulação para então se conseguir dar seguimento à atividade de uma forma mais concentrada e menos agitada. Ao longo desta experiência foi possível ir observando alguns alunos a já tirarem algumas conclusões relativas a este conteúdo de forma autónoma e a partilhar com os colegas que se encontravam ao seu redor.

Toda esta atividade foi realizada em grande grupo, sendo criado um clima de partilha de ideias e conclusões resultantes da exploração de cada criança. Por ser um material relativamente pequeno, para o professor poder manuseá-lo perante o grupo, e todos os alunos acompanharem o trabalho realizado, sentiu-se a necessidade de criar o mesmo material mas em maiores proporções, nomeadamente em folhas de cartolina A1 para que pudesse ser colocado no quadro e manipulado por todos.

Figura 16. Frações Circulares utilizadas para a exploração realizada em grande grupo no quadro da sala.



Para começar todo o trabalho mais orientado pelo professor, iniciou-se com algumas questões simples para recordar o que já tinham trabalhado sobre as frações. Foram analisadas as várias formas em que a unidade se encontrava dividida (em duas partes, em três partes, em quatro partes... em dez partes) e ainda o que representava cada uma das suas partes ($\frac{1}{2}$ - um meio, $\frac{1}{3}$ - um terço, $\frac{1}{4}$ - um quarto... $\frac{1}{10}$ - um décimo).

Ao longo desta exploração foi também revista a soma de frações, a sua designação e representação, voltando a recordar a relação entre número de partes e o todo (se tivermos $\frac{1}{5}$ da unidade e juntarmos mais $\frac{1}{5}$ dessa unidade obtemos $\frac{2}{5}$ da unidade total, ou seja, $\frac{1}{5} + \frac{1}{5} = \frac{2}{5}$). Toda esta parte da atividade foi realizada com recurso às frações circulares produzidas para exploração no quadro, para que as crianças visualizassem todo o raciocínio que estava a ser desenvolvido, não só de forma simbólica, mas também de forma gráfica.

Após esta breve revisão inicial, passámos à exploração das frações equivalentes, onde de forma gradual foram lançados alguns desafios para os alunos resolverem e obterem as suas conclusões a partir da manipulação das suas frações circulares. Foi distribuída uma folha de registo pelas crianças, para que as suas conclusões ficassem registadas. Para a valorização da aprendizagem com o outro, na folha de registo tinha presente ainda um espaço por desafio para registar uma das conclusões que tinham sido apresentadas pelos colegas e que mais tinham gostado.

✓ 1.º desafio: De quantas formas consegues representar a unidade?

Utilizando as suas frações, as crianças foram explorando todas as possibilidades que conseguiam encontrar para formar a unidade. Eu encontrava-me a circular pela sala para conseguir compreender as maiores dificuldades que estavam a ser sentidas e as várias soluções que cada criança estava a conseguir alcançar. Para que todos tivessem a oportunidade de apresentar à turma as suas conclusões, foram selecionados a cada desafio 3 a 4 alunos para irem apresentar as suas conclusões ao quadro, utilizando as frações circulares de maiores proporções, para que toda a turma conseguisse visualizar o seu raciocínio.

O resultado desta exploração surpreendeu pela positiva, sendo que as conclusões que as crianças foram alcançando foram variando entre a utilização de apenas frações que representavam a mesma quantidade até formar a unidade (ex: juntando as três peças que representavam $\frac{1}{3}$, ou seja, $\frac{1}{3} + \frac{1}{3} + \frac{1}{3} = 1$), à utilização de frações que representavam duas

quantidades diferentes (ex: juntando 4 peças que representavam $\frac{1}{5}$ com duas que representavam $\frac{1}{10}$, ou seja, $\frac{1}{5} + \frac{1}{5} + \frac{1}{5} + \frac{1}{5} + \frac{1}{10} + \frac{1}{10} = 1$), e ainda houve algumas crianças que conseguiram realizar a unidade com frações que representavam três quantidades diferentes (ex: juntando uma peça que representava $\frac{1}{2}$ com uma que representava $\frac{1}{4}$ e mais duas que representavam $\frac{1}{8}$, ou seja, $\frac{1}{2} + \frac{1}{4} + \frac{1}{8} + \frac{1}{8} = 1$).

Houve alunos que apresentaram algumas dificuldades em desapegar da ideia de construção da unidade a partir de frações iguais, por isso requereram um trabalho mais atento da minha parte para que conseguissem desenvolver o raciocínio necessário para a resolução do desafio.

No entanto, apesar de algumas dificuldades sentidas inicialmente, todos se encontravam bastante entusiasmados com o facto de estar a trabalhar com um material diferente, e por cada um ter a oportunidade de explorá-lo de acordo com a forma que achava mais adequada para alcançar os resultados. Como consequência, o grupo estava motivado para mostrar à turma as suas conclusões, e ainda para manipular no quadro as frações de maiores dimensões elaboradas para demonstrar os resultados obtidos por eles.

À medida que iam chegando às suas conclusões, efetuavam o registo das mesmas na sua folha de registo. Seleccionavam três das hipóteses que tinham alcançado e após a apresentação e discussão das conclusões apresentadas no quadro pelos colegas, seleccionavam a conclusão que mais gostaram e registavam também na sua folha de registo.

Para que fosse estabelecida a relação entre todo o trabalho realizado com o material e a sua representação em simbologia matemática, a folha de registo, já apresentava o espaço onde pudessem também apresentar o raciocínio elaborado entre a criação da unidade pela junção das peças e a sua representação matemática.

Este primeiro desafio gerou alguma agitação e o levantamento de muitas dúvidas, por parte dos alunos, por se apresentar como algo complexo e que começava a exigir já algumas evoluções no raciocínio em torno das frações equivalentes. Consequentemente demorou mais algum tempo do que estava previsto esta primeira exploração. No entanto o tempo retirado para este primeiro desafio, foi fundamental para que os seguintes se realizassem de forma mais fluida e que as crianças conseguissem compreender os pressupostos do raciocínio a realizar nos desafios que se seguiam e conseguirem preencher a sua folha de registo de forma segura e autónoma.

- ✓ 2.º desafio: De quantas formas consegues representar a metade ($\frac{1}{2}$)?
- ✓ 3.º desafio: De quantas formas consegues representar um terço ($\frac{1}{3}$)?
- ✓ ...
- ✓ 10.º desafio: De quantas formas consegues representar um décimo ($\frac{1}{10}$)?

Os desafios seguintes seguiram-se pelo mesmo raciocínio. Inicialmente a exploração seria só até a exploração de frações equivalentes a $\frac{1}{6}$, no entanto o grupo demonstrou curiosidade em explorar a mesma a situação para todas as frações, pois estavam entusiasmados com as conclusões que estavam a obter e queriam testar para todas as que tinham disponíveis para manuseio.

O desenrolar desta atividade veio demonstrar a complexidade que se encontra inerente à compreensão deste conteúdo, não só por parte de dois ou três alunos, mas no seu geral da turma. O facto de terem acesso ao material para manipular e construir as frações equivalentes pretendidas facilitou o processo, mas conseguir realizar o mesmo raciocínio com desapego do material revelou-se uma situação bastante complexa e que não bastaria apenas este tipo de trabalho para os alunos alcançarem os objetivos estabelecidos. Não se verificou possível a continuação de um trabalho mais consolidador deste conteúdo, pois a Professora Cooperante precisava que eu desse continuidade a outros conteúdos programáticos nos dias que se seguiam. No entanto se esse trabalho tivesse sido realizado, com certeza a consolidação desta temática teria sido mais bem-sucedida.

3.2.2.3. Português

A área curricular do Português aparece no currículo como área basilar de todos os restantes domínios do conhecimento. Assim é reconhecido como uma área de extrema importância para conseguirmos alcançar saberes de outra natureza, pois “ (...) sem o seu apurado domínio, no plano oral e no da escrita, esses outros saberes não são adequadamente representados.” (Ministério da Educação, 2009, p. 6).

Tendo este pressuposto em consideração é necessário que o docente esteja sensibilizado para tal no desenrolar da sua ação pedagógica “ ‘(...) no sentido de cultivarem uma relação com a língua que seja norteadada pelo rigor e pela exigência de correção linguística, em todo o momento e em qualquer circunstância do processo de ensino e de aprendizagem.’ ” (Ministério da Educação, 2009, p. 6)

Por ser uma área de extrema importância para a criança, o docente deverá ser capaz de arranjar estratégias que levem as crianças a compreenderem a sua importância para o seu quotidiano e para o seu desenvolvimento, pois só assim é a que as mesmas se poderão envolver de forma ativa no seu processo de aprendizagem e desenvolver o gosto e a curiosidade por descobrir e aprender mais sobre a sua língua – a leitura, a escrita, o conhecimento explícito da língua.

(...) a aprendizagem da língua condiciona e favorece a relação da criança e do jovem com o mundo, bem como a progressiva afirmação de procedimentos cognitivos, de competências comunicativas e de atitudes afectivas e valorativas que são determinantes para a referida relação com o mundo e com aqueles que o povoam. (Ministério da Educação, 2009, p. 12)

De seguida é então apresentada uma das atividades realizadas com o grupo do 4.ºB para a abordagem de um conteúdo programático da área curricular do Português, nomeadamente da área gramatical. Pretende-se com esta descrição compreender de que forma foram dinamizadas as atividades dentro do grupo e de que forma se traduziu na realização de momentos que envolvessem o grupo de forma ativa e cooperativa na construção das suas aprendizagens.

“Sujeito e Predicado”³

Esta atividade decorreu no dia 22 de novembro de 2013, com o objetivo de consolidar o conteúdo já trabalhado no dia anterior pela Professora Cooperante da sala relativamente ao Sujeito e ao Predicado.

Com a intenção de desconstruir o conceito de revisão e consolidação dos conteúdos com recurso a apenas fichas de trabalho ou exercícios do manual, a proposta para a realização desta consolidação incidiu inicialmente em algo mais lúdico como motivação para o restante trabalho do conteúdo e assim levar as crianças a se envolverem de forma mais ativa na realização da atividade.

Assim, com esta atividade, e de acordo com os objetivos explanados pelo ME (2009) no *Programa de Português do Ensino Básico*, tínhamos como principal objetivo trabalhar a nível do Conhecimento Explícito da Língua algumas funções sintáticas, nomeadamente a função de sujeito (simples e composto) e o predicado. Ao mesmo tempo, pretendíamos também trabalhar outras competências essenciais do português, tais como:

³ Apêndice 3 – Pasta C (atividade de português)

redigir textos (de acordo com o plano previamente elaborado, respeitando as convenções ortográficas e de pontuação; utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados); comparar diferentes versões da mesma história; e ainda, respeitar as convenções que regulam a interação (ouvir os outros e esperar a sua vez).

Para iniciar a atividade foi feita uma breve revisão, com recurso ao quadro para esquematizar a definição dos dois conceitos, de acordo com o que as crianças iam referindo.

Depois desta revisão, foi definido como se desenrolaria o restante trabalho. Seriam formados seis grupos (cinco grupos de 4 elementos e um de 3 elementos) e por cada grupo seriam distribuídos dez cartões. Nestes cartões haveriam uns que teriam sujeitos escritos e noutros predicados. O objetivo era cada grupo conseguir agrupar os cartões, dois a dois, para formar frases em que o sujeito estivesse em concordância com o predicado, de acordo com as regras que já tinham trabalhado. Assim, cada grupo obteria no final um total de cinco frases.

Numa fase inicial separariam os sujeitos num grupo e os predicados noutros e só depois partiriam para a formação das frases. Este momento de trabalho para além de proporcionar o trabalho cooperativo entre os elementos dos grupos veio permitir a realização de um acompanhamento mais personalizado de todos os grupos. Isto permitiu compreender as dificuldades que cada um sentia, para depois poder incidir sobre essas fragilidades para que os alunos pudessem colmatar as falhas na sua aprendizagem e progredirem na mesma de forma construtivista.

Deste modo, o trabalho desenvolvido durante a aula assumiu uma postura fluida, onde pude circular pela sala a prestar auxílio aos grupos e acompanhar todo o seu trabalho e progresso dentro do grupo. Foi um trabalho onde, de forma visível, as crianças por se encontrarem em pequenos grupos conseguiram interagir uns com os outros de forma a alcançarem o objetivo final da atividade todos juntos.

Assim sendo, à medida que cada grupo ia finalizando a junção das suas frases o professor passava pelas mesas de trabalho para verificar se a concordância entre sujeito e predicado tinha sido realizada de forma correta e assim os alunos poderem passar para a fase seguinte da atividade.

Figura 17. Grupos de trabalho a criar as frases partindo das regras de concordância entre Sujeito e Predicado.



O segundo momento da atividade consistiu na utilização das frases que cada grupo obteve, para construírem uma história na qual as mesmas estivessem inseridas para posteriormente apresentarem à turma. O facto de haver apenas 3 conjuntos de frases diferentes significava que a cada dois grupos as frases formadas seriam muito semelhantes. Assim interessava comparar numa fase final as diferenças que surgiriam na apresentação da sua história.

Apesar de ser uma turma que também apresentava grandes dificuldades a nível da produção escrita, o facto da criação da história ter sido realizada em grupo, levou a que encarassem esta atividade de outra forma e conseguissem realmente partilhar ideias e sugerir o que achavam melhor e que achavam que poderia se seguir no desenrolar da história em conjunto com os restantes colegas.

Após a construção das histórias, cada grupo tinha que sublinhar as frases a vermelho que tinham sido formadas inicialmente, de forma a ser visível onde se encontravam as frases construídas. Esta fase foi importante para a fase final do trabalho realizado na sala de aula. Assim sendo, quando os grupos já haviam finalizado as suas histórias procedeu-se à apresentação das mesmas.

Neste momento foi então possível constatar as diferentes versões das histórias realizadas. Foi discutido qual teria sido a mais original, a que mais tinham gostado, a que mais estaria desenvolvida e ainda a mais bem apresentada. O facto de ser possível constatar a variedade das histórias produzidas e da qualidade e imaginação que as mesmas apresentavam, veio verificar que este momento de partilha para a realização das histórias

foi fundamental, onde todos os alunos se encontravam envolvidos no trabalho e encararam este momento como algo mais lúdico e flexível, onde com o apoio dos colegas se sentiam mais confiantes para continuar o trabalho e alcançar em conjunto o objetivo final.

Figura 18. Os grupos a criarem as suas histórias, a partir das frases obtidas.



Quando todas estas etapas estavam concluídas, as histórias foram trocadas entre grupos, para que os grupos que tinham construído frases diferentes, pudessem realizar a análise de sujeito e predicado das frases construídas pelos colegas, que já se encontravam assinaladas a vermelho. O grupo que teria feito a análise do sujeito e predicado nas histórias dos colegas, deixaria também a sua assinatura no trabalho, para posteriormente os trabalhos serem recolhidos e assim analisados e corrigidos. Para finalizar todo este trabalho, os trabalhos realizados foram no dia seguinte afixados no placard da sala.

3.3. Intervenção com a comunidade educativa.

Uma vez que nos encontrávamos perto da época festiva do Natal, em colaboração com as restantes colegas que também se encontravam a realizar a sua intervenção pedagógica na mesma instituição, promoveu-se uma atividade conjunta em que a comunidade educativa estivesse incluída. É de realçar que este trabalho cooperativo foi fundamental pois esta mutua relação escola-família é essencial para uma continuidade educativa entre ambos os agentes educativos.

Neste sentido, o objetivo desta atividade era o enfeite da escola para a festa de Natal e ao mesmo tempo alertar tanto as crianças como os pais para a reciclagem e reutilização

de materiais. Damos início à recolha de caixas de cartão de eletrodomésticos para podermos criar as árvores de natal e ainda à recolha de caixas de cereais para a elaboração dos enfeites de natal. Cada criança ficou encarregue de trazer uma caixa de cereais para a realização dos moldes das imagens para os enfeites: anjos, pai natal, botas do pai natal, pinheiros, bolas, entre outros. Para estabelecer esta cooperação entre alunos-pais e pais-escola, cada criança levou para casa um molde dos enfeites para, em casa, em colaboração com os pais com os pais o pudessem enfeitar para posteriormente colocar nas árvores de natal de cartão, à entrada da instituição, e ao longo dos corredores da mesma.

Figura 19. Efeitos de Natal, realizados pelos pais e os alunos.



Apesar de o resultado final ter sido positivo, e muitos pais nos surpreenderem a nível do seu empenho e criatividade para a decoração dos mesmos e dos elogios na festa final, importa referir que, para nós enquanto responsáveis pela atividade, acabámos por não ficar completamente satisfeitos com a mesma. Após a realização desta atividade, foi possível concluir que as árvores de cartão ficaram pequenas para todos os enfeites que os alunos tinham feito e que por isso seria necessário ter construído árvores maiores ou um número maior de árvores, para que cada árvore não ficasse tão carregada e fosse possível uma identificação mais fácil dos enfeites de cada família.

3.4. Avaliação geral do grupo

A avaliação é um processo complexo, regulador da aprendizagem que envolve planeamento, recolha de informação, interpretação de resultados e tomada de decisões. O seu principal propósito é ajudar os professores a conhecerem melhor “o que sabem” os seus alunos e a tomarem decisões significativas no seu ensino.

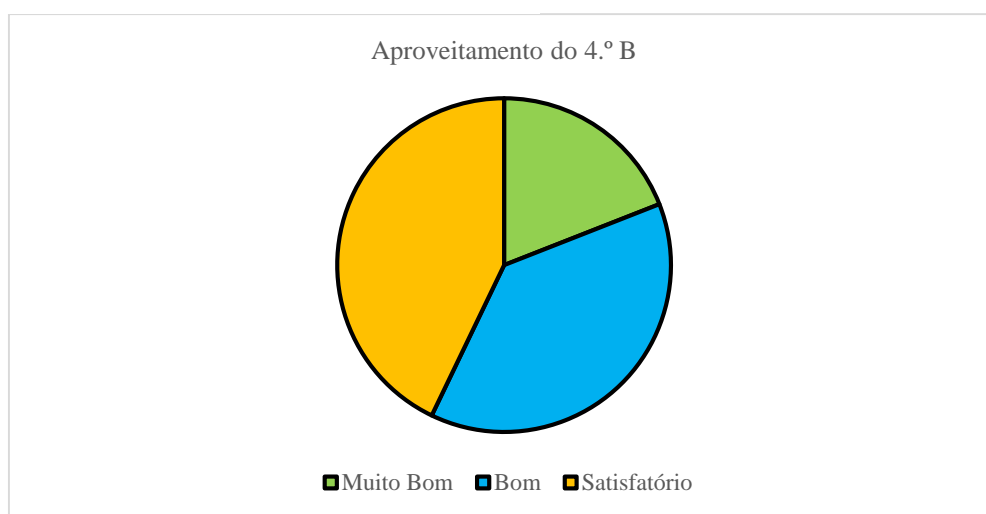
Em relação à avaliação do grupo de crianças do 4.ºB este foi feito através de tabelas de *check list* de acordo com os objetivos delineados para cada atividade para posteriormente conseguir reformular a ação pedagógica para colmatar as fragilidades apresentadas. Assim sendo, decorrendo de todas as atividades desenvolvidas ao longo do estágio e das observações e ilações retiradas ao longo do desenrolar das mesmas, foi possível realizar uma avaliação geral de todo o grupo.

A nível da autonomia e responsabilidade o grupo apresentava algumas fragilidades. Era necessário um constante controlo a nível do ritmo de trabalho para que as crianças não se atrasassem e uma constante dependência do adulto para confirmação do seu trabalho e autorização para continuar.

A nível de desempenho, no seu geral as maiores dificuldades eram a nível do Português, no que concerne à interpretação, ortografia e escrita de textos; e na matemática, a nível das operações usando as diversas estratégias, planificação de sólidos geométricos exercícios de cálculo mental e resolução de situações problemáticas. Em relação ao Estudo do Meio a turma no seu geral encontrava-se muito bem a nível de desempenho por ser uma área que lhes é mais familiar do seu dia-a-dia, por ser uma área que implica um outro tipo de trabalho (experiências e atividades práticas) e a cima de tudo, por trabalhar situações concretas que eles conseguem visualizar e comprovar.

Após a finalização do estágio e em conversa com a professora cooperante, a nível de avaliações sumativas o grupo encontrava-se com um aproveitamento médio/baixo.

Figura 20. Aproveitamento do 4.º B.



Na turma havia um grupo de cinco alunos com um aproveitamento muito bom, um grupo de oito alunos com bom aproveitamento e um grupo de nove alunos com um aproveitamento satisfatório.

3.5. Reflexão sobre a prática desenvolvida

Fazendo uma retrospectiva de toda a prática desenvolvida no 1.º Ciclo do Ensino Básico, junto do grupo do 4.ºB, há muitas questões a serem referidas e refletidas.

Primeiro que tudo, foi um estágio que me marcou imenso por tudo o que este grupo de crianças me fez crescer e aprender. Foram uma força constante e incansável ao longo destes meses. Era um grupo com um nível de autoestima muito baixo e com número de conflitos entre colegas muito elevado e posso com muito grado dizer que aos poucos foi sendo possível ver algumas diferenças no grupo após a implementação das estratégias desenvolvidas nesse sentido.

No entanto foi um estágio muito complicado para mim. Foi um estágio onde fui confrontada com um ensino tradicional bem vincado e defendido, o que complicou em muito a adaptação das atividades do que pretendia fazer e do que a professora cooperante preferia que fizesse. A pedagogia desenvolvida pela docente era um ensino muito preso à resolução de fixas e páginas do manual, não deixando margem para outro tipo de desenvolvimento de atividades. É de realçar que por nos estarmos a referir a um nível de ensino mais formal, onde a exigência e complexidade dos conteúdos são de uma natureza mais elevada requer um trabalho mais minucioso no que concerne à consolidação dos conteúdos. Neste sentido o recurso a fichas enquanto estratégia de consolidação de alguns conteúdos pode ser fundamental. No entanto, a frequência com que as fichas eram utilizadas neste grupo do 4.º ano, levava a que a essência da utilização deste recurso se perdesse. Não obstante, após algumas tentativas a professora cooperante começou a dar-me mais liberdade para a planificação das atividades e aí o estágio conseguiu tomar outro rumo.

Foi um estágio que me fez compreender cada vez melhor a complexidade inerente aos conteúdos matemáticos que têm vindo a ser exigidos a crianças desta faixa etária, que implicam um nível de raciocínio demasiado abstrato e por isso a sua desconstrução para conseguir explicar às crianças é muito mais complicada de o fazer e de eles o compreenderem. Nesta fase do estágio, mais do que em qualquer outra, um recurso constante a materiais didáticos facilitou um pouco mais este processo, mas enquanto docente responsável por facilitar o desenvolvimento das aprendizagens senti sempre que

a nível da matemática poderia ter sido feito muito mais do que realmente foi permitido, devido à urgência sentida para cumprir os objetivos explanados no programa.

Como consequência desta necessidade de cumprir o programa e de que ter que conseguir abordar os conteúdos todos planeados, a minha maior fragilidade, a gestão do tempo, veio ao de cima e acabou por prejudicar todo o meu trabalho. Por várias vezes que a professora cooperante, em conversa comigo, tentou me dar algumas dicas e estratégias para que conseguisse ultrapassar esta barreira, mas foi muito complicado. Ainda hoje me debato com essa questão e continuo em busca de possíveis soluções para conseguir melhorar.

Tenho consciência que só com a prática é que conseguimos realmente aprender e compreender todas estas questões que determinam a nossa ação pedagógica e por isso termino a reflexão sobre a prática desenvolvida na turma do 4.ºB afirmando que apesar de não ter sido o meu melhor momento de desempenho, foi sem dúvida o momento de maior aprendizagem e por isso será um estágio que me irá acompanhar o resto da vida, nas minhas próximas experiências de ensino.

Capítulo 4 – Prática pedagógica desenvolvida no Infantário Universo dos Traquinas

A intervenção pedagógica relatada ao longo deste capítulo refere-se ao estágio desenvolvido em contexto de Educação Pré-Escolar, numa instituição de caráter privado, localizada em Câmara de Lobos, o “Infantário Universo dos Traquinas”. Esta prática pedagógica desenrolou-se na sala “Marte” da instituição, com crianças de idades compreendidas entre os três e os quatro anos.

Esta intervenção teve início a 17 de março de 2014 e finalizou-se a 4 de junho de 2014, traduzindo-se num estágio de três dias semanais (segunda, terça e quarta-feira – 5 horas por dia) ao longo do turno da manhã da Educadora Cooperante, Sílvia Barros, com uma duração total de 120 horas, mais 15 horas de observação inicial.

A primeira semana de observação representou um passo essencial para me poder inteirar da dinâmica do grupo, da sala e da equipa pedagógica, compreender as estratégias de aprendizagem utilizadas e ainda as relações existentes entre todos estes agentes educativos. Este período de observação participante foi fundamental para o desenrolar de toda a prática com o grupo, pois permitiu-me conhecer os interesses, curiosidades e motivações do grupo e desta forma o desenvolvimento de uma Pedagogia por Projeto, ao longo das restantes semanas de estágio.

Assim sendo, as seguintes semanas que envolveram a minha prática pedagógica permitiram o desenvolvimento do projeto intitulado “As Baleias” com o grupo, onde a partir de conversas informais e de momentos de brincadeira, as crianças mostraram curiosidade em descobrir e conhecer mais sobre o tema. Desta forma, o projeto foi desenvolvido tendo sempre em conta uma constante interligação entre os vários domínios estabelecidos na OCEPE e valorizando os interesses das crianças. Pretendia-se assim que as crianças se encontrassem implicadas no desenvolver das suas aprendizagens, tornando-se ativas na busca do conhecimento e da obtenção de respostas às suas dúvidas.

Como resultado, para melhor compreensão do estágio realizado, este capítulo inicia com a contextualização do ambiente educativo onde o mesmo decorreu, referindo a caracterização do meio, da escola e do grupo onde me inseri, para posteriormente fazer a apresentação dos momentos de aprendizagem realizados com o grupo e ainda da atividade desenvolvida com a comunidade educativa. O capítulo termina com uma avaliação geral do grupo e uma reflexão final referente a todos os momentos da prática pedagógica.

4.1. Contextualização do ambiente educativo

Para dar início à prática pedagógica no Infantário Universo dos Traquinas, foi fundamental compreender o ambiente educativo no qual me estava a integrar para que o desenrolar das atividades pudesse ir ao encontro das necessidades do grupo, respeitando as suas especificidades.

A educação pré-escolar faz parte dos primeiros contacto que a criança estabelece com o ensino, mesmo este sendo informal. Consequentemente, quando nos chegamos à sala, as crianças já apresentam várias conceções relativas ao meio que as rodeia e várias especificidades resultantes do seu meio social e cultural com o qual contactaram até à sua entrada na escola. Cabe então ao educador respeitar as individualidades de cada criança para poder proporcionar o desenvolvimento do grupo de forma contextualizada tendo em vista o desenvolvimento pleno da criança.

Para isso, o educador precisa de considerar “ (...) a organização do grupo, do espaço e do tempo (...) [como] (...) suporte do desenvolvimento curricular, [e importa por isso que] (...) reflecta sobre as potencialidades educativas que oferece, ou seja, que planeie esta organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários.” (Ministério da Educação, 1997, p. 41).

Deste modo, para melhor compreender de que forma o ambiente educativo deste grupo se traduziu no desenrolar de todas as atividades realizadas com o grupo da Sala Marte, começo por apresentar uma breve descrição do meio envolvente onde as crianças e o infantário se inseriam, para depois referir como se encontrava disposto e organizado o espaço educativo da sala e realizar a caracterização do grupo com o qual desenvolvi a prática pedagógica.

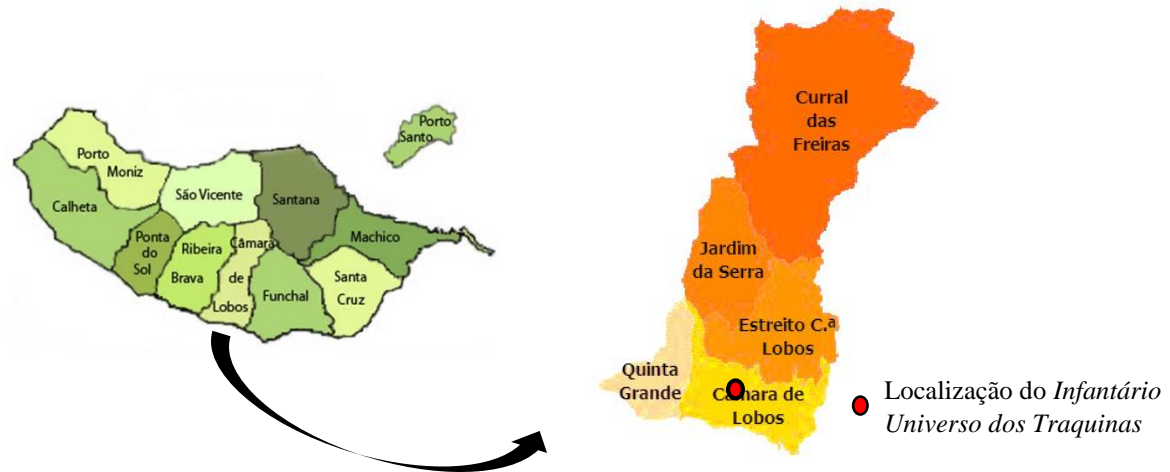
4.1.1. Meio envolvente

Como já havia referido, o estágio desenvolvido, na valência de Educação Pré-Escolar, teve lugar no *Infantário Universo dos Traquinas*, em Câmara de Lobos, no Sítio das Preces, na Paroquia do Carmo. O infantário encontra-se inserido num conjunto habitacional de apartamentos, o Edifício Colinas Park, na fração B/C do Bloco E.

Câmara de Lobos, de acordo com os censos de 2011, é o terceiro concelho da RAM que apresenta mais taxa populacional, constituído por cinco freguesias, apresenta um total de trinta e quatro mil, setecentos e noventa e oito (34.798) habitantes. O concelho

localiza-se na margem sul da Ilha da Madeira, delimitando-se pelo concelho do Funchal à direita e pelo concelho da Ribeira Brava à esquerda.

Figura 30. Localização do Infantário Universo dos Traquinas em relação ao concelho de Câmara de Lobos.



Adaptado de: <http://madeirataxislimo.com/Photos.htm>

<http://www.cm-camaradelobos.pt/Localiza%C3%A7%C3%A3o-1069.aspx#.VNoybfmsWpAbfmsWpA>

É um concelho que apresenta uma população caracterizada como jovem, pois a faixa etária com maior concentração de indivíduos é entre os 25 e os 64 anos, encontrando-se logo de mais população, entre os 0 e os 24 anos. A faixa etária dos 65 anos ou mais apresenta-se representada de forma reduzida em relação a estas últimas duas categorias enunciadas. É assim compreensível a existência de várias instituições escolares neste concelho para dar resposta às necessidades da sua população. É de realçar algumas infraestruturas que o concelho apresenta de carácter público como a Biblioteca, o Centro de Saúde, a esquadra da PSP, o quartel de Bombeiros e a estação de Correios. Neste concelho temos ainda a empresa de cervejas da Madeira, alguns supermercados, farmácias, igrejas, a lota, cabeleireiros, ginásios, entre outros.

Em relação ao meio circundante ao infantário, este encontra-se perto de várias infraestruturas. É de destacar a proximidade a duas outras instituições escolares, um Infantário e uma escola de 2.º Ciclo do Ensino Básico, a proximidade à Igreja Paroquial de Nossa Senhora do Carmo e ao Estádio de Câmara de Lobos e ainda alguns cafés e padarias a nível comercial. O infantário encontra-se num local estratégico no que concerne ao seu acesso pois localiza-se perto da entrada e saída da Via Rápida da Ribeira da Alforra o que facilita o acesso por parte de toda a comunidade educativa à instituição.

4.1.2. O Infantário Universo dos Traquinas

O infantário Universo dos Traquinas é uma instituição de cariz privado que conta com as duas valências de Educação de Infância, creche e pré-escolar, a trabalhar neste momento com um total de 81 crianças entre os cinco meses e os 6 anos, com o objetivo de promover o bem-estar físico e emocional das mesmas. O horário de funcionamento desta instituição é das sete horas (7h) e trinta minutos (30m) até às vinte horas (20h).

Figura 31. Fachada principal do *Infantário Universo dos Traquinas*



Fonte: <http://www.abae.pt/EcoEscolas/index.php?p=schoolpage&id=2345>

Para conseguir concretizar este objetivo primordial, o infantário conta com uma equipa de dezanove elementos, a nível de recursos humanos. Destes dezanove elementos, dez são auxiliares de ação educativa, cinco são educadores, uma diretora pedagógica, uma diretora administrativa, e uma funcionária de serviços gerais.

Em relação à estrutura física do infantário, temos na valência creche dois berçários e uma sala de transição, uma copa de leite, uma sala para materiais e arrumos e umas instalações sanitárias. Em relação às instalações para o pré-escolar, temos uma sala dos 3-4 anos e uma sala dos 4-6 anos, uma sala de atividades, uma sala para materiais e arrumos e ainda uma instalação sanitária. Para ambas as valências existe um espaço ao ar livre para as crianças brincarem, onde passam algum tempo do seu dia, equipado com uma casinha, um escorrega e alguns bancos, neste espaço exterior existe ainda uma horta pedagógica.

A instituição apresenta ainda um gabinete para a direção, um gabinete para a administração, uma sala para os educadores e ainda a secretaria. A nível de zonas de apoio a toda a ação pedagógica destacamos uma cozinha, uma lavandaria, uma dispensa, o refeitório, o polivalente, instalações sanitárias para o pessoal docente e administrativo, cacifos.

4.1.3. Caracterização da sala Marte

A sala onde foi desenvolvida a prática pedagógica com o grupo da Sala Marte localizava-se na parte central do infantário, junto do refeitório e da casa de banho. A sala tinha acesso direto à parte exterior da instituição, que correspondia ao parque para o recreio das crianças. Por este motivo, a sala possuía um constante e amplo acesso à luz natural pelas duas grandes portas de vidro de correr que permitiam esse acesso. Estas duas portas apresentavam estores, que permitiam o escurecimento do espaço sempre que necessário, mas essencialmente na hora do sono.

Figura 32. Planta da sala Marte.



A sala apresentava um espaço amplo e bem organizado, de fácil circulação e com os cantinhos bem organizados. O espaço da sala só era reorganizado, na hora do sono para a colocação das camas, ou se alguma das atividades realizadas assim o requeresse.

Ao entrarmos na sala e junto à parede do lado direito encontrávamos dois quadros que serviam para gerir toda a informação dada os pais e algumas informações sobre o funcionamento da sala e da equipa pedagógica. Mesmo por baixo desses quadros estava localizada a área dos jogos constituída por três armários com várias gavetas onde estavam arrumados os jogos de livre acesso ao grupo: instrumentos, carros, acessórios de cozinha, legos, bonecos e ainda puzzles. Anexado a estes armários, tínhamos ainda a área da higiene com um lavatório e um armário de arrumação. A sala possuía ainda uma pequena divisão adjacente a este espaço da higiene, onde eram arrumadas as camas utilizadas para a hora do sono e os respetivos lençóis e almofadas de cada criança.

Já no lado adjacente a esta divisão tinha a área da pintura com um cavalete duplo e um armário onde estavam guardados os materiais necessários para esta mesma atividade: folhas, lápis, cores de pau, cores de filtro, cores de cera. Logo depois da área da expressão plástica, tinha a área do acolhimento. Era uma área versátil considerando que era lá que as crianças cantavam os bons dias, ouviam histórias, cantavam, exploravam novos temas e materiais, entre outras atividades ao longo do seu dia.

Na parede onde tem as duas grandes portas de vidro de correr, que acabava por abranger também grande parte da área de acolhimento, tinha afixado dois cartazes, um do comportamento e outro das presenças, sendo que o das presenças já era autonomamente preenchido pelas crianças no momento dos bons-dias. Ainda junto a estas portas de vidro, e tirando partido completo da luz natural proveniente das mesmas, tínhamos o cantinho da leitura, onde se encontravam livros infantis e enciclopédias para consulta e manuseio livre pelas crianças.

Na parede do lado esquerdo da porta de entrada da sala, tem a área da garagem e a área da casa, sendo as duas áreas mais procuradas pelas crianças. Na área da cozinha encontrávamos os mais diversos materiais, desde roupas, uma cozinha, uma cama, carrinhos de bebé, entre outros, para que as crianças dessem asas ao seu imaginário do jogo simbólico. O espaço central da sala estava reservado às atividades de mesa, onde todos, se necessário tinham lugar para se colocarem dispostos ao lado das mesmas.

Considero que o espaço da sala estava bem organizado e adaptado às crianças do grupo da sala Marte. Os materiais estavam todos de fácil acesso ao grupo e apresentavam uma larga variedade dos mesmos oferecendo uma maior liberdade às crianças para a

realização das suas brincadeiras. Era uma sala onde o clima de brincadeira e de trabalho centrava-se na exploração e experimentação para aprender.

4.1.4. Caracterização do grupo de crianças da Sala Marte

O grupo da Sala Marte era constituído por crianças com idades compreendidas entre os três e quatro anos. Tinha um total de quinze crianças, sendo 8 do sexo feminino e 7 do sexo masculino. De acordo com os estágios de Piaget encontravam-se no período simbólico, onde se começa a desenvolver a linguagem de desenho, a imitação e a dramatização.

Apesar de haver crianças com quase um ano de diferença e, com diferentes níveis de desenvolvimento nas diversas áreas de conteúdo, todas conseguem acompanhar umas às outras, sendo um grupo unido. São crianças bem-dispostas, ativas e com um bom relacionamento entre elas e adultos da sala. O grupo gosta essencialmente de atividades que sejam novidades, caso contrário mostram desinteresse muito rapidamente.

É um grupo muito observador e atento, no entanto, existem crianças que apesar de curiosas e observadoras, não são capazes de se concentrar durante muito tempo numa atividade. Conscientes destas características do grupo, os objetivos centrais da equipa de trabalho de sala centravam-se na satisfação das necessidades e desenvolvimento das capacidades de cada criança respeitando o seu ritmo de aprendizagem e desenvolvimento para que todas tivessem um desenvolvimento pleno e harmonioso.

Rotina diária do grupo

A forma como os vários tempos do dia se encontram organizados são fundamentais para o bem-estar das crianças e da própria equipa da sala. Assim a rotina do grupo da Sala Marte estava estabelecida para que as crianças se sentissem mais seguras e organizadas no seu dia-a-dia.

Figura 33. Rotina diária da Sala Marte

Rotina	Horário
<u>Abertura do infantário / Acolhimento</u>	07:30h
<u>Lanche e higiene</u>	9:30h às 10:00h
<u>Atividades orientadas (ou livres)</u>	10:00h às 10:45h
<u>Almoço</u>	11:45h às 12:30h
<u>Higiene e sono</u>	12:30h às 15:00h
<u>Higiene e lanche</u>	15:00h às 16:00h
<u>Atividades livres (ou orientadas)</u>	16:00h às 17:00h
<u>Brincadeiras livres / Entrega das crianças</u>	17:00h
<u>Encerramento</u>	18:30h

4.2. Intervenção pedagógica desenvolvida

A intervenção pedagógica desenvolvida nesta valência de Educação Pré-Escolar teve como ponto de partida o contexto educativo acima descrito e ainda as observações realizadas na primeira semana de estágio. Toda esta contextualização foi fundamental para o desenvolvimento dos restantes dias de estágio, nomeadamente na planificação das atividades a desenvolver com o grupo e na organização do ambiente educativo para que toda a prática desenvolvida pudesse ir ao encontro das especificidades e necessidades de cada criança.

Assim sendo, esta parte do Relatório é dedicada à descrição de algumas das atividades desenvolvidas com o grupo da Sala Marte, no sentido de promover o seu desenvolvimento de forma plena, ativa e significativa. Pretendia-se acima de tudo, o desenvolvimento de um ambiente educativo que proporcionasse a promoção de elevados níveis de bem-estar emocional e implicação nas crianças, com consciência de que só assim estaríamos a contribuir para que a criança se conseguisse desenvolver a nível pessoal e social.

Deste modo, e sempre com a colaboração e apoio da Educadora Cooperante da sala e da restante equipa pedagógica, a prática realizada durante o estágio incidiu essencialmente na realização de uma Pedagogia por Projeto, como consequência de todo um trabalho realizado nas primeiras semanas de estágio no sentido de compreender o que

as crianças tinham mais interesse e curiosidade em trabalhar e assim promover um maior envolvimento e motivação na realização das suas aprendizagens.

Acabou por ser desenvolvido todo um projeto em torno do tema “As Baleias” partindo das questões, dúvidas e curiosidades das crianças em relação à temática. Estas foram o ponto de partida para a realização do conjunto de atividades planeadas com o grupo, com o objetivo de chegar às respostas, que tinham sido definidas inicialmente por eles, a atingir no fim do projeto.

Esta metodologia de trabalho permitiu uma abordagem às várias áreas de conteúdo explanadas nas OCEPE de forma transversal, pois à natureza deste tipo de trabalho está inerente uma interligação de conteúdos para o solucionamento das questões lançadas inicialmente, privilegiando um trabalho ativo e experiencial por parte das crianças ao longo de todo o projeto.

A valorização das crianças, das suas experiências, motivações e interesses, foi o principal motor de toda esta prática pedagógica desenvolvida com o grupo da Sala Marte.

É ainda de realçar as atividades de rotina do grupo, pois como sabemos estes momentos na EPE são fundamentais para que a criança se desenvolva consciente dos vários momentos que tem ao longo do dia e comece a desenvolver o seu sentido de responsabilidade, organização e planeamento. Com o objetivo de trabalhar nesse sentido, ao longo de toda a prática pedagógica, foram também acompanhadas e dinamizadas todas as atividades das rotinas diárias do grupo.

Os seguintes tópicos do capítulo pretendem, primeiramente, abordar todo o projeto desenvolvido: como surgiu, as várias fases que foram realizadas e ainda no que culminou todo este trabalho. Nas seguintes partes deste capítulo serão abordadas algumas das atividades, realizadas no âmbito do projeto, mas numa abordagem mais específica em relação às principais áreas de conteúdo especificadas nas OCEPE: conhecimento do mundo, expressão e comunicação e formação pessoal e social.

4.2.1. O nosso projeto: “As baleias”

O projeto que foi desenvolvido com as crianças da Sala Marte teve a duração de seis semanas, tendo iniciado dia 22 de abril de 2014 e finalizado dia 4 de junho de 2014.

A primeira ideia para o desenvolvimento do nosso projeto intitulado “As Baleias” surgiu num contexto informal de brincadeira entre pares, que tive o prazer de presenciar, onde duas crianças simulavam uma cena do filme que tinham visto, no fim-de-semana anterior, na televisão, *O Pinóquio*. A cena que representavam demonstrava o momento

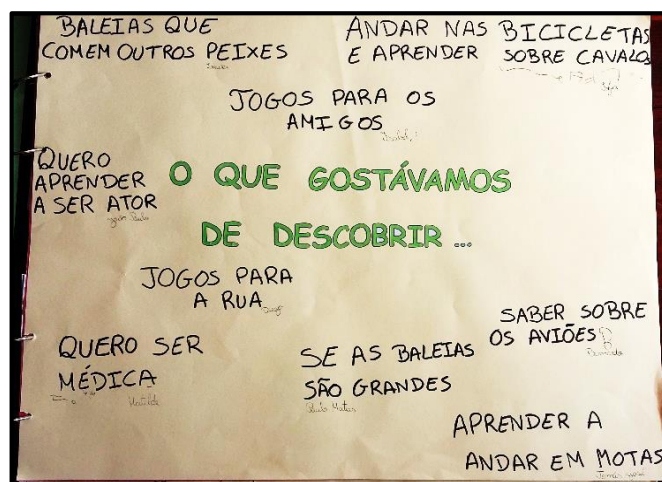
em que a baleia come o “Gepeto” e o “Pinóquio” (duas personagens principais da história) e os dois tentam arranjar uma maneira de conseguir sair da baleia. Por ser uma cena que os marcou, esta brincadeira tornou-se algo recorrente nessa semana e aos poucos mais crianças foram se envolvendo na mesma.

A partir de um comentário de uma das crianças “Eu sou a baleia má!! Vou vos comer a todos!!” (J.P.) fez com que eu, que também participei na brincadeira, acabasse por os questionar se seria mesmo verdade que as baleias comem humanos. Algumas crianças ficaram algum tempo a pensar, enquanto outras responderam de imediato que sim, “As baleias são muito más e comem as pessoas” (P.M.), e houve quem acrescentasse que também comiam peixinhos. Tendo em conta as respostas, surgiu um momento propício para a exploração do tema, pelas várias dúvidas e incertezas presentes no grupo e acima de tudo pela motivação e interesse das crianças pelo tema.

Para que todo o grupo tivesse também a oportunidade de partilhar uma área que fosse do seu interesse, na semana seguinte, no momento de grande grupo, foi discutido com todas as crianças temas que gostariam de investigar. Deu-se assim início à **primeira fase do projeto – definição do problema.**

No entanto, como foi a primeira vez que o grupo realizou esta metodologia de trabalho, e atendendo à sua faixa etária, não se mostraram muito confiantes nas respostas que davam.

Figura 34. Respostas das crianças durante a discussão sobre o que gostariam de investigar.



Assim sendo, achou-se por bem dar a oportunidade das crianças explorarem várias fontes informativas, desde livros a enciclopédias, revistas e jornais, sobre várias temáticas para que conseguissem demonstrar as suas preferências ao longo das pesquisas realizadas.

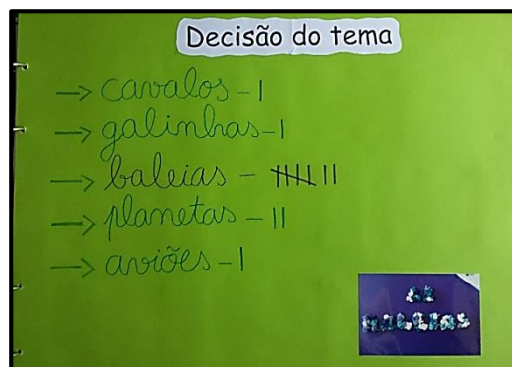
Figura 35. As crianças da sala Marte a realizar a pesquisa em livros.



Este momento de trabalho permitiu a realização de uma avaliação das preferências das crianças em relação a possíveis temas de pesquisa, tendo em conta os comentários das crianças, as observações realizadas pelos adultos da sala e ainda os desenhos que cada criança elaborou, para demonstrar ao restante grupo o que mais gostou de ver na sua exploração dos livros.

Assim, com o levantamento dos temas que tinham sido referidos pelas crianças como seus preferidos, foi em mais um momento de conversa em grande grupo que cada criança teve a oportunidade de se expressar em relação aos temas eleitos por eles, ficando decidido que seria trabalhado o tema “As Baleias”. Esta inclinação para o tema das baleias pode se ter devido, em grande parte, ao facto da brincadeira descrita inicialmente se ter tornado algo corrente nos últimos dias e por isso quando referido na conversa em grupo ter despertado a atenção e interesse de muitas das crianças.

Figura 36. Seleção do tema do projeto.



A partir da seleção do tema do projeto o restante trabalho acabou por se desenvolver de uma forma muito fluida, passando por todas as fases da Pedagogia por Projeto de forma natural de acordo com as necessidades do grupo, com os seus interesses e motivações para o desenrolar do trabalho.

Assim sendo, como forma de motivação para todo o trabalho que se seguiria, foi contada a história do Pinóquio levando a que todas as crianças contactassem com a história que motivou o desenrolar deste projeto. Uma das crianças, que foi quem começou a questionar sobre a história do Pinóquio e acabou por originar a brincadeira (J.P.), queria muito recontar a história, pelo facto de também querer interpretar as várias vozes e mostrar aos colegas o que ele tinha visto no filme. Assim, teve a oportunidade de fazê-lo, com auxílio de alguns colegas para relembrar algumas partes que esquecia no momento.

Depois do conto interpretativo da história levei algumas cenas mais importantes da história em forma do puzzle para que em pequenos grupos as reconstruíssem e posteriormente explicassem ao grande grupo o que acontecia na cena que tinham ficado responsáveis.

Figura 37. Reconto da história do Pinóquio e construção dos puzzles.

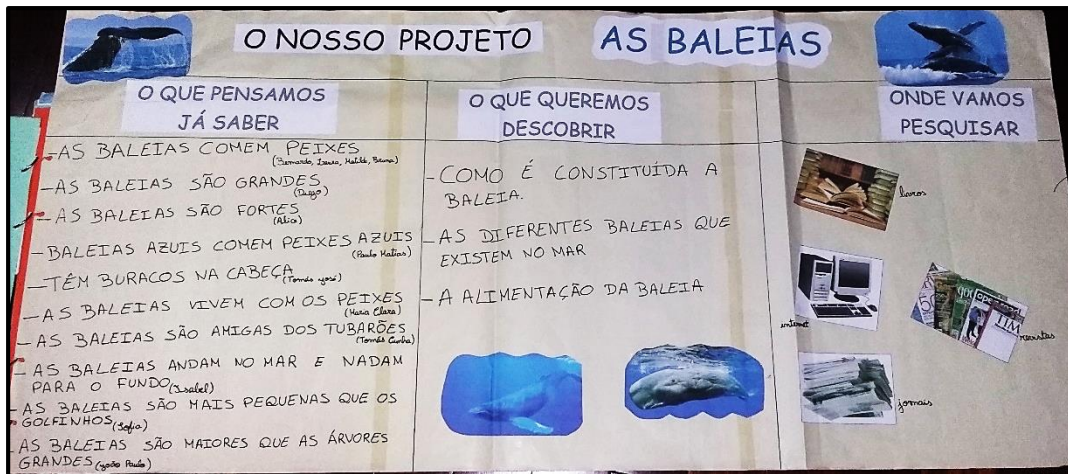


A partir daqui só nos restava definir como seria feito todo o nosso trabalho, dando início à **segunda fase do projeto - planificação e desenvolvimento do trabalho**. O primeiro passo foi a realização da teia de ideias em relação ao que as crianças já sabiam sobre o tema a pesquisar. Esta etapa foi fundamental para conseguir compreender as preconcepções das crianças sobre as baleias, quais as suas maiores dúvidas e incertezas e assim conseguir definir um plano de trabalho que deveria ser seguido para conseguir colmatar estas falhas no grupo.

Sendo uma metodologia de trabalho que privilegia sempre a voz da criança, os seus interesses e motivações, esta fase do projeto foi a que mais me surpreendeu. Tendo sido confrontada com uma primeira fase onde as crianças tinham sentido alguma

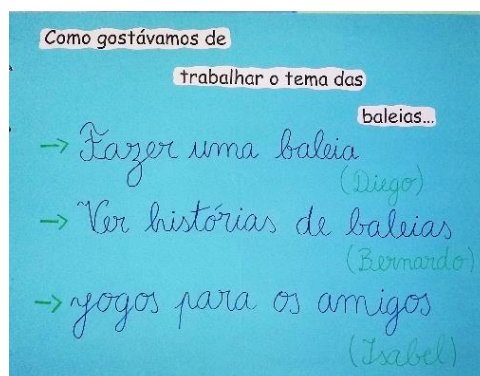
dificuldade na expressão do tema que gostariam de trabalhar, esta segunda fase mostrou o contrário. Talvez por já apresentar um tema definido, as crianças sentiram-se mais confiantes em expressar os seus desejos e como gostariam de realizar o trabalho ao longo das próximas semanas.

Figura 38. Segunda fase do projeto: O que pensamos que já sabemos? O que queremos descobrir?



Novamente pela natureza deste trabalho, o diálogo e partilha de ideias estiveram presentes ao longo das várias fases do projeto como uma constante indissociável de todas as atividades realizadas. Desta forma, num momento de conversa de grupo foi definida a forma como as crianças gostavam de trabalhar esta temática e assim originaram o plano do trabalho a desenvolver.

Figura 39. Exemplo do que as crianças queriam fazer sobre as baleias.



A segunda fase deu-se por concluída, quando, partindo de todas estas ideias de trabalho e do que pretendíamos descobrir, conseguimos definir um plano de trabalho para obter as respostas que tínhamos definido a alcançar. Assim sendo, ficou definido que

começaríamos por ver o que são as baleias, de seguida como as mesmas são constituídas e por fim do que se alimentavam.

Passámos então à **terceira fase do projeto – a execução**. Enquanto orientadora e facilitadora do processo de aprendizagem, coube-me a função de guiar o trabalho no sentido de conseguirmos alcançar os objetivos definidos para o projeto e garantir que em cada atividade as crianças se encontravam implicadas e bem a nível do seu estado emocional.

Tendo como base estes pressupostos, ficou definido que primeiramente seria realizado uma pesquisa em relação ao tema das baleias, para que todas as crianças conseguissem reunir alguma informação sobre estes animais, que tantas dúvidas apresentavam, e assim começar a questionar ou a refutar as teorias iniciais que defendiam em relação à vida destes seres vivos.

Para concretizar todo o plano realizado em relação ao desenvolvimento do projeto, foram realizadas um conjunto de atividades que conduzissem as crianças às repostas que procuravam. Esta fase do projeto foi a que acabou por envolver mais dias de trabalho, pois para além de ser um projeto que procurava abordar várias questões relevantes sobre a baleia e com algum nível de complexidade, para que as mesmas ficassem consolidadas, não nos podíamos cingir a trabalhar esse tópico num dia ou apenas num momento de atividade. Para isso as atividades realizadas contaram com contos de histórias, uma visita ao Museu da Baleia, uma visita de um biólogo marinho à sala, jogos simbólicos, exploração de músicas, atividades de desenvolvimento motor e ainda de expressão plástica.

Nesta parte do relatório irei apenas destacar duas das atividades que foram realizadas nesta fase do projeto, nomeadamente a visita ao museu da baleia e a ida do Biólogo Marinho à nossa sala.

A visita ao Museu da Baleia tinha como principal objetivo o conhecimento da anatomia externa das baleias. Já há algumas semanas que vínhamos a trabalhar estas questões: das diferentes espécies de baleias, das baleias com dentes e das baleias com barbas, por onde respiram as baleias e a disposição das suas barbatanas. Esta visita veio permitir que as crianças pudessem consolidar todas estas características da baleia através do contacto direto com modelos reais das mesmas. Assim sendo, e em contacto com os responsáveis pelas visitas de estudo ao Museu, foi possível organizar a visita para que viesse responder às nossas necessidades para a continuidade do nosso projeto.

Começamos a visita com a exploração da textura da pele da baleia em contraste com a pele do tubarão, mostrando mais uma vez a diferença entre o porquê da baleia ser mamífero e não um peixe. No modelo de uma jovem baleia azul, presente no museu, as crianças conseguiram pôr em prática os conhecimentos que já tinham adquirido nas atividades realizadas na sala do infantário em relação à anatomia externa da baleia. Conseguiram visualizar melhor a diferença entre a disposição das barbatanas dos peixes e das baleias, a localização dos espiráculos (local por onde a baleia realiza a respiração) e mais concretamente a diferença entre as baleias com dentes e as baleias com barbas.

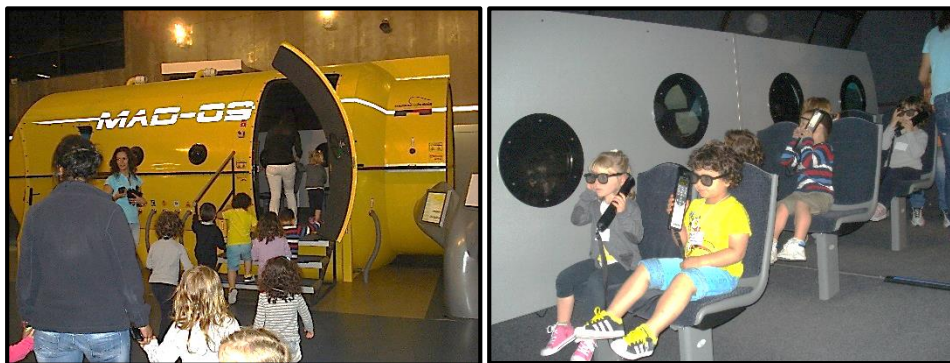
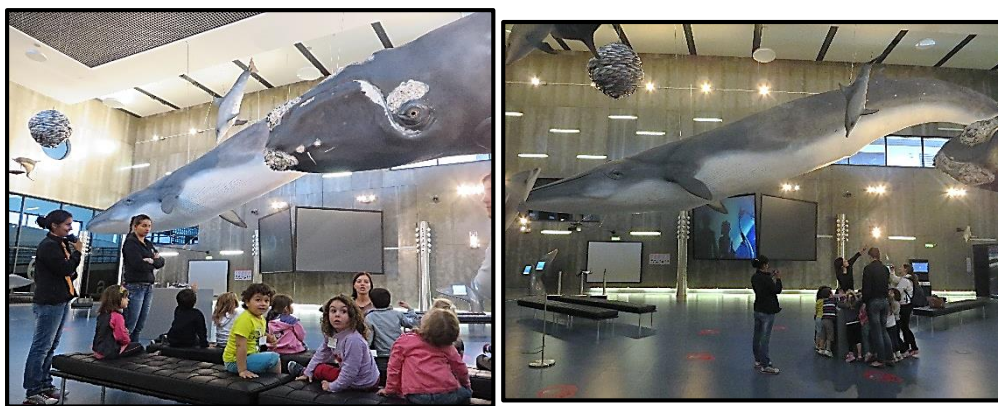
Figura 40. As crianças a reconhecerem na baleia modelo a sua anatomia externa.



Figura 41. Crianças a constatar a diferença entre as barbas e os dentes das baleias.



A restante visita centrou-se numa análise mais real para as crianças das diferentes espécies de baleias, já analisadas também durante as atividades realizadas dentro da sala no infantário, mas desta vez no seu tamanho real e com informações mais detalhadas sobre cada espécie. Foi possível ainda fazer uma introdução aos hábitos de alimentação da baleia cachalote através da simulação de uma viagem de submarino às profundezas do oceano que rodeia a nossa ilha. Nesta viagem em 3D as crianças tiveram a oportunidade de analisar o habitat destas baleias, do que se alimentam, como comunicam e ainda como se comportam as crias e os progenitores destas espécies.

Figura 43. Viagem 3D de submarino.**Figura 42.** Visualização das diferentes espécies de baleias e as suas características

Esta visita de estudo traduziu-se num momento fundamental para a consolidação de todo o trabalho que já havia sido feito em relação às baleias. A partir desta experiência mais ativa, concreta, dinâmica e visual relativa ao tema do projeto, as crianças conseguiram criar um círculo de aprendizagens mais significativas e que ao longo do restante trabalho do projeto se foram mostrando como presentes e consolidadas, em grande parte pela relevância que esta visita trouxe para o desenvolvimento das mesmas.

A segunda atividade que decidi realçar nesta parte do relatório, foi a ida do Biólogo Marinho à nossa sala. Esta foi uma atividade que permitiu um encontro direto com o tema do Projeto Educativo da Sala, “As profissões”.

A realização desta atividade surgiu como um despertar para uma profissão que muitas crianças desconheciam e assim tiveram a oportunidade de compreender as competências que lhe estavam encarregues, nomeadamente o estudo dos animais marinhos como a baleia, a tartaruga, as estrelas-do-mar, entre outros.

Figura 44. Visita do Biólogo Marinho Thomas Dellinger à sala Marte.



Podemos então contar neste dia com a presença do Biólogo Marinho Thomas Dellinger, professor na Universidade da Madeira, para explicar ao grupo em que consistia a sua profissão, quais as tarefas que estava encarregue e algumas aventuras que já tinha vivenciado ao longo dos anos enquanto Biólogo Marinho. As crianças mostraram-se bastante curiosas em relação aos estudos que eles faziam sobre os animais marinhos e assim conseguiram compreender melhor como toda a informação que tinham contactado durante a visita ao museu tinha sido recolhida. O grupo, como já tinha referido anteriormente, era um grupo bastante curioso e recetivo a estas novas experiencias. Assim sendo, o grupo acabou por guiar grande parte do discurso do biólogo a partir do seu constante questionamento e participação na conversa com o mesmo.

Esta visita do biólogo marinho à nossa sala motivou a atividade seguinte, em que o desafio proposto foi os meninos da sala Marte serem também biólogos marinhos durante um dia. Partindo da explicação de Thomas Dellinger em que os biólogos marinhos primeiro faziam as expedições de mergulho junto das espécies para posteriormente analisar as informações recolhidas em laboratório, tentámos recriar o mesmo ambiente para o nosso grupo.

Desta forma, com esta atividade pretendia-se que as crianças explorassem algumas competências a nível do jogo simbólico para a sua representação de biólogo marinho e ao mesmo tempo algumas competências a nível da Área o Conhecimento do Mundo como a sua capacidade de observação e descrição do que foi observado.

Para dar início à realização da atividade dirigimo-nos ao polivalente do infantário onde o espaço foi dividido em três estações. Uma parte a representar o oceano, outra a representar o laboratório científico e outra para apresentar ao público as conclusões obtidas. Assim sendo, o grande grupo foi dividido em 5 grupos de três elementos para formar as equipas de biólogos marinhos. Cada equipa tinha que mergulhar no oceano (a

piscina de bolas do polivalente) encontrar uma espécie marinha e depois levar para o “laboratório” para analisar as suas características (espécie, tamanho, cor e características mais específicas) para posteriormente apresentar ao público a espécie encontrada.

Figura 45. Biólogo Marinho por um dia - 1ª fase, mergulho no oceano



Figura 46. Biólogo Marinho por um dia - 2ª fase, análise no laboratório; 3ª fase, apresentação ao público.



Por ter sido uma atividade que envolvia a brincadeira de forma direta, a manipulação de materiais fora do seu cotidiano e a representação de uma profissão que todos acabaram por gostar, foi um momento que para além de ter permitido uma melhor assimilação do que consistia a profissão de Biólogo Marinho, mostrou resultados muito positivos. O grupo mostrou-se bastante motivado e entusiasmado ao longo de toda a atividade, primeiro para saber que animal o grupo de biólogos tinha encontrado e em segundo, para que chegasse a sua vez de poder assumir também aquele papel. As nossas três crianças que neste tipo de atividade tinham tendência por apresentar um comportamento menos participativo, acabaram por se deixar levar com o resto do grupo na realização da atividade, apenas não quiseram participar no momento de apresentação

da espécie ao público. Este momento tornou-se ainda mais rico pelo facto do biólogo marinho ter permanecido connosco para observar o desenrolar da atividade, e na fase de apresentação da espécie ao grupo, este acabou sempre por dar informações extra sobre o ser vivo, que não era possível as crianças deduzirem apenas a partir da observação da imagem (como a sua alimentação, as áreas em que são mais encontradas e ainda alguns comportamentos curiosos da espécie).

Foram, no geral, duas atividades desta terceira fase do projeto (a execução) que trouxeram um novo leque de experiências para as crianças e que as foi mantendo motivadas para a continuação da exploração do tema e permitindo uma construção e assimilação de aprendizagens de forma gradual e sistemática a partir de momentos lúdicos, ativos e didáticos.

Como já foi dito foram realizadas, para além destas duas, um conjunto de atividades para que conseguíssemos obter todas as respostas para a conclusão do projeto. Quando todas as questões iniciais do projeto já estavam respondidas demos início à **quarta e última fase do projeto – a divulgação/avaliação.**

Nesta fase do projeto concentrámo-nos em estudar como poderíamos mostrar à restante comunidade todo o nosso trabalho e todas as coisas novas que o grupo tinha aprendido. Esta é uma fase muito importante para as crianças pois foi o momento em que elas viram o seu trabalho valorizado, não só por nós adultos da sala, como pelos pais e restantes elementos da comunidade educativa escolar. Foi então elaborado um livro em formato A1 onde todas as fases do projeto se encontravam explanadas, com as respetivas atividades realizadas, a partir do registo fotográfico.

Para a realização da divulgação do projeto foi elaborado um convite a ser entregue aos pais e exposto no infantário para que todos tivessem conhecimento do momento em que tal aconteceria. As crianças estudaram brevemente o livro realizado para que soubessem o que poderiam dizer na apresentação e mostrarem aos pais os seus melhores momentos ao longo de todo o projeto. O grupo ao longo de toda a apresentação mostrou-se sempre muito entusiasmado e em grande parte com dificuldade em controlar o seu nível de excitação devido à emoção do momento. Os pais que já conheciam em parte o trabalho que tínhamos feito, devido às exposições constantes ao longo do projeto, mostravam-se orgulhosos e também emocionados pela expressividade que os seus filhos mostravam naquele momento.

Refletindo sobre...

Como primeira vez a implementar este tipo de trabalho dentro de uma sala considero que o trabalho realizado foi feito com sucesso. Pude realmente assumir o papel de educador enquanto orientador e facilitador do desenvolvimento de aprendizagens. A partir do momento em que ficou decidido o tema a ser trabalhado, a dinâmica que surgiu dentro do grupo tomou outras proporções.

Dentro deste contexto, senti uma maior liberdade em relação ao típico trabalho de educação de infância dependente dos dias temáticos ao longo de todo o ano letivo, o que consequentemente permitiu a orientação de uma panóplia de atividades que abrangessem todas as áreas de conteúdo de forma lúdica e de acordo com o que o grupo necessitava para a concretização do seu projeto.

No início, também por ser a primeira vez que trabalhavam de acordo com esta metodologia, notou-se alguma insegurança por parte das crianças relativamente à expressão do que gostariam de trabalhar e pesquisar. No entanto com o passar do tempo o grupo foi-se mostrando mais autónomo e acabou por se entregar completamente a este trabalho. A fase de execução e apresentação do projeto foi onde conseguimos ver os resultados da valorização dos interesses e motivações das crianças e a diferença entre o seu desempenho de forma ativa no desenvolver das suas aprendizagens.

No entanto, importa também realçar o que considero que não correu tudo da melhor forma e que algumas situações poderiam ter tomado outro rumo para uma metodologia de projeto com ainda mais sucesso. Começando por fazer uma retrospectiva em relação à decisão do tema para o projeto, considero que poderia ter assumido outra direção. O tema do projeto deveria ter ficado apenas destinado ao grupo de crianças que mostraram interesse logo de início para tal, em vez de ter sido generalizado para as crianças todas da sala. Estas poderiam ter tido a oportunidade de escolher um outro tema para trabalharem enquanto o outro grupo trabalhava aquele tema inicial.

Outra situação que também considero que poderia ter tomado outro rumo foi a fase de planeamento do trabalho. Foi uma fase que foi explorada muito pormenorizadamente, também pela minha inexperiência na aplicação desta metodologia, mas com um grupo de crianças com idades tão novas, poderia ter sido feita outra abordagem mais lúdica e cativante para este plano de trabalho e assim tornar este momento um pouco mais prazeroso para o grupo.

Em suma, esta metodologia de trabalho acabou trazer resultados surpreendentes para todos. Permitiu-me verificar como era possível desenrolar esta metodologia,

compreender a complexidade inerente à mesma e ainda refletir sobre diferentes formas de aplicar a pedagogia por projeto, tendo sempre em vista o melhoramento da minha prática pedagógica em função das necessidades e especificidades do grupo. Veio permitir a valorização da voz das crianças para a tomada de decisões em relação ao trabalho que queriam desenvolver e assim proporcionar-lhes cada vez mais momentos de aprendizagem ativa e significativa durante este período de trabalho.

4.2.2. Estratégias colocadas em prática

Algumas das atividades do projeto já foram mencionadas ao longo desta primeira parte introdutória ao projeto, no entanto considero que seja importante destacar algumas das atividades dando ênfase às áreas explanadas nas OCEPE. Importa referir, que nenhuma das atividades trabalha única e exclusivamente uma área de conteúdo, pois todas as atividades acabaram por se interligar para conseguir desenvolver os objetivos pretendidos para a conclusão do nosso projeto. Em relação à área de Desenvolvimento Social e Pessoal não é feito nenhum destaque em relação a atividades nesse âmbito, por ser uma atividade com objetivos subjacentes e planeados a serem desenvolvidos através das restantes áreas de conteúdo.

4.2.2.1. Conhecimento do mundo

Apresento assim de seguida duas atividades que foram realizadas com o objetivo de desenvolver competências da área do conhecimento do mundo, nomeadamente no contexto da concretização do projeto sobre as baleias, na compreensão do corpo das mesmas e da sua classificação.

“As baleias são peixes??”⁴

Esta atividade foi desenvolvida no dia 13 de maio de 2014 inserida na terceira fase do projeto (execução) com o objetivo de abordar uma das afirmações realizadas por algumas das crianças na segunda fase do projeto: “as baleias são peixes”.

Este momento pretendia explorar a definição de mamíferos e peixes, para que as crianças conseguissem perceber a diferença entre os dois e assim conseguir associar as baleias à categoria “mamífero”.

⁴ Apêndice 4 – Pasta C (planificação semanal: as baleias são mamíferos)

Por serem dois conceitos muito complexos, a abordagem teve que ser muito simplificada e com referência a aspetos chave que eles reconheciam do seu quotidiano. Foi explicado que os mamíferos englobavam os animais que possuíam pelo, que nasciam da barriga da progenitora, respiravam por pulmões e que enquanto crias alimentavam-se do leite materno. Assim que as primeiras características foram sendo enunciadas as crianças já começaram a identificar alguns animais que pertenciam a essa categoria, como o cão, o gato, o cavalo e ainda referiram o ser humano.

De seguida foi explicado quais as características dos animais que se encontravam na categoria de peixes: que possuíam escamas, nasciam a partir de ovos, respiravam por guelras e não dependiam da progenitora para a sua alimentação enquanto crias.

Das duas classes de animais em relação aos mamíferos foi fácil de conseguirem compreender quais os que se enquadravam nessa categoria, a dificuldade surgiu foi na pronúncia do nome. Teve que ser realizado um trabalho a nível da fonética da palavra “mamífero” que muitos desconheciam e a maior parte das crianças não conseguia pronunciar. Em relação à classe dos peixes a maior dificuldade foi desprender do conceito de peixe enquanto tudo o que tinha barbatanas e nadava no mar.

Para conseguir desprender deste conceito e as crianças conseguirem associar as baleias à categoria dos mamíferos foram utilizadas duas figuras onde era possível identificar as características que haviam sido mencionadas anteriormente em relação a cada classe.

Figura 47. A baleia é um mamífero.



As imagens utilizadas para a realização desta distinção tinham como principal objetivo de mostrar porque é que as baleias não eram peixes. Assim numa primeira fase foram vistas as características externas (a posição da barbatana caudal, o que cobria o corpo do peixe e da baleia) e só depois com auxílio de partes destacáveis da imagem,

podemos analisar as características internas dos dois seres vivos e comparar como era feita a respiração, como nasciam as crias e ainda a sua alimentação.

Novamente por ser um conceito de um elevado nível de complexidade o grupo sentiu alguma dificuldade neste primeiro contacto em assimilar toda a informação, por isso esta temática foi sendo abordada de forma gradual ao longo das restantes semanas, relembrando, sempre que adequado, o que definia a baleia enquanto mamífero.

Para acrescentar um vertente mais lúdica a este momento, continuámos a exploração da definição do que são as baleias, mas desta vez em relação ao som que elas imitem. Foi utilizado um clip de música que consistia no conjunto de sons produzidos por animais diferentes. Eram animais dos quais eles reconheciam todos o som, o único que era desconhecido era o da baleia. Assim, foi apresentado, um a um, os sons presentes no clip de música para que as crianças os identificassem e posteriormente apresentado o som correspondente ao som da baleia.

O principal objetivo, para além do reconhecimento do som da baleia, era a deslocação pelo espaço da sala de acordo com diferentes indicações, explorando deslocações rápidas e lentas e ainda altas e baixas. Estas diferenças nas deslocações aconteciam quando ouviam, durante a reprodução do clip de música, o som da baleia.

Figura 48. Deslocações na sala de acordo com o som dos animais.



Novamente por ser uma atividade que implicava uma vertente mais ativa e dinâmica proporcionou elevados níveis de envolvimento onde todos conseguiram cumprir as regras e fazer as deslocações da forma adequada.

4.2.2.2. Expressão e comunicação

Apresento neste espaço uma das atividades realizadas com o objetivo principal de desenvolver as competências de expressão plástica da criança, e que acabou por nos

conduzir à resposta a uma das perguntas que tínhamos feito inicialmente em relação ao projeto.

“O que comem as baleias?”⁵

Esta atividade foi desenvolvida no dia 27 de maio de 2014 e veio concluir um trabalho já iniciado com o conto e reconto de uma história, com auxílio de pequenas personagens manipuláveis e cenários rotativos, sobre a baleia e os seus hábitos de vida; pela visita ao museu da baleia e ainda pela ida do biólogo marinho à sala.

Para este momento de trabalho, o principal objetivo, para além do reconhecimento dos animais que a baleia come, era o desenvolvimento da capacidade de manipulação da plasticina para representar objetos.

Para iniciar a realização desta atividade o grupo foi reunido à volta das mesas de trabalho para discutir em grande grupo o que eles já sabiam sobre a alimentação da baleia. À medida que as crianças iam identificando os respetivos seres vivos dos quais as baleias se alimentavam, eu fui retirando os mesmos da coleção que havia sido requerida á universidade da Madeira. Estes animais encontravam-se em pequenos frascos com formol para manter a sua conservação.

A excitação do grupo foi imediata. Era a primeira vez que estavam em contacto com aqueles seres vivos tão próximo deles e as suas reações corporais conseguiam demonstrar isso. As crianças puderam observar peixes, tartarugas, estrelas-do-mar e polvos. Foi dado algum tempo para que pudessem analisá-los livremente e com maior cuidado, sempre com a presença do adulto, para depois então dar início à exploração pretendida.

⁵ Apêndice 5 – Pasta C (planificação mensal: o que comem as baleias)

Figura 49. O que comem as baleias: exploração dos animais conservados em formol.



Com esta atividade foi possível compreender as fragilidades que o grupo apresentava nesta área. Por ser um grupo de crianças novas, mais de metade do grupo realizou representações dos animais com a plasticina ainda de uma forma pouco precisa, apesar de alguns terem realmente conseguido um bom modelo do animal que se propuseram a realizar.

O grupo mostrou-se muito dependente do adulto, sempre a pedir auxílio para ver como era que se fazia para representar o ser vivo que tinham escolhido, e para confirmar se estava bom o trabalho deles. Foi notória a necessidade de mais atividades desta natureza para que as crianças desenvolvessem tanto a sua capacidade de observador, como de representação do observado. No entanto, considero que a atividade representou uma experiência significativa e ativa para o grupo, pois com os níveis de implicação que apresentavam na realização da mesma, veio transformar este momento num possível melhoramento e aperfeiçoamento a nível das competências de escultura de cada criança.

4.3. Avaliação geral do grupo

A avaliação realizada para o grupo da Sala Marte diferenciou da avaliação realizada a valência de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Sabemos que para estas idades mais novas, o trabalho do educador encontra-se centrado essencialmente na Formação Pessoal e Social da criança à medida que vai

desenvolvendo competências na área de Expressão e Comunicação e do Conhecimento do Mundo. Para cada uma destas áreas cabe ao educador definir, de acordo com as especificidades do grupo com o qual se encontra a trabalhar, quais os objetivos a longo prazo que pretende que eles alcancem. Assim deverá ser realizado um registo gradual das evoluções e dificuldades das crianças para poder acompanhá-los e apoiá-los, para que no seu ritmo se desenvolvam de forma plena e harmoniosa.

Deste modo, e de acordo com Portugal e Leavers (2010) uma avaliação em educação pré-escolar deverá privilegiar o desenvolvimento do bem-estar emocional e de implicação da criança ao longo das atividades, pois quando a criança se encontra com níveis elevados nestes dois componentes está no máximo do seu desenvolvimento pessoal e social e por isso encontra-se predisposta para o seu desenvolvimento em todas as outras áreas do conhecimento.

Pelo tempo reduzido que ocupou a nossa prática pedagógica, só foi possível realizar uma avaliação inicial e uma final em relação aos níveis de bem-estar emocional e implicação das crianças, como forma de constatar se estavam a ser sentidas diferenças a este nível no grupo. Em relação às competências programadas a desenvolver com as atividades, só foi possível constatar como o grupo se encontrava em cada área, mas não verificar se neste curto espaço de tempo chegou a haver evolução significativa.

Tabela 4. Ficha 1g (SAC) - avaliação geral do grupo, realizada dia 2 de junho de 2014

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de Implicação						Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
Nomes *													
1. A. S.				X	X	?				X			não gere muito bem o facto de ser contrariada
2. A.				X						X			
3. B.				X	X	?				X	X	?	muito brincalhão e sempre com vontade de descobrir coisas novas
4. B.			X						X				muito envergonhada
5. D.			X						X	X		?	não se apresenta muito envolvido no grupo
6. G. G.				X							X		
7. I.			X	X		?	X						muito desligada de tudo, do grupo, da educadora. muito teimosa
8. J. P.				X						X			não reage bem à entrada de pessoas novas na sala
9. K.				X					X				
10. L.					X					X			chega à sala sempre muito bem-disposta. Corre para os braços dos adultos para dar beijos de bom dia
11. M. C.				X	X	?				X			adora brincar no cantinho da casinha
12. M.				X						X			adora brincar no canto da casinha
13. P. M.			X	X		?	X	X				?	muita dificuldade em cumprir regras e a realizar o que lhe é pedido
14. T. C.			X	X		?				X			
15. T. J.			X	X		?			X				

Tabela 5. Ficha 1g (SAC) - avaliação geral do grupo, realizada dia 31 de março de 2014

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de Implicação						Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
Nomes *													
1. A. S.				X						X			<u>não</u> gere muito bem situações de conflito em que é contrariada
2. A.					X					X			
3. B.					X						X		<u>muito</u> brincalhão e sempre com vontade de descobrir coisas novas
4. B.			X						X				<u>muito</u> envergonhada
5. D.			X						X				<u>não</u> se apresenta muito envolvido no grupo
6. G. G.				X							X		
7. I.			X					X					<u>muito</u> desligada de tudo, do grupo, da educadora. <u>muito</u> teimosa
8. J. P.				X						X			<u>não</u> reage nada bem à entrada de pessoas novas na sala
9. K.				X					X				
10. L.					X					X			<u>chega</u> à sala sempre muito bem-disposta. Corre para os braços dos adultos para dar beijos e abraços
11. M. C.					X					X			<u>adora</u> brincar no cantinho da casinha
12. M.				X						X			<u>adora</u> brincar no canto da casinha
13. P. M.			X	X		?				X			<u>muita</u> dificuldade em cumprir regras e a realizar o que lhe é pedido
14. T. C.				X						X			<u>muito</u> conflituoso em situações de contradição
15. T. J.			X	X		?			X				

Legenda

Vermelho: assinala as crianças que suscitam preocupação em termos de bem-estar ou implicação (níveis baixos)

Laranja: assinala as crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas

Verde: assinala as crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no jardim de infância (níveis altos)

Ao analisar as duas tabelas de avaliação realizadas em relação ao nível do bem-estar emocional e implicação das crianças é possível constatar uma pequena evolução em relação aos dados obtidos da primeira avaliação para a avaliação final. Esta comparação mostram uma avaliação final mais precisa, o que se deveu em grande parte a um conhecimento mais pormenorizado do grupo com o qual me encontrava a trabalhar, que foi acontecendo ao longo do estágio. Houve crianças que pude realmente notar a diferença no seu comportamento, a nível de bem-estar, mas acima de tudo da sua implicação, mas outras que não consegui constatar esta evolução. Não poderei afirmar a partir desta informação recolhida que esta evolução deveu-se unicamente à minha intervenção pedagógica desde que entrei para a Sala Marte, pois mais uma vez, decorreu durante um curto espaço de tempo, que não seria suficiente para conseguir obter resultados deste nível.

4.4. Intervenção com a comunidade educativa

A cooperação com as famílias é de extrema importância pois permite a construção de um ambiente positivo, de confiança e de relação entre a escola e a família. Esta relação que é estabelecida entre escola e família acaba por se refletir no respeito, aceitação e, essencialmente na participação dos acontecimentos escolares. Deve existir uma relação de proximidade e à-vontade entre a família e a equipa pedagógica de forma a favorecer a criança, e a estabelecer uma continuidade educativa.

O infantário “Universo dos Traquinas” tem como objetivo a aproximação dos pais das suas crianças e união dos mesmos em diversas atividades promovidas pela escola. Deste modo, é comum os pais, representados pela associação de pais, em parceria com a escola e em vínculo com a comunidade concretizarem atividades de angariação de fundos para a compra de materiais e para confraternização, designando esse tipo de festas por “Arraias”.

Foi a partir da execução de um desses arraias que eu e as minhas colegas de estágio Mariana Gouveia e Laura Fernandes planeamos uma atividade de aeróbica, proporcionada pela monitora Carina Fernandes.

Esta atividade teve como objetivo harmonizar uma atividade motora divertida e diversa que pudesse ser efetuada por todos os mediadores no arraial.

Figura 50. Aula de aeróbica, atividade realizada para a comunidade.



Além desta atividade, colaboramos com o restante corpo docente e não docente do Infantário nas tarefas de preparação do arraial e nas tarefas delegadas a cada sala. Por sua vez, pudemos experimentar o grande impacto que este tipo de atividade tem na comunidade educativa e nas crianças que participaram na festa com grande satisfação.

Figura 51. Outras atividades paralelas realizadas no arraial

4.5. Reflexão sobre a prática desenvolvida

Ao analisar e refletir sobre toda a prática pedagógica desenvolvida nesta valência de EPE é possível afirmar que todo o percurso foi um desafio constante, tanto para mim como para as crianças. Foi a primeira vez que tentei implementar esta metodologia de trabalho e da mesma forma, a primeira vez que o grupo tinha contactado com o mesmo. Faço um balanço geral muito positivo em relação a toda a dinâmica desenvolvida em torno do projeto e do envolvimento das crianças no mesmo. Pude realmente comprovar que a valorização da voz da criança, dos seus interesses e necessidades neste tipo de metodologia traduz-se como algo imperativo e que só assim estamos de facto a trabalhar no sentido das crianças se envolverem de forma ativa e significativa no desenvolvimento das suas aprendizagens.

Foi mais um momento de aprendizagem constante, que me permitiu definir um pouco mais a minha visão de educação e de todo o trabalho desenvolvido dentro da sala para permitir que chegue a todas as crianças a oportunidade de se desenvolverem de forma plena e harmoniosa, respeitando todas as suas especificidades e os seus diferentes ritmos de aprendizagem.

O nosso trabalho enquanto educadores encontra-se cada vez mais desafiante, mas acredito que é através destes momentos de prática que vamos conseguindo perceber quais as melhores estratégias e quais os melhores caminhos a seguir para conseguir superar todos estes desafios e criar um conjunto de metodologias com as quais nos identificamos

e que estamos prontos para aplica-las de acordo com o grupo que nos encontramos a trabalhar.

Como referi ao longo deste capítulo, nos momentos de reflexão, não correu tudo como o que estava planeado, não correu tudo da melhor forma como eu idealizava, mas essas experiências serviram de momentos de aprendizagem significativa para mim. Esta experiência tornou possível uma reflexão sobre o que poderia ter sido modificado e o que poderia ter sido feito no sentido de melhorar a aplicação desta metodologia com o grupo e assim conseguir evoluir de forma consciente para uma próxima vez em que a mesma volte a ser selecionada como instrumento de trabalho.

Considerações Finais

Chegando ao fim deste relatório de estágio de mestrado, é fundamental realizar uma reflexão sobre todo este percurso de estágio e formação acadêmica. Foi toda esta caminhada que nos formou enquanto futuros educadores e por isso importa referir alguns aspectos chave que nos foram sendo comprovados ao longo da mesma e que nos irão continuar a guiar para a nossa prática profissional.

Este estágio foi o culminar de todas as experiências educacionais que passámos ao longo da nossa formação acadêmica onde podemos realmente nos inserir num contexto educativo e colocar em prática as teorias educacionais que defendemos e que sabemos (e ao longo deste trabalho mostramos) que visam a construção de ambientes educativos de qualidade, onde as nossas crianças se sintam envolvidas valorizadas e reconhecidas.

Este relatório em conjunto com todo o trabalho desenvolvido no estágio do 1.º ano de mestrado veio dar continuidade de forma mais acentuada à construção e definição da minha identidade profissional, enquanto agente orientador e facilitador do desenvolvimento de novas aprendizagens, que se encontra em constante reflexão para adaptação e melhoramento da sua prática em função das especificidades do grupo com o qual se encontra a trabalhar.

Com as mudanças sociais que temos acompanhado neste últimos anos, foi possível retirar desta experiência a necessidade de uma procura constante de estratégias e metodologias que consigam ir ao encontro das necessidades, interesses e motivações dos alunos. Foi possível compreender mais do que em qualquer altura desta formação que o paradigma do ensino tradicional, não pode mais prevalecer nas escolas, que a criança tem que ser considerada como construtora do seu conhecimento, recorrendo-se das estratégias do professor para criá-lo e aprofundá-lo.

Finalizamos este ciclo de estudos conscientes de que independentemente das estratégias aplicadas, o que sempre fará a diferença na ação pedagógica desenvolvida será o respeito pelos ritmos de trabalho, aprendizagem e desenvolvimento de cada criança. A promoção de um ambiente onde a criança se sinta segura para errar e aprender, segura de perguntar e de se desenvolver.

Em forma de conclusão, esta experiência permitiu-me crescer um pouco a todos os níveis. Não foi um percurso fácil, com muitas dúvidas, incertezas e medos, mas ter conseguido superar estes obstáculos que surgiram, fizeram-me crescer tanto a nível social, pessoal, profissional e afetivo, levando-me a compreender a exigência cada vez

maior da nossa profissão de docente nesta sociedade em constante transformação. Finalizo confiante de que o meu percurso de aprendizagem não acaba aqui e que levo para todas as minhas próximas experiências profissionais uma grande bagagem de momentos, experiências e conhecimentos para aplicar e com certeza voltar a questionar e reformular a minha visão de educação.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alcántara, J. A. (1991). *Como educar a auto-estima*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Barreiros, J. C. (1996). *A turma como grupo e sistema de interação*. Porto: Porto Editora.
- Bento, A. V. (2013). *10 Tópicos (e dicas) sobre a Investigação*. Funchal: António V. Bento.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. B., & Greenspan, S. I. (2004). *A criança e o seu mundo - requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cadima, A. (1997). A experiência de um círculo de estudos para uma pedagogia diferenciada. Em A. Cadima, C. Gregório, T. Pires, & N. S. Horta, *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: Alguns itinerários* (pp. 11-21). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a Matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Castro, L., & Ricardo, M. (2003). *Gerir o Trabalho de Projeto - Guia Para a Flexibilização e Revisão Curriculares*. Lisboa: Texto Editora.
- Clark, C. M., & Yinger, R. J. (1979). *Three studies of teacher planning*. Michigan: The Institute of Research on Teaching.
- Clark, C. M., & Yinger, R. J. (1980). *The hidden world of teaching: implications of research on teacher planning*. Michigan: The Institute of Research on Teaching.

- Costa, D. (2012). A Recolha de Dados: Técnicas Utilizadas. Em H. C. Silvestre, & J. F. Araújo, *Metodologia para a Investigação Social*. Lisboa: Escolar Editora.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância - perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Diogo, J. M. (1998). *Parceria Escola-Família: A Caminho de Uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.
- Dolto, F. (1999). *Profissão: PAIS*. Lisboa: Editora Pergaminho.
- Durkheim, E. (2007). *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação - O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Fonseca, V. (1999). *Aprender a Aprender: a educabilidade cognitiva*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Formosinho, J. (2007). *O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único*. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gregório, C. (1997). Relato de experiências no 1.º Ciclo. Em A. Cadima, C. Gregório, T. Pires, & N. S. Horta, *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: Alguns itinerários* (pp. 23-39). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Hohmann, M. B. (1987). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kamii, C. (1978). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. Em M. A. Flores, & A. M. Simão, *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (pp. 39-60). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Laporte, D., & Sévigny, L. (2006). *A auto-estima dos 6 aos 12 anos - Crescer e Viver*. Lisboa: Climepsi Editores.

- Lefèvre, L. (1978). *O Professor, Observador e Actor*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula - um guia prático para o professor*. Lisboa: LIDEL.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2010). *O professor faz a diferença: na aprendizagem dos alunos, na realização escolar dos alunos, no sucesso dos alunos*. Lisboa: LIDEL.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de avaliação formativa*. Lisboa: LIDEL.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (s.d.). *Currículo Nacional do Ensino Básico - competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação e Ciência. (s.d.). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Ministério da Educação e Ciência. (2009). *Programa de Português para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Ministério da Educação e Ciência. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Montessori, M. (1971). *A Criança*. Lisboa: Portugália Editora.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação - Um Desafio para os Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2008). Estrutura curricular do sistema educativo português. Em J. A. Pacheco, *Organização Curricular Portuguesa* (pp. 11-52). Porto: Porto Editora.

- Pacheco, J. A. (2008). Prefácio. Em J. A. Pacheco, *Organização Curricular Portuguesa* (pp. 7-10). Porto: Porto Editora.
- Pais, A., & Monteiro, M. (2002). *Avaliação - Uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Pato, M. H. (1997). *Trabalho de grupo no ensino básico*. Lisboa: Texto Editora.
- Paviani, J. (2004). Disciplinaridade e interdisciplinaridade. Em J. Paviani, A. J. Esteves, O. Pombo, C. Pimenta, G. Chazal, C. Fragateiro, . . . N. Rege-Colet, *Interdisciplinaridade, Humanismo, Universidade* (pp. 15-57). Porto: Campo das Letras.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1973). *A Psicologia da Criança*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro.
- Plummer, D. (2012). *Como aumentar a auto-estima das crianças. Guia prático para educadores, psicólogos e pais*. Porto: Porto Editora.
- Pombo, O. (1994a). A interdisciplinaridade não é uma nova proposta pedagógica. Em O. Pombo, H. M. Guimarães, & T. Levy, *A interdisciplinaridade - reflexão e experiência* (pp. 8-10). Lisboa: Texto Editora.
- Pombo, O. (1994b). O conceito de interdisciplinaridade e conceitos afins. Em O. Pombo, H. M. Guimarães, & T. Levy, *A interdisciplinaridade - reflexão e experiência* (pp. 10-14). Lisboa: Texto Editora.
- Pombo, O. (1994c). Razões para a interdisciplinaridade. Em O. Pombo, H. M. Guimarães, & T. Levy, *A interdisciplinaridade - reflexão e experiência* (pp. 14-19). Lisboa: Texto Editora.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: Ambições e Limites*. Viseu: Relógio D'Água Editores.
- Portugal, G. (2002). Dos primeiros anos à entrada para a escola - Transições e continuidades nas fundações emocionais da maturidade escolar. *Aprender*, pp. 9-16.

- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: sistema de acompanhamento das crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2001). Currículo e políticas educativas: tendências e sentidos de mudança. Em C. V. Freitas, M. M. Vieira, P. Abrantes, J. P. Aido, C. Gargaté, M. M. Araújo, . . . M. C. Roldão, *Gestão Flexível do Currículo - Contributos para uma reflexão crítica* (pp. 59-68). Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (2007). O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único - sinais de um texto no pensamento curricular em Portugal. Em J. Formosinho, *O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único* (pp. 9-16). Lisboa: Edições Pedagogo.
- Santos, L. (2009). Obtido de Direção-Geral de Educação: http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dge.mec.pt%2Fdata%2Fdgidc%2FRevista_Noesis%2Frevista%2Fnoesis79.pdf&ei=3TNuVJH8J4j3apW3gvAH&usq=AFQjCNEi7Cu9Y2sMpUhsEPXAZP4xaaDB_g&bvm=bv.80185
- Seiça, A. B. (2003). *A docência como praxis ética e deontológica: um estudo empírico*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Senos, J. (Março de 1996). Atribuição causal, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica*, pp. 111-122.
- Simões, M. I. (2006). *Pais, Filhos, Professores e Trabalhos de Casa*. Editorial A Casa Encantada.
- Solé, I. (2001). Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. Em C. Coll, E. Martin, J. Mauri, M. Marias, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala, *O construtivismo na Sala de Aula - novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 28-53). Porto: ASA Editores.
- Solé, I., & Coll, C. (2001). Os professores e a concepção construtivista. Em C. Coll, E. Martin, J. Mauri, M. Marias, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala, *O construtivismo na Sala de Aula - novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 8-27). Porto: ASA Editores.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tomlinson, A., & Allan, S. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Porto: Asa Editores.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Tompkins, M. (1996). Aprendizagem Activa: Como a incorporar no seu currículo. Em L. S. Taylor, & N. A. Brickman, *Aprendizagem Activa* (pp. 5-13). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zabalza, M. A. (1998). O desafio da qualidade. Em M. A. Zabalza, *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 31-47). Brazil: Editora Artes Médicas Sul.
- Zabalza, M. A. (1998). Os desafios que a educação infantil deve enfrentar nos próximos anos. Em M. A. Zabalza, *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 11-29). Brazil: Editora Artes Médicas Sul.
- Zabalza, M. A. (1998). Os dez aspectos-chave de uma educação infantil de qualidade. Em M. A. Zabalza, *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 49-61). Brazil: Editora Artes Médicas Sul.

Referências Normativas

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro (princípios orientadores de gestão e organização curricular do Ensino Básico)

Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho (alterações aos princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos)

Despacho normativo n.º 6/2014, de 26 de maio (atualizar e desenvolver os mecanismos de exercício da autonomia pedagógica e organizativa de cada escola)

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar)

Apêndices no CD-ROM

Pasta A – Relatório de Estágio

Pasta B - Intervenção Pedagógica no 1. CEB

- Apêndice 1 – Atividade de estudo do meio
- Apêndice 2 – Atividade de matemática
- Apêndice 3 – atividade de português

Pasta C - Intervenção Pedagógica em Educação Pré-Escolar

- Apêndice 4 – As baleias são mamíferos
- Apêndice 5 – O que comem as baleias