

REM

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

Carolina da Silva Moreira Freire

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt

setembro | 2019

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

Carolina da Silva Moreira Freire

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

ORIENTAÇÃO
José Paulo Gomes Brazão



Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

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

Ano Letivo – 2018-2019

**Relatório de Estágio apresentado à Universidade da Madeira para a obtenção do grau de
Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Carolina da Silva Moreira Freire

Orientador científico: Professor Doutor José Paulo Gomes Brazão

Funchal e UMa, setembro de 2019

Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.

Antoine de Saint-Exupéry

Agradecimentos

Grata à minha família, o pilar mais importante da minha vida que me inspira e dá força, aos meus amigos, pelo companheirismo que torna tudo mais fácil, ao meu orientador científico, pela compreensão e apoio, aos orientadores de estágio, pela partilha de saberes, aos professores cooperantes e toda a equipa pedagógica, pela forma como me acolheram e confiaram no meu trabalho, e às crianças, pela aprendizagem e todo o carinho que me motiva a ser melhor.

Obrigada por acreditarem em mim.

Resumo

O presente relatório pretende apresentar o trabalho efetuado para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Incide sobre o enquadramento teórico base para o estágio, bem como o projeto de investigação-ação, as atividades e as estratégias executadas, quer em contexto de Educação Pré-Escolar, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No Pré-Escolar ambicionou-se o desenvolvimento dos valores através da literatura para a infância e momentos de aprendizagem inerentes a todas as áreas de conteúdo.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico procurou-se desenvolver uma aprendizagem contextualizada e situada com o intuito de gerar motivação para a aquisição dos conhecimentos.

Como tal, analisaram-se as características dos diferentes contextos de estágio e realizaram-se planificações de acordo com os conteúdos e a forma mais significativa de trabalhá-los dentro de cada especificidade. Além das atividades com o grupo, demonstram-se intervenções com a comunidade educativa realizadas em cooperação com as colegas.

Relativamente às questões de investigação-ação, através de um processo contínuo de observação, investigação, planificação, ação e reflexão, com uma adaptação constante da prática pedagógica, obteve-se uma evolução a nível das atitudes e valores no Pré-Escolar e o aumento da motivação e envolvimento na aprendizagem no 1.º Ciclo.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Investigação-ação, Reflexão, Prática Pedagógica.

Abstract

The current report carries the intention to present the work that has been done to graduate in a Master's degree in Preschool and Primary Education.

It focuses on the main theoretical framework of the internship, as well as the action research project, the activities and the strategies put into practice, either in the Preschool education or the Primary Education contexts.

For Preschool Education, the development of values through children's literature was ambioned, so as moments of learning inherent to all content's area.

For Primary Education, contextualized and situated learning, with the intention of generating motivation for the acquisition of knowledge, was sought.

As such, there was an analysis of the different internship context's characteristics, thus planning according to the contents and the most significative way of working them out in their specificity. Beyond group activities, interventions towards the educative community are shown, put into practice through cooperation with colleagues.

Regarding investigation/action issues, through a continuous process of observation, investigation, planning, action and thought, as well as an ongoing adaptation of Pedagogical Practice, it was achieved an evolution of attitudes and values in Preschool and the rise in motivation and involvement in learning in Elementary Education.

Keywords: Preschool education, Primary Education, Investigation/action, Thought, Pedagogical Practice.

Sumário

Agradecimentos	V
Resumo	VII
Abstract	VII
Sumário	XV
Índice de figuras	XVII
Índice de tabelas	XIX
Índice de Conteúdos do CD-ROM	XXI
Introdução	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO	
Capítulo 1 O profissional enquanto pessoa	6
1.1. Ser professor.....	6
1.2. Práxis focada	7
Capítulo 2 Desenvolvimento curricular	11
2.2. Educação no século XXI.....	15
2.3. Gestão curricular do sistema educativo português atualmente	16
2.4. Visão curricular da escola enquanto arena política	20
Capítulo 3 Princípios da ação educativa	24
3.1. Educação Infantil	24
3.1.1. Educação Pré-Escolar	25
3.1.2. Características das crianças	26
3.1.3. Adaptação Pedagógica.....	28
3.2. A literatura para a infância na educação para os valores	31
3.3. Primeiro Ciclo do Ensino Básico	32
3.3.1. Aprendizagem da língua materna	33
3.3.2. Análise ao Programa e Metas Curriculares de Matemática para o Ensino Básico.....	35
3.3.2. Análise ao modelo de avaliação para o Ensino Básico	42
3.4. Importância da Tecnologia e da Técnica na Educação	44
3.5. Importância das linguagens das Expressões na aprendizagem	45
3.5.1. Importância da Expressão Físico-Motora no 1.º Ciclo do Ensino Básico	46
3.5.2. Importância da Expressão e Educação Musical no 1.º Ciclo do Ensino Básico	48
3.5.3. A resistência à implementação das Expressões.....	49
3.6. A aprendizagem enquanto fenómeno situado	50
Capítulo 4 A investigação-ação	53

4.1. Metodologia de investigação-ação	53
4.1.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	54
4.1.2. Métodos de análise e tratamento de dados	55
PARTE II – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	
Capítulo 5 Prática pedagógica na Educação Pré-Escolar	58
5.1. Contextualização do ambiente educativo	58
5.1.1. Caraterização do meio	58
5.1.2. Caraterização da escola	59
5.1.3. Caraterização da sala	61
5.1.4. Caraterização do grupo	66
5.2. Projeto de investigação-ação	71
5.2.1. Enquadramento do problema	71
5.2.2. Questão orientadora	72
5.2.3. Estratégias de intervenção/Atividades	72
5.2.4. Etapas de concretização	84
5.2.5. Resultados	84
5.3. As potencialidades do imaginário na educação	86
5.4. Atividade com a comunidade educativa	88
5.5. Reflexão crítica à prática pedagógica na sala dos 4 anos	89
Capítulo 6 Prática pedagógica no 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	92
6.1. Contextualização do ambiente educativo	92
6.1.1. Caraterização do Meio	92
6.1.2. Caraterização da Escola	95
6.1.3. Caraterização da Turma	96
6.2. Projeto de investigação-ação	98
6.2.1. Enquadramento do Problema	98
6.2.2. Questão Orientadora	98
6.2.3. Estratégias de Intervenção/Atividades	99
6.3. Atividade com a comunidade educativa	102
6.4. Reflexão crítica à prática pedagógica no 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	104
Capítulo 7 Prática pedagógica no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	106
7.1. Contextualização do ambiente educativo	106
7.1.1. Caraterização da turma	106
7.2. Momentos de Aprendizagem	107
7.3. A influência das Expressões no processo de aprendizagem	117
7.3.1. Atividades na área das Expressões	118
7.4. Reflexão crítica à prática pedagógica no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	123
Considerações Finais.....	126
Referências	129
Referências normativas	136

Índice de figuras

Figura 1: Definição de práxis	8
Figura 2: Processo dialético na práxis	9
Figura 3: Elementos orientadores da prática educativa	51
Figura 4: Esquema síntese da aprendizagem situada.....	51
Figura 5: Localização da escola na Freguesia de São Martinho.....	58
Figura 6: Infantário “O Girassol”	60
Figura 7: Área dos jogos e da biblioteca	62
Figura 8: Área da casinha	62
Figura 9: Área com mesas e área do tapete	63
Figura 10: Crianças da sala dos 4 anos.....	66
Figura 11: Imagens ilustrativas das atividades realizadas	75
Figura 12: Dramatização da Lenda de São Martinho	77
Figura 13: Imagens ilustrativas das atividades realizadas	78
Figura 14: Mala com os livros para a atividade.....	80
Figura 15: Imagens ilustrativas das atividades realizadas	82
Figura 16: Imagens ilustrativas das atividades realizadas	83
Figura 17: Localização do concelho de Machico	92
Figura 18: Vale e brasão da freguesia de Machico.....	94
Figura 19: Fachada principal e logótipo da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche Engenheiro Luís Santos Costa	95
Figura 20: Turma 3.ºP.....	97
Figura 21: Visita a um barco de pesca.....	100
Figura 22: Visita à Pedreira do Pico do Facho	100
Figura 23: Alguns materiais concretos utilizados na exploração de conhecimentos.....	101
Figura 24: Realização de jogo sobre os meios de transporte.....	101
Figura 25: Textos dos alunos de escrita criativa	102
Figura 26: Objetos criados pela turma 3.º P – sapos e Minnie’s	103
Figura 27: Local da festa, palco e barracas.....	104
Figura 28: Ilustração do livro O Botão Invisível	107
Figura 29: Alunos a desenhar formas de nuvens que já tinham observado	108
Figura 30: Alunos no exterior para observar as nuvens.....	108
Figura 31: Apresentação dos poemas visuais	109
Figura 32: Dois dos poemas visuais afixados na sala.....	109
Figura 33: Ilustração do livro A girafa que comia estrelas.....	110
Figura 34: Exploração da expressão idiomática “Estar com a cabeça nas nuvens”	110
Figura 35: Ilustração do livro A girafa que comia estrelas.....	112
Figura 36: Excerto do livro A girafa que comia estrelas	112
Figura 37: Pequeno esquema auxiliar do ciclo da água.....	113
Figura 38: Maneiras de tornar a água potável.....	113
Figura 39: Filtração da água com terra	114
Figura 40: Leitura do significado encontrado no dicionário.....	115
Figura 41: Ilustração do livro O Botão Invisível	115
Figura 42: Composição “Uma viagem numa nuvem”	116
Figura 43: Exploração de itinerários relacionados com a história O Botão Invisível.....	117
Figura 44: Exploração da história O Botão Invisível	118
Figura 45: Ensaios	121

Figura 46: Ensaio geral e atuação.....	121
Figura 47: Criação da manta com quadrados de lã.....	122
Figura 48: Elaboração da corrente da amizade.....	123

Índice de tabelas

Tabela 1: Elementos da equipa e função desempenhada	64
Tabela 2: Horário das educadoras e das auxiliares	64
Tabela 3: Rotina diária e outras atividades	65
Tabela 4: Agregado familiar das crianças.....	67
Tabela 5: Aprendizagens a promover (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016)	73
Tabela 6: Atividades realizadas	74
Tabela 7: Cronograma alusivo às distintas fases do projeto na Sala dos 4 Anos (adaptado do Cronograma de Gantt).....	84
Tabela 8: Atividade escolar versus atividade autêntica	99

Índice de Conteúdos do CD-ROM

Pasta A – Relatório de Mestrado

Relatório de Mestrado em formato Word

Relatório de Mestrado em formato PDF

Pasta B – Prática Pedagógica I

Planificações relevantes:

Apêndice 1. Planificação 1

Apêndice 2. Planificação 2

Apêndice 3. Planificação 3

Apêndice 4. Planificação 4

Apêndice 5. Planificação 5

Apêndice 6. Planificação 6

Apêndice 7. Planificação 7

Apêndice 8. Planificação 8

Apêndice 9. Planificação 9

Diários de bordo:

Apêndice 10. Diário de Bordo 1

Apêndice 11. Diário de Bordo 2

Apêndice 12. Diário de Bordo 3

Apêndice 13. Diário de Bordo 4

Apêndice 14. Diário de Bordo 5

Apêndice 15. Diário de Bordo 6

Apêndice 16. Diário de Bordo 7

Apêndice 17. Diário de Bordo 8

Apêndice 18. Diário de Bordo 9

Pasta C – Prática Pedagógica II

Planificações relevantes:

Apêndice 19. Planificação 1

Apêndice 20. Planificação 1 alternativa

Apêndice 21. Planificação 2

Apêndice 22. Planificação 5

Apêndice 23. Planificação 6

Apresentações usadas em Estudo do Meio

Pasta D - Prática Pedagógica III

Planificações relevantes:

Apêndice 24. Planificação 1

Apêndice 25. Planificação 2

Apêndice 26. Planificação 3.1.

Apêndice 27. Planificação 3.2.

Apêndice 28. Planificação 3.3.

Apêndice 29. Planificação 4.1.

Apêndice 30. Planificação 4.2.

Apêndice 31. Planificação 4.3.

Apêndice 32. Planificação 5.1.

Apêndice 33. Planificação 5.2.

Apêndice 34. Planificação 6.1.

Apêndice 35. Planificação 6.2.

Apêndice 36. Planificação 6.3.

Apêndice 37. Planificação 7.1.

Apêndice 38. Planificação 7.2.

Apêndice 39. Planificação 7.3.

Apêndice 40. Planificação atividades Expressões

Apêndice 41. Modelo do termo de consentimento informado

Introdução

O presente relatório redigiu-se com o intuito de articular as componentes teórica e prática inerentes ao curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Organiza-se em duas partes, uma primeira parte, com enfoque nos pressupostos teóricos e metodológicos que serviram de apoio à segunda parte, a ação pedagógica.

O enquadramento teórico possui quatro capítulos no primeiro perspectiva-se o profissional de educação enquanto pessoa, nomeadamente o ser professor e a importância de uma prática focada, no segundo reflete-se acerca do desenvolvimento curricular, da gestão curricular do sistema educativo português atualmente e apresenta-se uma visão curricular da escola enquanto arena política.

No terceiro capítulo compila-se a revisão da literatura da ação educativa, no que se refere à educação para os valores através da literatura para a infância e à motivação para o sucesso através da aprendizagem situada. Ainda, relevam-se as potencialidades do imaginário na educação.

O capítulo quatro aborda a metodologia de investigação-ação, caracterizando-se as suas etapas, os instrumentos e técnicas adotados na sua implementação, bem como as estratégias de análise de dados.

Na segunda parte do relatório adota-se uma postura reflexiva na partilha da ação pedagógica desenvolvida no Infantário “Girassol”, com a Sala dos 4 Anos e na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche Eng. Luís Santos Costa, com a turma 3.ºP e 2.ºM. Faz-se uma caracterização dos contextos educativos e analisa-se de forma reflexiva as práticas pedagógicas realizadas, expondo-se momentos de aprendizagem e experiências vivenciadas que enriqueceram todo o processo de formação.

No que concerne ao quinto e sexto capítulos, especificamente às Práticas Pedagógicas I e II, expõe-se, ainda, um enquadramento dos projetos de investigação-ação desenvolvidos e as estratégias de intervenção operacionalizadas com o intuito de encontrar resposta às questões-problema: “Como desenvolver a Formação Pessoal e Social na Sala dos 4 Anos através das

histórias?” e “Como facilitar o sucesso da aprendizagem no 3.ºP através da aprendizagem situada?”, respetivamente.

Na Prática Pedagógica III, capítulo 7, enfatiza-se o fio condutor comum entre os diferentes momentos de aprendizagem.

Cada capítulo relativo às práticas pedagógicas termina com uma reflexão crítica às mesmas incluindo os aspetos pedagógicos de destaque.

O relatório contém, ainda, apêndices, compilados num CD-ROM, onde se disponibilizam planificações e diários de bordo elaborados nas práticas.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO

Capítulo 1 | O profissional enquanto pessoa

Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és. E vice-versa (s.p).

António Nóvoa, *Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és. E vice-versa*, 1992

1.1. Ser professor

A origem da palavra “professor” vem do Latim *professus*, que significa “pessoa que declara em público” ou “aquele que afirmou publicamente”. Esta palavra, por sua vez, é derivada do verbo *profitare*, que significa “afirmar/declarar publicamente”, resultando da junção de *pro*, “à frente” e *fatere*, “reconhecer”. Esta expressão era usada para as pessoas que se declaravam aptas a exercer alguma função, neste caso a de ensinar.

À aptidão para ensinar está ligada uma formação de qualidade. Para tal, assume-se que a formação de professores deve estar assente na valorização da prática pedagógica, mas sem esquecer também a formação do professor como pessoa.

“Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem.” (Tardif, 2010, p.265).

Muitas vezes aquilo que constitui a formação de um professor, a nível de saberes científicos, não se adequa à prática diária nas instituições de ensino. Isto não significa que a prática seja mais importante do que a teoria, mas que há a necessidade de coesão entre os saberes, que se refletirão na prática pedagógica.

“Diferentes histórias pessoais, crenças, valores e conceitos de si mesmos como professores parecem dar forma ao conhecimento e competências de que os professores dependem nas suas salas de aula” (Brown & McIntyre, 1993, p. 9).

É de realçar a dimensão pessoal, nomeadamente a aposta na formação cultural, social e ética, ao invés de uma formação que se reduza ao conhecimento sobre metodologias e técnicas de ensino. É essencial que o professor possua uma história de

vida, uma visão social, se ligue à realidade que o rodeia, alimente a sua personalidade e tenha curiosidade pela vida.

“As experiências de vida e a herança cultural são, obviamente, ingredientes chave da pessoa que nós somos, do nosso sentido do eu. Uma vez que investimos o nosso ‘eu’ no nosso ensino, a experiência e a herança cultural dão, pois, forma à nossa prática” (Goodson, 1997, p. 146).

O desenvolvimento pessoal do professor irá redimensionar a sua prática pedagógica pois, além do desenvolvimento das componentes científicas e técnico-didática, há o enfoque nos valores e atitudes, no saber estar e no “ser”. Assim, o professor, como pessoa, representa alguém com autonomia na tomada de decisões, espírito de iniciativa, sentido crítico e imaginação, na busca constante de soluções para os problemas que surjam e com disponibilidade para ajudar o outro.

Um professor não se resume à pessoa que ensina, muitas vezes é também a pessoa que ouve, que compreende e que apoia, manifestando-se a índole mais pessoal e quase inevitável da relação que se estabelece entre os professores e os seus alunos.

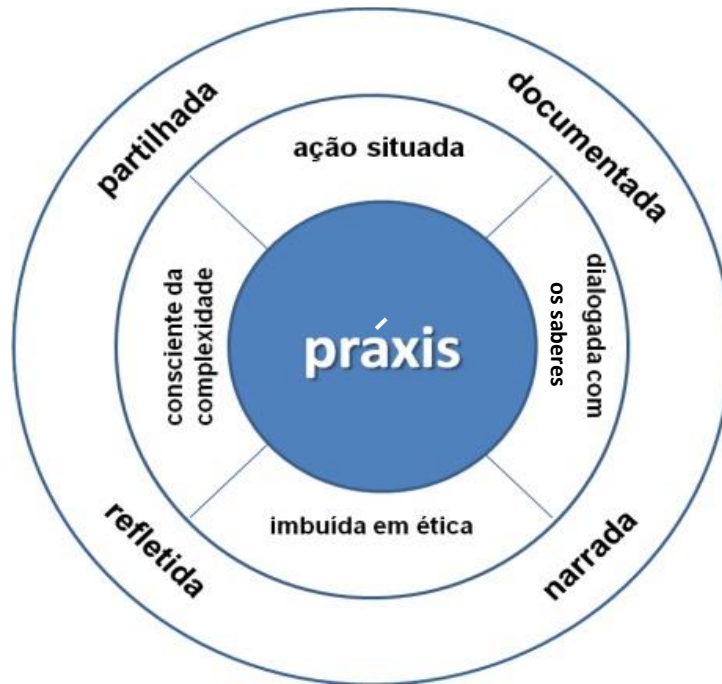
A realização do ser professor está longe da execução inconsciente de padrões aconselhados à sua função, enquanto mero funcionário. Na sua mente tem de estar presente aquilo que faz e porque o faz, imbuindo a sua prática pedagógica de significado para que possa crescer a cada dia, juntamente com os seus alunos, como ser humano que é.

1.2. Práxis focada

Praxis é uma palavra de origem grega que significa prática, em oposição, mas complementar ao conceito de teoria. Segundo Formosinho, 2016, a práxis pedagógica é uma ação educativa situada (num contexto educativo, numa comunidade profissional, numa comunidade local, numa cultura) e fecundada em saberes teóricos e investigativos. Como tal, assume um sistema de crenças, valor e ética.

Assim, a práxis representa uma ação complexa que procura no quotidiano a ética das relações e das realizações, da participação de todos os atores envolvidos (Oliveira-Formosinho, 2007).

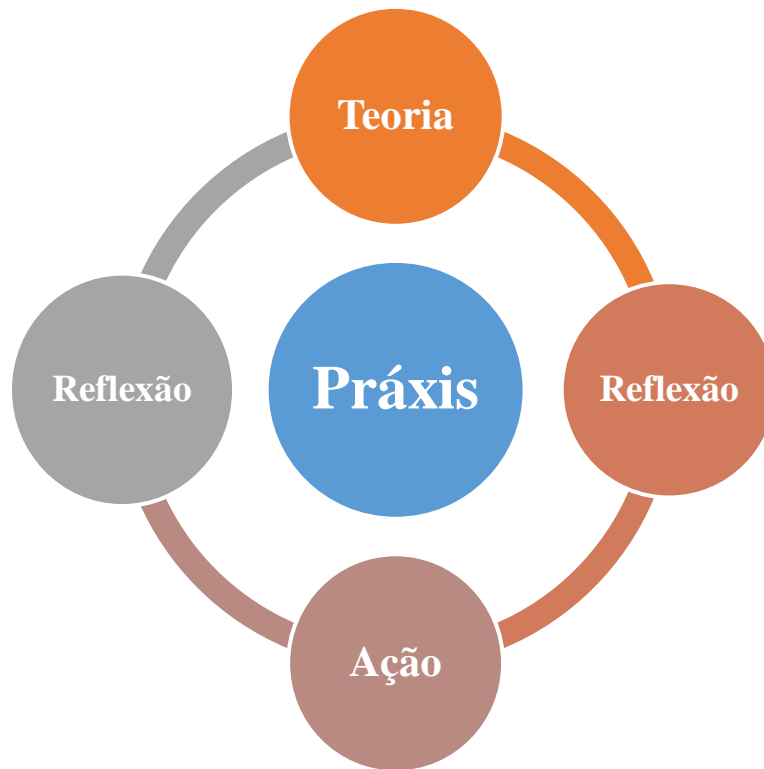
Figura 1: Definição de práxis



Apesar de ser utilizada em vários âmbitos, a nível educacional importa que nos foquemos na conceção ideológica do educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997), cuja mente teve grande influência do marxismo e da própria realidade da qual foi espectador, nomeadamente a exploração do povo brasileiro residente em áreas rurais, cuja única proposta educativa dada às suas crianças era um futuro de miséria, que se iria transmitir de geração em geração.

Assim, Freire representa a prática do ensino como forma de libertar o indivíduo, que é produto da sua realidade sócio-histórica. Incentiva a promoção do conhecimento não-especulativo, mas ativo, com o envolvimento do aluno e participação na transformação da sua realidade, aprendendo a problematizar, e a encontrar soluções.

Não se debruça acerca da teoria, mas da própria ação, pois a prática produz teoria. A reflexão e a práxis integram também este processo dialético na ação.

Figura 2: Processo dialético na práxis

O indivíduo deve estar preparado para transformar o seu mundo, e, portanto, a primeira coisa a fazer na educação é um diagnóstico da realidade social dos alunos, a fim de libertá-los e não para domesticá-los, como é intenção da educação tradicional que tenta eliminar a consciência e reflexão crítica, e criar sujeitos oprimidos pelo grupos dominantes que possuam o poder político e económico, e são educados como dominadores.

Para que a prática se desenrole há a necessidade de um foco, que a oriente, onde estejam bem claras as crenças e pretensões do ator educativo, nomeadamente no repensar da realidade, no que é e no sentido do que poderia ser, o que, para Freire, significa não cair no conformismo e na resignação, mas exortar a luta pela mudança, quebrando cadeias para uma sociedade justa e igualitária, que se guia principalmente através do diálogo.

O papel do professor é convidar à reflexão, à participação, ao questionamento, ao sair da passividade e fazer com que os sonhos dos seus alunos se materializem, não para que se tornem dominadores mas para que se gere equidade social.

Síntese

Na busca pela formação de professores holística e de qualidade importa que, além da questão curricular, se invista na formação do professor como pessoa.

Releva-se, também, a importância de que os saberes confluem para a prática, numa formação onde os dois se coadunem.

Em campo é inevitável verificar diversas situações onde está claro que a exigência desta profissão não se prende apenas no domínio de metodologias e conteúdos, vai além disso, engloba também toda a dimensão pessoal do profissional, exigindo que o professor seja rico a nível cultural, social e ético, capaz de mergulhar e extrair o melhor da realidade que o rodeia.

Assim, além das componentes científica e técnico-didática, importa que o professor aprimore os seus valores e atitudes, clarifique as suas crenças e nunca deixe de alimentar as competências características do “ser pessoa”, almejando um professor psicologicamente realizado e transformador da realidade.

Capítulo 2 | Desenvolvimento curricular

O desenvolvimento curricular é um processo de construção de currículo, que sustenta quer a conceção de qualquer processo de aprendizagem, quer a sua implementação/operacionalização (...) requer a ativação de procedimentos de regulação nos seus diversos momentos – avaliação. Admite ainda vários níveis de operacionalização – macro, meso, micro – que se articulam entre si (p.77).

Maria do Céu Roldão e Maria Ivone Gaspar, *Elementos para o desenvolvimento curricular*, 2007

Entendendo que o Desenvolvimento Curricular integra a formação dos docentes, é de relevar a importância dos conteúdos relacionados com esta área, quer na prática pedagógica, quer no desenvolvimento enquanto profissionais reflexivos e críticos. Assim, surge, inicialmente, a necessidade de problematizar o conceito de **currículo**.

Não obstante o cariz polissémico, ambíguo e multifacetado do conceito de currículo, Roldão (1999) afirma que este se refere ao “conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequência adotadas para o concretizar ou desenvolver” (p.43). Ainda, salienta que é menos prescritivo e crescentemente reconstrutivo, na medida em que funciona como o “marco de referência teórico comum a um certo conjunto de situações” (p.43), ou seja, é mutável, e a sua face visível (programa) é apenas um instrumento base para a operacionalização.

Numa lógica de currículo enquanto processo dinâmico, surge o conceito de Marsh (1997, aludido por Pacheco, 1999), que, interligando as intenções (planificadas) com as práticas/experiências quotidianas no âmbito escolar, nos dá a ideia de currículo enquanto projeto formativo centrado no discente.

Wiles (1998, aludido por Roldão e Gaspar, 2007) refere como fontes do currículo a sociedade, os aprendentes, os conteúdos e a aprendizagem (relacionada com o processo, e não com o produto).

De facto, na fase de conceção do currículo está implícita a análise do contexto. Além disso, estabelecem-se os objetivos (conteúdos conceptuais, processuais – “aprender a aprender”

e atitudinais) e as competências a desenvolver. Já na implementação/operacionalização há a necessidade de analisar, integrar, colocar hipóteses, selecionar, organizar e decidir estratégias.

No que se refere à **avaliação** dos discentes, esta pode ser de cariz diagnóstico, regulador e certificativo, importando que haja a articulação ao longo de todo o processo avaliativo. Ainda, de acordo com o Decreto-Lei n.º 17/2016, a mesma deve assumir uma dimensão eminentemente formativa, pois possui como pressuposto que a avaliação contínua deve ser o instrumento por excelência da avaliação interna.

Como princípios orientadores destaca-se a promoção e a melhoria da qualidade da educação e da aprendizagem, a contribuição para uma intervenção atempada e diferenciada nas aprendizagens dos discentes, a valorização da complementaridade entre os processos de avaliação interna e externa das aprendizagens, a atuação como agente reguladora das aprendizagens, a recolha de informações fundamentais e detalhadas sobre as aprendizagens dos discentes e a partilha dessas informações com os principais intervenientes (pais, discentes, escola).

Assim, possibilita que o discente se situe na sua aprendizagem (definindo as suas dificuldades e as estratégias para atingir determinados sucessos) e constitui-se como uma importante ferramenta de regulação e adequação da educação, na medida em que fornece pistas claras para conduzir a uma melhoria progressiva das práticas a desenvolver, do processo curricular e da aprendizagem (significativa, ao invés de memorística) dos discentes.

A perspetiva formal/linear de currículo, enquanto produto previamente planificado (plano), defendida por Tyler (1949) e Taba (1974), aludidos por Pacheco (1999), veicula uma racionalidade técnica de prossecução de objetivos educacionais. Esta é contrariada pela lógica construtivista que percebe o currículo enquanto projeto participado, situado e analítico e, deste modo, os procedimentos como “meios instrumentais a gerir no quadro de uma prática refletida e analisada, que desconstrói para compreender e reconstrói para agir” (Roldão e Gaspar, 2007, p.83).

São vários os autores que reforçam o caráter amplo, processual, dinâmico, flexível e aberto do currículo (Schawb (1996), Stenhouse (1984), Grundy (1987), Zabalza (1987), Gimeno (1988), Kemmins (1998), aludidos por Pacheco (1999)), exigido por um desenvolvimento curricular próprio de uma práxis em constante adaptação. Pacheco (1999) ressalta o propósito “abrangente de natureza flexível e aberta que determina o seu processo de

desenvolvimento” (p.17). Assim, “o currículo, ao transpor-se do domínio conceitual para o domínio da aplicabilidade, sustenta o desenvolvimento curricular” (Roldão e Gaspar, 2007, p.31).

Este desenvolvimento pressupõe um equilíbrio e simbiose entre as perspectivas que o orientam, nomeadamente a contextualizante, a operacional/didatizante, a inovadora e a globalizante, que resulte no cumprimento da sua função curricular: “proporcionar a apropriação de um corpo comum de aprendizagem” (Roldão e Gaspar, 2007, p.92).

Ainda, Ornstein e Hunkins (2004, citados por Roldão e Gaspar, 2007) reforçam a ideia de desenvolvimento curricular enquanto processo “técnico, humanístico e artístico” que permite à comunidade educativa “realizar certos objetivos educacionais” (p.33). Assomando-se, então, a necessidade de um controlo ao longo do desenvolvimento curricular, regulado pelas decisões ao **nível macro, meso e micro**.

Ao nível macro encontra-se o currículo nacional, com as aprendizagens curriculares essenciais comuns de uma sociedade, que se manifesta através dos programas e metas curriculares.

Os **Programas** das disciplinas do 1.º Ciclo do Ensino Básico definem os objetivos gerais e conteúdos, guiando-se pelo princípio de que deve ficar claramente estabelecido quais os conhecimentos e as capacidades fundamentais que os alunos devem adquirir e desenvolver.

As **Metas Curriculares** elencam os objetivos gerais que são especificados por descritores, redigidos de forma concisa e que apontam para desempenhos precisos e avaliáveis. Estas estão adequadas de acordo com a necessidade existente de interligação com os programas. Representam, ainda, uma referência para a avaliação, enquanto regulação da ação educativa, de modo a que se possa superar, em tempo útil e de modo apropriado, dificuldades de aprendizagem identificadas e, simultaneamente, reforçar os progressos verificados.

Os descritores de desempenho tornam mais fácil a compreensão do que é pretendido que os alunos consigam fazer, relativamente aos conteúdos, havendo a correspondência entre estes.

Nestes documentos denota-se uma preocupação em potenciar e aprofundar a compreensão (objetivo central da educação) e, conseqüentemente, a aprendizagem significativa.

Segundo Jean Piaget, na sua Teoria do Desenvolvimento Cognitivo, os discentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na sua generalidade, enquadram-se no estágio operatório-concreto. Neste estágio ainda há a dependência do concreto para que se chegue ao abstrato. Conforme acumula experiências, a criança começa a conceptualizar, criando estruturas lógicas para a explicação das suas vivências (Inhelder & Piaget, 1976). Neste sentido, as oportunidades de aprendizagem deverão ter o concreto como base para o novo conhecimento.

Ainda, denota-se que todos os programas permitem que cada professor, tendo em conta as características, necessidades e interesses dos seus alunos, incida sobre metodologias e recursos mais adequados. Demonstrem, assim, reconhecer e valorizar a autonomia técnica e pedagógica dos professores e das escolas, não impondo metodologias específicas. Não obstante, espera-se uma correspondência entre as atividades propostas e os descritores de desempenho.

Na defesa por uma aprendizagem holística e articulada, importa também que, na escola, se crie uma cultura interdisciplinar, com base no trabalho cooperativo. Tal “não passa por opô-la às disciplinas, mas por organizar as disciplinas e todos os campos curriculares de outro modo” (Roldão, 1999, p.47).

Neste sentido, a escola, no âmbito da sua autonomia (nível meso), possui um papel preponderante, nomeadamente na criação de um projeto curricular contextualizado, que contrarie a uniformização e discriminação de um “currículo pronto- a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 1987).

O mesmo acontece com o docente (nível micro) que, atendendo aos interesses e necessidades do grupo/indivíduo, deve desenvolver uma prática diferenciada. Este, enquanto decisor e gestor do currículo (e não mero executor), através da matéria-prima do seu trabalho (balizas curriculares/linhas programáticas), deve, perante diferentes situações, “fazer aprender” (Roldão e Gaspar, 2007, p.48).

Assim, o docente possui autonomia para organizar de forma flexível a estrutura, sequência e processos de aprendizagem, desde que respeite o quadro referencial. O seu papel

é importante na implementação e, neste sentido, deve arranjar estratégias para trabalhar os diferentes domínios de forma apelativa, o que se mostra, muitas vezes, complexo.

2.2. Educação no século XXI

Enquanto futura docente conscientizo-me acerca da grande responsabilidade de funções que, parecendo humanamente impossíveis, estão inerentes a quem leciona.

De facto, é um desafio atender a todas as situações emergentes quando se está na prática. Compreender para tentar mudar nem sempre é um processo fácil, exige reflexão.

Face às mudanças ocorridas na nossa sociedade, e às novas realidades emergentes nas escolas, persiste e remanesce a ideia de que a educação, muitas vezes estruturada, ainda, de forma tradicionalista, necessita de mudar.

Depreende-se que o grande desafio da educação no século XXI, numa sociedade onde a tecnologia permite o acesso a uma quantidade e diversidade gigantesca de informação, é desenvolver o espírito crítico e a gestão do conhecimento.

Dewey, que refuta a escola tradicional, acredita na aprendizagem através da experiência direta. Deste modo, na prática pedagógica deve privilegiar-se a experiência, dando oportunidade a que os discentes participem ativamente e aprendam através da tentativa-erro, explorando as suas potencialidades e experimentando coisas novas, que lhes despertem novas competências e que contrariem o medo de experimentar o desconhecido.

A escola deverá ser capaz de proporcionar aos discentes experiências que, tal como defende Dewey, desenvolvam a autonomia, a criatividade, a capacidade de absorver a mudança e lidar com o inesperado e, muito importante numa sociedade repleta de informação, o pensamento crítico.

“Pensar no processo de ensino e aprendizagem em pleno século XXI sem o uso constante dos diversos instrumentos tecnológicos é deixar de acompanhar a evolução que está na essência da humanidade” (Silva e Correa, 2014, p.26).

Assim, considera-se que a escola não pode rejeitar a tecnologia, mas estar em consonância com o avanço tecnológico e com as necessidades e problemáticas da sociedade onde se insere, e, acima de tudo, com os anseios dos seus discentes.

Uma escola reprodutora de um projeto curricular de uma sociedade (currículo nacional) possui poder social, no entanto, esse poder limita-se à veiculação de uma cultura pré-estabelecida, resultante de um poder “mais abrangente” (nível macro) do que o da escola. Então, coloca-se a questão: *Como pode uma escola inovar se não detiver poder para criar uma cultura social que se transponha para o seu exterior?*

Não obstante a importância da escola na regulação dos traços e níveis culturais dos indivíduos, é um desafio tentar aproximar os elementos culturais da escola e os “de fora” (família, meio social...) quando a diferença é acentuada. Assim, sugere-se que o docente confronte e leve os discentes a refletir sobre outras formas de pensar. Descarta-se a possibilidade de julgar a cultura que os discentes “trazem de casa”, pois colocar em causa a cultura que se afigura, para eles, mais significativa, irá ser um entrave para que possam aceitar a da escola. A solução passará por acrescentar, à sua cultura, outras perspectivas, que os façam refletir.

Uma vez que estamos numa sociedade do conhecimento, surge o conceito de *McCurrículo* (Hargreaves, 2004, p.34) pela necessidade de impor a cultura uniforme, práticas standardizadas e a divisão dos saberes. A obsessão pela eficiência e pelo resultado transforma a aprendizagem numa corrida clínica e desapaixonada, não restando espaço para tudo aquilo que alimenta a paixão de ensinar. É necessário reduzir o currículo nacional, reorientando-o para a riqueza que existe no interior das escolas, através da construção de um currículo regional democrático.

Concluindo, propõe-se uma organização curricular que propicie um espaço mais amplo para a compreensão e pensamento, ao invés das tarefas tecnicistas e extremamente concretas.

2.3. Gestão curricular do sistema educativo português atualmente

Ao conceito de reforma educativa estão associadas ideias de mudança e de inovação (educativa), sendo esta última objeto de diversas interpretações em função da perspectiva de

abordagem, que pode ser técnica ou tecnológica, cultural ou pragmática, pessoal, política ou empática, e consoante o âmbito de aplicação da inovação.

Ainda que sejam vários os estudos, reflexões e pareceres sobre as reformas educativas implementadas no nosso sistema educativo, tem-se verificado que ainda estamos longe de atingir certas metas europeias traçadas para a área da educação, nomeadamente, reduzir a taxa de abandono escolar e de insucesso/reprovações.

Segundo Fulan (1993, aludido por Varela, 2013), as mudanças nas políticas educacionais, designadamente as reformas educativas, não logram os resultados esperados, por duas razões: a complexidade dos problemas, que demandam soluções difíceis de conceber, e a adoção de estratégias não orientadas para o que realmente marca a diferença.

Efetivamente, política educativa e política curricular são indissociáveis, pois no centro de uma política educativa, quer revista a natureza de reforma, inovação, revisão ou outra, está, portanto, uma dada política curricular que, em termos formais, corresponde ao conjunto de leis e regulamentações que dizem respeito ao que deve ser ensinado nas escolas (Varela, 2013).

Tendo por base um Relatório para a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, “demasiadas reformas em cascata acabam por matar a reforma, pois não dão ao sistema o tempo necessário” para se regenerar (Leite, 2006, p.68). Ainda assim, contrariando o disposto, os diversos governos que dirigiram o país, neste século, imbuíram as suas múltiplas reformas de um cariz puramente publicitário, anunciando inúmeras medidas ao público eleitor (antes das eleições, notoriamente) e impossibilitando a revitalização do sistema educativo.

Não obstante, na década de 90 um novo paradigma é criado: aprofundou-se “o debate sobre práticas de educação face à diversidade cultural” e produziu-se “uma ampla reflexão sobre os currículos dos ensinos básico e secundário, a partir da qual se instituiu o projeto de gestão flexível do currículo” (Leite, 2006, p.69). Isto porque admitiu-se que os problemas do sistema educativo são facilmente identificados por quem intervém diariamente na escola (diretores, professores, entre outros) e que estes deveriam criar planos estratégicos de ação para solucionar os imbróglios apontados. Implementou-se, assim, medidas de política curricular que reforçavam a autonomia, a territorialização e a gestão curricular local: criou-se uma escola para todos. Ana

Benavente (2005, citada por Leite, 2006), Secretária de Estado da Educação na altura, referiu que:

Sabemos que não são as ‘grandes reformas’ e as medidas oficiais formais que levam às transformações pedagógicas e escolares mais significativas e que, muitas vezes, nem passam do papel. Sabemos também que determinadas alterações, aparentemente menores (de estratégias pedagógicas, de gestão do tempo e do espaço, por exemplo), podem ser portadoras de mudanças profundas e qualitativamente significativas para a qualidade da aprendizagem (p.70).

Esta nova visão põe em causa o que João Formosinho designou ser o “currículo de tamanho único e pronto a vestir” (1991, referido por Leite, 2006, p.72). Isto é, um currículo imutável e uniforme, criado em função de um aluno “médio” padronizado.

Contudo, este novo cânone de territorialização curricular provocou uma “centralização desconcentrada”, em vez da emancipação que se pretendia. Efetivamente, em 2005, “o Ministério da Educação apenas tinha celebrado um contrato de autonomia com uma escola” (Leite, 2006, p.74).

No entender de Carlinda Leite (2006), para que as escolas se caracterizem como decisoras curriculares, para além da questão autónoma, pauta-se a necessidade de que os professores e educadores saibam e queiram assumir essa autonomia. Isto é, torna-se fundamental caracterizar e criar uma “escola curricularmente inteligente”.

Manifestamente, as políticas curriculares traduzem concepções filosóficas, representações ideológicas e opções políticas e, na sua explicitação e implementação, estão envolvidas tanto as altas instâncias políticas decisoras, como a administração educativa central, como as instituições escolares, cabendo a estas últimas, essencialmente, a responsabilidade de sua materialização nos diversos contextos, no âmbito da qual produzem igualmente discursos e tomam decisões (Varela, 2013).

Mas, que escolas públicas nacionais, no exercício da sua autonomia, se atrevem a tomar decisões que realmente marcam a diferença?

Sobejamente conhecido, referencia-se o caso da popularmente chamada Escola (Básica) da Ponte, situada no município de Santo Tirso, cuja equipa escolar, a partir de 1976, passou a questionar os problemas e deficiências daquela escola, identificando que com ajustes não

alcançariam a mudança esperada: era necessária uma verdadeira revolução pedagógica. Essa vontade de mudança encontrou eco nas ideias do educador José Pacheco, que, ao longo de sua vida como professor, não encontrava mais sentido nas aulas tradicionais nem no que chamava de fundamentalismo pedagógico (Centro de Referências em Educação Integral, 2014).

Esta escola possui cerca de 230 alunos do Pré-Escolar ao 9.º ano. Não há testes como nas outras escolas, e um dos entraves à implementação total deste modelo são “os exames nacionais”. O número de exames realizados não é muito expressivo, mas a posição da escola nos rankings oscila entre o lugar 214 no 4.º ano e o 1147 no 9.º ano. Os alunos são preparados tendo aulas mais tradicionais onde se explica a estrutura do exame. Numa avaliação externa, levada a cabo pela Inspeção-Geral da Educação (IGEC), a escola foi avaliada com Muito Bom em todos os parâmetros. Ainda, os técnicos do Ministério da Educação e Ciência (MEC) sublinham que a escola comparada com outras do mesmo contexto tem valores acima dos esperados e elogiam a ausência de problemas disciplinares e de abandono (Ferreira, 2015).

À exceção deste exemplo, salienta-se que o discurso político que reconhece aos professores protagonismo na configuração das políticas curriculares, em geral, tende a não ser traduzido na prática. Pois, verifica-se a adoção de mecanismos que controlam e limitam a elaboração de projetos curriculares ao nível dos contextos escolares (Varela, 2013).

Assim, o abandono escolar acentua-se e os níveis de alfabetização e literacia permanecem baixos, quando comparados aos dos restantes países europeus (Pocinho & Canavarro, 2009).

Seria então de esperar que o Ministério da Educação tomasse o encargo quanto à escassez das suas ações e procurasse fomentar o progresso educativo. Todavia, o que se observa diariamente é a (des)construção da imagem social do docente: responsabiliza-se o professor pelos resultados negativos apontados e acentua-se a sua desmotivação para com a sua profissão. Ainda, tomaram-se medidas de puro descrédito, como aponta Carlinda Leite (2006, p.78): “a imposição do prolongamento de horário escolar e a obrigação dos professores substituírem colegas em falta, enfrentando alunos que não conhecem e em aulas de disciplinas que não são as suas”, são alguns dos exemplos. “Quem foi que matou a alegria de sermos professores?”, escrevia um professor no jornal Público, a 6 de janeiro de 2006.

Posto isto, Nóvoa (1999, aludido por Leite, 2006) afirma que é necessário fomentar uma regeneração da profissão docente, na medida em que não se pode responsabilizar uma pequena parcela do sistema educativo da sua hermética total.

2.4. Visão curricular da escola enquanto arena política

Os modelos políticos constituíram-se na sequência de profundas alterações a que estiveram sujeitas as teorias organizacionais e administrativas. A perspetiva política da análise organizacional pode ser equacionada numa dupla vertente: a primeira, designada micropolítica, centrada no funcionamento interno da organização, entendendo-a como uma arena política onde confluem interesses distintos, conflitos, negociações e onde os processos e as finalidades organizacionais são instáveis, devido à dinâmica dos atores; a segunda, de incidência macro, centra a sua análise no papel político e ideológico que as diversas organizações desempenham no contexto sociocultural. Numa análise sobre a escola como arena política, importa centrar-se ao nível da micropolítica (Hoyle (1988) & Ball (1989), aludidos por Costa, 1996).

Nos anos 70, a teoria do *management*, que incidia sobre as finalidades de uma empresa e que assentava na teoria económica clássica, na noção de objetivos organizacionais específicos e na organização sem detentores de influência, conheceu o que Mintzberg (1986, aludido por Costa, 1996) denominou por “volte-face”. Os aspetos mencionados foram substituídos por termos sociológicos mais modernos, pela noção de um poder fluído no interior e à volta das organizações e por organizações onde praticamente todos são agentes influentes. Assim, da visão da organização enquanto instrumento da sociedade chegou-se à visão de uma arena política.

Victor Baldrige (1989, aludido por Costa, 1996), na sequência dos estudos desenvolvidos pela tradição sociológica, apresenta a fundamentação teórica deste modelo organizacional, ou seja, as teorias do conflito que enfatizaram os interesses dos diversos grupos sociais e os processos de dominação e de divisão social, pela ciência política, isto é, os estudos sobre a distribuição do poder nas comunidades e a sua influência na determinação das decisões políticas, e na teoria organizacional, ou seja, as investigações sobre o comportamento dos grupos nas organizações.

Também Eric Hoyle (1988, aludido por Costa, 1996) situa o quadro teórico dos modelos políticos em diversas áreas disciplinares das ciências sociais, como a sociopsicologia, a teoria

política, a sociologia, as perspectivas da tomada de decisões e a teoria organizacional. Contudo, o autor entende que estas não assumiram uma perspectiva de investigação efetivamente micropolítica.

Hoyle (1988, aludido por Costa, 1996) destaca ainda três grupos de investigadores que merecem destaque especial pela sua vinculação a esta dimensão micropolítica, os quais são liderados por March, Crozier e Bacharach. Referencia March pelo estudo *Organizations* (1974, aludido por Costa, 1996) que elaborou com Simon sobre os conflitos e limites à racionalidade e ainda pelos trabalhos com Olsen e Cohen no âmbito do estudo dos processos de decisão organizacional.

Crozier realça o significado que, em *Le Phenomene Bureaucratique* (1963, aludido por Costa, 1996), atribui às relações de poder e às estratégias que os indivíduos assumem no funcionamento organizacional. Além do mais, enfatiza os trabalhos com Friedberg sobre o papel que os indivíduos, enquanto atores organizacionais detentores de certa margem de liberdade, assumem ao adotarem estratégias próprias, processos de influência e de poder autónomos, dinâmicas de jogo específicas, em ordem à consecução dos seus objetivos. Por fim, destaca Bacharach pela teorização que efetuou do modelo político e pela crítica que realizou contra aqueles que ignoravam a natureza política das organizações. Os trabalhos levados a cabo por estes autores constituíram passos fundamentais na construção do modelo político de análise organizacional.

Este modelo político de análise organizacional surge então do desenvolvimento de várias linhas de investigação que recusaram a conceção homogénea, racional e consensual da organização e avançaram para uma visão da realidade organizacional onde a homogeneidade cedeu lugar à heterogeneidade e a harmonia foi usurpada pelo caos (Pfeffer, 1981, aludido por Costa, 1996).

Assim, as organizações, concebidas como miniaturas dos sistemas políticos globais são percecionadas como realidades sociais complexas onde os atores, em função de interesses individuais ou grupais, estabelecem estratégias, mobilizam poderes e influências, desencadeiam situações de conflito, de coligação e de negociação, tendo em conta a consecução dos seus objetivos. Deste modo, a análise adequada para a caracterização destas situações é, de acordo com Baldrige (1989), Hoyle (1988) e Ball (1989), aludidos por Costa (1996), a análise micropolítica,

pois abarca as estratégias dos indivíduos ou grupos, usando-se do poder e influência para concretizar os seus interesses.

Natércio Afonso (1993, aludido por Costa, 1996) defende que a abordagem política concebe as escolas e os sistemas escolares como organizações políticas onde grupos distintos, com interesses próprios, entram em interação com o objetivo de satisfazer esses interesses particulares, num contexto caracterizado pela diversidade dos objetivos, pela existência de conflitos e pela luta por mais legitimidade e poder.

É também esta a posição de Hoyle (1986, aludido por Costa, 1996), ao entender que as organizações escolares estão propensas para a atividade micropolítica, no que concerne ao funcionamento debilmente articulado de diversas áreas da sua atividade e ao caráter competitivo e conflitual da tomada de decisões, em especial a colisão entre a legitimidade formal dos responsáveis escolares e as formas democráticas e profissionais percebidas como as mais apropriadas para o funcionamento das escolas.

Também Petter Gronn (1986, aludido por Costa, 1996) identifica quatro grandes fatores que justificam a caracterização da escola como arena política: a escassez de recursos, pelo facto dos diferentes grupos que compõem a arena escolar normalmente discordarem no que concerne à necessidade, quantidade, utilização ou eficiência dos recursos pretendidos; a diversidade ideológica, por existirem diferentes concepções de educação e atitudes acerca da realidade escolar e dos objetivos pedagógicos; a conflitualidade de interesses, sendo a escola constituída pela heterogeneidade; e as diferenças de personalidade, uma vez que cada ser humano formou uma personalidade própria que individualiza os seus procedimentos sociais, podendo os diferentes estilos entrar em conflito.

Cada ator vai, assim, construindo uma leitura da realidade organizacional e assumindo uma postura ativa e interventiva em função da sua ideologia, dos seus interesses e da sua personalidade. Isto significa que, para a compreensão da vida organizacional da escola, necessitamos de ter em conta, não propriamente a estrutura racional e estável da escola, mas as condutas dos seus membros. A instituição não possui uma estrutura estável, pelo contrário, as escolas não perseguem metas explícitas e muitas vezes dá-se o conflito acerca dos melhores meios para atingir os fins (Gonzáles, 1989, aludido por Costa, 1996).

O desenvolvimento da imagem da escola como arena política marca, assim, uma viragem importante nas concepções vigentes no âmbito na análise organizacional. A escola é entendida

como um sistema político em miniatura cujo funcionamento é análogo ao das situações políticas. Os estabelecimentos de ensino são compostos por uma pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e de grupos que dispõem de objetivos próprios, poderes e influências diversas e posicionamentos hierárquicos diferenciados. A vida escolar desenrola-se com base na conflitualidade de interesses e na conseqüente luta pelo poder. Os interesses (de origem individual ou grupal) situam-se quer no interior da própria escola, quer no seu exterior e influenciam toda a atividade organizacional. As decisões escolares, tendo na base a capacidade de poder e de influência dos diversos indivíduos e grupos, desenrolam-se e obtêm-se, basicamente, a partir de processos de negociação. Em suma, interesses, poder, conflito e negociação são palavras-chave no discurso utilizado por esta abordagem organizacional.

Síntese

As políticas educativas e curriculares resultam de complexas decisões que derivam tanto do poder político oficialmente instituído quanto dos autores com capacidade para intervir direta ou indiretamente nos campos de poder em que estão inseridos.

Capítulo 3 | Princípios da ação educativa

O principal objetivo da educação é criar homens capazes de fazer coisas novas, e não repetir simplesmente o que as outras gerações fizeram – homens criativos, inventivos e descobridores. O segundo objetivo da educação é formar espíritos capazes de criticar, de verificar e de não aceitar tudo o que se lhes propõe (p.89).

Constance Kamii, *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*, n.d.

3.1. Educação Infantil

De acordo com Miguel Zabalza (1992, p.9), a educação infantil traduz-se num “conjunto de intervenções educativas, realizadas na escola com crianças dos 0 aos 6 anos”. No entanto, esta citação “torna pouco claro o que é realmente educar ou para quê fazê-lo, como fazê-lo, quem está legitimado e/ou preparado para desenvolver essa tarefa, etc.”

“A educação infantil está constituída por um conjunto de fatores e agentes que intervêm coordenadamente na, e a partir da instituição escolar para conseguir certos efeitos educativos em crianças de uma determinada idade (e, portanto, possuidoras de umas determinadas características e que apresentam uma série de necessidades)” (Zabalza, 1992, p.9).

“Podemos encarar a educação infantil como um período de formação plena. A formação não exclui a instrução, embora não se reduza a ela. O conceito de formação inclui a organização, elaboração e domínio das necessidades básicas dos sujeitos; inclui uma superação graduada e harmónica das diversas fases do desenvolvimento que conduz à constituição de um Eu forte (seguro), expansivo e” (Zabalza, 1992, p.83) “socializado. Tudo isto marcado por um sentimento positivo de si mesmo que supõe, por sua vez, o estabelecimento de relações interpessoais gratificantes e a aquisição progressiva de um conjunto de habilidades e conhecimentos.

Hotyat e Delépine (1973, citados por Zabalza, 1992) definem a educação da criança pequena como «uma arquitetura de meios pelos quais a criança é ajudada no seu desenvolvimento pessoal e na aquisição de capacidades, de modos de comportamento, e de valores considerados como essenciais pelo meio humano em que vive.»” (p.84).

3.1.1. Educação Pré-Escolar

Segundo a Lei-Quadro (Lei nº5/97, de 10 de fevereiro), a Educação Pré-Escolar pode ser percecionada como a primeira etapa da educação básica, em relação cooperativa com a família. Complementa, assim, a sua ação educativa, com vista ao desenvolvimento da criança e da sua capacidade para se incluir na sociedade de forma equilibrada e ativa (Diário da República, 1997).

A Educação Pré-Escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no Ensino Básico. O facto de ser facultativa não invalida a necessidade do apoio das famílias, do estado e das autarquias locais, para que os estabelecimentos ao serviço da Educação Pré-Escolar possuam qualidade e que se possam cumprir os princípios gerais pedagógicos (Diário da República, 1997).

Os princípios gerais pedagógicos estão referenciados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e constituem um referencial para uma prática de qualidade, mas que possibilite aos educadores flexibilidade nas suas opções educativas.

“O ensino pré-escolar põe em marcha a curiosidade e desperta os interesses das crianças através da criação de ambientes ricos em estímulos e oportunidades de ação” (Zabalza, 1992, p.86), tornando possível o desenvolvimento posterior no Ensino Básico.

A ideia de continuidade, presente nas Metas de Aprendizagem, entre a Pré-Escolar e o Primeiro Ciclo, pressupõe que as crianças aprendam o necessário à sua progressão. As aprendizagens definem-se em áreas de conteúdo, numa abordagem integrada e globalizante (Escola Básica de Paredes, 2016).

Assim, os objetivos, quando direcionados para uma aprendizagem formal, acabam por se centrar em aspetos limitados do desenvolvimento cognitivo, perdendo-se oportunidades que poderiam ser de interação e promotoras da autonomia das crianças. Nesse sentido, enfatiza-se a expressão e evitam-se as atividades demasiado formais e “prematuras”, tendo sempre em conta o desenvolvimento e as capacidades das crianças.

3.1.2. Características das crianças

“A ação educativa não é indiferente às características dos sujeitos nem ao marco normativo institucional em que atua, nem ao meio ambiente em que está inserida” (Zabalza, 1992, p.10).

“O professor de educação infantil tem de possuir tanto um marco geral de «leitura» da situação (e, portanto, um conhecimento das diferentes características referidas às crianças, à análise do meio, à função da escola, etc.: um marco geral de conhecimentos), como um conjunto de técnicas e estratégias para saber aplicar esse marco à sua situação concreta, a fim de poder extrair conclusões adequadas, para «adaptar» o seu ensino” (Zabalza, 1992, p.11).

As crianças numa faixa etária compreendida entre os 0 e os 6 anos encontram-se num “momento em que se estão assentando as bases de toda a estrutura e dinâmica pessoal do sujeito em torno dos eixos básicos do desenvolvimento infantil: a) a relação eu-eu da qual emergirá o conceito e o sentimento de si mesmo; b) a relação eu-tu, eu-outros, da qual emergirá o sentimento de segurança”, o conceito de autoestima, “o desenvolvimento dos processos de socialização, das atividades motoras (no seu sentido mais relacional), a linguagem, etc.” (Zabalza, 1992, p.13); “c) a relação eu-meio (no seu sentido mais amplo do meio físico, cultural, institucional, etc.) com importantes implicações no desenvolvimento do pensamento, da motricidade, do manuseamento das coisas (que implica a sua denominação e classificação: linguagem; seu uso; a ampliação do campo experiencial; e o desenvolvimento cognitivo até à abstração, etc.)” (Zabalza, 1992, p.14).

“No fim de tudo isto encontra-se um processo de configuração da identidade. Porém, a identidade não se constrói espontaneamente como mero fruto da maturação geral dos sujeitos. Surge do âmbito particular das experiências que o sujeito tenha vivido relativamente aos três eixos citados”, ou seja, é uma aprendizagem (Zabalza, 1992, p.14).

Estes eixos “constituem um único nó de processos interdependentes cujos resultados convergem para um efeito integrado: as características individuais de cada criança, o seu modo de ser” (Zabalza, 1992, p.14).

Assim, o desenvolvimento curricular da educação infantil versa sobre intervenções didáticas específicas que se traduzam num modelo global do desenvolvimento infantil e impliquem todos os eixos mencionados.

A ação educativa deve ter em conta os diferentes níveis infantis:

1. O rético-expressivo: expressão das necessidades e emoções. “Os principais sentimentos que, nesta etapa, devemos considerar são os de segurança e de confiança em si mesmo. A segurança implica sentir-se aceite, isto é, sentir que, habitualmente, e de maneira preferente, se recebem mais provas de apreço e de aceitação do que de rejeição (Zabalza, 1992, p.19).” O que irá permitir uma relação com confiança. Estes dois sentimentos irão afetar os seus padrões de adaptação às tarefas escolares, às relações pessoais e, conseqüentemente, o seu próprio crescimento pessoal. Por essa razão, “a escola deve trabalhar com diversas formas de expressão (fala, expressão mímica, expressão dramática, expressão plástica, dança, etc.) (Zabalza, 1992, p.26)” de modo a facultar à criança a possibilidade de exprimir livremente as suas necessidades e emoções.

2. Sensorial-psicomotor: “aquisição e desenvolvimento das destrezas, estruturas e qualidades motoras e sensoriais (Zabalza, 1992, p.18).” A escola deve atuar como criadora “de espaços privilegiados para que as sucessivas estruturas sensoriais e motoras da criança possam pôr-se em funcionamento, afirmar-se e converter-se num elo bem estabelecido na cadeia do seu desenvolvimento” (Zabalza, 1992, p.26).

3. Social-relacional: “em torno do qual, e a partir do qual, se vão estabelecendo os padrões gerais da personalidade da criança enquanto «ser individual» e enquanto «ser no mundo»” (Zabalza, 1992, p.35). A partir dos primeiros estádios evolutivos de relações impulsivas egocêntricas e absorventes vai-se passando, em relação direta com o processo de desenvolvimento/fortalecimento do «eu», a processos de maior elaboração dos mecanismos de adequação ao ambiente em função de um novo fator de determinação: o princípio da realidade. Desenvolve-se, assim, um processo continuado de intercâmbio de atitudes, mensagens e ações. Começa o desenvolvimento das potencialidades individuais em função das possibilidades e instrumentos de que o meio disponha (e coloque à disposição de tal crescimento) e dos padrões de relação eu-meio que se tenham estabelecido. As aprendizagens sociais vão-se sucedendo, sendo que à medida que se vão consolidando, constituem outras tantas capacidades sociais do sujeito” (Zabalza, 1992, p.37). Efetivamente, o ensino é um “processo comunicativo que se desenvolve em grupo e que tem como objeto básico a socialização dos alunos” (Heineman, 1981, citado por Zabalza, 1992, p.38). “Ao longo deste processo, o sujeito, no marco da interação

social, desenvolve graus cada vez mais elevados de competências comunicativas” (Zabalza, 1992, p.39).

4. Intelectual-cognitivo: “aquisição de conhecimentos, habilidades e capacidades cognoscitivas” (Zabalza, 1992, p.18). “Os estímulos oferecidos pelo meio ambiente, as relações interpessoais, o reforço obtido nas próprias condutas e a própria personalidade são fatores do desenvolvimento intelectual-cognitivo dos sujeitos. A verdadeira condição de um bom desenvolvimento intelectual reside na dinâmica de motivação – experiência agradável – reforço – maior motivação. Na configuração dessa cadeia motivacional, a escola assume um importante papel” (Zabalza, 1992, p.41). Por exemplo, na “necessidade de contemplar o desenvolvimento intelectual de um sujeito, não apenas na perspectiva do seu desenvolvimento efetivo, na terminologia de Vygotsky (isto é, o que o sujeito é capaz de realizar aqui e agora), mas também na perspectiva do seu desenvolvimento potencial (aquele que o sujeito poderia ter sido capaz e/ou continua sendo capaz de alcançar sempre que se lhe oferecem os estímulos e condições de aprendizagem adequados)” (Zabalza, 1992, p.44). Assim, torna-se imperativo trabalhar as possibilidades de cada criança. Ainda, “o desenvolvimento da inteligência decorre do desenvolvimento da linguagem” (Zabalza, 1992, p.45).

3.1.3. Adaptação Pedagógica

É fundamental que o educador adeque “o próprio trabalho às peculiaridades do marco institucional em que o trabalho se desenvolve ou às características socioambientais, culturais ou políticas que atuam como marco de referência e que, em qualquer caso, afetam o processo educativo” (Zabalza, 1992, p.58) e das próprias necessidades dos alunos, tendo sempre em conta os seus conhecimentos efetivos e potenciais.

3.1.3.1. O espaço

“Uma das variáveis fundamentais da estruturação didática da escola infantil é a organização de contextos adequados de aprendizagem, de espaços que promovam a alegria, o gostar de estar na escola, e que potenciam o desenvolvimento integrado das crianças que neles vão passar uma parte importante do seu tempo diário. Relativamente a este aspeto, é justo que se

reconheça o contributo que as classes do pré-escolar têm dado ao conjunto do sistema educativo. Foi no pré-escolar, e é justo pensar que nos jardins de infância o será ainda mais, que se foi quebrando o modelo rígido de estruturação física e funcional das salas que prevalece em todos os outros níveis de ensino” (Zabalza, 1992, p.119).

“O espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas” (Zabalza, 1992, p.120). Assim, torna-se fundamental que o educador saiba converter o espaço, e cada um dos seus instrumentos, em recurso didático. Ao configurar cada novo projeto educativo, tem de pensar em como vai estabelecer e organizar os espaços de maneira a que se convertam num marco adequado e facilitador do que pretende fazer e, ao mesmo tempo, numa estrutura de estímulo e oportunidades de expansão experiencial para as crianças.

“Se admitirmos que o conhecimento vem do exterior do indivíduo, a maioria das vezes por transmissão social, a tarefa do educador começa por uma definição de um conjunto de objetivos bem organizados e ordenados” (Kamii, n.d., p.80).

Assim, o espaço físico exerce sempre um papel ativo no processo educativo. A única resposta didaticamente válida é aproveitar essa capacidade de influência para potenciar um desenvolvimento integrado. “Criar ambientes ricos e estimulantes que permitam o desenvolvimento global de todas as crianças, aumentar a capacidade motivacional, ampliar o espectro de experiências, diversificar situações e complementar modos de relação” (Zabalza, 1992, p.123).

“A arte de ensinar começa, pois, pela maneira de fornecer uma situação e material que sugira ideias motivantes para as crianças” (Kamii, n.d., p.72). A forma como um educador organiza e utiliza o espaço físico reflete o seu modelo educativo.

3.1.3.2. A aprendizagem infantil

De acordo com Constance Kamii (n.d.), “são as ideias de Piaget sobre a natureza do conhecimento e sobre os mecanismos do seu desenvolvimento que os educadores devem compreender” (p.12).

“Piaget rejeita completamente a concepção empirista, segundo a qual os estímulos estimulam automaticamente o indivíduo. A sua crítica aos empiristas é que o estímulo não se torna estímulo senão quando o indivíduo age sobre ele, e se acomoda a ele, assimilando-o aos seus conhecimentos anteriores” (Kamii, n.d., p.21-22). Além do mais, “quanto mais os conhecimentos são elaborados, mais a leitura da realidade será precisa e rica. Por consequência, o mesmo «estímulo» não será o mesmo «facto» para a criança de 1 mês, 6 meses, 1 ano ou 4 anos” (Kamii, n.d., p.22).

“O jogo pode ser definido, de uma maneira geral, como o conjunto de atividades às quais o organismo se entrega, principalmente pelo prazer da própria atividade” (Kamii, n.d., p.26-27). “Para Piaget, o jogo é a construção do conhecimento. Se o bebê não agisse sobre os objetos, não haveria objeto para ele. Se não houvesse objeto, o tempo e o espaço não poderiam ser estruturados, a noção de causalidade não apareceria e não haveria certamente representação, nem lógica, nem física, nem história.” (Kamii, n.d., p.27). Assim, se não houver ação voluntária, não há conhecimento para a criança. Agindo sobre os objetos, os bebês estruturam progressivamente o seu espaço e o seu tempo.

“Dever-se-ia encorajar as crianças a utilizar a sua iniciativa e a sua inteligência no sentido de uma manipulação ativa do meio exterior, porque é somente por uma troca direta com a realidade que se desenvolve a capacidade biológica de base que leva à inteligência.” (Kamii, n.d., p.29) O jogo espontâneo da criança deverá ser o primeiro contexto no qual os educadores encorajem a utilização da inteligência e da iniciativa. O jogo dá às crianças uma razão intrínseca para o exercício da sua inteligência e da sua curiosidade.

3.2. A literatura para a infância na educação para os valores

E se as histórias para crianças passassem a ser de leitura obrigatória para os adultos? Nós, os adultos, seríamos capazes de aprender o que há tanto tempo ensinamos? A leitura dos contos para crianças teria de ser obrigatória para os adultos. Estes textos são fábulas morais, nas quais são ensinados valores que consideramos indispensáveis, como a solidariedade, o respeito ao próximo e a bondade. Mas depois, nós, os adultos, somos os primeiros a esquecer disso na vida real. (s.p.)

José Saramago, in *A maior flor do mundo*, 2001

De acordo com Dohme (2011), a literatura para a infância é um “Abre-te Sésamo” para a imaginação das crianças, “onde a realidade e a fantasia se sobrepõem” (p.7) facilitando a compreensão do mundo que as rodeia.

Para além do encantamento que as histórias incitam ao público infantil, estas promovem mais facilmente a compreensão de valores e sentimentos, por vezes ambíguos para os mais novos. Deste modo, são desencadeados processos mentais que permitem à criança formar conceitos que regulam o desenvolvimento de valores éticos, assim como a criação de uma autoestima positiva, ampliação de vocabulário, desenvolvimento do pensamento lógico, da criatividade, da memória, imaginação e satisfação da sua curiosidade inata (Dohme, 2011).

Através das histórias e contos infantis, é possível abordar temas por vezes complexos para as crianças, mas cruciais para o seu desenvolvimento, como os valores fundamentais para a vida em sociedade (Basso, n.d.). Valores como a cooperação, a solidariedade, lealdade, respeito, assim como a tolerância e a responsabilidade podem ser abordados através dos contos infantis de forma mais compreensível para as crianças, uma vez que “dão razão de ser aos comportamentos” (Dohme, 2011, p.23).

Complementando esta ideia, Bastos (1999) afirma que a literatura infantil contribui para a estruturação da imaginação, para a formação intelectual da criança e impulsiona a reflexão e sensibilidade para os mais diversos assuntos do quotidiano.

A exploração das emoções através dos contos infantis promove uma base saudável emocional, no sentido em que facilita à criança a comunicação e expressão dos seus sentimentos (Depondt, Kog & Moons, 2004). De acordo com os mesmos autores, “só se esta base existir, é que se podem aceitar abertamente os outros e desenvolver a própria consciência” (p.9).

Para Aguiar (2015), a literatura para a infância permite que a criança (re)construa os seus valores, refletindo sobre os mesmos. Assim, torna-se fundamental que os docentes ofereçam momentos favoráveis à discussão de vários dilemas, estimulando a partilha de ideias, potenciando ao máximo o espírito crítico e a reflexão de cada criança e do grupo.

3.3. Primeiro Ciclo do Ensino Básico

O 1.º Ciclo do Ensino Básico é uma etapa fundamental na vida de uma criança, pois é neste ciclo que a criança adquire conhecimentos úteis, quer para o seu futuro, quer para a compreensão do mundo ao seu redor. Deste modo, convém nomear alguns aspetos importantes relativamente ao processo da aprendizagem dos pilares do mesmo ciclo, que são a leitura, a escrita e a expressão oral.

A criança quando entra para o 1.º Ciclo deve ser possuidora de um conjunto de características, que à partida adquiriu no Pré-Escolar. Entre as quais destaca-se: uma boa perceção visual e auditiva; sentido de coordenação e de ritmo bem desenvolvidos; orientações espaciais minimamente estabelecidas; uma linguagem suficiente e correta.

A entrada no 1.º ano nem sempre é fácil, visto que as crianças deixam de ser crianças a tempo inteiro e passam a assumir, em simultâneo, o estatuto de aluno. Este novo papel desempenhado pela criança deve ser incentivado pelos pais, transmitindo segurança e tranquilidade, para que as mesmas vivam o momento com naturalidade e serenidade. Com o 1.º ciclo surgem, habitualmente, os trabalhos de casa, que se forem em excesso, tornar-se-ão num fardo para a criança, fazendo com que se sinta pressionada (Campos, 2012).

É importante que o docente proporcione, a todo o momento, o sentido de descoberta, ao invés de pedir às crianças que se limitem a reproduzir conhecimentos.

Os seis e os sete anos de idade constituem dois anos de grandes interrogações. A criança obtém “o prazer da descoberta, apropriação intelectual do mundo, tentativa de compreensão e de

síntese, procura das causas e dos fins” (Galimard, p.14, 1983). Por isso, é fundamental que o professor alimente a curiosidade e nunca utilize como desculpa o facto de não possuir tempo para lhe explicar um determinado assunto, pois, dessa maneira, irá “cortar”, por completo, o sentido de descoberta.

Na fase operatória concreta (seis e sete anos), a criança já é capaz de pensar antes de agir e, desse modo, torna-se detentora de um início de reflexão que será útil na resolução das suas tarefas (Sousa, 1993).

Tendo em conta esse começo de reflexão, o papel da escola, num primeiro momento, é ensinar a linguagem escrita, em seguida, fornecer meios para que aprender a analisar e, só num momento posterior, desenvolver o raciocínio abstrato (Galimard, 1983).

Para que se dê um correto desenvolvimento, é fulcral não esquecer que o ambiente em que a criança se encontra deve ser rico em estímulos e experiências. Dessa maneira, o professor não se pode limitar a distribuir fichas de preenchimento aos seus alunos, ele deve dispor de materiais didáticos, a fim de que a aprendizagem seja mais significativa, sem nunca esquecer a interdisciplinaridade.

3.3.1. Aprendizagem da língua materna

A nossa língua materna não se aprende única e exclusivamente na disciplina de Português. Assim, “Os professores deverão aproveitar as outras áreas para, numa perspetiva transversal, trabalhar a língua portuguesa... os enunciados matemáticos, os textos expositivos da área de Estudo do Meio, entre outros, são exemplos excelentes para desenvolver competências de leitura e escrita” (Reis, p. 68-69, 2009).

As crianças aprendem português não só na escola, como em casa, na rua, no supermercado, no shopping, no parque, quer a ter uma conversa com um vizinho, como a ler um folheto, a observar um topónimo ou a ver televisão.

O contato com a escrita e a leitura surge, de forma formal, no 1.º ano de escolaridade do Ensino Básico. Segundo Geraldo Almeida (2011), uma criança estará alfabetizada, não quando esta souber escrever com maiúsculas ou minúsculas, mas sim quando souber produzir um texto com coerência.

No 1.º ciclo existem quatro domínios de conteúdo que devem ser trabalhados: a oralidade, a leitura e a escrita, a educação literária e a gramática (Ministério da educação, 2015). Os professores devem cumprir inúmeros objetivos, tendo em conta os domínios já referidos, o que pode tornar-se numa tarefa fatigante para ambos os lados. Por isso, os docentes devem ser detentores de uma bagagem que lhes permita proporcionar momentos lúdico-pedagógicos.

A criança é um ser muito ativo, que se sente desmotivado com a monotonia. Deste modo, o jogo é essencial para quebrar a monotonia e aprender. O jogo fomenta a relação do professor com os alunos e promove o trabalho de equipa, visto que, normalmente, ocorre de forma cooperada e, através da interajuda, é mais fácil chegar à solução. É também fundamental para a prática de resolução de problemas, pois as crianças para poderem chegar ao final do jogo têm, obrigatoriamente, de passar por determinado percurso. Será esse percurso que lhes fará praticar e desenvolver as habilidades para resolver um problema (Costa, 2012).

O principal objetivo do jogo na sala de aula é promover um momento lúdico/pedagógico. Assim, o professor deve ser o responsável por adaptar o jogo ao assunto que está a abordar. Podemos destacar alguns tipos de jogos, tais como, o jogo criativo, o jogo por descoberta, o jogo imaginário, o jogo social e o jogo de manipulação (Costa, 2012).

A aprendizagem da leitura e da escrita também está relacionada com determinadas condições percetivo-motoras. Por exemplo, para a criança escrever dentro do limite das folhas do seu caderno, é necessário que a mesma possua uma noção de espaço que lhe é fornecida em contexto de expressão físico-motora (Almeida, 2013).

O Português não tem de ser uma disciplina meramente teórica, devendo conjugar diversos métodos para que a aprendizagem possa ser eloquente. Posto isto, a língua portuguesa pode ser trabalhada através de uma história, de um desenho, de um texto, de uma pintura, através da colagem de uma letra ou uma frase. Deste modo, não é necessário ser um artista para desenvolver atividades interessantes com os alunos (Cortez, 1998).

As histórias também constituem um meio eficaz de apoio à comunicação oral, à escrita e à leitura. A escola deve permitir que as crianças contactem de perto com histórias, a fim de retirarem inúmeros benefícios, entre os quais: a motivação; o exercitar da imaginação; a promoção e a ligação entre a fantasia, o dia-a-dia das crianças e a partilha de emoções (Cortez, 1998).

A desculpa de que a escola não possui dinheiro para material não pode ser utilizada para não serem realizadas determinadas atividades. O professor, detentor de conhecimento, sabe que através de inúmeros materiais pode reciclar e obter resultados agradáveis de serem trabalhados em contexto de sala de aula. A reciclagem é uma ótima forma de inculcar nos alunos o prazer da criação, através de material que, à partida, iria para o lixo.

A escolha das atividades que se seguem preza o trabalho individual e o trabalho cooperado. O trabalho cooperado é fundamental devido à heterogeneidade de alunos que existem numa sala de aula, dessa maneira, todas as partes ajudar-se-ão mutuamente. A cooperação também constitui um mecanismo que serve para desenvolver a comunicação, assim como a autoestima. Por sua vez, o trabalho individual, apesar de não apresentar tanto impacto como o trabalho cooperado, também tem de existir, pois constitui um mecanismo de avaliação (Morgado, 2003).

3.3.2. Análise ao Programa e Metas Curriculares de Matemática para o Ensino Básico

Homologado a 17 de junho de 2013, o Programa de Matemática para o Ensino Básico estabelece a organização curricular da disciplina de Matemática, de aplicação obrigatória, guiado pelo princípio de que deve ficar claramente estabelecido quais os conhecimentos e competências fundamentais que os alunos devem adquirir e desenvolver ao longo do Ensino Básico.

Sendo a Matemática uma disciplina cumulativa, uma das questões basilares é a adoção de uma estrutura sequencial e a promoção de uma aprendizagem progressiva, na medida em que a aquisição de certos conhecimentos e o desenvolvimento de certas capacidades depende de outros a adquirir e a desenvolver previamente. Por exemplo, não se pode esperar que um aluno aprenda um algoritmo, antes de conhecer os números naturais. Assim, coloca-se a questão: *Como se pode esperar que um aluno de 1.º ano tenha progredido para o 2.º sem os conhecimentos basilares fundamentais para o seu sucesso escolar?*¹

Inclusivamente, este documento pretende harmonizar os conteúdos programáticos com as metas curriculares, contemplando uma preocupação em potenciar e aprofundar a compreensão

¹ Crítica alusiva ao artigo 26.º - A [Progressão e Retenção], ponto 3, do Decreto-Lei N.º 17/2016.

(objetivo central do ensino). Contudo, esta questão nem se coloca quando é o aluno que age como ser ativo na sua aprendizagem e não apenas como um mero executante das orientações do professor. Deste modo, defendemos a preocupação em promover a aprendizagem significativa como objetivo central do processo de ensino-aprendizagem. Assim, o aluno é que deverá “definir objetivos, procurar meios e métodos para os alcançar e envolver-se no processo de avaliação dos resultados que obtém” (Zuckerman, 2003, aludido por Silva, 2013, p.9).

Ainda que “o desenvolvimento da transferência ou generalização do aprendido a novas situações tenha muita importância para o crescimento da criatividade e da capacidade de tomar decisões” (Bordenave & Pereira, 1986, p.44) e que o processo de abstração desempenhe um papel fundamental na atividade Matemática, é reconhecido que a aprendizagem deve sempre partir do concreto (da ação prática para a teoria).

De facto, Jean Piaget, na sua Teoria do Desenvolvimento Cognitivo, estabeleceu quatro estádios de desenvolvimento, sendo que as crianças numa faixa etária compreendida entre os sete e os 11 anos integram o operatório concreto. Segundo o epistemólogo suíço, conforme acumula experiências, a criança começa a conceptualizar, criando estruturas lógicas para a explicação das suas vivências. A partir dos 11 anos (operatório formal), como resultado da estruturação progressiva do estádio anterior, a criança atinge o pensamento abstrato e, conseqüentemente, o raciocínio hipotético-dedutivo (Inhelder & Piaget, 1976).

O Programa destaca, igualmente, os desígnios primordiais subjacentes ao ensino da matemática, nomeadamente a estruturação do pensamento, a análise do mundo natural e a interpretação da sociedade.

Efetivamente, a aprendizagem matemática possibilita a estruturação do pensamento, pois contribui para desenvolver o raciocínio hipotético-dedutivo, a argumentação e a capacidade de análise, de “justificar adequadamente uma dada posição e de detetar falácias”. Sendo uma ciência de carácter transversal, é, igualmente, indispensável para a análise e compreensão de grande parte dos fenómenos naturais (físicos, químicos, geográficos, etc.), através do domínio de certos instrumentos matemáticos, e do funcionamento da sociedade, principalmente na sua aplicabilidade ao quotidiano “contribuindo para o exercício de uma cidadania plena, informada e responsável”. Assim, constitui-se como uma obra da vida e não como uma trivial fórmula da Escola, não fosse a essência da Matemática o ato de fazer pensar (Damião, Festas, Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013, p.2).

De acordo com o Programa, a concretização destes propósitos depende da orientação do professor, para que o aluno “aprenda” (termo que realça uma assimilação rápida, em vez de uma construção contínua do conhecimento) os métodos próprios da Matemática. Ainda, destaca a importância de promover o gosto por esta ciência, através da compreensão e resolução de problemas. Coloca-se a questão: *Serão estas as únicas e melhores formas de fomentar o interesse matemático?* No nosso entender, são inúmeros os contributos motivacionais de programas interativos como o Scratch, de aplicações robóticas e de jogos mais tradicionais (legos, tangram, origami, cuisenaire, geoplano, entre outros) ou mais contemporâneos (como os digitais ou *online*) que devem ser utilizados nas aulas de Matemática. Deste modo, o professor é responsável por selecionar material didático adequado que evite a mecanização das operações e alargue a compreensão de conceitos.

Por conseguinte, o Programa estabelece objetivos que traduzem os desempenhos fundamentais que os alunos deverão evidenciar. Estes descritores de desempenho são expressos em verbos, sendo fundamental a clarificação da diferença de significado que se lhes é atribuída em cada ciclo, pois irá evitar equívocos na interpretação das metas. A aquisição destas competências permitirá compreender e memorizar conhecimentos (sendo estas duas capacidades complementares), dominar procedimentos (como algoritmos e regras de cálculo indispensáveis), desenvolver o raciocínio (hipotético-dedutivo, essencial na argumentação matemática, e indutivo, fundamental para a formulação de hipóteses), comunicar matematicamente (sendo certo que muitas dificuldades advêm da pérfida interpretação e défices linguísticos e que o Programa apresenta inúmeras e possíveis formas de ação), resolver problemas (estando este aspeto dependente do anterior e demonstrando-se, igualmente, estratégias de atuação)² e conceber a Matemática como uma unidade repleta de ligações entre conteúdos.

Estes conteúdos encontram-se organizados por domínios (Números e Operações, Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados, no 1.º Ciclo do Ensino Básico), articulados com objetivos. Apesar de segmentados, estes domínios complementam-se entre si.

² Seria interessante que o Programa valorizasse a resolução de problemas realistas e contextualizados enquanto ponto de partida para a aprendizagem, como forma de atribuir significado a conceitos e procedimentos, e enquanto meio de formar um aluno crítico e ativo, preocupado em procurar estratégias para solucionar desafios.

No domínio Números e Operações (fundamental por desenvolver a compreensão e a capacidade de decisão dos alunos) apresenta-se quatro operações sobre os números naturais, “cuja extensão aos números racionais não negativos se inicia a partir do 3.º ano”, e que devem ser progressivamente dominados, pelos alunos, com fluência e desenvoltura, no decurso do seu desenvolvimento no cálculo mental. Ainda, determina-se a forma como deve ser introduzido o estudo das frações (pela “decomposição de um segmento de reta em segmentos de igual comprimento”, sendo que este é caracterizado como “tema chave do presente ciclo”, apresentado) como se esta introdução não dependesse de um contexto e conseqüente adequação a cada aluno e como que desvalorizando outras temáticas, igualmente, essenciais à aprendizagem matemática no presente ciclo (Damião, Festas, Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013, p.6).

No domínio Geometria e Medida, são apresentadas as noções básicas da Geometria, das mais simples (pontos, colinearidade de pontos, direções, retas, semirretas, segmentos de reta, paralelismo e perpendicularidade) às mais complexas (polígonos, circunferências, sólidos ou ângulos). Novamente, o Programa é tendencioso, dando a entender que todos os alunos aprendem da mesma forma. *Porque não transmitir, igualmente, que pode partir do mais complexo, como um polígono, e se vá minuciosamente identificado pontos, segmentos de reta e perpendicularidade?* Igualmente, o Programa não faz referência à resolução de problemas geométricos, no 1.º Ciclo, aspeto que é alvo de crítica.

No domínio Organização e Tratamento de Dados atribui-se particular ênfase aos processos que permitem inventariar e analisar informação que o aluno recolhe. “No 3.º ano é apresentada a noção de frequência absoluta e, no 4.º ano, a de frequência relativa bem como a representação de números racionais sob forma de percentagem” (Damião, Festas, Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013, p.6).

No que concerne ao modo como se encontra redigido, o Programa é excessivamente tecnicista e formal. Em muitos outros aspetos, apresenta carências, nomeadamente no facto de não ser promovida a aprendizagem significativa, qualquer tipo de investigações autónomas por parte do aluno, a metodologia de trabalho projeto e o uso de tecnologias.

Embora não se constitua como uma gramática pedagógica ou didática, o Programa de Matemática para o Ensino Básico deveria privilegiar as metodologias e estratégias que fomentem um aluno ativo no seu processo de ensino-aprendizagem, em vez de se centrar excessivamente

em objetivos e conteúdos científicos direcionados para o professor (se bem que este último aspeto é mais favorável para os *rakings*).

Assim, o Programa permite que cada professor, tendo em conta as características, necessidades e interesses dos seus alunos, incida sobre metodologias e recursos mais adequados. Demonstra, assim, reconhecer e valorizar a autonomia dos professores e das escolas, não impondo metodologias específicas.

Contudo, poderia ser pertinente que se apontassem algumas diretrizes e recursos de utilização facultativa, como um inventário de programas, aplicações, jogos lúdicos e outros materiais didáticos, que ofereçam múltiplas possibilidades pedagógicas, tanto ao professor, mas especialmente ao aluno.

No respeitante ao uso da calculadora, o Programa defende uma postura moderada, sobretudo nos anos iniciais, para que o seu uso não comprometa a aquisição de procedimentos e o treino do cálculo mental e, conseqüentemente, a eficácia do próprio processo de aprendizagem. Ainda assim, recomendam o seu uso em anos mais avançados, em situações pontuais que o exijam.

Não se demonstra justificável a ideia de que a calculadora prejudica o desenvolvimento do raciocínio. A aprendizagem não se limita a saber fazer contas, não se resume à aquisição de conhecimentos e à mecanização, mas sim aos processos de descoberta, à capacidade de encontrar estratégias para chegar à solução e conseguir interpretar de forma significativa os resultados que nos permitem uma compreensão do mundo real, pois só desta forma o conhecimento se torna interessante e, assim, aquilo que adquirimos persiste. Tal como todos os recursos utilizados em sala de aula, o uso da calculadora deve ser pensado e explorado pelo docente de forma a avaliar as suas potencialidades no ensino, para que se desenvolvam atividades criativas que enriqueçam a sua utilização.

Mesmo que o uso da calculadora possa provocar uma redução no cálculo escrito e mecanizado, não se percebe como um problema, pois é uma alternativa às técnicas tradicionais que permite ampliar a compreensão do sentido de número. Uma vez que os cálculos na calculadora se tornam menos morosos, o tempo de exploração aumenta, dando oportunidade ao aluno de investigar propriedades, verificar possibilidades de manipulação e decidir que estratégias utilizar. Isso é fundamental para a concretização dos processos das operações.

Deste modo, acredita-se que a calculadora, quando utilizada de forma planeada e criativa, não inibe o pensar matemático, tendo diversas potencialidades na motivação para a resolução de problemas e estimulação de estimativas e cálculos mentais, auxiliando e permitindo ao professor ir além nas experiências de aprendizagem que proporciona aos seus alunos. Assim, a grande questão aqui não é se este objeto inanimado é benéfico para os alunos do 1.º Ciclo, mas sim se o professor terá criatividade suficiente para criar situações de ensino-aprendizagem vantajosas com o seu uso.

Relativamente à avaliação, regida pelos princípios orientadores estabelecidos pelo Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, o Programa, apesar de definir como essencial um processo diversificado, contínuo e frequente que contribua para a adequação do ensino e autoavaliação do professor, bem como para que o aluno se situe na sua aprendizagem, consciencializando-se das suas dificuldades e procurando estratégias para alcançar o sucesso, não propõe formas e instrumentos alternativos que respondam a esta necessidade. Supõe-se que a avaliação tenha a função de regulação e orientação de modo a que se possa superar, em tempo útil e de modo apropriado, dificuldades de aprendizagem identificadas e, simultaneamente, reforçar os progressos verificados. Tal como explicitado no Despacho Normativo n.º 24-A/2012 de 6 de dezembro de 2012, atribui-se como referência para este processo, as Metas Curriculares.

Homologadas 3 de agosto de 2012, as Metas Curriculares de Matemática para o Ensino Básico descrevem o conjunto de descritores de desempenho que os alunos devem atingir durante o Ensino Básico, “tendo-se privilegiado os elementos essenciais que constam do Programa de 2007” (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2012, p.2). Tendo em conta que o Programa em vigor foi aprovado em 2013, parece-nos um contrassenso as Metas Curriculares permanecerem inalteradas.

As Metas organizam-se em domínios, onde se integram os respetivos subdomínios e elencam-se os objetivos gerais que são especificados por descritores. Embora estes descritores estejam redigidos de forma concisa e apontem para desempenhos precisos e avaliáveis, o professor deverá ter o cuidado de adaptar a linguagem ao nível de escolaridade, bem como selecionar as estratégias adequadas à sua concretização.

Não obstante a valorização atribuída à comunicação matemática no Programa, as Metas Curriculares carecem de descritores subjacentes a este aspeto. Neste sentido, mostra-se fundamental a valorização da interdisciplinaridade e da aprendizagem holística.

De facto, a leitura é o princípio basilar para a interpretação, para a análise, para a investigação e para a criação de suposições e afirmações. Desta forma, não se corrobora da presunção de que a Matemática e o Português são áreas díspares, muito pelo contrário. Complementam-se pelo raciocínio exigido, a autonomia que promovem e pelas reflexões que originam. Neste âmbito, também muitas outras disciplinas podem promover proficuamente a aprendizagem matemática, como as Tecnologias de Informação e Comunicação (através dos *applets*), o Estudo do Meio (por meio de problemas do quotidiano), a Educação Visual (pela geometria inerente), entre outras.

Assim, “criar uma cultura interdisciplinar na escola não passa por opô-la às disciplinas, mas por organizar as disciplinas e todos os campos curriculares de outro modo” (Roldão, 1999, p.47).

Acredita-se, igualmente, que as Metas propostas preconizam um ensino marcadamente tradicional e transmissivo, fazendo uso de verbos diretivos e instrutivos, como “efetuar”, “utilizar”, “resolver” e “identificar”. *Porque não solicitar que os alunos reflitam, analisem, investiguem e descubram? Porque não promover uma aprendizagem iminentemente significativa, que promova o espírito de descoberta e o senso crítico? Não será esta a fórmula ideal para incentivar e motivar à aprendizagem matemática?*

“De Mello conta que um homem decidiu administrar doses de óleo de fígado de bacalhau ao seu Dobberman porque o tinham aconselhado a fim de estimular o apetite do animal. De modo que, todos os dias, segurava entre os joelhos a cabeça do cão, que resistia com todas as suas forças, obrigava-o a abrir a boca e vertia-lhe o óleo pelo gasganete. Porém, um dia, durante a tremenda resistência, o cão, ao fazer um movimento brusco com a cabeça, deu contra o frasco e tombou-o. O frasco partiu-se e o óleo derramou-se pelo chão. Em seguida, o cão começa a lamber o óleo com visível fruição. O seu dono ficou estupefacto. O cão gostava do óleo, mas não do modo como o seu dono pretendia dar-lho” (Guerra, 2003, p.156).

Da mesma forma, acredita-se que muitos alunos gostam e apreciam a matemática, mas sentem-se castrados por um currículo iminentemente distante dos seus interesses, capacidades e dificuldades e pela ação de um professor que se rege pela necessidade de preparar para um exame.

3.3.2. Análise ao modelo de avaliação para o Ensino Básico

De acordo com o Decreto-Lei n.º 17/2016, a avaliação formativa assume uma dimensão eminentemente formativa, pois possui como pressuposto que a avaliação contínua deve ser o instrumento por excelência da avaliação interna. Assim, esta possibilitará que o aluno se situe na sua aprendizagem (definindo as suas dificuldades e as estratégias para atingir determinados sucessos) e constitui-se como uma importante ferramenta de regulação e adequação do ensino, na medida em que fornece pistas claras para conduzir a uma melhoria progressiva das práticas a desenvolver e dos desempenhos dos alunos.

Este decreto-lei pretende construir um modelo integrado de avaliação para o ensino básico que clarifique os propósitos da avaliação. Assim, os princípios orientadores da avaliação são: promover a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, contribuir para uma intervenção atempada e diferenciada nas aprendizagens dos alunos, valorizar a complementaridade entre os processos de avaliação interna e externa das aprendizagens, atuar como agente reguladora das aprendizagens (assumindo uma dimensão eminentemente formativa), recolher informações fundamentais e detalhadas sobre as aprendizagens dos alunos e partilhar essas informações com os principais intervenientes (pais, alunos, escola).

A avaliação constitui-se como um procedimento regulador do processo de ensino-aprendizagem, que orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens desenvolvidas. Assim, possui como principal objetivo a melhoria do ensino e da aprendizagem, tendo um cariz eminentemente contínuo, informa e sustenta intervenções pedagógicas, adequando estratégias que promovam qualidade e sucesso escolar e afere se o aluno atingiu os objetivos curriculares estabelecidos.

A avaliação interna é da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola e a avaliação externa é encargo dos serviços ou organismos do Ministério da Educação.

Assim, enquanto a primeira pressupõe a autonomia das escolas, permitindo desenvolver os processos avaliativos que melhor apoiem as aprendizagens dos seus alunos (contextualizada), a segunda atua como recurso que potencia a avaliação interna, conduzindo a uma avaliação disciplinar centralizada, mas análoga a todas as escolas. Apesar de distintas, salienta-se a necessidade de articulá-las, promovendo a sua eficácia e a consequente melhoria do ensino e da aprendizagem.

As modalidades de avaliação externa do 1.º Ciclo Ensino Básico são: as provas de aferição (realizadas no final do 2.º ano, que têm uma aplicação universal e obrigatória, acompanham o desenvolvimento do currículo, fornecem informações detalhadas acerca do desempenho dos alunos e potenciam uma intervenção pedagógica atempada, dirigida às dificuldades identificadas para cada aluno) e as provas finais de ciclo (que visam avaliar o desempenho dos alunos e criar a possibilidade de prosseguimento).

A principal modalidade de avaliação é a avaliação formativa que assume um caráter contínuo e sistemático, devendo recorrer a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade das aprendizagens e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo aos professores, aos alunos, aos encarregados de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias.

Assim, a avaliação formativa permite obter informação privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares, devendo fundamentar o apoio às aprendizagens, nomeadamente à autorregulação dos percursos dos alunos em articulação com dispositivos de informação dirigidos aos encarregados de educação.

A avaliação sumativa realiza-se no final de cada período letivo e origina, no final do ano letivo, a uma tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo dos alunos.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, a informação resultante da avaliação sumativa materializa-se na atribuição de uma menção qualitativa, acompanhada de uma apreciação descritiva em todas as áreas curriculares.

Assim, a avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação.

Pode ocorrer retenção em situações em que o aluno não desenvolva as aprendizagens definidas para um ano não terminal de ciclo que frequenta e quando o professor titular de turma, após ouvir o conselho de docentes, determina a retenção do aluno no mesmo ano de escolaridade.

Porém, não se poderá concretizar uma retenção no 1.º ano de escolaridade.

Ao se verificar a retenção, compete ao professor titular de turma identificar as aprendizagens não desenvolvidas pelo aluno, as quais devem ser tomadas em consideração na elaboração de um plano individual ou do plano da turma em que o referido aluno venha a ser integrado no ano escolar subsequente.

Em suma, verifica-se que este decreto-lei colmata a necessidade de um modelo integrado de avaliação para o ensino básico, ao clarificar os propósitos da avaliação, reconhecendo a necessidade de aprofundar a articulação entre a avaliação externa e a avaliação interna das aprendizagens e reavaliando a realização de exames nos primeiros anos de escolaridade. Deste modo, tendo em conta questões como a autonomia das escolas e a avaliação formativa, este documento torna-se regulador de todo o processo avaliativo das aprendizagens e do desempenho dos alunos. Saliente-se que, ao privilegiar a modalidade formativa, o Decreto-Lei N.º 17/2016 demonstra valorizar a avaliação do processo e não somente do resultado.

Assim, concretiza-se como um normativo basilar para a prática de um docente reflexivo, de uma escola que atua à luz da sua autonomia e de um sistema educativo holístico.

3.4. Importância da Tecnologia e da Técnica na Educação

A escola, enquanto instituição social, deve adaptar-se, continuamente, às exigências da sociedade e moldar-se às suas necessidades. Num mundo cada vez mais globalizado, a sua função de criadora e transmissora de conhecimentos esmoreceu, na medida em que a tecnologia concentra em si a informação (Correia, 2011).

Estando o conhecimento cada vez mais descentralizado e a sociedade interligada em rede, torna-se imperativo que a tecnologia assuma um papel mais significativo na aprendizagem (Correia, 2011).

“Pensar no processo de ensino e aprendizagem em pleno século XXI sem o uso constante dos diversos instrumentos tecnológicos, é deixar de acompanhar a evolução que está na essência da humanidade” (Silva & Correa, 2014, p.26).

Ainda assim, assiste-se, atualmente, a uma tecnologia refém da escola e do seu tradicional meio de exposição de conhecimento (embora um pouco mais sofisticado, com a utilização dos *powerpoints*, vídeos, entre outros). A tecnologia que devia permitir uma rutura paradigmática e

aliar-se à inovação, tem sido posta em segundo plano, em detrimento da transmissão e da memorização (Correia, 2011).

Contudo, a introdução da tecnologia na sala de aula só é benéfica quando contribui para a melhoria da qualidade do ensino, enriquecendo o ambiente educacional e proporcionando, ao aluno, a construção ativa, crítica e criativa dos seus conhecimentos (Moran, 1995, aludido por Martin & Santos, n.d.).

Efetivamente, a tecnologia permite uma aprendizagem sem fronteiras e sem pré-requisitos, o que acaba por ir de encontro à concepção atual de currículo, da função da escola, do papel do professor e daquilo que é esperado do aluno (Tajra, 1998, citado por Martin & Santos, n.d.).

Proporciona ainda uma aprendizagem mais significativa, aliando os conteúdos das diferentes disciplinas à realidade do quotidiano. Deste modo, a escola deve redefinir-se e articular o senso comum a um conhecimento mais científico. Igualmente, o professor tem de tomar o papel de mediador da aprendizagem, devendo ser hábil no uso das tecnologias, ou não fossem os seus alunos *nativos digitais* (Preito, 1999, referenciado por Martin & Santos, n.d.).

Não havendo um recurso tecnológico específico que deva ser utilizado, o professor, enquanto orientador, deve adotar o mais adequado às necessidades dos seus alunos, criando experiências diversificadas (Martin & Santos, n.d.).

Assim, cabe à escola procurar meios para promover uma integração tecnológica profícua, mesmo sendo uma instituição mais tradicional do que inovadora. Este é o desafio que se coloca: que a escola deixe de ser sinónima de transmissão de conhecimento e adquira o caráter de renovação constante.

3.5. Importância das linguagens das Expressões na aprendizagem

A Educação Artística desenvolve-se através de quatro áreas artísticas, nomeadamente a Expressão e Educação Musical, a Expressão e Educação Plástica, a Expressão e Educação Dramática e a Expressão e Educação Físico-Motora. Estas áreas, segundo o Decreto-Lei n.º 91/2013, possuem uma carga horária semanal mínima de três horas. O Ministério da Educação

(2004) refere ainda que no 1.º Ciclo as quatro áreas devem ser trabalhadas, de forma integrada, pelo professor titular, podendo ser coadjuvado por professores especializados. Todavia, grande parte das escolas distribuem estas horas semanais apenas nas áreas de Expressão e Educação Físico-Motora e Expressão e Educação Musical, que constam no horário das atividades curriculares, enquanto as outras duas áreas são inseridas na componente de enriquecimento curricular.

De acordo com o Ministério da Educação (2004), as artes possibilitam a livre expressão, participação em desafios pessoais e coletivos e auxiliam na construção da individualidade do aluno, quer a nível pessoal, quer a nível social. Elas fomentam a articulação da imaginação, da criatividade, da razão e da emoção que permite o desenvolvimento harmonioso da personalidade (Ministério da Educação, 2004).

Por esta razão, é fundamental interligar todas as áreas curriculares, não deixando nenhuma se sobrepôr às outras, pois segundo Sousa (2003) a Educação Artística pressupõe uma íntima integração interdisciplinar de todas as disciplinas e não apenas das artísticas.

3.5.1. Importância da Expressão Físico-Motora no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Apenas empregando o movimento para alcançar aquisições mais elaboradas (como as intelectuais) é que será possível sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos, não esquecendo que a psicomotricidade é a base para a capacitação da aprendizagem.

Francieli Santos Rossi, Revista Vozes dos Vales, 2012

A Expressão Físico-Motora constitui-se como uma das quatro grandes áreas artísticas presentes no currículo. Efetivamente, uma das necessidades primordiais do ser humano é o movimento. Este “inicia-se antes do próprio nascimento”, mas o seu desenvolvimento depende de estímulos específicos que, inevitavelmente, irão resultar em experiências ricas, essenciais à formação integral da criança (Benda, 1999, p.122). É a Expressão e Educação Físico-Motora (EEFM) a área que na escola vai dar primazia ao movimento, sendo decisiva no processo de

maturação infantil, verificando-se tanto no âmbito motor, perceptivo, coordenativo, cognitivo, social, como afetivo.

Assim, torna-se claro que a Expressão Físico-Motora deve ser vista como veículo para o desenvolvimento infantil, especialmente nos âmbitos: coordenativo (visto que um esquema corporal bem definido é crucial ao longo de todo o desenvolvimento humano), motor (por incentivar à prática de movimento e potenciar os skills motores básicos), cognitivo (pois fomenta a memória, a cognição e a concentração), afetivo (por fortalecer as atitudes, os valores, a personalidade e a responsabilidade) e social (tendo em conta que estimula as relações entre os pares e promove a integração social).

De acordo com Freire (1997) a educação psicomotora é fundamental, auxilia na prevenção dos problemas de aprendizagens relacionados com a leitura e a escrita, organização espacial, temporal, ideias abstratas e entre outros.

Rocheal (2009) refere ainda que quando a psicomotricidade não é bem trabalhada e estruturada a criança poderá demonstrar dificuldades na escrita, na direção gráfica, na distinção das letras, organização das sílabas, nas ideias matemáticas, e outras, não apresentando sucesso no processo de aprendizagem escolar, em especial na alfabetização.

Possuindo como principais objetivos promover competências e habilidades fundamentais, potenciar a imaginação, criação e descoberta e enfatizar a evolução da criança, tanto no plano físico, intelectual e sócio afetivo, a Expressão Físico-Motora acaba por construir um ambiente propício ao crescimento individual e à integração social.

Assim, tendo em conta que o desenvolvimento de um indivíduo também é decisivamente influenciado pelo contexto em que se insere, é importante considerar a enorme responsabilidade da escola para “uma educação de qualidade”. Neste sentido, sempre que as experiências de movimento forem asseguradas, “a riqueza de aquisições processa-se de forma contínua e com plasticidade permitindo, mais tarde, uma cultura motora fundamental a tarefas (...) que solicitem maior exigência das diferentes estruturas e componentes da motricidade” (Matos, 1991, p.24).

Sarmiento (2004) defende que a Expressão Físico-Motora deve ter a mesma importância que as restantes áreas curriculares, como a Matemática e o Português, uma vez que esta valência consiste num vetor potencializador das restantes áreas de intervenção. Deste modo, cabe à escola

e aos professores proporcionar atividades que permitam o desenvolvimento motor dos alunos e que conseqüentemente lhes permitam aprimorar e alcançar novas competências motoras.

3.5.2. Importância da Expressão e Educação Musical no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O objetivo de uma cultura musical é possibilitar ao ser humano a percepção da música e despertar a sua sensibilidade para o mundo das emoções e sentimentos. (Associação Portuguesa de Educação Musical, 2002) A Expressão e Educação Musical desempenham um papel fundamental na vida do ser humano, pois é uma linguagem que se traduz em formas sonoras, capazes de expressar várias sensações, pensamentos e sentimentos. A experiência musical, enquanto bem cultural, facilita o processo de ensino-aprendizagem, sendo um instrumento que torna a escola num lugar mais motivador, alegre e receptivo e faz com que os alunos se tornem mais críticos.

Veríssimo (2012) afirma que a música tem um papel basilar na formação dos alunos e na aprendizagem de competências, uma vez que é capaz de transmitir diversos sentimentos (a alegria, a melancolia, a violência, a calma, entre outros).

Nesta área pretende-se que o processo de aprendizagem fortaleça a interligação de várias atividades relacionadas com os três tipos de experiência musical: a interpretação, a criação e a audição (Ministério da Educação, 2004). As explorações destas três experiências contribuem para o desenvolvimento profícuo das capacidades musicais dos alunos.

De acordo com o Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a Expressão e Educação Musical deve dar atenção à prática do canto, uma vez que a voz é o primeiro instrumento explorado pela criança. Admitindo que “cantar é a essência da música, é o ar que se respira. Não pode haver uma educação musical que não tenha como base e centro o canto” (Associação Portuguesa de Educação Musical, 2002).

Willems (1970) considera que o canto tem um valor imensurável na educação musical, uma vez que este é o “melhor meio para desenvolver a audição interior, chave de toda a verdadeira musicalidade.” (p. 23).

3.5.3. A resistência à implementação das Expressões

Atualmente as Expressões encontram-se implementadas e em funcionamento nas escolas do 1.º Ciclo. Contudo, estas são menosprezadas em detrimento das áreas ditas “nucleares” que acabam por inibir a maturação do “eu artístico”. É, de todo, pertinente refletir sobre o desafio de integrá-las verdadeiramente na educação, uma vez que são rotuladas apenas como uma atividade complementar.

Sabe-se que o papel da Educação Artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados das nossas vivências. Desta forma, contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflete-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento (Ministério da Educação, 2004). Embora se reconheçam todas as potencialidades das Expressões para a formação integral do ser humano, por medo ou insegurança, estas ainda são colocadas em segundo plano.

O desenvolvimento das competências curriculares pressupõe que todas as áreas atuem em convergência. Ou seja, que haja uma abordagem integrada das diferentes áreas, abandonando, cada vez mais, a ideia de disciplina isolada lecionada por um professor especializado que dilacere os conteúdos trabalhados na sala com os conteúdos das Expressões.

Contrariando a tendência educativa que atualmente se vive no nosso país, onde é notável o desfasamento entre as Expressões e as disciplinas ditas “nucleares”, questiona-se acerca do papel reservado ao domínio e implementação das Expressões. Este é acentuado pela exigência dos programas que os professores têm de cumprir. Além disso, como já referido anteriormente, a carga horária semanal, segundo o Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho, prevista para as Expressões Artísticas e Físico-Motoras, é de um mínimo de três horas.

Existem metas e programas que o professor tem de cumprir, não obstante, é ele que decide os tempos de execução desses programas, as formas como vai trabalhar e os instrumentos que vai utilizar. Desse modo, o professor é o gestor do currículo e tem a possibilidade de dar mais valor às Expressões.

Torna-se importante que se ponderem estratégias de intervenção que possam fazer valer todas as vantagens do ensino através das Expressões, não só pelas competências que podem ser adquiridas, mas também pela grande potencialidade como meio de articulação de saberes e

articulação de todas as outras áreas do saber, nomeadamente, as áreas consideradas centrais no 1.º Ciclo.

Deste modo, as Expressões poderão ser não só inseridas no contexto, como também o ponto central para a articulação de todas as outras áreas, como uma nova estratégia de ação.

Relativamente a este objetivo, Alberto Sousa (2003) declara: “à escola compete, pois, proporcionar atividades artísticas como disciplinas integradas na sua organização curricular ou como atividades de tempos livres, onde se promovam atividades criativas individuais ou em grupo” (p.65). É importante que a escola estimule no aluno a sua capacidade de criação, lhe leve a ter consciência das possibilidades espontâneas que tem e lhe oriente para o desenvolvimento do seu sentido artístico e formação da sua personalidade.

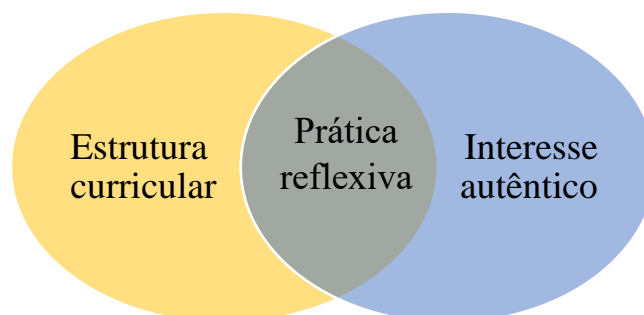
Em suma, as Expressões Artísticas e Físico-Motoras são disciplinas integrantes do currículo, embora, muitas vezes, não tenham o reconhecimento que as restantes unidades curriculares possuem. Torna-se imperativo valorizar o seu papel enquanto áreas curriculares fundamentais para uma formação profícua, não podendo ser vistas como meras disciplinas auxiliares.

3.6. A aprendizagem enquanto fenómeno situado

Existem autores, como Lave e Wenger (1991), que defendem que a aprendizagem é um fenómeno situado. Isto significa que acontece integrada, inevitavelmente, nas práticas sociais.

Assume-se que os alunos aprendem envolvidos de forma global em atividades não apenas específicas, mas relacionadas com a sociedade à qual se associam. Assim, o professor cria atividades autênticas, contextualizadas, que envolvam situações reais (Brown, Collins e Duguid, 1989), ou seja, não abstratas, ainda que parta do específico para o geral.

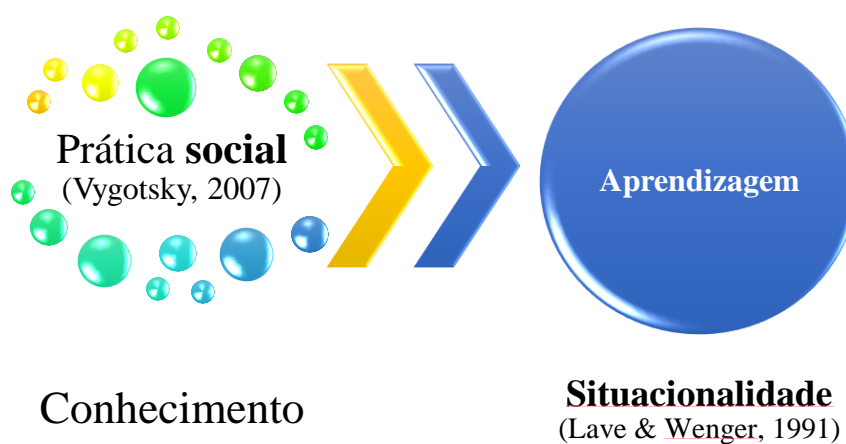
Figura 3: Elementos orientadores da prática educativa



Verificam-se os pressupostos cognitivistas de Vygotsky, uma vez que neste tipo de aprendizagem o aluno aprende também através da interação com os outros, ou seja, valoriza-se o trabalho colaborativo. Tal implica também que cada aluno crie a sua identidade, na relação com os outros e enquanto membro participante da sua comunidade social.

Este tipo de aprendizagem baseia-se na experiência diária e no caráter relacional do conhecimento e da aprendizagem, nomeadamente na negociação e compromisso das atividades. Assim, o significado origina-se localizado num espaço, num tempo e num social.

Figura 4: Esquema síntese da aprendizagem situada



Contextualização (espaço, tempo, social), **participação, negociação, compromisso**

A aprendizagem ocorre, então, da participação do indivíduo no mundo social, com um currículo de aprendizagem na prática diária que envolve os aspetos ligados à perspectiva dos alunos. É inerente à natureza humana, manifesta a capacidade de negociar significados e implica a participação, transformando identidades e, assim, a capacidade de cada indivíduo participar no mundo, gerando mudança em si e na sua comunidade de prática.

Em suma, a aprendizagem é ampliada quando realizada num local de contexto autêntico.

Capítulo 4 | A investigação-ação

A investigação-ação é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objetivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula. (s.p.).

Richard Arends, *Aprender a Ensinar*, 2008

4.1. Metodologia de investigação-ação

À prática educativa está inerente a noção de prática reflexiva, uma vez que durante a ação educativa o docente se depara com problemas, questões e incertezas e, deste modo, pontos sobre os quais necessita refletir. Neste sentido, e numa lógica do docente como investigador (Latorre, 2003, p.20), há a necessidade de uma metodologia capaz de proporcionar uma práxis mais proficiente.

Fino (2010) refere que uma práxis inovadora “implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais” (p. 277).

A investigação-ação, pelo seu pendor mais interventivo e transformador, possui no seu âmago a intenção de mudança. Baseia-se essencialmente na observação de comportamentos e atitudes constatadas no decorrer da ação pedagógica e lidando com os problemas concretos localizados na situação imediata.” (Sousa, 2005, p.96).

Este processo contraria o conceito positivista e a racionalidade técnica, focalizando-se no paradigma sóciocrítico, pela maior proximidade do real e valorização da práxis e da reflexão a ela inerente.

A modalidade utilizada na investigação ao longo da prática pedagógica foi a qualitativa, dando ênfase à relação entre os participantes no processo e aos dados resultantes dessa interatividade. Assim, segundo Elliot (1991, p.357) "Os participantes devem ter livre acesso aos dados, interpretações e apontamentos do pesquisador, e “o pesquisador” deve ter livre acesso a

'o que está acontecendo' e sobre as interpretações que os participantes têm disso”. De igual forma, importa que se estabeleça confiança e se pactuem limites éticos com os intervenientes.

A investigação deve estar, então, presente na prática, e não somente no seu estudo, pois contribui para o desenvolvimento do docente que irá, enquanto investigador da sua prática, compreender as estratégias necessárias para ultrapassar os obstáculos que surjam, numa lógica de evolução qualitativa e mudança da práxis.

4.1.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Uma das componentes ao longo da prática foi a observação. Ghiglione (1993) defende que a observação implica um olhar geral sobre uma situação sem que, no entanto, esta seja modificada. Assim, a intencionalidade, durante as primeiras observações, possui natureza muito geral, e, ainda que participante, tem como principal objetivo a recolha de dados.

Segundo o conceito de Bogdan e Biklen (1994), o termo “dados” refere-se aos “materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar” (p.149). Uma vez que estes dados são os elementos base para uma posterior análise, há a necessidade de utilizar uma forma de registo adequada.

As notas de campo surgem como forma de registo dos dados decorrentes da observação e das intervenções pedagógicas. Tal como mencionado por Graue e Walsh (2003) “as notas de campo, mesmo desordenadas e enigmáticas, quando trabalhadas e desenvolvidas pouco tempo depois de terem sido tomadas, tornam-se janelas abertas para a experiência de campo de cada um” (p.159).

Além das notas de campo, há o estabelecimento de diálogos informais com os docentes cooperantes, com os pais/encarregados de educação e com os discentes. Todas as notas de campo e reflexões são elencadas em diários de bordo e o registo de comportamentos não-verbais realizado através de fotografias.

4.1.2. Métodos de análise e tratamento de dados

A análise de dados comporta o “classificar os diferentes elementos nas diversas gavetas segundo critérios suscetíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir uma certa ordem na confusão inicial” (Bardin, 1994, p.37). De acordo com esta autora, o processo rege-se por regras de homogeneidade, exaustividade, exclusividade, objetividade, adequação e pertinência” (p.36).

Como salienta Brazão (2007, p.297), “a implicação do observador no campo de observação pode ser regulada com os mecanismos de participação e distanciamento”. De facto, para que as emoções não interferiram na análise dos dados, há a necessidade de distanciamento.

Assim, realiza-se uma interpretação inicial, com o objetivo de identificar as informações pertinentes. Seguidamente, afere-se a coerência entre essas informações. Neste sentido, a triangulação, enquanto processo instigador de qualidade na investigação, permite o agregar das informações, que podem ser organizadas de forma descritiva (Esteves, 2008).

PARTE II – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Capítulo 5 | Prática pedagógica na Educação Pré-Escolar

(...) não se usa, normalmente, o termo ensino mas sim educação pré-escolar, (...) não há professores mas educadores, que não dão aulas mas organizam atividades, que não têm classe ou turma mas um grupo, grupo que não é constituído por alunos mas sim por crianças, e que não funciona numa aula ou sala de aula, mas simplesmente numa sala ou sala de atividades (p.50).

Isabel Lopes da Silva, in *Uma experiência no âmbito da formação de educadores de infância*, 1990

5.1. Contextualização do ambiente educativo

5.1.1. Caracterização do meio

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré localiza-se na freguesia de S. Martinho, sendo esta uma das freguesias da periferia da cidade do Funchal. Esta faz fronteira, a oeste, com a freguesia de São Martinho, a leste, com a freguesia de São Pedro e, a norte, com a freguesia de Santo António.

Figura 5: Localização da escola na Freguesia de São Martinho



A freguesia de S. Martinho foi fundada a 3 de março de 1579 por alvará régio do Cardeal D. Henrique. A sua designação deve-se a uma pequena capela com o mesmo nome. É considerada um local de contrastes, entre o antigo e o moderno, entre o urbano e o rural, sendo marcada pela diversidade e pelas singularidades únicas, onde a agricultura, o turismo e o comércio coexistem. Assim, destaca-se como um meio económico dissimilar, verificando-se focos de pobreza económica, social e moral e situações de desestruturação familiar.

Possui uma área de 782 hectares e, nível habitacional, sendo formada maioritariamente pelo Bairro Social da Nazaré. Porém, existem outros complexos habitacionais como as Virtudes, o Barreiro, o Pilar, entre outros.

Relativamente a recursos, instituições e associações culturais, o Bairro Social da Nazaré possui a Biblioteca Municipal Calouste Gulbenkian – Nazaré e a Casa do Povo de S. Martinho.

No que se refere a pontos de interesse desportivo, note-se que esta freguesia possui inúmeros campos e associações desportivas e recreativas, como o Clube Naval do Funchal, com o qual a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré estabelece uma parceria.

Já no âmbito educativo, refira-se a Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, o Canto dos Reguilas, o Jardim Escola João de Deus e a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de S. Martinho.

Finalmente, é de salientar os diversos serviços de carácter social, como são exemplo a Farmácia da Nazaré, o Regimento de Guarnição N.º 3 e o Centro de Saúde.

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré contribui de forma significativa para o enriquecimento deste meio social e para a formação pessoal das suas crianças, ao privilegiar a aprendizagem de valores e princípios que os guiam ao longo da sua vida por caminhos de sucesso.

5.1.2. Caracterização da escola

O infantário “Girassol” localiza-se na freguesia de São Martinho, especificamente na Rua África do Sul. Quanto à sua designação, não existem dados específicos, apenas a referência que,

por iniciativa dos seus funcionários, foram plantadas sementes de girassol no meio circundante ao do estabelecimento.

Figura 6: Infantário “O Girassol”



Tendo sido inaugurado a 26 de setembro de 1985, pelo presidente do Governo Regional, o infantário pertence atualmente à Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré, resultado da fusão de três escolas. A Instituição tem um horário de funcionamento das 08h00 às 18h30.

O Infantário possui oito salas de atividades, distribuídas por duas valências. Enquanto, o primeiro piso destina-se à Creche com o Berçário I, o Berçário II, o Berçário III e a Sala Parque, o segundo reserva-se à Sala de Transição II e às quatro salas de Educação Pré-Escolar, a Sala das Borboletas, a Sala das Estrelinhas, a Sala dos 5 Anos e a Sala dos 4 Anos.

No primeiro piso, encontram-se, igualmente, a secretaria do estabelecimento, a sala de convívio e reuniões pedagógicas do pessoal docente, o gabinete da direção, a casa de banho dos adultos, que inclui cacifos reservados à comunidade educativa, a copa de leite, a arrecadação de produtos alimentícios, a arrecadação de material didático e de desgaste e a arrecadação de produtos e materiais de limpeza.

Quanto ao segundo piso, para além das salas, encontra-se o salão, um espaço amplo e polivalente que se propõe a responder às várias necessidades, desde atividades de enriquecimento curricular, festas/convívios, visionamento de vídeos, ações de formação, recreio interior e sala de arrumos. Contudo, neste momento, o salão carece de uma limpeza profunda, pois, aquando da fusão de escolas, este serviu de arrecadação, aglomerando recursos dispensáveis.

Neste piso encontra-se, ainda, um pequeno pátio exterior, um refeitório amplo com uma área reservada aos adultos, uma cozinha e uma arrecadação.

Relativamente ao espaço exterior, este caracteriza-se por ser amplo e estar dividido em zona pavimentada em tartan, zona relvada e zona cimentada e equipado com três escorregas, três balancés com molas, três casinhas em madeira, um labirinto e três mesas com bancos.

Apresentando como missão "educar para os valores", a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré predispõe-se a formular estratégias de ação que viabilizem o desenvolvimento da formação pessoal das crianças pertencentes a esta instituição, edificando um significativo meio de construção de ética e moral.

5.1.3. Caracterização da sala

De acordo com Angotti (1994, p.12) “o ambiente deve propiciar ao indivíduo condições para a sua liberação e realização das suas potencialidades, onde tudo possa ser aproveitado para despertar os complexos de interesses na criança”. Sendo uma necessidade intrínseca das crianças a de se movimentar livremente, o espaço de sala não atende ao número total de crianças, tornando-se limitado.

A sala possui placares de exposição de trabalhos, armários de arrumação, rádio com leitor de CD's e colunas e casa de banho. Possui, também, a área da casinha, a área da biblioteca e uma área com mesas e cadeiras. Há, ainda, um canto com o tapete, interiorizado pelas crianças como o espaço para a reunião de grupo e uma área com jogos ao alcance das crianças para que possam usá-los nas suas brincadeiras e voltar a arrumar.

No momento do repouso são distribuídos pela sala os colchões onde as crianças farão a sua sesta. Terminado o repouso, a sala volta a funcionar como sala de atividades. Apresento, então, alguns registos fotográficos da sala:

Figura 7: Área dos jogos e da biblioteca



Estas áreas estavam diretamente ligadas à área do tapete e das mesas uma vez que para a realização da maior parte dos jogos era necessário o apoio de ambas. Na estante dos jogos encontrava-se uma panóplia muito diversificada de materiais lúdicos como legos, jogos de encaixe, puzzles, dominós, entre outros. As crianças podiam optar por realizá-los em grupo ou individualmente. De igual modo, a área da biblioteca disponibilizava uma série de histórias que podiam ser exploradas individualmente pelas crianças ou em grande grupo com a ajuda do educador.

Figura 8: Área da casinha



Sendo uma das áreas mais requisitadas por grande parte das crianças, maioritariamente do género feminino, a área da casinha era a zona dedicada ao faz-de-conta possibilitava o

cruzamento de situações reais com aquelas imaginadas pelas crianças. Estava equipada com diversos utensílios diretamente relacionados com o espaço doméstico comum, como uma cama, mesa, cadeiras, materiais de cozinha, desde panelas, talheres e pratos e dispunha também de alguns eletrodomésticos, bonecas e peluches.

Figura 9: Área com mesas e área do tapete



Tanto a área equipada com algumas mesas, como a área do tapete assumiam um caráter multifacetado, servindo de sustento a inúmeras atividades geralmente realizadas em grande ou pequeno grupo. Ambas as áreas foram eleitas pelos alunos pois nelas efetuavam-se atividades muito diversificadas, desde os jogos de montar, tabuleiro, legos, desenho livre, recorte e moldagem de plasticina. Os espaços estavam devidamente equipados com estantes onde se disponibilizavam os diversos materiais, devidamente identificados e ao alcance de qualquer criança que podia utilizá-los de forma autónoma.

5.1.3.1. Equipa pedagógica

Diariamente são várias as pessoas que lidam com as crianças e outras que, fazendo parte da equipa, apenas intervêm quando solicitadas. Apresento, de seguida, essa mesma equipa e os horários de trabalho:

Tabela 1: Elementos da equipa e função desempenhada

Nome	Função desempenhada
Rosina Silva	Coordenadora do estabelecimento
Delta Cafôfo	Educadora de Infância
Carolina Freire	Estagiária de mestrado
Dalila Pereira	Auxiliar de ação educativa
Rita Alves	Auxiliar de ação educativa
Rosário	Auxiliar de serviços gerais
Carmelita	Auxiliar de serviços gerais

Tabela 2: Horário das educadoras e das auxiliares

Horário das Educadoras

8h00/ 13h00 e 13h30/18h30 (rotativo)

Horários das auxiliares de ação educativa

8h30/12h30 12h30/14h00 14h00/17h00

9h30/13h30 13h30/15h00 15h00/18h00

9h00/13h00 13h00/14h30 14h30/17h30

Horários das auxiliares de serviços gerais

8h30/12h30 12h30/14h00 14h00/17h00

9h30/13h30 13h30/15h00 15h00/18h00

5.1.3.2. Rotina diária

A rotina é um aspeto fulcral por permitir que as crianças se sintam num ambiente securizante, consciencializando-se acerca da sequência das tarefas e atividades que desenvolvem. No entanto, importa também referir que a gestão do tempo possui um carácter flexível, de acordo com as necessidades das crianças. Assim, o dia a dia da Sala dos 4 Anos tende a ser organizado da seguinte maneira:

Tabela 3: Rotina diária e outras atividades

Hora	Atividade
08h00 - 09h30	Acolhimento
09h30 - 10h00	Lanche
10h00 - 11h00	Atividades livres no exterior
11h00 - 11h45	Atividades livres e orientadas
11h45 - 12h00	Almoço
A partir das 12h00	Repouso
15h30 - 16h00	Lanche
16h00 - 16h30	Atividades livres no exterior
16h30 - 18h30	Atividades livres e orientadas
A partir das 16h00	Saída
Outras atividades	

3.ªfeira: 9h30-10h00	<u>Educação Musical</u>
4.ª e 6ªfeira: 11h00-11h30	<u>Educação Física</u>
4.ª e 6ªfeira: 9h30-10h00	<u>Inglês</u>
4.ªfeira: 15h30-16h00	<u>TIC</u>

5.1.4. Caraterização do grupo

A Sala dos 4 Anos possui vinte e duas crianças, das quais dezassete já frequentavam o Pré-Escolar (provenientes da fusão de duas salas), três crianças estão a frequentar esta valência pela primeira vez e duas provêm de outros estabelecimentos de educação de infância. O grupo possui uma faixa etária compreendida entre os três e os quatros anos, sendo que dez crianças são do género feminino e doze do género masculino.

Figura 10: Crianças da sala dos 4 anos



A maior parte destas crianças vive na freguesia de São Martinho, nomeadamente no bairro social da Nazaré, pelo que frequentam os mesmos espaços, interagindo paralelamente ao contexto escolar.

O mesmo acontece com os encarregados de educação, alguns desempregados e com semelhanças a nível social, o que resulta na edificação de um ambiente familiar coeso entre toda

a comunidade educativa e envolvente. Este aspeto afigura-se como uma mais-valia para o processo de aprendizagem do grupo, pois a maioria dos encarregados de educação participa no desenvolvimento do percurso pedagógico das crianças, contribuindo para o enriquecimento do planeamento e avaliação da prática educativa. Seguem algumas informações acerca do agregado familiar destas crianças:

Tabela 4: Agregado familiar das crianças

Agregado Familiar							
Criança	Nacionalidade (pai/mãe)	N.º Irmãos	Idade (pai/mãe)	Habilitações literárias		Profissão	
				Pai	Mãe	Pai	Mãe
1	Portuguesa	0	38/33	9º ano	12º ano	Mecânico	Assistente operacional
2	Portuguesa	0	22 / 20	9º ano	12º ano	Gelateiro	Desempregada
3	Portuguesa	2	38/35	5ºano	5ºano	Cozinheiro	Desempregada
4	Portuguesa	0	26/23	11ºano	9º ano	Desempregado	Empregada de
5	Russa	2	45 / 32	9º ano	Licen.	Desempregado	Desempregada
6	Portuguesa	2	36/25	4º ano	4º ano	Desempregado	Desempregada
7	Portuguesa	0	55/43	12ºano	9ºano	Mediador de seguros	Desempregada
8	Portuguesa	0	36 / 27	12ºano	12ºano	Supervisor da NÓS Madeira	Operadora da NÓS Madeira
9	Portuguesa	0	20 / 18	4ºano	11º ano	Desempregado	Estudante
10	Portuguesa	2	41/28	4ºano	5ºano	Empregado de cozinha	Desempregada
11	Portuguesa	1	32 / 33	9º ano	12º ano	Técnico de Frios	Assistente de consultório
12	Portuguesa	2	36 / 25	4º ano	4º ano	Desempregado	Desempregada
13	Portuguesa	2	47/43	6ºano	4ºano	Canalizador	Cantoneira
14	Brasileiro/ Portuguesa	0	34 / 28	4º ano	6º ano	Empregado de Armazém	Desempregada
15	Portuguesa	0	32/33	4ºano	7ºano	Barman	Desempregada
16	Portuguesa	2	24/24	9ºano	9ºano	Desempregado	Desempregada
17	Portuguesa	1	39/ 31	6º ano	12ºano	Camionista	Desempregada

18	Portuguesa	2	42/40	4º ano	4º ano	Empregado de Armazém	Desempregada
19	Portuguesa	1	42/40	Licen.	Licen.	Professor	Desempregada
20	Portuguesa	0	36/32	12ºano	9ºano	Monitor desportivo	Caixeira
21	Portuguesa	3	46/39	10ºano	10ºano	Motorista	Empregada de Balcão
22	Portuguesa	0	27/23	6ºano	9ºano	Pasteleiro	Empregada de balcão

Denota-se ainda o interesse e motivação do grupo por aprender, o que se manifesta na sua atitude perante as sugestões de todos os elementos da sala e as atividades que surgem espontaneamente.

Destaque-se, neste sentido, o facto de que alguns encarregados de educação partilham com a comunidade educativa a propensão que as crianças expressam em relação à ida para a escola, inclusive nos fins de semana e feriados.

Apresento, também, uma avaliação geral do grupo de acordo com os seus interesses, necessidades e competências em cada área:

Na área da Formação Pessoal e Social:

O grupo verbaliza as necessidades relacionadas com o seu bem-estar, sendo autónomo nos diferentes momentos da rotina diária, nomeadamente no que se refere à resposta às suas necessidades fisiológicas, ao reconhecimento das atividades que pretende realizar, à forma como concretizá-las (adotando diferentes estratégias) e aos recursos que adotam neste sentido (gestão do tempo, dos materiais e do espaço).

As crianças participam ativamente no processo de planeamento, manifestando iniciativa nas propostas de atividades a realizar. Além de expressarem os seus gostos, apreciações e emoções, reconhecem igualmente a opinião e os sentimentos dos outros, legitimando, assim, a sua presença no grupo.

Contudo, o grupo demonstra alguma dificuldade em gerir frustrações, particularmente em situações de jogo (saber perder) e de diálogo (saber esperar pela sua vez e saber escutar) e em resolver circunstâncias conflituosas de forma autónoma, através da comunicação verbal.

Ainda, algumas crianças manifestam algum estereótipo cultural em relação ao género, recusando-se a participar em atividades que, a seu ver, estão associadas ao género oposto.

Na área da Expressão e Comunicação:

Domínio da Educação Física

O grupo apresenta desenvoltura nos movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios e demonstra interesse pelas atividades físicas, criando e imaginando diferentes possibilidades motoras. As crianças compreendem as regras dos jogos, embora apresentem alguma dificuldade na sua íntegra concretização.

Domínio da Educação Artística

» **Artes Visuais:** O grupo demonstra interesse pela expressão visual, principalmente nas modalidades de pintura, desenho, colagem e modelagem. Introduce, nas suas produções plásticas, elementos visuais de modo espontâneo, para representar temáticas ou vivências individuais e emite considerações sobre as suas produções e as dos colegas e imagens/objetos que contacta em diferentes contextos. Demonstra, ainda, motivação por aperfeiçoar a capacidade de recorte. A grande maioria das crianças representa a figura humana estilizada, com a ausência de alguns membros corporais.

» **Jogo Dramático/Teatro:** As crianças criam e representam, espontaneamente, tanto situações do quotidiano, como do seu imaginário, recriando o espaço e os objetos neste sentido. Apreciam manifestações teatrais, tecendo comentários apreciativos sobre as mesmas. Demonstram aprofundada capacidade estratégica em representar personagens e criar seus próprios enredos e, conseqüentemente, em caracterizar-se de acordo com os diferentes papéis que adotam no desenrolar da ação: “Podíamos fazer de elefante assim” [colocando os braços em frente ao rosto, representando uma tromba].

» **Educação Musical:** O grupo é muito empenhado e motivado, participa com entusiasmo e gosto em todas as atividades propostas. É capaz de interpretar canções e identificar auditivamente sons vocais e corporais, sons do meio ambiente próximo, sons da natureza e sons instrumentais. Demonstra interesse em conhecer e explorar diferentes instrumentos. Ainda, utiliza grafismos não convencionais para identificar estes sons.

» **Dança:** O grupo tem prazer em expressar-se de forma rítmica através do corpo, realiza movimentos de forma coordenada, recriando-os com diferentes dinâmicas. Recorrem, igualmente, à dança para interpretar diversas canções, de forma livre.

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

O grupo compreende e interpreta o discurso oral, mas algumas crianças apresentam dificuldade em expressar-se fluentemente, utilizando frases sintaticamente redundantes, “Tenho sede de água”, ou sem conectores, “Eu sonhei com ele. Ele caiu do muro. Ele magoou-se.”

As crianças solicitam que o adulto leia e interpretam aprofundadamente as histórias ouvidas, recontando-as e criando diversas alternativas ficcionais. Exploram, autonomamente, as obras de literatura infantil presentes na sala e são capazes de recriar histórias recorrendo à mensagem icónica. Ainda, diferenciam escrita de desenho, sendo que alguns são capazes de reproduzir voluntariamente o seu nome ou representá-lo através de garatuja.

Domínio da Matemática

O grupo identifica e nomeia diferentes noções de tempo e espaço. É capaz de fazer contagens de objetos até dez, apresentando, assim, uma noção de quantidade, associando-a ao sentido de número. Ainda, possui concepções de grandeza, identifica posições relativas, realiza sequências e forma conjuntos recorrendo a jogos didáticos, compreende o conceito de verdadeiro e falso e domina a lateralidade. A maioria reconhece, igualmente, as formas geométricas presentes no seu quotidiano.

Na área do Conhecimento do Mundo:

O grupo demonstra curiosidade e conhecimentos acerca do mundo que o rodeia, reconhecendo tanto o local onde mora “Eu moro na Madeira”, como onde vive “Eu vivo na escola, no parque, no café e em casa”, caracterizando significativamente estes sítios: “A rua tem árvores, nuvens e flores”.

As crianças identificam os diferentes estados do tempo. Ainda, conhecem diversos animais, interessando-se por essa temática e demonstram preocupações com o meio ambiente. Compreendem a importância de ter uma alimentação saudável, assim como distinguem frutos de legumes. Igualmente, o grupo reconhece diferentes elementos da comunidade educativa, percebendo os seus papéis específicos: “O Senhor João dá a comida” ou “A Maria da sala dos bebés”.

5.2. Projeto de investigação-ação

5.2.1. Enquadramento do problema

Através da observação participante, bem como pelo diálogo com a educadora cooperante, com os pais/encarregados de educação e com as crianças, pude verificar que o meio social da maioria destas crianças é pobre em estímulos e referências culturais. O grupo demonstra dificuldade em gerir frustrações, particularmente em situações de jogo (saber perder) e de diálogo (saber esperar pela sua vez e saber escutar) e em resolver circunstâncias conflituosas de forma autónoma, através da comunicação verbal.

Ainda, algumas crianças manifestam algum estereótipo cultural em relação ao género, recusando-se a participar em atividades que, a seu ver, estão associadas ao género oposto.

Neste sentido, a problemática desta investigação centra-se na área da Formação Pessoal e Social. Importa, ainda, referir que a investigação foi condicionada por limites éticos, epistémicos e ontológicos. Tal como afirma Denzin (1989, citado por Esteves, 2008, p.107) “a obrigação primeira que não podemos esquecer é sempre para com as pessoas que estudamos e não para com o nosso projeto”.

5.2.2. Questão orientadora

Máximo-Esteves (2008) salienta a importância da formulação de questões de investigação adequadas, ou seja, que permitam “focar os tópicos e antever um conjunto de decisões relativamente aos caminhos a percorrer” (p.80).

Iniciei a minha investigação com a questão: “Que problemáticas possuem as crianças da Sala dos 4 Anos?”. Esta questão guiou-me durante o período inicial de observação na identificação de problemáticas de forma individualizada, como, por exemplo, de algumas crianças a nível da consciência fonológica.

Após o diálogo com diversos elementos (educadora, assistentes, crianças, encarregados de educação, pais, colegas...) e recolha de dados (meio social...) surgiu a questão: “Como estimular e aumentar as referências culturais das crianças da Sala dos 4 Anos?”. Esta questão orientou-me na identificação dos interesses das crianças.

A observação e escuta das vozes das crianças permitiram-me, então, identificar os pontos de partida que, indo ao encontro dos seus interesses, servissem para a implementação de estratégias. Uma vez que o grupo manifestava grande interesse pelo ouvir contar histórias, surgiu a questão: “Como cultivar atitudes, experiências e valores positivos nas crianças da Sala dos 4 Anos através das histórias?”.

Tendo em conta a área descrita nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, todas estas questões culminaram na minha questão-problema:

Como desenvolver a Formação Pessoal e Social na Sala dos 4 Anos através das histórias?

5.2.3. Estratégias de intervenção/Atividades

As histórias, utilizadas como instrumentos didáticos potenciadores de valores, cuja importância é basilar na educação integral das crianças, foram o ponto de partida para a dinamização de diversas atividades através das quais as crianças puderam alargar as suas experiências significativas e expor os seus juízos de valor numa lógica de reflexão, valorização de atitudes positivas e constante melhoria como ser individual e social.

Acredito que o facto de nos conhecermos melhor uns aos outros é fulcral no desenrolar de um trabalho de equipa onde todos, ao se perceberem e aceitarem, podem contribuir para o bem-estar geral do grupo. Neste sentido, como primeira intervenção prática, realizei um jogo de apresentação onde as crianças tinham de explorar a sua identidade apoiando-se na sua fotografia.

Ao longo de todo o processo tive, também, o cuidado de criar uma panóplia de atividades que dessem espaço ao contar de histórias pelas próprias crianças, quer através do jogo dramático (com e sem fantoches), quer através da interpretação de imagens.

As seguintes atividades enquadraram-se na área da Formação Pessoal e Social, descrita nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), procurando desenvolver diversas competências inerentes a cada um dos domínios.

Tabela 5: Aprendizagens a promover (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016)

Construção da identidade e da autoestima	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros. - Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural.
Independência e autonomia	<ul style="list-style-type: none"> - Saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar. - Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros.
Consciência de si como aprendiz	<ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam.

	<ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem. - Cooperar com outros no processo de aprendizagem.
Convivência democrática e cidadania	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social. - Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros. - Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia. - Conhecer e valorizar manifestações do património natural e cultural, reconhecendo a necessidade da sua preservação.

Tabela 6: Atividades realizadas

Escutar	Contar
História <i>A Aventura do Elefante Azul</i>	Dramatização com fantoches
Lenda de São Martinho	Imagens que contam histórias
Viagens de Sonho	
Visita à biblioteca/ História <i>Feliz Natal Lobo Mau</i>	

5.2.3.1. História A Aventura do Elefante Azul

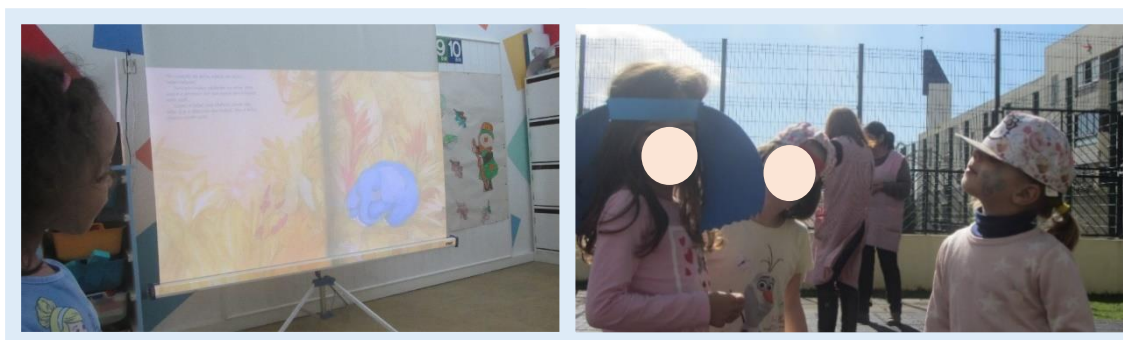
Selecionei a história *A Aventura do Elefante Azul* uma vez que trata temáticas relacionadas com o aceitar de pessoas com aspeto diferente, aceitarmo-nos, não ser preconceituoso, ter abertura de espírito e lembra que os outros se preocupam connosco.

Através de exemplos concretos da história levei as crianças a refletir acerca do seu quotidiano, através de questões focadas naquilo que a história nos dizia:

- Aceitar pessoas com aspeto diferente – *Imagina que, tal como quando se riram do elefante azul por causa da cor da sua pele, se rissem de ti, como te sentirias?*
- Aceitarmo-nos – *Porquê que o elefante ficou triste com o seu aspeto?*
- Não ser preconceituoso – *Por que achas que o elefante só procurou amigos azuis?*
- Ter abertura de espírito - *Achas que as crianças eram amigas do elefante azul? Porquê?*
- Lembrar que os outros se preocupam connosco – *Achas que o elefante devia ter continuado a brincar com as crianças até tarde ou que ir para casa e brincar com elas noutra dia foi a decisão correta?*

Realizou-se, também, um cartaz sobre o ser amigo, resultado da reflexão acerca das relações entre as personagens da história e de imagens ilustrativas de atitudes positivas/negativas entre crianças.

Figura 11: Imagens ilustrativas das atividades realizadas





5.2.3.2. Lenda de São Martinho

A abordagem a esta lenda surgiu como proposta da educadora cooperante, no âmbito do Dia de São Martinho. Esta lenda trata temáticas relacionadas com a partilha, o não ser indiferente às necessidades dos outros, o estar disposto a ajudar e as vantagens de agir corretamente.

Como forma de apresentar a lenda às crianças projetei um vídeo com a lenda cantada. Esta projeção fez-se no teto, sendo que as crianças a visualizaram deitadas. As crianças fixaram-se na projeção, o que resultou num maior relaxamento e, ao mesmo tempo, poder de concentração. Através do questionamento as crianças conseguiram tecer considerações relativamente à atitude de São Martinho.

Quando desafiadas a colocar-se no seu lugar mostraram-se dispostas a ajudar o mendigo e compartilharam diferentes ideias de como o poderiam ajudar (“eu dava-lhe comida”, “podíamos dar-lhe boleia no cavalo”, “ele tem frio precisa de um casaco”). Como o grupo demonstrou logo interesse em dramatizar a lenda, de forma muito espontânea, improvisamos os adereços e, em pequenos grupos, à vez, procedemos à dramatização.

Figura 12: Dramatização da Lenda de São Martinho



5.2.3.3. Dramatização com fantoches

Outra das estratégias foi a aprendizagem através do método cooperativo, uma vez que, para além de ser uma ferramenta pedagógica eficaz, contribui para o crescimento integral das crianças, aumentando a motivação e envolvimento nas atividades.

Tendo em conta que este método consiste na utilização de pequenos grupos estruturados de tal forma que os seus elementos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos seus colegas (Johnson, Johnson & Holubec, 1999), utilizei, como estratégia para a formação de grupos, o modelo de comunicação do “Take Flight Learning” que me permitiu criar grupos heterogéneos, em relação aos elementos do grupo, mas homogéneos, em relação aos outros grupos.

O objetivo inicial com a formação de grupos era a criação de uma história, no entanto, as crianças quiseram criar fantoches. Houve uma grande interação entre os elementos do grupo.

“Ao participar ativamente no seu processo de aprendizagem, a criança vai mobilizar e integrar um conjunto de experiências, saberes e processos, atribuindo-lhe novos significados e encontrando formas próprias de resolver os problemas, o que lhe permite desenvolver não só a autonomia, mas também a criatividade” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.34).

Deste modo, permiti que fossem as próprias crianças a testar as suas estratégias para a construção do fantoche. Aquilo que as crianças fazem acaba por ser aquilo que não esquecem e,

neste sentido, um dos meus objetivos foi valorizar o seu papel em tudo aquilo que planejei, envolvendo-as na construção da sua própria aprendizagem.

Construídos os fantoches, as crianças puderam brincar. De seguida, atrás do biombo, as crianças criaram diálogos em que expressaram situações do seu imaginário, utilizando os fantoches também para cantar canções, como a do “papagaio louro”. Criaram-se situações de interação entre a criança, o objeto (fantoche) e os outros sujeitos, acontecendo, de acordo com as ideias de Vygotsky, aprendizagem significativa.

Com esta atividade, potencieei dois pontos fulcrais para o desenvolvimento Pessoal e Social, a cooperação entre as crianças e a consciência que a criança tem de si como aprendente.

Figura 13: Imagens ilustrativas das atividades realizadas



Esta atividade inseriu-se na celebração do Dia do Pijama. A ideia surgiu do poder que as histórias têm de fazer viajar através do imaginário. Assim, coloquei dentro de uma mala de viagens histórias adequadas ao grupo. Iniciei a atividade com a exploração da mala fechada, realizando questões que levassem as crianças a imaginar e a relembrar experiências, nomeadamente acerca das viagens e fazendo-as imaginar o conteúdo da mala.

Sabem isto o que é?

O que será que tem lá dentro? Serão roupas? Jogos? Peluches?

O que é que vocês levariam na vossa mala de viagem?

Depois de explicar que dentro daquela mala estava algo que nos fazia viajar questionei:

O que será?

Deixei que fosse uma das crianças a abrir a mala, criando um momento de *suspense*. De seguida, explicitarei o poder da leitura e das histórias nas viagens através do imaginário, fazendo questões como:

Sabiam que podemos viajar sem sair do lugar?

Como é que acham que as histórias nos levam a viajar?

Como é que isso é possível?

Após o diálogo, deixei que as crianças explorassem as histórias da mala, pedindo que, em grande grupo, escolhessem uma. Depois de selecionada a história, explorei o título e a capa, dando espaço às considerações das crianças, através de questões como:

O que veem na capa?

Pelo título “...” acham que a história é sobre o quê?

Faz-vos lembrar alguma história que já tenham ouvido?

As pausas *suspense* ao longo da história permitiram que as crianças levantassem hipóteses e, terminada a história, coloquei questões como:

Gostaram desta história?

Qual foi a vossa personagem favorita?

De que ilustração gostaram mais?

Acham que a história devia continuar? De que forma?

Se vocês fossem os autores desta história, que fim lhe dariam?

Considerando-se a imaginação como um ato intrínseco ao ser humano, um meio de reconhecimento de si próprio e de compreensão da sua realidade, esta atividade tornou-se promotora desta capacidade, tão fundamental à formação da personalidade da criança.

Figura 14: Mala com os livros para a atividade



5.2.3.4. Imagens que contam histórias

Na sequência do Dia do Pijama, selecionei imagens que expressassem os diferentes modelos de família, para além da família dita “tradicional” (pai, mãe e filhos), uma vez que muitas crianças da Sala dos 4 Anos não estão inseridas neste tipo de estrutura familiar.

Utilizei imagens que se aproximassem da realidade destas crianças e tive em conta o tipo de estrutura familiar em que estão inseridas, através do diálogo com os encarregados de educação para recolha de dados que já tinha realizado para a realização do Projeto Curricular de Sala.

O meu objetivo foi estimular o imaginário das crianças e levá-las a reconhecer, nas imagens, a diversidade de grupos familiares e, inclusive, realizarem comparações com a sua realidade familiar. Para tal realizei as seguintes questões:

(1.^a parte)

Quantas pessoas/animais veem na foto?

Quem são? / Qual é o seu nome? / Que nome lhes dariam?

Que relações existem entre elas? (pai, mãe, avó, avô, filho, neto, irmão, tio, sobrinho, mãe adotiva, pais adotivos, amigos...)

Onde será que vivem? / Como acham que é a sua casa?

Como acham que é a sua voz? / Como será que falam?

O que estão a fazer? / Para onde será que vão? / Qual será a história desta família?

(2.^a parte)

Quem é que vive com o Ruca e não está na imagem? (gato de estimação)

Quem é a família do Nemo? (pai)

Quem é que cuida do Tarzan? (mãe adotiva)

Com quem é que os patinhos vão para todo o lado? (tio)

Com quem vivem os Looney Tunes? (avó adotiva)

Quem cuida da Lilo e do Stitch? (irmã)

Quem ensinou o leão e o ajudou a crescer quando ele se perdeu dos pais? (Suricata e Javali – pais adotivos)

Acho fundamental que o educador dê sempre espaço a um clima de comunicação. Assim, numa lógica de partilha e de diálogo entre as crianças, esta atividade permitiu explorar vários aspetos ao nível da Formação Pessoal e Social, principalmente por quebrar estereótipos e haver a valorização dos afetos no meio familiar.

Figura 15: Imagens ilustrativas das atividades realizadas



5.2.3.5. Visita à biblioteca/História *Feliz Natal Lobo Mau*

Visitamos a Biblioteca Municipal Calouste Gulbenkian – Nazaré com o objetivo de dinamizar uma atividade promotora da leitura e da valorização do livro e do imaginário.

Antes da visita, promovi uma reflexão sobre a biblioteca, através do processo de questionamento:

Alguma vez visitaram uma biblioteca? O que é a biblioteca?

O que podemos fazer na biblioteca? O que não devemos fazer?

Já na biblioteca, houve a exploração do espaço físico. Seguidamente, iniciou-se a exploração da história *Feliz Natal Lobo Mau*, enquadrada na época natalícia e no tratar de valores relacionados com a dualidade bem/mal. As crianças foram capazes de, através das ilustrações, criar a história. Também foram questionadas acerca do título que dariam à história.

É importante que o educador dê voz às crianças, escute aquilo que têm para dizer pois, assim, as crianças sentem-se envolvidas no processo de aprendizagem e a sua capacidade criativa e crítica é estimulada, fundamental para o desenvolvimento de competências a nível pessoal, social e, no futuro, académico.

Projetaram-se as ilustrações e, através da dramatização, contou-se a história às crianças. Favoreceu-se uma reflexão acerca daquele que poderia ser o final alternativo à história contada e, inerentemente, da dualidade entre o bem e mal, realizando questões como:

Será que o lobo mau merecia uma prenda? Que prenda poderia ter sido dada em vez do coelhinho?

Esta visita à Biblioteca Municipal Calouste Gulbenkian afigurou-se significativa, tanto por esta se incorporar na realidade do bairro social da Nazaré (de onde a maioria das crianças da Sala dos 4 Anos provém), como também pelo especial interesse que estas crianças sempre manifestaram pelo ouvir contar histórias.

Assim, a exploração da história permitiu às crianças, também, imaginar e refletir acerca de aspetos fulcrais à sua Formação Pessoal e Social, nomeadamente, acerca do bem e do mal, dos comportamentos inerentes a estes conceitos e das suas consequências.

Figura 16: Imagens ilustrativas das atividades realizadas



O facto de o grupo ter alguma dificuldade em fazer silêncio para escutar, principalmente durante a partilha de opiniões, e a importância que o saber ouvir representa na Formação Pessoal e Social da criança, tornou-se necessária também a implementação de estratégias promotoras da escuta ativa, através da utilização de instrumentos musicais, sons e ritmos.

Para além disso, valorizou-se o espaço dado às crianças para atividades livres, no exterior, sempre que possível, fundamentais para que as atividades orientadas se pudessem realizar sem que se comprometesse um direito de extrema importância na infância, o brincar.

“As crianças precisam de um intervalo, tal como os adultos precisam de paragens ao longo do dia de trabalho. Além disso, o que as crianças fazem durante o intervalo é «educativo» na medida em que aprendem a adotar perspetivas diferentes, a cooperar e a comunicar com os pares” (Spodek, 2002, p.257).

5.2.4. Etapas de concretização

Tabela 7: Cronograma alusivo às distintas fases do projeto na Sala dos 4 Anos (adaptado do Cronograma de Gantt)

Fases	Atividades	Duração										
		outubro			novembro					dezembro		janeiro
		1. ^a s.	2. ^a s.	3. ^a s.	4. ^a s.	5. ^a s.	6. ^a s.	7. ^a s.	8. ^a s.	9. ^a s.	10. ^a s.	11. ^a s.
Planear	1. ^a Observação – recolha de dados											
	Formulação das questões-problema											
Agir	Operacionalização das estratégias				1	2	3	4	5	6		
Refletir	Notas de campo e reflexões											
Avaliar	Avaliação final do processo											
Dialogar	Apresentação do projeto											

5.2.5. Resultados

Após a promoção das estratégias, averigui uma mudança de atitude no grupo, nomeadamente na área da Formação Pessoal e Social. O grupo verbaliza com maior facilidade as necessidades relacionadas com o seu bem-estar, sendo autónomo nos diferentes momentos da rotina diária, nomeadamente no que se refere à resposta às suas necessidades fisiológicas, ao reconhecimento das atividades que pretende realizar, à forma como concretizá-las (adotando

diferentes estratégias) e aos recursos que adotam neste sentido (gestão do tempo, dos materiais e do espaço).

As crianças apresentam maior facilidade na superação de receios e participam ativamente no processo de planeamento, manifestando iniciativa nas propostas de atividades a realizar. Além de expressarem os seus gostos, apreciações e emoções, reconhecem igualmente a opinião e os sentimentos dos outros, legitimando, assim, a sua presença no grupo.

No caso da violência, as crianças, por contactarem com esta realidade no seu ambiente familiar, tiveram mais dificuldades em contrariar este ponto.

Já em relação à capacidade de partilhar e de aceitar os outros, as crianças estão muito mais recetivas.

Veicula ainda algum estereótipo de género, acentuado pela cultura inerente ao seu contexto social.

É de referir que a educadora cooperante tem conhecimento do Projeto, pelo que, aquando do término da minha prática pedagógica, cabe à mesma dar-lhe seguimento, de acordo com os aspetos que, ao longo da minha prática, foram sendo apontados, relativamente às necessidades, interesses e competências do grupo, nomeadamente na escolha de materiais e estratégias de intervenção.

De facto, não existem estratégias fixas, dependendo muito da sensibilidade e da circunstância em que estas temáticas são trabalhadas. Não obstante, a veiculação dos direitos da criança/humanos deve ser constante na regulação das questões essenciais para que a criança se possa inserir de forma plena na sociedade.

Concluo salientando a importância da escola na regulação dos traços e níveis culturais dos indivíduos. De facto, é um desafio para o educador tentar aproximar os elementos culturais da escola e os de casa quando a diferença é acentuada. Ainda assim, é seu dever confrontar e levar as crianças a refletir sobre outras formas de pensar.

Em síntese, a função do educador não é julgar, pois, assim, as crianças, por terem como cultura mais significativa a de casa, jamais irão aceitar a da escola, mas sim acrescentar, à sua cultura, outras perspetivas, que as façam refletir.

5.3. As potencialidades do imaginário na educação

Numa sociedade repleta de símbolos, mitos, crenças, sonhos e ideologias, impõe-se a necessidade de reconsiderar o papel do imaginário na Educação. Sendo o principal objetivo da Escola o de formar cidadãos capazes de criar, e não simplesmente reproduzir, o imaginário surge como estímulo à criatividade, reflexão, invenção e descoberta (Kamii, 2003).

De facto, “o imaginário da criança pode ser comparado a um rio, quando jogamos uma pedra no rio, ondas circulares se formam ao redor e vão se movimentando e atingindo correntes de águas cada vez mais longe. A pedra ao mergulhar vai assustando peixes, atraindo curiosos, e mudando a rotina do local, mesmo que por pouco tempo” (Marelenquelem & Garcia, 2003, p.4).

Assim, o imaginário é um credível possibilitador da rutura de paradigmas e da eminente mudança. Enquanto potenciador do ato de questionamento, efetua-se como um veículo para despertar interesses e curiosidades, edificar conhecimento e desenvolver o raciocínio. Ainda, permite a fuga de receios e problemáticas, como também a leitura de diversas realidades e a abertura ao desconhecido. Deste modo, concretiza-se como meio promotor da autonomia, possibilitando o reconhecimento do “eu”, o desenvolvimento da formação pessoal e a eterna viagem (Teixeira, 2006).

Conceptualizando a infância como uma fase de desenvolvimento imbuída de fantasia e a Educação de Infância como meio de resposta às necessidades, interesses e dificuldades de cada criança, considera-se inconcebível segregar a natureza imaginativa da infância, em detrimento da aquisição mnemónica de conhecimento (Mello, 2011).

Evidenciando, assim, a relevância do imaginário no desenvolvimento infantil, sobretudo no que diz respeito à formação da personalidade, à resolução de problemas e ao processo de genuína aprendizagem, no âmbito da prática desenvolvida na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré, nomeadamente, na Sala dos 4 Anos, procurou-se, tendo como eixo de ação os interesses, capacidades e necessidades do grupo, promover um conjunto de estratégias promotoras desta capacidade.

Assim, averiguou-se a operacionalização de uma metodologia que concebesse a criança como ser imaginativo, considerada a “pedagogia do imaginário” (Teixeira, 2006, p. 215). Para tal, estabeleceu-se um ambiente didático facilitador do desenvolvimento desta competência e creditou-se a criança com autonomia. De facto, considerando a aprendizagem como sendo

holística, todas as áreas constituintes das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar podem, de uma forma ou de outra, contribuir para este fim, cabendo ao educador identificar os principais interesses de cada criança e, com um pouco de criatividade, estabelecer estratégias de atuação que motivem a criança neste sentido.

Para Froebel, “a atividade pode ser caracterizada como a força propulsora interior, processo pelo qual o indivíduo realiza sua própria natureza, constrói seu próprio mundo ou a representação do exterior, e pelo qual une a harmoniza os dois. O desenrolar de uma atividade é a fonte para a irrupção de novos interesses, de novos ramos de conhecimento que se originam na espontaneidade, o que, por sua vez, ocasiona o nascer de muitas outras atividades” (p.9).

Considerando-se a imaginação como um ato intrínseco ao ser humano, um meio de reconhecimento de si próprio e de compreensão da sua realidade, e a Formação Pessoal e Social uma área transversal às restantes, as diversas atividades realizadas contribuíram para este fim.

Ainda, traduzindo-se o ato de imaginar como um modo de expressão, atividades inerentes à Área da Expressão e Comunicação foram, igualmente, concretizadas, particularmente no que concerne às Artes Visuais (modelagem com massa de cor, decoração livre de um postal, desenho livre), à Educação Física (exercícios com o faz-de-conta), ao Jogo Dramático (dramatização da lenda de São Martinho, dramatização livre com fantoches) e à literatura infantil (atividade “viagens de sonho”, visita à biblioteca), áreas pelas quais as crianças desde cedo demonstraram interesse.

De igual forma, concretizando-se, a imaginação, num meio da criança “sair do real que não entende, para andar dentro dos seus próprios conceitos e leis de entendimento do que a vida é” (Iturra, 1997, p.25), estabeleceu-se uma relação com a Área do Conhecimento do Mundo (interpretação de imagens, faz-de-conta na área da casinha, faz-de-conta no exterior).

Recorrendo à observação participante, ao processo de questionamento, a registos fotográficos, às produções das crianças e às notas de campo, procedeu-se a uma avaliação diagnóstica e, subsequentemente, a uma avaliação formativa contínua.

Inicialmente, o grupo da Sala dos 4 Anos demonstrava um maior interesse pela dramatização, contudo também demonstrava uma elevada motivação por ouvir contar histórias e por criá-las, recorrendo à interpretação da mensagem icónica, bem como ao jogo simbólico. Ainda assim, verificaram-se dificuldades na expressão linguística, particularmente na criação de

fins alternativos para as histórias, e na expressão visual, nomeadamente na seleção de materiais para a realização das suas produções.

Após a promoção das estratégias, averiguou-se um aumento e fluência na sua expressão, maior facilidade argumentativa, superação de receios, tomadas de decisão autónomas e exteriorização da competência imaginativa.

Possuindo, a educação, como objeto dominante a vida da criança, imaginar é um ato de aprendizagem participativa e significativa.

De facto, “a função criativa da imaginação pertence ao homem comum, ao cientista, ao técnico, é essencial para descobertas científicas bem como para o nascimento da obra de arte, é realmente condição necessária da vida cotidiana” (Rodari, 1982, p.142).

Neste sentido é fundamental que o educador potencie oportunidades de promoção do imaginário e que haja o reconhecimento deste aspeto nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Cabe ao educador definir as melhores estratégias para o pleno desenvolvimento da criança e para o seu reconhecimento de que é necessário errar para criar. Importa, então, que reconheça a capacidade extraordinária de inovar, característica da plenitude da infância, acredite que todas as crianças têm talentos e, assim, atenda às suas capacidades criativas.

A Educação deve levar a humanidade a um futuro que é imprevisível e, tendo em conta que a inteligência é diversa, dinâmica, interativa e distinta, as crianças devem ser encaradas como a esperança que são e a criatividade como mestria tão importante quanto a literacia.

5.4. Atividade com a comunidade educativa

Promovendo a interação com a comunidade educativa, procuramos implementar um projeto colaborativo que se constituiu como estratégia ideal para incrementar a proficiência da nossa intervenção pedagógica, efetivando o desenvolvimento da nossa racionalidade crítico-social.

Nesta perspetiva de “envolver para desenvolver”, celebrámos o Dia Nacional do Pijama, com o intuito de difundir o valor da família e a interação entre pares e consciencializar para a relevância da missão pijama (Marques, 2003, citado por Alves & Varela, 2012, p.38).

O Dia do Pijama celebra-se a 20 de novembro de cada ano, data coincidente com o Dia da Convenção Internacional dos Direitos da Criança (sendo que este ano se comemorou no dia seguinte). Apresentando um cariz eminentemente educativo e solidário, visa lembrar que “todas as crianças têm direito a crescer numa família” (Mundos de Vida, 2012). Neste sentido, as crianças, das escolas participantes, vestem o seu pijama e passam o dia em atividades lúdico-pedagógicas.

De facto, fez todo o sentido celebrar esta efeméride na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré, uma vez que muitas destas crianças vivem em meios familiares desestruturados ou segregadas da sua família biológica.

Consequentemente, a intervenção da família foi incontornável, sendo que promovemos a sua colaboração, permitindo a partilha das suas intenções educativas, fomentando o seu auxílio ao vestirem os seus filhos de pijama e favorecendo a sua efetiva participação em contexto (por exemplo, o pai da Leonor do Grupo da Sala dos 4 Anos disponibilizou-se a contar uma história). De facto, “os pais/famílias, enquanto primeiros e principais responsáveis pela educação das crianças, têm o direito de conhecer, escolher e contribuir para a reposta educativa que desejam para os seus filhos” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.29).

Neste âmbito, as atividades desenvolvidas primaram pela pedagogia da participação, envolvendo tanto a apreciação e o envolvimento dos educadores e auxiliares da ação educativa, como da família, e atentando nos interesses, capacidades e dificuldades de cada criança. Efetivamente, um dos aspetos mais evidentes deste projeto foi a diferenciação pedagógica, na medida em que procuramos adequar cada atividade ao grupo que a realizava.

5.5. Reflexão crítica à prática pedagógica na sala dos 4 anos

Através da observação e participação na vida desta instituição compreendi a importância da rotina, acabando por interiorizar a forma como são geridos quer as atividades, os materiais, o tempo e o espaço. Ao interagir também com a equipa pedagógica, percebi que a relação com a

comunidade educativa deve ser de respeito pelas regras estabelecidas e rotinas, pois são fundamentais para o bom funcionamento da instituição.

Na minha opinião a avaliação diagnóstica, para além da que é realizada na fase de observação, registo e documentação, permite um planeamento e uma ação adequada àquilo que foi avaliado. Assim, relevo a importância de ter registado aquilo que observei no diário de bordo para a minha prática de modo a baseá-la nos interesses das crianças.

Além da avaliação diagnóstica foram recolhidos dados acerca do contexto familiar das crianças, importante indicador a constar no projeto curricular de sala, que ainda está a ser construído. Isto porque o meio onde a criança está inserida e as interações que com ele estabelece influenciam o seu processo de desenvolvimento.

É preciso dar voz às crianças, pois dão-nos imensas ideias e ajudam-nos a orientar a nossa prática. Escutar e questionar são dois pontos fundamentais para o nosso crescimento pessoal e profissional. Assim, defendo uma postura atenta àquilo que as crianças transmitem, verbal ou não verbalmente, apoiando-as a expressar aquilo que sentem e tirando partido da diversidade como meio enriquecedor do ambiente educativo e do processo de aprendizagem.

Aquilo que as crianças fazem acaba por ser aquilo que não esquecem e, neste sentido, o seu papel deve ser relevante naquilo que o educador planifica. Há sempre a necessidade de articular as iniciativas das crianças com as propostas do educador, envolvendo-as na construção da sua própria aprendizagem para que a concretização das atividades se torne prazerosa para todo o grupo e, assim, a aprendizagem significativa ocorra.

Destaco, ainda, a aprendizagem através do método cooperativo que, além de ser uma ferramenta pedagógica eficaz, contribui para o crescimento integral das crianças, aumentando a motivação e envolvimento nas atividades.

É fundamental que o educador crie um clima de envolvimento onde as crianças se sintam seguras e estejam, ao mesmo tempo, abertas a partilhar aquilo que sentem e as suas dúvidas. O estabelecimento deste clima permite compreender todo um conjunto de fatores fundamentais para criar uma prática adequada ao grupo.

De facto, foi um desafio a gestão de todas as personalidades emergentes: cada criança é singular e o trabalho pedagógico tem de considerar essa singularidade garantindo ao mesmo

tempo que as necessidades de aprender sejam atendidas, sem esquecer o direito à brincadeira. A flexibilidade e capacidade de escutar as crianças foram fundamentais numa práxis em constante adaptação.

Acho fundamental que o educador dê a oportunidade de as crianças decidirem uma vez que, assim, a aprendizagem será mais significativa, além disso enfatizo a exploração livre de materiais diversos, fundamental no desenvolvimento do processo criativo e expressivo das crianças e essencial à sua Formação Pessoal e Social, dando liberdade para que as crianças possam experimentar coisas novas.

Possuindo, a educação, como objeto dominante a vida da criança, imaginar é um ato de aprendizagem participativa e significativa. Assim, evidencio a relevância do educador potencializar oportunidades de promoção do imaginário e entendo como fundamental o reconhecimento deste aspecto nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

De facto, na Educação de Infância não existem receitas, sendo que cabe ao educador definir as melhores estratégias para o pleno desenvolvimento da criança e para o seu reconhecimento de que é necessário errar para criar. Importa, então, que reconheça a capacidade extraordinária de inovar, característica da plenitude da infância, acredite que todas as crianças têm talentos e, assim, atenda às suas capacidades criativas.

A Educação deve levar a humanidade a um futuro que é imprevisível e, tendo em conta que a inteligência é diversa, dinâmica, interativa e distinta, as crianças devem ser encaradas como a esperança que são e a criatividade como mestria tão importante quanto a literacia.

Termino enaltecendo o valor do diálogo, frontalidade e cooperação ao longo de todo o percurso que não só me permitiu evoluir a nível pessoal, na forma como planifico e nas estratégias que utilizo como compreender o quão fundamental é, nesta área, a gestão emocional e o trabalho em equipa.

Capítulo 6 | Prática pedagógica no 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A Prática Pedagógica II realizou-se na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche Engenheiro Luís Santos Costa – Machico, sob a orientação da professora cooperante Alice Vieira, na turma P do 3.º ano, totalizando 120 horas distribuídas entre outubro e dezembro.

6.1. Contextualização do ambiente educativo³

6.1.1. Caracterização do Meio

Machico, tornado vila na segunda metade do século XV, desenvolveu-se ao longo do vale junto à Ribeira, tendo o Bairro da Vila os principais edifícios públicos (Câmara, Alfândega e Igreja), do lado direito da Ribeira e no seu lado esquerdo a Banda d'Além, núcleo populacional, onde se localizava a Misericórdia e a Capela de Cristo, atualmente denominada Capela do Senhor dos Milagres.

Figura 17: Localização do concelho de Machico



³ Dados consultados no Projeto Educativo de Escola (2014-2018) na página *online* da escola.

A agricultura e a pesca representavam as principais atividades económicas nos primeiros tempos da vida de Machico, sendo o comércio apenas representado pelas mercearias de abastecimento dos bens essenciais, pelas “barracas” (lojas de legumes e frutas), pelas tabernas e pelas lojas de adelo. O trabalho da terra e a criação de gado praticava-se, essencialmente, nas terras mais altas e interior do Vale de Machico, tirando-se da terra o sustento da família e uns excedentes para vender no Mercado Municipal que já não tem essa função. A pesca era feita essencialmente pelos homens que viviam na parte baixa do vale, muito próximo do mar, nos sítios da Misericórdia, da Banda d’Além e da Graça.

Conjugando uma diversidade de atividades económicas, Machico assenta, atualmente e fundamentalmente, no Turismo, na Construção, nos Serviços e na Pesca. Absorvendo uma parte importante da população do concelho e mesmo de fora deste, Machico é também bafejado pelo movimento de investimentos circunvizinhos, como o Aeroporto, o Campo de Golfe e a Zona Franca do Caniçal.

A nível de edifícios com interesse arquitetónico, as memórias, as referências e a identidade da história e da cultura locais são ilustradas, de um modo particular, pelos seguintes valores patrimoniais: Forte do Porto da Cruz; Quinta da Junta do Santo da Serra; Mercado Municipal de Machico; Cais de Machico – Desembarcadouro; Furnas do Cavalum; Capela do Senhor dos Milagres (inicialmente chamou-se Capela de Cristo, depois Capela da Misericórdia e finalmente Capela do Senhor dos Milagres. Foi neste local que se celebrou a 1.ª missa com um altar improvisado logo no dia da descoberta da nossa ilha, a 2 de julho de 1419); Igreja Matriz/Igreja de Nossa Senhora da Conceição ou Igreja Paroquial de Machico (mandada erguer pela família do Capitão Donatário Tristão Vaz Teixeira em finais do século XV e tendo Nossa Senhora da Conceição como padroeira); Capela de S. Roque (foi construída no século XV porque se pensou que S. Roque ajudou a curar os doentes de uma peste contagiosa); Forte de S. João Batista: (construído para defesa dos assaltantes, corsários e piratas vindos do Norte de África e que nos vinham roubar); Forte de Nossa Senhora do Amparo (fortaleza construída para defender a nossa ilha do ataque dos inimigos; ultima fortaleza a render-se na Madeira na altura dos ataques Miguelistas); Solar do Ribeirinho (conheceu a primeira intervenção arqueológica em julho de 1998 e forneceu um numeroso conjunto de espólio arqueológico dos séculos XVI, XVII, XVIII e XIX, atualmente recuperado para fins culturais).

Locais de Interesse Turístico: Casa das Bordadeiras de Machico; Miradouro Francisco Álvares de Nóbrega; Miradouro do Pico do Facho; Miradouro da Portela; Miradouro do Radar – Caniçal; Baía d’Abra; Caminho do Sardinha – Ponta de São Lourenço; Levada do Caniçal; Levada da Portela; Levada do Castelejo; Vereda da Boca do Risco; Funduras; Museu arqueológico; do Solar do Ribeirinho; Museu da Baleia.

Infraestruturas e Serviços Sociais: Biblioteca Municipal; Bombeiros Municipais; Bancos; Segurança Social; Finanças; Posto da GNR; Posto da PSP; Câmara Municipal; Junta de Freguesia; Piscinas Municipais; Escola Básicas e Secundária de Machico (E.B.S. Machico); CAP e CAO Fórum Machico; Farmácias; Centros Comerciais; Jardins Municipais; Santa Casa da Misericórdia de Machico; Sala de Exposições do Posto de Turismo; Ateliê de Artes Plásticas; Associação Desportiva de Machico; Banda Municipal de Machico; Grupos Folclóricos de Machico, Caniçal, Água de Pena e Santo da Serra; Grupo Coral das Casas do Povo do Concelho de Machico; Associação de Jovens ao Encontro da Natureza; Associação “O Calhau” – Caniçal; Extensão do Conservatório de Música; Casas do Povo; Clube de Futebol do Caniçal; Grupos de Escuteiros; Associação de Caridade “Aldeia da Paz”; Associação Desportiva e Recreativa de Água de Pena; Associação “Flores de maio”; Grupo de Borracheiros de Porto da Cruz; Associação Desportiva e Recreativa do Santo da Serra; União Desportiva e Cultural de Machico; Centro Cívico e Cultural da Ribeira Seca.

Localizado a Este da Ilha da Madeira, o concelho de Machico, apresenta confrontações com os concelhos de Santa Cruz a Oeste e Santana a Norte.

Apresenta uma superfície de 68,3Km² e é constituído por cinco freguesias: Água de Pena, Caniçal, Machico, Porto da Cruz e Santo da Serra, sendo as freguesias de Santo da Serra e Porto da Cruz rurais e Machico, Caniçal e Água de Pena urbanas.

Figura 18: Vale e brasão da freguesia de Machico



Machico é a freguesia que se apresenta como “centro urbano mais importante formando um tecido urbano contínuo (...) e que serve toda a população do concelho.” O Feriado Municipal tem lugar no dia 9 de outubro.

A população média residente nas cinco freguesias deste concelho: Machico, Água de Pena, Caniçal, Porto da Cruz e Santo António da Serra é de 21 803 habitantes (Fonte de Informação Censos 2011). A freguesia de Machico contabiliza 11 249 habitantes, distribuídos pelos seguintes sítios: Vila, Misericórdia, Banda d’Além, Graça, Paraíso, Poço do Gil, Ribeira Seca (Igreja, Pastel, Noia, Lombo do Xeque), Pé da Ladeira, Pontinha, Serra de Água, Piquinho, Torre, Caramanchão, Landeiros, Marco, Ribeira Grande, Maroços, Fazenda, Terça e Moinho da Serra. A Vila desta freguesia, sede de Concelho, foi elevada a cidade no ano de 1996.

6.1.2. Caraterização da Escola

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche Engenheiro Luís Santos Costa dispõe de um espaço amplo e adequadamente equipado, sendo composta por três edifícios: o edifício principal, sito à Rua Senhor dos Milagres, n.º 12; o anexo 1, localizado na Ribeira Seca, e o anexo 2, localizado no sítio da Graça.

Figura 19: Fachada principal e logótipo da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche Engenheiro Luís Santos Costa



O espaço ocupado pela Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche Eng. Luís Santos Costa tem três pisos (edifício principal): no primeiro piso do bloco A existe um gabinete de gestão, um gabinete de administração, um gabinete da equipa disciplinar, uma reprografia, quatro salas da Pré-Escolar, uma sala de trabalho de professores da Pré-Escolar, uma sala de apoio educativo, uma sala de Educação Especial, um laboratório, duas casas de banho para alunos da Pré-Escolar, duas casas de banho para professores, duas casas de banho para os alunos, uma casa de banho para deficientes motores, uma escadaria e um elevador (acesso às salas existentes nos blocos A e B); no segundo piso do bloco A há sete salas da componente curricular, uma sala de trabalho de professores, uma sala da Unidade Especializada e balneários (para professores e alunos), uma arrecadação para material didático, duas casas de banho para alunos e duas casas de banho para professores; no terceiro piso do bloco A existe uma sala de Expressão Plástica, uma sala de Inglês, uma sala de Estudo, uma sala de Informática, uma sala de apoio/e-blocks, uma sala de Estudo (sótão), uma sala de arquivo, um bar para professores, uma arrecadação de material didático e duas casas de banho para alunos; no primeiro piso do bloco B situa-se a cantina da escola; no segundo piso do bloco B existe o ginásio e uma arrecadação de apoio ao ginásio; no primeiro piso do bloco C existe um *hall* de entrada e um elevador; no terceiro piso do bloco C existe uma sala de Educação Musical e Dramática, uma sala de Ludoteca e Videoteca e uma sala de Biblioteca; no 3.º piso do Bloco D existe, somente, uma sala de Estudo.

O equipamento (mobiliário, multimédia, laboratorial) e material diverso disponibilizado pela escola (didático-pedagógico/digital) assegura uma variedade e quantidade adequadas, apresenta excelentes condições de conservação e permite fácil acesso à sua utilização e/ou requisição.

A Câmara Municipal de Machico contribui com uma verba anual, integrada no seu orçamento, para cobrir despesas resultantes do “fornecimento de serviços”, do “material de secretaria”, do “equipamento informático” e da “despesa em gestão”, segundo critérios definidos e aprovados em reunião de Assembleia Municipal.

6.1.3. Caracterização da Turma

O 3.ºP é constituído por 23 alunos, 9 raparigas e 14 rapazes, sendo um deles repetente.

Figura 20: Turma 3.ºP

A maioria dos alunos é residente no espaço geográfico do núcleo escolar , deslocando-se a pé ou em transporte próprio, apenas dois alunos residem fora de Machico (Caniço e Porto da Cruz) . A utilização de meios informáticos é prática em alguns dias por semana, na maioria dos alunos, tanto em casa como na escola ou em casa de amigos. Mais de metade não frequentam atividades extraescolares, os outros praticam dança, coro, conservatório, patinagem, ginástica, futebol, natação, BTT, piano, capoeira, Karaté e braguinha, integrando os clubes desportivos locais e outros e o Conservatório da Música e das Artes. As Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's) são frequentadas pela maioria dos alunos.

Vindos maioritariamente de um nível sociocultural minimamente favorecido, os alunos apresentam níveis de desenvolvimento intelectual e sociais satisfatórios, possuindo os requisitos básicos favoráveis a uma satisfatória integração e ao conseqüente sucesso educativo, dominando os saberes básicos que lhes permitem responder e corresponder às exigências programáticas (conforme avaliação diagnóstica). Existe um aluno que sofre de perturbações emocionais e comportamentais graves.

A colaboração com as famílias em ordem à correta orientação educacional dos alunos, bem como o seu contato regular com a escola (estando assim conveniente e

atempadamente informados sobre o evoluir da educação e aprendizagem dos seus educandos) contribuirá para proporcionar aos alunos um percurso escolar mais seguro e apoiado, tornando-se, também, os pais, elementos com colaboração ativa nas constantes solicitações e exigências que requer o ato educativo.

E porque a escola deve constituir um espaço motivador e dinamizador de iniciativas e estratégias pedagógicas, a rotina diária da leitura (Educação Literária) realizada na sala de aula, de textos narrativos, informativos, descritivos e poéticos, atua simultaneamente na motivação das crianças para aprender a ler, para gostar de ler, no desenvolvimento da oralidade e no acréscimo de conhecimento sobre o mundo e a vida, aliando-se à literacia e civismo.

6.2. Projeto de investigação-ação

6.2.1. Enquadramento do Problema

No início da prática foi possível observar a necessidade de repensar soluções na gestão de uma turma “barulhenta”. Estas não estarão na sobreposição do tom de voz do professor, nem nos castigos, mas numa gestão emocional marcada pelo vínculo entre professor-aluno. Além do mais, as crianças precisam de gostar de ir para a escola, de ter tempo para brincar, que os professores trabalhem para elas, ou seja, de um currículo que esteja ao serviço da aprendizagem, e não de uma aprendizagem ao serviço do currículo.

6.2.2. Questão Orientadora

Em análise às práticas pedagógicas estabelecidas, durante este processo, e tendo em conta as experiências anteriores, no contexto formativo, com crianças, questionei-me:

Como facilitar o sucesso da aprendizagem no 3.ºP através da aprendizagem situada?

6.2.3. Estratégias de Intervenção/Atividades

A realidade é sempre mais viva do que a teoria (p.2).

Moacir Gadotti, in *Janusz Korczak: Percursor dos direitos da criança*, 1998

Ao pensar formas de facilitar a aprendizagem no 3.ºP houve a emergência de uma perspectiva situada da aprendizagem. Contrariando repetições automáticas e conhecimentos independentes das situações buscou-se uma prática contextualizada.

Tabela 8: Atividade escolar versus atividade autêntica



No Estudo do Meio, tratando a temática das atividades económicas, procurei selecionar aquelas mais presentes no concelho de Machico. Sendo a atividade piscatória uma das atividades económicas características deste meio local, uma das atividades que optei por realizar foi a visita a um barco de pesca, onde os alunos puderam aprender observando e questionando também os próprios pescadores.

Figura 21: Visita a um barco de pesca



Aliando a temática das atividades económicas ao Programa Eco-Escolas, realizou-se a visita à pedreira do Pico do Facho. Atualmente esta pedreira encontra-se desativada e o local está classificado como geosítio. Achei pertinente a realização de uma grelha de planeamento da visita como forma de preparação para visita e onde os alunos puderam registar, antes de sairmos, não só aquilo que já sabiam acerca do local a visitar, como também aquilo que gostariam de saber. Depois da visita tiveram a oportunidade de registar, também, aquilo que aprenderam.

Figura 22: Visita à Pedreira do Pico do Facho



Importa referir que ao longo de todas as aulas procurei utilizar recursos para concretizar as aprendizagens, fugindo ao abstrato e apelando ao autêntico. Por exemplo, trabalhando as diferentes formas de orientação construiu-se uma bússola. Também se utilizou o globo terrestre, relembrando os pontos cardeais, e houve a projeção das constelações, com a identificação da estrela polar enquanto indicadora do Norte.

Figura 23: Alguns materiais concretos utilizados na exploração de conhecimentos



Sendo a turma muito ativa e competitiva, parti de algumas temáticas, como os meios de transporte ou os meios de comunicação, as suas categorias e evolução, e criei jogos manipuláveis. Assim, a turma dividia-se em dois grupos e cada um tinha a sua oportunidade de, em equipa, ordenar e colocar todas as peças do jogo no local correto. O grupo que o conseguisse em menos tempo era o vencedor, ganhando meio ponto na caderneta (no fim do ano os alunos tinham de ter mais de 90 pontos para irem ao Porto Santo, sendo que inicialmente todos começaram com 100 pontos, aos quais eram descontados pontos em caso de mau comportamento ou não realização dos trabalhos, por exemplo). Os alunos demonstraram-se bastante motivados com a utilização desta estratégia, solicitando a sua utilização nas aulas seguintes.

Figura 24: Realização de jogo sobre os meios de transporte



Usei-me também de recursos visuais, nomeadamente posters, Powerpoints e projeção na consulta da internet nomeadamente a exploração de sites úteis com informação relacionada com as temáticas trabalhadas.

Outra estratégia que funcionou bem com a turma, essencialmente na revisão de conteúdos para as fichas de avaliação, era a utilização de mnemónicas. Em português explorou-se muito a escrita criativa.

Figura 25: Textos dos alunos de escrita criativa



6.3. Atividade com a comunidade educativa

A Escola Básica do Primeiro Ciclo com Pré-Escolar Eng. Luís Santos Costa - Machico, no início do ano letivo 2016-2017 delineou um conjunto de atividades a serem realizadas. Desta forma, após uma conversa com a diretora da escola ficou acordado que a intervenção com a comunidade não passaria pela construção de um projeto de raiz, mas sim pela participação e colaboração num projeto já estipulado pela escola. Assim, optou-se pelo projeto “Festa da Família e Feira do Livro – Banda Desenhada”.

A intervenção desenrolou-se em vários momentos e com funções distintas. Num primeiro momento, tivemos a oportunidade de assistir a várias reuniões onde foram estabelecidas as tarefas a serem desempenhadas por toda a comunidade escolar desde o dia 5 de maio até ao dia 19 de maio, dia do grande evento. Durante este período e em concordância com a intervenção realizamos diversas atividades com os alunos. Estas atividades consistiram na criação individual de uma banda desenhada cujo tema ficou ao critério de cada turma e a criação de objetos a serem comercializados com o intuito de angariar fundos para a escola. Além disso, foram criadas diversas mensagens sobre a família e a amizade para serem expostas nos corredores da escola.

Figura 26: Objetos criados pela turma 3.º P – sapos e Minnie's



Importa referir o envolvimento dos pais em todo este projeto uma vez que acompanharam os filhos na aquisição de materiais reutilizáveis para a construção dos objetos em sala de aula. Para além disso, construíram os seus próprios objetos em contexto familiar e contribuíram com bens de consumo para serem vendidos nas barracas de comes e bebes. No que concerne à nossa participação, esta passou pela catalogação dos livros a serem vendidos na feira do livro, pela decoração dos diversos espaços onde iria decorrer a festa e ainda pela colaboração nas barracas de venda de livros e materiais diversos, bem como na barraca de comes e bebes.

Figura 27: Local da festa, palco e barracas



6.4. Reflexão crítica à prática pedagógica no 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste segundo semestre do primeiro ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, refletindo sobre a experiência de prática pedagógica, na turma de terceiro ano da Escola Básica do Primeiro Ciclo com Pré-Escolar Engenheiro Luís Santos Costa - Machico, foi possível perceber que, ao longo do percurso profissional, ao docente do primeiro ciclo, a cada ano letivo, é-lhe confiado um número significativo de alunos. Portanto, o número de pessoas, cada uma com uma identidade própria, que o docente tem de conhecer e com quem tem de interagir é relativamente amplo.

Com o intuito de controlar a turma eram aplicados diversos castigos, alguns deles abomináveis (proibir recreio, saídas da escola e outras atividades). Consciente de que aprender implica atividade, aprendendo-se de fora para dentro, reconheço desnecessário que se exija que as crianças tenham de estar quietas. Estaremos, de tal forma, a veicular a crença de que quem aprende não interage, apenas recebe. Uma crença na passividade dentro da sala quando, na verdade, e realçando as ideias de Vygotsky, a aprendizagem só ocorre através da interação, do movimento.

A escola tende a separar atividade do contexto no qual a aprendizagem decorre, criando um conflito entre atividade autêntica e atividade escolar, fazendo passar a ideia de que o conhecimento é autossuficiente das situações onde é aprendido. A atividade escolar resulta na prática descontextualizada do real, embora inserida no contexto escolar, verificando-se um desfasamento entre o contexto social e o contexto social escolar (Fino, 2010).

O conhecimento integra as práticas sociais (Lave & Wenger, 1991) de tal forma que a aprendizagem é um aspeto da prática social generativa que envolve o aluno de forma integral. Este envolvimento implica que o aluno se relacione com comunidades sociais, numa lógica de participação e valorização da identidade.

Neste sentido, aprender é uma forma evolutiva de pertença à comunidade social.

Construir conhecimento dá trabalho, contrapondo-se o impor da aprendizagem com o facilitar da aprendizagem. Temos alunos e pais que esperam receber tudo pronto nas aulas, emergindo a necessidade de educar os pais e os alunos sobre as necessidades da aprendizagem atualmente, que, a meu ver, tabuadas e aulas em silêncio não se propõem a desenvolver.

A sala, enquanto comunidade de aprendizagem, é espaço de expressão de atividades autênticas, da vida real, trazendo à turma reflexão e significatividade das aprendizagens. Muitas vezes, quando um professor simplesmente narra um acontecimento ou um facto, o aluno apenas o assimila, não lhe atribuindo qualquer tipo de significado. A partir do momento que o professor se predispõe a fazer os seus alunos pensar, a aprendizagem inicia-se.

Em suma, a minha prática procurou envolver os alunos nas atividades, não apenas pela necessidade de cumprir uma dada estrutura curricular, mas pela existência de interesse autêntico.

Para finalizar, é imperioso que o professor se conheça. Para tal foram fundamentais as vozes dos alunos e da professora cooperante, na apropriação dos meus limites e potencialidades, bem como todo o processo reflexivo, num ciclo de mudança e evolução contínua.

Capítulo 7 | Prática pedagógica no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A Prática Pedagógica III realizou-se na mesma escola que a anterior, Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche Engenheiro Luís Santos Costa – Machico, sob a orientação da professora cooperante Fátima Vieira, na turma M do 2.º ano, totalizando 120 horas distribuídas entre outubro e dezembro.

7.1. Contextualização do ambiente educativo

7.1.1. Caracterização da turma

A turma M do 2.º ano é constituída por vinte e um alunos, onze do género feminino e dez do género masculino, com idades compreendidas entre os seis e os oito anos, e residentes no concelho de Machico.

De um modo geral, os alunos são participativos e interessados em aprender. Alguns têm dificuldades, principalmente nas atividades que envolvem leitura, o que compromete a sua autonomia, necessitando de mais tempo e apoio para realizar as atividades propostas. Importa salientar que, na turma, há interajuda entre os alunos. Não obstante, existem alguns alunos que necessitam de apoio individualizado nas áreas do Português e da Matemática, bem como um aluno com necessidades educativas especiais.

Apesar da maioria dos alunos respeitar as regras básicas de convivência na sala de aula, existem alguns alunos que manifestam problemas comportamentais. Ao longo da prática pedagógica, houve a necessidade de aplicar situações de aprendizagem que implicassem um ritmo dinâmico e envolvessem não só trabalho individual, mas também cooperativo, de modo a evitar que os alunos dispersassem.

7.2. Momentos de Aprendizagem

As atividades, apresentadas a seguir, surgiram no âmbito da exploração da obra da Missão Pijama 2017⁴, *O Botão Invisível*, centrando-se no elemento “nuvens”, aspeto patente na história. Importa referir que houve a leitura e a exploração da história na semana anterior à implementação das atividades.

Figura 28: Ilustração do livro *O Botão Invisível*



No início da aula, através das ilustrações do livro, orientou-se o diálogo de modo a que os alunos referissem os aspetos essenciais da ação, até a parte em que as personagens estão a observar as nuvens. Incentivou-se os alunos a referirem o que observavam na ilustração.

Distribuiu-se, para leitura, um excerto da história: “Depois de comerem, as duas meninas e o Quincas ouvem histórias: - Olhem aquela nuvem! – aponta a bisavó Céu -, parece uma sereia de espuma. Eles olham. Realmente parece uma mulher com uma cauda de peixe. E continua: - A outra nuvem parece um barco com velas brancas! Mais atrás, aquela parece mesmo um vestido de noiva com um véu comprido.”

⁴ Informações na página *online* “Mundos de Vida”.

Colocou-se a questão “Já alguma vez pararam para contemplar a beleza das nuvens?”, com o intuito de promover a partilha de experiências por parte dos alunos e incentivá-los a desenhar, no quadro, formas de nuvens que já tivessem observado, de modo a que os colegas pudessem observar e expressar a sua opinião em relação ao que lhes parecia a forma. Realçou-se o facto de muitas vezes, podermos interpretar as mesmas coisas de maneiras diferentes, ou seja, de existirem perspetivas diferentes das nossas e que devemos respeitá-las.

Figura 29: Alunos a desenhar formas de nuvens que já tinham observado



De seguida, encaminhou-se os alunos para a rua a fim de observarem as nuvens e escolher uma que lhes fizesse lembrar algo.

Figura 30: Alunos no exterior para observar as nuvens



Regressados à sala, pediu-se que nomeassem, justificando, algo que fosse semelhante a uma nuvem. Exemplo: *A nuvem é branca como algodão no céu azul*. Aproveitou-se para referir que uma comparação permite estabelecer semelhanças entre duas coisas usando-se, normalmente, da palavra *como* ou *parece*.

Solicitou-se aos alunos que escrevessem numa frase a sua comparação e foi-lhes colocado o desafio de realizar um **poema visual com a forma da nuvem**. Promoveu-se a apresentação dos poemas e alguns foram afixados na sala.

Figura 31: Apresentação dos poemas visuais

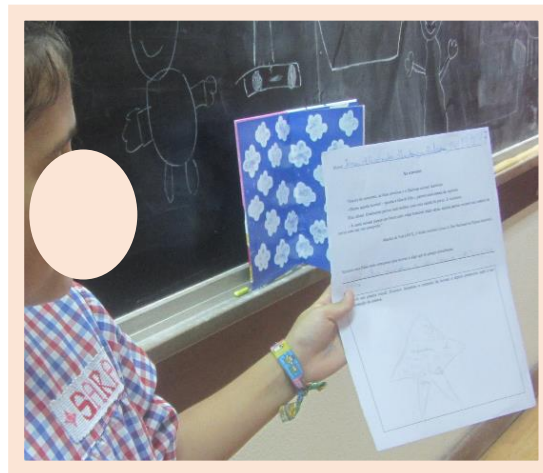
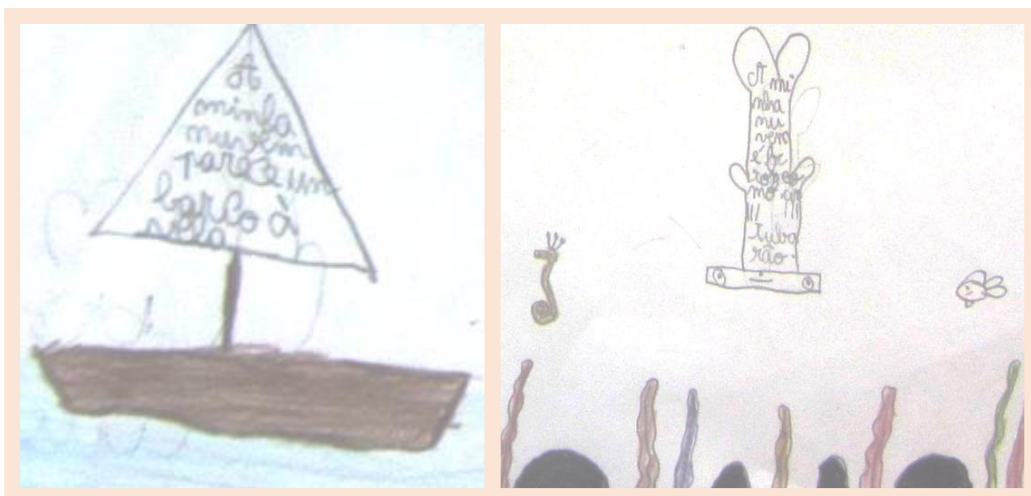


Figura 32: Dois dos poemas visuais afixados na sala



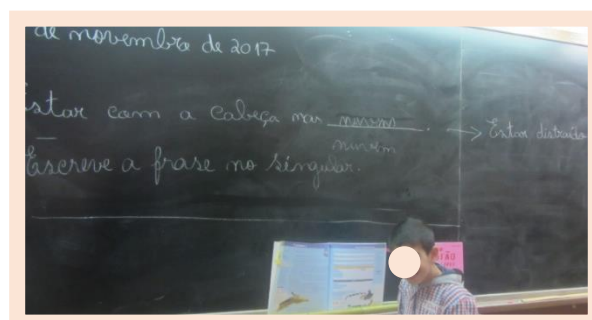
Na segunda parte da aula, colocou-se a questão: *Lembram-se da história da girafa que comia estrelas?* Deu-se espaço a que os alunos compartilhassem os seus conhecimentos em relação à história (anteriormente abordada na aula de biblioteca). Continuou-se questionando: *A Olívia costumava andar com a sua cabeça metida entre o quê?* Os alunos responderam que a girafa andava com a cabeça metida entre as nuvens. Assim, realizou-se uma ponte entre as duas obras abordadas, numa intertextualidade onde o elemento “nuvens” estava presente.

Mostrou-se uma ilustração da Olívia com a cabeça nas nuvens e escreveu-se no quadro uma frase com uma lacuna: “Estar com a cabeça nas _____”. Solicitou-se aos alunos que dissessem a palavra que faltava e descobrissem aquela expressão idiomática. Indo um aluno ao quadro escrever a palavra “nuvens”, aproveitou-se para rever o conceito de singular e de plural, nomeadamente as transformações ocorridas na escrita, dando espaço a que os alunos explicassem porquê que a palavra estava no plural e indicassem o seu singular, transcrevendo a frase para o caderno.

Figura 33: Ilustração do livro *A girafa que comia estrelas*



Figura 34: Exploração da expressão idiomática “Estar com a cabeça nas nuvens”



Partiu-se dos traços psicológicos da personagem da história (*Como é a personalidade Olívia?*) para explorar com os alunos o significado da expressão descoberta, dando espaço a que explicassem, por palavras suas, a mensagem que transmitia. Nesta sequência, promoveu-se a compartilha de expressões conhecidas, dando espaço a que os alunos explicassem o seu significado. Por exemplo: *andar com a cabeça na Lua; bater com o nariz na porta; cantar de galo; meter o nariz onde não é chamado; pôr tudo em pratos limpos; apanhado com a boca na botija; comprar gato por lebre; falar com as paredes; dar com a língua nos dentes.*

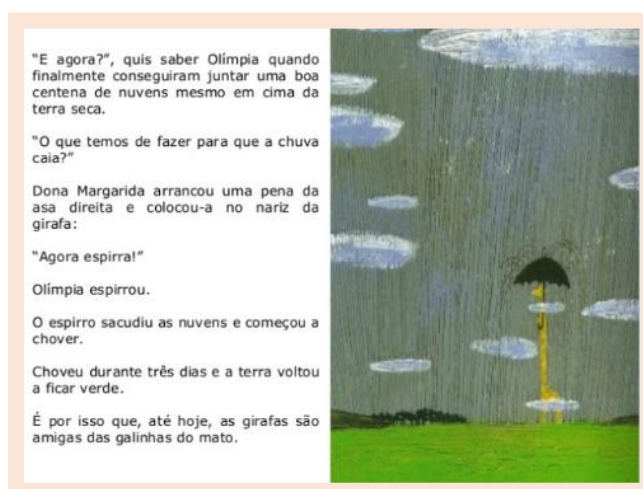
Retomando a história *A girafa que comia estrelas*, questionou-se: *Quem é que a Olívia encontrou a viver nas nuvens?* Promoveu-se a exploração da personagem *Dona Margarida*, a galinha-do-mato, que vivia nas nuvens e só dizia frases que toda a gente já conhecia, questionando se os alunos se lembravam de algumas dessas frases que a galinha dizia (“Quem tudo quer tudo perde.”; “Devagar se vai ao longe.”; “Nem tudo o que reluz é ouro.”).

Nesta sequência, explicou-se que as frases curtas, de origem popular, são diferentes da expressão que tinha sido vista anteriormente (“Estar com a cabeça nas nuvens.”), pois contêm um ensinamento, e questionou-se se os alunos conheciam outras, promovendo a compartilha e a exploração dos seus conhecimentos. Além disso, realizou-se um jogo, dizendo provérbios para a turma completar oralmente, por exemplo: *Mais vale um pássaro na mão do que dois a... (voar); a pressa é a inimiga da... (perfeição); a cavalo dado não se olha os... (dentes); águas passadas não movem... (moinhos); água mole em pedra dura, tanto bate até que... (fura); quem tem boca vai a... (Roma); casa de ferreiro, espeto de... (pau);* incentivando os alunos a explicar o significado de um provérbio à escolha.

Explorou-se, então, a noção de provérbio, questionando se os alunos sabiam como é que se denominavam aquelas frases e registando: “Os provérbios são frases curtas, de origem popular, que contêm um ensinamento.”.

Na terceira e última parte da aula, partiu-se da ilustração para abordar a importância da água, orientando o diálogo de modo a que os alunos explicassem o que se estava a passar, referindo a função da água e justificando a sua importância com os exemplos da história.

Figura 35: Ilustração do livro *A girafa que comia estrelas*



Leu-se um excerto da história, questionando os alunos acerca das consequências da falta de água. Aproveitou-se para interligar com a importância da água no corpo humano, incentivando a que os alunos referissem as situações em que perdem água, daí a necessidade de a repor.

Figura 36: Excerto do livro *A girafa que comia estrelas*



Questionou-se se a solução da galinha-do-mato, de empurrar as nuvens para a savana, fazia sentido, orientando o diálogo de modo a que os alunos compreendessem parte do ciclo da água (que evapora e se concentra nas nuvens até que chova e volte à terra).

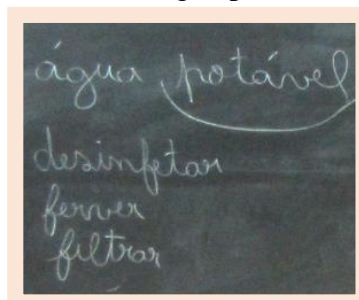
Figura 37: Pequeno esquema auxiliar do ciclo da água



Através da questão: *É seguro para a nossa saúde beber a água da chuva que se acumula em poços?* orientou-se o diálogo de modo a que os alunos referissem o conceito “potável”. Depois, procuraram a palavra no dicionário. Alertou-se para o facto de a água retirada de poços poder não ser potável, havendo a necessidade de tratá-la antes de beber.

Lançou-se o desafio: *Se estivessem num local onde não houvesse água potável e estivessem cheios de sede, o que fariam para tratar a água?* Tal questão desencadeou um diálogo acerca das várias maneiras de tratar a água, orientado para que os alunos concluíssem que se pode ferver, filtrar ou desinfetar. Deu-se espaço a que os alunos compartilhassem os seus conhecimentos em relação a este assunto e acrescentou-se o facto de existirem locais específicos para o tratamento de águas residuais (ETAR), perguntando se conheciam alguma.

Figura 38: Maneiras de tornar a água potável



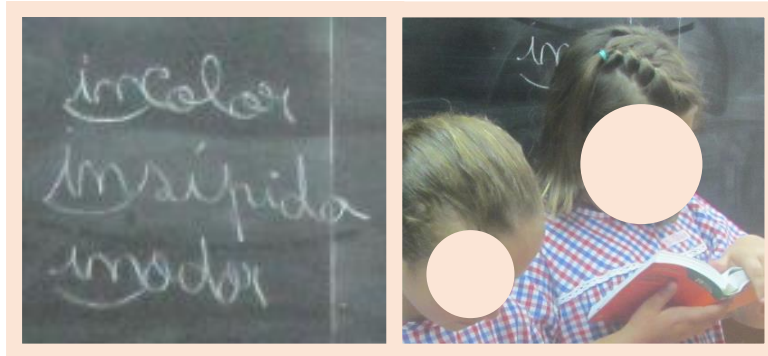
Realizou-se a **experiência da filtração da água**, em grande grupo, solicitando voluntários para deitar a terra na água e misturar com uma colher e, com o papel de filtro colocado no recipiente, verter a água com terra. Colocaram-se questões aos alunos (*Como ficou a água misturada com terra? Como estava a água que pingou no copo? Porquê que a terra não passou para o outro copo? O papel funcionou como um filtro? Porquê? Como se chama o processo que utilizamos para purificar a água com terra? O que é a filtração*) cujas respostas foram compiladas num texto coletivo sobre a experiência realizada (*A água passou pelo filtro de papel e a terra ficou retida. A água foi filtrada, ficando clara. O papel funciona como filtro.*).

Figura 39: Filtração da água com terra



Alertou-se para o facto de a filtração não ser suficiente para eliminar as bactérias que podem estar presentes na terra e que, por isso, não era seguro beber aquela água. Para concluir, realçaram-se as características da água potável, dando espaço a que os alunos observassem a água e expusessem as suas considerações, promovendo a associação com os sentidos (temática abordada em aulas anteriores): não tem cheiro, não tem cor e não tem sabor. Como os alunos não conheciam o significado de “**inodora**”, “**incolor**” e “**insípida**”, incentivou-se a procura do significado no dicionário, aproveitando também para realizar leitura em voz alta.

Figura 40: Leitura do significado encontrado no dicionário



A aula do dia seguinte iniciou-se com o diálogo sobre a temática abordada no dia anterior, “as nuvens”, retomando a história *O Botão Invisível*, ao mostrar a ilustração e questionar: *Já imaginaram se, tal como o Quincas, a Milu e a Maria, pudessem saltar para uma nuvem e ir dar uma volta a voar?* Os alunos compartilharam indagações acerca de quem levariam consigo, do lugar para onde iriam e daquilo que seria possível avistar da nuvem, bem como da forma como se sentiriam lá no alto.

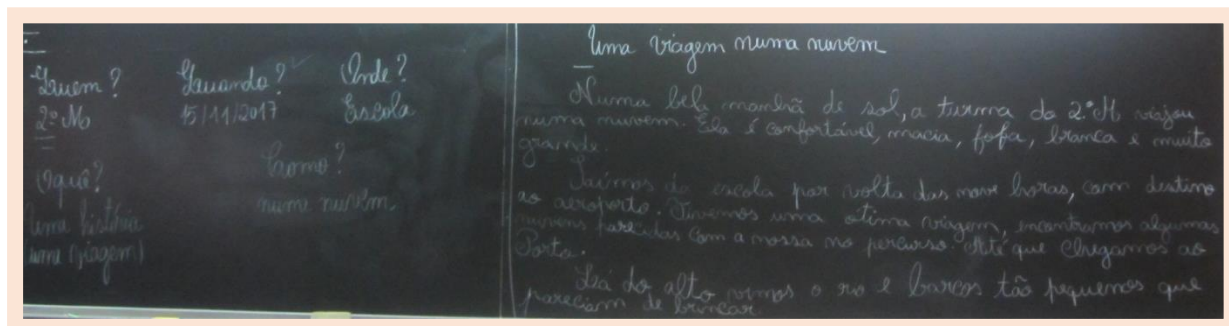
Figura 41: Ilustração do livro *O Botão Invisível*



Partindo do diálogo, propôs-se o preenchimento de um plano para a criação da **história da sua viagem de nuvem**. Como os alunos demonstraram falta de autonomia na realização desta tarefa, decidiu-se fazer a composição em grande grupo, passando de individual a coletiva, de

acordo com os aspetos votados pela turma. Escrita a história, propôs-se aos alunos a sua revisão e melhoramento a partir de uma grelha.

Figura 42: Composição “Uma viagem numa nuvem”



Na segunda parte da aula, voltou-se à história *O Botão Invisível*, questionando: *Lembram-se da viagem que os três amigos fizeram na nuvem? De onde é que saíram? Iam para onde?* para que os alunos identificassem o ponto de partida e o ponto de chegada.

Numa grelha quadriculada, no quadro, fixou-se a casa da Maria, da Milu e do Quincas (ponto de partida- A), do outro lado, a casa da bisavó Maria do Céu (ponto de chegada - B) e marcou-se o itinerário percorrido pela nuvem para chegar à casa da bisavó.

Os alunos observaram o itinerário percorrido pela nuvem para chegar à casa da bisavó e, depois, foi pedido que o descrevessem, identificando os quartos de volta para a esquerda e para a direita (revendo estes conceitos abordados em aulas anteriores). Promoveu-se a contagem das quadrículas da grelha quadriculada, alertando para o facto de uma quadrícula ser uma unidade. Os alunos foram capazes de dizer que *A nuvem andou três unidades para a frente, depois deu um quarto de volta para a esquerda e andou uma unidade em frente. De seguida deu um quarto de volta para a direita, caminhou mais três unidades em frente e chegou à casa da bisavó.*

Distribuiu-se grelhas quadriculadas pelos alunos para que representassem os pontos (ponto A, a casa dos três amigos; ponto B, a casa da bisavó) e traçassem o percurso. Colocaram-se questões: *A bisavó mudou de casa. Porquê? Para onde foi? O que lhe foram lá levar, na nuvem, os três amigos?* para que, depois, traçassem o caminho que a nuvem tinha de percorrer para chegar à casa onde agora vivia a bisavó Céu (ponto C), seguindo o percurso indicado no quadro. Ainda, utilizou-se uma borboleta para explorar, sempre a bordo da nuvem, mais um percurso, do ponto A até ao ponto D.

Figura 43: Exploração de itinerários relacionados com a história *O Botão Invisível*



7.3. A influência das Expressões no processo de aprendizagem

Realçando a importância das linguagens das expressões na aprendizagem e problematizando a resistência à sua implementação, juntamente com as minhas colegas, teve-se o cuidado de desenvolver atividades, nas áreas de Expressão e Educação Musical e de Expressão e Educação Físico-Motora, em consonância com o Projeto Educativo da escola: Literacia e Civismo e as características das turmas de 1.º Ciclo envolvidas.

Numa primeira instância, deparamo-nos com a falta de tempo disponível para a plena integração das atividades artísticas na prática pedagógica, surgindo a necessidade de ponderar esta situação. Desta forma, pretendeu-se não só aprofundar e adquirir conhecimentos essenciais relativamente à importância das linguagens das expressões na aprendizagem, como também fazer uma análise crítica à resistência na aplicação destas, relativamente às outras áreas curriculares.

Promoveu-se a Educação Artística através de um conjunto de atividades, aplicadas em cinco turmas da Escola Básica com Pré-escolar e Creche Engenheiro Luís Santos Costa, todas elas baseadas na temática da “Família”, que despontou com a chegada do Dia Nacional do Pijama, e tendo em conta o Projeto Educativo da Escola.

O culminar destas atividades permitiu compreender o incontornável papel que a área das Expressões desempenha na vida dos alunos, enquanto “possibilidade única de desenvolvimento

completo do ser, de formação equilibrada da personalidade, que nenhuma outra área consegue atingir” (Sousa, 2003, p. 113).

7.3.1. Atividades na área das Expressões

As atividades a seguir descritas foram implementadas no contexto da prática pedagógica, realizada na Escola Básica com Pré-escolar e Creche Eng. Luís Santos Costa – Machico, no âmbito do Dia Nacional do Pijama, que se celebrou no dia 20 de novembro de 2017.

A Missão Pijama, iniciativa criada em 2012 pela associação MUNDOS DE VIDA, tem como objetivo sensibilizar o país para o “direito de uma criança crescer numa família”, promovendo o acolhimento familiar e reduzindo o número de crianças institucionalizadas. A cada ano esta associação publica uma obra que narra a história de uma família de acolhimento. Em 2017 surgiu a obra *O Botão Invisível* cuja exploração deu ênfase à importância das memórias e dos sonhos que nascem no seio familiar.

Figura 44: Exploração da história *O Botão Invisível*



Com o intuito de transmitir, nesta escola, a essência da Missão Pijama foram delineados vários momentos de trabalho, aplicados em cinco turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma do 1.º ano e quatro do 2.º ano de escolaridade. Salienta-se que grande parte das atividades foram comuns nas cinco turmas, no entanto algumas particularizaram-se, de acordo com os conteúdos abordados em cada turma, bem como as especificidades de cada uma delas. Assumiu-se tal postura pois, segundo Elias (2008), “cada turma é um caso especial com as suas características e necessidades específicas” (p.102), devendo escolher-se estratégias pedagógicas adequadas a

cada uma das turmas atribuídas, para que todos os alunos pudessem alcançar aprendizagens verdadeiramente significativas.

As atividades delineadas enquadram-se nas áreas da Expressão e Educação Musical e da Expressão e Educação Físico-Motora. Na Expressão Musical selecionou-se o Bloco 1 – Jogos de Exploração e o Bloco 2 – Experimentação, Desenvolvimento e Criação Musical. Na Expressão Físico-Motora optou-se por trabalhar o Bloco 6 – Atividades Rítmicas Expressivas (Dança), que permitiu articular as duas áreas em questão. Além disso, privilegiaram-se atividades de aquecimento corporal, alongamento e relaxamento.

Para além de se explorar as áreas acima mencionadas, trabalharam-se conteúdos programáticos de outras áreas disciplinares, integrados de forma harmoniosa no decorrer das atividades. Apesar do enfoque estar no Dia Nacional do Pijama, as práticas educativas estiveram aliadas aos objetivos patentes no Projeto Educativo de Escola intitulado “Literacia e Civismo”.

Como primeira atividade, as turmas do 2.º ano de escolaridade tiveram a oportunidade de explorar a palavra FAMÍLIA, através da construção de um acróstico, em grande grupo, possibilitando uma reflexão acerca da importância dos valores cultivados em família. Tendo em conta que no 1.º ano de escolaridade os alunos ainda não dominavam a leitura e a escrita, houve uma adaptação da atividade, dando o acróstico lugar a uma chuva de ideias, realizada oralmente e com recurso a imagens fixas no quadro.

Após a reflexão acerca da importância de crescer numa família, reproduziu-se no computador a canção “Família” da autoria dos ÁTOA. Depois dos alunos ouvirem a canção, realizou-se um diálogo sobre a mensagem transmitida, no qual os alunos exprimiram as suas opiniões, referindo o quanto é importante a convivência com a sua família. Em todas as turmas, este momento revelou-se prazeroso, pois os alunos tiveram a oportunidade de partilhar experiências e momentos pessoais vividos em família.

Ao longo de vários dias, em cada turma, disponibilizou-se algum tempo para ensaiar com os alunos a canção, recorrendo às estratégias descritas na planificação (Apêndice 40). Segundo Gordon (2000), os professores devem dispor de muito tempo para acompanhar e orientar os alunos, ao longo de todo o processo de aprendizagem musical. Cientes disso, optou-se por trabalhar diariamente a canção, adaptando a prática de modo a que os alunos a aprendessem.

Os alunos demonstraram grande interesse e pré-disposição para aprender a letra da canção, realizando-se diversos jogos de exploração de sonoridades da voz falada: timbre (voz assustadora, voz da bruxa, voz doce, voz triste, entre outras), dinâmica (voz suave, forte, cada vez mais forte, cada vez mais fraca, entre outras), articulação (soletrar cada sílaba, cada palavra, muito bem explicado, mexendo bem a boca), altura (sons agudos e graves), tempo (rápido, lento, cada vez mais rápido, cada vez mais lento).

Trabalhada a letra, os alunos cantaram de forma espontânea, sendo que no decorrer desta atividade mimaram a canção com movimentos ou gestos relacionados com a mensagem transmitida.

Com a canção já explorada, passou-se à aprendizagem da coreografia, em cada turma, tendo por base os movimentos exibidos no videoclipe (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=8H3PGC5w3Tw>). Nesta atividade, procurou-se aliar o movimento corporal ao ritmo e à experiência auditiva do aluno, pois para Émile Jacques-Dalcroze, citado em Sousa (2003), o movimento corporal é a base para compreender e estudar todos os elementos musicais.

Inicialmente, o vídeo foi projetado para que os alunos tivessem a oportunidade de observar os movimentos da coreografia e relembrar a letra da canção. Na primeira fase, desafiou-se os alunos a cantar e a dançar em simultâneo, de acordo com os movimentos do videoclipe. Alguns dos alunos demonstraram dificuldade em seguir os movimentos, revelando alguma descoordenação, natural pelo fato de ser a primeira vez que o faziam.

Na fase seguinte, orientou-se a execução da coreografia, sendo que em cada sala foram representados, de forma faseada, os movimentos que a compõem, para que posteriormente os alunos os reproduzissem. Uma vez que uma das intenções da escola era, com o objetivo de enviar à associação Mundos de Vida, no dia 20 de novembro, gravar um vídeo com todos os alunos em pijama a cantar e a dançar a canção, mantiveram-se os movimentos da coreografia do videoclipe.

Realizaram-se, durante vários dias, pequenos ensaios, em cada turma, para que os alunos se sentissem mais à vontade para dançar e cantar. No dia 20 de novembro, Dia Nacional do Pijama, uma vez que os alunos vieram todos de pijama, iniciaram-se as aulas, sugerindo-lhes que reproduzissem uma sequência de movimentos habituais, desde o levantar da cama até chegar à escola. Mais tarde, organizou-se as turmas do 1.º e do 2.º anos de escolaridade no ginásio. Primeiro aqueceu-se o corpo e, de seguida, a voz. Fez-se, em conjunto, um ensaio geral, para dar

início à atuação, que teve a orientação dos professores de Expressão e Educação Musical da escola.

Figura 45: Ensaios



Figura 46: Ensaio geral e atuação



Segundo Costa (2012), as atividades rítmicas e expressivas são importantes para desenvolver uma maior disponibilidade corporal para as atividades físico-motoras, favorecendo uma melhor competência para com a dança, aliando-a a movimentos locomotores e não locomotores como o andar, correr, saltar, dar voltas, entre outros. Nesta atividade houve a expressão de todas as noções de espaço (próximo e distante, planos, níveis, direções, trajetórias e formações), de tempo (pulsção, compasso, melodia, ritmo, pausa, estrutura rítmica), de corpo (constituição, postura, equilíbrio, respiração, capacidades motoras), de relação e de dinâmica

(intensidade, contrastes e qualidade de movimento). Assim, admite-se que esta vivência potencializou as aprendizagens dos alunos, tanto no plano físico como no intelectual.

Na sequência das atividades acima descritas e com a chegada da época natalícia, em parceria com a escola, achou-se pertinente apelar à consciencialização de um conjunto de princípios e valores em prol de um ambiente escolar mais harmonioso e equilibrado. Com esse intuito, as turmas exploraram o texto “A manta”, de Isabel Minhós Martins. De seguida, sugeriu-se que os alunos, com a ajuda da família, construíssem um quadrado de lã (20cm x 20cm), para posteriormente entregarem na sala, com a finalidade de juntar todos os quadrados de lã formando uma manta por turma.

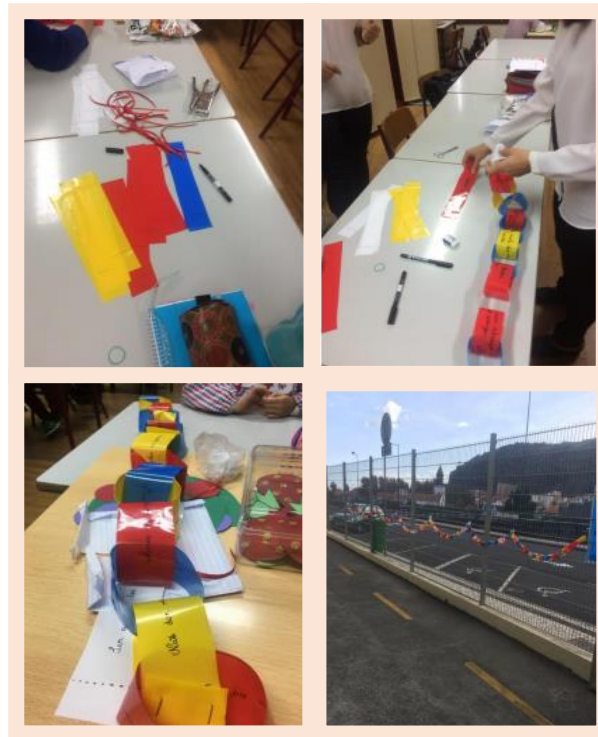
Figura 47: Criação da manta com quadrados de lã



Depois de a manta ter sido formada foi exposta na sala de aula. Seguidamente, pediu-se que os alunos olhassem para o seu “retalho” e, tal como a avó do texto, que contava uma história em cada retalho, foram desafiados a contar à turma uma história passada em família, associando-a a alguns valores como a partilha, a união, o amor, a amizade, entre outros.

Neste contexto, também foi trabalhada, em cada turma, a canção “Ser amável é tão agradável” para ser cantada no dia 5 de dezembro, durante a ação de sensibilização “Ser amável é tão agradável”, que se realizou no ginásio da escola, juntamente com as turmas do 1.º e 2.º anos de escolaridade. Neste dia, promoveu-se uma reflexão com o intuito de identificar e melhorar comportamentos considerados desajustados, através da visualização de curtas-metragens. De seguida, em cada sala, foi elaborada a “corrente da amizade” que se uniu às das outras turmas, formando uma única corrente que foi exposta na entrada da escola.

Figura 48: Elaboração da corrente da amizade



7.4. Reflexão crítica à prática pedagógica no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O pensamento é a ponte que o corpo constrói a fim de chegar ao objeto do seu desejo. Se o desejo for satisfeito, a máquina de pensar não pensa. Este é o pecado de muitos pais e professores que ensinam as respostas antes que tivesse havido perguntas (p.108).

Sendo esta a última prática pedagógica, nela refletiram-se as aprendizagens ocorridas ao longo de todo o percurso educativo. Assim, após várias experiências, tentativa e erro, desafios e procura por estratégias inovadoras, nesta prática apliquei aquelas que achei mais adequadas à aprendizagem dos meus alunos.

Assim, promoveram-se aprendizagens desafiantes com novas informações e experiências, de forma moderada, para que não se tornassem demasiado difíceis ou fáceis para os alunos e não os levassem a desistir ou a se aborrecer.

Apercebendo-me da importância da novidade para o interesse dos alunos procurei mudar com frequência as estratégias, utilizando materiais novos, como fantoches, ou músicas, jogos e grupos de trabalho ou pares. Não obstante, também se mantiveram alguns rituais, uma vez que a rotina também possui a sua importância na regulação do funcionamento da turma. (Jensen, 2002).

A incerteza era algo muito presente nesta turma, pelo que o feedback foi algo sempre muito presente nas aulas, na tentativa de reduzir esta incerteza e aumentar as capacidades de cooperação. Fomentou-se a interajuda entre os alunos permitindo que se ajudassem uns aos outros na correção dos trabalhos, por exemplo.

Sendo uma turma de 2.ºano, houve também uma grande aposta na leitura e escrita, nomeadamente na exploração de vocabulário. O dicionário acompanhou sempre cada aluno em todas as aulas. Os alunos também foram levados a utilizar o seu corpo, verificando-se que a aprendizagem cinestésica funcionou bem a este nível, principalmente na área da Matemática.

Apelou-se ao pensamento e à resolução de problemas numa abordagem diversificada, ou seja, explorando diversas formas de resolver um mesmo problema, instigando a criatividade dos alunos.

Em suma, a minha prática procurou o equilíbrio, envolvendo emoções positivas tendo sempre em vista a promoção de um clima positivo.

Considerações Finais

A concretização deste relatório, incidindo na prática pedagógica, reverteu na aprendizagem de engenhos e habilitações essenciais, facultada pelo contato com a realidade educativa.

Todos os conhecimentos obtidos num âmbito mais teórico do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico foram fortalecidos nas Práticas Pedagógicas. Efetivamente, pude verificar que a teoria e a prática se complementaram, reconhecendo progressos ao longo do percurso, fomentados pela reflexão constante.

No meio da insegurança de estar perante uma turma, perante as novidades e todas as incertezas que tal acarreta, foi fundamental poder observar, nomeadamente os profissionais de educação e os discentes em ação, e analisar antes de planificar e intervir.

As intervenções foram o culminar de tudo o que foi aprendido na teoria e observado na prática, tendo em conta a imprevisibilidade que acompanha o processo de aprendizagem. A curiosidade motivou a que muitas vezes se realizassem pesquisas inesperadas, estando presente a flexibilidade e unicidade em cada ato educativo e a consciência de que um docente é alguém em constante formação e, como tal, um descobridor, uma vez que é impossível deter todo o conhecimento existente.

Durante as intervenções pude valorizar os alunos como os seres criadores que são, e levá-los a construir o seu próprio conhecimento e a transmiti-lo, sendo que a troca de saberes foi constante. Houve sempre a vontade de aproximação com a realidade de cada aluno e, além da relação professor-aluno, construíram-se relações de amizade e compreensão que, a meu ver, foram fundamentais para o desenrolar do processo de aprendizagem, afinal de contas educar não representa um processo impessoal. Aprendi imenso.

Confesso que no Pré-Escolar houve maior flexibilidade do que no 1.º Ciclo, talvez pela ausência de manuais, horários menos rígidos ou mesmo pela disposição do espaço em si. Na tentativa de contrariar tal realidade no 1.º Ciclo, realizaram-se jogos, visitas de estudo, atividades onde os alunos pudessem se movimentar, se levantar da cadeira, manipular, investigar, sair da sala e aprender no seu meio concreto, sem se fixar apenas naquilo que vinha no manual.

Em suma, posso afirmar que todo o processo foi fundamental, pois facultou-me competências essenciais para o futuro enquanto docente, levando-me a refletir sobre muitas ações e ideologias. Assim sendo, verifico ter atingido todos os objetivos que havia delineado aquando do início deste relatório, ficando a vontade de inovar em busca sempre do melhor na prática desta arte que é ensinar/educar.

Referências

- “1.ºano: uma nova etapa”, Acedido a 1 de março de 2016, disponível em <https://bit.ly/2m35hLQ>
- Aguiar, T. (2015). Narração de histórias na educação de valores na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico. Relatório de Estágio. Universidade dos Açores, Angra do Heroísmo.
- Almeida, A. (2013) *Psicomotricidade: Jogos facilitadores de aprendizagem*, Psicossoma: Viseu.
- Almeida, Geraldo Peçanha de. *Dificuldades de Aprendizagem em Leitura e Escrita*. Rio de Janeiro. Wak Ed. 2011. 128 p. 3.ª Edição.
- Alves, M. G. & Varela, T. (2012). Construir a Relação Escola-Comunidade Educativa: Uma Abordagem Exploratória no Concelho de Almada. *Revista Portuguesa de Educação*, (n.º25), p.31-61.
- Alves, R. (2002). *Gaiolas e Asas*. Porto: Edições ASA.
- Angotti, M. (1994). *O Trabalho Docente na Pré-Escola: Revisitando teorias, descortinando práticas*. São Paulo: Pioneira Educação.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Associação Portuguesa de Educação Musical. (2002). *Cantar é como Respirar*. Educação Musical (p. 2). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bardin, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Basso, C. M. (n.d.). “A Literatura Infantil nos Primeiros Anos Escolares e a Pedagogia de Projetos”. Acedido a 3 de fevereiro de 2017, disponível em <https://bit.ly/2ozK1fo>
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta
- Benda, R. (1999). “O Desenvolvimento Motor e a Educação Física Escolar”. Acedido a 2 de outubro de 2017, disponível em <https://bit.ly/2INC2fS>

- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. C. (2012). *Metas Curriculares de Matemática para o Ensino Básico*. Acedido a 12 de novembro de 2016, disponível em <https://bit.ly/2P2R4cn>
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *A Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bordenave, J. D. & Pereira, A. M. (1986). *Estratégias de Ensino-Aprendizagem*. (9.ªed.). Petrópolis: Vozes.
- Brazão, P. (2007). O diário de um diário etnográfico eletrónico. In J. Sousa, & Fino, C. (orgs). *A escola sob suspeita*. (pp. 289-307). Porto: Asa Editores.
- Brown, S., Collins, A., Duguid, P. 1989. *Situated cognition and the culture of learning*. Educational Researcher, v.18, p.32-42.
- Brown, S., & McIntyre, D. (1993). *Making sense of teaching*. Buckingham: Open University Press.
- Centro de Referências em Educação Integral (2014). *Escola da Ponte radicaliza a ideia de autonomia dos estudantes*. Acedido a 15 de janeiro de 2017, disponível em <https://goo.gl/UNg9J2>.
- Correia, F. (2011). *Inter-sala de estudo virtual*. Dissertação de Doutoramento - Universidade da Madeira.
- Cortez, P. (1998) *Educação para todos*, Ministério da educação.
- Costa, C. (2012) *A importância do jogo no processo de ensino e aprendizagem de alunos com perturbação de hiperatividade e défice de atenção*, Lisboa.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.
- Damião, H., Festas, I., Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. C. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Acedido a 12 de novembro de 2016, disponível em <https://bit.ly/2kabRj5>
- Depondt, L., Kog, M., Moons, J. (2004). *Uma caixa cheia de emoções: manual*. Lisboa: Estúdio Didático

- Dohme, V. (2011) *Técnicas de contar histórias: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes
- Elias, F. (2008). *A escola e o desenvolvimento profissional dos docentes. Guia prático para a avaliação de desempenho*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Freire, J.B. (1997). *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*. Editora Scipione, São Paulo.
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Open University Press.
- Escola Básica de Paredes (2016). “Educação Pré-Escolar – Metas de Aprendizagem”. Acedido a 3 de maio de 2016, disponível em: <https://bit.ly/2kFAaWl>
- Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche Engenheiro Luís Santos Costa - Machico (n.d.). Página *online* da escola. Acedido a 3 de abril de 2018, disponível em <https://goo.gl/CY7waH>.
- Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, A. B. (2015). Esta é a escola portuguesa que os ingleses copiaram. *Diário de Notícias*. Acedido a 2 de janeiro de 2015, disponível em <https://goo.gl/DGfoap>.
- Fino, C. (2010). Inovação pedagógica: significado e campo (de investigação). In A. Bento & A. Mendonça (orgs.). *Educação em tempo de mudança* (pp. 277-287). Funchal: Universidade da Madeira, CIE-UMa.
- Formosinho, J. (2016). Estudando a Praxis Educativa: O Contributo da Investigação Praxeológica. *Sensos 11* (vol.VI). n. º1. Acedido a 30 de agosto de 2019, disponível em <https://bit.ly/2kD7bTb>
- Formosinho, João (1987). «O Currículo Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único», in Vários, *O Insucesso Escolar em Questão*. Cadernos de Análise Social da Educação. Braga: Universidade do Minho, pp. 41-50.
- Gadotti, M. (1998). *Janusz Korczak: Percursor dos direitos da criança*. Israel: The Janusz Korczak Association.

- Galimard, P. (1983) *Psicologia e pedagogia*, Moraes editores: Lisboa.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Goodson, I. (1997). *A construção social do currículo*. Coleção Educa-Currículo. Lisboa: Educa.
- Gordon, E. E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical: Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Graue, M.E. & Walsh, D.J. (2003). *A investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guerra, M. (2003). *No Coração da Escola: Estórias sobre a educação*. Porto: Edições Asa.
- Hargreaves, Andy (2004). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Infantário Girassol. (2013). *Projeto Educativo de Escola 2013-2017*. Funchal: Infantário Girassol.
- Inhelder, B. & Piaget, J. (1976). *Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente: Ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais*. São Paulo: Livraria Pioneira.
- Inhelder, B. & Piaget, J. (1976). *Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente: Ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais*. São Paulo: Livraria Pioneira.
- Iturra, R. (1997). *O Imaginário das Crianças*. Lisboa: Fim de Século.
- Jensen, Eric. (2002). *O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens. Um guia para pais e educadores*. Porto: Edições Asa
- Jonhson, D., Johnson, R., Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperative en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Junta de Freguesia de S. Martinho (n.d.). *São Martinho*. Acedido a 23 de outubro de 2016, disponível em <https://goo.gl/GVJPcK>.
- Kamii, C. (2003). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. (3.^a ed.). Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

- Kamii, C. (n.d.). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. (2ª ed.). Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelo: Graó.
- Leite, C. (2006). Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Currículo sem Fronteiras*, vol. 6 (n.º2), p.67-81. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marelenquelem, M. & Garcia, B. R.Z. (2003). *O Conto de Fadas e o Imaginário Infantil*. Acedido a 19 de dezembro de 2016, disponível em <https://goo.gl/dhj4fy>.
- Martin, D. A. & Santos, C. M. (n.d.). *A Importância da Tecnologia no Processo Ensino-Aprendizagem*. Acedido a 23 de maio de 2016, disponível em <https://bit.ly/2IHLpNw>
- Matos, Z. (1991). *Educação Física na Escola Primária – Volume I*. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física da Universidade do Porto (FCDEF).
- Mello, I. E. (2011). *O Imaginário no Cotidiano Escolar*. Acedido a 19 de dezembro de 2016, disponível em <https://goo.gl/bdwMK3>.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo*. 4.ª Edição. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Morgado, J. (2003) *Qualidade, inclusão e diferenciação*, Lisboa.
- Mundos de Vida (2012). “Há abraços que transformam uma vida”. Acedido a 28 de dezembro de 2017, disponível em <https://bit.ly/2IPE5jx>
- Mundos de Vida (2012). *Dia Nacional do Pijama*. Acedido a 10 de novembro de 2016, disponível em <https://goo.gl/V67eXE>
- Nóvoa, A. (1992). Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és. E vice-versa. In G. Veloso, L. Serrazina & M. Maia (Org.), *ProfMat 91: Atas* (Vol. II, pp. 1-20). Lisboa: APM.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T.M. Kishimoto, & M. Pinazza (Orgs.),

- Pedagogias(s) da Infância. Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 13-36). São Paulo: Artmed Editora.
- Pacheco, J. A. (1999). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo*. Braga: Livraria Minho.
- Pocinho, M. & Canavarro, J. M. (2009). *Sucesso escolar e estratégias de compreensão e expressão verbal: como compreender melhor as matérias e as aulas?* Lisboa: Pedago.
- Reis, C. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rocheal, L. (2009). *A importância da Psicomotricidade no processo de aprendizagem*. Acedido a 2 de outubro de 2017, disponível em <https://bit.ly/2lHr8si>
- Rodari, G. (1982). *Gramática da Fantasia* (8ª ed.). São Paulo: Summus.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Rossi, S. F. (2012). Considerações sobre a Psicomotricidade na Educação Infantil. *Revista Vozes dos Vales*. São Paulo. N. °1, p.01-18.
- Roldão, M. C.; Gaspar, M. I. (2007). *Elementos para o desenvolvimento curricular*.
- Sarmiento, P. (2004). O desporto como pedagogia: O Desporto na Escola. In *Pedagogia do Desporto e Observação* (p.132-145). Lisboa: FMH edições.
- Serrazina & M. Maia (Org.), *ProfMat 91: Atas* (Vol. II, pp. 1-20). Lisboa: APM.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, M. H. G. (2013). *A Aprendizagem da Matemática no 1.º Ciclo através de Atividades de Investigação numa Comunidade de Aprendizagem*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal.

- Silva, R. F. & Correa, E. S. (2014). *Novas Tecnologias e Educação: A Evolução do Processo de Ensino e Aprendizagem na Sociedade Contemporânea*. Acedido a 10 de janeiro de 2016, disponível em <https://goo.gl/nBmN9h>.
- Silva, R. F. & Correa, E. S. (2014). *Novas Tecnologias e Educação: A Evolução do Processo de Ensino e Aprendizagem na Sociedade Contemporânea*. Acedido a 23 de maio de 2016, disponível em <https://bit.ly/2li1KWh>
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. (Vol. I). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, C. (1993) Dissertação de doutoramento *Ativação do desenvolvimento cognitivo e facilitação da aprendizagem*, Universidade do Minho.
- Sousa, J. M. (2000). O professor como pessoa: implicações para uma prática pedagógica. *Correio da Educação*. 52. 1-2.
- Spodek, B. (org). (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Teixeira, M. C. S. (2006). Pedagogia do Imaginário e Função Imaginante: Redefinindo o Sentido da Educação. *Olhar de Professor*, 9 (2), 215-227.
- Varela, B. L. (2013). *O Currículo e o Desenvolvimento Curricular: Conceções, Práxis e Tendências*. Praia: Edições Uni-CV.
- Veríssimo, I. (2012). *A Expressão Musical na Educação Pré-Escolar*. Beja: Instituto Politécnico de Beja - Escola Superior de Educação de Beja.
- Willems, E. (1970). *As Bases Psicológicas da Educação Musical*. Suíça: Edições Pro-Música.
- Zabalza, M. A. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.

Referências normativas

Decreto-Lei N.º 17/2016 de 4 de abril. *Diário da República N.º 65 – I Série*. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho (Princípios Orientadores da Organização e Gestão do Currículo e Avaliação das Aprendizagens).

Decreto-Lei N.º 17/2016 de 4 de abril. *Diário da República N.º 65 – I Série*. Ministério da Educação.

Diário da República (1997). *Lei-Quadro n.º 5/97 de 10 de Fevereiro. Lei Quadro da Educação Pré-escolar, publicado no Diário da República – I Série - A*. Acedido a 26 de abril de 2016, disponível em <https://bit.ly/2m5c7jX>