



Centro de Competência de Ciências Sociais

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

Ano Letivo: 2014/2015

Mestranda: Andreia Filipa Nepomuceno da Silva Nunes

**Relatório de Estágio para a obtenção do grau de Mestre em Educação
Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Orientadora: Professora Doutora Maria Fernanda Baptista Pestana Gouveia

Funchal, março de 2015

“Senhor, me cura de pensar, de agir, como pessoa grande, cheia de orgulho, achismos,
conhecimentos mundanos;

Me ensina a ser igual a uma criança, que sabe cair e se levantar, inúmeras vezes,
esboçando o maior sorriso, e sempre disposta a recomeçar.”

(Animara Schinder)

*Às crianças da sala dos Pinguins e da Escola Básica do 1º Ciclo
com Pré da Assomada que enriqueceram o meu percurso académico!*

Agradecimentos

A conclusão desta etapa da minha vida com sucesso não teria sido possível sem a contribuição especial de várias pessoas que estiveram sempre ao meu lado ao longo de todo este percurso académico.

Desde logo, um agradecimento especial ao meu marido por ter estado sempre comigo, por nunca me deixar desistir, por me ter levantado do chão sempre que tropecei, por acreditar em mim mesmo quando nem eu acreditava, por me mostrar o sol quando só via nuvens, por me ensinar que para alcançar os nossos objetivos é necessário atingirmos o limite e que só chegamos ao céu depois de passarmos pelo inferno.

Uma dedicação especial aos meus dois filhos, a Leonor e o Martim, porque sem eles não teria tido a força e a determinação para superar todos os obstáculos que se colocaram neste caminho. Foi a pensar neles e no orgulho que um dia terão da sua mãe que tudo foi possível.

Uma palavra especial à minha mãe, que sempre esteve ao meu lado e sempre me acompanhou e apoiou nos bons e maus momentos.

À minha sogra um agradecimento profundo por toda a disponibilidade que sempre demonstrou em todos os momentos e por me ter substituído sempre que foi necessário.

Às educadoras e professoras cooperantes com as quais tive o prazer de estagiar uma palavra de agradecimento por me terem aturado e por tudo o que me ensinaram e fizeram crescer, servindo de exemplo para o futuro.

A todas as minhas colegas, sem exceção, uma palavra de amizade pelo carinho e paciência que sempre demonstraram e tiveram para comigo.

À minha orientadora de estágio, a Professora Doutora Gorete Pereira, uma palavra especial pelo acompanhamento, valorização e troca de experiências.

À minha orientadora científica do relatório, a Professora Doutora Maria Fernanda Baptista Pestana Gouveia, um agradecimento sentido pela paciência, incentivo, colaboração e apoio na organização e elaboração deste relatório.

À Universidade da Madeira, ao Centro de Competências Sociais e ao Departamento de Ciências da Educação, uma palavra de apreço por toda a colaboração concedida durante todos estes anos.

A todas as crianças que conheci ao longo deste percurso, a minha eterna gratidão, pelo carinho, confiança e por todos os momentos mágicos que me proporcionaram.

A todos, sem exceção, o meu muito obrigado!

Resumo

O presente relatório de estágio foi elaborado com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este relatório foi pensado e construído em torno da prática pedagógica desenvolvida quer em contexto de Educação de Infância, no Infantário “O Golfinho”, quer em contexto de 1.º Ciclo, na Escola Básica do 1º Ciclo com Pré da Assomada.

Na sua primeira parte, o relatório faz um enquadramento teórico e metodológico que aborda questões como a consagração da educação e o ensino a nível europeu e nacional, o perfil geral e específico do educador de infância e do professor de ensino básico, os direitos das crianças, como também faz uma abordagem aos vários modelos curriculares que serviram de inspiração à “praxis” e à metodologia da investigação-ação, como a metodologia adotada em toda a prática pedagógica.

Numa segunda parte, o relatório aborda a intervenção pedagógica em ambos os contextos educativos sustentada pelo referido enquadramento teórico e metodológico.

A necessidade de se compreenderem e resolverem situações problemas naqueles contextos educativos e o objetivo de realizar uma intervenção pedagógica com qualidade e rigor conduziu-me à escolha da investigação-ação como metodologia de investigação preferencial.

No âmbito da intervenção pedagógica, procurou-se, em ambos os contextos educativos, fomentar aprendizagens com significado, olhando para os interesses individuais e do grupo, encarando as crianças como seres com competências para participarem e integrarem os processos educativos, bem como, procurou-se estimular o bem-estar emocional do grupo e de cada criança, respeitando o ritmo de cada um.

No final do relatório, é feita uma reflexão crítica sobre os estágios realizados em ambos os contextos educativos, destacando a sua importância para a constante evolução profissional do docente e para a construção consolidada da sua própria identidade.

Palavras-chave: Aprendizagem; Professor; Educador; Crianças; Identidade; Perfil; Intervenção Pedagógica; Investigação-Ação.

Abstract

This report was prepared in order to obtain the degree of Master in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education.

This report was designed and built around the pedagogical practice developed in the context of Childhood Education, in Kindergarten "O Golfinho", and in the context of 1st Cycle of Basic Education, in Escola Básica do 1º Ciclo com Pré da Assomada.

In its first part, the report makes a theoretical and methodological framework that addresses issues such as the consecration of education and teaching at European and National level, the general and specific profile of the kindergarten teacher and primary school teacher, children's rights as well as approaches the various curricular models that inspired the "*praxis*" and the methodology of research-action, as the methodology adopted throughout the pedagogical practice.

The second part of the report addresses to the pedagogical practice in both educational contexts sustained by the theoretical and methodological framework.

The need to understand and solve educational problems in both contexts and the aim to perform a pedagogical intervention with quality and accuracy led me to choose the research-action as preferred research methodology.

Within the scope of the pedagogical intervention, we looked to, in both educational contexts, foster meaningful learning, looking at the individual and group interests, viewing children as beings with abilities to participate and integrate the educational processes, as well as, we looked to stimulate the emotional well-being of the group and of each child, respecting the pace of each one.

At the end of the report, we make a critical reflection on the pedagogical intervention performed in both educational contexts, highlighting its importance to the ongoing professional development of the teacher and to the consolidated construction of its own identity.

Keywords: Learning; Teacher; Educator; Children; Identity; Profile; Pedagogical intervention; Research-Action.

Sumário

| | |
|---|-------------|
| Agradecimentos..... | V |
| Resumo..... | VII |
| Abstract..... | VIII |
| Sumário..... | IX |
| Índice de figuras..... | XII |
| Índice de quadros..... | XIII |
| Índice de Apêndices – Conteúdo do CD-ROM..... | XIV |
| Introdução..... | 1 |
| Capítulo I – Enquadramento Teórico..... | 3 |
| 1.1. A Educação e o Ensino – Consagração comunitária e constitucional..... | 5 |
| 1.2. Sistema Educativo Português – Noções Básicas sobre a Lei de Bases..... | 7 |
| 1.2.1. Perfil geral de desempenho do educador de infância e do professor de ensino básico..... | 9 |
| 1.2.2. Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância..... | 11 |
| 1.2.3. Perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico..... | 13 |
| 1.3. Direitos das crianças à Educação..... | 16 |
| 1.4. Modelos curriculares: Fontes de inspiração da prática..... | 19 |
| 1.4.1. A pedagogia em participação..... | 19 |
| 1.4.2. Modelo curricular High-Scope..... | 20 |
| 1.4.3. Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna..... | 21 |
| 1.4.4. Modelo Pedagógico de Reggio Emílio..... | 22 |
| Capítulo II – Enquadramento Metodológico..... | 25 |
| 2.1. A metodologia da investigação-ação..... | 27 |
| 2.2. A organização do processo da investigação-ação..... | 29 |
| 2.3. Momento preparatório da investigação..... | 32 |
| 2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados..... | 32 |
| 2.5. Limites da investigação..... | 35 |
| Capítulo III – Estágio em contexto de Educação de Infância..... | 37 |
| 3.1. Estágio em contexto de Educação de Infância..... | 39 |
| 3.1.1. Caracterização do meio envolvente..... | 39 |
| 3.1.2. Caracterização da instituição..... | 39 |

| | |
|--|-----------|
| 3.1.3. Caracterização do grupo..... | 41 |
| 3.2. Intervenção pedagógica na Sala dos Pinguins (Jardim de Infância) - Alguns momentos importantes..... | 43 |
| 3.2.1. Os frutos do Outono/ Cabra-cega dos alimentos..... | 43 |
| 3.2.2. A salada de fruta dos frutos do Outono..... | 44 |
| 3.2.3. Expressão plástica: Simplesmente criar/pintar | 45 |
| 3.2.4. A magia dos livros..... | 47 |
| 3.2.4.1. Hora do “Baú do Tesouro” – “A Bruxa Luna”..... | 48 |
| 3.2.4.2. Hora do “Baú do Tesouro” – “A que sabe a Lua?..... | 51 |
| 3.2.4.3. Hora do “Baú do Tesouro” – “A Maria Castanha!”..... | 54 |
| 3.2.4.4. Hora do “Baú do Tesouro” – “Como funciona o Pai Natal!”..... | 57 |
| 3.3. O meu diário: Algumas reflexões e preocupações..... | 61 |
| 3.3.1. Entrada no diário no dia 14.10.2013..... | 61 |
| 3.3.2. Entrada no diário no dia 21.10.2013..... | 63 |
| 3.3.3. Entrada no diário no dia 28.10.2013..... | 66 |
| 3.3.4. Entrada no diário no dia 15.12.2013 – A autoavaliação..... | 66 |
| 3.4. Processo de avaliação..... | 68 |
| Capítulo IV – Estágio em contexto de 1.º Ciclo | 75 |
| 4.1. Estágio em contexto de 1.º Ciclo..... | 77 |
| 4.1.1. Caracterização do meio envolvente | 77 |
| 4.1.2. Caracterização da instituição | 77 |
| 4.1.3. Caracterização da turma do 2º ano..... | 78 |
| 4.2. Intervenção Pedagógica no 2º ano do 1.º Ciclo – Alguns momentos marcantes..... | 81 |
| 4.2.1. Respeito pela diferença | 81 |
| 4.2.2. Equilíbrio nas tarefas..... | 82 |
| 4.2.3. Interdisciplinaridade..... | 83 |
| 4.2.3.1. Interdisciplinaridade: Português, Estudo do Meio, Música e Expressão Plástica..... | 85 |
| 4.2.3.2. Interdisciplinaridade: Matemática, Expressão Plástica, Português, Música e Dança..... | 88 |
| 4.2.4. Resolver problemas em grupo – Cooperação..... | 90 |
| 4.2.5. Alguns momentos que não correram como previsto..... | 92 |
| 4.2.5.1. A Páscoa..... | 93 |
| 4.2.5.2. Matemática – Unidades de medida | 95 |

| | |
|--|------------|
| 4.2.5.3.Dificuldades na gestão de comportamentos – Um caso difícil | 100 |
| 4.2.6. Atividade com a comunidade educativa..... | 105 |
| 4.2.7. Processo de avaliação..... | 106 |
| 5. Reflexão Final sobre a Intervenção Pedagógica | 109 |
| 6. Referências bibliográficas..... | 115 |

Índice de Figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1: A entrada da Bruxa Luna..... | 49 |
| Figura 2: A contar a história..... | 49 |
| Figura 3: Recordações..... | 50 |
| Figura 4: O bolo mágico..... | 50 |
| Figura 5: A vendedora de castanhas a pregar..... | 55 |
| Figura 6: A vendedora de castanhas..... | 55 |
| Figura 7: O grupo de crianças da sala dos Pinguins..... | 56 |
| Figura 8: A auxiliar da sala dos Pinguins com as castanhas..... | 56 |
| Figura 9: O Pai Natal da sala dos Pinguins | 57 |
| Figura 10: Momento do Baú Mágico..... | 58 |
| Figura 11: Momento do Baú Mágico..... | 58 |
| Figura 12: Momento do Baú Mágico..... | 59 |

Índice de Quadros

| | |
|--|-----|
| Quadro 1: Esquema-guia de apoio ao professor/investigador..... | 31 |
| Quadro 2: Propostas de atividades..... | 53 |
| Quadro 3: Ficha 1g - Avaliação diagnóstica do grupo (a utilizar numa 1.ª fase)..... | 70 |
| Quadro 4: Ficha 2g - Análise e reflexão em torno do grupo e contexto (a utilizar numa 2.ª Fase)..... | 71 |
| Quadro 5: Ficha 3g - Definição de objetivos e iniciativas dirigidas ao grupo/contexto educativo (a utilizar numa 3.ª Fase)..... | 72 |
| Quadro 6: Medições..... | 97 |
| Quadro 7: Medições..... | 97 |
| Quadro 8: Medições..... | 98 |
| Quadro 9: Medições..... | 98 |
| Quadro 10: Medições..... | 99 |
| Quadro 11: Anotações de comportamento..... | 102 |
| Quadro 12: Perspectivas sobre a avaliação formativa..... | 107 |
| Quadro 13: Responsabilidades na avaliação formativa alternativa..... | 108 |

Índice de Apêndices – Conteúdo do CD-ROM

Apêndice A – Relatório de estágio

Apêndice B – Trabalho investigação-ação

Apêndice C – Música “A que sabe a Lua?”

Apêndice D – Banda Desenhada

Apêndice E – Letra da Música “A que sabe a Lua?”

Apêndice F – Exemplos de planificações em contexto de Educação de Infância

Apêndice G – Exemplos de planificações em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice H – Livro de receitas do 2.º A

Apêndice I – Desenhos livres do 2.º A

Introdução

O presente relatório surge no 2.º Ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, após a conclusão da prática pedagógica em ambos os contextos educativos.

A prática pedagógica foi desenvolvida em contexto de Educação de Infância, no Infantário “O Golfinho”, e em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Básica do 1º Ciclo com Pré da Assomada.

Em termos estruturais, o presente relatório não obedece a uma estrutura específica e foi todo ele redigido ao abrigo do novo acordo ortográfico, com exceção das citações nele efetuadas, anteriores à data da sua entrada em vigor.

O relatório está organizado em quatro grandes capítulos.

O primeiro capítulo integra o enquadramento teórico, que questões como a consagração da educação e o ensino a nível europeu e nacional, o sistema educativo português, o perfil geral e específico do educador de infância e do professor de ensino básico, os direitos das crianças, como também os vários modelos curriculares que serviram de inspiração à “praxis”, designadamente, o modelo da pedagogia em participação, o modelo curricular High-Scope, o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna e ainda o modelo pedagógico de Reggio Emilia.

O segundo capítulo integra, por sua vez, o enquadramento metodológico, dando especial atenção à metodologia da investigação-ação, enquanto metodologia preferencial adotada em toda a prática pedagógica. A adoção da investigação-ação como metodologia possibilitou a compreensão das situações problema que emergiram em ambos os contextos educativos e permitiu a aplicação de conceções teóricas que consubstanciam o ponto de partida rumo ao conhecimento. Neste capítulo, procuro elucidar as principais características dessa metodologia, o contributo que a mesma pode proporcionar para a melhoria educativa, bem como, abordo a organização desse processo de investigação, as atitudes do docente/educador, as técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de dados e as limitações desta metodologia.

No terceiro e quarto capítulo, abordo a intervenção pedagógica desenvolvida quer em contexto de Educação de Infância quer em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Em ambos os contextos educativos, procuro contextualizar o ambiente educativo, caracterizando o meio envolvente, a instituição e as turmas em questão, bem como, abordo a intervenção pedagógica em diversas vertentes e sentidos.

A intervenção pedagógica consubstancia a dimensão empírica e a praxis em si mesma, traduzindo-se na aplicação prática dos conhecimentos apreendidos ao longo da licenciatura e do mestrado, mas não se limitando aos mesmos.

Com efeito, a construção da identidade profissional de educadora ou docente não se constrói de um dia para o outro, nem é nunca um projeto acabado. Pela sua natureza, é um projeto em constante evolução e adaptação que depende de um conjunto de fatores e variáveis, mas acima de tudo depende da vontade e determinação de cada educador e docente em ser cada vez melhor e daquilo que o mesmo pretende contribuir para o futuro dos próximos cidadãos do mundo.

No final do relatório, é feita uma reflexão crítica sobre todo o percurso da intervenção pedagógica, quer em contexto de educação de infância quer em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, destacando a sua importância para o futuro do educador e do docente e para a construção consolidada da sua própria identidade profissional.

Capítulo I - Enquadramento Teórico

“Pois eu gosto de crianças!
Já fui crianças também...
Não me lembro de o ter sido;
Mas só ver reproduzido
O que fui, sabe-me bem.

É como se de repente
A minha imagem mudasse
No cristal duma nascente
E tudo o que sou voltasse
À pureza da semente.”
(Miguel Torga, 1957)

1. Enquadramento Teórico

Como em qualquer profissão, as bases teóricas assumem particular importância para que a prática e intervenção pedagógica possa ser feita de forma adequada, coerente, sustentada, contextualizada e com qualidade.

Nesse sentido, procurei neste primeiro capítulo fazer um enquadramento comunitário e constitucional sobre a temática da educação e o ensino, abordando a Lei de Bases do Sistema Educativo Português, procurei descrever o perfil geral e específico dos educadores de infância e professores, enunciei os direitos das crianças, bem como, ainda abordo, do ponto de vista teórico, os modelos curriculares, os modelos pedagógicos, entre outras temáticas relevantes.

A abordagem a estes temas revela-se, pois, de extrema utilidade na medida em que permite uma reflexão aprofundada sobre aspetos essenciais na construção de uma prática pedagógica de maior qualidade.

1.1. A Educação e o Ensino - Consagração comunitária e constitucional

Qualquer abordagem sobre a educação e o ensino terá obrigatoriamente que assentar nos princípios e direitos consagrados quer no Tratado da União Europeia quer na nossa Lei Fundamental.

Nenhum educador ou professor poderá exercer a sua prática sem ter as noções básicas sobre o enquadramento teórico da sua atividade profissional.

Desde logo e relativamente ao Tratado da União Europeia referir que o atual artigo 165.º consagra expressamente que:

"A União contribuirá para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, incentivando a cooperação entre Estados-Membros e, se necessário, apoiando e completando a sua ação, respeitando integralmente a responsabilidade dos Estados-Membros pelo conteúdo do ensino e pela organização do sistema educativo, bem como a sua diversidade cultural e linguística."

Já ao nível interno, a Constituição da República Portuguesa, contém diversas disposições relevantes, que norteiam todo o sistema educativo português.

Em sede de direitos, liberdades e garantias, o artigo 43.º da Constituição da República Portuguesa consagra a liberdade de aprender e ensinar, que incluem: a proibição do Estado programar a educação segundo quaisquer diretrizes filosóficas,

estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas; a afirmação de que o ensino público não pode ser confessional; e a garantia do direito de criar escolas particulares e cooperativas.

Já no quadro dos direitos económicos, sociais e culturais, a Constituição da República Portuguesa dedica os artigos 73.º a 79.º à educação e ao ensino.

De acordo com a nossa Lei Fundamental, todos têm direito à educação e o Estado deve promover a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva (Artigo 73.º da CRP).

Por sua vez, todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.

Incumbido ao Estado, na realização da política de ensino, assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito, criar um sistema público e desenvolver o sistema geral de educação pré-escolar, garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo, garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística, estabelecer progressivamente a gratuidade de todos os graus de ensino, inserir as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das atividades económicas, sociais e culturais, promover e apoiar o acesso dos cidadãos portadores de deficiência ao ensino e apoiar o ensino especial, proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades, bem como, ainda, incumbe ao Estado assegurar aos filhos dos emigrantes o ensino da língua portuguesa e o acesso à cultura portuguesa e o apoio adequado para efetivação do direito ao ensino (Artigo 74.º da CRP).

O Estado está igualmente incumbido, nos termos da Constituição, a criar uma rede de estabelecimentos públicos de ensino que cubra as necessidades de toda a população, bem como, a reconhecer e a fiscalizar o ensino particular e cooperativo (Artigo 75.º da CRP).

Paralelamente e no que respeita à participação democrática no ensino, a Lei Fundamental é também clara ao consagrar que os professores e os alunos têm o direito de participar na gestão democrática das escolas (Artigo 77.º da CRP).

Por fim, a Constituição da República Portuguesa faz ainda uma referência à cultura física e ao desporto, consagrando que todos têm direito à mesma e que incumbe ao Estado, em colaboração com as escolas e as associações e coletividades desportivas, promover, estimular, orientar e apoiar a prática e a difusão da cultura física e do desporto, bem como prevenir a violência no desporto (Artigo 79.º da CRP).

No entanto, para alguns autores, como Jorge Miranda, a Constituição da Educação não compreende apenas estes preceitos, mas também outras disposições tais como o artigo 9.º, alínea f), que elenca as tarefas do Estado, os artigos 36.º n.ºs 3 e 5, e 67.º relativos à família, o artigo 66.º n.º 2 alínea g), sobre educação ambiental, o artigo 90.º sobre os objetivos dos planos e o artigo 164.º alínea i), que estabelece uma reserva absoluta e competência legislativa da Assembleia da República para legislar sobre bases do sistema do ensino.

1.2. Sistema Educativo Português – Noções básicas sobre a Lei de Bases

Para além da Constituição da República, outros diplomas legais carecem de apreciação e conhecimento para que da parte do Educador ou Professor haja uma consciencialização do seu papel e funções na sociedade.

Entre esses diplomas destaca-se, pela sua particular importância no ordenamento jurídico e educativo português, a Lei de Bases do Sistema Educativo Português, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, com todas as suas alterações.

A Lei de Bases estabelece o quadro geral do sistema educativo português, definindo-o como o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.

Através da Lei de Bases estabelece-se a especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

Mais é expressamente consagrado através desta Lei de valor reforçado que no acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar.

É a Lei de Bases que define que o sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar.

Segundo aquele diploma, a educação pré-escolar, no seu aspeto formativo, é complementar e ou supletiva da ação educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação.

Por sua vez, a educação escolar compreende os ensinos básicos, secundário e superior, integra modalidades especiais e inclui atividades de ocupação de tempos livres.

Por fim, a educação extraescolar engloba atividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e atualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal.

No que respeita à educação pré-escolar, a Lei de Bases define como objetivos estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades, contribuir para a estabilidade e a segurança afetivas da criança, favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança, desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade, fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica, incutir hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e coletiva, proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança.

Já quanto ao ensino básico, a Lei de Bases define como objetivos assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano, proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e promover a educação artística, proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda, proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional,

desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas, proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afetiva, proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades, fomentar o gosto por uma constante atualização de conhecimentos, participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias, proporcionar a aquisição de noções de educação cívica e moral, bem como, ainda, criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.

No que concerne ao 1.º ciclo do ensino básico, é este diploma que consagra que no 1.º ciclo o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas, bem como que a articulação entre os diferentes ciclos do ensino básico deve obedecer a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico.

Quanto ao 1.º ciclo, é ainda este diploma que refere que são particularidades específicas deste ciclo do ensino básico, o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora.

1.2.1. Perfil geral de desempenho do educador de infância e do professor de ensino básico

Através do Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, foi definido o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário.

Atualmente, os educadores de infância e os professores são detentores de diplomas que certificam a formação profissional específica com que se encontram habilitados, através de cursos que se organizam de acordo com as necessidades do respetivo desempenho profissional, e segundo perfis de qualificação para a docência, decorrentes do disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Os perfis, ao caracterizarem o desempenho profissional do educador e do professor, evidenciam as exigências de formação inicial, sem prejuízo da indispensável

aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional adequado, consolidado e de qualidade.

Através do referido diploma, é definido o perfil de desempenho comum aos educadores de infância e aos professores dos ensinos básico e secundário, tendo sido deixado para o Decreto-Lei n.º 241/2001, da mesma data, a definição dos perfis de desempenho próprios de cada qualificação para a docência.

Do ponto de vista da dimensão profissional, social e ética, o educador e o professor deve promover aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes, deve assumir-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa.

Tal como, o educador e o professor deve exercer a sua actividade profissional na escola ou instituição educativa, à qual está socialmente cometida a responsabilidade específica de garantir a todos, um conjunto de aprendizagens de natureza diversa, designado por currículo, fomentar o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade, promover a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural.

A este nível, o educador e o professor deve ainda identificar e respeitar as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa, combatendo processos de exclusão e discriminação, manifestar capacidade de comunicação e equilíbrio emocional na sua actividade profissional, bem como, ainda assumir a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas.

Do ponto de vista do desenvolvimento do ensino, o educador e o professor deve promover aprendizagens no âmbito de um currículo, utilizar, de forma integrada, saberes próprios da sua especialidade e saberes transversais e multidisciplinares adequados ao respetivo nível e ciclo de ensino, organizar o ensino e promover, individualmente ou em equipa, as aprendizagens, recorrendo à actividade experimental, sempre que possível, utilizar corretamente a língua portuguesa, nas suas vertentes escrita e oral, e, ainda, utilizar, em função das diferentes situações, linguagens diversas e suportes variados, nomeadamente as tecnologias de informação e comunicação.

A este nível, o educador e o professor deve igualmente promover a aprendizagem sistemática dos processos de trabalho intelectual e das formas de organizar e comunicar, desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, mobilizar valores, saberes e experiências, assegurar a realização de atividades educativas de apoio aos alunos e cooperar na deteção e acompanhamento de crianças ou jovens com necessidades educativas especiais, incentivar a construção participada de regras de convivência democrática e gerir, com segurança e flexibilidade, situações problemáticas e conflitos, bem como, ainda, utilizar a avaliação como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação.

Já no plano de participação na escola e de relação com a comunidade, o educador e o professor deve perspetivar a escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva e de intervenção social, participar na construção, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo da escola e dos respetivos projetos curriculares, bem como nas atividades de administração e gestão da escola, integrar no seu projeto curricular saberes e práticas sociais da comunidade, colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo e promovendo relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente, promover interações com as famílias, valorizar a escola, cooperando com outras instituições da comunidade e participando nos seus projetos, cooperar na elaboração e realização de estudos e de projetos integrados na escola e no seu contexto.

No âmbito do seu desenvolvimento profissional, o educador e o professor devem encarar a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional.

Nesse sentido, o educador e o professor devem refletir sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, refletir sobre aspetos éticos e deontológicos inerentes à profissão, perspetivar o trabalho de equipa como fator de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, desenvolver competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspectiva de formação ao longo da vida, participar sempre que possível em projetos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

1.2.2. Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância

O Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, veio definir os perfis de

desempenho específicos do educador de infância e do Professor do 1.º ciclo do ensino básico.

De acordo com o sistema educativo português, o educador de infância deve conceber e desenvolver o seu currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares.

No âmbito da organização do ambiente educativo, o educador de infância deve organizar o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, deve disponibilizar e utilizar materiais estimulantes e diversificados, proceder a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, de forma a proporcionar a apreensão de referências temporais pelas crianças, mobilizar e gerir convenientemente os recursos educativos, nomeadamente os ligados às tecnologias da informação e da comunicação, criar e manter condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças.

No âmbito da observação, da planificação e da avaliação, o educador deve observar cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de aprendizagem, ter em consideração, na sua planificação, os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras, planificar a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, planificar atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, de forma a proporcionar aprendizagens nos vários domínios curriculares, avaliar a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos, bem como, o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo.

No âmbito da relação e da ação educativa, o educador deve relacionar-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia, deve promover o envolvimento da criança em atividades e em projetos de iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo, no âmbito da escola e da comunidade, bem como, deve fomentar a cooperação entre as crianças, de forma a garantir que se sintam valorizadas e integradas no grupo.

A esse nível, o educador deve ainda envolver as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver, apoiar e fomentar o desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança e do grupo, estimular a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas, fomentar nas

crianças capacidades de realização de tarefas e disposições para aprender, bem como, ainda, promover o desenvolvimento pessoal, social e cívico.

No plano curricular, o educador deve mobilizar o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação.

Nesse âmbito, o educador deve também organizar um ambiente de estimulação comunicativa, proporcionando a cada criança oportunidades específicas de interação com os adultos e com as outras crianças, deve promover o desenvolvimento da linguagem oral de todas as crianças, deve favorecer o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita, através de atividades de exploração de materiais escritos, bem como, ainda, deve promover, de forma integrada, diferentes tipos de expressão (plástica, musical, dramática e motora).

No âmbito do conhecimento do mundo, o educador deve promover atividades exploratórias de observação e descrição de atributos dos materiais, das pessoas e dos acontecimentos, incentivar a observação, a exploração e a descrição de relações entre objetos, pessoas e acontecimentos, com recurso à representação corporal, oral e gráfica, criar oportunidades para a exploração das quantidades, com recurso à comparação e estimativa e à utilização de sistemas convencionais e não convencionais de numeração e medida, estimular, nas crianças, a curiosidade e a capacidade de identificar características das vertentes natural e social da realidade envolvente, promover a capacidade de organização temporal, espacial e lógica de observações, factos e acontecimentos, despertar o interesse pelas tradições da comunidade, organizando atividades, bem como, ainda, proporcionar ocasiões de observação de fenómenos da natureza e de acontecimentos sociais.

1.2.3. Perfil específico de desempenho profissional do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Por sua vez, o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico deve desenvolver o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.

Para o efeito, o professor do 1.º Ciclo deve cooperar na construção e avaliação do projeto curricular da escola, conceber e gerir o projeto curricular da sua turma, deve

desenvolver as aprendizagens, organizar e avaliar o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta a diversidade de conhecimentos, capacidades e experiências de cada aluno, utilizar os conhecimentos prévios dos alunos, bem como, os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar, bem como, ainda, promover a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1.º Ciclo com as da Educação Pré-Escolar e as do 2.º Ciclo.

O professor do 1.º Ciclo deve, igualmente, fomentar a aquisição integrada de métodos de estudo e de trabalho intelectual nas aprendizagens, utilizando as tecnologias da informação e da comunicação, promover a autonomia dos alunos, avaliar, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos, desenvolver nos alunos o interesse e o respeito por outros povos e culturas e fomentar a iniciação à aprendizagem de outras línguas, promover a participação ativa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática, bem como, deve ainda relacionar-se positivamente com crianças e com adultos, no contexto da especificidade da sua relação com as famílias e com a comunidade.

No plano curricular, o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico deve promover a aprendizagem de competências socialmente relevantes, enquadradas nas opções de política educativa.

No âmbito da educação em Língua Portuguesa, o professor do 1.º Ciclo deve desenvolver nos alunos as competências de compreensão e de expressão oral, promover a aprendizagem de competências de escrita e de leitura, incentivar a produção de textos escritos e integrar essa produção nas atividades de aprendizagem curricular, incentivar os alunos a utilizarem diversas estratégias de aprendizagem e de desenvolvimento da leitura em variados tipos de textos e com diferentes finalidades, fomentar nos alunos hábitos de reflexão conducentes ao conhecimento de aspetos básicos da estrutura e do uso da língua, bem como, ainda, promover nos alunos de diferente língua materna a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua.

No que concerne à educação em Matemática, o professor do 1.º Ciclo deve promover nos alunos o gosto pela matemática, propiciando a articulação entre a matemática e a vida real e incentivando-os a resolver problemas e a explicitar os processos de raciocínio, deve implicar os alunos na construção do seu próprio conhecimento matemático, bem como, deve promover nos alunos a aprendizagem dos

conceitos, das técnicas e dos processos matemáticos implicados no currículo do 1.º Ciclo, designadamente, na compreensão e representação dos números e das operações aritméticas, na compreensão do processo de medição e dos sistemas de medida, no conhecimento de formas geométricas simples, na recolha e organização de dados e na identificação de padrões e regularidades.

Ainda ao nível da Matemática, o professor do 1.º Ciclo deve desenvolver nos alunos a capacidade de identificar, definir e discutir conceitos e procedimentos, deve aprofundar a compreensão de conexões entre eles e entre a matemática e as outras áreas curriculares, bem como, ainda, deve proporcionar oportunidades para que os alunos realizem atividades de investigação em matemática, utilizando diversos materiais e tecnologias.

No âmbito da educação em Ciências Sociais e da Natureza, o professor do 1.º Ciclo deve desenvolver nos alunos uma atitude científica, utilizar estratégias conducentes ao desenvolvimento das diversas dimensões formativas da aprendizagem das ciências: curiosidade, gosto de saber e conhecimento rigoroso e fundamentado sobre a realidade social e natural; capacidade de questionamento e de reconhecimento do valor e dos limites da evolução da ciência; capacidade de articulação das realidades do mundo social e natural com as aprendizagens escolares; compreensão das conexões ciência-tecnologia-desenvolvimento.

Neste âmbito, o professor do 1.º Ciclo deve igualmente promover a aprendizagem integrada de conteúdos e de processos das ciências sociais e da natureza, promover a apropriação de referências espaciais, temporais e factuais, envolver os alunos em atividades de índole experimental e de sistematização de conhecimentos da realidade natural, nomeadamente os relativos à natureza da matéria, ao sistema solar, a aspetos do meio físico, aos seres vivos e ao funcionamento, saúde e segurança do corpo humano, bem como, também, desenvolver aprendizagens no domínio das ciências, conducentes à construção de uma cidadania responsável, nomeadamente no âmbito da educação para a saúde, ambiente, consumo, respeito pela diferença e convivência democrática.

No plano da Educação Física, o professor do 1.º Ciclo deve promover o desenvolvimento físico-motor das crianças, visando a melhoria da qualidade de vida e a promoção de hábitos de vida ativa e saudável, organizar situações de aprendizagem que favoreçam o envolvimento lúdico e a capacidade de atingir objetivos e vencer

dificuldades, bem como, ainda, desenvolver estratégias que valorizem o papel e os benefícios formativos da actividade física.

No âmbito da Educação Artística, o professor do 1.º Ciclo deve promover o desenvolvimento das expressões artísticas e das competências criativas e utilizar estratégias que integrem os processos artísticos em outras experiências de aprendizagem curricular, desenvolver a aprendizagem de competências artísticas essenciais e de processos de pensamento criativo, utilizando os materiais, instrumentos e técnicas envolvidos na educação artística, no âmbito do currículo do 1.º ciclo, bem como, ainda, deve desenvolver nos alunos a capacidade de apreciar as artes e de compreender a sua função na sociedade, valorizando, assim o património artístico e ambiental da humanidade.

Embora os perfis acima referidos abrangam todos os profissionais habilitados e cada profissional se oriente com base nos respetivos perfis, há que realçar que cada um é diferente do outro e único no seu desempenho profissional.

Cada pessoa tem as suas características, as suas qualidades e defeitos, a sua forma de ser, pensar e agir, o que a marca e distingue das outras no seu desempenho e nos objetivos que alcança.

1.3. Direitos das crianças à Educação

Atento o papel das crianças no sistema educativo, é hoje de extrema importância para os educadores e professores conhecerem os direitos internacionais e universais das crianças ao nível da educação.

Hoje, um educador ou um professor pode estar a trabalhar em Portugal e amanhã aceitar um novo desafio e trabalhar num País com um realidade e ambiente educativo completamente diferente.

Há que salientar contudo que, não obstante as alterações culturais, sociais, económicas, étnicas ou até religiosas que se possam verificar noutro contexto educativo, a verdade é que os direitos das crianças estão hoje consagrados de forma universal.

Os direitos das crianças vêm hoje consagrados em dois instrumentos internacionais fundamentais, por um lado, a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, proclamada pela Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas n.º 1386 (XIV), de 20 de Novembro de 1959 e, por outro lado, a Convenção sobre os Direitos

das Crianças, adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990.

Dada a profundidade e complexidade desta matéria, farei apenas uma pequena e sintética abordagem sobre os Direitos das Crianças ao nível da Educação, consagrados nestes dois instrumentos internacionais.

Segundo a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, devem ser proporcionadas as condições necessárias para a criança gozar de uma proteção especial e beneficiar a criança gozará de uma proteção especial e beneficiará de oportunidades e serviços dispensados pela lei e outros meios, para que possa desenvolver-se física, intelectual, moral, espiritual e socialmente de forma saudável e normal, assim como em condições de liberdade e de dignidade.

A criança tem direito, desde o nascimento, a um nome e a uma nacionalidade, deve beneficiar da segurança social, tem direito a crescer, a desenvolver-se com boa saúde, bem como tem direito a uma adequada alimentação, habitação, recreio e cuidados médicos.

A criança precisa de amor e compreensão para o pleno e harmonioso desenvolvimento da sua personalidade, deve crescer com os cuidados e sob a responsabilidade dos seus pais e, em qualquer caso, num ambiente de afeto e segurança moral e material. A sociedade e as autoridades públicas têm o dever de cuidar especialmente das crianças sem família e das que careçam de meios de subsistência.

A criança tem direito à educação, que deve ser gratuita e obrigatória, pelo menos nos graus elementares. Deve ser ministrada à criança uma educação que promova a sua cultura e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se um membro útil à sociedade.

O interesse superior da criança deve ser o princípio diretivo de quem tem a responsabilidade da sua educação e orientação, responsabilidade essa que cabe, em primeiro lugar, aos seus pais.

A criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a actividades recreativas, que devem ser orientados para os mesmos objetivos da educação, bem como, deve, em todas as circunstâncias, ser das primeiras a beneficiar de proteção e socorro e deve ser protegida contra todas as formas de abandono, crueldade e exploração.

A criança deve ser protegida contra as práticas que possam fomentar a discriminação racial, religiosa ou de qualquer outra natureza e deve ser educada num espírito de compreensão, tolerância, amizade entre os povos, paz e fraternidade universal, e com plena consciência de que deve devotar as suas energias e aptidões ao serviço dos seus semelhantes.

Já a Convenção sobre os Direitos das Crianças, relativamente ao direito à educação, consagra expressamente o ensino primário obrigatório e gratuito para todos, encoraja a organização de diferentes sistemas de ensino, torna-os públicos e acessíveis a todas as crianças, introduzindo a gratuidade do ensino e a oferta de auxílio financeiro em caso de necessidade. Torna o ensino superior acessível a todos, em função das capacidades de cada um, torna a informação e a orientação escolar e profissional públicas e acessíveis a todas as crianças, bem como, ainda, encoraja a frequência escolar regular e a redução das taxas de abandono escolar.

A Convenção promove e encoraja, igualmente, a cooperação internacional no domínio da educação, de forma a contribuir para a eliminação da ignorância e do analfabetismo no mundo e a facilitar o acesso aos conhecimentos científicos e técnicos e aos modernos métodos de ensino.

Mais é consagrado pela Convenção que a educação da criança deve promover o desenvolvimento da sua personalidade, dos seus dons e aptidões mentais e físicas na medida das suas potencialidades, inculcar na criança o respeito pelos direitos do homem e liberdades fundamentais e pelos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas, assim como o respeito pelos pais, pela sua identidade cultural, língua e valores, pelos valores nacionais do país em que vive, do país de origem e pelas civilizações diferentes da sua. Propõe ainda que a criança seja preparada para assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre, num espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos e de amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e com pessoas de origem indígena, promover o respeito da criança pelo meio ambiente.

A Convenção sobre os Direitos das Crianças consagra ainda que ambos os pais têm uma responsabilidade comum na educação e no desenvolvimento da criança e que a responsabilidade de educar a criança e de assegurar o seu desenvolvimento cabe primacialmente aos pais e aos representantes legais.

1.4. Modelos curriculares: Fontes de inspiração da práxis

Ao longo da minha prática pedagógica, baseei-me em vários modelos pedagógicos de modo a oferecer um trabalho de qualidade ao grupo de crianças onde estava inserida.

Optei por pedagogias participativas pondo de parte, sempre que possível, o método tradicional. O desenvolvimento das pedagogias participativas “requer a desconstrução do modo tradicional, transmissivo, bancário de fazer pedagogia, a fim de criar uma conscientização sobre finalidades e objetivos, sobre meios e metas, contextos, processos de realização” (Formosinho, 2004, p.28).

Seguindo esta lógica, a criança passa a ter o papel de um ser competente e ativo, cuja aprendizagem se sustenta no interesse e nas motivações internas da criança.

O espaço educativo é dividido entre a criança e o educador/professor, tendo a criança o papel de ator principal e o educador/professor o papel de ator secundário.

“O papel do professor é o de organizar o ambiente e observar e escutar a criança para a compreender e lhe responder” (Formosinho, 2004, p.28).

Os modelos curriculares, metodologias e princípios pedagógicos que aqui se seguem, serviram de base e sustentaram a minha prática pedagógica e permitiram que as crianças participassem diretamente nas atividades, colaborassem e aprendessem de forma ativa, significativa e diversificada.

1.4.1. A pedagogia em participação

Teóricos como Formosinho defendem que a pedagogia em participação centre-se, principalmente, no envolvimento ativo na prática e na construção de novas aprendizagens consoante um processo sucessivo e interativo onde a criança é um ser capaz, livre, inteligente e sensível e a sua vontade de aprender depende, particularmente, do interesse intrínseco na atividade proposta.

As pedagogias participativas resistem à pedagogia de transmissão possibilitando impulsionar outra conceção do profissional da educação, do papel da criança e do processo de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011).

Seguindo esta lógica, os profissionais da educação devem reconhecer que a

sua prática deve ser delineada de acordo com os interesses, com as vontades e necessidades das crianças, desenvolvendo, assim, uma aprendizagem alicerçada na ação.

Homan e Weikart (2004) salientam que a criança atua consoante os seus desejos de exploração, colocando questões sobre acontecimentos e ideias, ansiando e procurando respostas para os mesmos.

A pedagogia em participação deve assentar um ambiente educativo aliciante, onde a criança possa aprender através da experimentação.

Segundo Oliveira-Formosinho e Andrade Formosinho (2011), esta pedagogia diz respeito à configuração de espaços e tempos de âmbito pedagógico, onde a ética juntamente com as relações e interações possibilitam o desenvolvimento de planos e ações favoráveis a experimentação, ao conhecimento e a ter acesso aos contextos sociais de cada criança através do diálogo.

Todas as tarefas devem ser realizadas com as crianças, em pares, e com o educador. Ou seja, o educador deve planificar, organizar o ambiente e o tempo educativo juntamente com as suas crianças, potencializando, deste modo, aprendizagens significativas.

É importante que o educador organize o tempo de modo a conseguir estimular o bem-estar emocional do grupo e de cada criança respeitando o ritmo do grupo e de cada criança.

A interação criança-adulto é a base de toda a pedagogia, onde as crianças são detentoras do papel principal.

As crianças têm liberdade para cooperar na realização das atividades, para sugerir e dar opinião mas também para ouvir e aceitar opiniões divergentes que possam surgir, desenvolvendo-se, assim, uma prática interativa, colaborativa e construtivista (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2001).

1.4.2. Modelo curricular High-Scope

O modelo curricular High-Scope surgiu nos anos 60 através de David Weikart e valoriza a aprendizagem ativa das crianças, a interação das mesmas com os adultos e a organização do espaço e materiais.

O grande objetivo deste modelo curricular foi o de construir a autonomia intelectual da criança.

A este propósito referem Hohman e Weikart (2003, p. 5) que, “através da aprendizagem pela ação – viver experiências diretas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo. O poder da aprendizagem vem da iniciativa pessoal.”

Este modelo curricular dá extrema importância à organização do ambiente educativo e à disposição dos materiais, com o objetivo de facilitar a tomada de decisões e a realização de escolhas por parte das crianças.

O papel de direção do adulto é neste modelo mais reduzido, permitindo às crianças uma maior liberdade, uma maior iniciativa e uma maior decisão.

Neste modelo há, portanto, uma espécie de partilha de controlo entre os adultos e as crianças.

A criança no currículo High-Scope não é um mero recetor de informação, ela detém o poder para aprender e é a construtora da sua inteligência e conhecimentos.

O modelo curricular High-Scope caracteriza-se, assim, segundo Hohman e Weikart (2003) por cinco princípios básicos: aprendizagem pela ação, interações positivas entre adultos e crianças, ambiente de aprendizagem agradável, rotina diária consistente e avaliação diária da criança baseada no trabalho em equipa.

De acordo com este modelo, compete ao educador organizar o espaço em função das várias áreas de interesse específico, selecionar e facultar às crianças materiais diversificados, acessíveis, visíveis e bem identificados, com desenhos, símbolos ou etiquetas, de forma a facilitar as iniciativas, escolhas e decisões das mesmas.

1.4.3. Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna

O Movimento da Escola Moderna surge em 1966 com um modelo de desenvolvimento educativo diferente do modelo tradicional.

Segundo Niza & Formosinho (2009), este movimento define-se como um “movimento social de desenvolvimento humano e de mudança pedagógica e que se propõe construir respostas contemporâneas para uma educação escolar intrinsecamente orientada por valores democráticos de participação direta, através de estruturas de cooperação educativa.”

Este modelo pedagógico abrange três dimensões essenciais, os circuitos de comunicação, a cooperação educativa e a participação democrática, visando potencializar uma práxis baseada na pedagogia participativa.

O Movimento da Escola Moderna privilegia uma prática democrática de autoformação, em que o desenvolvimento ocorre através de práticas sociais, e enfatiza o papel do grupo como agente construtor do desenvolvimento intelectual, realizando atividades integrantes da cultura da sociedade onde se integram, com forte ligação ao seu cotidiano.

Os docentes neste modelo pedagógico assumem um papel dinamizador na medida em que devem procurar constantemente estimular e incentivar a liberdade de expressão e o espírito crítico das crianças

A escola neste modelo assume, por sua vez, o papel de proporcionar aos seus alunos aprendizagens com significado social, procurando constantemente uma interação entre as crianças e a comunidade, gerando assim uma troca contínua de conhecimentos.

Para a aplicação prática deste modelo existem diversos instrumentos que ajudam a regular o que sucede na sala de aula, contam a história e a vida do grupo, bem como, ainda facilitam a organização democrática e ajudam as crianças na integração das próprias experiências no grupo.

Entre esses instrumentos destacam-se, por exemplo, os mapas de presenças, os quadros de tarefas, os mapas do tempo e os calendários dos aniversários, instrumentos esses que, pela sua importância, encontramos, hoje em dia, em quase todas as salas.

1.4.4. Modelo Pedagógico de Reggio Emilia

O modelo pedagógico de Reggio Emilia sustenta-se em alguns pontos importantes, sendo um deles a importância da comunidade para a educação das crianças.

Segundo Spaggiari (1998, citado por Dalila Limo,2004), a educação das crianças é uma tarefa extremamente difícil e complexa para ser deixada apenas aos cuidados das escolas e dos pais, salientando que a comunidade também tem um papel importante na educação.

O modelo pedagógico de Reggio Emilia procura promover a comunicação, as interações e relações entre as crianças, os professores e os pais, ou seja, entre os protagonistas do processo educativo. Acredita, veemente, que o conhecimento, seja ele

qual for, advém de uma construção social e pessoal, onde a criança é o ator principal da sua socialização.

Este modelo realça que a colaboração é a “chave” para o sucesso desta pedagogia, sendo a componente que marca a diferença no processo educativo.

Com efeito, é extremamente importante que as famílias, as crianças e os professores percebam a magnificência e a importância da colaboração para a construção do conhecimento e para o progresso individual e do grupo (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2001).

Ou seja, esta pedagogia dá uma grande relevância às relações, salientando que as mesmas sustentam as dimensões pedagógicas, sendo a “pedagogia das relações” a responsável pelo conhecimento que se constrói através das interações entre crianças e adultos.

No que concerne ao ambiente físico, segundo o modelo pedagógico de Reggio Emilia, o educador deve pensar, planejar e organizar os espaços e materiais de forma a criar um ambiente prazeroso onde as crianças se sintam confortáveis como se estivessem em casa.

A organização do espaço “(...) é cuidadosamente pensada e planeada pelos professores, pais e arquitetos que colaborativamente, trabalham para criar um ambiente agradável e que reflete as ideias, os valores, as atitudes e o património cultural de todos os que nele trabalham” (Formosinho, 2004, p.120).

Ou seja, o educador deve organizar a sua sala por áreas que convidem a criança a socializar mas também a ter momentos só seus, quando necessário, utilizando mobiliário e materiais que possibilitem a visibilidade global do espaço para que as crianças possa interagir com os colegas e com os adultos.

Os materiais devem ser cuidadosamente organizados e escolhidos tendo em conta os interesses e necessidades das crianças. Os espaços exteriores devem ser idealizados e organizados de forma a possibilitar que exista uma continuidade das tarefas realizadas no interior para o exterior, observando-se “Na organização do espaço exterior as mesmas preocupações estéticas que guiam e orientam a construção dos espaços interiores” (Formosinho, 2004, p.122).

As paredes desempenham uma importante função pedagógica e o educador deve fazer usufruto das mesmas preenchendo-as com trabalhos que as crianças produzem ou mesmo com documentos produzidos no âmbito escolar.

Segundo Malaguzzi (1994), citado por Formosinho (2004) “as nossas paredes falam, documentam” (p. 46).

No que toca ao tempo, de acordo com este modelo pedagógico, o mesmo deve ser organizado de modo a proporcionar às crianças um equilíbrio entre atividades individuais, de pequeno e grande grupo.

Ou seja, é importante organizar o tempo de forma a possibilitar às crianças o trabalho individual, se assim o desejarem, em grandes ou pequenos grupos, ou até mesmo em pares, levar a cabo investigações ou projetos dos seus interesses, de poderem escolher se querem trabalhar ou não com os adultos.

No início da manhã, as crianças devem reunir-se com os educadores e escolher as atividades que pretendem pôr em prática “O tempo quotidiano proporciona às crianças múltiplas oportunidades de fazer escolhas” (Formosinho, 2004, p.126).

Capítulo II – Enquadramento Metodológico

“Temos que educar cada criança até ao limite das suas possibilidades e, simultaneamente, garantir a integração plena de todas as crianças.”

(Nóvoa, 2001)

2. Enquadramento Metodológico

Através deste capítulo, pretende-se dar atenção ao método de investigação adotado no decurso do estágio.

A adoção da investigação-ação como metodologia possibilita a compreensão de uma situação problema que possa emergir do contexto educativo e compreende a aplicação de conceções teóricas que consubstanciam o ponto de partida rumo ao conhecimento.

A investigação-ação parte do pressuposto de que o profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objetivos, para escolher quais as estratégias mais adequadas, para analisar e acompanhar os processos e os resultados.

Ao longo deste capítulo, procurarei elucidar as principais características deste conceito, o contributo que esta metodologia poderá proporcionar para a melhoria educativa, bem como, abordarei as técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de dados e as limitações desta metodologia.

2.1. A metodologia da investigação-ação

Definir o conceito de investigação-ação não é tarefa fácil devido ao leque de diferentes perspectivas, demonstrando ser uma tarefa trabalhosa e extremamente complexa por razões como a “recentidade do tema, a vastidão das suas áreas de aplicação, a variedade de perspectivas filosóficas que procuram sustentar este conceito e as correspondentes vias metodológicas que são propostas para a respectiva investigação” (Esteves, 2008, p.18).

No entanto, a significação de um conceito é sempre reductiva, ou seja, nunca numera na sua totalidade as particularidades que o compõem. Uma das definições mais breves é a do historiador e professor John Elliott, cujo trabalho desenvolvido na sua terra Natal, Inglaterra, teve um grande impacto considerando a investigação-ação como “o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nele decorre” (Elliot, 1991, citado por Esteves, 2008, p. 18)

Ou seja, é importante que os professores procurem melhorar a sua prática através da investigação procurando, assim, respostas para os problemas que possam surgir investigando-os.

No mesmo sentido, Altrichter salienta que:

“ (...) Investigação-ação tem como finalidade apoiar os professores e os grupos de professores para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adotarem as inovações de forma refletida. Os professores não só contribuem para melhorar o trabalho nas suas escolas, mas também ampliam o seu conhecimento e a sua competência profissional através da investigação que efetuam” (Altrichter, 1970, citado Esteves, 2008, p. 18).

É de salientar que um dos pontos chaves da investigação-ação é a reflexão, sendo possível melhorar a ação educativa bem como o desenvolvimento, empenho e crescimento dos próprios professores.

Outra definição salienta ser possível resolver problemas sociais através da investigação-ação, articulando a teoria e a prática para os resolver, procurando, deste modo, provar que ao contrário do que muitos seguidores da investigação-ação referem “a teoria e a prática pertencem a mundos com poucos cruzamentos referenciais” (Máximo-Esteves, 2008, p.19), sendo que se podem cruzar na mesma investigação.

Já Rapoport afirma que a:

“Investigação-ação pretende contribuir para a resolução das preocupações das pessoas envolvidas numa situação problemática imediata e, simultaneamente, para as finalidades das ciências sociais, através da colaboração de ambas as partes, num quadro ético mutuamente aceitável” (Rapoport, 1991, citado por Esteves, 2008, p. 19).

Também para Halsey a investigação-ação é “uma intervenção em pequena escala no funcionamento do mundo real e um exame próximo dos efeitos de tal intervenção” (Rapoport, 1972, citado por Esteves, 2008, p. 19).

Nesta definição, existe também um processo de articulação entre a prática e a teoria, bem como a necessidade de avaliar as mudanças geradas pelo processo de investigação-ação.

De forma a resumir as muitas perspectivas apresentadas por outros autores na matéria, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a investigação-ação é essencialmente uma recolha de informação de forma a promover mudanças sociais, existindo rigor e sistematicidade na recolha da informação e que pode ser realizada por qualquer pessoa mesmo que não seja especialista, desde que seja salvaguardada a qualidade dos procedimentos metodológicos a seguir (Esteves, 2008).

Por sua vez, Kemmis e McTaggart sintetizam a investigação-ação do seguinte modo:

“A investigação-ação é uma forma de indagação introspectiva coletiva empreendida por participantes em situações sociais com o objetivo de melhorar a racionalidade e a justiça das suas práticas sociais ou educativas, assim como a sua compreensão destas práticas e das situações em que têm lugar” (Kemmis e McTaggart, 1988, citado Esteves, 2008, p. 19).

Para finalizar, destaco a perspectiva de Lewin (1946), citado por Cadória e Simão (2013), que vê o crescimento e o desenvolvimento dos docentes em três dimensões indissociáveis que se interligam: a ação, a investigação e a formação.

Em todos estes autores, é unânime o reconhecimento do potencial da investigação-ação, enquanto ferramenta e recurso para a melhoria da ação educativa e para o desenvolvimento e crescimento profissional dos próprios educadores e professores.

2.2. A organização do processo de investigação-ação

Em todas as investigações feitas em torno deste tema encontra-se uma panóplia de abordagens metodológicas, tanto no que se refere aos roteiros, à recolha e tratamento de dados, bem como, à comunicação dos mesmos. Encontram-se, inclusive, trabalhos cujos roteiros de investigação se estruturam segundo a perspectiva cíclica concebida por Kurt Lewin.

Do ponto de vista da perspectiva cíclica, o processo de desenvolvimento da investigação não se restringe apenas a um único ciclo, pretende-se estar constantemente a efetuar mudanças até alcançar melhorias.

A sequência das fases repete-se em espiral, possibilitando que o professor/investigador possa, ao longo da investigação, proceder a reajustes consoante a análise de dados provenientes da ação.

Trata-se, no fundo, de uma sucessão contínua de planificações, ações, observações e reflexões, a que viriam a denominar de “Espiral auto-reflexiva de Lewin”.

No entanto, encontram-se igualmente outros roteiros de investigação, que adotam uma perspetiva tradicional, de articulação linear e sequenciada, onde a metodologia seguida remete para formatos hídricos com inúmeras adaptações.

Para realizar um projeto de investigação-ação é obrigatório efetuar um conjunto de procedimentos cruciais de acordo com os objetivos da investigação:

primeiramente, encontrar um ponto de partida, colher informação, analisar os dados e autenticar o procedimento de investigação.

Fischer (2001) por exemplo, citado por Máximo Esteves (2008, p.82), expõe uma visão esclarecedora que nos ajuda a entender o desenrolar do processo da investigação-ação, que abrange os seguintes pontos:

- a) Planear com flexibilidade – implica que o professor/investigador reflita sobre as suas e as experiências dos outros; sobre as observações realizadas às crianças; sobre a sua intervenção pedagógica, para assim conseguir perceber o que deve melhorar ou manter;
- b) Agir – engloba as pesquisas realizadas no terreno, decorrentes da prática pedagógica através da observação e do registo da forma como os alunos aprendem;
- c) Refletir - esta operação compreende a análise dos dados recolhidos no ponto anterior, de forma a encontrar o melhor caminho a dar à análise. Utilizam-se instrumentos que possibilitem o registo e a análise dos dados observados;
- d) Avaliar/Validar - avaliação das decisões.
- e) Dialogar - partilha de pontos de vista com colegas.

No decorrer da investigação, por vezes, não é possível seguir o plano delimitado pois não é a “ação que deve obedecer a um plano prescrito de regras definitivas, bem pelo contrário, o plano é que tem de ser reajustado, sempre que as derivas da ação ocorram de forma não planeada” (Máximo-Esteves, 2008, p.82).

Para que um docente possa encontrar as soluções adequadas à prática pedagógica, o processo de investigação-ação deve seguir um esquema próprio que abarca, de forma simples, um conjunto de tarefas a cumprir.

A esse propósito, foi criado por Fischer (2001), citado Esteves (2008), um “esquema-guia” para um projeto de investigação-ação, conforme Quadro 1 abaixo.

Quadro 1: Esquema-guia de apoio ao professor/investigador

| Esquema-Guia |
|---|
| <p>1. Contexto escolar</p> <p>Descreva brevemente a escola, estudantes, departamentos, currículo e missão. Delineie os objetivos centrais relacionados com o tópico de investigação. Como foram estabelecidos? Que problemas e preocupações especiais da escola estão presentes no seu projeto?</p> |
| <p>2. Foco do projeto de investigação</p> <p>Mencione o que pretende investigar ou implementar. Qual é o principal problema e as questões específicas a formular?</p> |
| <p>3. Fundamentação</p> <p>Por que é que o tópico selecionado é importante para si e para os seus alunos? De que modo é que esta investigação favorece a escola ou os objetivos e as preocupações dos seus níveis de classificação? Como contribui para o seu desenvolvimento profissional?</p> |
| <p>4. Impacto esperado na aprendizagem dos alunos</p> <p>Descreva brevemente a antevisão possível do impacto que o projeto terá na aprendizagem dos seus alunos. O que antecipa como provável benefício decorrente da investigação?</p> |
| <p>5. Critérios de eficiência</p> <p>Que indicadores melhor revelarão os resultados do projeto (por ex., numero de livros lidos, aumento da motivação, melhor pontuação em testes, melhor comunicação, relações positivas)? Que fontes de dados usará para documentar e avaliar o projeto e porquê (composição, portefólio dos alunos, diários, trabalhos da aula, discussões, resultados de testes, entrevistas, inquéritos, vídeos, fotos, esquemas, apresentações)?</p> |
| <p>6. Plano de implementação (sequência e cronograma)</p> <p>Organize e ordene a sequência a seguir para implementar o projeto. Mesmo que, mais tarde, proceda a alterações do plano, é útil a elaboração prévia de um esquema cuidadosamente planeado. Este inclui um cronograma de previsão do tempo necessário para experimentar, recolher e analisar dados, redigir um sumário das aprendizagens e resultados e apresentar o projeto aos colegas.</p> |
| <p>7. Fontes de informação</p> <p>Que livro, autor, outro professor, ou outras fontes de informação prevê consultar para ampliar o conhecimento sobre o tópico da investigação? Faça uma lista de várias possibilidades.</p> |
| <p>8. Recursos necessários</p> <p>Elabore uma listagem das necessidades previstas para levar o projeto a bom termo (ex.: materiais de aprendizagem, gravadores, equipamentos vídeo, câmaras, transporte para viagens ao terreno, suporte financeiro, etc).</p> |

Fonte: Extraído de Fisher, 2001, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.83.

2.3. Momento preparatório da investigação

O período inaugural de uma pesquisa é, normalmente, marcado por diversas dúvidas e segundo Esteves (2008) é importante refletir sobre posturas a desenvolver.

É essencial *focar*, através de um estudo de um contexto natural; *tornar o familiar estranho*, pois as práticas e vivências que constituem o quotidiano do ser humano transformam os atos habituais em gestos automáticos.

Ao investigar a sua própria prática, o professor aprende a ver, como se fosse pela primeira vez, ações que anteriormente eram familiares e feitas de forma automática. Para tal pode: utilizar um *diário*, sendo este um instrumento auxiliar que serve para anotar as passagens mais importantes de leituras efetuadas ou para anotar ideias que possam emergir dessas leituras; *dar tempo ao tempo*, pois as primeiras ideias são, por norma, difusas, sendo necessário saber esperar; *ser realista*, já que é necessário refletir-se com clareza no que realmente é possível fazer (Máximo-Esteves, 2008, p.85).

Além disso, é importante salientar que não existem métodos infalíveis, logo, é ingénuo pensar na possibilidade de uma “ciência concebida a partir de um método absolutamente rigoroso e infalível. Isso não existe” (Rodrigues, 2008, p.304).

Na investigação da sua prática, o professor não pretende a generalização de dados mas sim fazer um estudo concreto, rigoroso, de natureza qualitativa, com objetivos específicos.

Nessa medida, garantir a validade metodológica de qualquer investigação é importante. Segundo Tuckam (2000), a validade interna supõe a,

“ (...) construção de todo o processo de investigação. É uma exigência da própria natureza e conceção da investigação, constituindo um critério intrínseco da verdade científica (...) A validade externa afeta a capacidade para confiar nos resultados da investigação, com vista à generalização, tendo como base os processos utilizados” (p.8).

Em suma, focar e delimitar, de forma clara e precisa, o que se pretende fazer e a maneira como se vai agir são condições imprescindíveis para garantir a qualidade do projeto de investigação-ação.

2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados configura uma das fases mais importantes do processo de

investigação, o qual se caracteriza pelo recurso a diferentes tipos de técnicas e instrumentos de recolha de dados.

Atendendo à dinâmica da investigação, a observação participante revela-se fundamental para permitir ao investigador conhecer as situações, ações e pessoas de um determinado contexto educativo e os instrumentos mais utilizados e apropriados em benefício desta técnica são as notas de campo, os diários, os registos fotográficos e até os vídeos, uma vez que permitem demonstrar, ilustrar e exhibir os acontecimentos, para posterior análise e interpretação.

A observação participante permite o conhecimento direto dos fenómenos num determinado contexto. É uma faculdade natural, no entanto, tem que ser aperfeiçoada, o que apenas ocorre com a prática. Como diz o velho ditado: “Aprende-se praticando.” Para que a observação participante seja valiosa, é fulcral que não haja dispersão e que a concentração da atenção seja máxima nas questões formuladas.

Os documentos produzidos pelas crianças, denominados de artefactos, também permitem interpretar o desenvolvimento e evolução das mesmas. Outro instrumento importante no processo de investigação são as planificações, na medida em que envolvem momentos de observação, reflexão e adaptação, tal como são relevantes as avaliações efetuadas pelos docentes, na medida em que as mesmas são elementos reguladores do ensino e da prática pedagógica.

No que respeita às notas de campo, referir que são instrumentos metodológicos que permitem registar os dados de observação. Nestas incluem-se os registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas, das ações e suas interações, bem como, muitas vezes, incluem material de reflexão. Como referem Bogdan e Biklen, 1994, “*Através delas, o professor vê, ouve, experiencia e medita sobre o que acontece à sua volta.*”

O registo das observações varia consoante as condições e objetivos do docente e pode ser efetuado no momento em que ocorrem ou após as mesmas, sendo que, no primeiro caso, tais anotações poderão ser feitas por escrito ou de forma audiovisual e, no segundo caso, serão realizadas necessariamente por escrito, e de forma mais extensa e detalhada.

Os diários são outro dos instrumentos mais utilizados pelos docentes para o registo escrito dos dados das suas observações. Os diários são uma espécie de coletâneas de registos descritivos acerca do que se passa nas salas de aulas, sob a forma

de notas de campo, memorandos ou até de observações estruturadas, podendo, muitas vezes, incluir sequências descritivas ou até interpretativas.

As notas incluídas nos diários tanto podem ser notas de natureza meramente teórica, como de natureza metodológica, explicando o que falhou, onde falhou e como pode ser melhorado, ou até podem ser notas de natureza prática, deverão ser devidamente datados e enquadrados, nomeadamente, no que se refere ao local e seus intervenientes. O diário constitui o lado mais pessoal do trabalho de campo, “*Sendo registos pessoais e personalizados sobre a prática, é a partir deles que os professores analisam, avaliam, constroem e reconstroem as suas perspectivas de melhoria da aula e de desenvolvimento profissional*” (Hobson, 2001; Cochran-Smith e Lytle, 2002).

Outra forma comum de registo das observações é através da imagem. Com o desenvolvimento das novas tecnologias, o recurso à fotografia e aos vídeos é hoje muito mais fácil. As imagens registadas não visam ser trabalhos artísticos, apenas documentos que contêm informação e conteúdos visuais para posteriormente serem analisados e reanalisados, sempre que necessário.

Os registos fotográficos têm também a finalidade de ilustrar, demonstrar e exhibir o que sucede nas salas de aula ou até em projetos e eventos que venham a ocorrer.

Regra geral, as fotografias são consideradas fontes secundárias de registo, no entanto, as mesmas podem ter um papel fundamental na preparação de estudos e, por vezes, têm uma enorme relevância do ponto de vista histórico.

O vídeo é outra forma de captação de imagens cada vez mais utilizada. As críticas em torno do recurso ao vídeo centram-se sobretudo no facto de se tratar de uma técnica de registo obstrutiva que interfere no decurso normal dos acontecimentos, no decurso normal de uma aula, embora este inconveniente seja minimizado pela pouca frequência com que é ou deve ser usado e pelo facto de usualmente exigir alguma disponibilidade durante o tempo escolar, muitas vezes resolvida com o recurso a colaboradores.

Não obstante os seus inconvenientes, o recurso ao vídeo é uma forma particularmente útil e eficaz de estudo das ações e interações entre as crianças, dado que recolhe pormenorizadamente tudo o que se passou num determinado momento.

A análise dos artefactos produzidos pelas crianças é igualmente indispensável quando a investigação se centra na aprendizagem das mesmas. O objeto da análise são precisamente os produtos ou documentos elaborados por cada criança, que poderão ser arquivados nos denominados portefólios com datação cronológica e sistemática.

A partir dos trabalhos dos alunos, os docentes podem compreender melhor como é que as crianças processam as informações, como resolvem os problemas, como lidam com os temas e questões complexas. Estudando aprofundadamente os portefólios individuais, os docentes podem aprender muito sobre o modo como ensinam e como podem melhorar as aprendizagens e satisfazer as necessidades específicas de cada uma das suas crianças.

2.5. Limites da investigação

Como em qualquer outro método científico de índole social, a investigação-ação tem limitações de natureza ética, epistémica e ontológica.

No que respeita às limitações éticas, é de referir que as mesmas relacionam-se sobretudo com questões como o anonimato, o respeito e a confidencialidade dos dados recolhidos, com a neutralidade e humildade científica, bem como, por vezes, com a personalidade do investigador e o próprio envolvimento do mesmo na investigação.

A este nível, é igualmente importante informar os intervenientes sobre os objetivos da investigação, assim como, informá-los do direito à não participação, no caso de não quererem fazer parte da investigação.

No que concerne às limitações epistémicas, estas prendem-se fundamentalmente com o fato do método de investigação não permitir a generalização de resultados, mas sim concluir que cada grupo de crianças é diferente e que as soluções encontradas não se traduzem em soluções absolutas mas apenas relativas, ainda que as mesmas possam aproximar-se umas das outras, tendo em conta as circunstâncias e o contexto educativo em questão.

Quanto às limitações ontológicas, salientar que as mesmas não são fáceis de identificar, dado o seu carácter subjetivo, no entanto, estão sobretudo relacionadas com o modo e forma como o investigador encara a realidade, estão associadas à própria realidade.

Capítulo III – Estágio em contexto de Educação de Infância

*“Há sempre um momento na infância em que se abre a porta que deixa entrar o futuro.”
(Graham Green, in O Poder e a Glória)*

3.1. Estágio em contexto de Educação de Infância

3.1.1. Caracterização do meio envolvente

Em Câmara de Lobos, sobre uma falésia, foi construído o edifício onde funciona atualmente o Infantário “O Golfinho”.

Antigos registos históricos dizem que a primeira vila a ser criada na ilha da Madeira foi a de Câmara de Lobos.

Tendo estatuto de cidade desde 3 de Agosto de 1995, é também sede de concelho de 5 freguesias: Câmara de Lobos, Estreito de Câmara de Lobos, Curral das Freiras, Jardim da Serra e Quinta Grande.

A atividade económica mais importante deste concelho e freguesia é a pesca.

Câmara de Lobos é uma localidade piscatória extremamente pitoresca devido à sua riqueza etnográfica como paisagística.

A freguesia de Câmara de Lobos confronta a Norte com a freguesia do Estreito de Camara de Lobos, a Sul com o mar, a Leste com as freguesias de São Martinho e Santo António e a Oeste com a freguesia da Quinta Grande.

Câmara de Lobos tem uma população constituída por cerca de 33180 habitantes.

Na sua maioria, a população de Câmara de Lobos dedica-se à pesca, agricultura, comércio ou indústria (plásticos, bebidas, construção civil, artesanato).

Tal como a pesca, o artesanato tem um papel importante nesta localidade. Aqui são feitas obras em vime, bordados, tapeçaria em tela, botas de vilão, miniaturas de barcos que são exportados ou vendidos no comércio local.

A população desta freguesia é extremamente motivada a participar em diversos projetos, como desenvolvimentos de bandas, grupos folclóricos e outras associações culturais.

A tradição, os costumes, o folclore e as próprias atividades produtivas são fatores que definem a identidade cultural desta população.

3.1.2. Caracterização da Instituição

O Infantário “O Golfinho” é um edifício que funciona desde o ano 2000.

É constituído por dois pisos, funcionando no primeiro andar a valência da creche, e no rés-do-chão o jardim-de-infância.

Passando o portão principal encontramos um pequeno parque de estacionamento privado.

À entrada do edifício encontramos um hall espaçoso e bastante iluminado onde funciona a receção da instituição e os serviços administrativos.

No mesmo hall, encontramos uma escada com acesso à creche no lado direito de quem entra uma porta para o refeitório do jardim-de-infância.

O refeitório é um espaço amplo e bastante bem iluminado pelas grandes quatro janelas.

No lado esquerdo do hall de quem entra, temos um corredor que dá acesso às três salas de atividade do jardim-de-infância, às casas-de-banho para crianças e adultos, a uma arrecadação, a uma sala de convívio para o pessoal docente, a um polivalente e a uma porta com acesso ao recreio exterior.

As três salas de atividade são muito idênticas na sua arquitetura. Todas possuem três janelas e mobiliário semelhante.

Junto à porta de cada sala existem cacifos identificados com o nome de cada criança.

A creche funciona no primeiro andar, onde no lado esquerdo encontramos o refeitório.

Em frente à escada, situa-se o gabinete da direção pedagógica e, mesmo ao lado, encontramos o posto médico.

De seguida, temos um corredor que dá acesso às salas e respetivas instalações sanitárias das crianças.

Do lado direito do corredor, localizam-se as salas do Berçário I e II.

Ambos os Berçários têm uma porta de acesso a uma pequena varanda.

Do lado oposto, podemos encontrar a sala do Berçário III e a sala de Transição.

Ao fundo do corredor, encontramos um terraço coberto em forma de “L” onde as crianças dos Berçários costumam brincar.

Já no exterior do edifício, podemos encontrar um parque equipado com baloiços e escorregas, bem como, um espaço protegido para o cultivo de alguns legumes e pequenas árvores.

3.1.3. Caracterização do grupo

A caracterização do grupo da sala dos Pinguins foi feita com base na triangulação de dados, informações, observações e conversas informais com a educadora e auxiliares da sala.

O grupo era composto por 18 crianças, 7 meninas e 11 meninos com idades compreendidas entre os 2 e os 4 anos de idade.

Segundo Piaget, o grupo, encontra-se no estágio pré-operatório, ou seja, apesar de serem mais capazes no que confere ao uso do pensamento simbólico, ainda não são capazes de recorrerem ao uso da lógica (Papaleia, Olds & Feldman, 2001).

Encontravam-se neste grupo, pelo menos, três crianças com um atraso no desenvolvimento da fala ou distúrbio fonológico (omissão ou trocas de fonemas), que já estavam a ser devidamente acompanhadas por um terapeuta da fala. A fala é uma característica que distingue os seres humanos, qualquer problema com a mesma pode complicar a comunicação e pôr em causa o desenvolvimento de uma criança.

Encontravam-se, também, neste grupo, algumas crianças com problemas alimentares graves. A alimentação das crianças é uma preocupação que não assola apenas os pais, afligindo também os educadores que são responsáveis por, pelo menos, três refeições diárias das crianças: lanche da manhã, almoço e lanche da tarde.

Os momentos das refeições eram repletos de tensão perante a recusa das crianças em ingerirem ou experimentarem alguns alimentos. Perante este comportamento, estudei o fenómeno e apercebi-me que as mesmas sofriam de “neofobia- alimentar”. Perante tal diagnóstico, procurei adotar algumas técnicas e estratégias com o objetivo de melhorar a qualidade das refeições dessas crianças (Apêndice B).

Neste grupo existia, igualmente, uma criança que era filha de pais menores, vivia com os avós e evidenciava carência afetiva, necessitando sempre de muita atenção e de afeto pois, por norma, tinha tendência para se isolar e se afastar do grupo, gostava muito de ficar sozinha na área da biblioteca e no pátio no colo das auxiliares.

No decurso das observações efetuadas no decorrer da prática pedagógica e em consonância com a opinião da educadora e das auxiliares, constatei que o grupo de crianças era bastante energético e que apreciava muito atividades dinâmicas, sendo heterogéneo, tanto em necessidades, como em interesses.

Perante estas constatações, optei por caracterizar o grupo segundo as áreas de

conteúdos estabelecidas pelas Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997).

No que concerne à *Área de Formação Pessoal e Social*, verifiquei que algumas crianças não se adaptavam bem às rotinas da sala, aos momentos de partilha e diálogo e tinham alguma relutância em cumprir regras. Quanto à higiene pessoal, o grupo, na sua maioria, necessitava de muita ajuda e orientação, principalmente, na altura de lavar os dentes.

No que toca à *Área de Expressão e Comunicação*, mais concretamente no *Domínio da Expressão Motora*, o grupo evidenciava um bom desenvolvimento na motricidade global, participando nas aulas de expressão motora com grande entusiasmo.

No *Domínio da Expressão Dramática*, as crianças, na sua maioria, mostravam grande entusiasmo e curiosidade, especialmente em atividades que tinham como recurso a manipulação de fantoches.

No que respeita ao *Domínio da Expressão Plástica*, o grupo revelava interesse nas diversas técnicas de pintura e colagem, embora no desenho o grupo ainda estivesse na fase da garatuja.

Quanto ao *Domínio da Expressão Musical*, o grupo demonstrava uma grande vontade e interesse em aprender novas canções e, nas aulas de música, gostava de explorar instrumentos, dançar e, principalmente, de cantar.

Já no *Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita*, denotou-se que o grupo tinha dificuldades em comunicar. Algumas crianças não gostavam de participar nos diálogos de grande grupo, evidenciando graves lacunas na pronúncia de algumas palavras e um vocabulário muito pobre.

No *Domínio da Matemática*, o grupo tinha grandes dificuldades ao nível do raciocínio lógico e, na sua maioria, não conseguia estabelecer uma ligação entre quantidade e número tendo, também, dificuldades nos conceitos de grande e pequeno, de dentro e fora.

Por último, na *Área do Conhecimento do Mundo*, a grande maioria das crianças mostrava curiosidade e vontade de explorar o mundo que o rodeia, no entanto, verificava-se que algumas delas não tinham as noções básicas de tempo, confundindo, por exemplo, o ontem, o hoje e o amanhã.

3.2. Intervenção pedagógica na Sala dos Pinguins (Jardim de Infância) – Alguns momentos importantes

3.2.1. Os frutos do Outono/Cabra-cega dos alimentos

O dia de um grupo de crianças no jardim-de-infância é cheio de novas experiências e interrogações, contudo, no meu entender o mais fascinante é vê-las a quererem sempre saber mais.

Estávamos em pleno outono e o grupo estava fascinado com as castanhas que estavam espalhadas no chão do pátio da escola.

O grupo estava encantado com o facto de as castanhas serem uma semente que cresce dentro de um ouriço, uma planta cheia de picos. As crianças queriam tocar, cheirar e, como é lógico, comer as castanhas.

Como as crianças tinham vontade de saber ainda mais, perguntaram se existiam outros frutos do outono e se os podiam provar.

Dessa vontade surgiu então a ideia de pôr em prática o jogo da “Cabra cega dos alimentos”.

Esta atividade é indicada para ajudar as crianças a desenvolverem o sentido de tato através da exploração da forma e da textura de diferentes frutos, bem como, para desenvolver também o paladar das mesmas através de diferentes sabores, expandindo também em simultâneo o conhecimento que têm desses alimentos.

Reuni alguns frutos do outono, laranjas, romãs, figos, uvas, bananas, peras, nozes, castanhas, marmelos e diospiros.

Coloquei todos os frutos no centro de uma mesa baixinha na área onde ia decorrer a atividade juntamente com uma venda para os olhos.

Expliquei às crianças que iria vendar os olhos de cada uma, à vez, que iria dar-lhes um dos frutos que estava em cima da mesa para tocarem, sentirem a sua forma, tamanho, textura e provarem, e que depois teriam que adivinhar o fruto que se tratava.

Antes de começarmos a atividade mostrei individualmente cada fruto e o grupo teve a oportunidade de explorá-los, um a um, e de prová-los.

Conforme iam explorando os frutos, introduzi aos poucos vocabulário relativo ao tamanho e à forma: comprido, curto, grande, pequeno, fino, grosso, redondo, pontiagudo.

Lentamente, acrescentei vocabulário de comparação entre texturas, como por exemplo “isto é mais macio do que uma noz.”.

Seguidamente, demos início à atividade.

Algumas crianças tiveram dificuldades em identificar os frutos.

No entanto, assim que se começamos a dizer o nome dos frutos, em voz alta, elas conseguiram identificá-los. Foi uma atividade extremamente proveitosa.

Ora, nos adultos, o sentido que predomina é a visão, no entanto, nas crianças os outros sentidos têm uma importância acrescida, sendo ferramentas de aprendizagem naturais dos nossos pequeninos.

As crianças exploram o mundo com a boca, com as mãos, com as pontas dos dedos sendo importante encontrar atividades que permitam explorar todas estas capacidades sensoriais.

Tudo no mundo é novidade para as nossas crianças e estas são constantemente motivadas por, aquilo que a psicóloga infantil Selma Fraiberg chamou em tempos de, “uma intensa sede de experiência sensorial” (Post & Hohmann, 2011, p.47).

O grupo aprendeu quais são os frutos do outono, os seus nomes, cores, texturas, sabores e, ao mesmo tempo, ampliaram o seu vocabulário brincando, “brincar é também a forma como a criança aprende. (...) Por isso, brinque. Brinque todos os dias (...) Seja criativo – mas não se preocupe em ter um desempenho perfeito. Simplesmente divirtam-se em conjunto e tudo o resto virá por acréscimo” (McCarthy, 2010, p.6).

3.2.2. A salada de fruta dos frutos do Outono

Para dar continuidade à aprendizagem dos frutos do Outono coloquei em prática um excelente jogo para gastar energias e consolidar aprendizagens.

Organizei a sala de forma a ficar bastante espaço livre para que o grupo pudesse correr.

Pedi ao grupo para se posicionar no centro da sala e informei-o que iam jogar à “Salada de fruta dos frutos do Outono”.

Assinalei quatro cantos da sala, dei a cada canto o nome de um fruto e identifiquei cada canto com um cartaz com a imagem desse fruto. Por exemplo: “O canto do Marmelo”, “O canto da laranja”, “O canto da castanha” e “O canto da pêra”.

Expliquei ao grupo que, quando dissesse o nome do fruto em voz alta deviam de correr para o canto respectivo e quando dissesse “salada de fruta” teriam que correr novamente para o centro.

Quem falhasse o canto teria que ir buscar esse fruto a um saco, que já estava colocado em cima de uma mesa com todos os frutos aprendidos no dia anterior, explicar que fruto era, quais as suas características e dar a provar a todos os seus colegas.

Foi uma atividade extremamente divertida, o grupo participou alegremente e, ao mesmo tempo, consolidou aprendizagens.

Foi uma forma engraçada de potenciar o desenvolvimento do grupo, ao nível da coordenação, da faculdade auditiva, da memorização, da cooperação, bem como, permitiu que desenvolvessem o seu vocabulário e a sua comunicação quando perdiam e tinham que falar para o grupo do fruto respectivo.

3.2.3. Expressão plástica: Simplesmente criar/pintar

É através da expressão plástica que os mais pequeninos encontram uma forma de comunicar com o mundo, sendo esta uma expressão criadora com um grande potencial.

Muitos estudiosos em educação asseguram que a criança já é um ser criador, apenas necessita de ser estimulada de forma a mostrar a sua criatividade inata.

A criança sente constantemente necessidade de comunicar e de manifestar os seus sentimentos, sendo a pintura um elo de comunicação de excelência entre a criança e o adulto.

Para dar continuidade aos “Frutos do Outono”, utilizei a pintura para consolidar as aprendizagens referentes aquela estação do ano e, em simultâneo, para deixar o grupo se exprimir livremente através da pintura.

Juntei o grupo no tapete e voltei a lembrá-los quais eram os frutos do Outono, as suas características e cores.

De seguida, organizei a sala, perante o olhar atento do grupo, de forma a deixar o centro da sala livre e coloquei 3 telas de esferovite grandes no chão.

Perguntei às crianças quais eram as cores dos frutos do outono e em grande grupo responderam “amarelo”, “laranja”, “castanho”, “vermelho”, “cor-de-vinhos”, entre outras cores.

Peguei em tintas dessas cores, coloquei-as em tigelas à volta das telas e, de seguida, expliquei que podiam pintar livremente usando como pinceis as suas mãos e os dedos, “(...) não importa que apenas conseguisse ver pequenos borrões coloridos, porque isso representa para as crianças o modo de fazerem as suas marcas e de dizerem quem são” (McCarthy, 2010, p.49).

É essencial que um educador compreenda que a pintura é uma atividade onde a criança tem a possibilidade de se exprimir espontaneamente, onde o principal objetivo não é criar artistas mas atenuar a necessidade que as crianças têm de criar e conforme a imaginação dos educadores, consolidar aprendizagens ou fazer novas aprendizagens.

Dividi o grande grupo em três subgrupos, dois de 6 elementos e um de 7 elementos.

Coloquei-os à volta das telas sentados no chão, mandei arregaçarem as mangas e deixei que livremente molhassem as mãos nas tintas e criassem as suas grandes e belas obras de arte.

Adorei pôr em prática esta atividade, foi um momento “mágico” ver o grupo a usar a sua criatividade.

Uma vez mais, procurei colocar de parte os critérios de avaliação ditos tradicionais, como a “perfeição”, a “proporcionalidade”, entre outros, uma vez que entendo que tais critérios tornam os trabalhos plásticos das crianças vulgares e, simultaneamente, inibem a criança de ser um ser criador, para ser um ser que pinta ou desenha conforme as imposições que lhes são feitas.

A expressão plástica é arte. Como na arte não existem regras nem modelos a adotar mas sim uma extrema vontade de criar, devemos facilitar e incentivar a espontaneidade expressiva e não “castrar” a mesma através de modelos desnivelados como “bonito e feio”. Como cita André Suarés “A arte é o lugar da liberdade perfeita”.

Esta atividade além de ter sido extremamente prazerosa foi extraordinariamente enriquecedora ao nível do conhecimento que o educador deve ter sobre as crianças.

Apercebi-me nessa atividade que as crianças têm um grande potencial criador e que não necessitam de muita coisa para o demonstrar, apenas de tintas.

3.2.4. A magia dos livros

Durante várias décadas considerou-se que a aprendizagem da leitura se iniciava com a aprendizagem formal ao código escrito mas no final da década de sessenta do século XX, autores como Marie Clay (1972), Ana Teberosky (1985) e Emilia Ferreiro (1979) vieram mostrar que muito antes das crianças serem ensinadas formalmente a ler, começam a apropriar-se de conhecimentos provenientes da leitura e da escrita.

Os estudos destes autores mostraram que “as crianças que contactam com a escrita antes de aprenderem formalmente a ler e a escrever constroem conhecimentos sobre a sua utilidade, o seu funcionamento e algumas das suas convecções” (Viana & Ribeiro, 2014, p.9).

Não é, por isso, de estranhar que algumas crianças ao entrarem para a educação pré-escolar já possuam algumas ideias sobre a escrita e a leitura, cabendo aos educadores desenvolver essas ideias. Não se trata de antecipar aprendizagens formais relacionadas com a leitura e a escrita mas sim de dar a conhecer a magia que cabe dentro de um livro.

Dentro de um livro não temos apenas letras e imagens, temos tesouros, dragões e princesas, temos alegria e tristeza, temos lágrimas e sorrisos, temos o mundo a segredar-nos ao ouvido, pós mágicos, purpurinas e brilhantes, temos tudo o quanto a nossa imaginação quiser.

Por norma, os pais adoram presentear os filhos com aparelhos eletrónicos diversificados e nos dias que correm não é estranho ver uma criança num parque, restaurante ou numa paragem de autocarro agarrada a uma consola. O que é estranho é ver uma criança agarrada a um livro! No entanto, até o famoso Bill Gates diz: “É claro que os meus filhos vão ter computadores, mas antes terão livros.”

Nos meios mais desfavorecidos, as crianças têm um contacto muito limitado com os livros, cabendo, muitas vezes, ao jardim-de-infância a responsabilidade de dar a conhecer os livros e os seus tesouros.

Face à sua importância, decidi desde o início da minha prática pedagógica que todos os dias iria reservar vinte minutos para dar a conhecer livros aos alunos e intitulei essa altura do dia, que tanto podia ser logo de manhã, a meio da manhã, antes da hora do sono ou mesmo quando o grupo estava no recreio, como a hora do “Baú do Tesouro” onde cada livro seria um tesouro.

Nestas idades, as crianças mergulham no mundo fantástico dos livros pela voz do adulto e da “habilidade destes outros poderá nascer (ou não) um novo leitor” (Viana & Ribeiro, 2014, p.18).

A escolha dos livros não foi aleatória, dependia das necessidades e comportamentos que o grupo ou mesmo uma criança individualmente apresentava, como diz Martins “O livro tem de nos seduzir para aceitarmos desvendá-lo” (Martins, 2009, p.73).

É importante que as crianças tenham momentos prazerosos com livros e esses momentos não brotam na obrigação de ler mas da sedução que o adulto consegue transmitir quando o lê a uma criança que ainda não sabe ler.

3.2.4.1. A Hora do “Baú do Tesouro ”- “A Bruxa Luna”

Estávamos na semana do Halloween e do pão-por-deus e na semana anterior o grupo tinha estado a decorar a sala a rigor com fantasmas, bruxinhas e aboboras. O grupo estava constantemente a falar de “bruxinhas boas” e por, diversas vezes, pediu-me para contar uma história.

Andei à procura de um livro sobre “bruxinhas boas” e encontrei o livro “A Bruxa Luna” de Alice Cardoso.

Resolvi que teria de me apresentar a rigor para a hora do “Baú do Tesouro”. Então, entrei na sala mascarada de bruxa e para meu espanto o grupo não me reconheceu. Apresentei-me como sendo a Bruxa Luna e expliquei que me tinham chamado para contar uma história (ver figura 1).

O grupo ficou agitado mas pedi para que se sentassem no tapete e obedeceram prontamente. Comecei por avisar que tinha poderes e que não necessitava que se apresentassem porque conseguia adivinhar o nome de cada um deles.

De seguida, à medida que apontava para cada criança dizia o seu nome. O grupo ficou espantando e ainda mais agitado. Após dizer o nome de cada criança sentei-me numa cadeira e iniciei a leitura da história (ver figura 2).

O grupo ficou calado, concentrado e não tirava os olhos do livro e das suas gravuras.

Finalizada a história, fiz algumas perguntas ao grupo e este, muito agilmente, respondeu a todas as perguntas corretamente. Distribui uma bruxinha a cada criança

como recordação (ver figura 3) e referi que, enquanto estava a contar a história, umas aranhinhas amigas tinham estado a cozinhar um bolo que já devia estar a chegar à sala.

De repente, alguém bateu à porta. Pedi, então, a uma das crianças que abrisse a porta. Assim que a mesma abriu a porta, ela deparou-se com um bolo no chão com dezanove chapéus de bruxas. O grupo ficou eufórico! Estalei os dedos e a educadora cooperante carregou no botão do comando da aparelhagem que começou a tocar.

O grupo de imediato pôs-se todo a dançar, enquanto a educadora cooperante dividia o bolo e, assim, se fez a festa do Halloween.

A pedido das educadoras das outras turmas acabei também por realizar a mesma atividade com outros grupos de crianças.



Figura 1: A entrada da Bruxa Luna



Figura 2: A contar a história



Figura 3: Recordações



Figura 4: Bolo mágico

Não obstante o sucesso daquela atividade, a hora do “Baú do Tesouro”, nesse dia, poderia ter corrido melhor não fosse uma das crianças ter-se assustado com a entrada da Bruxa Luna e ter começado a chorar, de tal forma que, teve que sair da sala acompanhada por uma auxiliar, não participando naquele momento repleto de imaginação e fantasia.

Antes de mais, deveria ter averiguado se não existia no grupo alguma criança com medo de bruxas, de forma a avisá-la previamente que iria surgir mascarada de bruxa e assim evitar uma situação desagradável e que poderia se ter revelado traumatizante para a criança.

No final da atividade, falei com a criança em questão, expliquei que era eu que estava mascarada de bruxa, mostrei-lhe o disfarce e pedi para que ficasse comigo na sala na hora do recreio. Conteí-lhe a história, fiz-lhe as mesmas questões que já havia feito ao grupo, pus a música, dançamos e dei-lhe a comer o bolo.

Nessa mesma noite, segundo a mãe, a criança não quis dormir sozinha e falou bastante da visita da “Bruxa Luna” à escola sem nunca ter mencionado que tinha sido eu a surgir mascarada de bruxa, o que me deixou na dúvida se realmente a criança teria percebido que era eu a Bruxa Luna. Perante o sucedido, resolvi não abordar mais o tema com esta criança e, segundo a mãe, no dia seguinte a mesma já dormiu sozinha.

Com esta experiência, apercebi-me que é necessário ter em conta as suscetibilidades e sensibilidades de cada criança, não esquecendo que todas as crianças são diferentes, que não existem duas crianças iguais, e que cada qual tem os seus gostos e os seus receios, os quais devemos respeitar.

3.2.4.2. Hora do “Baú do Tesouro”- “A que sabe a Lua?”

Noutro dia, resolvi ler o livro “A que sabe a Lua?”, de Michael Grejniec, porque no dia anterior, de manhã, quando o grupo estava a brincar no pátio, ficou muito espantado por ser dia e conseguir-se ainda vislumbrar a lua no céu azul.

Aproveitei o interesse e curiosidade do grupo sobre o tema e então fiz-lhes a seguinte questão: Já alguma vez pensaram a que sabe a Lua?

Foram variadas as respostas das crianças, a “pão”, a “sopa”, a “chocolate”, etc. Pedi que pensassem em casa sobre o assunto e prometi que, no dia seguinte, iria contar uma história que ia ajudar a descobrir a que sabe a Lua.

No dia seguinte, como prometido, resolvi ler a história na hora do recreio para todas as crianças que quisessem ouvir. Sentei-me no chão, gritei Hora do “Baú do Tesouro” e, para meu espanto, a maior parte das crianças que estavam no pátio naquele momento, até mesmo as crianças de outras salas, sentaram-se ao meu redor.

Comecei por apresentar o tesouro daquele dia, o livro “A que sabe a Lua?”, mostrei a capa, li o título enfatizando a sua entoação interrogativa e voltei a questionar

as crianças: Já alguma vez pensaram a que sabe a Lua?

Pedi para que cada criança desse a sua opinião, uma de cada vez, e no final, depois de todas terem falado, dei a minha opinião, dizendo que achava que a Lua sabia a morango porque era o meu fruto preferido.

Perante o olhar atendo do grupo, no final, fiz várias questões como:

Qual foi o primeiro animal a querer provar a Lua?

A tartaruga subiu a uma montanha muito, muito alta, mas não conseguiu tocar na Lua. O que fez ela para resolver o problema?

Por que razão chamou o elefante? Por ser gordo? Por ter uma tromba grande?

Quem conseguiu finalmente provar a Lua?

O grupo conseguiu responder às questões sem grandes dificuldades mas não percebiam como é que o peixe tinha uma Lua dentro de água.

Tive que ajudá-las a perceber que o peixe se referia à imagem da Lua refletida na água e não à Lua propriamente dita e estabeleci um paralelismo com as imagens refletidas no espelho para perceberem melhor.

Como a mensagem que o livro tenta passar apresenta algumas dificuldades, comecei por perguntar: Como é que o rato, que era tão pequenino, conseguiu tocar na Lua?

Uns responderam “porque a Lua estava cansada de brincar”, “porque o rato deu um pulo grande” e, para meu espanto, uma das crianças afirmou “porque todos os animais ajudaram”.

Expliquei de uma forma muito simples que, quando se trabalha em grupo, consegue-se sempre o que se quer e que, até os mais pequeninos, conseguem fazer feitos muito grandes.

Para finalizar a “Hora do baú do tesouro”, perguntei finalmente: Então, a que sabia a Lua?

Como o grupo não sabia exatamente a que sabia a Lua, então, voltei a ler a parte do livro que respondia a essa questão:

“ (...) de uma dentada só, arrancou um pequeno pedaço da Lua, saboreou-o, satisfeito, e depois foi dando migalhas do pedacinho ao macaco, à raposa, ao leão, à zebra, à girafa, ao elefante e à tartaruga. E a Lua soube-lhes exatamente aquilo de que cada um deles mais gostava.” (Grejnieck,2013, p.21).

Assim, lendo novamente esta parte da história, o grupo conseguiu perceber que a Lua soube ao alimento preferido de cada animal.

Tenho pena de não ter conseguido trabalhar mais este livro com o grupo uma vez que esta fábula era muito rica em aprendizagens. Permitia dar a perceber às crianças a importância da ajuda para atingirem objetivos comuns.

Neste caso, a Lua aparece como o objeto de anseio dos animais produzindo o espírito de ajuda, cooperação e interação entre distintos animais, alguns deles, até adversários.

Poderia ter aproveitado para perguntar às crianças sobre coisas que gostariam de fazer e ter incentivado que o fizessem em grupos.

Poderia ter posto em prática as propostas de atividades em epígrafe, visto a ideia de ler este livro ter surgido pelo interesse que as crianças mostraram pela Lua.

Quadro 2: Propostas de atividades

| Propostas de atividades | Observações |
|--|--|
| Para esta história não se propõe uma primeira leitura integral. As crianças, após a leitura da primeira página, vão sendo convidadas a fazer a antecipação sobre o que se seguirá. Este procedimento promove a realização de inferências de previsão e responde ao desafio da própria narrativa que se apresenta como um jogo. | |
| <p>Jogo Ouvir e Compreender</p> <p>Ler desde “Há já muito tempo que os animais...” até “Então chamaram o elefante...”</p> <p>Voltar à página anterior e mostrá-la às crianças.</p> <p>Perguntar:</p> <p>1- Quantos animais estão a olhar para a Lua?</p> | |
| 2- Já alguma vez viram a Lua no céu? Está sempre igual? Está sempre no mesmo sítio? | Poderá ser fornecida uma explicação sobre o movimento de rotação da Terra. |
| <p>Ler o trecho desde “Sobe para as minhas costas” até “...Como o elefante não pode tocar na lua chamou a girafa.”</p> <p>Perguntar:</p> | |

| | |
|---|--|
| <p>3- Por que razão terá chamado a girafa?</p> <p>1) Porque tem manchas castanhas.</p> <p>2) Porque tem um pescoço comprido.</p> | |
| <p>4- Será que com a ajuda da girafa conseguem tocar na Lua? (Mostrar imagem)</p> | <p>Mostrar que a distância parece pequena, mas que pode não ser. Mostrar fotografias da Lua perto de montanhas, por exemplo, pode ajudar as crianças a relativizar a distância. Na realidade, os nossos olhos podem enganar-se, o que parece próximo pode estar muito distante e o que parece pequeno pode ser grande.</p> |
| <p style="text-align: center;">Jogo Imaginar e falar</p> <p>Ler o trecho desde “... de uma dentada só...” até “... aquilo que cada um deles mais gostava.”</p> <p>Propor:</p> <p>1- Se nós fossemos os animais....Vamos pensar a que nos saberia a Lua.</p> <p>2- Pedir a cada criança que feche os olhos, imagine ser um dos animais (personagens) a comer um bocadinho da Lua e diga a que sabe a mesma.</p> | |

Fonte: (Viana & Ribeiro, 2014, p.129/131).

Em suma, poderia ter feito inúmeras atividades significativas tendo como ponto de partida este livro. No entanto, é para isso que serve a experiência, a prática e a reflexão pois como salienta Freire: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2009, p.39).

3.2.4.3. Hora do “Baú do Tesouro ”- “A Maria Castanha!”

Estávamos em pleno São Martinho e tínhamos estado a falar dos frutos do Outono. O grupo comeu castanhas assadas, alguns pela primeira vez, e durante o decorrer da semana só falavam em castanhas.

Como tal, resolvi levar então para a hora do “Baú do Tesouro”, a história da “Maria Castanha” da autora Maria Isabel Mendonça.

Mais uma vez, decidi que “aquele momento” seria realizado na hora do recreio. Vesti-me então a rigor como uma verdadeira e típica vendedora de castanhas e surgi de surpresa no pátio com uma fornada de castanhas assadas para distribuir às crianças no final da história (ver figuras 5 e 6).



Figura 5: A vendedora de castanhas a pregar



Figura 6: A vendedora de castanhas

Assim que entrei no pátio a cantarolar alguns pregões típicos para vender castanhas, o grupo apercebeu-se que iria dar início a mais uma hora do “Baú do Tesouro”, sentou-se em fila, quase espontaneamente, e começou a bater palmas (ver figura 7).



Figura 7: O grupo de crianças da sala dos Pinguins

Apresentei-me a todas as crianças como sendo uma vendedora de castanhas convidada pela escola para vir contar uma história. Sentei-me de frente para o grupo e dei então início à leitura da história.

O grupo ouviu atentamente a história até ao fim, depois discutimos um pouco o conteúdo da história e, no final, tal como na história, comemos as castanhas assadas todos juntos, num momento prazeroso e de muita diversão.



Figura 8: A auxiliar da sala dos Pinguins com as castanhas

3.2.4.4. Hora do “Baú do Tesouro ”- “Como Funciona o Pai Natal!”

Tínhamos estado a decorar a sala para a época Natalícia e o grupo escolheu fazer um grande Pai Natal para colar numa das paredes da sala (ver figura 9).



Figura 9: O Pai Natal da sala dos Pinguins

Enquanto fazíamos as decorações de Natal as perguntas começaram a surgir:

- “Onde fica a fábrica de brinquedos do Pai Natal?”
- “A que horas chega o Pai Natal?”
- “Como consegue entregar presentes a todos os meninos do mundo?”
- “Andreia pode contar a história do Pai Natal?”

Então, nesse dia, após o estágio, fui à loja FNAC procurar um livro que pudesse satisfazer a curiosidade do grupo e levá-los a viajar no mundo mágico do Pai Natal.

No dia seguinte, levei para a escola o livro chamado “Como funciona o Pai Natal!”, de Alan Snow, uma fabulosa edição com imagens em 3D.

Dei início à hora do “Baú Mágico” antes do lanche da manhã. O grupo sentou-se no tapete, ouviu e viu as imagens da história com atenção (ver figuras 10 e 11).



Figura 10: Momento do Baú Mágico



Figura 11: Momento do Baú Mágico

O livro com as suas imagens fantásticas respondia a perguntas como “Onde mora o Pai Natal?”, “Como é que o Pai Natal sabe que presentes as pessoas querem receber no Natal”, “De onde vêm todos os brinquedos?” e a “Que horas chega o Pai Natal?”.

No final, disse que o Pai Natal me tinha enviado uma caixinha com vários cartões e chocolates que tinha feito na sua fábrica e que queria que o grupo, em casa com a ajuda dos pais, escrevesse no cartãozinho os desejos de Natal da sua família enquanto saboreavam os chocolates (ver figura 12).



Figura 12: Momento do Baú Mágico

Tenho imensa pena de não ter perdido mais tempo com a hora do “Baú do Tesouro” mas o estágio é tão curto e queremos fazer e pôr tantas coisas em prática que acabamos por nos perder.

Só no final quando fazemos uma retrospectiva de tudo o que fizemos, percebemos com tristeza que, no meio de tantas atividades, pesquisas e afazeres, descoramos momentos que poderiam ser de grandes aprendizagens para o grupo e para o educador.

Reconheço hoje que, poderia ter trabalhado mais as áreas da linguagem oral, bem como, poderia ter imprimido mais intencionalidade às atividades que pus em prática nesses momentos.

A leitura e a escrita são aprendizagens de natureza cultural, já a linguagem oral é adquirida naturalmente, basta apenas estar exposta a ela. A apropriação que as crianças fazem da linguagem depende das experiências e interações que o meio lhes é capaz de proporcionar.

Achei, desde a primeira semana de observação, antes de intervir com o grupo, que o grupo tinha grandes lacunas ao nível do vocabulário, tal como, várias crianças aparentavam algumas dificuldades de comunicação.

Perante essa constatação, pensei, não sei se acertadamente ou não, que lendo todos os dias para o grupo, este iria, de alguma forma, enriquecer o seu vocabulário.

Entendo que a leitura de livros deve ser uma atividade diária no jardim-de-infância.

Note-se que, autores como DeBruin-Parecki (2007), McArthur, Adamson e Deckner (2005), Philips, Norris e Anderson (2008), afirmam que a leitura de histórias é:

“(...) a atividade mais comum e mais incentivada como forma de promover o desenvolvimento do gosto pela leitura; b) uma estratégia acessível e com enormes possibilidades de expansão; c) um meio poderoso através do qual as crianças podem contactar com novo vocabulário e com estruturas gramaticais que apresentam uma complexidade distinta das que se encontram na linguagem oral.”

Nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997), o desenvolvimento da linguagem oral é extremamente importante solicitando que:

“(...) a aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objeto fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao educador criar as condições para que as crianças aprendam (...) é no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário ,construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e da comunicação(...)”

É, por isso, de extrema importância que o educador seja capaz de pôr em prática atividades que mostrem ser facilitadores para a apreensão como para o enriquecimento da oralidade das crianças.

A este propósito, Aram (2006) afirma que: “As crianças aprendem através das oportunidades que lhes são proporcionadas”.

Honestamente, não sei se consegui alargar ou não o vocabulário do grupo ou melhorar a sua comunicação, tal como não sei se as minhas atividades foram ou não as mais corretas naquele momento.


A verdade é que senti alguma inexperiência, que julgo natural, e sei que muito ainda tenho que aprender e vivenciar. Como diz Freire:

“O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos mesmo remotos de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro” (Freire, 2009, p. 21).

Ora, ensinar é uma arte onde só a prática e a experiência nos ajuda a conquistar o título de “artista”.

Por enquanto, ainda sou uma “novata” que vai dando “pinceladas” e aprendendo a retificar outras “pinceladas”, na ânsia de um dia me tornar “Artista” da educação.

3.3. O meu diário: Algumas reflexões e preocupações

 **Nota:** No início da minha prática pedagógica, tive preocupações e inquietações que, na altura, me pareciam pertinentes e adequadas, mas com o decorrer da minha intervenção pedagógica, com as aprendizagens e experiências que vivenciei, com as conversas e ideias que partilhei com as minhas colegas e com educadoras mais experientes e com a maturação das minhas ideias e reflexões, essas preocupações foram desaparecendo, dando lugar a outras perspectivas, talvez, mais maduras e experientes, e passei a compreender melhor a realidade que hoje se vive nos nossos jardins de infância.

3.3.1. Entrada no diário no dia 14.10.2013

Estou preocupada pelo fato de achar o grupo de crianças muito grande!

O trabalho é algo que não me assusta, muito pelo contrário, só me dá prazer, o trabalho sem qualidade, isso sim, é assustador. Acho o número de crianças extremamente exagerado para uma sala de crianças de três anos, onde as mesmas necessitam constantemente de apoio e atenção do educador.

Ainda que o educador tenha o apoio essencial das auxiliares, cabe aos educadores a concessão do apoio próprio, contínuo e adequado às crianças. Isto porque somos todos diferentes e únicos e todos temos direito a uma educação que tenha em conta as nossas especificidades individuais.

Como pode um educador dar esse apoio personalizado quando tem dezanove crianças ao seu cuidado, sobretudo quando se trata de crianças de três anos que ainda estão a construir as suas bases e em que todas as tarefas são importantes, como o lavar os dentes, lavar as mãos, desenhar, pintar, entre outras.

O ato de lavar os dentes, por exemplo, não implica só pôr a pasta de dentes na escova de dentes, é muito mais do que isso. As crianças têm que saber porque lavam os dentes e é importante, no meu entender, que seja a educadora a ajudar cada uma delas

nessa atividade, não descurando e delegando esse trabalho às auxiliares, só porque a turma é demasiado grande.

É importante que a educadora esteja com cada criança na hora do sono, trabalhando assim os afetos, é importante estar atenta e agir sempre que necessário quando uma criança não tem a atitude mais correta, trabalhando assim os valores.

A crise de valores que vivemos nos dias de hoje obriga-nos a repensar algumas prioridades. Os valores fazem parte da alma da educação. Os educadores não podem delegar essa tarefa tão importante às auxiliares, só porque os grupos são grandes.

É importante despertar o desejo de apreender em cada criança e motivá-las em cada atividade a realizar. A motivação facilita o sucesso! Uma criança motivada é uma criança disciplinada e feliz!

Como diz o Professor e escritor António Estanqueiro “se o educador lançar boas sementes a sociedade colhe bons frutos”.

Um educador tem que fazer muito mais do que simplesmente apontar o dedo. Enquanto agente da educação tem que estar sempre à procura de melhorar e ansiar por uma educação cada vez melhor, por um sistema educativo melhor.

Para um educador conseguir realizar um trabalho de qualidade, entendo que os grupos deveriam ser mais reduzidos.

A realidade é, contudo, outra.

Poucas são as creches e jardins de infância que se preocupam efetivamente com a qualidade da educação e do ensino.

A verdade é que, ainda que se compreenda a grave conjuntura económica e social que hoje se vive, o que se verifica é que são cada vez mais as creches e jardins de infância que se movem por critérios puramente financeiros, descurando o que é mais importante, a qualidade de um bom ensino e a educação das gerações vindouras.

Perspectiva atual

No início, achei o número de crianças extremamente exagerado para uma sala com crianças de 3 anos, o que me deixou, de imediato, com algumas reticências que logo foram ultrapassadas. A nossa imaturidade e inexperiência, por vezes, nos leva a pensar que temos que fazer tudo e a não valorizar o trabalho das auxiliares que são, sem dúvida alguma, o braço direito dos educadores. Quando o nosso lema é fazer um trabalho de qualidade, depressa ultrapassamos todos os obstáculos, trabalhando em conjunto com a equipa educativa que

compõe uma sala de jardim-de-infância. É verdade que é impossível para uma educadora lavar os dentes a 19 crianças, sendo certo que há certas tarefas que as auxiliares fazem tão bem como um educador. O educador pode lavar os dentes a um grupo de crianças, noutro dia a outro grupo e assim sucessivamente, garantido que, no final da semana, teve a oportunidade de estar com todas as crianças na hora da higiene, bem como, na hora do sono. No que toca às atividades, quando é impossível realizá-las em grande grupo, o melhor é fazê-las em pequenos grupos, enquanto as restantes crianças ficam ao cuidado das auxiliares.

É importante que a educadora esteja com cada criança e se fizer atividades em pequenos grupos vai ter a possibilidade de despender mais algum tempo individual com cada uma delas, trabalhando assim os afetos e os valores, de forma a colmatar a crise de valores que vivemos nos dias de hoje.

Penso também que não deveria ter afirmado e presumido que as creches e jardins de infância movem-se, cada vez mais, por critérios puramente financeiros, uma vez que desconheço toda a realidade nacional ou até regional. A perspetiva que dei foi uma perspetiva relativa, das poucas escolas ou jardins de infância que pude conhecer e como tal, fui precipitada na minha avaliação. Só tempo e a experiência me dirá se o meu pensamento e primeira impressão estará ou não correta. A verdade é que a grave conjuntura económica e social que nos assola faz com que muitos pais, por questões financeiras, sem terem outra alternativa, acabem por tirar as crianças das creches e infantários, deixando-as ao cuidado dos familiares. Atualmente, são cada vez mais as creches e infantários com um número reduzido de crianças, que fazem esforços enormes para manter as suas portas abertas e que conseguem ter um mínimo de qualidade.

A verdade é que só compreendemos verdadeiramente a realidade das creches ou infantários, quando fazemos parte da comunidade educativa, quando partilhamos as mesmas ideias, os mesmos pensamentos e as mesmas preocupações e lutamos todos pelo mesmo bem comum, a educação e o futuro das nossas crianças.

3.3.2. Entrada no diário no dia 21.10.2013

Este grupo é muito indisciplinado, nota-se perfeitamente que é um grupo sem regras e que, alguns pais, de alguma forma, desvalorizam o papel importante que têm na educação dos seus filhos, remetendo-a quase exclusivamente para os educadores.

A escola e a família são parceiros na educação, é importante que os pais tenham uma participação ativa na vida “escolar” das crianças. Alguns pais precisam de repensar as suas prioridades, ainda mais com crianças destas idades. Quem quer educar

tem de ter um papel ativo, não basta entregar os filhos nas mãos dos educadores/professores.

Na minha opinião, é extremamente importante a relação que uma criança tem com a família em casa e a educação que aí recebe, pois é essa relação e educação que a criança vai transportar para a escola.

Infelizmente, muitos pais esquecem-se que tratar e educar os filhos com paciência, afeto, disponibilidade e disciplina é um investimento fulcral no desenvolvimento e futuro das crianças. É claro que nós, pais, não somos perfeitos e temos o direito de errar, contudo, cabe-nos também a nós, pais, não descuidar a educação e disciplina das crianças.

Como já dizia Freud é “inevitável o erro dos pais, por melhor que façam”, no entanto, os mesmos nunca devem esquecer a importância que têm no crescimento e educação dos seus filhos.

Ora, como referi, este grupo de crianças é muito indisciplinado, com poucas regras.

Por mais que a educadora se esforce para contornar essa fragilidade e complementar as lacunas de algumas crianças, esse trabalho depois é, parcial ou totalmente, “estragado em casa”, pois os pais não dão continuidade ao trabalho realizado pela educadora.

Este grupo tem, por exemplo, três ou quatro crianças, com maus hábitos alimentares e que se recusam a comer, pois em casa só comem papas, doces e alimentos pouco saudáveis.

A grande maioria das crianças deste grupo não consegue estar muito tempo no tapete a dialogar com a educadora e tem períodos de concentração muito curtos.

No entanto, apesar das características específicas do grupo, é um grupo que me está a dar imenso prazer de trabalhar.

No meu entender, lidar com a indisciplina é um dos maiores desafios que um professor/educador pode ter. A indisciplina leva ao insucesso, o insucesso leva à indisciplina, é um círculo vicioso.

Para contornar este problema e as lacunas existentes, é necessário criar atividades que estimulem o grupo, que garantam algum tipo de aprendizagem e, simultaneamente, inculquem nas crianças organização, disciplina, solidariedade e educação.

Embora o ideal fosse atingir esses objetivos sem qualquer tipo de motivação extra, a verdade é que vou começar por premiar comportamentos e condutas, com um prémio ou um doce, de forma a ganhar a confiança e alegria deles, embora tenha a plena noção que este tipo de motivação só funcione a curto prazo.

Creio convictamente que um educador/professor pode mudar a vida de uma criança e que esse princípio deve nortear o dia-a-dia de cada educador/professor.

Perspectiva atual

Ao reler esta entrada no meu diário, deu-me vontade de rir e de me questionar. Será que podemos falar de indisciplina quando estamos a falar de crianças com 3 anos de idade?

No início, quando me deparei com 19 crianças de 3 anos a quererem falar todas ao mesmo tempo, sempre a pularem de um lado para o outro, com vontade de brincar e descobrir o mundo, sem vontade de trabalhar ou de ouvir a sua educadora, pensei logo que o grupo era muito indisciplinado.

Será que não são comportamentos normais de crianças com 3 anos de idade?

Quando estamos a tomar conta do nosso filho de 3 anos de idade, que é só um, tudo parece fácil, contudo, quando de repente, temos 19 crianças de 3 anos ao nosso cuidado tudo parece diferente.

Por ser um grupo extremamente energético, será que posso afirmar que o grupo era indisciplinado?

Ou será que o grupo era apenas composto por crianças com 3 anos de idade a terem comportamentos normais e o problema era apenas a quantidade de crianças no mesmo espaço reduzido?

Comecei por julgar os pais das crianças, no entanto, com o decorrer da minha prática pedagógica rapidamente apercebi-me que tal não era correto. Nunca se deve julgar os pais pois não conhecemos as suas vidas e os sacrifícios que fazem no seu dia-a-dia.

A verdade é que sempre que tentei inculcar bons hábitos, como evitar que as crianças andassem de chucha, incentivá-las a pedirem para ir ao penico e a comerem fruta, verifiquei vezes sem conta que, quando os pais iam buscá-las, em 5 segundos, estragavam todo o trabalho do educador.

Hoje, apercebo-me que é importante que o educador realize algumas reuniões com os pais de forma a explicar-lhes e a sensibilizá-los para a importância de darem continuidade ao trabalho do educador em casa e fazê-los compreender como é importante os pais e as escolas trabalharem em conjunto, em prol do mesmo objetivo, a educação e o futuro das nossas crianças.

3.3.3. Entrada no diário no dia 28.10.2013

Como já tinha referido no diário no dia 14, achei por bem começar a premiar comportamentos e condutas e, como tal, comecei a fazê-lo logo no dia 15.

Até à data, está a correr muito bem e tenho conseguido controlar o comportamento do grupo, diariamente tenho distribuído muitos doces.

Mas como é lógico esta pequena motivação sozinha de pouco vale, tive que refletir bem a minha postura e trabalho dentro da sala.

Optei por manter a “esperança” e por proporcionar ao grupo abordagens positivas, trabalhando as relações dentro do grupo, planeando atividades variadas e curtas, mantendo-os ocupados mas divertidos, oferecendo compensações, valorizando sempre os comportamentos positivos e estabelecendo limites claros e simples.

Penso que vou manter esta motivação extra “doce” pois tem-se mostrado altamente motivacional.

Como uma das minhas preocupações era evitar o consumo excessivo de açúcar, comecei eu própria a fazer umas bolachas em casa utilizando ingredientes saudáveis.

Outra preocupação estava relacionada com o facto do grupo só se portar bem para comer de imediato o “doce”.

Então, ficou combinado que os prémios só seriam distribuídos no final do dia, para levarem para casa, o que garantia o bom comportamento e as boas condutas durante o dia todo.

3.3.4. Entrada no diário no dia 15.12.2013 – A autoavaliação

Foi com grande tristeza que, na sexta-feira, dia 13 de Dezembro de 2013, despedi-me do grupo da Sala dos Pinguins.

Entendo que a nossa atitude e predisposição quando entramos dentro de uma sala de aula determina o nosso desempenho profissional, enquanto estagiárias e futuras Educadoras/Professoras.

Essa atitude irá fazer a diferença entre apreciar e desfrutar daquilo que estamos a fazer ou então de ansiar todos os dias que chegue a hora da saída. É extremamente importante ter uma atitude positiva, pois não podemos esquecer que a profissão que escolhemos envolve um conjunto de pessoas desde colegas, alunos, famílias, etc. A forma como encaramos o nosso trabalho, enquanto futuras educadoras, pode fazer a diferença entre alcançar os nossos objetivos ou ficarmos longe de os alcançar.

O meu objetivo desde o primeiro dia de estágio foi o de, alguma forma, marcar a diferença, deixar uma marca positiva na vida das crianças que iria lidar durante aproximadamente três meses, uma marca com uma influência positiva. Não queria ser apenas mais uma pessoa na vida daquelas crianças e simplesmente mais uma estagiária.

As duas primeiras semanas de adaptação não foram fáceis. Por vezes, senti que, de alguma forma, estava a invadir um espaço que não era meu, mas depressa esse sentimento foi posto de parte, assim que fui conhecendo melhor a Educadora Cooperante e o seu trabalho, e conquistando o grupo. A nossa atitude deve ser sempre proactiva, devemos avaliar o nosso progresso constantemente, ser organizados, consistentes naquilo que fazemos e acima de tudo importa inovar.

Tive a sorte de ter uma Educadora Cooperante que me ajudou a limar algumas arestas, que me ajudou a construir a minha segurança enquanto Educadora, que me ajudou a superar os meus medos e receios e que, acima de tudo, me ajudou a refletir sobre a minha prática. Sem dúvida alguma, a reflexão deve ser um hábito diário de qualquer Educador/Professor. Os erros que possamos cometer obrigam a questionar-nos o que fazemos no nosso trabalho educativo e a melhorar diariamente.

Reconheço que, por vezes, poderei ter errado, mas também sei que melhorei muito a minha prática. Aprendi a encontrar soluções em vez de problemas, aprendi a rir de algumas situações que inicialmente pareciam-me dramáticas e inultrapassáveis mas que não passavam de meros obstáculos que tinham de ser contornados. Aprendi a ter consciência que todos temos as nossas limitações, que não existe perfeição nesta profissão, e que as dúvidas, medos e inseguranças, afinal, fazem parte da vida da maior parte dos educadores.

Aprendi também que irá sempre existir um colega disposto a ajudar e a colaborar connosco, em ambiente de verdadeira equipa e eu, inevitavelmente, também

quero um dia ser esse colega. Aprendi que, ostentamos uma posição com muito poder e que as primeiras impressões que causamos ao grupo podem ser um fator determinante para o nosso sucesso ou insucesso. Aprendi que a nossa motivação condiciona a motivação do nosso grupo.

Estou extremamente grata por ter tido este estágio, pois a formação de professores nas universidades, não aborda alguns aspetos fundamentais que só a prática e o contacto direto com Educadores mais experientes permite compreender. É importante ter, numa fase inicial, um mentor que nos aconselhe nas situações mais difíceis e que nos dê apoio e entusiasmo.

A sociedade só poderá colher bons frutos se um educador for capaz de lançar boas sementes, mas para isso acontecer o próprio educador terá que fazer parte da remessa das boas sementes lançadas.

Após uma reflexão rigorosa que fiz sobre a minha prática acho que de 1 a 5, mereço 4 valores.

Sem qualquer tipo de pretensões, percebi que não existe um perfil único de bom educador. Tal como existem crianças/alunos diferentes, também existem diferentes modos de encarar esta profissão. Não existem fórmulas mágicas de bons Educadores/Professores, mas existem, sim, “Boas Práticas Educativas”.

Tenho a certeza que o meu trabalho enquanto aluna estagiária foi repleto de “Boas Práticas Educativas”.

Por finalizar, deixo aqui uma citação de Graham Green que adoro e que acho que diz tudo sobre a importância de ter uma educação de qualidade: “Há sempre um momento na infância em que se abre a porta que deixa entrar o futuro.”

3.4. Processo de Avaliação

O Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância salienta a ideia de que o educador forma e expande o currículo através dos projetos e atividades desenvolvidas, com vista à construção de aprendizagens integradas, bem como com a organização, avaliação e planificação do meio educativo.

Avaliar implica a utilização de instrumentos de registo e técnicas que permitam dar resposta às necessidades e especificidades das crianças. Segundo Portugal e Leavers (2010) o “desenvolvimento de uma criança não se pode limitar a inventariar capacidades adquiridas, em vias de aquisição ou ainda inexistentes” (p.10).

Nessa medida e com vista a avaliar, por exemplo, os níveis de implicação e bem-estar das crianças, poderia e deveria ter-me baseado no Sistema de Acompanhamento das Crianças. O grau de implicação caracteriza-se pela “motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e intenso fluxo de energia” (Portugal & Laevers, 2010, p. 25). O conceito de bem-estar emocional depreende-se como o estado de sentimentos inerentes a “satisfação e prazer” que a criança sente quando está relaxada e “sente a sua energia e vitalidade” (Portugal & Laevers, 2010, p.20).

No entanto, este tipo avaliação não me foi possível realizar porque o tempo foi muito reduzido e implicava, na minha opinião, ter acompanhado o grupo desde o início do ano letivo. Por decisão conjunta com a educadora cooperante, que também conhecia aquele grupo há muito pouco tempo, por se encontrar em regime de substituição, optou-se por fazer uma avaliação e balanço informal, no final de cada semana, sobre as aprendizagens apreendidas, o desenvolvimento e evolução do grupo e de cada criança individualmente, de forma a identificar e colmatar todos os problemas e dificuldades que iam surgindo no decorrer da intervenção pedagógica.

Tal avaliação serviu igualmente para definir e desenvolver estratégias ou medidas de reajustamento, permitindo uma maior diferenciação das aprendizagens.

Reconheço e estou ciente que se tivesse tido a oportunidade de colocar em prática o Sistema de Acompanhamento das Crianças o processo de avaliação deste grupo teria sido mais aprofundado, rigoroso e eficaz. Não obstante não ter tido essa oportunidade neste contexto educativo, pretendo fazê-lo na minha prática futura, dada a sua importância para uma boa intervenção pedagógica e um ensino de maior qualidade.

Nesse sentido, deixo aqui as fichas do Sistema de Acompanhamento das Crianças que pretendo utilizar no futuro: Avaliação geral de grupo (1g) – diagnóstica; Análise e reflexão do contexto educativo (2g); Definição de objetivos e iniciativas dirigidas ao contexto educativo (3g); Avaliação geral de grupo (1g) – final (Quadro 3).

Quadro 3: Ficha 1g - Avaliação diagnóstica do grupo (a utilizar numa 1.ª fase)

| Crianças | Nível geral de bem-estar | | | | | | Nível geral de Implicação | | | | | | Comentários |
|----------|--------------------------|---|---|---|---|---|---------------------------|---|---|---|---|---|--|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | ? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | ? | |
| Nomes | | | | | | | | | | | | | |
| Júlia | | | | | | | | | | | | | Por vezes magoa os colegas e não respeita as regras. |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |

Fonte: (Portugal & Laevers, 2010)

Colorir ou assinalar os nomes das crianças, na coluna da esquerda, de acordo com os códigos seguintes:

- Vermelho: assinala as crianças que suscitam preocupação em termos de bem-estar ou implicação (níveis baixos);
- Laranja: assinala as crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas;
- Verde: assinala as crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no jardim de infância (níveis altos).

Quadro 4: Ficha 2g - Análise e reflexão em torno do grupo e contexto (a utilizar numa 2.ª Fase)

| |
|--|
| 1. Análise do grupo |
| O que me agrada: |
| O que me preocupa: |
| 2. Análise do contexto |
| 3. Opiniões das crianças sobre o jardim de infância |
| Aspetos positivos: |

4. Das características/recursos da comunidade e famílias e do Projeto do Agrupamento/Instituição destaca-se:

| |
|--|
| |
|--|

5. Balanço geral (aspectos positivos e negativos)

| |
|--|
| |
|--|

6. Ideias para o desenvolvimento do Projeto Curricular do Grupo/Turma

| |
|--|
| |
|--|

Fonte: (Portugal & Laevers, 2010)

Quadro 5: Ficha 3g - Definição de objetivos e iniciativas dirigidas ao grupo/contexto educativo (a utilizar numa 3.ª Fase)

Considerando a análise/apreciação 2g (direcionadas ao grupo e contexto), que objetivos se gostaria de alcançar?

| |
|--|
| |
|--|

| | 1. Aspetos específicos de mudança | 2. Iniciativas ou ações a desenvolver |
|-------------------------------|--|--|
| Oferta educativa | | |
| Clima de grupo | | |
| Espaço para iniciativa | | |
| Organização | | |
| Estilo do adulto | | |
| Outros aspetos | | |

Observações:

Fonte: (Portugal & Laevers, 2010)

Capitulo IV – Estágio em contexto de 1.º Ciclo

"A suprema arte do professor é despertar a alegria na expressão criativa do conhecimento, dar liberdade para que cada estudante desenvolva sua forma de pensar e entender o mundo, assim criamos pensadores, cientistas e artistas que expressarão em seus trabalhos aquilo que aprenderam com seus mestres."(Albert Einstein)

4.1. Estágio em contexto de 1.º Ciclo

4.1.1. Caracterização do meio envolvente

A Escola Básica do 1º Ciclo com Pré da Assomada está situada na freguesia do Caniço, concelho de Santa Cruz. Na proximidade da escola encontram-se duas igrejas, um cabeleireiro, um minimercado, alguns cafés e uma pastelaria.

No centro da freguesia encontram-se muitas instituições de serviço público, tais como a junta de freguesia, correios, biblioteca, bancos, centro de saúde, uma policlínica, uma farmácia, uma Casa do Povo e um cemitério.

A paróquia da Assomada tem vindo a desenvolver-se nos últimos anos com a construção de blocos de apartamentos e com novas vias de comunicação.

Ao nível económico, as atividades em grande ascensão nesta freguesia são a hotelaria e a atividade comercial. Com algumas potencialidades agrícolas, a freguesia do Caniço é conhecida pela produção abundante de cebola. Na localidade da Assomada, algumas pessoas mais idosas ainda se dedicam à indústria do bordado e a exploração da floricultura, pecuária e avicultura ainda tem lugar de destaque.

No âmbito desportivo, nesta freguesia existem dois ginásios, um campo de futebol e um pavilhão desportivo. Na freguesia do Caniço encontram-se também monumentos de grande valor arquitetónico tais como: a Capela da Mãe de Deus, a Igreja do Caniço, as Capelas da Nossa Senhora da Consolação e da Nossa Senhora da Salvação, bem como, ainda, a estátua do Coração de Jesus no Garajau.

O Caniço fica a 9 km da cidade do Funchal e confronta a norte com a Camacha, a leste com a Ribeira do Porto Novo, a oeste com São Gonçalo e a sul com o Oceano Atlântico.

4.1.2. Caracterização da instituição

A Escola Básica do 1º Ciclo com Pré da Assomada funciona desde o ano 2004, sendo constituída por três pisos: cave, rés-do-chão e 1º andar.

Passando o portão principal entramos diretamente no rés-do-chão onde se encontra um grande hall de entrada, tendo à sua direita um refeitório amplo e iluminado. Também à sua direita temos uma casa-de-banho para os alunos do pré-escolar, uma casa-de-banho para os professores e uma despensa. À esquerda, temos um gabinete de

atendimento aos pais/encarregados de educação do pré- escolar, três salas destinadas as crianças do pré-escolar e um gabinete de atendimento geral. No lado direito do hall, entre os dois gabinetes, existem umas escadas que dão acesso à cave e ao 1º andar.

Subindo as escadas, no 1º andar, temos um corredor bastante amplo e iluminado, no lado direito do mesmo temos uma casa de banho e duas salas de aula, no lado esquerdo temos três salas de aula e uma biblioteca.

Na ponta direita, encontra-se o gabinete da direção e uma arrecadação, e na ponta esquerda a sala de professores. Na cave encontram-se duas salas direcionadas para atividades extracurriculares, um gabinete do conselho educativo, uma sala para o pessoal auxiliar, três casas de banhos e três arrecadações.

A escola possui no exterior um campo de futebol/campo de jogos, dois pátios, sendo um coberto, dois balneários e uma pequena arrecadação. Nas traseiras do edifício encontra-se um parque infantil destinado às crianças do pré-escolar.

4.1.3. Caracterização da turma do 2.º ano

A turma era constituída por 29 alunos com idades compreendidas entre os 6 e 7 anos de idade, sendo 15 deles do sexo feminino e 14 do sexo masculino. Dos 29 alunos 4 deles tinham necessidades educativas especiais, sendo de realçar que duas delas tinham dificuldades ao nível do Português, escrito e oral, outra criança hiperativa, já devidamente diagnosticada e sob medicação, e a outra criança apresentava um nível de 1º ano e não conseguia acompanhar as aulas.

As duas crianças com dificuldades em português, para além dos graves problemas relacionados com a escrita e a oralidade, não conseguiam perceber o que liam, tinham dificuldades em fazer exercícios que envolvessem a interpretação de textos sem ajuda, além de darem muitos erros ortográficos, demonstrando sérias dificuldades na construção frásica. Estes problemas acabavam por se refletir nas outras disciplinas, como a matemática, por exemplo na compreensão de problemas. Embora as crianças conseguissem ter algum raciocínio matemático, era necessário ler os problemas em grande grupo e por partes para que as mesmas os compreendessem. Após a leitura em grande grupo, as crianças conseguiam chegar, autonomamente, ao cálculo correto com maior ou menor dificuldade.

Embora ainda não tivesse sido diagnosticado, estas crianças apresentavam sintomas de dislexia. É importante salientar que nem todas as crianças que demonstram

dificuldades na leitura e na escrita são disléxicas, sendo necessário primeiramente, excluir fatores como a falta de visão, audição ou outros fatores que possam afetar a aprendizagem das crianças.

No entanto, os sintomas detetados apontavam nesse sentido, estas crianças apresentavam graves dificuldades na leitura e escrita. Apesar de terem uma boa professora, estas crianças apresentavam grandes dificuldades em acompanhar o ritmo da turma e as matérias lecionadas. A Associação Internacional de Dislexia afirma que “Um em cada dez indivíduos apresenta sinais de dislexia, como ler muito devagar ou ler mal, não saber reconhecer as letras ou, ainda, trocar as letras nas palavras.”

Embora muitas crianças até possuam uma inteligência acima da média, acabam por ser catalogadas de “burras” e “preguiçosas” por não receberem estímulos e orientações adequadas.

A criança hiperativa embora acompanhasse as aulas e o ritmo dos colegas necessitava constantemente de ser o centro das atenções, era necessário delegar-lhe tarefas importantes de forma a mantê-la ocupada, para que não perturbasse a aula. No caso desta criança não podiam existir momentos “mortos” ou de aborrecimento, a criança tinha que estar sempre ocupada para se sentir realizada.

O aluno com nível de 1º ano necessitava constantemente de apoio, tinha interesses, necessidades e particularidades completamente diferentes do resto da turma. Embora fosse uma criança do 2º ano de escolaridade, era uma criança extremamente imatura ainda encontrava-se na fase de pré- escolar. Tinha necessidade de levar os seus brinquedos, estava sempre a fazer recortes e a pintar e, muitas vezes, era colocada de parte pelo resto da turma. Era uma criança que exigia muita entrega e energia por parte do docente. Era necessário estar constantemente a demonstrar afeto, respeito e a apoiá-la, bem como incentivar os colegas a terem a mesma postura, de forma a criar nesta criança um sentimento de pertença da turma.

Para além disso, era importante adaptar práticas educativas às suas necessidades, de forma a se desenvolverem atividades com as quais se conseguisse obter alguma eficácia, quase uma utopia para um professor que tem a seu cargo 29 crianças.

Além deste grupo de crianças existia provavelmente uma criança altamente competente, com uma grande capacidade para reter muita quantidade de informação, sobretudo na área da Matemática. A criança demonstrava uma grande facilidade de compreensão e raciocínio, arranjando sempre diferentes soluções para resolver os

problemas e com um sentido crítico muito desenvolvido. No entanto nem tudo era positivo nessa criança, por vezes, a mesma adotava uma postura arrogante, colocava, com frequência, em causa as explicações do docente, não aceitava os seus erros e, por vezes utilizava o seu extenso e rico vocabulário amplo para ofender os colegas de forma quase irónica.

Nesta sala, pude também encontrar uma criança que se destacava pelo seu mau comportamento, com um nível de autoestima extremamente baixo, devido à sua cor de pele, e que, segundo a docente, sofria de discriminação por parte da mãe, que lhe lembrava constantemente que, por ser negro, teria sempre um tratamento diferenciado por parte dos colegas e docentes, não obstante o espaço e comportamento que pudesse apresentar.

O aluno era frequentemente violento, verbalmente e fisicamente, com os colegas e docentes e era muitas vezes necessário a intervenção de outros professores bem como do diretor da instituição para acalmá-lo. O comportamento da criança não era um comportamento associado a necessidades educativas especiais geradas por problemas cognitivos ou médicos mas sim um comportamento associado a problemas de índole externa o que tornava bastante complicado a resolução da situação, pois extravasava o ambiente escolar. Era um aluno que mantinha sempre uma postura defensiva, que interpretava qualquer manifestação por parte dos colegas ou professores como potenciais ataques à sua pessoa, e que apresentava autoestima e confiança extremamente frágil e debilitada.

Esta turma era, na sua generalidade, difícil, dado que com regularidade apresentavam comportamentos que dificultavam o trabalho educativo. Em geral os alunos esforçavam-se pouco, não valorizavam corretamente o tempo que passavam na sala de aula e tinham algumas dificuldades de relacionamento que, por vezes, impediam que se concentrassem devidamente no trabalho escolar. Era um grupo com um comportamento que se distanciava do desejado, o que fazia com que o docente tivesse que despender sempre muita energia e vontade para colocar em prática a sua missão, a árdua tarefa de “ensinar” ou de fazer aprender.

4.2. Intervenção Pedagógica no 2.º ano do 1.º Ciclo – Alguns momentos marcantes

4.2.1. Respeito pela diferença

No meu primeiro dia de estágio, ao deparar-me com uma turma tão numerosa de 29 alunos, numa sala tão pequena, senti-me como se estivesse dentro de uma colmeia rodeada de abelhas. Numa colmeia é fácil diferenciar a abelha rainha das demais devido ao seu tamanho, logo esse papel seria o meu. As abelhinhas esperavam que a abelha rainha fizesse o seu trabalho e coordenasse harmoniosamente os trabalhos da colônia.

Durante a primeira semana de observação, fiquei assustada com a responsabilidade que me esperava mas, depressa, esse medo foi ultrapassado e a sensação de sufocamento perante uma turma tão grande passou. Foi como se tivesse, durante as semanas de observação, feito vários voos de reconhecimento em torno da minha “colmeia” e finalmente estivesse minimamente preparada para a minha missão.

É impossível ignorar o facto de que, cada vez mais, temos turmas maiores e heterogêneas. Atualmente, um professor não se pode assustar com essa realidade, apenas tem que ter a capacidade de perceber que esse “mosaico multicolor” é uma fonte inesgotável de novas aprendizagens e riquezas.

A minha tarefa durante as minhas duas semanas de observação foi tentar, perceber as diferenças e dificuldades de cada uma das minha 29 “abelhas”, não apenas culturais ou sociais também o nível de ritmos de aprendizagem, aptidões, interesses e capacidades, de forma a conseguir encontrar estratégias que respeitassem individualmente cada um deles pois, “Não há um aluno padrão. Todos os alunos são diferentes” (Estanqueiro, 2010, p.12).

Os bons professores devem se esforçar por conhecer os seus alunos na sua totalidade, porque, sejamos realistas, nas escolas dos dias de hoje, massificadas, repletas de turmas heterogêneas e demasiado grandes, o ensino individualizado é um desafio demasiado exigente.

Estava perante uma turma rica em diversidade, uns adoravam matemática e brincar com os números; outros adoravam desenhar demonstram ser extremamente criativos; outros adoravam a comunicação oral enquanto um número muito restrito, talvez por ser introvertido, preferia a expressão escrita escrevendo textos de excelência.

Respeitar a diferença é o “santo graal” para levarmos o nosso trabalho enquanto professores a bom porto. Cada criança tem o direito a ter um acompanhamento adequado às suas capacidades, cada criança tem o direito a ser respeitada enquanto ser único e, enquanto professores, temos que tentar, esforçar-nos e certificar-nos que isso acontece, pois “(...) tal como os professores são diferentes no modo de ensinar, também os alunos são diferentes no modo de aprender” (Estanqueiro, 2010, p.14).

O meu estágio foi marcado pelo “respeito pela diferença”. A turma estava repleta de alunos com aptidões brilhantes, aqueles que não eram tão bons com os números eram bons com as letras; aqueles que não eram nem bons com os números e com as letras, eram grandes artistas capazes de fazer desenhos maravilhosos; aqueles que não trabalhavam bem individualmente, nos trabalhos de grupo revelavam as suas aptidões, capacidades e virtudes.

Cada abelhinha tinha qualidades positivas, era brilhante em alguma coisa só estava à espera de um empurrãozinho e que alguém acreditasse nela.

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

E foi respeitando a diferença de aptidões de cada “abelha” que planifiquei cada atividade para a minha “colmeia”, diversifiquei as metodologias de ensino sempre que necessário e utilizei materiais bastante diversificados.

Aprendemos português cantando, matemática jogando, exteriorizamos sentimentos desenhando e, de vez em quando, misturávamos os números com a expressão plástica, o português com a matemática, o estudo do meio com adivinhas, não existiam regras apenas “aprendizagens”.

4.2.2. Equilíbrio nas tarefas

Tentei, desde logo, criar um equilíbrio entre as atividades que planificava, nada de muito complicado, nem nada de muito simples, não queria complicar mas também não queria facilitar, por isso, procurei sempre encontrar um meio termo em todas as atividades que propunha e desenvolvi na sala de aula.

Não queria que uns desistissem porque não conseguiam alcançar a meta e por sua vez que outros se aborrecessem por já ter alcançado a meta depressa de mais, quis propor atividades que estivessem ao nível de todos e que em simultâneo pusesse à prova a capacidade das minhas abelhinhas. Como diz Estanqueiro: “É uma arte colocar a fasquia no sítio certo”. (Estanqueiro, 2010, p.16)

Senti muita dificuldade em colocar a “fasquia” no sítio certo, falhei muitas vezes em atividades que levaram ao facilitismo ou em atividades complicadas onde apenas dois ou três alunos sobreviveram e os restantes tropeçaram pelo caminho.

Cheguei mesmo a pensar que não conseguiria alcançar o meu objetivo até que se fez luz!

Comecei por ver os meus erros como oportunidades de aprendizagem. Como um dia li algures: “Todos erram, a maioria usa os erros para se destruir; a minoria, para se construir. Esses são os sábios”.

Com o tempo e a sabedoria da minha professora cooperante fui aprendendo a dosear as dificuldades de cada “abelhinha”.

Comecei por propor as mesmas atividades para todos, mas com objetivos diferenciados, conforme a dificuldade individual de cada um, para que cada “abelhinha” tivesse a oportunidade de desafiar as suas potencialidades.

Nunca esquecendo que “(...) cada aluno tem de ser desafiado a desenvolver gradualmente as suas potencialidades, a competir consigo mesmo, a dar o seu melhor, na conquista do sucesso. O importante não é ser melhor do que os outros, é ser o melhor possível” (Estanqueiro, 2010, p.16), dentro dos seus limites, ritmos e capacidades.

Seguidamente, optei por dividir tarefas onde os mais fortes ajudavam os mais fracos a alcançar as metas propostas, promovendo a interajuda.

E, assim, com muito trabalho e alguns tropeções, percebi que não existe uma só “fasquia”, tal como não existem alunos “padrão”, existem diversas “fascias”, conforme os alunos ou grupos que estamos a trabalhar, ou seja, a grande dificuldade de um professor é precisamente encontrar um equilíbrio nas atividades que prepõe aos seus discentes.

4.2.3. Interdisciplinaridade

Para existir interdisciplinaridade é necessário existir comunicação entre as disciplinas. Pode parecer fácil trabalhar a interdisciplinaridade mas está longe de o ser.

Se o consegui fazer com sucesso? Não sei, mas pelo menos tentei. Como já dizia Aristóteles: “É fazendo que se aprende a fazer aquilo que se deve aprender a fazer.”

A interdisciplinaridade pressupõe utilizar conhecimentos fragmentados de várias disciplinas para resolver ou compreender um determinado fenómeno ou problema sob diferentes perspectivas, exigindo, por isso, do professor um árduo e constante trabalho de pesquisa.

O professor na perspectiva,

“(…) da interdisciplinaridade, não é um mero repassador de conhecimentos, mas é reconstrutor juntamente com seus alunos; o professor é, conseqüentemente, um pesquisador que possibilita aos alunos, também, a prática da pesquisa. A problematização como metodologia para a reconstrução de constructos dá condições ao aluno de mover-se no âmbito das teorias, das diferentes áreas do saber, construindo a teia de relações que vai torná-lo autônomo diante da autoridade do saber. O professor pesquisador constitui-se, portanto, em agente necessário de uma formação calçada na interdisciplinaridade” (Tomazetti, 1998, p. 13).

A interdisciplinaridade não dissolve as disciplinas, muito pelo contrário, mantém as suas individualidades e particularidades.

Nos dias de hoje, a formação de profissionais da ação educativa não aborda muitos aspetos importantes, que os formandos são obrigados a aprender por tentativa e erro, através de pesquisa ou auxiliados por colegas mais experientes. Não obstante tal aconteça, o importante é inovar, é procurar sempre estratégias novas capazes de manter e captar a atenção dos alunos, bem como, de fazer com que os alunos se sintam parte ativa do processo de aprendizagem.

A prática pedagógica atualmente, ensinada na formação universitária, favorece a configuração da fragmentação de conhecimentos, onde cada disciplina é uma disciplina, onde as notas de música não se misturam com os números, as letras não se misturam com o universo imenso das expressões plásticas e onde a expressão dramática é esquecida.

Dessa forma ressalta-se a importância de utilizar e abusar da prática da interdisciplinaridade.

É fundamental que os docentes de diferentes disciplinas percebam a importância da interdisciplinaridade, que encontrem um elo de ligação entre todas as

disciplinas, que aprendam a trabalhar em conjunto, que deixem de ter uma visão restrita sobre aquilo que ensinam e que sejam capazes de romper as barreiras que muitas vezes se constroem em torno das disciplinas para que se possa gerar,

“Integração e engajamento de educadores num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania mediante uma visão global do mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual” (Luck, 1995, p.64).

A unificação do conhecimento é uma realidade pois, é possível ensinar matemática a cantar, ensinar português em matemática, trabalhar a expressão dramática em conjunto com o português e a matemática. Apenas tem de existir vontade e esforço por parte do docente.

Na minha prática pedagógica tentei trabalhar a interdisciplinaridade e senti dificuldades na sua atuação. No entanto, aprendemos apenas refletindo “sobre as nossas práticas e partilhando as nossas experiências” (Estanqueiro,2010, p.10).

4.2.3.1. Interdisciplinaridade: Português, Estudo do Meio, Música e Expressão Plástica

Ao longo da minha prática pedagógica tive a oportunidade de desenvolver um projeto no âmbito da Unidade Curricular de Didática da Expressões que pretendia evidenciar que é possível integrar todas as expressões, plástica, musical e motora, provando que estas não devem ser vistas de forma unicamente independente, pelo contrário devem-se complementar reciprocamente.

Dediquei-me a esse projeto de corpo e alma e a grande parte das aulas que planifiquei rodaram em torno desse projeto. O objetivo principal dessas aulas era facultar aos alunos aprendizagens significativas através das expressões.

Esse projeto teve como ponto de partida o livro “ A que sabe a Lua?” de Michael Grejniec, livro esse que já tinha trabalhado na disciplina de Português.

Contei a história utilizando em PowerPoint, para que a turma pudesse visualizar as imagens em ponto grande, tornando-as assim mais aliciante e atrativa e no mesmo dia, trabalhamos a história ao nível da gramática e da interpretação.

É comum os professores darem preferência às letras e aos números em detrimento das expressões neste caso da música e da dança. No entanto há que realçar que para haver interdisciplinaridade, não é necessário o professor ter conhecimentos musicais aprofundados, como conhecer a escrita musical ou mesmo saber tocar um instrumento, para poder desenvolver aprendizagens em torno da música, a música deve estar “ao serviço da educação da criança e não a criança ao serviço da aprendizagem musical” (Sousa, 2003, p.19).

Deste modo, a música pode deixar de ser vista como pertença dos professores de música para poder também fazer parte das salas de aulas de outros professores ou educadores,

“Não interessa o ensino do saber, mas a formação do ser. Os objetivos não são o saber “tocar bem e afinado” ou “ ler uma pauta”, mas a satisfação de necessidades (instintivas, emocionais, sentimentais) e o desenvolvimento de capacidades (perceção, atenção, memória, cognição, criação). O objetivo final não é o ser bom músico mas o ter uma personalidade equilibrada” (Sousa, 2003, p.20).

Com esse espírito, aventurei-me a escrever a letra de uma canção para a história “*A que sabe a Lua?*” e, mais tarde, pedi a um professor de música que compusesse uma melodia e que a cantasse e gravasse para um cd (Apêndice C).

Levei o cd com a música para a sala de aula e toda a turma passou a manhã inteira a cantar. Primeiro ouvimos a música, depois distribui a letra por todos, de seguida dividi a turma por grupos e dividi a letra da canção para que cada grupo cantasse uma parte.

Depois fizemos uma coreografia para a música, dançamos e, finalmente, trabalhamos a letra da música ao nível gramatical.

A manhã tinha tudo para correr bem, não fosse a turma ser muito numerosa, ter crianças com comportamentos desadequados que estavam constantemente a interromper a aula e o caos se ter instalado durante vários minutos. Depressa apercebi-me que existem certas atividades que não podem ser postas em prática nas “Segundas-feiras”, pois as crianças encontram-se ainda em estado de “fim-de-semana”. No entanto, tudo acabou por se compor e todos acabamos por desfrutar, apreciar e aprender com a atividade posta em prática.

A turma gostou tanto da música e da história que, no dia seguinte, quis fazer uma banda desenhada (Apêndice D), tendo fornecido materiais diversos para a realização da banda-desenhada, desde pincéis, tintas, marcadores, lápis de cor, lápis de cera, entre outros.

O grupo dividiu as partes que iriam compor a banda desenhada, e depois de, forma unânime, escolheram as imagens que queriam colocar na banda-desenhada.

O grupo decidiu que a banda-desenhada não teria legendas de forma a poder ser utilizada por crianças que ainda não soubessem ler.

A expressão plástica caracteriza-se por adotar uma postura pedagógica diferente, onde o objetivo principal não é avaliar o trabalho da criança em termos de bom ou mau, de belo, ou feio, de apenas nos centramos na produção de “obras de arte”.

O seu principal objetivo é centrar-se “no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades. As artes plásticas ao serviço da criança e não esta ao serviço das artes plásticas” (Sousa, 2003, p.160).

Não se pretende criar artistas mas apenas colmatar a necessidade que as crianças têm de criar. Como cita André Suarés “A arte é o lugar da liberdade perfeita”.

Algumas crianças, por se acharem menos habilidosas e por quererem reproduzir as ilustrações do livro tiveram alguma dificuldade. Foi difícil fazê-las entender que o importante é a criatividade e não a perfeição.

O importante e belo está precisamente em passar a imaginação para o papel.

As crianças quando são muito perfeccionistas correm o risco de perder a sua criatividade, criando, por vezes, problemas difíceis de se ultrapassar nestas idades.

Apercebi-me, com o passar do tempo, que não devia ter mostrado as ilustrações da história, que deveria ter lido apenas, para que fosse o grupo a imaginar as personagens da história e, assim, pudessem criar livremente e não reproduzir desenhos estereotipados, “Afinal de contas, devemos estar mais interessados em preservar a felicidade e a sua liberdade do que em conseguir que os produtos acabados sejam “agradáveis” ao gosto médio dos adultos” (Sousa, 2003, p.171).

No dia seguinte, continuamos a trabalhar o livro “A que sabe a Lua?” na disciplina de Estudo do Meio.

Como tínhamos abordado os animais selvagens e domésticos e as suas características optei, uma vez mais por uma música para a aula que continha adivinhas sobre animais.

Cantamos as adivinhas e, em grupo, tentámos descobrir de que animal se tratava.

Depois, pegamos novamente no livro “A que sabe a Lua?” e falamos das suas personagens (animais), das suas características e se seriam animais selvagens ou domésticos.

Em grupo, no quadro, escrevemos uma composição sobre as personagens da história, salientando todas as suas características.

4.2.3.2. Interdisciplinaridade: Matemática, Expressão Plástica, Português, Música e Dança

Tinha a minha planificação da aula, como de costume, mas depressa tive que abandoná-la. Íamos começar com a Matemática, começaram logo os suspiros e os comentários, “Matemática, outra vez!”.

Então perguntei, “O que querem os meus meninos fazer?”, e de imediato surgiram inúmeras sugestões “Pintar”, “ Cantar”, “Dançar”, “Brincar”.

Então respondi: “E se fizéssemos isso tudo enquanto aprendemos matemática!”

Em simultâneo, comecei a ouvir um som de sirenes a ecoar na minha cabeça, um sinal de alarme quando faço alguma asneira!!!! Estava em apuros!!!!

Pedi que as crianças responsáveis pelo material nessa semana o distribuíssem enquanto pensava como é que me ia desenvencilhar.

Não se tratava de querer ser uma professora “fixe”, embora seja importante manter alguma descontração, ceder às vontades dos alunos, ser divertida porque, sem dúvida alguma, a aprendizagem é mais atraente para todos se houver brincadeira, leveza e descontração, no entanto, o que queria realmente era ganhar a atenção do grupo e, ao mesmo tempo, fazer o que me compete, ensinar.

Contudo, e como diz Maria Montessori, “A profissão de uma criança é brincar”, por isso, não podemos nos esquecer de, por vezes, nos colocarmos no lugar das crianças.

Naquela manhã, queria consolidar os números pares, por isso tive que recorrer a outras estratégias. Resolvi que iríamos criar uma história com o título “A festa dos números pares!”

Primeiro, pedi para que se sentassem confortavelmente onde quisessem, ao que os mesmos pediram para se sentar no chão. Arrumamos então a sala, fizemos um círculo e sentamo-nos no chão, pedi para que me recordassem quais seriam os números que

poderiam ser as personagens da história e cada aluno teve a oportunidade de dizer um número par.

Pedi que, desses números pares, escolhessem apenas 10 números para serem as personagens da história.

Seguidamente, pedi para escolherem as características de cada personagem, por exemplo, o n.º 6 era gorducho, mal disposto e não gostava de dançar.

E a partir dos números que foram escolhidos e das características que o grupo inventou, foi então feita uma história em grupo que fui escrevendo no quadro.

De seguida, distribuí revistas por todos os alunos e pedi para que fizessem grupos com números pares com as imagens das revistas que quisessem, recortassem e colassem essas imagens numa folha em branco.

Uns voltaram a sentar-se nos seus devidos lugares, outros preferiram trabalhar no chão.

Após a atividade estar finalizada, cada aluno copiou do quadro um parágrafo da história para uma cartolina grande e fez um desenho de um número par no canto da cartolina.

Concluída a atividade, pedi para a turma se dividir em grupos de números pares.

Coloquei algumas músicas e dançamos livremente inventado coreografias.

Sou da opinião que dançar não é perder tempo, pelo contrário, através da dança as crianças aprendem as noções de espaço, têm consciência do próprio corpo, fazem sequências, não importa o estilo de música. O importante é proporcionar uma experiência agradável e bem movimentada aos alunos.

Foi uma manhã agradável e agitada, onde o importante não era estarem devidamente sentados, uns atrás dos outros, o importante era aprender de forma prazerosa,

“O simples facto de estarem sentados numa sala e parecer que estão a ouvir, não significa necessariamente que os alunos estejam a aprender nem que tenham o mínimo interesse pelo que estão a ver ou ouvir; a mensagem que queremos transmitir não lhes está a chegar com a riqueza e o significado que procuramos ao ensinar” (Molina, 2013, p.61).

Conseguir manter uma turma interessada e envolvida na matéria que estamos a ensinar, por vezes, é muito complicado, mas há sempre pequenas ideias e truques que podemos utilizar.

É só termos a capacidade de recuar no tempo e voltarmos a ser crianças para que as ideias comecem rapidamente a surgir.

Como refere Cury, “para ser um professor fascinante é preciso conhecer a alma humana para descobrir ferramentas pedagógicas capazes de transformar a sala de aula num oásis, e não numa fonte de stress” (2003, p.63).

4.2.4. Resolver problemas em grupo – Cooperação

Sou da opinião que é extremamente importante que a escola instrua os seus alunos com competências que lhes permitam trabalhar em equipa, a serem autónomos e capazes de resolver problemas de forma colaborativa.

Um dos problemas que se colocou na elaboração da banda desenhada referente ao livro “A que sabe a Lua?”, foi precisamente o fato da turma ser numerosa e de nem todos poderem participar na elaboração dos desenhos que iriam compor a banda desenhada.

A turma teria que fazer algo que não estava habituada, teria que decidir em grupo quem ficaria responsável pelos desenhos da banda desenhada.

Não era um trabalho de grupo dito “tradicional”, onde por norma não se verifica um verdadeiro trabalho de cooperação no que toca à partilha de responsabilidades.

O grupo teria que ter a humildade de distribuir tarefas, reconhecendo, quem tinha mais jeito para pintar, quem seria o ilustrador da capa da banda desenhada, quem ficaria responsável por organizar a banda desenhada tendo em conta a sequência da mesma e quem teria a responsabilidade de mandar encadernar a banda desenhada.

Por norma, as turmas estão habituadas a atividades que facilitam o individualismo e a competição e esta atividade valorizava a cooperação.

A cooperação foi, de facto, uma palavra nova que, naquele dia, invadiu a sala de aula e passou a fazer parte do vocabulário das minhas “abelhinhas”.

O caos, contudo, instalou-se.

Fazer uma criança admitir que o colega do lado desenha melhor ou pinta melhor que ela, não é tarefa fácil, na “cooperação salienta-se os ideais de solidariedade, de conjugação de esforços, de responsabilidade individual e de interdependência positiva: os objetivos são alcançados se e só se todos os atingirem” (Lopes & Silva, 2013, p.10).

Comecei então por pedir que afastassem as mesas de forma a deixar espaço livre na sala para nos sentarmos em círculo no chão.

Enquanto não consegui que o silêncio reinasse, não logrei atingir os meus objetivos (fazer com que a turma trabalhasse cooperativamente na resolução de um problema).

Na altura, a estratégia mais adequada pareceu-me ser a de nos sentarmos todos no chão em roda, para que pudéssemos ver-nos uns aos outros e estivéssemos todos ao mesmo nível, “(...) de todas as atividades da sala de aula, a hora da roda pode ser a mais importante, em termos da atmosfera sócio-moral. Para muitos professores, esta também pode ser a hora mais difícil e desafiadora do dia” (Devries & Zan, 1998, p.115).

Quando já estávamos instalados expliquei que todos somos melhores a fazer algumas coisas e que, se cada membro da turma trabalhasse naquilo que faz melhor, teríamos uma banda desenhada merecedora de estar na biblioteca da escola para todos os meninos a poderem ver.

Cada aluno, individualmente, deu a sua opinião sobre quais os colegas que achavam que deveriam ficar responsáveis por determinada tarefa e porquê.

O meu papel, durante este longo “debate” que levou a manhã quase toda, foi apenas de “mediadora”, preocupei-me em manter a atenção da turma, coloquei algumas questões, preveni conflitos de forma a manter um ambiente de respeito e para que a turma, de forma cooperativa, conseguisse chegar a bom porto.

Não foi tarefa fácil. Por vezes, o caos instalou-se. Perdeu-se toda uma manhã nessa tarefa mas, por fim, a turma tomou as suas decisões e as tarefas foram divididas.

A utilização, maioritariamente, de uma metodologia tradicional que privilegia aprendizagens conceptuais que conduzem ao individualismo reforça a exclusão social e não prepara as crianças para os desafios que a sociedade dos dias de hoje exige como, por exemplo, saber trabalhar de forma cooperativa.

Errei ao pensar que numa única aula conseguiria pôr em prática uma atividade que não se enquadra numa “metodologia tradicional”.

Depressa percebi que muito ainda teria que investigar e refletir para conseguir implementar a metodologia cooperativa de forma correta.

No entanto, o mais importante estava feito que era passar a mensagem de que “Quem caminha sozinho pode chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado com certeza vai mais longe” (Lopes & Silva, 2012, p. 9).

4.2.5. Alguns momentos que não correram como previsto

Neste subcapítulo, pretendo evidenciar algumas atividades que não correram como previsto.

Os motivos foram vários: atividades mal estruturadas por falta de experiência, falta de confiança, pouca articulação entre a teoria e a prática, excelente teoria ou planificação e péssima prática ou execução da atividade. Com efeito, a prática “sem a teoria é estática; a teoria sem a prática é estéril” (Haigh, 2010, p.13).

Por norma, os professores inexperientes planificam as suas aulas pensando apenas naquilo que os alunos irão fazer, esquecendo que inicialmente é importante decidir qual é o objetivo da aula. É importante primeiramente saber porque está a turma a fazer determinada atividade? O que vai a turma aprender com essa atividade?

Segundo o professor universitário Alan Haigh (2010) responder a estas questões é fundamental para o sucesso de uma atividade, “se não conseguir responder com clareza e precisão, então muito provavelmente a aprendizagem não vai ser alcançada” (p.22).

A inexperiência, por vezes, leva-nos a querer, principalmente, manter os alunos ocupados e o objetivo da aula fica “difuso” e só com a prática e com o tempo é que nos apercebemos que estamos a começar pelo ponto “B” e não pelo ponto “A”: Qual é o objetivo da aula?

Tenho de confessar que pequei muitas vezes e que levei algum tempo a conseguir responder às questões acima mencionadas com a devida clareza e precisão. Por vezes, a necessidade de manter os alunos ocupados era tanta que, em vez de me concentrar, num objetivo de cada vez, concentrava-me em vários objetivos que queria atingir numa só aula. Um erro crasso pois, como nos aconselha Haigh (2010, p.23), “se quiser que os seus alunos tenham clareza na aprendizagem, então o meu conselho é que escolha um objetivo e se concentre nele.”

Por vezes, temos tendência a dificultar as coisas quando simplificando torna tudo mais fácil, ou seja, é melhor fazer apenas uma tarefa “bem-feita” do que muitas ações “menos bem-feitas”.

Por diversas vezes, quis diferenciar a turma de forma a variar o grau de dificuldade das atividades propostas para ajustá-las à variedade de capacidades dos alunos. No entanto, errei ao tentar acompanhar cada aluno individualmente, o que

demonstrou ser uma tarefa impossível. Ao invés, deveria ter dividido a turma em grupos homogêneos de acordo com as suas competências.

Tive dificuldades em determinar o “ritmo da aula”, por vezes, parecia que estava a falar para o “mundo” e esquecia-me que as crianças, principalmente, naquelas idades, só prestam atenção por um curto período de tempo de acordo com a suas idades e estado psicológico. Caí no erro de falar muito por pensar que não estava a dar “conhecimento” suficiente aos alunos e que poderiam não perceber e acabei por complicar e confundi-los.

Por diversas vezes, apeteceu-me gritar “Socorro!”, parecia que me estava afundar, e tive necessidade de ancorar no meu porto seguro chamado “Professora Cooperante”. Por um triz consegui tapar os buracos e evitar que a água entrasse no meu barco.

Algumas vezes, tive necessidade de sair da sala de aula e abrigar-me na casa de banho, por uns minutos, de forma a acalmar-me e recuperar a confiança.

Ensinar é sem dúvida a “Arte da reflexão”, pois para ensinarmos, primeiramente, temos que aprender a refletir sobre a nossa prática, caso contrário, nunca faremos corretamente aquilo que nos compete: Ensinar!

Um “excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender” (Cury, 2004, p.17).

4.2.5.1. A Páscoa

Estávamos a uma semana da Páscoa e resolvi trabalhar este tema na disciplina de Português.

Levei o livro “A História da Páscoa”, do autor Katherine Sully, ilustrado por Simona Sanfilippo, e contei a história, utilizando como recurso um PowerPoint para que todos pudessem ver as suas ilustrações. Após a apresentação da história, decidi destinar vinte minutos da aula para trocarmos ideias sobre a história. A turma falou livremente sobre a Páscoa, de como a festejava e o que comia nessa altura do ano.

Algumas crianças estavam ansiosas pela chegada do Domingo de Páscoa para serem presenteadas com ovos de chocolate, outras falaram sobre a ressuscitação de Jesus e outras sobre o que costumam comer no Domingo de Páscoa. Outras referiram que os pais faziam uma grande limpeza em casa, nessa época do ano, para receber a visita pascal que simbolizava a entrada de Jesus Cristo no lar e que na Quaresma não

comiam carne à sexta-feira, por respeito a Jesus Cristo, que foi crucificado nesse dia e, outras ainda, referiram que recebiam, dos padrinhos um foliar (bolo), etc.

A conversa foi animada e todos participaram exceto uma aluna. Face ao sucedido, resolvi pedir a essa aluna que participasse na conversa e a sua resposta foi: “O meu pai é Muçulmano! Não festejamos a Páscoa!”

Naquele instante, embora a aluna não demonstrasse estar incomodada, apercebi-me que tinha tido a “infeliz” ideia de abordar um tema que podia ferir suscetibilidades, designadamente, religiosas, pois a Páscoa é comemorada pelos judeus e pelos cristãos, porém, o seu significado difere. Os judeus evocam a libertação do povo de Israel do Egito, os cristãos evocam a morte e a ressurreição de Jesus Cristo.

Primeiramente, antes de ter abordado este tema deveria ter investigado se a toda a turma comemorava a Páscoa. Poderia, por exemplo, ter perguntado se andavam na catequese, poderia ter tido o cuidado de ler os nomes completos das crianças à procura de nomes estrangeiros, poderia ter lido as folhas de registos das crianças onde constam os nomes dos pais e respetivas nacionalidades.

A aluna não demonstrou estar ofendida ou chateada, contudo, senti que, de alguma forma, tinha faltado ao respeito com aquela criança.

De seguida, entreguei uma ficha com algumas perguntas de interpretação sobre a história, em que pedia, também, na última alínea, para fazerem uma pequena composição, contando o que mais gostavam de fazer na Páscoa e que ilustrassem esse momento.

Para essa aluna entreguei a mesma ficha, com uma alteração na última alínea, pedindo que a mesma descrevesse a parte que mais tinha gostado da história e fizesse a ilustração dessa parte.

Tinha outras atividades previstas e preparadas para esse dia, relacionadas com o tema da Páscoa, como por exemplo, a elaboração de um postal alusivo à “Páscoa” para os alunos oferecerem aos seus familiares, mas resolvi não pôr essa actividade em prática, face ao sucedido com a referida aluna.

Como a turma tinha um teste no dia seguinte resolvi ceder o tempo dessa atividade para estudarem.

Tenho consciência que, na altura, devia ter arranjado uma estratégia mais eficaz, pois embora essa criança não comemorasse a Páscoa era apenas uma em vinte e nove crianças que iriam adorar a atividade plástica da construção do postal. No entanto,

na altura, senti-me com pouca confiança e um pouco impotente com a situação, pelo que resolvi finalizar o tema com a ficha de interpretação sobre a história.

Contudo, reconheço que poderia ter aproveitado a situação para dar a conhecer ao resto da turma novos hábitos e costumes, e ter pedido à aluna que elaborasse um trabalho com a ajuda dos pais com as tradições muçulmanas e apresentasse à turma.

Poderia ter pedido à aluna que trouxesse receitas de comidas tradicionais muçulmanas, que fizesse, com a ajuda dos pais, um bolo típico muçulmano e que o trouxesse para a escola para os colegas provarem, bem como, poderia ter trabalhado os valores e símbolos da cultura muçulmana e, ainda, ter desenvolver um conjunto de outras aprendizagens significativas.

Hoje, tenho pena de não ter tido essa capacidade de visão e potencializado aquela oportunidade.

Perante o sucedido, cheguei à conclusão que:

“Ensinar é mais do que um ofício. É uma ciência educacional e uma arte pedagógica em que a prática, o conhecimento sobre a prática e os valores são tratados como problemas. Cada sala de aula é um laboratório, cada professor um membro da comunidade científica”(Day, 2001, p.48).

4.2.5.2. Matemática – Unidades de medida

Tinha meia hora, antes do toque de saída, para falar sobre as unidades de medida (metro, centímetro, decímetro, milímetro) e optei, na altura, por ir diretamente ao assunto, sem rodeios.

Expliquei aos alunos que era necessário existir uma unidade de medida universal, e que essa unidade era igual em todo o mundo. Dei alguns exemplos no quadro, mandei trabalhos para casa e dei por introduzida a matéria.

Tinha cumprido, a rigor, o que tinha planificado para esse dia.

Em vinte minutos, “despejei” a matéria!!! Não fiz a turma refletir e pensar porque era necessário existir uma unidade de medida universal. O mais grave, é que tinha a plena consciência que:

“(…) não é suficiente que os alunos adquiram uma série de conhecimentos matemáticos, mas é importante também que tenham consciência sobre essas aquisições. Esta consciência adquire-se basicamente através da aplicação das

aprendizagens realizadas na sala de aula em situações reais” (Alsina, 2004, p.4).

A minha professora cooperante alertou-me, logo, para o facto de não ter abordado a matéria da melhor forma e que, por vezes, é melhor não cumprir à risca a planificação quando já não temos tempo para introduzir um determinado tema.

O melhor nesses casos, é deixarmos o tema para o dia seguinte, aproveitando o tempo que faltava de aula para fazer uma pequena atividade ou introdução ao tema, que poderia ser retomado no dia seguinte.

Os professores inexperientes têm, por norma, a tentação de se agarrarem às planificações como se estas fossem a sua tábua de salvação, onde o objetivo é cumprir na íntegra o que lá está.

Nas salas de aula do 1º ciclo, onde um único professor é responsável por todas as disciplinas, as planificações revestem-se de um significado e de uma complexidade suplementares. O professor tem de decidir o que se deve ensinar, o tempo que se deve dedicar a cada tópico. O professor “inexperiente” quando não consegue cumprir integralmente a sua planificação fica, por norma, com a sensação de não ter conseguido terminar os objetivos propostos para essa aula.

Os professores mais experientes e os professores em início de carreira, têm necessidades de prepararem diferentes planificações.

“(…) os professores experientes estão mais preocupados com o estabelecimento antecipado de estruturas para a condução das atividades da sala de aula e planificam de antemão as adaptações necessárias, à medida que as aulas decorrem. Regra geral, os principiantes precisam de planificações mais detalhadas” (Arends, 1995, p.67).

Infelizmente, devido à minha inexperiência e necessidade de cumprir as minhas planificações a rigor, falei sobre um tema revestido de alguma complexidade, pois tal como sugere Chamorre e Belmonte (1998), “as grandezas e a sua medida constituíram, e constituem ainda na atualidade, um cavalo-de-batalha para alunos e professores”(Alsina, 2004, p.97), de uma forma fugaz e aleatória.

Deveria ter começado por abordar o tema com recurso a uma atividade prática que se enquadrasse no quotidiano da turma. Por exemplo, poderia ter começado por pedir aos alunos que observassem alguns objetos da sala de aula, que os identificassem e que registassem no caderno quais os objetos mais curtos e compridos.

Poderia ainda ter solicitado para pensarem quantas vezes caberia o seu palmo em cada um dos objetos, que escrevessem o seu palpite e depois o comprovassem.

Bem como, ainda, poderia ter organizado a atividade distribuindo o quadro em epígrafe pela turma:

Quadro 6: Medições

| Objetos (ao critério da turma) | Número de palmos que eu penso que cabe | Comprovação | Diferença |
|--------------------------------|--|-------------|-----------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

Dando continuidade à atividade, poderia ter pedido aos alunos que discutissem entre eles a seguinte questão: Os palmos de todos os meninos e meninas do mundo são iguais? Bem como, poderia ter-lhes dado a possibilidade de pensarem em possíveis unidades de medidas.

Posteriormente, poderia realizar outras atividades, como as abaixo exemplificadas:

1. Pensa em alguns instrumentos que conheças que servem para medir comprimentos. Escreve o seu nome e também as unidades que neles se utilizam, conforme o exemplo.

Quadro 7: Medições

| Materiais | Unidades que utilizam |
|------------------|------------------------------|
| Régua | |
| | |
| | |
| | |
| | |

2. Volta a medir o comprimento dos objetos do quadro 3 e seleciona o material que achares mais adequado.

Quadro 8: Medições

| Objetos (ao critério da turma) | Instrumento utilizado | Resultado da medição | Unidade utilizada |
|---|----------------------------------|---------------------------------|--------------------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

Seguidamente, poderia ter discutido em grupo qual o instrumento mais adequado para cada medição e qual a unidade de medida mais apropriada em cada ocasião.

Poderia ter proposto ainda outra atividade, voltando a recorrer a outro quadro.

Quadro 9: Medições

| Objetos (ao critério da turma) | Mede menos que 1 metro | Mede 1 metro | Mede mais que 1 metro |
|---|-----------------------------------|---------------------|----------------------------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

Poderia ainda ter questionado a turma relativamente à altura de cada aluno, colocando as seguintes questões no quadro:

Quanto julgas que medes de altura, mais ou menos de 1 metro?

Mede a tua altura com a ajuda do colega do lado e regista-a no teu caderno.

Escreve a medida de, pelo menos 10 colegas da tua sala, e ordena-as da menor para a maior.

Posteriormente, poderia ter pedido aos alunos que pensassem nos animais indicados no quadro abaixo e pintassem de verde a casa que parecesse mais correta seguindo o exemplo:

Quadro 10: Medições

| Animais | Mede menos de 1 cm de comprimento | Mede 1 cm de comprimento | Mede mais de 1 cm de comprimento |
|--------------------|--|---------------------------------|---|
| Uma formiga | | | |
| Uma mosca | | | |
| Uma baleia | | | |
| Um cão | | | |
| Uma girafa | | | |
| Um papagaio | | | |
| Um sapo | | | |

Através destas atividades estaria a utilizar objetos que fazem parte da rotina diária da turma, bem como, os próprios alunos e, ainda, animais, para desenvolver aprendizagens matemáticas.

Maria Montessori (1870-1952), afirmou que a criança explora e aprende com as mãos, afirmação esta que, segundo Ángel Alsina (2004) faz referência ao fato das crianças aprenderem através do toque e da experimentação como se vissem com as mãos. Para Piaget e Inhelder (1975), a criança aprende explorando, investigando e manuseando os objetos.

Realizar atividades manipulativas bem estruturadas e com material adequado permitirá realizar uma aprendizagem consistente e significativa. Para tal, é necessário o docente ter a capacidade de escolher materiais adequados, fomentar o diálogo a partir desses materiais e proporcionar aprendizagens em torno desses materiais.

Segundo vários autores como Piaget (1975), Inhelder (1975) ou Kamii (1990), a manipulação é um passo necessário e indispensável para a aquisição de competências pois a ação mental das crianças é estimulada quando têm a possibilidade de manusear e tocar em objetos e materiais diferentes.

José Saramago, no seu livro “A caverna”, afirma que:

“Para que o cérebro humano soubesse o que era uma pedra, foi necessário que os seus dedos a tocassem, sentissem a sua aspereza, o peso e a densidade, foi necessário que se ferissem com ela. Só muito tempo depois, o cérebro compreendeu que daquele pedaço de rocha se poderia fazer uma coisa a que se chamaria punhal” (Saramago, 2000, p.92).

Desta citação podemos perceber a importância de manusear para descobrir os materiais e o que podemos, eventualmente, fazer com eles.

A matemática torna-se muito mais fácil e aliciante se a convertermos num material palpável. As medidas deixam de ser abstratas para passarem a ter representações reais que fazem parte da rotina diária das crianças, como por exemplo o material escolar.

Em conclusão, muito poderia ter feito de forma a fazer um trabalho de melhor qualidade mas só com a experiência e com a prática é que nos apercebemos onde erramos e como poderemos corrigir esses erros.

Ensinar é uma arte que só quem ama o que faz é capaz de pôr em prática:

“Alguns professores, tal como os vinhos velhos, ficam melhores com a idade. Outros, após anos de prática não melhoram a sua competência, permanecem iguais desde o primeiro dia em que entraram na sala de aula. Porque será que alguns professores abordam o ato de ensinar crítica e reflexivamente; são inovadores, abertos e altruístas; estão dispostos a assumir riscos consigo próprios e com os estudantes; e são capazes de elaborar juízos críticos sobre o seu trabalho? Por outro lado, porque será que outros professores manifestam os traços exatamente opostos?” (Arends, 1995, p.19).

4.2.5.3. Dificuldades na gestão de comportamentos – Um caso difícil

Por diversas vezes tive que pedir ajuda à Professora Cooperante para resolver problemas comportamentais que me ultrapassavam, principalmente, com um aluno em concreto.

O aluno em questão era desobediente, abandonava sistematicamente as atividades a meio, vagueava pela sala de aula, distraíndo os colegas, fazia gestos ofensivos e, por diversas vezes, de repente, levantava-se e agredia um colega, aleatoriamente, justificando essa atitude pelo fato do colega estar a olhar para ele.

A minha atitude era responder a esses comportamentos com punições, visto ser o que todos faziam, pois essa criança já era conhecida por todos devido ao seu mau comportamento.

Por norma, chamava o diretor que aplicava castigos como, passar os intervalos a ajudar as ajudantes da cozinha ou permanecer dentro da sala de aula. Era posta num canto da sala, de forma a não perturbar os colegas ou com a secretária virada para a parede. Ou simplesmente quando os comportamentos não eram transcendentais, como agredir os colegas, optava por simplesmente ignorar e abstrair-me o que era muito complicado.

Mesmo que quisesse perceber a razão de tal comportamento, o que levava aquela criança a ser tão indisciplinada, era difícil face à dimensão da turma, às minhas inúmeras tarefas diárias e à atenção que tinha que despender com as restantes 28 crianças.

Por todos esses motivos, acabei por deixar aquela criança de lado, simplesmente não tinha prática, nem experiência e sentia-me, de alguma forma, “imatura” para lidar com um problema comportamental tão grave e de muito difícil trato.

O aluno não apresentava qualquer cuidado com o material escolar, tinha, por norma, uma má prestação na realização de trabalhos de casa, como também, dentro da sala de aula, apresentava resistência em aceitar conselhos, orientações e regras, fazia frequentemente sons impróprios, estava constantemente a se baloiçar na cadeira e por diversas vezes proferia palavras grosseiras e ofensivas. Dava literalmente comigo em “doida”, por diversas vezes cheguei a ter pensamentos infelizes como “É um caso perdido!”.

A indisciplina dentro de uma sala de aula, como já é sabido, prejudica o trabalho do professor, prejudica o ensino e a aprendizagem, rouba tempo e energias e constitui um desafio permanente à paciência dos docentes. Mas uma coisa é a indisciplina, como por exemplo chegar atrasado, fazer barulho, não levar material escolar, sair constantemente do lugar, outra coisa é a violência como agredir intencionalmente os colegas ofender o professor.

Os “comportamentos violentos exigem uma atenção especial do Ministério da Educação, da direção das escolas e das famílias” (Estanqueiro, 2010, p.62).

Há diversos fatores que influenciam os comportamentos das crianças, uns mais ligados à escola e aos professores, outros mais relacionados com a origem familiar. Em cada caso interagem fatores diferentes, pois cada caso é um caso.

Relativamente a este aluno, tinha conhecimento que o problema tinha origem em casa, pois era uma criança inferiorizada pela própria mãe por ser de cor escura.

A indisciplina e a violência dependem muito da experiência relacional que o aluno tem em casa. Não são inatas e tudo piora quando os próprios pais desvalorizam a escola e estão constantemente a dizer aos filhos que devido à sua cor de pele terão sempre um tratamento diferenciado por parte dos colegas e professores independentemente das suas atitudes.

Podia ter-me concentrado mais neste aluno, mas a falta de tempo e a inexperiência fizeram com que eu fosse apenas mais uma pessoa a passar pela vida daquela criança sem se ter esforçado por a compreender.

A este propósito, “(...) diferenciar procedimentos ajudam os professores a compreender a natureza de um comportamento desviante, sua função e implicações” (Aires, 2010, p.59).

É importante conhecer bem os alunos para assim conseguir avaliar corretamente os seus comportamentos pois quando falamos de comportamentos importa também que sejamos específicos e objetivos. Para os “comportamentalistas os comportamentos são ações do indivíduo, simultaneamente: (1) observáveis e (2) mensuráveis. São acontecimentos externos e visíveis, exibidos pelo aluno, passíveis de serem observados, medidos, estudados e alterados”(Lopes, 1993, p.23).

Em epígrafe, segue-se uma proposta de Barnhill (2005) que poderia ter utilizado:

Quadro 11: Anotações de comportamento

| |
|---|
| <p>Nome do aluno: _____</p> <p>Data: __/__/__</p> <p>Comportamento-alvo (descrever o comportamento que interfere no desempenho do aluno, incluindo intensidade, frequência e duração):</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Quando, onde, com quem e em que condições o comportamento-alvo é menos provável?</p> <p>_____</p> |
|---|

Quais os eventos ou variáveis de contexto (atraso, sono, resultados académicos, problema familiares, emocionais, de saúde, ...) do comportamento desviante?

Antecedentes imediatos e conseqüências:

Antecedentes

Conseqüências

___ Ordem/pedido do professor

___ Comportamento ignorado

___ Tarefa difícil

___ Reprimenda

___ Altura do dia

___ Redireccionamento verbal ou
Físico(mudança de lugar)

___ Interrupção da rotina

___ Alteração de actividade

___ Provocação por colega(s)

___ Perda de incentivos ou privilégios

___ Ausência de materiais de trabalho

___ Expulsão da sala

___ Solidão

___ Outros:

___ Outros:

| | |
|--|--|
| | |
|--|--|

Que funções, para o aluno, parece cumprir o comportamento-alvo? (Escapar de..., receber atenção de ..., ganhar...)

Comportamento que compita ou substitua o desviante, que possa servir as mesmas funções: _____

O comportamento substituto pertence já ao repertório do aluno ou necessita ser ensinado diretamente?

Se é necessário ensiná-lo, como?

Fonte: (Aires, 2010, p.60)

A informação reunida a partir de registos deste género pode ser a base para uma reunião com os encarregados de educação, pode ajudar o professor a perceber que tipo de castigos pode pôr em prática, fundamentando uma aplicação mais justa e consistente de penalizações.

Segundo autores como Weinsten e Mignano (2003) e Landrum e Kauffman (2006) é extremamente importante saber impor punições, apenas quando necessário e o reforço positivo não funciona, e para tal determinam um leque variado de ideias:

- Falar respeitosamente usando sempre o nome dos alunos;
- Evitar gestos bruscos e agressivos;
- Usar um tom de voz calmo mas firme alertando para o facto de que só vai alertar uma única vez;
- Tratando-se de um episódio de indisciplina ligeira proferir a penalização de forma privada;
- Aplicar de forma serena e objetiva uma punição devidamente adaptada e proporcional ao comportamento do aluno;
- Ao mesmo tempo que impõe uma penalização, procurar ensinar aos alunos uma estratégia pessoal de resolução de problemas que os ajude a saber como agir futuramente.

Elias e Schwab (2006) sugerem ainda a elaboração, por parte dos alunos, de um “diário de comportamento” onde falam dos seus comportamentos, o que os fez levar a ter tal atitude e como se sentem com isso.

Concretizada a penalização, é importante restabelecer uma relação positiva com os alunos castigados como por exemplo: pedindo auxílio no desenvolvimento de uma tarefa importante, elogiando o trabalho desenvolvido nas aulas.

O professor deve corrigir os comportamentos incorretos, com bom senso e coerência, deve esperar alguns segundos antes de agir, “(...) ficar quieto e olhar o aluno de frente, em silêncio, é uma resposta inesperada que interpela os alunos habituados a reações impulsivas. Além disso, permite ao professor pensar numa repreensão construtiva” (Estanqueiro, 2010, p.68).

Tentei por diversas vezes fazê-lo, mas a minha inexperiência, o estado de irritabilidade que este aluno me deixava fazia com que, infelizmente, perdesse o autodomínio, acabando por gritar, por humilhar o aluno, sem intenção, perante o olhar atento dos colegas, bombardeando-o com rótulos de “indisciplinado” e “mal-educado”.

Quando, pelo contrário, deveria responder aos seus comportamentos com serenidade e firmeza, em privado e, de preferência, sem gritos, pois a intenção pedagógica que está por detrás da repreensão é levar o aluno a refletir, a reconhecer que errou de forma a provocar no aluno uma atitude positiva.

Em última análise, os professores não vencem o apreço dos alunos apenas pelo seu estatuto profissional mas também pela sua aptidão pedagógica e científica, e o modo como executam a sua autoridade influência de forma direta o comportamento dos

alunos. Como Philippe Meirieu salienta “É preciso assumir a nossa autoridade, pois ela é consubstancial à relação educativa”.

4.2.6. Atividade com a comunidade educativa

Para esta atividade, resolvi que iria ajudar a divulgar um livro “O Mocho Sábio” da autora e também ilustradora Beatriz Lamas Oliveiras.

Este livro foi-me dado a conhecer por uma amiga que estava incumbida de o apresentar nas comunidades escolares.

Depressa me apaixonei pela história do livro que decorre numa aldeia entre o Douro e o Minho. Em síntese, um casal de mochos galegos, Sancha e Raimundo estão apaixonados mas Sancha não consegue pôr ovos e anda muito triste com a situação. Este casal tem um amigo muito especial, o mocho Al-Kibir que aprendeu a ler e adquiriu conhecimentos que vão ajudar a descobrir a origem da infertilidade da Sancha e depois disso o casal acaba por mudar de lar onde finalmente consegue ser feliz.

A autora presenteia-nos com uma história mágica repleta de mensagens importantes que podem ser trabalhadas em qualquer grau de escolaridade.

A autora dá a conhecer, através de ilustrações a aguarelas feitas por si, o pulsar da natureza que observa nos recantos da sua quinta, num lugar secreto algures entre o rio Cávado e Ave. A autora descreve o quotidiano dos mochos Sancha, Raimundo e o sábio Al-Kibir, dos chapins-azuis e outros habitantes daquele espaço rural. Além de nos mostrar a beleza da natureza através de personagens reais, aborda um tema atual como o uso indevido de pesticidas e o que pode causar ao ambiente e aos animais que lá vivem.

Achei por bem reunir as turmas de 1º, 2º, 3º e 4º ano de escolaridade na sala de música, por ser de grandes dimensões, juntamente com os respetivos titulares de turma, e os docentes de educação física, música e informática, bem como, os auxiliares de ação educativa que estivessem interessados em conhecer o livro.

Uma semana antes distribuí um cartão de convite por todas as turmas, alunos e docentes. Nesse cartão constava o dia e a hora da apresentação do livro, explicava aos pais que tipo de livro se tratava, continha uma pequena síntese e o valor do mesmo caso os pais tivessem interesse em comprá-lo no dia da apresentação. Explicava também que, por vezes, o livro tinha uma linguagem difícil e que seria um livro para ser lido em família, ou seja, com adultos e crianças.

A apresentação do livro foi feita em PowerPoint, onde resumi a história, apresentei as personagens, falei sobre as suas características e mostrei imagens reais dos mochos galegos e dos chapins-azuis e no final, reservei meia hora para esclarecer dúvidas, ouvir opiniões e dialogar com as turmas.

A atividade podia ter corrido bem melhor, não fosse o barulho que, por vezes, se instalou devido ao entusiasmo das crianças. Provavelmente, o sucesso da atividade teria sido maior, caso tivesse feito a apresentação por turmas, separadamente, em vez de ter junto as turmas todas.

Tive de interromper a actividade por diversas vezes e ameaçar que não continuaria a mesma se não fizessem silêncio, mas passados 5 minutos o caos voltava outra vez. Tinha previsto que esta atividade levaria apenas uma hora, o que se mostrou, desde logo, impossível devido ao comportamento e às interrupções constantes, tendo levado a manhã inteira a fazê-la.

No final, muitas crianças compraram o livro e demonstraram ter gostado da história pois quando dei por finalizada a atividade, grande parte delas continuaram sentadas a fazer-me perguntas sobre o livro.

4.2.7. Processo de Avaliação

No decorrer da minha prática pedagógica, procedi a diversos momentos de avaliação nos domínios da Língua Portuguesa, da Matemática e Estudo do Meio, quer orais quer escritos, onde a avaliação formativa foi a minha opção, embora tenha plena consciência que não tive o tempo desejado para promover, de forma adequada, os processos que levam a essa mesma avaliação formativa.

Por norma, em face da falta de tempo para registar todas as avaliações formativas realizadas no decorrer de uma aula, no final da aula, juntamente com a professora cooperante e sob a sua orientação e convívência, fazia uma avaliação e balanço informal do grupo e de cada aluno individualmente.

Nesses momentos, evidenciei algumas dificuldades, uma vez que avaliar um aluno não é tarefa fácil, é um trabalho que requer muito rigor, atenção e alguma experiência por parte dos docentes.

Através de uma interacção e colaboração contínua com a professora cooperante e os discentes foi possível, na maior parte das vezes, clarificar com os alunos os níveis de exigência, colmatar dúvidas e dificuldades, definir e desenvolver medidas de

reajustamento das dificuldades e dos êxitos do grupo ou de cada aluno individualmente, permitindo uma maior diferenciação das aprendizagens.

As fichas de avaliação foram o instrumento de avaliação privilegiado e preferencial utilizado pela professora cooperante, uma vez que esta considerava que este tipo de avaliação possibilitava “medir com rigor as aprendizagens dos alunos” (Fernandes, 2004, p. 23).

Embora, esta concepção de avaliação, de acordo com vários autores (Pelletier, 1976; Dominicé, 1979; Hadji, 1989; Guba e Lincoln, 1989) citados por Pinto e Santos (2006), esteja muito ligada à primeira geração da avaliação, penso que a mesma aliada e conjugada com uma avaliação formativa contínua permite ajustar a atividade pedagógica às características dos discentes. É importante, como afirmam Allal, Cardinet e Perrenoud (1986) pôr em uso “(...) estratégias que permitam ajustar a actividade pedagógica às características e dificuldades específicas de cada aluno” (p. 120), o que só será realizável com a ajuda de uma avaliação formativa.

Em epígrafe, apresento um quadro em que destaco, de forma breve e sintética, quatro perspectivas distintas sobre o objetivo da avaliação formativa.

Quadro 12: Perspectivas sobre a avaliação formativa

| A avaliação formativa é utilizada para: | | | |
|---|---|---|--|
| Gronlund (1985) | Ribeiro (1994) | Tunstall & Gipps (1996) | Leite e Fernandes (2002) |
| Fornecer um feedback continuado ao docente e ao discente sobre êxitos e insucessos da aprendizagem. | Reconhecer as dificuldades do discente para dar-lhes resolução. | Forma de adequar e aperfeiçoar as competências dos discentes. | Organizar processos, fortalecer êxitos, corrigir dificuldades. |

Segundo Fernandes (2005), este tipo de avaliação, conforme alguns estudiosos, (Black, Wiliam, Dwyer, Harlen & James, 1998), é “pouco ou nada interativa, exigindo pouca participação dos alunos e orientada para a verificação da consecução de objetivos comportamentais de reduzida exigência cognitiva” (p. 64), o que me leva a questionar se terei optado pela forma correta de avaliar ou se poderia ter enveredado por outro tipo de avaliação, como por exemplo a avaliação formativa alternativa. Segundo Fernandes,

a avaliação formativa alternativa é “uma construção social complexa, um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado no ensino e na aprendizagem, deliberado, interativo, cuja principal função é a de regular e melhorar as aprendizagens dos alunos” (p. 65).

Tenho curiosidade e pretensões de experienciar e adoptar outro tipo de avaliações na minha futura prática pedagógica, de forma a ter uma opinião mais sustentada e madura sobre o melhor método de avaliação a adoptar.

Em epígrafe apresento um quadro que demonstra que na avaliação formativa alternativa, tanto os discentes como os docentes têm responsabilidades a executar.

Quadro 13: Responsabilidades na avaliação formativa alternativa

| Responsabilidades dos professores | Responsabilidades dos alunos |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> . Organizar o processo de ensino; . Propor tarefas apropriadas aos alunos; . Definir prévia e claramente os propósitos e a natureza do processo de ensino e de aprendizagem; . Diferenciar as suas estratégias; . Utilizar um sistema permanente e inteligente de feedback que apoie efetivamente os alunos na regulação das aprendizagens; . Ajustar sistematicamente o ensino de acordo com as necessidades; . Criar um adequado clima de comunicação interativa entre os alunos e entre estes e o professores. | <ul style="list-style-type: none"> . Participar ativamente nos processos de aprendizagem e de avaliação; . Desenvolver as tarefas que lhes são propostas pelos professores ou as que resultam de uma livre escolha ou iniciativa; . Utilizar o feedback que lhes é fornecido pelos professores para regularem as suas aprendizagens; . Analisar o seu próprio trabalho através dos seus processos metacognitivos e da autoavaliação; . Regular as suas aprendizagens tendo em conta os resultados da autoavaliação e dos seus recursos cognitivos e metacognitivos; . Partilhar o seu trabalho, as suas dificuldades e os seus sucessos com o professor e com os colegas; . Organizar o seu próprio processo de aprendizagem. |

5. Reflexão final sobre a intervenção pedagógica

Ao concluir um percurso acadêmico tão rico e, simultaneamente, tão árduo e intenso, é com muita dificuldade que tento passar para o papel, o que esta prática pedagógica, desenvolvida quer em contexto de Educação de Infância, quer em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, representou para a minha formação enquanto pessoa, estagiária e futura educadora ou docente.

Este percurso extremamente enriquecedor representa para mim o final de um ciclo na minha vida e o recomeçar de outro novo ciclo.

O mestrado é, por definição e pelas suas particularidades, um período de intenso trabalho e de muita dedicação, devido à sua forte componente prática, que obriga a esforços acrescidos e necessários para a formação adequada do estagiário e do futuro educador ou docente.

Quando falo em dedicação, falo em amor por aquilo que se faz, falo em sacrifício, falo em entrega à profissão e numa enorme vontade em ser bem-sucedida e uma excelente profissional.

Durante o período da minha licenciatura e mestrado, tive que deixar, muitas vezes, a minha família e os meus filhos para segundo plano, tive de aproveitar todos os momentos, todos os minutos e todos os segundos disponíveis para aprofundar e consolidar os meus conhecimentos e melhorar a minha prática pedagógica, tive que superar para conseguir atingir os meus objetivos.

Só com persistência, dedicação, determinação, entrega e, acima de tudo, amor por aquilo que se faz é possível ao ser humano superar-se e conseguir ultrapassar os obstáculos que a vida lhe coloca. O amor que tenho pelas crianças e a profunda admiração que tenho por esta profissão, que tanto tem de complexo como de mágico, foram o motor de toda esta vontade em ser feliz e realizar-me profissionalmente.

Termino esta etapa da minha vida, convicta de que tudo o que aprendi no decorrer da licenciatura e do mestrado ajudar-me-á na prática docente que irei realizar futuramente, mas também tenho a plena noção que um educador ou professor está em constante formação e que a sua formação profissional é a extensão do seu percurso académico.

A construção da identidade profissional do docente não se constrói de um dia para o outro, nem é nunca um projeto acabado.

Pela sua natureza, é um projeto em constante evolução e adaptação que depende de um conjunto de fatores e variáveis, mas acima de tudo depende da vontade e determinação de cada educador ou docente em ser cada vez melhor e daquilo que o mesmo pretende contribuir para o futuro dos próximos cidadãos do mundo.

Durante a minha prática pedagógica, tenho que reconhecer que aprendi muito mais do que aquilo que ensinei.

Embora a prática pedagógica consubstancie a dimensão empírica e a práxis em si mesma e se traduza na aplicação prática dos conhecimentos apreendidos ao longo da licenciatura e do mestrado, cedo compreendi que não se limita aos mesmos.

Para o sucesso da minha intervenção pedagógica, quer em contexto de educação de infância quer em contexto de 1.º Ciclo, o envolvimento das equipas pedagógicas, do pessoal docente e não docente, das famílias e, essencialmente, das crianças foi sempre essencial. As crianças assumiram um papel central em todo o processo, uma vez que toda a ação pedagógica realizou-se em torno dos interesses e necessidades destas, em grupo e individualmente.

A ação pedagógica permitiu o desenvolvimento da minha capacidade de observação, de escuta, bem como, o desenvolvimento da utilização de instrumentos de recolha de dados, que permitiram aferir os interesses e necessidades do grupo, assim como, adequar as atividades ao mesmo, com o objetivo de potenciar e promover aprendizagens significativas nas crianças.

Todo o percurso desenvolvido nas intervenções pedagógicas assentou em práticas reflexivas, a partir da observação das crianças e de conversas com a equipa educativa.

Depois de aferir as necessidades e interesses dos grupos, concretizei um vasto leque de experiências que possibilitassem às crianças, adquirir e desenvolver competências sociais e pessoais e, ainda, estimular a comunicação, o gosto pela leitura, pelos números, pelo meio que a rodeia, pela música e pela expressão plástica.

Para além das experiências, realizaram-se também momentos de interação e de relação com a comunidade educativa, procurando envolvê-la em todo o processo de aprendizagem.

A prática pedagógica possibilitou-me a utilização, neste caso, pela primeira vez, da metodologia de investigação - a investigação-ação. Esta metodologia permitiu-me promover momentos de reflexão e ação com vista ao desenvolvimento de uma educação com qualidade, experienciando e desconstruindo a ação.

Planear atividades que superassem as dificuldades das crianças nem sempre foi tarefa fácil devido, talvez, à minha insegurança e falta de confiança em algumas áreas. No entanto, graças ao apoio das educadoras ou professoras cooperantes e das sugestões das mesmas, ultrapassei sempre as dificuldades e aprendi novas formas de trabalhar os conteúdos programáticos.

Pela primeira vez e no âmbito da minha prática pedagógica, tive igualmente que proceder à avaliação dos alunos a meu cargo. Avaliar um aluno não é tarefa fácil e é um trabalho que requer muita atenção e rigor.

Toda a intervenção por parte do educador/professor deverá assentar nas suas observações acerca das crianças, na análise e reflexão sobre a sua ação e o modo como a adapta às necessidades das crianças, no planeamento conjunto com as crianças e principalmente, no papel ativo destas nas suas aprendizagens (Ministério da Educação, 1997).

No decorrer da minha prática pedagógica em Educação de Infância apercebi-me que ter vocação, saber cuidar e ter uma aprendizagem e formação adequada são elementos primordiais para que o educador consiga oferecer um trabalho de qualidade.

Os educadores devem exercer a sua profissão com amor, com entusiasmo e com uma grande energia intelectual e emocional em tudo o que fazem, devem interessar-se por aquilo que fazem e como o fazem, devem querer estar em constante aprendizagem para serem mais do que meros profissionais competentes, devem procurar alcançar a perfeição, comprometendo-se com a sua profissão apaixonadamente.

Já referia Pires que “a paixão não é uma escolha, mas sim um elemento essencial para um ensino de qualidade” (Pires, 2007, p.23). Com efeito, a paixão “não é um luxo, um enfeite ou uma qualidade que apenas poucos professores possuem. Ela é essencial para todo o bom ensino” (Day, 2004, p. 35).

Esta profissão tem tanto de aterrador como de belo, saber que o futuro de uma criança, aquilo que aquela criança será e como será, depende, em grande parte, do nosso trabalho.

A “infância é um período da realização afetiva, intelectual, sócio relacional e intercultural de grande impacto no processo da humanização da pessoa” (Formosinho, 2002, p.159), é uma responsabilidade para a qual é preciso estar a altura, porque se falharmos, estaremos a falhar com a criança, com os pais da criança, connosco, com toda uma sociedade, com o mundo, pois o futuro de uma nação depende, primordialmente, da sua educação.

O educador de infância é, por isso, muito mais do que um mero profissional ou agente da ação educativa, tem que também ser um pouco de pai, mãe, amigo, enfermeiro, conselheiro, psicólogo, etc.

Questiono-me muitas vezes se consegui ser tudo isso durante a minha prática pedagógica. Questiono-me se alguma vez o conseguirei ser. Penso que só o tempo e a experiência o dirá.

Não é certamente uma tarefa fácil, no entanto, cabe-nos a nós, futuros educadores, tentar todos os dias atingir essa perfeição, procurar ser em cada dia melhores do que no dia anterior.

Só assim conseguiremos e contribuiremos para uma educação e um sistema educativo cada vez melhor e de maior qualidade.

No que respeita à minha intervenção pedagógica em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, depressa compreendi que para ser bom professor é importante ter uma exímia cultura académica, ter os conhecimentos bem consolidados, ter as aulas bem planeadas, bem como ter uma excelente capacidade pedagógica, de forma a conseguir promover aprendizagens significativas na sala de aula, tendo sempre em conta o ambiente educativo, o meio envolvente, a instituição e as características dos próprios alunos em questão.

Já Cury (2003, pág. 59) dizia que para ser um professor fascinante é necessário “conhecer o funcionamento da mente dos alunos para os educar melhor”.

No decorrer da minha licenciatura e já antes disso, muitas vezes, tive a sensação de que os professores e os alunos relacionam-se como estranhos ou desconhecidos uns para os outros, e que nada é feito para contrariar ou mudar esse comportamento.

Era de esperar, pelo contrário, que com o passar dos anos, com as horas a fio que os professores e alunos convivem e compartilham o mesmo espaço, na sala de aula, deixassem de ser meros estranhos uns para os outros e tivessem uma relação de maior proximidade e abertura!

Era de esperar que compartilhassem sonhos, alegrias, medos, receios, experiências, estratégias, reflexões ou até que compartilhassem sentimentos e preocupações.

Acontece que, não é isso que se assiste atualmente, raros são os docentes que encaram o ensino e a educação dessa forma.

Como é que um professor ou docente vai organizar e desenvolver o seu processo de ensino, vai promover aprendizagens significativas, se não olhar para o aluno, não apenas como mais um, mas como um ser especial, com necessidades próprias e distintas?

Como é que o professor ou docente vai perceber as dificuldades dos alunos se não for seu amigo e um bom ouvinte, se não partilhar os sentimentos e confidências dos mesmos, de forma a compreender a mente de cada um e assim adequar e adaptar a sua prática pedagógica às reais necessidades de cada um?

Só assim os professores ou docentes podem transformar “a informação em conhecimento e o conhecimento em experiência” (Cury, 2003, p.59).

No final da minha prática pedagógica, compreendi que poderia ter feito muito mais e melhor, que deveria ter perdido um pouco mais de tempo para conhecer os meus alunos, em vez, de pura e simplesmente, “despachar” conhecimentos e “despejar” a matéria.

Não obstante compreender que existem objetivos e metas curriculares a cumprir, julgo ser de extrema importância preservar a qualidade do ensino.

Perceber a diversidade de conhecimentos, capacidades e as experiências que cada aluno tem, e a forma e modo como o docente planeia as suas aulas assume um papel fulcral.

É importante que esse trabalho seja feito com o maior detalhe, rigor e profundidade possível, não só para que os alunos não se sintam sobrecarregados e cansados, mas também para que os mesmos se interessem pelas matérias, gostem da forma como são promovidas as aprendizagens, se sintam bem no processo de aprendizagem e, acima de tudo, tenham admiração pela escola e vontade de aprender e estudar.

Como afirma Cury:

“Os bons professores possuem metodologia, os professores fascinantes possuem sensibilidade. (...) os bons professores educam a inteligência lógica, os professores fascinantes educam a emoção (...) Os bons professores ensinam os seus alunos a explorar o mundo em que estão, do imenso espaço ao pequeno átomo. Os professores fascinantes ensinam os alunos a explorar o mundo que são, o seu próprio ser. A sua educação segue as notas da emoção” (2003, p.66 e 68).

Será que se os professores fossem capazes de aplicar a emoção quando

lecionam o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, entre outras disciplinas, não estariam a ensinar mais do que meros conteúdos e conhecimentos? Será que, assim, os professores não estariam a contribuir para uma humanidade futura mais bem preparada, saudável, feliz, com mais autoestima, mais sociável, mais conhecedora, capaz de observar a beleza do mundo que nos rodeia, capaz de saber ouvir e perdoar, de fazer amigos, de eliminar a discriminação, de dar lugar a calma e de banir o stresse?

Era de esperar que, em pleno século XXI, tivéssemos cada vez mais crianças e jovens felizes e saudáveis, no entanto, o que hoje assistimos é a cada vez mais crianças infelizes, problemáticas, discriminadas, que não socializam, que não gostam de fazer amigos, que não convivem, que preferem ficar em casa à frente do computador em vez de irem brincar com os amigos, que não sabem comunicar, que cedem às tentações, que se refugiam e se abrigam por detrás dos perigos da sociedade, como as drogas, o álcool e a violência.

Como referiu Cury: “Os professores precisam de incorporar os hábitos dos educadores fascinantes para actuar com eficiência no pequeno e infinito mundo da personalidade dos seus alunos” (2003, p.16).

No meu entender, os professores têm um papel fundamental na nossa sociedade pois eles têm o “poder” de alterar o mundo e o rumo da vida de muitos futuros cidadãos do mundo!

Como referiu Malala Yousafzai, Nobel da Paz em 2014, na sede da ONU, em 12/07/2013 : “Um aluno, um professor, um livro e uma caneta podem mudar o mundo. A educação é a única solução. (...) Os nossos livros e os nossos lápis são as nossas [das crianças] melhores armas.”

Em suma, o mestrado permitiu-me aprender e refletir muito sobre o ensino, a educação, a escola, as crianças e até a sociedade em que hoje vivemos. Foi um período de enorme enriquecimento pessoal, talvez o mais enriquecedor de toda a minha vida académica, vivido com dedicação, maturidade, entrega, esforço e, sobretudo, muito amor e paixão, que me ajudou a crescer como pessoa, mãe, aluna, futura educadora ou docente e, como tal, vai constituir um marco para toda a minha vida!

Para terminar, gostaria de deixar uma mensagem a todos os futuros educadores e professores: Ensinar é uma arte que só quem ama o que faz é capaz de pôr em prática!

6. Referências Bibliográficas

- Aires, Luís M. (2010). *Disciplina na Sala de Aulas*. Lisboa: Edições Sílabo
- Allal, Cardinet & Perrenoud, P.(1986). *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado. Atas do colóquio realizado na Universidade de Genebra Março de 1978*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alsina, A. (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Editora Macgraw-Hill de Portugal.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Cury, A. (2004). *Pais brilhantes, Professores fascinantes: Como formar jovens felizes e inteligentes*. Lisboa: Editorial Pergaminho.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo Ensino*. Lisboa: Porto Editora.
- Estanqueiro, A. (2012). *Boas Práticas na Educação, O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estevão & Carlos V. (2012). *Políticas e Valores em Educação*. Famalicão: Edições Húmus.
- Evans, R. & Piaget (1973). *O homem e as suas ideias*. Lisboa: Editorial Socicultur
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios*. Lisboa: Texto Editora.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Formosinho, J. (2004). *A Criança na Sociedade Contemporânea*. Lisboa: Editorial Universidade Aberta.
- Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Coleção Infância.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In B. Campos, *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 46-64). Porto: Porto Editora.

- Formosinho, J., Andrade, F., & Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Terra e Paz.
- Gandini, Lella, Hill, Lynn, Cadwell, Louise & Schawal. C. (2012). *O papel do ateliê na educação infantil: A inspiração de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Penso Editora.
- Gonçalves, C. (2010). *Música para crianças: Canções Temáticas para a Educação Pré-Escolar e Ensino Básico*. Santa Comba Dão: Edições Convite à Música.
- Gronlund, N. (1985). *Measurement and Evaluation in Teaching*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Haigh, A. (2010). *A arte de ensinar*. Lisboa: Editorial Academia do Livro.
- Henriques, A. (2013). *Aspetos da Teoria Piagetiana e Pedagogia*, 2.^a Edição, Horizontes Pedagógicos, Lisboa, Editorial Instituto Piaget.
- Hohman, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkian.
- Hohman, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a criança (4^{ed.})*. Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkian.
- Katz, L.& Chard, S.(2009). *A abordagem por Projetos na Educação de Infância*. Lisboa: Caloute Gulbenkian.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *A Avaliação das Aprendizagens dos Alunos. Novos contextos novas práticas*. Porto: Edições Asa.
- Lopes, José & Silva, Helena S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula*. Lisboa:Editorial Lidel.
- Luck, H. (1995). *Pedagogia Interdisciplinar: Fundamentos teóricos-metodológicos*. Petrópolis: Vozes.
- Martins, M. & Niza. I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Melo, M. (2005). *A Expressão Dramática: À Procura de Percursos*. Lisboa: Editorial Livros Horizonte.

- Ministério da Educação (1998). *Gestão Intercultural do Currículo 1.º Ciclo*. Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural
- Molina, M. (2013). *Socorro, Sou professor!*. Madrid: Editorial CCS.
- Viana, L. & Ribeiro I. (2014). *Falar, Ler e Escrever, Educação Pré-Escolar*. Carnaxide: Editora Santillana.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*, 3.º Edição. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*, 8.ª edição. Lisboa: Editora Macgraw-Hill de Portugal.
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Portugal, G., & Laevres, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento Das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*, 4.º Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação e Bolsas.
- Ribeiro, L. (1994). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues, M. (2014). *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal*. Coimbra: Edições Almedina.
- Rutherford, R. & Lopes, J. (1993). *Problemas de comportamento na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Sampaio, D. (2011). *Da Família, da Escola e Um Quantas Coisas Mais*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Santos, B. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão*, Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Editorial Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação, Horizontes Pedagógicos*. Lisboa: Editorial Instituto Piaget.
- Tomaz, V. & David, M. (2008). *Interdisciplinaridade e aprendizagem da Matemática em sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Tough, P. (2012), *Educar para o Futuro*. Lisboa: Editorial Clube do Autor.
- Tunstall, P. & Gipps, C. (1996). *Teacher Feedback to Young Children in Formative Assessment: A Typology*. *British Educational Research Journal*. Vol. 22, N.º 4, pp.389-404. Acedido em http://datause.cse.ucla.edu/DOCS/pt_tea_1996.pdf

Wadsworth, B. (1993). *Inteligência e Afetividade da Criança, na Teoria de Piaget*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

Wong, B. (2011). *A Minha Sala de Aula é Uma Trincheira*. Lisboa: Editorial A Esfera dos Livros.

Zabalza. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.