



Centro de Competência de Ciências Sociais
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico
Ano Letivo – 2014/2015

Laura José Alves Pereira

**Relatório de Estágio para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Orientadora: Professora Doutora Maria Fernanda Batista Pestana Gouveia

Funchal, fevereiro de 2015

"As crianças acham tudo em nada, os homens não acham nada em tudo. "

Giacomo Leopardi

Resumo

O presente relatório foi elaborado para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Este foi construído em torno da intervenção pedagógica desenvolvida no contexto de Educação Pré-Escolar, no Infantário “O Carrocel”, e no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Achada.

Na primeira parte é feita uma abordagem ao enquadramento teórico, legislativo e metodológico, sendo que estes fundamentaram a intervenção pedagógica. Numa outra parte é apresentada a intervenção pedagógica, que teve como importante recurso a investigação-ação. Esta distinta metodologia promove atitudes de reflexão que permitem que sejam pensadas e utilizadas estratégias durante a *práxis*, tentando envolver as crianças numa aprendizagem de carácter ativo e significativo, tendo sempre em atenção as suas necessidades e interesses.

No fim serão apresentadas reflexões críticas acerca da intervenção pedagógica realizada nos contextos de Educação Pré-Escolar e de 1º Ciclo, dando também resposta às questões incluídas nos projetos de Investigação-Ação desenvolvidos.

Deste modo, este relatório acaba por apresentar a importância que a intervenção pedagógica possui na construção da identidade profissional em contexto de formação inicial.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, 1º Ciclo do Ensino Básico, intervenção pedagógica, investigação-ação, reflexão, *práxis*, aprendizagem.

Abstract

This report was prepared for the degree of Master in Preschool Education and Teaching of the 1st cycle of basic education. It was built around the pedagogical intervention developed in the context of pre-school education in the Kindergarten "The Carousel", and in the context of the 1st Cycle of Basic Education in the Primary School of the 1st cycle with Preschool of Achada.

In the first part is made an approach to the theoretical framework, legislative and methodological, which motivated the pedagogical intervention. The second part shows the pedagogical intervention, which had an important use of investigative action. This distinct methodology promotes reflection which allow to create strategies that are designed and used during practice, trying to engage children in active and meaningful character of learning, bearing in mind their needs and interests.

At the end will be presented critical reflections on the pedagogical intervention carried out in the context of pre-school education and 1st Cycle, also responding to the issues included in the Research-Action projects developed.

Thus, this report puts forward the importance that the pedagogical intervention has in the construction of professional identity included in initial training context.

Keywords: Pre-school, 1st cycle of basic education, pedagogical intervention, action research, reflection, practice, learning.

Sumário

Resumo.....	V
Abstract.....	VII
Lista de Siglas.....	XIII
Índice de Apêndices.....	XIV
Índice de Figuras.....	XVII
Índice de Gráficos.....	XVIII
Índice de Quadros.....	XIX
Índice de Tabelas.....	XX
Introdução.....	21
Parte 1 – Enquadramento teórico e legislativo.....	23
Capítulo I – Identidade Profissional docente.....	23
1.1. Perfil geral e específico do educador/professor.....	23
1.2. O docente reflexivo.....	24
1.3. Formação inicial do docente/ educador	25
Capítulo II – Da criança ao aluno.....	31
2.1. A criança e o educador.....	31
2.2. A importância do desenvolvimento da criança.....	32
2.3. A escola aos olhos das crianças.....	35
2.4. A relevância da qualidade na educação.....	36
Capítulo III – Pressupostos da intervenção pedagógica.....	39
3.1. Aprendizagem Cooperativa.....	39
3.2. Aprendizagem Significativa.....	41
3.3. O valor das atividades lúdicas.....	42

3.4. Interesse da autonomia e da motivação no sucesso.....	43
3.5. Importância do trabalho com as TIC.....	45
Capítulo IV - Suporte legislativo – documentos oficiais de referência (ou documentos normativos).....	49
4.1. Educação Pré-Escolar: Documentos de referência.....	49
4.1.1.Caraterísticas da Educação Pré-Escolar em Portugal.....	49
4.1.2. Lei de Bases do Sistema Educativo.....	50
4.1.3. Lei-quadro da Educação Pré-Escolar.....	50
4.1.4. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.....	51
Educação Pré-Escolar: Gestão Curricular na Educação Pré-Escolar	
4.1.5. Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar.....	54
4.1.6. Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar - Circular Nº 17...54	
4.1.7. Avaliação e desenvolvimento do currículo em Educação Pré-Escolar.....	55
4.1.8. Continuidade educativa entre a Educação Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico.....	57
4.2. 1º Ciclo do Ensino Básico.....	63
4.2.1.Orientações e princípios curriculares para o 1º Ciclo do Ensino Básico.....	63
4.2.2. Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	64
Capítulo V – Enquadramento Metodológico.....	69
5.1. Importância da Investigação-ação na construção do conhecimento profissional docente.....	69

5.2. O percurso da intervenção pedagógica: observar, planificar, atuar, refletir, avaliar.....	71
5.3. Metodologia da Investigação-Ação: Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	75
Parte II - A prática pedagógica.....	81
Capítulo I- Intervenção Pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar.....	81
1. Enquadramento do contexto de estágio.....	81
1.1. Caracterização do Meio.....	81
1.2. Caracterização da Instituição.....	83
1.3. Caracterização da Sala.....	84
1.4. Caracterização do grupo.....	87
1.5. Indicador socioprofissional familiar.....	88
1.6. Questões do Projeto de Investigação-Ação.....	91
1.7. Intervenção Pedagógica no Pré-Escolar	
1.7.1. Conhecimento do Mundo	
1.7.2. Formação Pessoal e Social	
1.7.3. Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	
1.7.4. Expressão Plástica	
1.7.5. Expressão Musical	
1.7.6. Expressão Motora	
1.7.7. Intervenção com a comunidade educativa	
5. Avaliação	
6. Reflexão crítica acerca da intervenção pedagógica em contexto Pré-escolar	
7. Resposta às questões do Projeto de Investigação-Ação.....	95

Capítulo II- Intervenção Pedagógica em contexto de 1º Ciclo.....	97
8. Enquadramento do contexto de estágio.....	97
8.1. Caraterização do Meio.....	97
8.2. Caraterização da Instituição.....	99
8.3. Caracterização da Turma.....	102
8.4. Indicador socioprofissional familiar	
9. Questões do Projeto de Investigação-Ação.....	107
10. Intervenção pedagógica no 1º Ciclo	
10.1. Matemática	
10.2. Português	
10.3. Estudo do Meio	
10.4. Intervenção com a comunidade educativa	
11. Avaliação	
12. Reflexão crítica acerca da intervenção pedagógica no 1º Ciclo	
13. Resposta às questões do Projeto de Investigação-Ação.....	109
Considerações Finais	
Referências.....	111

Lista de Siglas

Sigla	Significado
ME	Ministério da Educação
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
MA	Metas de Aprendizagem
CEB	Ciclo do Ensino Básico
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
SAC	Sistema de Acompanhamento de Crianças
TIC	Tecnologias de Inovação e Comunicação

Índice de Apêndices

Pré-Escolar:

Autorizações

Apêndice A – Folha de Autorização para fotografias

Apêndice B – Pedido de Autorização para ida aos Correios

Planificações

Apêndice C – Planificação 1

Apêndice D – Planificação 2

Apêndice E – Planificação 3

Apêndice F – Planificação 4

Apêndice G – Planificação 5

Apêndice H – Planificação 6

Apêndice I – Planificação 7

Apêndice J – Planificação 8

Apêndice K – Planificação 9

Apêndice L – Planificação 10

Apêndice M – Planificação 11

Avaliação

Apêndice N – Avaliação de Competências

Reflexões

Apêndice O – Reflexão 1

Apêndice P – Reflexão 2

Apêndice Q – Reflexão 3

Apêndice R – Reflexão 4

Apêndice S – Reflexão 5

Apêndice T – Reflexão 6

Apêndice U – Reflexão 7

Apêndice V – Reflexão 8

Apêndice W – Reflexão 9

Apêndice X – Reflexão 10

1º Ciclo:

Autorizações

Apêndice Y – Folha de Autorização para fotografias

Apêndice Z – Folha de Autorização para fotografar a escola

Planificações

Apêndice AA – Planificação I

Apêndice AB – Planificação II

Apêndice AC – Planificação III

Apêndice AD – Planificação IV

Apêndice AE – Planificação V

Apêndice AF – Planificação VI

Apêndice AG – Planificação VII

Apêndice AH – Planificação VIII

Reflexões

Apêndice AI – Reflexão I

Apêndice AJ – Reflexão II

Apêndice AL – Reflexão III

Apêndice AM – Reflexão IV

Apêndice AN – Reflexão V

Apêndice AO – Reflexão VI

Apêndice AP – Reflexão VII

Apêndice AQ – Reflexão VIII

Apêndice AR – Reflexão IX

Apêndice AS – Reflexão X

Avaliação

Apêndice AT – Grelhas de avaliação 1

Apêndice AU – Grelhas de avaliação 2

Apêndice AV – Grelhas de avaliação 3

Apêndice AW – Grelhas de avaliação 4

Apêndice AX – Grelhas de avaliação 5

Apêndice AY – Grelhas de avaliação 6

Apêndice AZ – Grelhas de avaliação 7

Apêndice AAA -Relatório de Estágio

Índice de Figuras

<i>Figura 1.</i> Freguesia de São Martinho.....	82
<i>Figura 2.</i> Planta da Sala Branca.....	85
<i>Figura 3.</i> Escola da Achada.....	97
<i>Figura 4.</i> Freguesia de São Roque.....	97
<i>Figura 5.</i> Planta da Sala do 3º A.....	104

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Percentagem acerca da Situação dos Pais das crianças da Sala Branca relativamente ao Trabalho.....	89
Gráfico 2. Percentagem acerca do Indicador Socioprofissional Familiar (ISPF)	91

Índice de Quadros

Quadro 1. Situação dos Pais das crianças da Sala Branca relativamente ao Trabalho...	89
Quadro 2. Indicador Socioprofissional Familiar.....	90
Quadro 3. Estrutura da Instituição.....	99
Quadro 4. Recursos Humanos.....	100
Quadro 5. Organização Curricular.....	101
Quadro 6. Horário das Atividades Curriculares.....	105
Quadro 7. Horário das Atividades de Enriquecimento Curricular.....	106
Quadro 8. Horário de Apoio Especializado.....	106

Índice de Tabelas

Tabela 1. Áreas Fortes e Fracas dos Alunos.....	102
--------------------------------------------------------	-----

Introdução

O presente relatório é resultado da conclusão intervenção pedagógica, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizada no Infantário “O Carrocel” e na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada.

Com o mesmo será apresentado, de forma reflexiva e crítica, o trabalho que foi desenvolvido durante o contexto de estágio, importando aqui salientar que o envolvimento de carácter cooperativo dos diversos intervenientes educativos envolvidos foi deveras importante e crucial, tendo destaque, em contexto de Educação Pré-Escolar, a Educadora Cooperante e em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, a Professora Cooperante, não esquecendo o fundamental papel da Orientadora Científica.

Ao longo da intervenção pedagógica em ambos os contextos, surgiram problemáticas, relacionadas com lacunas ou dificuldades por parte das crianças, que acabaram por ser as linhas orientadoras dos Projetos de Investigação-Ação desenvolvidos. Estas foram respondidas por meio de vários instrumentos de ordem metodológica, que acabaram por ser a base das estratégias e atividades adotadas, com vista a melhorar as capacidades e aprendizagens das crianças.

Numa primeira parte é abordado o enquadramento teórico, legislativo e metodológico, sendo estes os alicerces da intervenção pedagógica desenvolvida. Numa segunda parte é apresentada a intervenção pedagógica propriamente dita, onde a investigação-ação revestiu-se de grande importância.

No final, para além das reflexões críticas acerca da intervenção pedagógica realizada nos contextos de Educação Pré-Escolar e de 1º Ciclo, e das respostas às questões incluídas nos projetos de Investigação-Ação desenvolvidos, serão apresentadas as considerações finais, revestidas de carácter reflexivo acerca de todo o percurso vivido durante a minha intervenção pedagógica em ambos os contextos.

Parte 1 – Enquadramento teórico e legislativo

Capítulo I – Identidade Profissional docente

Neste capítulo são abordadas temáticas a nível teórico em que se enfatiza alguns pontos fundamentais no que concerne à Identidade Profissional Docente. No primeiro ponto é realizada uma abordagem ao Perfil geral e específico do educador e do professor, alicerce fundamental para a sua identidade. Num outro ponto é contemplada a importância do docente reflexivo, uma vez que torna-se crucial que o educador/professor desenvolva esta capacidade de forma a ser capaz de encontrar estratégias que contribuam para uma melhora progressiva a nível da sua prática de maneira a que esta vá ao encontro das necessidades das crianças. É feita ainda uma abordagem à formação inicial do educador/professor, sendo que a formação encontra-se intimamente ligada com o desenvolvimento da própria profissão.

1.1. Perfil geral e específico do educador/professor

O Perfil geral e específico do educador e do professor está definido no decreto-lei nº240/2001 de 30 de agosto.

Segundo o artigo 2º do decreto-lei nº241/2001 de 30 de agosto, o perfil específico do educador, é traduzido como sendo aquele que necessita de possuir “certificação da correspondente qualificação profissional para a docência” e “acreditação dos mesmos cursos, nos termos legais”. Após implementação do Processo de Bolonha com o decreto-lei nº43/2007 de 22 de fevereiro, segundo o artigo 4º foi estipulado que apenas os indivíduos que possuíssem grau de licenciatura em Educação Básico e grau de mestre numa dada especialidade da área, poderiam estar aptos para o exercício da sua prática profissional. Tais alterações decorrem da necessidade de uma maior formação para que possam providenciar uma educação com qualidade.

Estando num tempo de mudança, o docente deverá ser capaz de “despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente” (Delors, et. al., 1996, p.152).

1.2. O docente reflexivo

A prática reflexiva sobre e na ação, é hoje fundamental na formação dos professores. Há quem defenda a ideia de que *a melhor prática é uma boa teoria*, mas tal implica que também se aceite que *uma boa teoria só se torna real na boa prática*. Todavia, torna-se indispensável que teoria e prática sejam indissociáveis no que respeita a qualquer tipo de formação profissional.

É este papel reflexivo que vai permitir que os professores se tornem profissionais competentes com a capacidade necessária para agir e avaliar a sua ação. A capacidade para desenvolver esta reflexividade é um dos elementos base da profissionalidade dos docentes.

Com o aparecimento do conceito de professor investigador mudaram-se as antigas concepções a nível da formação e do desenvolvimento profissional dos professores. O professor passou assim a refletir acerca da sua prática. Surgiu a necessidade do professor possuir uma atitude investigadora acerca da sua própria prática, encarando-a com sentido crítico. Deste modo, o professor pode agir como um crítico das suas próprias teorias, podendo verificar a sua validade ao colocá-las em prática.

O professor investigador usa, portanto, de forma sistemática, métodos de investigação e aproveita os resultados das suas investigações para melhorar a sua prática docente, assumindo a tarefa de investigador da sua própria prática.

Esta ideia de uma cultura profissional de cariz reflexivo pressupõe uma reconceptualização do ensino, da prática educativa e, como tal, do processo de formação. Tendo em conta esta perceção, a prática educativa é encarada como um processo de reflexão e análise, surgindo a autoavaliação aplicada à própria profissão docente.

De acordo com o Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto o professor “Organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens.” Assim, o mesmo deverá adaptar a sua prática em conformidade com a avaliação por ele realizada, de forma a atender a todas as necessidades e interesses dos alunos. Todavia, não basta apenas afirmar tal ideia, é necessário que os professores analisem as bases da sua ação de forma a melhorá-las para uma melhor aprendizagem

por parte dos seus alunos. Assim, não podemos desligar o conceito de professor investigador do conceito de professor crítico, uma vez que se tal ocorresse, a prática tornar-se-ia descontextualizada.

1.3. Formação inicial do docente/ educador

Os modelos, desde os transmissivos e reflexivos aos integrados e sequenciais, são bases teóricas cruciais para a criação de práticas formativas que sejam promotoras das competências que se visa que os profissionais desta área adquiram.

Existem, hoje em dia, problemáticas a que a formação de natureza inicial e contínua necessita de dar resposta, incluindo constituintes de diferentes modelos para se chegar à continuidade do processo formativo que, ao longo da sua carreira profissional e depois da formação inicial, será cada vez mais da responsabilidade dos professores.

Surgem assim três pontos fulcrais: o primeiro relacionado com a natureza da formação encarado como processo de formação e evolução profissional; o segundo refere-se à maneira como se organizam e interligam as componentes de carácter clássico a nível da formação, ou seja, a denominada relação teórico/prática; por fim temos o terceiro que se relaciona com os fins da formação e a forma como se tem adicionado ou não, a esses fins, a qualidade de desempenho destes profissionais.

A formação inicial tem vindo a ser entendida como uma das etapas fundamentais na formação do professor, que é depois completada ao longo do seu percurso profissional pelo processo de formação contínua. Esta última é encarada como uma construção de carácter contínuo que é gerida pelo próprio profissional ao longo da sua carreira.

A formação de qualquer professor ocorre como algo contínuo, formado através de uma integração adequada de saberes e de saberes-fazer que irão depois serão desenvolvidos por cada um.

Ser professor

A nível histórico, o professor é visto como um herdeiro de um passado no qual a sua identidade era definida pelo domínio de um conhecimento do qual era o detentor principal, bem como de um poder reconhecido a nível social, enquanto transmissor

desse conhecimento aos grupos que dele precisavam para adquirirem conhecimento.

A importância desta função era fundamental numa época em que o acesso à escola prendia-se às posições sociais mais altas e em que o professor apresentava-se como único detentor do poder e do saber, uma vez que a alfabetização da população era muito escassa.

A importância desse papel era indiscutível num tempo em que o acesso à escola se associava, por um lado, aos posicionamentos sociais mais elevados e em que, por outro lado, mesmo a nível da escolaridade mais elementar, destinada à alfabetização mínima das populações, o professor se apresentava como detentor exclusivo do *saber* e do *poder* para ministrar esses conhecimentos básicos. (Roldão, 1999, p. 111).

Assim, qualquer que seja a reflexão acerca da identidade do professor nos tempos que correm, temos sempre de ter em consideração este passado muito recente, pois o mesmo exerce ainda influência nas representações sociais, como tem sido possível verificar em debates da comunicação social sobre a perda de qualidade da escola e dos próprios professores, mas sem que tenham em atenção que houve uma mudança no que se refere às expectativas e necessidades que se espera que a escola responda.

A caracterização da profissionalidade

O que identifica um profissional e o diferencia de qualquer outro tipo de funcionário ou técnico é a profissionalidade. Esta, segundo vários autores (Musgrave, 1979; Zeichner, 1993) pode ser estruturada a partir de eixos cruciais como o conhecimento que é necessário para o exercício da função, o poder de decidir acerca da sua ação, a reflexão sobre a própria ação e, não menos importante, a natureza da atividade que se exerce.

Deste modo, o profissional desempenha uma dada atividade que é reconhecida a nível social como útil, para a qual necessita de ser detentor de um conjunto de saberes teóricos e práticos, bem como de competências específicas que deve ser capaz de exercer com alguma autonomia, praticando a sua atividade num desenvolvimento

profissional que carece de um processo de reflexividade que possibilitará ajustar a sua ação.

No que respeita ao conceito de profissionalidade, o professor poderá ser visto como *aquela que ensina*. No entanto, esta ideia poderá ser alvo de contestação, pois o conceito de ensinar pode ser encarado como uma simples ação de caráter expositivo. Torna-se indispensável entender a ação de ensinar no seu verdadeiro significado: ensinar é fazer aprender.

“Fazer aprender pressupõe a consciência de que a aprendizagem ocorre no outro e só é significativa se ele se apropriar dela activamente. Por isso mesmo são precisos professores. Se a aprendizagem fosse automática, espontânea e passiva, o professor seria desnecessário”. (Roldão, 1999, p. 114).

Uma das características que definem qualquer profissão é o seu saber, pois sem o domínio do mesmo, nenhuma atividade pode ser exercida. Na área da profissão docente isto torna-se complexo, pois é importante que se integre adequadamente um leque variado de conhecimentos. Uma outra característica vai prender-se com o poder que um dado profissional possui sobre o seu trabalho. Isto porque o profissional vai definir-se a partir da autonomia e poder de decisão que detém sobre a sua função.

Formação e desenvolvimento profissional

A ligação da formação (dar forma a alguma coisa e ter uma ação intencional) com o desenvolvimento da profissão já não é um fenómeno recente. Implica que olhemos para a formação enquanto uma aprendizagem que é constante.

Torna-se fundamental ter em conta as problemáticas da prática dos professores, dando coerência às etapas formativas por que passam, que por sua vez lhes oferecem um *continuum* progressivo.

A nível histórico, a formação e o desenvolvimento profissional eram encarados como duas faces da mesma moeda, sendo que um relacionava-se com a cultura que se devia desenvolver e outro com a competência que devia ser aplicada. Tal ideia era coerente com o conceito técnico e de caráter estanque da “profissionalização” que predominou nos processos formativos. Todavia, atualmente, encara-se a formação como algo que integra vários componentes, sendo eles a cultura, a ética, os contextos, o conhecimento disciplinar e a competência didática. Assim, formação e desenvolvimento profissional são dois fatores imprescindíveis para o desempenho do professor.

Formação inicial de professores

A figura do professor tornou-se progressivamente mais determinante com a generalização da escolaridade obrigatória e a maior complexidade inerente aos nossos saberes emergentes de uma sociedade em permanente evolução.

Com a formação inicial, o professor deverá ficar capacitado para assumir o seu papel, agindo com o rigor e flexibilidade necessários e introduzindo ações fundamentadas. Torna-se crucial que este adquira uma preparação que permita o desenvolvimento de conhecimentos e atitudes conducentes à valorização da necessidade de uma permanente atualização, em que os professores utilizam estratégias de cooperação e reflexão, tornando-se profissionais de caráter investigativo.

Nesta etapa de formação inicial a metodologia da investigação-ação poderá trazer benefícios consideráveis na formação, aliando a teoria à prática. Assim, esta etapa inicial na formação de professores teria de orientar-se por vários aspetos, sendo de realçar os seguintes:

- Desenvolver conhecimentos teóricos suficientes, tendo a consciência de que a teoria pode sempre sofrer alterações;
- Relacionar os novos conhecimentos com os anteriores de forma vinculativa;
- Introduzir estratégias, conhecimentos e recursos que sejam funcionais, quer a nível pessoal, quer a nível profissional;
- Atender às características individuais de cada aluno, valorizando os seus conhecimentos e interesses;
- Promover experiências multidisciplinares;
- Promover a investigação de problemáticas relacionadas com os alunos, as suas características e o processo de aprendizagem;
- Estimular a participação.

A formação inicial prepara o professor para um trabalho de investigação contínuo ao longo da vida profissional, possibilitando a interiorização dos fundamentos de uma cultura profissional que poderá ser progressivamente consolidada.

Na formação contínua, e dentro da mesma, Imbernón (1994) destaca alguns aspetos de atuação que a diferenciam da formação inicial: reflexão sobre a prática, consoante uma análise da realidade educativa, tentando compreendê-la e agir sobre ela;

troca de experiências e articulação do desenvolvimento profissional com o trabalho de caráter colaborativo.

É, hoje, necessária uma perspectiva utópica ao nível da formação dos professores, tornando-se fundamental que os mesmos passem a ter maior controlo sobre o seu percurso profissional. Também é importante uma mudança de atitudes que acabe por levar a uma mudança na cultura profissional dos professores.

Capítulo II- Da criança ao aluno

No presente capítulo será realizada uma abordagem que envolve como centro a criança, daí o título atribuído ser: Da criança ao aluno. No primeiro ponto farei referência à relação entre a criança e o educador, isto porque o educador desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento da criança e, por meio dos seus objetivos e estratégias pedagógicas, permitirá que as mesmas se possam desenvolver de forma gradual e global, o que nos leva ao próximo ponto deste capítulo, referente ao desenvolvimento da criança. Aqui apresento algumas teorias acerca do próprio tema e enfatizo também a importância que o jogo exerce sobre um harmonioso desenvolvimento das crianças. Num outro ponto abordo o tema referente ao modo como as crianças encaram a escola, isto porque considero que é fundamental saber ouvir o que as crianças têm para dizer, pois só assim poderemos ficar a conhecer o que pensam e como percebem o papel do educador/professor nos contextos educativos. Finalmente, enfatizo a qualidade da educação, em que a cooperação e a diferenciação pedagógica se apresentam como fatores de grande importância.

2.1. A criança e o educador

O educador tem um papel importante uma vez que contribui para um gradual crescimento da criança. Este, ao definir os seus objetivos, permitirá que a criança se desenvolva a nível global.

A esperança de uma criança, ao caminhar para a escola é encontrar um amigo, um guia, um animador, um líder - alguém muito consciente e que se preocupe com ela e que a faça pensar, tomar consciência de si e do mundo e que seja capaz de dar-lhe as mãos para construir com ela uma nova história e uma sociedade melhor. (Almeida, 1987, p.195).

Através da observação, o educador deverá ser capaz de adquirir conhecimentos relevantes em relação às crianças a partir das suas brincadeiras. Esses conhecimentos permitir-lhe-ão tomar conhecimento do desenvolvimento da criança ao longo do tempo.

Assim, a observação constitui um instrumento crucial que permite que o educador possa adaptar as situações de aprendizagem de forma a estimular as

capacidades de cada criança em diversos tipos de ambientes educativos. Assim, poderá avaliar o desenvolvimento de cada criança, observando, planificando e avaliando interesses, ideias e necessidades do grupo de crianças. Para além disso, possibilitará que o educador possa definir o estágio de desenvolvimento da criança; avaliar os comportamentos das crianças envolvidas na ação e analisar os possíveis problemas.

De modo a facilitar a relação entre o educador e a criança é necessário ter em atenção os seguintes princípios, que são fundamentais para o papel do educador.

O mesmo deve ter a capacidade de, por meio da sua prática e planificação, simplificar as brincadeiras e ainda permitir momentos em que as próprias crianças conduzam independentemente as suas brincadeiras. Compete-lhe também o papel de observar e de reunir toda a informação necessária para que possa apropriar a sua prática às necessidades e interesses do grupo. Uma boa estratégia poderá ser o educador integrar-se nas brincadeiras e colocar questões às crianças sobre a atividade em que estão envolvidas.

Também faz parte das suas funções inculcar nas crianças o hábito de entreajuda.

Cabe ainda ao educador o papel de estimular a criatividade das crianças ao utilizar materiais simples e, progressivamente, mais complexos, brinquedos comerciais ou fabricados com materiais recicláveis, como: papéis, latas, garrafas e panos.

Assim, o educador deve ser capaz de articular as situações de aprendizagem de acordo com as necessidades da criança. Denota-se portanto a relação do brincar com o próprio desenvolvimento social da criança. Isto porque ao brincarem, as crianças socializam mais umas com as outras e com os adultos, e interagem também com o meio em que estão inseridas, o que lhes proporciona um melhor conhecimento de si mesmas e a descoberta do mundo que as envolve.

2.2. A importância do desenvolvimento da criança

Imposições como: «Cala-te», «fica quieto», «não mexas», são dirigidas às crianças todos os dias, e constituem barreiras ao desejo exprimido das crianças. É um facto que é necessário impor limites às crianças para que estas se sintam seguras, mas não devemos protegê-las de tudo e de todos. Ela tem de se sentir em segurança, mas também deve poder fazer aquilo que deseja, ter uma noção do perigo e da aventura.

A criança experimenta tudo aquilo que vê, desde folhas, flores e até mesmo pedras, e fica contente se estiver acompanhada por alguém que lhe diga qual o nome do objeto com que está a interagir.

Logo que começa andar, a criança torna-se muito mais curiosa e tenta manipular todos os objetos com que se depara. Deste modo, o jogo está fortemente relacionado com a aprendizagem da linguagem e com o desenvolvimento da criança.

Segundo Carlos Neto (2003), o jogo consiste no processo de liberdade em que a criança pode mostrar a sua motivação e interesse em explorar o mundo sem quaisquer constrangimentos.

Verbos como ter, tomar, amar, odiar, viver ou morrer não têm qualquer sentido sem o jogo. A criança só consegue entendê-los através das experiências e atividades lúdicas que viveu.

Há certos brinquedos, como peluches e bonecos, com os quais elas brincam e adormecem. São os chamados objetos transicionais e servem-lhes de consolo durante a ausência da mãe. Este tipo de brinquedos deve ser conservado e guardado. Mas, os chamados objetos transicionais da criança só podem ser destruídos por ela, quando mais velhas, num dia triste ou num mau dia da adolescência. É muito importante que haja ludotecas, de modo a que as crianças brinquem, e que com isso, se tornem mais sociáveis e inteligentes. Brincar é aprender.

É importante impor regras às crianças mas não as devemos proibir de brincar, pois o jogo antecede a aprendizagem da linguagem. Ao interagir com os objetos e ao manipulá-los a criança consegue descobrir e conhecer melhor o meio envolvente.

Assim, através do jogo as crianças socializam mais umas com as outras e com os adultos, e interagem também com o meio em que estão inseridas, o que lhes proporciona um melhor conhecimento de si mesmas e a descoberta de um mundo novo.

Importa agora ressaltar algumas teorias acerca do desenvolvimento da criança.

De acordo com Bee (1996) Piaget conseguiu, por meio da observação, perceber que as crianças seguem sequências de caráter regular durante o seu desenvolvimento, praticando os mesmos erros nas mesmas idades. Considera que a língua cria o desenvolvimento cognitivo.

Vygostsky defende que a história e a cultura exercem grande influência sobre o processo de aprendizagem. Já Piaget considera que o pensamento precede a linguagem, considerando esta como um produto do desenvolvimento cognitivo. Contudo, ambos defendem a ideia de que a capacidade de aprender só se pode construir a partir de trocas

realizadas entre o sujeito e o meio. Vygotsky ressalva a importância do faz-de-conta e do jogo de imitação.

Piaget definiu os estágios de desenvolvimento: Sensório-motor, Pré-operacional, Operacional Concreto e Operacional abstrato.

O educador deve oferecer às crianças experiências diversificadas que lhes permitam desenvolver novas capacidades e atitudes.

“Quando uma criança domina uma nova habilidade, ela não fica apenas satisfeita, ela fica deliciada, e repetirá essa nova habilidade muitas vezes, obtendo claramente uma grande satisfação com isso”. (Bee, 1996, p. 473).

Segundo Neto (2003) o jogo é um tipo de comportamento comum durante a infância e intriga investigadores interessados no desenvolvimento humano. Todas as partes do desenvolvimento são resultado de combinação de influências internas e externas.

Os teóricos psicanalíticos consideram que as características inatas das crianças em interação com o ambiente possuem um papel primordial sobre o desenvolvimento da personalidade. Na teoria de Freud, os estágios sucedem-se a partir do nível de maturação do sistema nervoso, sendo que em cada estágio a criança recompensa necessidades físicas básicas a partir de uma estimulação de uma dada parte do corpo, a que se encontra mais sensível nesse período. Freud estruturou os estágios psicosssexuais: o estágio oral, o estágio anal, o estágio fálico, o estágio de latência e o estágio genital. Já Erikson aborda estágios psicossociais e estes abrangem todo o período de vida, enquanto os estágios de Freud terminam na etapa da adolescência. Erikson propõe os oito estágios seguintes, relacionados com a qualidade do ego que está sendo desenvolvida: confiança básica vs. desconfiança, autonomia vs vergonha, iniciativa vs culpa, atividade vs inferioridade, identidade vs confusão, intimidade vs isolamento, criatividade vs estagnação e integridade vs desespero.

Todas estas teorias possuem em comum a temática do desenvolvimento da criança, sendo que este é influenciado por instituições além da família, que afetam de forma direta as crianças, onde se incluem a escola, a creche, o trabalho e a televisão. O desenvolvimento também pode ser afetado pela cultura ou subcultura em que as crianças nascem. Todas as partes do desenvolvimento são resultado de combinação de influências internas e externas.

2.3. A escola aos olhos das crianças

É fundamental ouvir o que as crianças têm a dizer e conhecer as suas interpretações, sobretudo no que concerne à sua compreensão em relação aos papéis dos professores.

Desde a sua entrada na escola, a criança possui a noção de quem manda, quem obedece e a forma como o poder é exercido. Esta compreensão das crianças parte dos contextos que lhes são mais próximos, os chamados microssistemas. Oliveira-Formosinho & Lino, 2008, p. 58).

Bronfenbrenner (1979, citado por Oliveira-Formosinho & Lino, 2008, p.58), um microssistema consiste num padrão de atividades, tarefas e relações sociais que são vividos por pessoas num ambiente com características materiais e físicas específicas.

A voz das crianças permite melhor compreender alguns aspetos da infância. Estas possuem uma voz própria, que deve ser tida em atenção, integrando-a em tomada de decisões. Isto porque as crianças são seres com competências sociais, cognitivas, emocionais, entre outras, com a capacidade de refletir, compreender e participar na sua vida social.

As ideias que as crianças possuem encontram-se intimamente relacionadas com os contextos em que se encontram, sendo que as suas interpretações têm por base aspetos particulares ou ténues desses mesmos contextos. Estas são, assim, capazes de distinguir os papéis das educadoras e das auxiliares e conseguem diferenciar os papéis dos adultos, tendo em conta as suas opções pedagógicas.

Quando a criança participa ativamente em processos sociais, nomeadamente num processo de investigação, torna-se importante que se promovam distintas formas de ouvir, onde temos a observação, o registo, o registo fotográfico e a análise das produções das crianças. Aqui, o observador deve fazer uma observação participante. O papel do observador participante deve estar bem definido. O seu papel pode ser interpretado de diferentes formas pelo grupo.

“Se a função de observação for do conhecimento do grupo, o *estatuto* que é conferido ao observador é muito diferente daquele que lhe é atribuído quando essa função for desconhecida, isto é, quando se considera o observador apenas como um participante”. (Estrela, 1994, p. 32).

O processo de implicação das crianças numa investigação permite estas se autoavaliarem e que tomem conhecimento dos seus processos de aprendizagem. O

professor fica a saber o que as crianças pensam e gostam de fazer. Assim, as crianças são conduzidas a falar acerca daquilo que sabem e do que os adultos consideram que sabem.

Desta forma, a criança será capaz de desenvolver um entendimento de cariz mais sensível em relação a si e aos outros, atribuindo significado às suas experiências e aprendizagens. Transforma o seu pensamento, interpretando e atribuindo um determinado sentido ao que fazem. As crianças estabelecem assim uma relação afetiva com o que fazem e aprendem.

Assim, ao envolver as crianças na avaliação do seu trabalho, estas passam a ter conhecimento das suas aptidões e pensam sobre as suas necessidades, o que faz com que se sintam responsáveis pela sua aprendizagem, tomando decisões e percebendo a influência das mesmas. Isto mostra que as crianças, quando têm a possibilidade de participar, percebem a importância que as suas escolhas exercem no processo de aprendizagem, desenvolvendo o sentido de competência e descobrindo a importância de pensarem por si mesmas.

Estas escolhas das crianças devem ser seriamente tidas em consideração pelo educador/professor.

“Encontrar um caminho que permita que as crianças estabeleçam conexões entre o seu próprio trabalho e as suas aprendizagens é criar condições para promover o desenvolvimento de importantes competências metacognitivas”. (Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008, p.131).

2.4. A relevância da qualidade na educação

Nas escolas que possuem progressos a nível da educação inclusiva, existem dimensões em que as alterações qualitativas parecem basear-se. Dentro dessas, têm destaque: a liderança, a planificação, a cooperação, a investigação-ação e a valorização da equipa. A liderança exerce uma grande influência sobre a qualidade nas escolas. Dentro desta área temos fatores como o empenho, a motivação e a tomada de decisões. Na planificação existe a definição de objetivos institucionais, definição essa que é levada a cabo por todos os sujeitos envolvidos e que advém de uma avaliação das necessidades. A nível da cooperação denota-se a relevância da colaboração entre os professores, uma vez que estimula a sua confiança e participação. Na investigação-ação é fundamental a existência de uma atitude de estudo permanente, uma vez que esta

apoia os processos de renovação ou mudança. Finalmente, a valorização da equipa. Nesta, enfatiza-se a importância de valorizar os elementos profissionais de uma dada comunidade educativa.

Mortimore et al. (1988, citado por Morgado, 2004, p. 24) existem alguns pontos que contribuem para melhorar a qualidade de uma escola. Assim sendo, temos: delegação de competências, envolvimento de professores, coerência no trabalho, envolvimento dos pais e clima positivo na escola e sala de aula.

De acordo com Morgado (2004), tendo a conta a variedade e heterogeneidade com que se depara, a escola tenta adaptar-se, procurando alterações qualitativas que também irão mudar a forma como os professores encaram o seu trabalho. Assim, surge como fundamental para uma educação de qualidade a diferenciação pedagógica.

“Defrontando-se a escola, o professor, com novos desafios, estamos, e continuaremos, a assistir à necessidade de refletirmos de forma aprofundada sobre o actual e o futuro papel do professor”. (Morgado, 2004, p.38).

Um dos maiores desafios dos professores prende-se exatamente com a enorme diversidade de alunos que a escola acolhe, procurando oferecer a essa diversidade uma resposta educativa de qualidade. Terão de adaptar os seus processos de ensino para que possam atender às características e necessidades individuais dos seus alunos.

“Este modelo e as perspectivas que o informam parece-nos indiciar muito claramente que a adaptação e a adequação dos métodos de trabalho da escola às diferenças entre os alunos, ou seja, a capacidade de diferenciação pedagógica, se constitui ao nível da intervenção prática como o elemento-chave para a qualidade e eficácia dos processos educativos”. (Morgado, 2004, p. 27).

Ter em atenção as ideias que as crianças possuem sobre o ambiente educativo permitirá passar a compreender a sua perspectiva acerca dos processos que lá se desencadeiam, o que sentem e o que aspiram aprender e desenvolver a nível educativo. Este deve ser visto como o ponto primordial para se refletir sobre a prática pedagógica.

Ressalta-se aqui o papel do professor, sobre o qual tem caído uma grande exigência de qualidade e empenhamento no que se refere ao sucesso dos seus alunos. A cooperação entre os professores reveste-se de carácter fundamental no que respeita à resposta eficaz das escolas às necessidades dos seus alunos. Isto porque, isoladamente, nenhum profissional será capaz de lidar de forma eficiente com o vasto leque de necessidades de um grupo diverso de alunos.

Assim, torna-se crucial para a promoção da qualidade na educação:

- O planeamento;
- A organização do trabalho dos alunos;
- A avaliação;
- As atividades de aprendizagem;
- Os materiais e recursos;
- O clima social.

No planeamento encontram-se integrados processos de planificação do trabalho; na organização do trabalho dos alunos há fatores ligados ao modo como estes são solicitados a organizar-se para que se envolvam no processo de aprendizagem; a nível da avaliação estão inerentes os modos de regulação do processo de ensino/aprendizagem; no que respeita às atividades de aprendizagem temos o papel do professor na escolha das atividades que sugere aos alunos, assim como ao caráter qualitativo dessas mesmas atividades; nos materiais e recursos temos a tarefa do professor a nível da seleção dos materiais que servirão de suporte ao processo de ensino/aprendizagem; finalmente, no que concerne ao clima social está a interação entre o aluno e o professor.

É possível denotar a dificuldade em pensar e refletir acerca de fatores como a qualidade, o papel do professor e a diferenciação pedagógica. Todavia, torna-se, segundo Morgado (2004), importante ressaltar três ideias fundamentais:

- Um professor empenhado contribui para uma maior qualidade a nível educativo;
- A qualidade da educação e da formação constitui o melhor instrumento de construção do futuro;
- A qualidade a nível educativo e formativo deve ter em consideração todos os sujeitos.

Ainda assim, é salientado o facto de ser muito complicado o papel de dar respostas com qualidade a diferentes alunos integrados em diferentes contextos.

Capítulo III- Pressupostos da intervenção pedagógica

Dentro deste capítulo faço referência aos pressupostos da minha intervenção pedagógica, enfatizando assim no primeiro ponto a aprendizagem cooperativa. O método cooperativo exerce grande influência na qualidade da aprendizagem, tal como a motivação dos alunos. Assim, a aprendizagem cooperativa contribui para uma melhoria na realização escolar dos alunos. De seguida, surge o tema da aprendizagem significativa, uma vez que a aprendizagem encontra-se ligada à aquisição de conhecimento que se revestem de carácter significativo, tornando-se fundamental que os alunos sejam capazes de interligar esses novos conhecimentos às suas ideias prévias, cabendo ainda ao professor ser capaz de tomar essas mesmas ideias como o ponto de partida no processo de ensino/aprendizagem.

Apresenta-se, de seguida, o valor das atividades lúdicas, que se revestem de cariz fundamental para o desenvolvimento da criança, pois para além de a acompanhar desde o início da sua vida, permite que a mesma possa demonstrar as suas vontades e motivações de forma natural e espontânea. Num outro ponto enfatizo a importância da autonomia e da motivação a nível do sucesso das crianças, sendo que ambas se cobrem de grande importância para o desenvolvimento das crianças a nível do contexto educativo, afetando o seu comportamento e influenciando as suas aprendizagens. No último ponto apresentado no presente capítulo faço uma abordagem à importância do trabalho escolar com as Tecnologias de Informação e Comunicação, pois estas podem ser utilizadas como recurso pedagógico motivador e didático no processo de ensino/aprendizagem.

3.1. Aprendizagem Cooperativa

Na qualidade da aprendizagem o método cooperativo exerce forte impacto, assim como a motivação dos alunos e suas atitudes em relação à aprendizagem. É já um facto a ideia de que a utilização de métodos de aprendizagem de natureza cooperativa influencia positivamente a realização escolar dos alunos.

Poder-se-á então concluir que a aprendizagem cooperativa constitui uma estratégia poderosa de promoção da aprendizagem e da realização escolar, uma vez que conduz sistematicamente a melhores resultados, quando comparada com

estratégias de tipo competitivo ou individualista, independentemente das características individuais dos alunos, do nível de definição da tarefa ou de factores do ambiente, tais como a localização das escolas ou o nível de ensino. (Bessa & Fontaine, 2002, p.85).

Tal indica que os resultados obtidos por meio da aprendizagem cooperativa são superiores aos da aprendizagem de carácter individual ou competitivo.

As atitudes estão também estreitamente relacionadas com a aprendizagem de natureza cooperativa, uma vez que são um instrumento mediador na aquisição de novos conhecimentos. Se o aluno possuir uma atitude positiva relativamente a um dado conteúdo escolar, isso conduzirá ao seu interesse e empenho, mas se a atitude for negativa levará ao desinteresse.

As atitudes podem dividir-se em três grandezas: cognitiva, afetiva e comportamental. A primeira refere-se às crenças ou informação que o sujeito possui sobre um dado objeto; a segunda respeita aos sentimentos atribuídos a esses objetos e a última é referente à tradução dessas crenças e sentimentos em ações.

Quando os alunos são dispostos em grupos desenvolvem atitudes mais positivas em relação à aprendizagem do que em situações de aprendizagem individualista. Assim, os pares constituem elementos importantes a nível da promoção da aprendizagem, da inclusão, do sucesso escolar e da socialização dos alunos.

Para além disto, a aprendizagem por cooperação tende também a influenciar positivamente a autoestima dos alunos, isto porque, dentro dos grupos, criam-se sentimentos de união o que conduz a um aumento do sucesso escolar dos alunos, que ao se sentirem valorizados pelos colegas, adquirem mais motivação e apresentam melhorias no seu desempenho. Isto permite a progressiva aquisição de aprendizagens significativas e promove o desenvolvimento global dos sujeitos.

Neste domínio, a aprendizagem por cooperação, enquanto metodologia alternativa do processo de ensino/aprendizagem, por desenvolver-se em três dimensões: a aprendizagem cooperativa, tal como o próprio nome indica, que organiza os indivíduos em pequenos grupos, o esclarecimento por pares, cada um com distintos níveis de competência, sendo que cabe ao mais competente a tarefa de tutor e, finalmente, o agrupamento de alunos, novamente em díades, mas, desta vez, com o mesmo nível de competência.

A aprendizagem cooperativa permite, pois, que a sala de aula esteja organizada de modo a promover interações entre os alunos, criando um clima de aproximação. Até o próprio professor, quando levado por este tipo de aprendizagem, acaba por também reforçar essas mesmas interações, permitindo que haja desenvolvimento individual e, conseqüentemente, maior sucesso.

3.2. Aprendizagem Significativa

Numa sala de aula, a aprendizagem encontra-se relacionada com a aquisição de conhecimentos significativos.

Segundo Ausubel (2003) a aprendizagem significativa abrange a aquisição de novos significados, significados esses que, por sua vez, constituirão o resultado final desta aprendizagem. Assim, ideias novas de caráter simbólico são expressas indo ao encontro daquilo que o aluno já sabe.

Muitas vezes, os alunos, devido a experiências anteriores, desenvolvem um mecanismo de memorização ao invés de se basearem na sua capacidade de aprender de maneira significativa, ou seja, partem da memorização e não se esforçam por realmente compreender o que estão a aprender.

“A aprendizagem significativa é tão importante no processo de educação por ser o mecanismo humano por excelência para a aquisição e o armazenamento da vasta quantidade de ideias e de informações representadas por qualquer área de conhecimentos”. (Ausubel, 2003, p. 81).

Para que se consiga interiorizar novas ideias torna-se fundamental relacioná-las, de modo não arbitrário, com outras já aprendidas ou interiorizadas, permitindo assim que haja um alargamento da aprendizagem. Para além disto, quando apreende uma ideia nova de forma significativa torna-se mais fácil a sua retenção.

Existem diferentes tipos de aprendizagem significativa, sendo a aprendizagem representacional a base de todos. Esta encontra-se ligada à aprendizagem do significado de símbolos individuais (que podem ou não ser palavras) e ao que os mesmos podem representar. Temos ainda a aprendizagem conceitual, crucial na aquisição de matérias, e em que também são apresentados símbolos individuais. Finalmente, temos a aprendizagem proposicional, que é referente ao significado de ideias apresentadas a partir de um conjunto de palavras combinadas em frases ou proposições. Aqui, a aprendizagem significativa basear-se-á em compreender o significado das ideias

preposicionalmente expressas e não aprender, individualmente, o que representa cada palavra.

Deste modo, é possível constatar que a aprendizagem representacional encontra-se relacionada com a conceitual, sendo que em ambas os conceitos apresentam-se por meio de palavras. Já a aprendizagem proposicional difere da conceitual. Assim sendo, ao pensarmos na aprendizagem por memorização, a representacional encontra-se mais próxima da memorização, enquanto as outras duas podem constituir o patamar mais elevado de aprendizagem significativa.

3.3. O valor das atividades lúdicas

A partir da Revolução Industrial surgiram mudanças a vários níveis, nomeadamente na escolarização. A escolarização familiar foi suprida pela escolarização coletiva, e as crianças passaram a ir para a escola juntamente com outras crianças, adquirindo uma socialização dentro da família e fora dela.

Assim, com este tipo de organização, surgiram horários muito rígidos, passando a haver cada vez menos tempos livres. Estes surgem por oposição ao trabalho e à escola, pois são tempos de lazer.

Os tempos livres estão relacionados com práticas que não têm nenhum objetivo pré-definido à partida, tais como: ver televisão, conviver, passear, descansar, ouvir música, fazer jogos, ou simplesmente, não fazer nada.

No que diz respeito ao desenvolvimento da criança, as suas aprendizagens permitem que esta fique a se conhecer melhor, assim como aos objetos e ao meio envolvente.

O corpo, em interação com o espaço, permitem organizar as atitudes e os comportamentos da criança.

Os recreios das escolas são alturas de tempo livre em que elas interagem entre si, através de jogos e outras atividades.

Nós, geralmente, ocupamos os nossos tempos livres a fazer coisas de que gostamos e que nos dão especial prazer, tais como: estar com a família e os amigos, ver televisão, ouvir música, navegar na internet, ir ao cinema, passear ou praticar desporto.

A atividade lúdica, ou seja, o jogo, é um exercício fundamental para o desenvolvimento da criança, e acompanha-a desde o início da sua vida. Por exemplo: a televisão é algo a que a criança adere desde cedo e que se prolonga por grandes períodos de tempo.

O jogo é muito importante, pois permite à criança expressar as suas vontades e motivações. No entanto, os estudos acerca dos tempos livres e de lazer no nosso país não são muito abrangentes.

É, de facto, de extrema importância que as crianças ocupem os seus tempos livres com atividades criativas e ricas, desde brincar aos pais, jogar à bola, andar de bicicleta e brincar com brinquedos tradicionais e naturais. Ao interagirem com vários objetos vão estruturar o seu comportamento e definir quais as atividades lúdicas de que mais gostam. Deste modo, elas não ficam presas ao sedentarismo, cada vez mais presente na nossa sociedade, e tornam-se crianças ativas e com uma grande capacidade de imaginação e criatividade próprias da sua idade.

3.4. Interesse da autonomia e da motivação no sucesso

A autonomia das crianças tem por base duas vertentes, que são as características pessoais e as características interpessoais. No caso das pessoais, estas são influenciadas pelos pais, enquanto as interpessoais relacionam-se com as normas estabelecidas pela sociedade. À medida que as crianças vão crescendo afirmam-se pessoalmente e vão adquirindo novas competências. A motivação também se reveste aqui de grande importância. Sendo a motivação de difícil compreensão, esta pode, segundo Lieury & Fenouillet (1997) ser encarada como um *puzzle*. Este conceito faz referência ao conjunto de estruturas biológicas e psicológicas que permitem originar uma ação. Pode subdividir-se em: motivação extrínseca e intrínseca. A extrínseca agrupa motivações que são controladas por prémios, notas ou incentivos. A intrínseca procura uma dada atividade tendo em conta o interesse que esta proporciona, logo encontra-se ligada à curiosidade, o verdadeiro sentido da motivação.

Em idade pré-escolar as crianças adquirem a sua autonomia por meio do reforço e da negociação, colocados em prática com a educadora. No entanto, também deverá ser colocado em prática no contexto familiar, por parte dos pais.

Os problemas de comportamento afetarão negativamente o comportamento das crianças e dificultarão que aprendam com as novas experiências com que se irão deparar. As dificuldades de comportamento têm ainda repercussões no desenvolvimento das crianças, pois privam-nas da interação com o ambiente que as rodeia, bem como com o adulto e com os seus pares.

No dia-a-dia com as crianças, os pais devem direcionar o comportamento das mesmas de modo a que estas interiorizem certos princípios morais e que adquiram determinados comportamentos que promovam a sua autonomia, responsabilidade e independência. Logo, os pais têm um papel muito importante no que respeita ao desenvolvimento dos seus filhos e devem proporcionar-lhes experiências diversificadas.

Os pais devem fomentar as atitudes autónomas por parte dos filhos pois a resposta dos pais em relação a essas mesmas atitudes terão um grande impacto no desenvolvimento na autonomia e na autoestima das crianças.

No que diz respeito ao papel da escola na formação pessoal e social existem segundo Campos (1991) três categorias importantes: a capacidade para a resolução de problemas, a educação que remete para o desenvolvimento psicológico e a educação direcionada para os valores. Assim, a escola tem o importante papel de preparar as crianças para a vida.

Existem, de acordo com Erikson (1976) “oito idades do Homem”. Entre elas saliento a confiança básica versus desconfiança básica e autonomia versus a vergonha. As primeiras demonstrações de confiança básica de uma criança partem por exemplo da facilidade com que se alimenta ou então da profundidade do seu sono, sendo que a sua primeira realização a nível social parte da sua vontade em deixar a sua mãe sem qualquer ansiedade ou receio.

No âmbito da escola esta autonomia poderá ser atingida, por exemplo, nos momentos em que a educadora peça que as crianças digam que atividades querem realizar e, em casa, quando os pais solicitam que as crianças ajudem na realização de tarefas quotidianas, como arrumar os brinquedos. Se as crianças tiverem estes momentos importantes será mais fácil virem a afirmar-se pessoalmente. As brincadeiras com outras crianças contribuem também para o desenvolvimento social.

A autonomia, que é o oposto de dependência, constitui um ponto fulcral no desenvolvimento das crianças. Só quando uma criança é autónoma é que tem capacidade de reconhecer a realidade social e as regras de comportamento, mas só poderá adquirir esta consciência se estabelecer relações sociais com os seus pares e com o adulto. O jogo é a primeira maneira através da qual as crianças descobrem e desenvolvem a sua capacidade autónoma, é portanto o ponto inicial para o desenvolvimento da autonomia. Surgem assim dois tipos de jogo: o jogo criativo que promove o desenvolvimento pessoal e o jogo com regras que, por sua vez, promove o desenvolvimento social. O papel do adulto é ajustar-se às características das crianças,

favorecendo as suas interações umas com as outras. Desempenha portanto o papel de mediador, ajudando cada criança no seu desenvolvimento e posterior integração na sociedade.

O infantilário desempenha um papel fundamental no desenvolvimento pessoal e social das crianças. Nos mais variados campos de intervenção, desde a alimentação até às atividades autónomas, o educador tem um papel primordial no que se refere ao desenvolvimento das capacidades sociais e autónomas das crianças. O educador deve sempre tentar compreender as suas crianças, perceber como cada uma aprende e criar um ambiente que permita que cada uma se sinta segura, respeitada e autónoma, indo sempre ao encontro dos seus interesses.

3.5. Importância do trabalho com as TIC

A utilização do computador na escola surgiu com o intuito de melhorar a eficácia do ato de ensinar. Contudo, o professor continua a desempenhar um papel fundamental, pois as tecnologias não o vieram substituir. Assim, apesar de as novas tecnologias poderem ser usadas como recurso didático e motivador para a aprendizagem dos alunos, estas não devem ser vistas como mais do que material de apoio, pois não podem desempenhar as funções de um professor relativamente ao processo de ensino-aprendizagem.

“Inicialmente, o carro foi desenvolvido a partir das carroças, substituindo o cavalo pelo motor a combustão. Hoje, o carro constitui uma indústria própria e as carroças ainda estão por aí. Com a introdução do computador na educação a história não tem sido diferente”. (Valente, 2000).

Tal citação mostra que apesar das crianças serem capazes de aprender por si mesmas através de pesquisas no computador (autoformação), necessitam sempre do apoio e orientação de alguém para fazerem uma seleção daquilo que procuram. Desta forma, o computador não se torna numa “máquina de ensino”, mas sim numa ferramenta que serve de complemento àquilo que se ensina numa sala de aula, podendo ser usado como auxiliar educacional, ou seja, como um instrumento que vai ao encontro dos interesses do professor.

Outrora, o ensino era unidirecional, sendo o único transmissor de conhecimento o professor. Atualmente, a introdução de novas tecnologias veio dinamizar o ato de ensinar, despertando maior interesse por parte dos alunos, agora também detentores de

conhecimento. Ora, estando as novas gerações habituadas a serem bombardeadas por um leque de estímulos sonoros, visuais e sensoriais torna-se necessário que as aulas vão também ao encontro a estas novas necessidades. Assim sendo, as aulas meramente expositivas não terão qualquer interesse para as crianças de hoje.

Deste modo, o surgimento das novas tecnologias na vida do professor veio complementar e inovar as suas aulas, melhorando assim a eficácia do seu ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem dos seus alunos. Logo, o professor terá de se adaptar a estas inovações, apropriando-se das mesmas e aplicando-as nos seus métodos de ensino.

As TIC como recurso educativo

À semelhança de outros recursos, as TIC desempenham, hoje em dia, um importante papel na nossa sociedade, pois permitem um maior desenvolvimento da qualidade de vida. Hoje é um facto que as tecnologias de informação e comunicação estão generalizadas a todos, pois dia-a-dia, adultos e crianças estão envolvidos com as tecnologias. A escola tem tentado acompanhar os avanços tecnológicos. Para tal, tentaram integrar nas escolas essas mesmas tecnologias, utilizando-as como recursos educativos.

Isto acontece porque a escola apercebeu-se de que, com o uso das TIC no ensino, podem-se criar diversas e ricas situações de aprendizagem. Contudo, é necessário manter a ideia de que este recurso é utilizado tendo em vista a esfera pedagógica e não a tecnológica. Assim, usando as TIC como ferramenta pedagógica, o professor assimila que existem instrumentos a que o mesmo pode recorrer sempre que ache adequado. Logo, as TIC tornar-se-ão apenas mais um entre os tantos recursos que usam os professores, nomeadamente: livros, lápis, fichas... A naturalização do seu uso mostra que o professor tomou consciência de que as TIC podem ser uma boa ferramenta de apoio para a sua função.

O uso de computadores numa sala de aula pode revolucionar a forma de ensino, pois o facto das crianças se depararem com a oportunidade de usarem ferramentas tecnológicas na escola poderá ser um fator que venha a fortalecer a sua vontade e empenho em aprender. Como tal, é preciso tirar bom partido dessa oportunidade, fazendo-a beneficiar as aprendizagens dos alunos. Com o uso do computador, as

crianças poderão adquirir maiores capacidades de trabalhar autonomamente, partilhando ideias e colaborando com os colegas.

A utilização das novas tecnologias como recurso educativo terá efeitos transformadores numa sala de aula. Por isso, o professor não deve apenas esperar que os computadores contêm todas as propostas de atividades que quer apresentar aos seus alunos. Ele deve sim ver o computador como um recurso que o mesmo pode explorar, adequando-o às suas expectativas, tendo em mente que esse mesmo recurso irá trazer mudanças para a sua prática letiva.

As TIC na sala de aula e a função do professor

Com a possibilidade de se utilizarem computadores como recursos educativos, torna-se necessário que a sua utilização esteja em estreita ligação com a realidade das crianças. Assim, é preciso que se trabalhe a realidade dos alunos, da sala de aula e da própria escola, sempre tendo em conta o universo psicossocial das crianças.

Assim sendo, o professor deve ser capaz de dispor as orientações curriculares de acordo com a realidade que tem na sua sala. Por outras palavras, deve ser capaz de adequar os seus princípios educativos em favor dos alunos, de maneira a manter o seu interesse para trabalhar na sala de aula.

Desta forma, para se poder integrar as TIC no ensino é necessário que o professor tenha bem definidos quais os objetivos que pretende que os seus alunos atinjam; quais os frutos do seu trabalho com as crianças; que coisas é que os seus alunos esperam, tendo em conta as suas necessidades.

O professor tem por finalidade ver o desenvolvimento progressivo dos seus alunos, o crescimento do seu conhecimento. É nesse crescimento que o professor desempenha um papel fundamental, devendo utilizar todos os recursos que tiver à sua disposição. Surgem aqui também as TIC.

O trabalho com computadores na sala de aula não pode ser totalmente descartado nem tem de ser sempre e diariamente utilizado assim como qualquer recurso na sala de aula.

Quando um professor idealiza uma aula com recurso aos computadores é natural que se despolette um role de questões relacionadas com o seu uso; como trabalhar com ele; como organizar o seu tempo e aulas; onde, quando e para que trabalhos usá-lo. A inserção do portátil numa sala de aula vem provocar, ainda mais, a urgência de respostas

ajustadas e eficazes para essas questões. A possibilidade de utilizá-lo pode ajudar os professores a reformular os seus métodos de ensino, inovando-os e adaptando melhor às exigências dos seus alunos cada vez mais familiarizados com as novas tecnologias, vulgarizando o seu uso e exigindo sempre o mais novo e o melhor delas.

De qualquer das formas, um professor, lá por usar o portátil não está necessariamente a inovar ou a ensinar de forma mais eficaz. Para que isso aconteça, o docente deverá conhecer as potencialidades e ferramentas disponíveis no portátil, das vantagens, limitações e riscos do mesmo. Para isso deverá informar-se, estudar, formar-se e ultrapassar o tradicionalismo.

As aulas do docente têm de ser variadas e seguir um método adequado fomentando sempre nos seus alunos o desenvolvimento pessoal, o pensamento crítico bem como a sua participação no processo educativo.

A planificação das aulas com portátil poderá passar por várias áreas curriculares para apoio de trabalhos individuais ou coletivos. No entanto, não deverão esquecer o seu método de ensino e os recursos que têm disponíveis

Qualquer que seja a atividade que o docente forneça, deve ter significado e interesse para a vida do aluno e desenvolvimento da turma pois, o computador é um meio para a aprendizagem, produção e partilha de conhecimentos e recursos.

Ainda se salienta o facto de o professor dever se sentir motivado e seguro das atividades que propõe. Daí o docente deve ter a preocupação em interligar as várias áreas curriculares e as de outros docentes, para que tudo faça sentido e seja harmonizado para o melhor e motivação da criança.

Ainda deve ter em conta que não deve descurar os outros recursos que tem na sala, devendo então articulá-los com o computador pois este não os substitui a todos. Há que haver uma variedade de possibilidades de aprendizagem para que todas as crianças, que aprendem de maneiras diferentes, possam apreender o conteúdo em questão ou ainda adquirir novas formas de pensamento.

Capítulo IV - Suporte legislativo – documentos oficiais de referência (ou documentos normativos)

No próximo capítulo é enfatizado o suporte legislativo, onde se incluem os documentos oficiais de referência. Num primeiro ponto abordo os documentos normativos para a Educação Pré-Escolar, onde apresento uma breve descrição das características da mesma no nosso país, abordando, depois, a Lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a partir das quais podemos compreender a importância da mesma para uma educação de qualidade. Num outro ponto faço uma abordagem à gestão curricular na Educação Pré-Escolar, enfatizando temas como as Metas de Aprendizagem, a circular nº 17 acerca da gestão do currículo, a avaliação e desenvolvimento do currículo e ainda a importância da continuidade educativa entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo Ensino Básico. Servindo, estes documentos normativos, como referência para o educador, este deverá então ser capaz de gerir o currículo e as aprendizagens para que a continuidade do processo educativo ocorra de forma coerente. No ponto final deste capítulo abordo o 1º Ciclo do Ensino Básico, enfatizando as orientações e princípios curriculares, assim como a organização curricular e respetivos programas. Estes documentos estruturam o ensino, sendo fundamentais na aprendizagem das disciplinas e na organização do ensino.

4.1. Educação Pré-Escolar: Documentos de referência

4.1.1. Características da Educação Pré-Escolar em Portugal

Antes, a educação de infância era pouco evidenciada na legislação do nosso país. Apenas podíamos encontrar uma referência em relação à educação pré-escolar, nomeadamente no artigo 4º da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), onde a mesma estava integrada no sistema educativo, sendo que a sua ação deveria estar interligada com a ação da família. O artigo 5º referenciava os objetivos deste nível educativo.

A educação pré-escolar não possuía quadro legislativo e somente ganhou maior relevância com a publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar e das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Em Portugal, na educação pré-escolar não existe um programa explícito como nos restantes níveis de ensino. Não obstante, atualmente a educação pré-escolar é

encarada enquanto um período crucial para um correto e progressivo desenvolvimento das crianças. Existe nesta fase um leque de competências que devem ser desenvolvidas pelas crianças de modo a que seja fomentado uma progressão harmoniosa. (Formosinho, 2013).

De acordo com o princípio geral da Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, esta passou a ser percecionada como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação” (ME, 1997, p. 15).

Torna-se fulcral que o educador tenha um conhecimento sólido da legislação portuguesa, sobretudo a nível da educação pré-escolar, para que possa compreender a importância da mesma.

4.1.2. Lei de Bases do Sistema Educativo

A educação pré-escolar é atualmente compreendida como a base para uma educação de qualidade, mas até o ano de 1997, muito pouco se encontrava na legislação portuguesa, exceto a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), uma vez que no ano de 1986 já se encontrava integrada no sistema educativo de Portugal.

Após ser alvo de uma revisão, o referido decreto-lei foi republicado (Lei nº 49/2005, de 30 de agosto), sendo entendido como o quadro geral da educação portuguesa.

Segundo o artigo 5º da LBSE, a educação pré-escolar constitui uma fase crucial, cujo principal objetivo passa pela promoção do desenvolvimento de todas as crianças a nível integral. Neste sentido, as crianças acabarão por adquirir e desenvolver novas capacidades e competências.

4.1.3. Lei-quadro da Educação Pré-Escolar

Embora integrada na LBSE, a educação pré-escolar só passou a possuir um quadro legislativo a partir da publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº5/97, de 10 de fevereiro). No mesmo definiu-se o ordenamento jurídico que conduz a prática desta valência, permitindo assim que surgissem princípios comuns interligados com as várias modalidades e respostas.

Esta lei, no seu princípio geral, estabelece a educação pré-escolar como sendo:

a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autônomo, livre e solidário (ME, 1997, p. 15).

A educação pré-escolar é de índole facultativa, sendo destinada a crianças com idades entre os 3 anos e a idade de entrada para o 1º ciclo do ensino básico (CEB). (Lei n.º 5/97, artigo 3º). Segundo Ferraz (2002), faz parte do papel do Estado a conceção de uma rede de educação pré-escolar a nível público.

A Lei-Quadro, por meio dos seus objetivos acaba por dar ênfase a uma democratização do processo de aprendizagem, acabando por enfatizar a importância do envolvimento das famílias em todo o processo educativo.

Os objetivos gerais pedagógicos que se pretende atingir nesta valência partem do princípio geral supramencionado (artigo 10º). No contexto destes objetivos temos o desenvolvimento da criança a nível pessoal e social, igualdade de oportunidades de aprendizagem e o respeito pelas características de cada criança de forma a atingir o seu desenvolvimento pleno e conseqüente integração social. Assim, torna-se indispensável que se tenha sempre em conta os conhecimentos prévios das crianças antes da entrada no pré-escolar, partindo dos mesmos para a aquisição de novas aprendizagens, que dessa forma serão significativas.

O dever do educador é elogiar, fortalecer e alargar, através da sua prática os conhecimentos, de forma a possibilitar que as crianças sejam capazes de compreender e agir sobre o mundo que as rodeia.

4.1.4. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) diferenciam-se do conceito de programa, uma vez que não são prescritivas e, por serem de caráter flexível distanciam-se do currículo. As OCEPE são fundamentais em todo o processo educativo, uma vez acabam por servir de base para os educadores, bem como para toda a restante comunidade educativa.

As atividades a serem praticadas em cada sala com os respectivos grupos de crianças serão sempre variadas, pois vão variar de educador para educador, para além do facto de seguirem as indicações do respetivo documento.

É nos primeiros anos de vida da criança que se dá o desenvolvimento e apuramento das suas capacidades motoras, cognitivas, sócio afetivas, sendo este um período importante para que o educador consiga detetar as suas dificuldades ou limitações, no caso de existirem.

Deste modo, o educador exercerá um papel crucial no dia-a-dia das crianças e, como tal, deverá criar atividades que sejam estimulantes e diferenciadas, de forma a conseguir estimulá-las, mas tendo sempre em atenção as suas capacidades, preferências, gostos e limitações.

O educador deverá dar resposta a todas as crianças do grupo, atendendo às suas necessidades e interesses.

As OCEPE também evidenciam que, para além da criança ser o sujeito de todo o processo, o seu desenvolvimento e as suas aprendizagens são dois pilares que não se podem separar, isto porque um depende sempre do outro. Logo, as atividades que forem planeadas deverão sempre ter em atenção as crianças, envolvendo-as no processo.

As OCEPE apontam ainda para a importância do envolvimento da família nos processos de aprendizagem das crianças. Para que tal aconteça, torna-se imperativo que o educador consiga adotar estratégias variadas e significativas, de forma a envolver a família e restante comunidade educativa no processo educativo. As crianças aprendem, no meio que as rodeia, através da socialização com os adultos e com os seus pares. Cabe ao educador o papel de conseguir aproveitar os conhecimentos prévios que cada criança já possui para aprender e desenvolver novas capacidades.

“O princípio geral da Lei-Quadro considera a educação pré-escolar como: complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação. Esta afirmação que acentua a importância da relação com a família, traduz-se no objectivo: Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.” ME- DEB (1997), p. 24.

Para que o educador consiga atender a todas estas exigências, necessitará de ter em conta um leque de fatores, ainda antes de agir, como por exemplo: Observar (para conhecer os interesses, dificuldades, informações sobre o meio familiar); Planear (de forma a promover atividades diversificadas num ambiente estimulante, em estreita relação com o contexto familiar e social das crianças, assim como as suas características

individuais); Agir (concretizar as atividades de acordo com os seus objetivos educativos, adaptando-os às crianças); Avaliar (suporte para o planeamento, pois permite ao educador refletir a partir do que observa); Comunicar (com as pessoas responsáveis pela educação das crianças, como os auxiliares da ação educativa e sobretudo os pais, de forma a permitir que haja um melhor conhecimento acerca da crianças e da realidade em que está inserida); Articular (para promover a continuidade educativa, oferecendo condições para que haja uma boa aprendizagem de cada criança, e facilitando a sua transição na escolaridade obrigatória em estreita colaboração com os pais e colegas do 1º ciclo).As OCEPE acabam assim por reforçar a identidade profissional do educador.

De forma a assimilar o verdadeiro significado do documento em questão é importante que o educador tenha em atenção os pressupostos que serviram de pilar para a criação das OCEPE, interligando-os com a sua ação: os conceitos de aprendizagem e de desenvolvimento não devem ser compreendidos separadamente; a criança desempenha o papel de sujeito ativo no processo educativo; os seus conhecimentos prévios devem ser vistos como a base para as suas novas aprendizagens; o conhecimento deve ser construído de maneira global, sendo assim as áreas de conteúdo não devem ser encaradas como repartimentos isolados uns dos outros; o contexto educativo deverá atender a todas as crianças, o que exige uma pedagogia de cariz diferenciado.

Nas OCEPE estão identificadas três áreas de conteúdo, são elas: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Conhecimento do Mundo e Área de Expressão e Comunicação. A primeira é de carácter transversal e serve de base às outras duas áreas. Nesta está implicado um procedimento que visa facilitar o desenvolvimento e aquisição de atitudes e valores, tentando promover nas crianças a capacidade de resolver problemas. A segunda área abrange o conhecimento e a afinidade com as pessoas, os objetos e o mundo. Finalmente, a última constitui uma área que se baseia em pontos fundamentais do desenvolvimento e da aprendizagem, integrando aprendizagens ligadas ao domínio de diversas formas de linguagem e atividade de cariz simbólico. Dentro desta temos vários domínios, nomeadamente o das Expressões: Motora, Dramática, Plástica e Musical, o da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o da Matemática.

Assim, cabe ao educador gerir o currículo, estabelecendo estratégias de operacionalização das orientações curriculares, mas tendo sempre em mente que deverá adequá-las às necessidades e interesses do grupo de crianças.

Educação Pré-Escolar: Gestão Curricular na Educação Pré-Escolar

4.1.5. Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar

Foi com base no documento das OCEPE que se criaram as Metas de Aprendizagem (MA). Neste, a organização está delimitada pelas chamadas áreas de conteúdo, nas quais estão estabelecidas as aprendizagens que as crianças devem adquirir até o fim da educação pré-escolar. Contudo, embora tenham mantido a mesma designação, a sua organização possui algumas especificidades, pois nas várias áreas foram integrados os domínios definidos para o ensino básico e incluíram-se também as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Esta reorganização surgiu devido à necessidade de se estabelecer uma sequência a nível da aprendizagem, tentando facilitar a continuidade entre a educação pré-escolar e o ensino básico. Estas devem por isso ser entendidas pelo educador como uma referência na implementação de estratégias que promovam as supramencionadas aprendizagens, articulando-as com o 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

O educador, tendo a possibilidade de gerir o currículo e as aprendizagens, deve ser capaz de promover o sucesso de todas as crianças, adaptando o processo de aprendizagem às suas características. Servindo como referência comum a todos os educadores, cabe-lhes o papel de criarem estratégias para que, na entrada do 1º ciclo, as crianças tenham conseguido desenvolver as aprendizagens que são cruciais para uma harmoniosa continuidade do processo educativo. Estas mesmas aprendizagens encontram-se definidas em cada área de conteúdo e, na sua prática, o educador deve dar privilégio ao desenvolvimento da criança, integrando os saberes de forma articulada e global a todas as áreas.

4.1.6. Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar - Circular N° 17

A circular 17 é um documento da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Este documento aborda a Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar, fornecendo os Contributos para a sua Operacionalização.

O documento em causa inclui procedimentos a ter em mente na avaliação da Educação Pré-Escolar, princípios sobre a organização do currículo e temas como o apoio à família e a interligação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Tendo por objetivo a inclusão plena das crianças na sociedade, os educadores devem dar continuidade à educação de cariz familiar, pois só assim se poderão fortalecer as ligações existentes entre a instituição e família da criança.

No decorrer do processo educativo, o educador deve basear a sua ação em dois importantes domínios, são eles o Projeto Curricular de Escola e o Projeto Curricular de Grupo. Tendo por base estes instrumentos de gestão curricular o educador poderá mais facilmente adequar o chamado currículo às necessidades do seu grupo de crianças, procurando flexibilizar a sua intervenção, tendo em atenção as individualidades de cada criança, procurando atender às exigências específicas de cada uma.

Já no que se refere à Avaliação da Ação Educativa, o educador, tendo por base os instrumentos de observação e de registo, deverá fazer uma recolha integrada das informações essenciais que consiga captar acerca de cada criança, para oferecer às mesmas as respostas de que necessitam. O conhecimento acerca de cada criança deverá ser levado em consideração ao longo de todo o seu processo educativo, pois assim o educador será capaz de ajustar a sua intervenção atendendo às necessidades individuais de cada criança.

Um outro aspeto de grande importância também incluído neste documento é a Articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico. Este aspeto é de facto revestido de grande importância pois esta articulação irá promover uma sequencialidade do percurso escolar das crianças. Mas, para que esta sequencialidade se efetue com o sucesso devido é essencial que o educador e o professor formem uma equipa, estabelecendo uma relação de cumplicidade no que respeita à aquisição de um conhecimento mais sistemático em relação à criança e às suas características específicas.

Através deste trabalho de equipa entre o Pré-Escolar e o 1º Ciclo será mais fácil para o professor dar continuidade ao percurso escolar da criança, sendo por isso capaz de incluir o uso de estratégias que simplifiquem a articulação entre as capacidades das crianças e os conhecimentos que ainda irá adquirir. Todavia, este importante processo de articulação não acontece em todas as instituições.

4.1.7. Avaliação e desenvolvimento do currículo em Educação Pré-Escolar

De acordo com Gabriela Portugal (s.d), “as orientações curriculares para a educação pré-escolar definem-se como um quadro de referência comum a todos os educadores” e possibilita uma conceção e desenvolvimento do currículo baseado nos

documentos oficiais, mas com espaço para a adequação ao contexto de intervenção, tendo sempre em conta a intencionalidade educativa.” (p.1)

O educador, na execução da sua praxis, deve assegurar-se de que consegue atingir com sucesso os seus objetivos. Para tal, ele necessita ter em conta as necessidades individuais de cada criança num dado momento, pois só assim será capaz de lhes proporcionar as respostas educativas que contribuirão para que se desenvolvam integralmente, assimilando novas competências, sempre de acordo com o seu nível de desenvolvimento. Como tal, a educação pré-escolar tem por principal objetivo desenvolver um leque de atividades que permitam às crianças se desenvolverem integralmente, integrando nestas experiências, valores, práticas e princípios.

Assim, tendo em atenção tudo o que foi acima descrito, é um facto que o educador, para que possa efetuar um processo de avaliação sistemático, necessita de ter um conhecimento integrado e eficaz de todo o processo de ensino desenvolvido com o grupo de crianças. Neste caso, o registo e a observação surgem como instrumentos de extrema importância. De acordo com esta abordagem, Gabriela Portugal (2007) sistematiza uma nova perspetiva de avaliação, chamada de Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC). Este sistema reveste-se de um carácter inclusivo e experimental, tendo por finalidades a aprendizagem, bem-estar e desenvolvimento integral das crianças. De acordo com a autora, este sistema constitui um instrumento de avaliação relevante pois permite que o educador adequa a sua ação tendo por base dar resposta às necessidades específicas de aprendizagem de cada uma das crianças. De referir também que o sistema de avaliação referido tem por base um ciclo constante de observação-avaliação-ação. Estas três vertentes irão fazer com que o educador possa delimitar com maior facilidade qual o trilho que deve seguir, bem como os tipos de abordagem que deve utilizar. Só assim será capaz de estimular a confiança das crianças, suscitando a sua curiosidade.

Desta forma, para que se possa avaliar é preciso que se tenha em atenção a aprendizagem do grupo de crianças. Para isso devemos conferir maior ênfase aos instrumentos de observação e de registo. Por meio destes instrumentos o educador poderá planificar eficazmente a sua ação, podendo desenvolver o processo educativo de forma contínua. Como sabemos, qualquer avaliação deverá sempre ir ao encontro das necessidades individuais de cada criança, tentando dar-lhes resposta. Só assim as crianças poderão desenvolver-se e progredir de forma integrada. Torna-se também importante que o educador tenha em atenção as motivações de cada criança, os seus

interesses e curiosidades, bem como as suas características individuais. Para que a criança se possa desenvolver de maneira plena, ativa e dinâmica torna-se imprescindível que o educador lhe ofereça a possibilidade de vivenciar experiências diversificadas, adequadas ao seu nível de desenvolvimento. Assim, a criança poderá assimilar novas competências e atitudes.

4.1.8. Continuidade educativa entre a Educação Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico

“A educação Pré-escolar situa-se na continuidade de um processo educativo que a criança iniciou na família e/ou numa instituição educativa.” (ME, 1987)

Assim, podemos constatar que a educação Pré-escolar se inclui num processo educativo, de carácter contínuo que acompanha a criança desde o seu nascimento. Para que haja uma continuidade educativa durante este processo é fundamental que os professores/educadores tenham em atenção os momentos de transição que existem entre os diferentes níveis de ensino.

É essencial que exista um grande envolvimento do educador e do professor neste período. Existem, por isso, estratégias estabelecidas entre três alicerces fundamentais que garantem a continuidade da ação educativa. São eles a escola, a família e a comunidade.

Segundo Correia (citado por Cruz, 1988), “fechar as portas do jardim de infância aos pais é recusar-lhes o seu desenvolvimento e rejeitar a capacidade de intervenção daquele na educação dos pais e da comunidade.”

A intervenção das famílias na educação Pré-escolar contribuirá para que a criança adquira uma maior confiança em si mesma, valorizando-se. Aqui, também é importante a relação entre os pais e o educador. Caso esta relação seja harmoniosa os pais poderão conhecer melhor quais as necessidades e interesses da criança e o educador, por sua vez, terá um melhor entendimento da importância da família neste contexto, atribuindo valor aos conhecimentos prévios que as crianças possuem e que adquirem por meio de brincadeiras e rotinas do dia-a-dia, como por exemplo, ver televisão ou conversar.

É importante introduzir estratégias que tentem desenvolver as capacidades das crianças, contribuindo assim para o seu progressivo desenvolvimento a nível global. O mesmo sucede no 1º Ciclo do Ensino Básico, além de outras aprendizagens.

Já no Ensino Básico, torna-se essencial que o professor parta das capacidades e conhecimentos que as crianças adquiriram e desenvolveram no Pré-Escolar.

No Pré-Escolar o desenvolvimento das crianças processa-se por meio de jogos e atividade lúdico-pedagógicas, enquanto no 1º ciclo a aquisição de novos conhecimentos e capacidades ocorre a nível da leitura, da escrita e da matemática.

Entrada para o 1º.Ciclo

O principal objetivo nesta fase de transição é que os educadores antecipem as experiências de aprendizagem do 1º ciclo e que os professores do 1º ciclo atribuam a devida importância às aprendizagens realizadas no Pré-Escolar. Sendo assim é preciso que os educadores e professores trabalhem em conjunto e que tenham em mente um planeamento a longo prazo.

Para que o processo de transição tenha sucesso é também essencial que os pais estejam interessados na vida e educação dos seus filhos, pois desempenham um papel essencial no referido processo. É ainda necessário que os educadores e professora se apercebam desta importância do envolvimento dos pais na educação.

Assim, para que as crianças possam desenvolver-se de forma gradual a nível global é fundamental que usufruam de um ambiente caloroso, no qual os adultos as façam sentir-se seguras e valorizadas e onde tenham a oportunidade de experienciar e interagir livremente.

Currículo e aprendizagem significativa

Atualmente, a investigação curricular está a passar por uma situação crítica, situação essa que nem sempre é corretamente percecionada por parte da comunidade educativa e científica.

Após as áreas do Currículo e Desenvolvimento Curricular terem surgido como parentes despreziosos das apelidadas Ciências da Educação, têm-se-lhes sido associados os estudos relacionados com a prática educativa, sobretudo no que se refere à planificação, à ordenação das atividades e à sua avaliação. Assim, acaba por ser reservado insuficiente espaço para a reflexão e a teoria curricular.

O papel da escola

Quando falamos acerca do que achamos que deve ser aprendido, este *o quê* inicial acaba por se assumir, explícita ou implicitamente, em escolhas quanto à justificação dessa opção, remetendo aqui para os objetivos e as metas, o *para quê*.

Quando abordamos os conteúdos que se integram no currículo acabamos por assumir escolhas referentes a concepções e fins da educação.

Atualmente, os objetivos e fundamentos são encarados como elementos fundamentais para a construção do currículo. Todavia, estes não podem desincorporar-se da significativa necessidade social de se construir uma matriz que sirva de base à diversidade de interesses sociais colocados em causa.

Quando nos perguntamos acerca do que ensinar, podemos encontrar hoje muito mais respostas do que no passado, uma vez que o *corpus* curricular integra vários domínios do saber, apropriação de competências e formas de se alcançar o conhecimento. Esta questão continua a ter um carácter central e precisa de ser respondida com clareza, uma vez que é à volta da mesma que se estabelece o tipo de serviço que a escola, encarada enquanto instituição com uma especificidade, deve conceder à sociedade.

Finalidades do currículo escolar

Paralelamente às metas e objetivos que integram e caracterizam os nossos documentos curriculares oficiais, ao nível da opinião informal entre professores e ainda no campo da investigação educacional verifica-se que há uma grande controvérsia sobre a oferta curricular das escolas.

O saber transmitido pela escola parece perder cada vez mais importância, visto que atualmente se pode adquirir o saber por inúmeras vias. Estas questões mostram uma certa agitação a nível da identidade profissional e também uma certa indefinição sobre o papel da escola enquanto instituição e, sobretudo acerca da importância do currículo escolar.

Os alunos e o currículo

A escola deve conseguir garantir aprendizagens nucleares. Como tal, é fundamental que, ao nível da operacionalização curricular seja capaz de tornar as aprendizagens significativas para todos os alunos.

O facto de se reconhecer que todos possuem o direito a uma educação de qualidade coloca como problemática central do currículo atual a necessidade de se reinventar a escola para que consigamos construir o currículo enquanto caminho distinto e significativo, que por meio de diversas opções consiga tornar idêntico o nível das competências aquando da saída do sistema escolar, competências essas que todos, sem exceção, necessitarão, uma vez que delas irá depender o sucesso das suas vidas, tanto a nível pessoal como a nível social.

Segundo Roldão (1999), “Aprender não acontece espontaneamente, e muito menos isoladamente. E ensinar - a profissão de todos nós- é antes de mais fazer alguém aprender.”

Assim, o ato de aprender não pode acontecer de forma isolada ou espontânea e ensinar é conseguir fazer com que alguém aprenda. Aprender significa atribuir-se sentido ou significado ao que se aprende e integrar as novas aquisições num processo de carácter interativo, construído através do quadro antecipado onde cada um se encontra situado.

Assim, torna-se indispensável que se diferenciem estratégias e atividades, que se adequem as disciplinas de carácter formal às necessidades dos alunos. É importante que compreendamos a forma como percebem o mundo e que se faça a gestão do currículo de maneira flexível, pois só assim poderemos criar aprendizagens que sejam mais próximas dos alunos e da sua realidade.

Dantes, era colocado em prática um currículo sobre o qual nada havia a decidir, hoje em dia, no desenvolvimento curricular, torna-se fundamental que se adotem opções e escolhas acerca do papel que o currículo deve adquirir em cada contexto. Sobretudo, significa buscar respostas que sejam mais adequadas tendo em conta a finalidade do currículo escolar: aprendizagem do que se acha ser fundamental que a escola providencie a todos.

A escola para todos não é de qualquer modo conciliável com uma formação estandardizada. Apenas com um currículo flexível será possível reunir numa matriz de carácter unificador as matrizes diferenciadoras. Aqui, só os professores, enquanto

gestores do currículo e não meros executores, serão capazes de fazer com que um currículo flexível se torne significativo.

Torna-se importante que, da gestão flexível do currículo, passemos para a gestão flexível dos conhecimentos dos professores enquanto gestores do currículo, passando ainda pela gestão flexível da formação dos professores. Todavia, esta flexibilidade na gestão do currículo não pode conduzir ao caos na formação. Para que as escolas possam gerir de forma flexível os currículos e os adequem aos seus alunos é essencial que os professores possuam um entendimento sólido sobre o currículo e ainda sobre as questões e respostas que são colocadas a quem constrói currículos.

Currículo, Gestão Curricular e Modos de Aprendizagem

Zabalza (1992, citado por Roldão, 1999, p. 38) “trata-se de entender o currículo como um espaço desicional em que (...) a comunidade escolar, a nível da escola, e o professor, a nível da aula, articulam os seus respetivos marcos de intervenção.”

Sendo a escola uma instituição de natureza social, o conceito de currículo poderá ser encarado como o que se pretende fazer aprender na escola, seguindo as linhas do que se acha ser importante na sociedade, num determinado contexto e tempo.

Um outro ponto de mudança que está a afetar os sistemas é referente à organização dos próprios sistemas educativos, uma vez que o funcionamento de carácter uniformizante e central já não consegue dar resposta à realidade social atual dos alunos.

Hoje em dia, para que possamos garantir que todos aprendem com maior qualidade é fulcral que se adapte o ensino às características e necessidades dos alunos, pois só assim os estes poderão se apropriar das competências de que necessitarão para a sua vida futura.

Deste modo, a questão que se coloca encontra-se relacionada com a forma como gerimos a aprendizagem, tendo em conta o *para quem* e o *para quê*, isto é, encarar o desenvolvimento curricular como um processo de gestão curricular, caso se queira assegurar que este seja eficaz.

Garantir que todos aprendam mais e melhor passa, pois, pela capacidade que temos de adequar e diversificar o ensino aos alunos.

“Garantir a equidade social exige que se diferencie o currículo para aproximar todos dos resultados de aprendizagem pretendidos, já que o contrário – manter a igualdade de

tratamentos uniformes para públicos diversos – mais não tem feito que acentuar perigosa e injustamente as mais graves assimetrias sociais. (...) (Roldão, 1999, p. 39).

Alguns motivos da mudança

Tendo em conta as mudanças atravessadas e que são muito importantes para a prática dos professores, implica que sejam equacionados alguns fatores desse processo.

Sendo assim, no centro das referidas mudanças, podem-se encontrar fatores de natureza económica e social (ineficaz resposta da escola face à atual realidade social e a imposição económica para se atender às alterações estruturais).

Tendo em conta o que foi supramencionado, podemos entender que o papel social da escola e as suas respostas estão a passar por um período de mudança, onde se torna crucial a oferta de um currículo diferenciado.

Portanto, é importante que se reconheça que estamos a encarar um novo tipo de relação do professor com o currículo, sobretudo a dois níveis: o primeiro referente à sua tarefa de gestor e decisor do currículo e o segundo sendo referente à necessidade de que se percecione o currículo como uma base integradora do que se quer que os alunos aprendam eficazmente. Esta diferenciação e adequação curricular passam portanto pela escola e pela atuação dos docentes enquanto gestores do processo curricular.

Enquanto gestor do currículo, cabe ao professor a responsabilidade de gerir o processo de desenvolvimento curricular, uma vez que é ele o mediador entre a proposta curricular e a realização, nomeadamente nas aprendizagens dos alunos. Logo, é por meio desta função do professor que se fará a passagem do chamado currículo formal para o chamado currículo real.

Desta forma, podemos dizer que o aluno é o eixo central de todo este processo, a partir do qual o professor terá que organizar o seu papel enquanto gestor e decisor do currículo. Só assim, o desenvolvimento curricular poderá ocorrer de forma adequada.

Assim, para que tal aconteça, é fundamental que se tenha em conta fatores como a natureza familiar do aluno, as suas referências culturais, a sua idade e a sua forma de pensar e sobretudo as suas características individuais, prendendo-se com as experiências que viveu, o seu ritmo de aprendizagem, os seus conhecimentos prévios e a sua personalidade.

O conceito de adequação curricular pode deste modo ser compreendido como um grupo de ações pedagógico-didáticas que têm por finalidade tornar os conteúdos de

um determinado plano curricular acessíveis para alunos que se encontram em diferentes contextos. Seguindo este conceito, podemos introduzir outros muito importantes, como a diferenciação curricular, a reconstrução curricular e ainda o ajustamento curricular.

Salienta-se que, de todos, o conceito de adequação é o que se reveste de carácter mais abrangente, uma vez que adequar implica que se defina uma ligação entre o currículo e os alunos.

É necessário que haja uma promoção da adequação curricular por parte do professor enquanto decisor do currículo, pois só assim as aprendizagens serão mais significativas para os alunos, atendendo à sua diversidade.

O sucesso da aprendizagem vai depender das circunstâncias em que as estratégias e os conteúdos de aprendizagem ocorrem, uma vez que devem ter em conta as condições necessárias que permitem aos alunos interiorizarem as novas aprendizagens, atribuindo-lhes um dado significado. Só assim se irá promover o real sucesso da aprendizagem em que o aluno se apropria de novas competências e saberes ativos, reais e significativos.

A principal questão que aqui se coloca prende-se com a dificuldade em conseguir promover aprendizagens de qualidade com a crucial diferenciação de abordagens. Isto impõe que haja uma mudança na relação que os professores têm com a sua profissão, uma vez que necessitam de decidir sobre o que é feito na escola para os alunos aprenderem, que é neste caso o currículo.

Sem dúvida alguma que desta forma, se tornará muito mais exigente trabalhar mas será também mais compensador pois os alunos poderão aprender com muito mais qualidade.

4.2. 1º Ciclo do Ensino Básico

4.2.1. Orientações e princípios curriculares para o 1º Ciclo do Ensino Básico

O ensino básico, de acordo com a LBSE, integra-se num quadro de formação de carácter universal, alargado e uniforme. Ao longo do 1º ciclo, os alunos devem ter a possibilidade de aprender de forma significativa, ativa, diversificada e integrada, pois só assim poderão adquirir novos conhecimentos e capacidades, conduzindo ao sucesso escolar. Aqui, o papel do professor é fundamental, sendo que é ele quem deve estruturar estratégias que vão ao encontro daquilo que os alunos já sabem, respeitando os seus interesses e necessidades individuais.

Com a publicação do decreto-lei nº 91-2013 apresentou-se uma revisão da estrutura curricular do 1º ciclo do ensino básico e também do ensino secundário e cursos profissionais. Este consiste na primeira alteração em relação ao decreto-lei nº139-2012 de 5 de julho, no qual estavam definidos os princípios orientadores relativamente à gestão e organização dos currículos dos níveis de ensino supramencionados, as competências que os alunos devem desenvolver, a avaliação dos conhecimentos a alcançar e ainda o desenvolvimento do currículo no ensino básico e secundário.

“Os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos de cada nível e de cada ciclo de ensino têm como referência os programas das disciplinas, bem como as metas curriculares a atingir por ano de escolaridade e ciclo de ensino, homologados por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.” (Decreto-lei n.º 91/2013, p. 4013).

Com este reajustamento curricular introduziram-se no currículo elementos que visavam fortalecer o desempenho dos alunos e as suas capacidades.

Outra das preocupações prendeu-se com a importância da autonomia educativa dos estabelecimentos de ensino em relação à gestão curricular. Como tal, no 1º ciclo as escolas passaram a poder tomar decisões acerca do Apoio ao Estudo, da Oferta Complementar e também na administração dos tempos de lecionação em algumas disciplinas. Tentou-se também otimizar os recursos para que as atividades a desenvolver fossem adequadas ao perfil dos docentes. Assim, a escola passou a desempenhar uma função crucial na organização das atividades de enriquecimento curricular, proporcionando uma gestão flexível e interligada das ofertas a difundir.

4.2.2. Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico

Como documentos oficiais normativos ou de referência temos os programas, nos quais se encontram, de modo pormenorizado, os propósitos das disciplinas, os objetivos a alcançar, os conteúdos a trabalhar e as capacidades a adquirir. Estes devem ser trabalhados, de forma interligada com as Metas Curriculares, nas quais estão estabelecidos, sequencialmente, os objetivos de desempenho de cada disciplina.

A aplicação dos documentos acima referidos deve sempre ter em conta a autonomia dos professores, a sua experiência e conhecimentos.

-Metas Curriculares

As Metas Curriculares (MC) auxiliam na organização do ensino, permitindo que tenhamos um olhar objetivo acerca do que pretendemos atingir, o que vai possibilitar aos professores definirem as melhores estratégias de ensino. Assim sendo, as MC irão nortear o ensino, definindo os conhecimentos e competências que os alunos deverão adquirir em cada ciclo e ano de escolaridade.

Deste modo, as Metas, juntamente com os Programas das disciplinas servem como referência para a estruturação do ensino, uma vez que dizem respeito ao que é encarado como fundamental na aprendizagem de cada disciplina. As Metas servem assim como base para a gestão do currículo, sendo que, por esse motivo, devem ser usadas pelos professores na preparação do seu trabalho. Contudo, não se revestem de carácter normativo, pois o seu uso deve depender do reconhecimento da sua importância por parte dos sujeitos a que se referem (professores, alunos).

-Programa de Português do Ensino Básico

A aprendizagem do Português é entendida como algo essencial ao nível da escolaridade, tornando-se necessário que se compreenda que a nossa língua constitui uma herança e é a língua de escolarização no que respeita ao nosso sistema educativo. Denote-se aqui a importância da sua transversalidade, uma vez que o sucesso escolar está intimamente relacionado com uma boa aprendizagem do português.

A disciplina de Português indica um leque de metas, as quais são fundamentais para uma correta apropriação e posterior uso da língua: leitura, oralidade, escrita...

No programa estão apresentados conceitos específicos, como o conceito de *competência* ou *competência geral*. Algumas das que mencionadas são: *competência da realização* (capacidade de ligar o saber e o fazer); *competência da aprendizagem, conhecimento declarativo, competências linguístico-comunicativas* (permitem-nos relacionar com os outros e com o mundo; as *competências específicas* (onde temos as atividades linguísticas processadas a nível oral, nomeadamente a compreensão do oral e a expressão oral; as *competências específicas* (atividades linguísticas a nível escrito, como a leitura e a escrita. Temos agora o *conhecimento explícito da língua*, dentro do qual se apresentam: a *compreensão do oral* (capacidade de dar significado ad diferentes variedades de discursos orais portugueses; a *expressão oral* (capacidade de produção de

cadeias fónicas com sentido); a *leitura* (processo ativo entre o leitor e o texto); a *escrita* (resultado com significado que segue as regras gramaticais da língua) e o *conhecimento explícito da língua* (capacidade de organizar regras e processos gramaticais de um dado idioma, que posteriormente permite a identificação do erro).

-Programa de Matemática do Ensino Básico

O presente Programa e respetivas Metas servem como referência para a disciplina de Matemática no 1º ciclo do ensino básico.

É um facto que a Matemática aplica-se facilmente a muito do que nos rodeia no nosso quotidiano e, por essa razão, auxilia-nos numa melhor compreensão acerca dos acontecimentos que nos envolvem.

Surgem no Programa três grandes objetivos do ensino da Matemática, nomeadamente: a estruturação do pensamento, a análise do mundo natural e a interpretação da sociedade.

No que se refere ao que se espera do desempenho dos alunos no 1º ciclo, são empregados verbos referentes a habilidades que os mesmos devem desenvolver, tais como identificar, reconhecer e designar.

O desempenho supramencionado deve ter por base cinco elementos, são eles:

- ✓ *Conhecimento de fatos e procedimentos* – competências como memorização e compreensão devem estar diretamente ligadas de forma a auxiliar na resolução de problemas;
- ✓ *Raciocínio matemático* – com o raciocínio de carácter hipotético-dedutivo os alunos devem conseguir analisar informações, capacidade que será útil utilidade nos seguintes ciclos escolares;
- ✓ *Comunicação matemática* – para que haja uma compreensão harmoniosa e progressiva dos conteúdos matemáticos, os alunos devem ser “incentivados a expor as suas ideias, a comentar as afirmações dos seus colegas e do professor e a colocar as suas dúvidas” como também “redigir convenientemente as suas respostas, explicando (...) o seu raciocínio e apresentando as suas conclusões de forma clara” (Ibid., p. 5);

- ✓ *Resolução de problemas* – nesta vertente os alunos utilizam capacidades de leitura e interpretação, fundamentais para que possuam uma base na compreensão de conteúdos de carácter mais complexo nos anos seguintes;
- ✓ *Compreender a Matemática como um todo coerente* – a Matemática encontra-se relacionada com várias áreas, nomeadamente álgebra, trigonometria, entre outras, as quais devem ser trabalhadas de forma coesa, pois só assim os alunos olharão a Matemática enquanto uma disciplina de carácter transversal.

Desta forma, podemos entender que o Programa dá grande ênfase ao desenvolvimento de habilidades matemáticas que irão permitir que os alunos articulem os seus conhecimentos de forma transversal a todas as disciplinas.

-Programa de Estudo do Meio do Ensino Básico

O programa encontra-se dividido em blocos de conteúdos, organizados de forma lógica, contudo, cabe aos professores a capacidade de adequar os conteúdos com os conhecimentos e necessidades dos seus alunos.

As ciências poderão ser aplicadas com as outras disciplinas de uma forma transversal e contextualizada, visto esta permitir que os alunos adquiram com mais facilidade conceitos como as ordens de grandeza, os processos de medição, entre outros. Para além disto, através do seu envolvimento, as crianças passam a deparar-se com novos cenários, sentindo-se assim mais aptas a explicar as suas ideias, a escrever e a observar.

As ciências relacionam-se assim com o domínio da matemática, mas não só. Estas também denotam a sua influência na área da língua portuguesa, nomeadamente no desenvolvimento da comunicação. Com as ciências e posteriores experiências com elas relacionadas, as crianças não olham para a comunicação como algo complicado, mas sim como algo que as entusiasma, pois poderão falar sobre algo que desenvolveram e, que por isso, lhes é familiar.

O ensino das ciências promove também a capacidade de pensar, uma vez que ao se envolverem na realização de tarefas científicas, as crianças acabam por refletir sobre aquilo que fazem e sobre o que as rodeia tendo por ponto de partida as suas ideias

próprias, ou seja, o seu nível de compreensão do mundo. São conhecimentos relacionados com as suas vivências pessoais.

Ter em conta as ideias das crianças e os seus conhecimentos prévios constitui uma estratégia importante que permite ao professor planear a sua intervenção de forma mais adequada. Assim, é muito importante que sejam dadas às crianças oportunidades de explicitar as suas conceções, pois chegam às salas de aula com as suas próprias ideias acerca dos fenómenos que as rodeiam, apesar de nunca terem recebido ensino formal acerca destes, os quais resultam do seu universo psicossocial (das conversas que têm, de atividades que praticam e dos programas que costumam ver), motivo pelo qual é fundamental levar em consideração estas conceções prévias das crianças em contexto de sala de aula, possibilitando uma melhor condução do processo de ensino-aprendizagem.

Capítulo V – Enquadramento Metodológico

Neste quinto capítulo é contemplada a metodologia utilizada a nível da investigação-ação, revelando que estratégias e instrumentos foram utilizados para a recolha de dados significativos a nível da minha prática pedagógica. Faço ainda uma abordagem referente ao percurso numa intervenção pedagógica, onde se realçam verbos e ações como observar, planificar, atuar, refletir e avaliar. Enfatizo ainda a importância que a investigação ação possui na construção do conhecimento profissional do docente, sendo que esta acaba por ser uma importante base para uma prática pedagógica favorável, que tenha em consideração as necessidades e interesses das crianças, adaptando o processo de ensino/aprendizagem às mesmas.

5.1- Importância da Investigação-Ação na construção do conhecimento profissional docente

Ao falarmos de investigação-ação, temos de primeiramente abordar a relação entre a teoria e a prática. Esta mesma relação tem vindo a ser alvo de discussão durante os últimos anos no campo de formação dos professores, sobretudo a partir da altura em que surgiram novos estudos acerca do currículo.

O conceito de prática tem mudado ao longo do tempo. Ao nível da formação dos professores, a prática tem vindo a ser entendida enquanto efeito ou consequência da teoria. Todavia, atualmente podemos encarar a relação entre a teoria e a prática como algo indivisível em todo o processo de formação de professores, isto porque a prática não pode existir separadamente da teoria, uma vez que toda a prática é validada por uma dada teoria.

Numa sala de aula, quando a ação é orientada pela investigação, conduz a processos de investigação-ação.

Ao termos como ponto de partida a prática podemos abrir um novo caminho para a área da investigação no campo do desenvolvimento profissional docente. A investigação-ação constitui um dos mais importantes processos no campo da investigação e da formação de professores.

No domínio da formação de professores, a relevância dos processos de investigação-ação podem também estar relacionados com outros fatores, como por

exemplo o avanço na área da educação, o desenvolvimento democrático do currículo ou mesmo até a avizinhação entre a teoria e a prática. Torna-se aqui importante realçar que, no âmbito da investigação-ação deseja-se que os professores passem de conhecedores a munidos de razão de cariz instrumental, o que lhes possibilitará serem transformadores da realidade onde atuam.

Durante a década de 50 surgiram as primeiras censuras para a investigação-ação e, como tal, a mesma acabou por perder relevância no espaço educativo. O mesmo se passou durante os anos 60. Só depois é que a investigação voltaria a adquirir grande importância no mundo do conhecimento. Assim, a investigação-ação foi voltando lentamente e adquiriu grande valor na área da educação e da formação de professores. Esta é mais do que uma metodologia, uma vez que conceptualizou a relação entre a prática e a teoria, já que ao comprovar as ideias na prática, surgem novos conhecimentos sobre o currículo, a aprendizagem e o ensino. Como resultado poderá ocorrer uma melhoria em relação ao que sucede em todo o contexto escolar, havendo também uma melhor articulação das bases educativas em relação ao que se coloca em prática, com base em processos de reflexão e de ação, os quais se encontram estreitamente ligados.

A investigação-ação é um procedimento fundamental no âmbito da formação e desenvolvimento profissional dos professores, isto graças a uma ação cooperativa mediante a qual o professor trabalha em equipa, orientando, corrigindo e refletindo/avaliando os seus problemas de forma a poder melhorar a sua prática educativa. O professor deve ter em mente que na sua formação e desenvolvimento profissional é importante a aquisição de conhecimentos acerca da complexidade que envolve o ensino. Para tal, a tomada de consciência deverá ligar a teoria e a prática, a ação e o pensamento, a experiência e a reflexão. Implica assim que a investigação-ação seja encarada pelo professor como um compromisso e não apenas como uma componente técnica para o desenvolvimento profissional, pois a mesma permite uma transformação do conhecimento dos professores investigadores acerca de si próprios, possibilitando-lhes a reconstrução da sua prática educativa.

No que diz respeito à formação de professores, a investigação-ação tem como objetivo primordial a aula e o professor, o aluno e a comunidade, todos elementos inerentes a este processo. Contudo, surgem barreiras a este mesmo processo, tal como a lacuna da comunicação que existe em muitas instituições educativas ou mesmo o facto de se colocarem os projetos de investigação-ação em segundo plano.

Porém, embora tidas em conta, essas barreiras não devem impedir a aplicação da investigação-ação no domínio da formação e investigação, sendo que constitui um instrumento importante para o desenvolvimento de uma nova cultura profissional, tal como podemos constatar pelas seguintes razões:

- ✓ Auxilia na definição, análise, interpretação e avaliação dos problemas a nível profissional, permitindo um autodesenvolvimento de carácter crítico e maior autonomia profissional;
- ✓ Desenvolve um conhecimento mais penetrante acerca da sua prática;
- ✓ Decifra, por meio da ação e posterior reflexão, os problemas da sua prática;
- ✓ Instiga a uma alteração do ensino;
- ✓ Permite uma consciencialização de que o conhecimento de que somos detentores é incompleto, mas devemos sempre ter como ponto de partida a prática para depois voltarmos a ela.

Concluindo, a investigação-ação pode subentender atividades formativas necessárias ao desenvolvimento do currículo e à formação e desenvolvimento profissional dos professores. Uma das suas metas baseia-se portanto na autoavaliação e autoformação do professor.

5.2- O percurso da intervenção pedagógica: observar, planificar e avaliar

Um professor/educador investiga para tentar compreender e atuar sobre um determinado problema ou questão que não o satisfaz, recolhendo informação que o ajudará na definição de estratégias e atividades que visam encontrar uma solução para o problema levantado. Foi seguindo esta linha de pensamento que surgiu a necessidade de adotar o processo de investigação-ação na minha intervenção.

Num projeto de investigação-ação, o investigador realiza o projeto tendo em conta as necessidades do grupo com que está a trabalhar, partindo da ideia de que o investigador é “competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objetivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, pp. 9-10).

Assim, o investigador tem também a função de interveniente, pois vai criar e planear estratégias para obter resultados. É exatamente este tipo de trabalho que foi desenvolvido no decorrer do estágio, e no mesmo, de acordo com as características de

cada grupo, planeei um conjunto de estratégias que tinham por finalidade melhorar o comportamento das crianças, permitindo assim que adquirissem novas competências.

Segundo o (ME) (1997), a intervenção do docente é caracterizada com base da intencionalidade de todo o processo educativo, no qual temos variadas etapas interligadas, nomeadamente a observação, a planificação, a ação, a reflexão e a avaliação.

Observar

Através da observação podemos estabelecer, de forma direta e participativa, contacto com as situações que ocorrem num dado contexto, e assim, podemos compreender melhor essas mesmas situações, as pessoas e as suas interações. Segundo as OCEPE, para que haja uma prática pedagógica fundamentada e intencional é fundamental que observemos as crianças enquanto seres únicos com as suas especificidades. Temos de saber observar cada criança e a sua interação no grupo. Isto porque a observação é o pilar de toda a planificação e posterior avaliação, servindo assim como base para a intencionalidade de todo o processo educativo (ME, 1997, p.25).

Quando se assume como investigador, o docente deve ser capaz de, por meio da observação, analisar e recolher informações que terá de ter em conta para uma implementação de estratégias devidamente contextualizadas e para uma atuação adequada ao grupo com que está a trabalhar.

Durante o decorrer do estágio em ambas as valências, tinha por finalidade diagnosticar, planificar e intervir num trabalho realizado com os grupos com quem trabalhei. Desta forma, por meio da observação direta e participante pude ficar a conhecer os interesses e motivações das crianças, e por conseguinte, adaptei a minha atuação tendo em atenção esse mesmo conhecimento.

Para registar os dados de observação utilizei também o diário de campo, que foi por mim usado como um método de investigação, de recolha de dados. Como tal, encaro-o como um importante instrumento de pesquisa.

Segundo Brazão (2007, p. 292),

“O diário pode ser usado como método de investigação, método de colecta de dados, de descrição de processos e estratégias da própria pesquisa e análise das implicações subjectivas do pesquisador; método de formação dos docentes, análise de práticas pedagógicas e desenvolvimento profissional e pessoal; método de intervenção, investigação-acção.”

Planificar

O docente, enquanto observador astuto, deve planear todo o processo pedagógico com vista a proporcionar um ambiente estimulante e aprendizagens significativas. Assim, quando está a planificar a sua prática deve refletir acerca do que observou, tentando adequar a sua intervenção de acordo com as necessidades do grupo de crianças com que trabalha. Só assim conseguirá estabelecer objetivos e metodologias que permitam a todas as crianças adquirir novos conhecimentos e competências.

Segundo Zabalza (2003), a planificação baseia-se na transformação de uma ideia numa linha de ação, em que o docente define objetivos que deseja alcançar, tendo em conta as individualidades de cada criança. Tendo em mente a ideia referida, torna-se imprescindível que, ao planificar, façamos uma previsão, uma vez que para a atuação é fundamental que se mobilize um leque de ideias e saberes que vão apoiar na organização das atividades. Assim, a planificação acaba por surgir como um instrumento que regula a prática docente e, por meio do qual demonstramos qual a intencionalidade da nossa ação.

De acordo com o ME (1997) o planeamento deve consistir num conjunto de aprendizagens desafiantes e diversas, por intermédio de uma interdisciplinaridade e envolvimento ativo das crianças.

No decorrer do meu estágio nas valências de pré-escolar e 1º ciclo, para além das planificações que realizei para cada dia da semana, realizei ainda reflexões semanais, a partir das quais consegui interiorizar os aspetos que necessitavam de ser melhorados, tentando sempre adequar as minhas estratégias –às características dos grupos com que trabalhei.

Avaliar

A avaliação possui um papel fundamental na educação, uma vez que, de acordo com o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto), constitui um componente impulsionador e regularizador da qualidade da aprendizagem e da ação do docente, por meio do qual “avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (p.6).

Por meio da avaliação somos capazes de recolher informação relevante para fundamentar a planificação e ação, podendo assim agir de forma mais segura e fundamentada sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Durante o meu estágio em ambas as valências, a avaliação foi realizada de forma progressiva, observando o desenvolvimento das crianças de semana para semana. As competências estabelecidas para a educação pré-escolar tiveram assento nas *Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar* (ME, 2010) e no 1º ciclo do Ensino Básico tiveram por base os descritores de desempenho enunciados na *Organização curricular e programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (ME, 2013), no *Programa de Matemática para o Ensino Básico* (ME, 2013), no *Programa de Português para o Ensino Básico* (ME, 2009), e no *Programa de Estudo do Meio para o Ensino Básico* (ME, 2004).

Para o processo de avaliação, realizei observações progressivas, tomei notas de campo e registos fotográficos de algumas das produções das crianças.

Em relação ao estágio na valência da Educação Pré-Escolar (EPE) a avaliação foi feita mensalmente, e na mesma foram incluídas as áreas de conteúdo e objetivos das metas de aprendizagem.

Já no 1º Ciclo do Ensino Básico a avaliação foi feita semanalmente, tendo um quadro para cada área curricular (Português, Matemática e Estudo do Meio). Durante todo este processo, a observação e a reflexão constituíram pontos fundamentais para a minha prática e para as minhas planificações, a partir das quais tentei sempre adequar a minha ação de forma a potenciar as novas aprendizagens.

Atualmente, para que o docente consiga acompanhar as exigências atuais, necessita de renovar a sua prática de forma progressiva, pois só assim poderá construir aprendizagens significativas para os seus alunos. Aqui, os interesses e necessidades das crianças devem sempre ser tidos em atenção, uma vez que são o ponto de partida para

todo o processo de ensino-aprendizagem. Só assim elas poderão apropriar-se de forma ativa dos novos conhecimentos. Durante o meu estágio, foi em cooperação e diálogo contínuo com as docentes cooperantes que conduzi a minha prática, tendo também em consideração os conhecimentos que já detinha.

5.3. Metodologia da Investigação-Ação: Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Ainda que o tempo necessário para levar a cabo o projeto de investigação-ação tenha sido reduzido, considereei ser importante apresentar, de forma breve, as características principais da metodologia da Investigação-Ação que foram utilizadas ao longo do estágio.

Cada vez mais, o professor tem tido o desafio de transpor a conceção tradicional do ensino, seguindo uma prática de carácter transformador, em que o centro passa a ser a criança, suas necessidades e interesses.

Na sua prática, o professor tem de atuar a vários níveis, guiando o processo de ensino-aprendizagem, tomando decisões em relação a cada criança e avaliando-as. Assim, acaba por se deparar com situações complexas para as quais parte em busca de respostas, tentando melhorar a sua atuação. O professor torna-se, deste modo, num investigador. Embora a sua determinação na procura de soluções seja grande, visto que algumas das problemáticas se revestem de grande complexidade, a atividade de carácter investigativo constitui a base para a sua prática na sala de aula e na escola.

Ao adotar uma metodologia de investigação, o professor depara-se com um instrumento crucial que lhe permitirá compreender variadas situações, e que por conseguinte, lhe possibilitará aperfeiçoar a sua ação por meio de uma adequação da sua prática às características e necessidades das crianças.

Segundo Bento (2011, p.20) “um problema de investigação é, passe a redundância, um problema que alguém gostaria de investigar” com o intuito de obter respostas que possam conduzir à sua resolução. Voltado para a área da educação, um problema constitui uma situação que o educador ou o investigador julga que necessita de ser melhorada por não ser satisfatória.

Como estagiária, durante a primeira semana, por meio da observação participante, pude ficar a conhecer melhor o contexto onde estava inserida, ficando assim a conhecer os interesses e necessidades das crianças do grupo. Para a identificação da problemática,

para além de conversas e diálogos com a Educadora e Professora Cooperantes, foi crucial que houvesse pensamento reflexivo, resultado de muito questionamento.

“O termo “investigação” deriva do latim “investigatio” (in+vestigium), “in” significando uma ação de entrar e “vestigium” correspondendo a um vestígio, marca, sinal”. (Sousa, 2005).

A investigação a nível da educação pode ser descrita como qualitativa ou quantitativa. Cada uma delas possui as suas próprias técnicas e métodos. Durante muito tempo, a investigação educacional tinha por base o paradigma quantitativo mas nos dias de hoje, tem-se tornado cada vez mais comum a abordagem qualitativa.

Na perspetiva de Bogdan & Biklen (1994), a investigação-ação baseia-se numa recolha sistemática de informação, por meio de um envolvimento pragmático na origem da investigação, com o intuito de estimular mudanças a nível social.

De acordo com Bell (2004), citado por Bento “os investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles enquanto os investigadores qualitativos estão mais interessados em compreender as perceções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística. (...). Contudo, há momentos em que os investigadores qualitativos recorrem a técnicas quantitativas, e vice-versa. ”

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 134),

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

Quando um investigador entra em ação, tem sempre de optar por uma metodologia, devendo assim pesquisar informações que existam acerca da problemática ou tema encontrado, pois só assim poderá ficar a saber mais sobre o mesmo. Um trabalho investigativo reveste-se de etapas sequenciais, sendo importante que o investigador faça uma reflexão sobre que caminho irá seguir.

A investigação qualitativa, ao contrário da quantitativa, não segue um plano pré-estabelecido, sendo conduzida à medida que se vai desdobrando. Também as fases da investigação processam-se de outra forma, sendo desencadeadas por meio de contatos interativos entre o investigador e o seu objeto de estudo, ao invés de se desenvolver de maneira linear. Deste modo, o investigador pode observar de forma direta, organizando registos de tudo o que vê e ouve, que irá depois complementar com outros instrumentos de recolha de dados. (Bogdan & Biklen, 1994)

Dentro deste campo surge a entrevista qualitativa. Estabeleci diálogos/conversas para adquirir a informação necessária. A natureza do meu trabalho neste nível foi sobretudo descritiva e teve como base dados de cariz qualitativo, sendo feita através de descrições realizadas em relação às interações do grupo no ambiente social. Esta metodologia de investigação consiste no estudo da realidade educativa em que está inserido o participante e na recolha de dados utiliza a observação participante e a análise documental. A informação é portanto registada de diversas formas, através das notas de campo ou ainda por meios audiovisuais.

A investigação de carácter qualitativo, possuindo como principal fonte de recolha de dados o contexto em que o investigador está inserido, sugere que o processo de investigação se desenrole numa relação contínua com os vários autores no terreno. Os dados recolhidos designam-se por qualitativos porque são abastados de pormenores descritivos, que se baseiam nos comportamentos naturais dos sujeitos, como observar ou conversar.

Bogdan e Biklen (1994) apresentam cinco das características mais importantes na perspetiva da investigação, enfatizando a ideia de que nem todos os estudos de carácter qualitativo abordam estas mesmas características. Segundo os autores, as principais características são: a fonte dos dados é o próprio ambiente natural, sendo que o instrumento principal é o investigador; os dados recolhidos são de carácter descritivo; os investigadores mostram maior interesse pelo processo do que pelos resultados; os investigadores analisam os dados de forma indutiva, onde os dados recolhidos vão sendo agrupados; na abordagem qualitativa o significado reveste-se de grande importância.

Quando envolvido num projeto de investigação-ação o investigador deve primeiramente ter as seguintes atitudes: focar-se no contexto em que está inserido, utilizar um diário, pois servirá como um instrumento fundamental que o irá auxiliar,

clarificando as suas tarefas e objetivos, enriquecer as suas ideias e ser realista. A posterior seleção dos instrumentos para recolha de dados decorrerão da perceção do investigador sobre o contexto em que está inserido e também das suas questões iniciais.

“Portanto, o capítulo da metodologia descreve em detalhe como é que o estudo foi conduzido. Tal descrição dá a possibilidade ao leitor de avaliar a propriedade dos seus métodos e a fidelidade e validade dos seus resultados.” (Bento, 2013, p.38)

-Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Quando é desenvolvido um projeto de investigação-ação, torna-se fundamental que, a nível da planificação, se especifiquem os recursos e procedimentos a serem adotados para a recolha e tratamento de dados. Existem vários métodos que o investigador pode usar, sendo que lhe cabe o papel de escolher aqueles que, na sua ótica, conseguem oferecer melhores respostas aos seus objetivos.

Com o intuito de obter informações relativas ao grupo utilizei várias técnicas e instrumentos. As técnicas utilizadas foram a entrevista qualitativa, a observação direta e participante e o registo fotográfico (fotografias).

No início procedi ao uso da triangulação e cruzei a minha opinião sobre a temática a ser desenvolvida (autonomia pessoal e social) com a opinião da Educadora Cooperante e de algumas crianças. A partir daqui estabeleci as minhas questões-problema e passei para as estratégias de intervenção.

Dentro deste domínio usei a entrevista qualitativa e através da mesma estabeleci breves diálogos com o grupo para adquirir a informação necessária. Assim, estudei a realidade educativa em que estive inserida e recolhi dados utilizando a observação participante. Baseei-me no tipo de entrevista não diretiva, pois estabeleci apenas um diálogo com as crianças.

No contexto da entrevista usei uma outra técnica, nomeadamente a observação direta e participante. Particpei na vida do grupo e planeei as atividades a serem desenvolvidas.

Através destas estratégias acumulei dados importantes para o desenrolar deste projeto. Assim, anotei e refleti sobre a oportunidade que tive de observar relativamente à minha intervenção com o grupo.

Um outro recurso por mim utilizado foi o meu diário de campo no qual tomei anotações dia após dia durante o meu tempo de estágio. Para tomar essas notas tive de

observar de forma participada o grupo, tentando compreender as suas reações e atitudes, anotando-as.

Saliento que para a recolha de informação usei também o registo fotográfico que considero importante pois permitiu-me observar as reações do grupo durante o desenrolar das estratégias que introduzi.

Parte II- A Prática Pedagógica

Capítulo I- Intervenção Pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar

O presente capítulo refere-se à prática pedagógica que se realizou em contexto de Educação Pré-Escolar. O capítulo começa com um enquadramento referente ao meio, à instituição, à sala e ao grupo, bem como o indicador socioprofissional familiar. Seguidamente, apresenta-se o estágio pedagógico onde serão destacadas as questões da investigação-ação recolhidas, assim como as atividades desenvolvidas nas diferentes áreas de conteúdo. Apresenta-se depois uma avaliação global das aprendizagens realizadas por cada criança do grupo. Durante este capítulo, também é apresentada a atividade realizada com a comunidade educativa. Finalmente, é feita uma reflexão crítica acerca do estágio propriamente dito, terminando com as respostas às questões de investigação-ação levantadas.

1. Enquadramento do contexto de estágio

1.1. Caraterização do Meio

De acordo com Alarcão (2010), a atividade do educador “é uma actividade psicossocial que se desenvolve em contextos espaciais, temporais, sociais, organizativos com valor educativo e em que cada circunstância tem aspectos singulares e únicos. Por isso, o conhecimento dos contextos é fundamental” (p.45).

Assim sendo, torna-se fundamental a distinção entre os vários contextos de interação que importam para a área da educação e para a criança, nomeadamente: a instituição, o meio envolvente, a sala, o grupo e os indicadores familiares.

De forma a aprofundar os conhecimentos acerca da instituição educativa, foi necessário consultar alguns dos documentos orientadores curriculares da escola, designadamente o Projeto Educativo do Estabelecimento (PEE) e o Projeto Curricular de Sala, permitindo assim uma recolha de informações cruciais que permitem a caracterização e compreensão de todo o funcionamento da instituição e da sala.



Figura 1. Freguesia de São Martinho

O infantário “O Carrocel” encontra-se situado no Bairro da Nazaré, que pertence à freguesia de São Martinho, no concelho do Funchal. Dentro desta freguesia temos as seguintes zonas: Nazaré, Ajuda, Amparo, Areeiro, Casa Branca, Piornais, Vargem, Vitória, Igreja, Lombada, Pico do Funcho, Pico de São Martinho, Quebradas e Virtudes.

No que se refere à situação geográfica da freguesia, a nível morfológico esta encontra-se delimitada a norte por Santo Amaro, a oeste pela Ribeira dos Socorridos, a sul pelo mar e a este pelas freguesias da Sé, de São Pedro e de Santo António.

Na zona onde se localiza o infantário existem bons acessos rodoviários, encontrando-se também o serviço de transportes públicos.

A nível do comércio destacam-se supermercados, padarias, restaurantes, sapatarias, cabeleireiros, tabacarias, estações de serviço, lojas de ferragens, centros comerciais, pastelarias, frutarias...

No que concerne à área da saúde, a população é atendida no Centro de Saúde da Nazaré e no Hospital Dr. Nélio Mendonça.

Já no que toca às Atividades Recreativas e Culturais, destacam-se recursos a nível educativo, cultural, desportivo, recreativo e de outros tipos, onde se encontram escolas, infantários, Gabinete de Expressão Artística, igrejas, biblioteca, campos de futebol, Clube Naval, Clube amigos do basquete (CAB), salão de jogos, Quinta Magnólia, parques, jardins, Casa do Povo de São Martinho, Centro de Saúde, Farmácias, Junta de Freguesia, Bancos, Segurança Social, Regime de Guarnição de São Martinho (RG3), Centro de Dia, Bancos, Instituto da Habitação...

No que diz respeito às condições socioeconómicas, a nível dos tipos de habitação, podemos encontrar vivendas, casas geminadas e blocos de apartamentos. Nos terrenos circundantes do bairro da Nazaré encontramos produtos agrícolas como vinhas, bananeiras, Hortas Municipais e árvores de fruto.

No que toca às Estruturas de Equipamento de Apoio a São Martinho, encontram-se em funcionamento Infantários/Unidades de Educação Pré-Escolar da rede pública (O Girassol, Infantário “O Carrocel”, Pré da Nazaré, Pré de São Martinho, Pré da Azinhaga, Pré das Quebradas, Pré do Areeiro) e da rede privada (Infantário “Primaveras”, Planeta das Crianças, Toca dos Traquinas, Infantário o Canto dos Traquinas, Jardim-escola João de Deus).

São Martinho é, portanto, uma freguesia urbana, onde são predominantes o comércio, a hotelaria e os serviços, que constituem setores estratégicos para o Funchal e para toda a ilha.

1.2. Caraterização da Instituição

O Infantário “O Carrocel” constitui uma instituição educativa de índole pública, encontrando-se inserido no Bairro da Nazaré, freguesia de São Martinho, no concelho do Funchal. Foi construído no ano de 1988 e abarca duas valências: Creche e Jardim-de-Infância. A instituição abrange crianças do bairro social da Nazaré, contudo a maioria provém de outras zonas do Funchal e até de outros concelhos.

O infantário funciona a partir das oito horas da manhã até às dezoito horas e trinta minutos.

No que respeita às instalações interiores possui uma boa luminosidade, água potável quente e fria, é arejado, eletrificado, tem boas condições higiénicas, bem como material e mobília apropriada para a idade das crianças. A nível exterior possui jardins nos seus arredores, encontrando-se também bem pavimentado com “Tartan”. O trabalho é realizado em equipa, havendo boas condições de trabalho.

Denota-se, a nível da relação entre a escola e a família, uma evolução ao longo dos tempos. A grande maioria dos pais encontra-se mais sensibilizado para o trabalho que é desenvolvido com os seus filhos.

Os recursos humanos do infantário repartem-se em pessoal docente e pessoal não docente. O pessoal docente é formado por 17 educadoras, das quais 8 são do quadro de escola e docentes cooperantes (uma educadora do Ensino Especial, um

professor de Educação Física, um professor de Inglês e um professor de Expressão Musical). Já o pessoal não docente é constituído por 18 Assistentes Operacionais (apoio educativo), uma assistente Técnica Principal, sete Assistentes Operacionais (serviços gerais) e uma operadora de Lavandaria.

No que se refere aos espaços da instituição, o infantário é formado pelas duas valências já referidas, nomeadamente Creche e Jardim-de-Infância, que são apoiadas pelos seguintes serviços de apoio: cozinha, copa, lavandaria, refeitório, sala polivalente, sala parque, Biblioteca/sala de reuniões e de apoio pedagógico, Gabinete de Encarregada de serviços gerais, sala de descanso do pessoal, casas de banho para adultos, casas de banho para crianças, gabinete da Diretora, gabinete da Assistente Técnica, sala de isolamento, despensas de apoio à cozinha e despensas de apoio ao material de desgaste. A alimentação é confeccionada nas próprias instalações do infantário.

A população escolar é formada por: Creche (69 crianças) e Jardim-de-Infância (60 crianças).

A nível do espaço interior, na valência de Creche existem cinco salas, nomeadamente BI (Sala Verde), BII (Sala Rosa), BIII (Sala Azul) e duas salas de Transição A e B (Amarela e Vermelha). Na valência de Jardim-de-Infância existem três salas: 3 anos A (Sala Branca), 3 anos B (Sala Violeta) e 4 anos (Sala Laranja).

No espaço exterior, o infantário possui o Parque da Creche e o Parque do Jardim-de-Infância.

1.3. Caraterização da Sala

A equipa pedagógica da *Sala Branca* é formada por três educadoras de infância e por duas assistentes operacionais, que trabalham em conjunto para o conforto e desenvolvimento das crianças. Na sala é possível observar que os adultos possuem grande respeito pelas individualidades de cada criança, acreditando nas suas capacidades e promovendo a sua autonomia. A relação adulto-criança tem por base a segurança, a afetividade, a confiança, a cooperação e o respeito mútuo.

Foi utilizada pela equipa a pedagogia de projeto, uma vez que o grupo evidencia curiosidade sobre o meio envolvente. Esta metodologia será transversal a toda a ação educativa. Todavia, se necessário, poderão ser usadas outras metodologias que sejam mais adequadas às situações de cada sala. A maior preocupação prende-se com a necessidade de haver uma aprendizagem pela descoberta, construtivista, em que a criança seja o sujeito principal do processo, podendo construir as suas próprias aprendizagens. Torna-se assim importante dar valor aos interesses espontâneos das crianças, aproveitando situações imprevistas enquanto situações de aprendizagem.

O espaço da sala foi organizado de maneira a permitir a experimentação, dentro de uma visão de aprendizagem ativa, havendo outras áreas de atividade com materiais diversificados e apropriados à idade das crianças, encontrando-se os mesmos organizados para que sejam facilmente acessíveis para as crianças. A sala está organizada por áreas de atividade, junto umas das outras, sendo que as mais sonoras distanciam-se das mais calmas.

A sala possui acesso direto para o recreio e para o pátio. Possui uma boa dimensão, bem como iluminação de ordem natural e artificial, permitindo que as crianças possam explorar livremente, quer no seu interior, quer no recreio

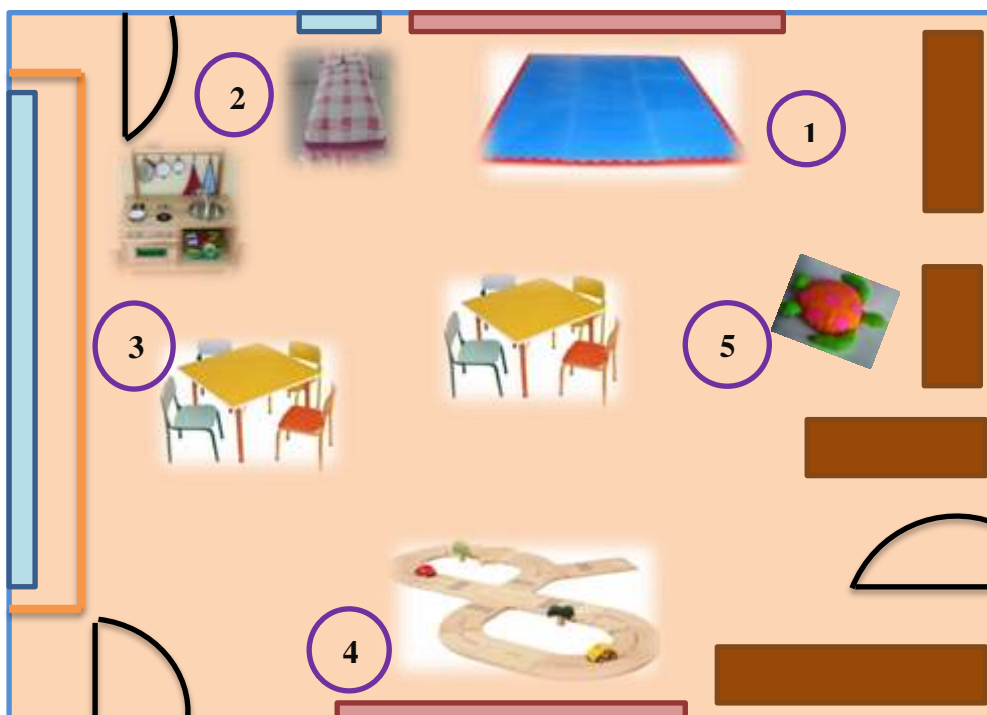


Figura 2. Planta da Sala Branca

Legenda:

- 1- Área do Tapete
- 2- Área da Casinha e da Cozinha
- 3- Área da Expressão Plástica
- 4- Área da Garagem
- 5- Área da Biblioteca

Áreas de Atividade

A Área da Biblioteca é um espaço em que as crianças podem explorar os livros que se encontram à sua disposição. Possui uma estante recheada de livros infantis e possui ainda uma almofada, no chão, em forma de tartaruga.

A Área da casinha e da cozinha é uma das áreas que mais cativa as crianças, pois aqui elas podem representar situações que vivem no seu dia-a-dia. Este espaço divide-se em cozinha e quarto. A cozinha é formada por um fogão e um móvel, possuindo alimentos em plástico, bem como talheres, chávenas, pratos, duas cadeiras e uma mesa. Já o quarto é formado por um armário de pequenas dimensões e um espelho.

A Área do tapete constitui o espaço de reunião do grande grupo e é formado por dois tapetes, onde diariamente se faz o acolhimento das crianças, e onde as mesmas podem conversar, contar e ouvir histórias, cantar e interagir com os adultos. Também podem manipular livremente os materiais e jogos que possuem à sua disposição.

A Área da Expressão Plástica é um espaço organizado com duas mesas quadradas e respetivos assentos. Possui uma estante pequena com materiais (papel, canetas de feltro, lápis de cor e lápis de cera) em que as crianças podem explorar a pintura livre e realizar trabalhos de ordem coletiva, como plasticina, colagem, recorte...

A Área da Garagem possui vários carros e motas pequenas, sendo que este espaço mostra ter maior interesse para os meninos.

Para o Espaço do sono é utilizado o espaço da sala, onde são colocadas camas individuais com os respetivos lençóis e cobertores para a hora do repouso.

Finalmente, o Espaço de higiene, que se encontra fora da sala, na casa de banho que lhe é mais próxima. Este é formado por dois lavatórios e três sanitas.

A nível da gestão do tempo existe uma **rotina diária**, onde se contemplam momentos de atividade mas também de reflexão e partilha.

8:00 - Abertura

9:00 - Acolhimento

9.20 - Higiene

9:30 - Lanche da manhã

10:00 - Recreio

10:30- Atividades dirigidas

11.25 - Higiene

11:30 - Almoço

12:00 - Higiene/Descanso

15:00 - Despertar /Higiene

15.30 - Lanche da tarde

15:50 - Higiene /Recreio

16:20 - Atividades dirigidas / livres (grande grupo ou individuais)

18:30- Fecho

1.4. Caraterização do grupo

O grupo de crianças carateriza-se pela sua heterogeneidade, especialmente a nível cognitivo, uma vez que existem distintos graus de desenvolvimento, interesses e necessidades. Denota-se o interesse em desejarem fazer as coisas de forma autónoma, embora a maioria necessite da ajuda dos adultos. Os seus interesses relacionam-se com atividades de ordem musical, onde cantam e fazem danças com canções mimadas. Interessam-se ainda pela aprendizagem de canções novas. Gostam de escutar histórias

infantis, de brincar e explorar livremente. Gostam de situações cómicas, como é natural para a sua idade, e os momentos de brincadeira, de “faz de conta” e de imaginação são fundamentais para que desenvolvam capacidades básicas.

A sala foi organizada para que as situações vividas pelas crianças sejam diversificadas, ativas e significativas, tendo a mesma sido adaptada para os interesses e necessidades do grupo. Organizada em áreas de atividade com material lúdico e diversificado, como já foi referido, permite que as crianças possam tomar iniciativas e ser autónomas. Encontrando-se as crianças numa fase de apreensão, as atividades dirigidas serão realizadas com pequenos grupos, sendo que a educadora irá acompanhar as crianças de maneira a que possa dar resposta às suas necessidades e interesses individuais. No tapete, as crianças podem manipular materiais e jogos de construção e brincar com algum brinquedo que tragam de casa. O jogo reveste-se de extrema importância, uma vez que é por meio do mesmo que a criança desenvolve e adquire novas capacidades. Deve, portanto, ser divertido e lúdico.

De forma a conseguir uma melhor organização do grupo, foi atribuído um símbolo individual a cada criança para se sentar à mesa e orientar-se no refeitório. O mesmo foi feito para as áreas de atividade, de forma a respeitar o número de crianças em cada área. Nas atividades, livres ou orientadas, no polivalente e no recreio, as crianças poderão explorar e manipular livremente diversos materiais, como bolas, arcos triciclos e o equipamento lúdico que se encontra no exterior.

1.5. Indicador socioprofissional familiar

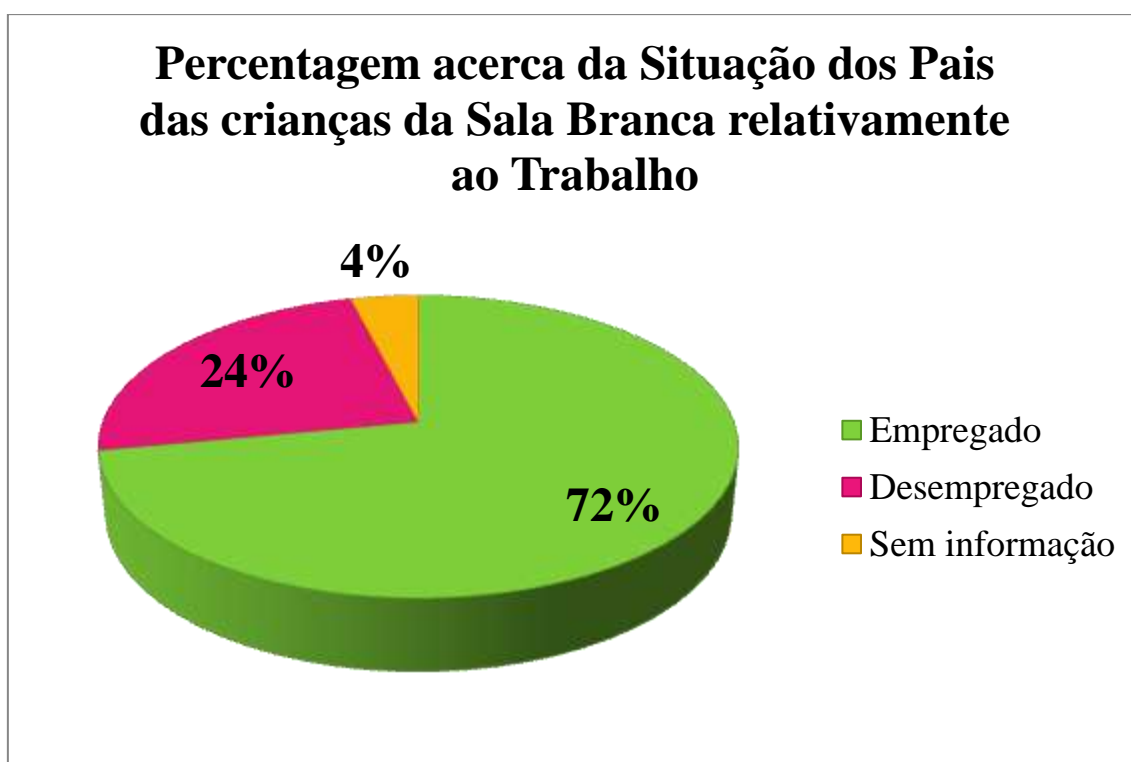
De modo a que pudesse ficar a conhecer melhor o agregado familiar das crianças da Sala Branca, recolhi dados acerca dos indicadores profissionais e educacionais das famílias. Esses mesmos dados foram classificados tendo em conta as denominações das profissões realizadas pelo Instituto Nacional de Estatística, em Portugal, no ano de 2010. No que respeita aos pais das crianças da Sala Branca do Infantário “O Carrocel”, a percentagem de pais que tem trabalho é mais elevada (76%) do que aquela que não tem (21%), sendo que existe um pai sobre o qual não existe informação acerca do trabalho (4%). É de salientar que este último valor foi arredondado às unidades.

Quadro 1

Situação dos Pais das crianças da Sala Branca relativamente ao Trabalho

Situação dos Pais das crianças da Sala Branca relativamente ao Trabalho	
Empregado	21
Desempregado	7
Sem informação	1
Número Total de Pais (Pai e Mãe)	29 Pais, sendo 15 mães e 14 pais

Gráfico 1. Percentagem acerca da Situação dos Pais das crianças da Sala Branca relativamente ao Trabalho



No que diz respeito aos indicadores socioprofissionais da família (pai e mãe) das crianças da Sala Branca denota-se que existem quatro que correspondem a um agregado familiar cujo nível socioprofissional se denomina por EE (Empregados

Executantes), um pertence aos O (Operários) e os outros 16 pertencem ao PTE (Profissionais Técnicos e de Enquadramento), sendo que é este o nível preeminente.

Quadro 2

Indicador Socioprofissional Familiar

Indicador Socioprofissional Familiar			
Criança	ISPI Mãe	ISPI Pai	ISPLF
1	PTE	.	PTE
2	---	«	*
3	---	---	*
4	EE	PTE	PTE
5	PTE	EE	PTE
6	---	O	O
7	PTE	PTE	PTE
8	PTE	PTE	PTE
9	EE	PTE	PTE
10	---	PTE	PTE
11	PTE	PTE	PTE
12	---	---	*
13	PTE	PTE	PTE
14	PTE	PTE	PTE
15	PTE	PTE	PTE

Legenda do Quadro Indicador Socioprofissional Familiar:

ISPI – Índice Socioprofissional Individual

ISPF – Índice Socioprofissional Familiar

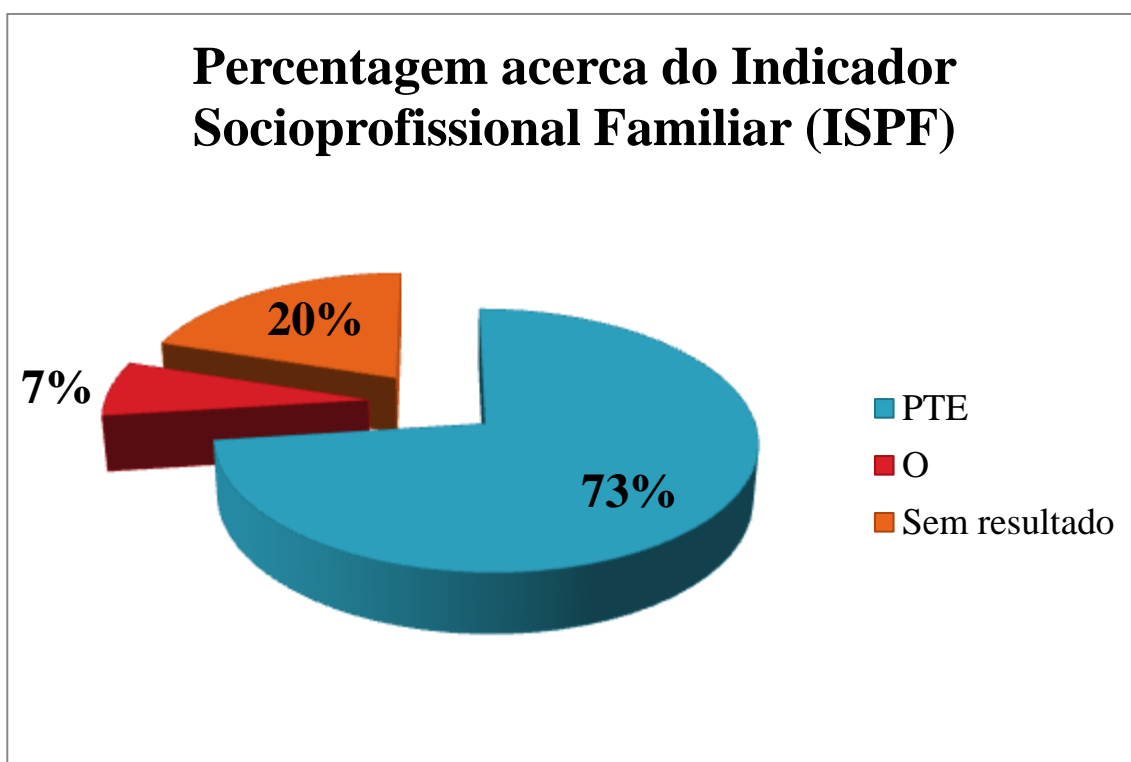
--- Desempregado

. Não tem pai

« Sem informação

* Sem resultados

Gráfico 2. Percentagem acerca do Indicador Socioprofissional Familiar (ISPF)



Desta forma, podemos constatar que, de um total de 15 crianças, 73% fazem parte de um agregado familiar em que o nível socioprofissional denomina-se por Profissionais Técnicos e de Enquadramento (PTE), 20% apresenta-se sem resultado, uma vez que resulta de um agregado familiar em que ambos os pais se encontram desempregados. Finalmente, 7% faz parte do nível de Operários (O). Posso então concluir que o nível socioprofissional predominante é o de Profissionais Técnicos e de Enquadramento (PTE).

1.6. Questões do Projeto de Investigação-Ação

Este projeto de investigação-ação tem por base duas questões levantadas durante o meu tempo de estágio a ser desenvolvido durante um período de dez semanas num infantário da Nazaré. O problema foi portanto levantado no Infantário em que estou estagiar e em que estou trabalhar com um grupo de crianças incluídas na faixa etária dos 3 anos. No desenrolar do projeto não me foquei apenas numa ou algumas crianças, mas sim em todo o grupo.

O trabalho desenvolvido decorre de duas questões-problema levantadas durante a minha prática pedagógica e que, com a ajuda dos professores, ficaram definidas. Estas têm por base a temática da autonomia pessoal e social, uma área em que o grupo de crianças com que estou a trabalhar trabalhei mostra algumas lacunas. Deste modo, um dos meus principais objetivos será colocar em prática várias estratégias para tentar melhorar o comportamento das crianças, quer a nível pessoal, quer a nível de grande grupo. Partilhei com a Educadora Cooperante esta questão de modo a saber se a mesma concordava com o facto de muitas vezes o comportamento das crianças não ser o mais adequado, a qual me disse que partilhava da mesma opinião.

Parti primeiro da formulação de duas questões-problema, levantadas de acordo com uma apreciação do comportamento do grupo de crianças. Após aperceber-me desta questão planearei a minha intervenção utilizando estratégias e atividades que sejam promotoras da autonomia pessoal e social das crianças.

Assim, tendo por base as informações que obtive acerca do grupo e em concordância com a opinião Educadora Cooperante decidi trabalhar a autonomia pessoal e social das crianças. Acabei, então, por estabelecer as seguintes questões:

1- Como intervir de forma a auxiliar as crianças na construção da sua autonomia pessoal e social?;

2- Quais os fatores que poderão facilitar ou dificultar a construção da autonomia pessoal de uma criança?

Com a realização deste projeto procurei desenvolver estratégias que promovessem uma maior autonomia a nível pessoal e social das crianças, tentando sempre ir ao encontro das suas necessidades e interesses. Logo, foram elaboradas várias planificações e reflexões durante o estágio onde se incluíram atividades dinâmicas que tiveram por base estratégias que utilizei para tentar dar resposta ou melhorar esta questão. Todas as atividades foram colocadas em prática com o grupo e para o grupo da sala em que estive colocada.

Estratégias de Intervenção

Para a minha intervenção optei pelo desenvolvimento de atividades pedagógicas ao longo do meu tempo de estágio que tivessem implícito o desenvolvimento da autonomia pessoal e social de cada uma das crianças do grupo. As estratégias usadas foram:

1- Atividade de Mímica;

2- Construção de regras de funcionamento e avaliação da ação nos espaços pedagógicos:

-Atividade Introdução de "smileys" de comportamento;

3- Negociação e definição conjunta com o grupo das regras de comportamento;

4- Tempos destinados a atividades de maior interação pessoal e social das crianças:

-Atividade do Dia do "Brinquedo"

A autonomia é um processo que vai-se construindo entre a nossa própria liberdade e as limitações impostas pela sociedade em que estamos inseridos. Existe sempre uma figura de autoridade que deve regular os comportamentos das crianças, estabelecendo com elas regras, enquanto as mesmas tentam encontrar a sua afirmação, agindo por si próprias.

“Com estes primeiros sinais da vontade da criança em ser autónoma, inicia-se o processo de construção da autonomia, que irá ser desenvolvido entre dois pólos: o da vontade da criança e o das limitações que lhe são impostas, entre a liberdade e a autoridade.”

Retirado

de

http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2143/1/22269_ulfp034848_tm.pdf

“Um dos aspectos importantes deste processo é a negociação com a autoridade. É através da negociação entre a criança e os adultos por ela responsáveis que a autonomia se vai estabelecendo” (Nucci et al., 1996) Retirado de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2143/1/22269_ulfp034848_tm.pdf

No contexto escolar o educador/professor deve encarar os jogos e atividades como meios promotores do desenvolvimento integral das crianças. Logo, a brincadeira deve sempre ser permitida, sobretudo com as crianças mais pequenas. O importante é que se definam os objetivos que se pretendem alcançar. Surge então a importante frase que diz que se pode ensinar por meio do brincar.

Segundo Schwartz (2003) “brincadeira refere-se, basicamente, à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada; jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras; brinquedo é utilizado para

designar o sentido de objeto de brincar.” Retirado de <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/3254/Dissertacao.pdf?sequence=1>

Tendo em conta esta ideia de que o brincar envolve regras, optei pela atividade do Dia do Brinquedo, tentando sempre promover a autonomia pessoal e social do grupo de crianças.

De acordo com Piaget (1990) “o jogo é fundamental para o desenvolvimento da criança ao afirmar que a atividade lúdica é o berço das atividades intelectuais da criança, sendo por isso indispensável à prática pedagógica.” Retirado de <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/3254/Dissertacao.pdf?sequence=1>

O estudo sobre o problema levantado foi conduzido por meio de diversas fases. Após a deteção do problema e criação das questões-problema, iniciei as minhas estratégias de intervenção e para recolha dos dados obtidos usei a observação direta e participante, descrevendo como foram as reações das crianças ao longo das semanas em que implementei as minhas estratégias. Evidenciei ainda se as estratégias usadas foram benéficas, e se consegui de alguma forma ajudar as crianças a melhorar o seu comportamento.

A primeira atividade que desenvolvi com as crianças foi o jogo do espelho, procurando nesta atividade de mímica promover a sua autonomia pessoal. As crianças realizaram movimentos livres diante do espelho, tendo depois de, em conjunto com outra criança, realizar movimentos iguais (se uma criança levantasse a mão a outra, sendo o seu espelho, faria o mesmo movimento). Para tal, exemplifiquei o que era pretendido para que as crianças compreendessem melhor o jogo.

Na minha segunda estratégia enveredei pela introdução do Mapa de Presenças. Em conversa com as crianças sobre o Mapa de Presenças expliquei-lhes qual a finalidade do mesmo e por meio de questões entendi o que as mesmas achavam sobre o Mapa. De seguida, uma a uma, as crianças vieram assinalar a sua presença.

No dia seguinte introduzi os “smileys” do comportamento. Os símbolos foram apresentados ao grupo e por meio de questões as crianças puderam dar as suas ideias sobre a utilidade dos mesmos. De seguida, uma a uma, as próprias crianças escolheram o “smiley” que melhor caracterizava o seu comportamento nesse dia, mostrando que tinham consciência do seu comportamento.

Uma outra estratégia muito importante que coloquei em prática partiu de uma conversa com as crianças acerca das regras de bom e mau comportamento e a partir da mesma foi criado um cartaz com as regras de bom comportamento.

Para a minha última estratégia de intervenção optei pelo “Dia do Brinquedo”. Aqui, associei os brinquedos às prendas de Natal e falando sobre as renas (transportam as prendas no trenó), pedi que cada criança dissesse por que escolheu trazer aquele brinquedo.

No geral, as estratégias de intervenção desenvolvidas tiveram por objetivo ser alvo de grande atenção por parte do grupo e auxiliaram-me na tentativa de dar resposta às minhas questões-problema iniciais.

7. Resposta às questões do Projeto de Investigação-ação

Método de Análise de Dados

Para a análise dos dados recolhidos utilizei o método interpretativo e descritivo. Por meio deste método descrevi como reagiu o grupo ao longo da minha intervenção. Saliento que todas as atividades desenvolvidas para este projeto tiveram por base a promoção da autonomia pessoal e social das crianças.

A primeira atividade desenvolvida foi a atividade de mímica. As crianças realizaram movimentos livres diante do espelho.

No geral, o grupo mostrou-se muito interessado e empenhado no desenrolar da atividade, sobretudo na parte em que tinham de mostrar uma carinha (feliz, triste, zangado ou aborrecido) para mostrar como se estavam a sentir naquele momento. Neste dia senti que tive uma melhor organização e consegui controlar o grupo.

Na minha segunda estratégia enveredei pela introdução do Mapa de Presenças. Introduzi o mesmo por meio de um diálogo e expliquei a finalidade do mesmo e por meio de questões pude entender o que as mesmas achavam sobre o Mapa.

No dia seguinte introduzi os “smileys” do comportamento. As crianças escolheram o “smiley” que melhor caracterizava o seu comportamento naquele dia, mostrando que tinham consciência do seu comportamento.

É importante aqui assentar que estes “smileys” não serviam para repreender ou catalogar os comportamentos das crianças, mas sim para que ao final da semana as mesmas possam ter uma melhor perceção do comportamento que tiveram ao longo da semana.

Uma outra estratégia muito importante que coloquei em prática partiu de um diálogo com as crianças acerca das regras de bom e mau comportamento e a partir daí

criei um cartaz com imagens e regras de bom comportamento e através de questões colocadas às crianças as mesmas deram respostas que mostraram que tinham um bom entendimento do que se deve e do que não se deve fazer.

Para a minha última estratégia de intervenção optei pelo “Dia do Brinquedo”. Aqui, associando os brinquedos às prendas de Natal e falando sobre as renas (transportam as prendas no trenó), pedi que cada criança, uma a uma, em frente ao grupo dissesse por que escolheu trazer aquele brinquedo e por que gostava do mesmo. Pedi também que o grupo mostrasse as suas ideias acerca do brinquedo apresentado por cada criança (gosto, não gosto) e questionei-as acerca da importância da partilha e das regras da sala. No final solicitei que cada criança mostrasse com que carinha (feliz, triste, zangado ou aborrecido) mais se tinha identificado durante o desenrolar da atividade.

Saliento que uma das estratégias que foram implementadas permaneceu por um maior período de tempo, pois foi benéfica para o grupo. Foi a seguinte: os “smileys” de comportamento. Visto todos os dias as crianças do grupo irem assinalar a sua presença no Mapa de Presenças, no final de cada turno (manhã ou tarde) colocavam também o “smiley” que consideravam que melhor se adequava ao seu comportamento naquele dia. Por meio de um diálogo e pequenas questões que fiz às crianças pude perceber que a maior parte tinham uma boa percepção de como tinha sido o seu comportamento, escolhendo pelo “smiley” que lhe correspondia.

Com esta estratégia, o grupo conseguiu melhorar o seu comportamento a alguns níveis e apercebeu-se de que o bom comportamento é importante e que não se deviam comportar mal. Deparei-me ainda com situações em que quando os pais iam buscar as crianças as mesmas levavam-nos com muito entusiasmo até ao Mapa de Presenças para lhes mostrar que tinham tido um “smiley” feliz e que, portanto, se tinham portado bem. Aqui é importante salientar que os pais também reforçavam a ideia de que é muito importante o bom comportamento e ficavam contentes por as crianças se terem portado bem.

Parte II- A Prática Pedagógica

Capítulo II- Intervenção Pedagógica em contexto de 1º Ciclo

Este capítulo encontra-se relacionado com a prática pedagógica que se realizou em contexto de 1º Ciclo. O capítulo inicia-se com um enquadramento referente ao meio, à instituição, à sala e à turma, bem como o indicador socioprofissional familiar. De seguida, é apresentado o estágio pedagógico onde terão destaque as questões da investigação-ação recolhidas, assim como as atividades que foram desenvolvidas nas várias disciplinas. Seguidamente é apresentada uma avaliação global das aprendizagens realizadas por cada aluno. No presente capítulo, é ainda apresentada a atividade realizada com a comunidade educativa. Por fim, é feita uma reflexão crítica acerca do próprio estágio, concluindo com as respostas à questão de investigação-ação levantada.

8. Enquadramento do contexto de estágio

8.1. Caracterização do Meio



Figura 3. Escola da Achada



Figura 4. Freguesia de São Roque

São Roque é uma freguesia pertencente ao concelho do Funchal, possuindo uma área de 7,52 km² de área e 9 385 habitantes (2011). Encontra-se localizado a uma latitude de 32.65 (approx. 32°40') a Norte e a uma longitude 16.905 (aprox. 16°49') a Oeste, encontrando-se a uma altitude de 350 metros. A norte possui montanhas. Tem um liceu,

uma escola, um pavilhão desportivo, uma praça e uma igreja. O clima desta freguesia acaba, muitas vezes, por ser atingido por uma corrente fria vinda do Monte, o que causa uma temperatura instável e presença de ventos. A nível da temperatura, a mais alta já registada foi de 38,5°C e a menor de -0,7°C. A temperatura média anual em São Roque é de 17°C.

A Achada é um sítio que pertence à freguesia de São Roque, no concelho do Funchal. Aqui situa-se uma escola primária e o Hotel Jardins do Lago. O Caminho da Achada, que inclui a Calçada do Pico, em São Pedro, e que vai até ao Muro da Coelha, em São Roque, teve o seu nome devido a este sítio.

A freguesia de São Roque, tendo em conta os censos de 2001, abrange uma população de cerca de 9.300 habitantes.

A Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Achada viu a sua inauguração em 21 de Setembro de 2009 pelo Excelentíssimo Senhor Presidente do Governo Regional e está localizada na Estrada Dr. João Abel de Freitas, ficando a uma distância de cerca de 3 km do centro do Funchal, dentro de uma zona urbana da freguesia de São Roque. Sendo um local acessível e próximo do centro da cidade, o recurso aos organismos de ordem pública e de solidariedade social, entre outros, torna-se simples.

Serviços e Infraestruturas

São Roque possui um Centro Cívico, no qual se encontram em funcionamento os serviços de carácter autárquico, nomeadamente as Juntas de Freguesia e a Casa do Povo, tal como outros equipamentos das áreas do ensino, do desporto, da saúde, da cultura e do lazer. Usufrutua também de outros organismos de solidariedade social, os quais promovem diversas atividades sociais, recreativas, desportivas e culturais. No que concerne à educação, na freguesia encontram-se infantários e escolas, tanto da rede pública como da rede privada. A nível comercial e de serviços está devidamente provida, o que permite que a população residente não precise se deslocar para outros locais de modo a ver satisfeitas as suas necessidades.

A nível festivo, esta freguesia vê serem festejadas a Festa da Vera Cruz (1º Domingo de Maio), o Arraial da freguesia S. Roque (data móvel de Agosto) e ainda a Festa de Nossa Senhora da Conceição (8 de Dezembro).

8.2. Caraterização da Instituição

A escola encontra-se baseada num edifício de carácter moderno, que foi construído desde a raiz no ano de 2009, sendo formada por um único edifício com dois andares, envolvido por zonas verdes e pátios. Como a sua construção é ainda recente, encontra-se provido de adaptações para a mobilidade de deficientes, nomeadamente rampas e casas de banho adequadas. Ainda utiliza um sistema de energia renovável, como no caso de painéis solares.

A escola foi construída perto de habitações, o que faz com que haja algum congestionamento do trânsito nas alturas de entrada e saída dos alunos da escola, em que os encarregados de educação deixam e levam os alunos. O edifício possui um piso inferior para estacionamento dos profissionais.

Quadro 3

Estrutura da instituição

Rés-do-chão	<ul style="list-style-type: none">• 1 Hall de entrada e receção• 1 Secretaria• 1 Gabinete da Direção onde funciona o Apoio Especializado• 1 Sala de Unidade Especializada• 3 Salas de atividades da pré-escolar• 1 Arrecadação de apoio à Unidade Especializada• 1 Gabinete de apoio à Unidade Especializada• 1 Cantina e espaço polivalente• 1 Casa de banho com chuveiro adaptada de apoio à Unidade especializada• 1 Casa de banho adaptada para alunos com NEE• 2 Casas de banho para os alunos (1 feminina e 1 masculina)• 4 Casas de banho dos professores (2 femininas e 2 masculinas)• 2 Casas de banho para adultos (1 feminina e 1 masculina)• 1 Casa de banho dos alunos do pré-escolar com chuveiro• 1 Área com lavatórios de apoio à cantina• 1 Cozinha• 1 Área do economato• 1 Lavandaria• 1 Área de receção material com monta-cargas• 1 Área de vestiário e convívio do pessoal não docente• 1 Casa do lixo• 1 Pátio coberto
-------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

• 1 Recreio com parque infantil	
1º Piso	<ul style="list-style-type: none"> • 4 Salas de atividades curriculares • 1 Sala de estudo • 1 Sala de informática • 1 Sala de apoio pedagógico acrescido • 1 Sala de música • 1 Sala de Expressão Plástica • 1 Biblioteca • 1 Sala dos professores • 1 Campo polidesportivo • 1 Recreio coberto – Labirinto lúdico • 2 Casas de banho adaptadas para os alunos com NEE) • 2 Casa de banho para os alunos (1 feminina e 1 masculina) • 2 Casas de banho dos professores (1 feminina e 1 masculina) • 2 Balneários (1 feminino e 1 masculino) • 3 Arrecadações • 1 Arrecadação de Expressão Físico – Motora
Piso Inferior	<ul style="list-style-type: none"> • 2 Arrecadações • 2 Escadas de acesso direto à escola • 1 Monta-cargas • 1 Área de estacionamento

A Escola do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Achada é frequentada por alunos nos níveis de Educação Pré-Escolar, 1º Ciclo e Ensino Recorrente. A maior parte dos agregados familiares provém de um nível socioeconómico médio, havendo grande heterogeneidade no que toca às profissões dos pais. Todavia, há alguns casos em que se apresentam problemas sérios e em que as famílias possuem acompanhamento por parte dos serviços competentes (Segurança Social, Comissão de Proteção de Menores e Tribunal de Menores).

Os alunos são provenientes das freguesias de São Pedro, Sé, Santo António e São Roque, existindo alguns oriundos de outras freguesias, como no caso da freguesia do Caniço, por causa da localização do trabalho dos pais.

Quadro 4

Recursos Humanos

Pessoal Docente

**Docentes de Educação de Infância
Docentes das Atividades Curriculares
Docentes do Ensino Recorrente**

Docentes de Atividades de Enriquecimento Curricular Docentes Especializadas Docente de Apoio e Substituição Docentes da Bolsa da D.R.A.E.
Técnica Superior de Animação de biblioteca escolar Coordenadora administrativa Assistentes técnicas da Educação Especial Assistentes operacionais Ajudantes de Ação educativa do pré-escolar

No que se refere à organização curricular, a escola encontra-se organizada da seguinte forma:

Quadro 5
Organização Curricular

Nível	Número	Horário das Atividades Curriculares
Pré-escolar (3 - 6 anos)	3 Grupos	Manhã e tarde
1º Ciclo (6 – 13 anos)	2 Turmas 1º ano	Atividades curriculares no turno da manhã e atividades de enriquecimento curricular no turno da tarde
	3 Turmas 2º ano	
	2 Turmas 3º ano	Atividades de Enriquecimento Curricular no turno da manhã e atividades curriculares no turno da tarde.
	2 Turmas 4º ano	
Ensino recorrente	2 Turmas	Turno noturno

A Escola do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Achada possui alguns parceiros, nomeadamente: Secretaria Regional de Educação, Direção Regional de Educação, Delegação Escolar do Funchal, Câmara Municipal do Funchal, Junta de Freguesia de São Roque, Polícia de Segurança Pública, Centro de Saúde do Bom Jesus, Centro de Saúde de São Roque, Centro de Saúde de Santo António, Empresa de Transportes Públicos “Horários do Funchal”, Cine -Teatro de Santo António, Ludoteca

do Parque de Santa Catarina e da Penteadá, Biblioteca Municipal do Funchal e Associação de Pais.

8.3. Caraterização da Turma

Na turma do 3º A encontram-se inscritos 21 alunos, sendo esta formada por nove rapazes e 12 raparigas. Na sua maioria, os alunos pertencem ao concelho do Funchal. A nível socioeconómico, o da turma é médio/baixo, sendo que há 14 alunos que beneficiam do apoio da Ação Social Escolar. Em relação aos pais, as habilitações literárias estendem-se entre o 2º Ciclo e o Ensino Superior. A maioria trabalha por conta de outrem, existindo alguns que se encontram desempregados. São pais muito interessados, acompanhando de forma regular a vida escolar dos filhos. A maioria das famílias é estruturada, havendo apenas seis alunos que têm os pais separados ou divorciados. No que respeita à aprendizagem, de modo global, todos os alunos mostram ter interesse e motivação para aprender. A turma é heterogénea, havendo distintos ritmos de trabalho e de aprendizagem. A nível das dificuldades, as mesmas baseiam-se a nível da atenção/concentração, sobretudo na área da Matemática.

No que se refere ao comportamento, uma pequena parte mostra, em casos pontuais, comportamento pouco adequados fora da sala de aula.

O horário de funcionamento das aulas curriculares é das 13h15 até às 14h15, havendo intervalo das 16h15 às 16h45. A alteração do horário para a tarde acabou por afetar o rendimento da turma, uma vez que se mostram menos concentrados e fatigados.

No geral, a turma mostra interesse, motivação e gosto por novas aprendizagens.

Tabela 1. Áreas Fortes e Fracas dos Alunos

Alunos	Língua Portuguesa	Matemática	Estudo do Meio	Comportamento
1	AD	AD	AR	AR
2	AF	AR	AF	AR
3	AF	AF	AF	AF
4	AR	AD	AR	AF
5	AF	AF	AF	AF
6	AR	AD	AD	AR
7	AD	AD	AD	AD

8	AF	AR	AF	AF
9	AF	AD	AF	AF
10	AF	AR	AF	AF
11	AD	AD	AR	AF
12	AF	AR	AF	AF
13 a)	AD	AD	AD	AD
14	AD	AD	AR	AF
15	AF	AF	AF	AF
16	AF	AF	AF	AF
17	AR	AR	AR	AF
18 a)	AD	AD	AD	AF
19	AF	AR	AF	AR
20	AR	AR	AR	AF
21	AR	AF	AR	AF
Legenda:		Observações:		
Área Forte	AF	a) A realizar currículo de 1º ano;		
Área Razoável	AR			
Área c/ Dificuldade	AD			

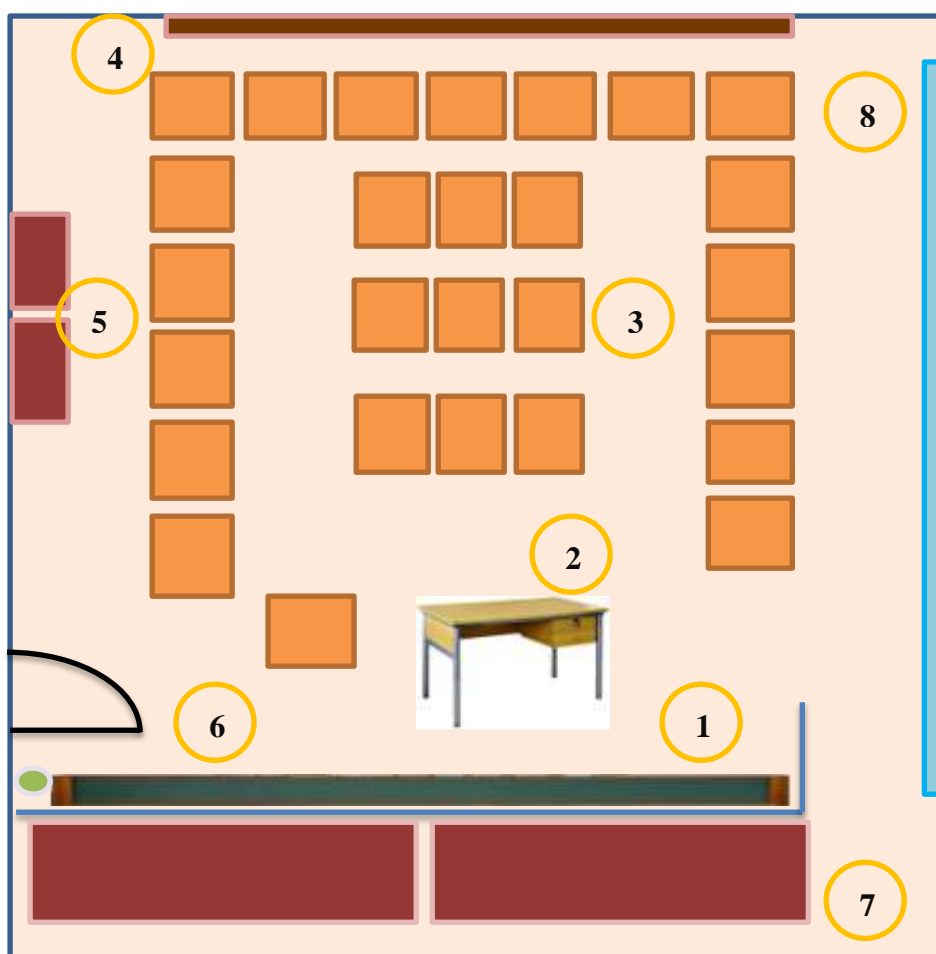


Figura 5. Planta da Sala do 3º A

Legenda:

- 1- Ardósia (quadro);
- 2- Secretária da Professora;
- 3- Secretárias dos alunos;
- 4- Placards;
- 5- Armários para o material;
- 6- Porta da sala;
- 7- Arrecadação comum para o material;
- 8- Janelas.

A sala do 3º A é partilhada com a turma do 1º A. Esta foi organizada em forma de U e com algumas filas colocadas no centro para tentar facilitar a interação entre os alunos. Contudo, esta organização poderá ser alterada, tendo em conta as necessidades da turma, por exemplo, durante a realização das fichas de avaliação. O pouco espaço existente tem dificultado a formação de um espaço para a leitura. Para além da sala de aula, espaços como o pátio, a sala de Música e a sala de Informática são também utilizados. Ao longo do ano serão ainda utilizados espaços no exterior da escola, nas vezes em que tal se revelar oportuno. Quando possível, a turma sai do meio tradicional (sala) e observa diretamente as temáticas a serem alvos de estudo.

Horário

O horário semanal foi elaborado tendo em conta as diretrizes do Ministério de Educação e Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos, encontrando-se organizado da seguinte maneira:

Quadro 6
Horário das Atividades Curriculares

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
TIC 13h15m - 14h15m	Matemática	Matemática	Matemática	Expressão Musical 13h15m- 14h15m
Matemática	Português	Português	Português	Português
Intervalo 16h15m – 16h45m	Intervalo 16h15m – 16h45m	Intervalo 16h15m – 16h45m	Intervalo 16h15m – 16h45m	Intervalo 16h15m – 16h45m
Expressão Físico-Motora 16h45m- 17h45m	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio

Português	Matemática	Português	Matemática	Português
------------------	-------------------	------------------	-------------------	------------------

Quadro 7

Horário das Atividades de Enriquecimento Curricular

SEGUNDA		TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
OTL 08:15-08:45	Biblioteca 08:15-09:45	OTL 08:15-08:45	OTL 08:15-08:45	OTL 08:15-08:45	OTL 08:15-08:45
Estudo 08:45-09:45		Estudo 08:45-09:45	Exp. Física 08:45-09:45	Clube 08:45-09:45	
Exp. Musical 09:45-10:45	TIC 09:45-10:45	Inglês 09:45-10:45	Estudo 09:45-10:45	Clube 09:45-10:45	
INTERVALO 10h45m – 11h15m					
Inglês 11:15-12:15	Exp. Física/Motora 11:15-12:15	Inglês 11:15-12:15	Exp. Musical 11:15-12:15	Exp. Plástica 11:15-12:15	
Almoço/O.T.L. 12h 15 – 13h 15m					

Quadro 8

Horário do Apoio Especializado

Início	Fim	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Manhã			Apoio Individualizado (08:15-09:00)		Apoio Individualizado (08:15-09:00)	Apoio Individualizado (09:45-10:45)

Tarde	Apoio Cooperativo (15:15-16:15)	Apoio Cooperativo (15:15-16:15)	Apoio Cooperativo (15:15-16:15)
--------------	-------------------------------------------	-------------------------------------------	-------------------------------------------

9. Questões do Projeto de Investigação-Ação

Este projeto de investigação-ação tem por base uma questão levantada durante o meu tempo de estágio a ser desenvolvido durante um período de dez semanas numa escola localizada no Funchal. O problema foi levantado na escola em que estou estagiar e em que estou trabalhar com uma turma dediquei a minha atenção a todas as crianças da turma.

O trabalho desenvolvido resulta de uma questão-problema levantada durante a minha prática pedagógica e que, com o apoio dos professores, foram estabelecidas. O problema detetado para o projeto vai ao encontro da falta de concentração/atenção, estando subentendida a dificuldade no seguimento de regras. Optei, em conjunto com a Professora Cooperante, por esta questão por ser a área em que a turma com que estou a desenvolver a minha prática pedagógica mostra maiores dificuldades. Assim sendo, um dos meus objetivos será colocar em prática variadas estratégias procurando melhorar o comportamento das crianças, quer a nível individual, quer a nível de grande grupo. Em diálogo com a Professora Cooperante para procurar levantar uma questão-problema para o presente projeto concordámos com o facto de que muitas vezes a atenção e a dificuldade em cumprir regras por parte da turma poderia constituir uma boa base para o projeto.

Tendo por base as informações que obtive acerca da turma e em concordância com o ponto de vista da Professora Cooperante trabalhei a falta de concentração/atenção, encontrando-se subentendida a dificuldade no cumprimento de regras. Assim coloquei a seguinte questão:

1-Como intervir de forma a possibilitar às crianças o desenvolvimento de competências na área da atenção/concentração, face às dificuldades manifestadas pelas mesmas?

No decorrer deste projeto tentei desenvolver estratégias que motivassem as crianças, procurando assim desenvolver e melhorar as suas competências a nível da concentração, onde estava subentendido o cumprimento de regras. Como tal, elaborei diversas planificações e reflexões ao longo da minha prática pedagógica que tiveram incluídas estratégias dinâmicas e motivadoras que usei de maneira a tentar dar resposta a esta questão-problema. Todas as respetivas atividades foram colocadas em prática com a referida turma.

Estratégias de Intervenção

Para a minha intervenção optei pelo desenvolvimento de atividades pedagógicas ao longo do meu tempo de estágio que tivessem implícito a motivação e empenho dos alunos. As estratégias usadas foram:

- 1- Estimulando a concentração e a escrita (leitura do “Problema da Semana” e posterior redação do mesmo por parte da turma);
- 2- “Recolhendo Palavras” (leitura do campo lexical da palavra solo, água e animal com aumento progressivo do número de palavras de cada campo lexical e verificação dos erros ortográficos);
- 3- Preenchimento de um texto com lacunas;
- 4- Que som é este? (alunos deitam a cabeça com os olhos fechados, para que possam descobrir com que objeto eu faço um determinado som, por exemplo estojo ou agraphador);
- 5- Concursos:
 - “Campeões do Estudo do Meio”;
 - “Campeões da Matemática”.

A minha primeira estratégia direcionada para o meu projeto de investigação-ação, partiu de um exercício que faz parte da rotina da turma, em que o li aos alunos para que tomassem atenção e o apontassem nos cadernos.

Dentro das estratégias a serem introduzidas, as três atividades agora referidas foram prolongadas ao longo do tempo por se encontrarem relacionadas com a recolha

de palavras. Como tal introduzi, em semanas diferentes, três campos lexicais, nomeadamente de solo, água e animal. O número de palavras de cada um dos campos aumentou progressivamente de semana para semana e foram tidos em conta o progresso das crianças a nível da atenção, memorização e número de palavras recolhidas.

Uma outra estratégia que coloquei em prática teve por base preenchimento de um texto com lacunas. Esta atividade teve por finalidade melhorar as competências de atenção/concentração de todos os alunos.

Também realizei com a turma uma outra atividade, desta vez de relaxamento. Pedi que os alunos deitassem a cabeça com os olhos fechados para que depois conseguissem descobrir com que objeto eu fazia um dado som, por exemplo um estojo ou agrafador. Parti de objetos presentes diariamente na sala de aula pois eram materiais com que os alunos se encontravam familiarizados. Com esta estratégia pude estimular e motivar os alunos a estarem atentos na tarefa.

Finalmente, realizei dois concursos do mesmo género, nomeadamente “Campeões do Estudo do Meio” e “Campeões da Matemática”. Estes foram uma forma de consolidar os conteúdos a serem trabalhados com a turma, podendo os alunos demonstrar que conhecimentos adquiriram acerca das temáticas. Após uma breve leitura das regras do concurso, foi realizado o sorteio para formação de grupos e deu-se início ao concurso. No final, entreguei à equipa vencedora o certificado de campeões do concurso.

No geral, estas estratégias de intervenção tiveram por finalidade ser alvo de grande atenção por parte da turma e auxiliaram-me na tentativa de obter uma resposta para a minha questão-problema. Denotei nos alunos progressivas melhorias ao nível da atenção/concentração e claro no seguimento de regras.

13. Resposta às questões do Projeto de Investigação-Ação

Método de Análise de Dados

A minha primeira estratégia direcionada para o meu projeto de investigação-ação, partiu de um exercício que faz parte da rotina da turma, li-o aos alunos para que tomassem atenção e o apontassem nos cadernos. Alguns alunos tiveram alguma dificuldade mas após algumas leituras conseguiram alcançar o objetivo.

Durante toda esta semana introduzi três estratégias para o meu projeto de investigação-ação, nomeadamente a leitura do problema da semana, a leitura do campo

lexical da palavra solo e ainda o preenchimento de um texto com lacunas. Considero que os alunos mostraram-se entusiasmados com estas novas atividades e que no geral, os trabalhos realizados durante a semana correram bem e consegui alcançar o que pretendia, sobretudo a nível da atenção/concentração da turma.

Introduzi nesta semana uma outra estratégia direcionada para o Projeto de Investigação-Ação, dando continuidade à estratégia já trabalhada, levei uma lista de palavras (campo lexical) acerca da água, mas desta vez esta lista tinha um maior número de palavras do que a anterior. Os alunos mostram sempre muito interesse e entusiasmo quando realizo com eles este tipo de atividade.

Introduzi ainda mais uma estratégia direcionada para o Projeto de Investigação-Ação, em que levei um campo lexical com uma lista de palavras que os alunos, atentamente, ouviriam e apontariam nos seus cadernos. Após este momento de grande interesse e entusiasmo por parte dos alunos pude tomar nota de quantas palavras tinham conseguido anotar e também que erros ortográficos tinham cometido. Saliento que foi a terceira lista de palavras que levei à turma de modo a que pudesse denotar a sua evolução. Desde a primeira até à terceira lista de palavras, o número de palavras foi aumentando e o interesse por parte dos alunos também, que ficavam sempre muito empenhados nestas atividades.

Foi realizado o concurso “Campeões do Estudo do Meio” como dinâmica forma de consolidar os conteúdos até agora trabalhados. Os alunos ficaram mesmo muito empenhados e entusiasmados com a realização do concurso e mostraram ter bons conhecimentos acerca dos conteúdos. Após uma breve leitura das regras do concurso, foi realizado o sorteio para formação de grupos e deu-se início ao concurso. No final, houve um empate mas apenas uma equipa conseguiu ser vencedora. Entreguei depois à equipa vencedora o certificado de campeões do concurso.

Realizaram nesta semana o concurso “Campeões da Matemática”. Os alunos participaram com muito interesse e empenho, e onde demonstraram estarem muito bem preparados e ter grandes conhecimentos sobre os conteúdos trabalhados. Todas as equipas tiveram raciocínios muito bons e rápidos, e estas capacidades foram também elogiadas por parte das professoras.

Todas as atividades suscitaram empenho por parte dos alunos, sobretudo o concurso, no qual se envolveram e divertiram de forma ativa e dinâmica, valorizando o trabalho em grupo.

Referências

- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma perspectiva Cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Almeida, M. (1987). *Educação Lúdica-técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: Edições Loyola.
- Bee, H. (1996). *A Criança em Desenvolvimento*. Porto Alegre: 7ª edição.
- Bento, A. (2011). *As etapas do processo de investigação: do título às referências bibliográficas*. Funchal: António Maria Veloso Bento.
- Bento, A. (2013). *10 Tópicos (e dicas) sobre Investigação. Coleção Ideias em Prática*. Funchal.
- Bessa, N.; Fontaine, A. M. (2002). *Cooperar para Aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brazão, J. P. (2007). O Diário de um Diário Etnográfico Eletrónico. In J. M. Sousa. & C. Fino (Org.). *A Escola sob Suspeita* (pp. 289-307). Porto: Edições Asa.
- Costa, A. (1999). *Classes Sociais e Trajetórias num Bairro Popular* in António Firmino da Costa, Sociedade de Bairro: dinâmicas sociais de identidade Cultural, Oeiras: Celta Editora, pp. 226-245.
- Decreto-Lei N.º 241/2001 de 30 de agosto – *Perfil específico de desempenho do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Retirado de: https://www.google.pt/?gws_rd=cr&ei=xnKUv7rAoXGswaFyoCACg#q=perfil+de+educador+de+inf%C3%A2ncia.
- Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho (Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário).
- Erikson, E. (1976). *Infância e Sociedade*. Ciências da Educação. Brasil: Zahar Editores.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

- Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes*. Lisboa. INIC.
- Imbernón, F. (1994). *La Formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Biblioteca de Aula 4. Graó Editorial.
- Lieury, A. & Fenoillet, F. (1997). *Motivação e sucesso escolar. Ensinar e Aprender*. Lisboa: Editorial Presença.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação. Coleção Infância*. Porto Editora.
- Menezes, I. (1999). *Desenvolvimento Psicológico na Formação Pessoal e Social*. Edições Asa.
- Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica. (1997). *Orientações Curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: M.E. / DEB – NEPE.
- Ministério da Educação (2007). Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 - *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*. Direção - Geral de inovação e de desenvolvimento curricular.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (2012). *Metas Curriculares de Português: Ensino Básico - 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2012). *Metas Curriculares do Ensino Básico - Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Ministério da Educação. (2010). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (2013). *Programa de Matemática do Ensino Básico* (2013). Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação. Um desafio para professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Nabuco, M. (1992), *Inovação, revista do Instituto de Inovação Educacional*, volume nº5
- Neto, C. (2003). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Faculdade da Motricidade Humana.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2008). *A Escola Vista Pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). Prefácio: A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves, *A Visão panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (s/d). *Avaliação e desenvolvimento do currículo em educação pré-escolar*. Universidade de Aveiro: Departamento de Ciências da Educação
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto Editora.
- Sousa, J. & Fino, C. (2001). As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional, in *Revista Educação & Cultura Contemporânea*, 5(10), 11-26 1º Semestre 2008. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá.

Valente J. A. (2000). Diferentes usos do Computador na Educação:
<http://www.nied.unicamp.br/publicacoes/separatas/Sep1.pdf>

Zabalza, A. (1994). *Diários de Aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Coleção Ciências da Educação*. Porto Editora.

