

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

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

Parar, Escutar e Olhar: Um Percurso de Aprendizagens Reflexivas

José Miguel Henriques Correia de Castro Pita

Coimbra, 2015

José Miguel Henriques Correia de Castro Pita

**Parar, Escutar e Olhar: Um Percurso de Aprendizagens
Reflexivas**

Relatório Final em Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do
Ensino Básico, apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de
Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutor(a) Filomena Teixeira

Arguente: Prof. Doutor(a) Fátima Neves

Orientador: Mestre Philippe Loff

Data da realização da Prova Pública: 12 de fevereiro de 2015

Classificação: 18 valores

Agradecimentos

Às professoras doutoras Ana Coelho e Vera do Vale, bem como ao mestre Philippe Loff e a todos(as) os(as) professores(as) da Escola Superior de Educação de Coimbra agradeço a sua contribuição para o desenvolvimento das minhas competências enquanto futuro educador/professor.

A todos(os) os(as) educadores(as) e professoras cooperantes por terem aceite que experimentasse, que errasse e que reformulasse as minhas práticas, fornecendo experientes conselhos que me permitiram progredir enquanto profissional.

À Daniela e à Verónica pelos divertidos momentos de trabalho e pela sua amizade.

À minha amiga de todos os momentos, Ana Gomes, pelas inúmeras horas de trabalho conjuntas e pela excelente equipa que formámos em todas as ocasiões.

À minha família, em especial à minha mãe, pelo suporte, compreensão, tolerância e pela ausência a que estiveram sujeitas.

À minha esposa Catarina, pelo companheirismo, dedicação e compreensão. Obrigado por me ajudares em todas as horas mais difíceis e por me fazeres acreditar na concretização deste sonho.

Parar, Escutar e Olhar: Um Percorso de Aprendizagens Reflexivas

Resumo: O presente relatório constitui-se como o reflexo do itinerário formativo, bem como das aprendizagens associadas a um conjunto de vivências que culminaram com duas experiências de estágio, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Numa primeira parte deste documento, são descritas as instituições nas quais decorreram as práticas educativas e todas as fases inerentes a este processo. Numa segunda parte, são apresentadas seis experiências-chave que se constituem como reflexões críticas das experiências vivenciadas nos estágios curriculares, com o intuito de alcançar um conjunto de competências teórico-práticas.

Palavras-chave: pedagogia diferenciada; metodologias ativas; crianças com agência; relação escola-família; projetos.

Parar, Escutar e Olhar: Um Percurso de Aprendizagens Reflexivas

Abstract: This report reflects not only the educational path but also the learning skills related to a set of experiences which resulted in two internship periods, within the scope of the Master in Preschool Education and Education of the 1st Cycle Basic Education.

In the first part of this document the institutions where these educational practices and all the phases adjacent took place are described. The second part presents six key experiences which are critical reflexions of the lived experiences during the internships that aimed to achieve a set of theoretical and practical skills.

Keywords: differentiated learning, active methodologies, children with agency, relationship school-family, projects.

Sumário

Introdução	1
Parte I – Contextualização e itinerário formativo	3
Capítulo I	3
Secção A – Educação Pré-Escolar	3
1. Organização do ambiente educativo	5
1.1. Caraterização da instituição	5
1.2. Organização da sala	6
1.3. Organização do tempo	7
1.4. Princípios organizativos da prática pedagógica da educadora	8
1.4.1. Relação jardim-de-infância – família	10
1.4.2. Avaliação	11
1.5. Caraterização do grupo	12
Secção B – 1.º Ciclo	15
1. Organização do ambiente educativo	17
1.1. Caraterização da escola	17
1.2. Organização da sala de aula	17
1.3. Organização do tempo	19
1.4. Princípios organizativos da prática pedagógica da professora	19
1.4.1. Relação escola – família	20
1.4.2. Avaliação	21
1.5. Caraterização da turma	22

Capítulo II - Descrição e análise crítica ou reflexiva da experiência de estágio	25
Secção A - Educação Pré-Escolar	25
1. Observação do contexto educativo	27
2. Desenvolvimento das práticas pedagógicas	27
3. Implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico	30
Secção B – 1.º CEB	35
1. Observação do contexto educativo	37
2. Desenvolvimento das práticas pedagógicas	37
3. Implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico	41
Parte II – Experiências-chave	43
1. “Vou ser educador de infância”: o que esperar?	45
2. Espaço exterior: um ambiente de aprendizagem por explorar	51
3. Ouvir as vozes das crianças	57
4. Abordagem de Projeto: aproximar as crianças do centro da aprendizagem (experiência-chave partilhada entre EPE e 1.º CEB)	66
5. TPC: Trabalho para	72
6. Educação Sexual: uma perspectiva humanista da educação	79
Considerações Finais	87
Referências Bibliográficas	93

Índice de Abreviaturas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

ATL – Atividades de Tempos Livres

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EI – Educação de Infância

EPE – Educação Pré-Escolar

ES – Educação Sexual

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

JI – Jardim-de-Infância

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimentos de Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OCEPE – Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OMS – Organização Mundial de Saúde

PC – Projeto Curricular

PE – Projeto Educativo

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

TPC – Trabalhos de Casa

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

Índice de Quadros

Apêndice n.º 1

Quadro n.º 1 – Equipa Educativa da Instituição;

Quadro n.º 2 – Caracterização da Instituição;

Apêndice n.º 3

Quadro n.º 3 – Rotina da sala dos 4 anos;

Apêndice n.º 4

Quadro n.º 4a e b – Ficha 1g;

Quadro n.º 5 – Ficha 2g;

Apêndice n.º 7

Quadro n.º 6 – Modelo de planificação;

Apêndice n.º 11

Quadro n.º 7 – Por que é que os meninos e meninas vêm à “escolinha”?

Quadro n.º 8 – Porque é que é preciso haver “escolinha”?

Quadro n.º 9 – O que é que os meninos e meninas fazem na “escolinha”?

Quadro n.º 10 – E cá na escola, o que é que gostam mais de fazer?

Quadro n.º 11 – E o que é que não gostam?

Quadro n.º 12 – Quem decide o que acontece na “escolinha”? Quem diz o que fazem?

Quadro n.º 13 – Por que é que os meninos e meninas vêm à “escolinha”?

Quadro n.º 14 – Por que é que é preciso haver “escolinha”?

Quadro n.º 15 – O que é que os meninos e as meninas fazem na “escolinha”?

Quadro n.º 16 – E cá na “escolinha”, o que é que gostam mais de fazer?

Quadro n.º 17 – E o que é que não gostam?

Quadro n.º 18 – Quem decide o que acontece na “escolinha”?

Quadro n.º 19 – Por que é que os meninos e meninas vêm à “escolinha”?

Quadro n.º 20 – Porque é que é preciso haver escola?

Quadro n.º 21 – O que é que os meninos e meninas fazem na escola?

Quadro n.º 22 – E cá na escola, o que é que gostam mais de fazer?

Quadro n.º 23 – E o que é que não gostam?

Quadro n.º 24 – Quem decide o que acontece na escola? Quem diz o que fazem?

Quadro n.º 25 – Por que é que os meninos e meninas vêm à escola?

Quadro n.º 26 – Por que é que é preciso haver escola?

Quadro n.º 27 – O que é que os meninos e as meninas fazem na escola?

Quadro n.º 28 – E cá na escola, o que é que gostam mais de fazer?

Quadro n.º 29 – E o que é que não gostam?

Quadro n.º 30 – Quem decide o que acontece na escola?

Índice de Figuras

Figura n.º 1 – “Bosque”;

Anexo n.º 1

Figura n.º 2 – Grelhas de avaliação;

Figura n.º 3 – Horário lectivo da turma do 3.º ano;

Figura n.º 4 – Grelhas de avaliação;

Apêndice n.º 1

Figura n.º 5 – Terraço (entrada para a sala);

Figura n.º 6 – Terraço (vista lateral);

Figura n.º 7 – Horta (*Atelier* da Natureza);

Figura n.º 8 – Morangueiros (*Atelier* da natureza);

Figura n.º 9 – Bosque (parque infantil);

Figura n.º 10 – Bosque (vista parcial);

Figura n.º 11 – Bosque (outra perspetiva);

Figura n.º 12 – Bosque (vista para o lago);

Apêndice n.º 2

Figura n.º 13 – Planta da sala de atividades;

Figura n.º 14 – Vista geral da sala;

Figura n.º 15 – Vista do interior da sala para o terraço;

Figura n.º 16 – Área da cozinha;

Figura n.º 17 – Área da biblioteca;

Figura n.º 18 – Área dos jogos;

Figura n.º 19 – *Atelier* da natureza (interior da sala);

Figura n.º 20 – *Atelier* da natureza (peixe Beta, cujo cuidado é da responsabilidade do grupo);

Figura n.º 21 – Área da casa e área dos disfarces);

Figura n.º 22 – Tapete;

Figura n.º 23 – *Atelier* da natureza (exterior da sala);

Apêndice n.º 5

Figura n.º 24 – Bloco no qual se situa a sala da aula da turma do 3.º ano;

Figura n.º 25 – Entrada da sala da aula da turma do 3.º ano;

Apêndice n.º 6

Figura n.º 26 – Planta da sala de aula;

Figura n.º 27 – Interior da sala de aula da turma do 3.º ano;

Figura n.º 28 – Interior da sala de aula da turma do 3.º ano (outra perspetiva);

Figura n.º 29 – Sala de aula (quadro negro, corticite e mesa de apoio);

Figura n.º 30 – Armários presentes na sala para arrumação dos manuais;

Figura n.º 31 – Entrada da sala de aula (vista para a despensa e tabela do(a) chefe do dia);

Figura n.º 32 – Sala de aula adjacente para reuniões e outros fins;

Apêndice n.º 7

Figura n.º 33 – Elaboração da teia pelas crianças;

Figura n.º 34 – Elaboração da teia pelas crianças (continuação);

Figura n.º 35 – Teia inicial finalizada;

Figura n.º 36 – Carta enviada pelo Chin Chuan;

Figura n.º 37 – Caça ao tesouro proposta pelo Chin Chuan;

Figura n.º 38 – Caça ao tesouro proposta pelo Chin Chuan (continuação);

Figura n.º 39 – Trajes típicos chineses enviados pelo Chin Chuan;

Figura n.º 40 – Prática do Kung Fu no bosque;

Figura n.º 41 – Prática do Kung Fu com outras salas do JI;

Figura n.º 42 – Teatro de sombras;

Figura n.º 43 – Criança a desenhar a Muralha da China;

Figura n.º 44 – Grupo à entrada do restaurante;

Figura n.º 45 – Crianças a comer com pauzinhos;

Figura n.º 46 – Quadro representativo da Grande Muralha da China;

Figura n.º 47 – Grupo a almoçar;

Figura n.º 48 – Treino da dança do dragão;

Figura n.º 49 – Treino da dança do dragão com recurso à música;

Figura n.º 50 – Convites para a divulgação;

Figura n.º 51 – Teia tridimensional elaborada a partir da teia inicial;

Figura n.º 52 – Crianças vestidas com trajes chineses encaminhando as famílias para a sala da divulgação;

Figura n.º 53 – Dança do dragão (cabeça);

Figura n.º 54 – Dança do dragão (corpo);

Figura n.º 55 – Teatro de sombras;

Figura n.º 56 – Prática do Kung Fu;

Figura n.º 57 – Prática do Kung Fu (outra perspectiva);

Figura n.º 58 – Mural(ha) da China (exposição fotográfica e biblioteca temática);

Figura n.º 59 – Pratos e pauzinhos com fotografias das crianças;

Figura n.º 60 – Lanche chinês (chá e biscoitos da sorte) servido às famílias;

Figura n.º 61 – Simulação de uma casa chinesa;

Figura n.º 62 – *Feedbacks* deixados pelas famílias;

Figura n.º 63 – Comentários das famílias;

Apêndice n.º 9

Figura n.º 64 – Jogo “Quem quer ser milionário” criado para promover conhecimentos relativos ao Estudo do Meio;

Figura n.º 65 – Construção de uma tabela relativa ao peso da turma;

Figura n.º 66 – *Workshop* de primeiros socorros promovido por uma enfermeira convidada para o efeito;

Figura n.º 67 – TIC usadas para o estudo de conhecimentos matemáticos;

Figura n.º 68 – Jogo de balões (actividade relativa às relações socioemocionais);

Figura n.º 69 – Jogo “Gramática natalícia”

Figura n.º 70 – Árvore genealógica da família pirata;

Apêndice n.º 12

Figura n.º 71 – Globo na área da casa;

Figura n.º 72 – Exploração do globo pelas crianças;

Figura n.º 73 – Tabela/Sistema elaborada/o pelo grupo EPE;

Figura n.º 74 – Bilhete de cinema;

Figura n.º 75 – Bilheteira do cinema;

Figura n.º 76 – Venda de pipocas e sumos;

Figura n.º 77 – Bancadas do cinema;

Figura n.º 78 – Crianças a assistirem ao filme;

Apêndice n.º 12

Figura n.º 79 – Inquéritos realizados às famílias;

Índice de Documentos

Apêndice n.º 7

Documento n.º 1 – Carta para o Chin Chuan;

Documento n.º 2 – Jogo “O Muro do chinês” (adaptado);

Documento n.º 3 – História contada através do teatro de sombras;

Apêndice n.º 8

Documento n.º 4 – Modelo de planificação do 1.º CEB;

Apêndice n.º 10

Documento n.º 5 – Projeto “Cegonhas”

Introdução

O presente relatório constitui-se como o reflexo e reflexão das vivências de estágio decorrentes no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa I e II, integradas no plano curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

As práticas educativas realizaram-se em três dias úteis, perfazendo um período total de doze semanas. O primeiro estágio decorreu num jardim-de-infância (JI), mais concretamente com um grupo de crianças de quatro anos. Quanto ao segundo, ocorreu numa escola de 2.º CEB, na qual estava integrada uma turma de terceiro ano. Ambas as experiências de estágio não foram vivenciadas de forma individual, uma vez que a de EPE foi partilhada com uma colega e a de 1.º CEB com duas.

O relatório encontra-se estruturado por forma a descrever, analisar e refletir criticamente sobre ambas as experiências, dividindo-se em duas partes. Na primeira, subdividida em dois capítulos, são apresentados, os elementos inerentes aos contextos nos quais tiveram lugar os estágios, refletindo em torno dos princípios educativos subjacentes a todo o processo. Ainda nesta etapa, são também caracterizados ambos os grupos de crianças. Por outro lado, são descritas as fases nas quais as práticas educativas se desenvolveram.

Numa segunda parte, são apresentadas seis experiências-chave que se constituem como indutoras da reflexão em torno de dimensões consideradas relevantes no percurso formativo, entre elas uma que se reveste de um cariz mais investigativo.

Por fim, as considerações finais representam uma síntese reflexiva das aprendizagens oriundas de todo o percurso académico, pessoal e profissional.

PARTE I – Contextualização e Itinerário Formativo

Capítulo I

Secção A – Educação Pré-Escolar

1. Organização do ambiente educativo

1.1. Caracterização da instituição

A Creche e Jardim-de-Infância (JI) em que decorreu um dos estágios a que este relatório se reporta é uma instituição da rede privada, situada na cidade de Coimbra, mais especificamente na freguesia de Santo António dos Olivais. A área envolvente da instituição é na sua maioria urbana e a sua população dedica-se predominantemente à pequena indústria, comércio grossista e serviços.

Tendo capacidade para cento e oitenta e quatro crianças, distribuídas pelas duas valências, a Creche e JI destina-se a crianças com idades compreendidas entre os quatro meses e os cinco anos de idade. O seu horário de funcionamento é das 07h30 às 18h30, durante o qual uma vasta equipa de profissionais divide funções (cf. Apêndice n.º 1, Quadro n.º 1). A instituição encontra-se integrada desde 1953 numa estrutura associativa, dando prioridade aos(às) filhos(as) dos(as) funcionários(as) da mesma.

A estrutura do edifício divide-se em três pisos (cf. apêndice n.º 1, Quadro n.º 2). Todas as salas têm acesso a um terraço amplo e descoberto que é partilhado pelo JI (cf. Apêndice n.º 1, figuras n.º 5 e 6) com acesso direto a uma horta e a um jardim (cf. Apêndice n.º 1, figuras n.º 7 e 8). Perto do edifício da instituição existe também um parque de merendas com baloiços e escorregas, cujo solo é revestido, em parte, por borracha e, noutra, por brita e terra. Este espaço é denominado por todos(as) como “bosque”¹. O parque dispõe ainda de um pequeno lago artificial e perto deste existem dois campos destinados à prática desportiva (ténis e futebol) de livre acesso à instituição (cf. Apêndice n.º 1, figuras n.º 9 a 12). De facto, de acordo com Neto, citado por Figueiredo (2010), espaços exteriores como este que permitem correr, saltar, trepar, jogar, etc. são fundamentais “para um dispêndio de energia essencial para o desenvolvimento, bem como são importantes para a capacidade adaptativa do ponto de vista motor, emocional e afetivo” (p.36).

A instituição tem um Projeto Educativo (PE) intitulado “Um palminho de Terra” (sobre o qual se reflete no ponto 2.3. Princípios organizativos da prática pedagógica da educadora).

¹ Sobre este espaço cf. experiência-chave “Espaço exterior: um ambiente de aprendizagem por explorar”

1.2. Organização da sala

De acordo com Oliveira-Formosinho (2011), o espaço deve ser “um território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer” deve estar “aberto às vivências, interesses das crianças e comunidades;”, deve ser “organizado e flexível; plural e diverso; (...) estético, ético, amigável;” e ainda “seguro; (...) lúdico e cultural” (p. 11). Em suma, o espaço deve ser um lugar privilegiado para aprender, brincar, trabalhar, participar, experienciar, comunicar, enfim, deve acolher intencionalidades diferenciadas. Para tal, é necessário que a sala esteja organizada em função de todos(as) os(as) intervenientes na ação educativa, bem como funcionar como o palco onde o processo educativo possa fluir naturalmente (idem). Na verdade, a sala de atividades e a forma como é (re)organizada constitui um dos elementos fundamentais no desenrolar deste processo, já que condiciona grandemente o que o grupo faz e aprende (Ministério da Educação [ME], 1997). Assim, ele deve espelhar as intenções educativas e a “dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (idem: 37), o que exige uma reflexão constante para permitir a autonomia do grupo. Por outro lado, à medida que as crianças evoluem, adquirindo novas capacidades, o espaço deve também ele acompanhar essa evolução, por exemplo, através da troca de jogos por outros com maior nível de complexidade. Deste modo, a organização dos materiais que estão à disposição, deve também ser flexível, isto é, permitir maneiras diferentes de os utilizar, deslocando-os no espaço e, assim, reorganizar a sala. Da mesma forma, o equipamento deve ser de qualidade, variado, funcional, duradouro, seguro e esteticamente aliciante (idem).

A sala dos quatro anos é ampla, limpa e arejada, luminosa e o material está acessível às crianças que transitam de uma área para a outra facilmente (cf. Apêndice n.º 2, figuras n.º 13 e 14). Existe toda uma parede envidraçada, que contém inclusivamente uma porta, o que cria transparência, diluindo portanto a fronteira entre o interior e o exterior e permitindo a quase total luminosidade natural da sala (cf. Apêndice n.º 2, figura n.º 15). Apesar de as áreas não se encontrarem identificadas, os elementos que as constituem permitem que as crianças a reconheçam como a área dos jogos, por exemplo (cf. Apêndice n.º 2, figuras n.º 16 a 23). Além disso, as regras também não estão expostas, todavia, o grupo conhece-as,

pois por vezes lembra-as aos colegas. Por outro lado, os chefes usam luvas de cores distintas, estando a cada uma delas associado um significado (silêncio e arrumação). No Projeto Curricular (PC), a educadora reconhece que a organização da sala dos quatro anos segue, em certa medida, o Movimento de Escola Moderna (MEM) e por outro lado a Abordagem de Projeto, dado que a sala é frequentemente sujeita a reorganizações, sobretudo na área polivalente, de forma a poder adaptar-se às necessidades e interesses do grupo (Vasconcelos, n.d.). Deve referir-se ainda que a sala possui um sistema de ar condicionado, rádio e todo um conjunto de aparelhos eletrónicos que ajudam a aumentar o nível de qualidade de sala em termos de equipamentos. Contudo, não existem na sala meios informáticos como computadores que permitam pesquisa imediata na internet de temáticas que surjam no quotidiano sobre as quais se pretenda explorar. Por outro lado, o cantinho da leitura poderia sofrer uma remodelação, visto que os livros de que dispõe estão na sua maioria danificados e desadequados à faixa etária, o que leva a que este seja um espaço raramente frequentado pelas crianças.

1.3. Organização do tempo

O tempo na sala dos quatro anos é planeado de forma flexível, já que, geralmente, as necessidades e os interesses das crianças são ponderados nesta organização. De facto, o tempo educativo deve obedecer a uma distribuição flexível, sendo que dele devem fazer parte períodos que se repetem com alguma regularidade (ME, 1997), o que significa que o(a) educador(a), ao planear, deve prever dois tipos de momentos: períodos que não sofrem variações de dia para dia (rotinas) e outros durante os quais se verifica uma ausência de monotonia.

A rotina do grupo dos quatro anos distribui-se em vários momentos distintos (cf. Apêndice n.º 3, Quadro n.º 3). Deste modo, posso depreender que, no que diz respeito ao bloco da manhã, a rotina da sala está muito relacionada com o MEM que prevê momentos de acolhimento, conselho, atividades e projetos, além da pausa (Oliveira-Formosinho, 2013). Na verdade, as rotinas desempenham, à semelhança do espaço, um papel fundamental para as crianças, dado que é exatamente a partir da rotina que estas podem sentir-se seguras e tranquilas, pois conhecem o que aconteceu, sabem o que e para que fazem e conseguem prever o que se segue. Significa isto que, através da sucessão de ritmos intencionalmente planeados pelo(a)

educador(a), as crianças podem, desta forma, construir referências e compreender a organização temporal, isto é, passado, presente e futuro (ME, 1997).

A hora da sesta é um dos momentos da organização do tempo que revela alguns aspetos menos positivos, nomeadamente o facto de algumas crianças demonstrarem desinteresse por cumpri-la, mas não lhes ser oferecida outra hipótese. As crianças devem ter, na verdade, a oportunidade de vivenciar e compreender todos os momentos diários, bem como propor alterações, inclusivamente na rotina, pois as crianças devem ter um papel ativo e crítico no seu dia-a-dia, tornando-se assim progressivamente autónomas. De acordo com Zabalza (1998) “Criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (p. 71), pois é importante que as experiências (co)proporcionadas às(pelas) crianças devam ser enriquecedoras e façam sentido para elas, adequando-se a gestão do tempo à do espaço e às interações entre criança(s)-criança(s)-adulto(s).

1.4. Princípios organizativos da prática pedagógica da educadora

Antes de descrever e refletir sobre as práticas da educadora cooperante², importa agora contextualizá-las no PE. Encontra-se estruturado para vigorar durante os anos letivos 2012-2015, sob a égide da biodiversidade, dividindo-se em três partes, cada uma delas explorada num dos três anos letivos consignados. São elas: “uma gotinha de água”, “um palminho de terra” e “um raiozinho de sol”. Desta forma, no ano letivo em que decorreu o estágio, o subtema orientador era o segundo. Na verdade, tendo por base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (ME, 1997), de entre os vários objetivos gerais pedagógicos definidos, pode verificar-se que a educação pré-escolar (EPE) deve propiciar momentos de expressão e comunicação, através das quais as crianças possam compreender o mundo que as rodeia. De facto, o PE parece ter como intenção que as crianças se questionem sobre elementos do mundo envolvente, de forma a “despertar a curiosidade e o pensamento crítico” (idem: 16). Nesta linha, “os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que os rodeia. As crianças, quando iniciam a EPE, já sabem muitas coisas sobre o «mundo»” (idem: 79). É

² É de referir que, ao se pretender preservar a identidade de todos os intervenientes no processo educativo, nomeadamente das educadora e professora cooperantes, bem como de todas as crianças, serão apenas utilizadas as iniciais dos seus nomes.

precisamente no JI que as crianças têm a possibilidade de compreender e atribuir sentido a essa mesma realidade circundante, descobrindo-a e explorando-a.

Ao consultar-se o PC, pode constatar-se que a prática da educadora cooperante se baseia na articulação entre o MEM e a Abordagem de Projeto.

A planificação semanal encontra-se organizada tendo em conta as atividades extracurriculares (música, natação, judo, inglês, ballet e ioga), contudo estas decorrem simultaneamente à prática da educadora, o que nem sempre se revela como um aspeto positivo, dado que muitas vezes as suas atividades são interrompidas.

Já a planificação das atividades diárias é da responsabilidade da educadora. Embora informais e flexíveis, pois são formuladas de acordo com as curiosidades das crianças, as atividades têm um carácter obrigatório, o que conduz a que todos façam o mesmo quase em simultâneo. Por outro lado, nestas planificações não existem momentos de (auto)avaliação, fundamentais para que o(a) educador(a) avalie também a sua prática.

Do que se pode observar da sua prática, a educadora concede às crianças espaços para iniciativa e escolha, reforçando atitudes e comportamentos que revelem sentido de responsabilidade, autoestima, cooperação, interajuda, etc.. Estes comportamentos e atitudes são estimulados aquando de momentos de gestão do grupo em que as crianças são chamadas para, por exemplo, a marcação de presenças, ou para pequenos recados, ou para a eleição do “chefe do dia”, etc..

A educadora em tudo aquilo que faz revela uma postura entusiasta e divertida, envolvendo as crianças nesse ambiente inspirador que as leva a realizarem as tarefas de forma motivada e dedicada, ou não constituísse a educadora o adulto de maior referência na sala. Para além disso, concede tempo para ouvir as crianças e realça as suas conquistas e competências, baseando desta forma a sua prática numa diferenciação pedagógica. As suas principais características são de facto a sua postura calorosa, meiga, divertida e disponível que dão azo e possibilidade para que a criatividade do grupo possa fluir naturalmente, ao invés de as inibir, como fazem por vezes outros adultos da sala, quando em função da estética, condicionam a autonomia das crianças na execução de determinadas tarefas. Estes outros adultos são as duas auxiliares de ação educativa que coadjuvam a educadora na sua prática. É, no entanto, de realçar nesta prática educativa como um dos aspetos mais positivos o facto de educadora e auxiliares formarem efetivamente uma verdadeira equipa

educativa, o que favorece o ambiente de aprendizagem aumentando a qualidade da resposta no JI em causa (ME, 1998).

É também importante realçar que a educadora cooperante, para além destas suas funções, acumula as funções inerentes ao cargo de coordenadora pedagógica do JI.

1.4.1. Relação do jardim-de-infância – família

Parece ser um objetivo da instituição estabelecer um intercâmbio entre o JI e a comunidade, através da envolvência em projetos e eventos variados, cuja parceria tenha como finalidade a melhoria dos processos de aprendizagem. A instituição estabelece este diálogo através de reuniões, conversas informais diárias, telefonemas, etc. No caso da educadora, é importante referir que, para além destas trocas informais e formais, as famílias são pontualmente convidadas a participarem em atividades planeadas para e com o grupo. Por outro lado, existem iniciativas que partem da instituição familiar que contribuem para o desenvolvimento de atividades da sala. Como exemplos desta cooperação com a família temos: a solicitação de pesquisas sobre aspetos de alguns projetos (“animais”, “um palminho de terra...”, etc.), ou de outras necessidades, por exemplo, como ovos para fazer um foliar, ou sementes para a horta.

Para além disso, as salas de atividades estão abertas à entrada das famílias que podem circular livremente pela instituição, podendo assim envolver-se no processo de aprendizagem dos(as) seus(suas) educandos(as).

De facto, de acordo com as OCEPE (ME,1997), “a colaboração dos pais, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (p. 45).

Na verdade, a família constitui um eixo fundamental de cooperação com o JI, já que segundo o mesmo documento (idem), “A família e a instituição (...) são dois contextos sociais que contribuem para a educação da (...) criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas (...) Porque os pais são [de facto] os principais responsáveis pela educação das crianças”, tendo assim “o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos” (p. 43). Significa isto que é importante que a troca de informações entre os

primeiros agentes de socialização (a família) e o JI permita um melhor acompanhamento e resposta às necessidades das crianças.

1.4.2. Avaliação

De acordo com as OCEPE (ME, 1997), avaliar “implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (ME,1997: 27). Desta forma, o(a) educador(a) ao avaliar quer a sua prática, quer os efeitos dela nas crianças, bem como o ambiente, apoia o processo educativo, porque tem em linha de conta as aprendizagens e o desenvolvimento de competências das crianças e também a melhoria da qualidade da educação. Assim, o(a) educador(a), depois de observar, fase durante a qual recolhe informação, reflete sobre práticas e o modo como contribuíram para o desenvolvimento do grupo e das crianças e planeia a ação. De acordo com o Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto), a avaliação tem um caráter formativo e deve ser global, contextualizada, coerente, diversificada, valorizadora da evolução das crianças e, por fim, promotora da igualdade e da equidade (Circular nº4/DGIDC/DSDC/2011).

A educadora cooperante centra a sua avaliação numa *checklist* (cf. Anexo n.º 1, Figura n.º 2), o que reduz, de certa forma, este processo tão importante. Segundo Portugal e Laevers (2010), a avaliação não se deve limitar a efetuar uma listagem de “capacidades adquiridas, em vias de aquisição ou ainda inexistentes”, dado que, apesar de “interessante” e “necessária” (p. 10), esta modalidade de avaliação não é satisfatória, dinâmica, contextualizada, nem tem em conta a evolução das crianças. Pelo contrário, uma avaliação deve ser frequente, fiel e respeitadora do desenvolvimento do grupo. Logo, este é um dos aspetos mais desafiantes, já que o(a) educador(a) deve criar estratégias diversificadas que verifiquem a sua prática e quais são os pontos de instabilidade ao nível do saber que impliquem uma atuação prioritária, bem como a estabilidade emocional por parte das crianças, ou a falta dela, possibilitando, assim, ao(à) educador(a) apurar os avanços e recuos, podendo, desta forma, justificar e sustentar as decisões tomadas.

Avaliar, de acordo com as OCEPE, passa também por envolver as crianças neste processo, pois “A avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador” (ME, 1997:

27). Por outro lado, a criança, ao refletir sobre os efeitos das suas experiências e vivências, constata qual a real progressão das suas aprendizagens, quais os desafios a superar e de que forma o pode fazer. De facto, “O compromisso de escutar as crianças e consultá-las é fundamental para se pensar, desenvolver e praticar o currículo nos ambientes pré-escolares” (Kinney e Wharton, 2009: 21). Na verdade, não são consagrados na planificação da educadora momentos de autoavaliação. Este aspeto torna-se visível, por exemplo, através do arquivamento de trabalhos num dossiê, arquivamento este efetuado sem qualquer intencionalidade e/ou reflexão com as crianças.

Deve referir-se também que eu e a minha colega implementámos o Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC), mais especificamente as fichas 1g e 2g. Este é um sistema que tem em conta os principais documentos oficiais, tais como as OCEPE, o Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância, etc., sendo o seu principal objetivo acompanhar as crianças, com base na abordagem experiencial em educação e no trabalho de Laevers (Portugal e Laevers, 2010).

Com base nos resultados (cf. Apêndice n.º 4, Quadros n.º 4 e 5), pode constatar-se que em geral, à exceção de quatro crianças, o grupo parece equilibrado quanto ao seu bem-estar e implicação, ou seja, em regra, as crianças sentem-se bem consigo mesmas e encontram-se predispostas para a relação com o outro, ou seja estão abertas a explorar o meio envolvente.

1.5. Caraterização do grupo

O grupo é constituído por vinte e duas crianças de quatro anos, dez rapazes e doze raparigas, nascidas entre fevereiro e dezembro de 2008. Não existem na sala dos quatro anos crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Nas rotinas diárias, o grupo demonstra ser autónomo, participativo e comunicativo, pois quase sempre tem opinião e resposta para as múltiplas questões do quotidiano. Nessas mesmas questões, regularmente partilha situações reais das suas vivências ou, por outro lado, elementos criativos provenientes da sua imaginação. Aquando da sua participação, gosta de ser elogiado e estimulado pela educadora (prática que lhe é recorrente). Sempre que lhes é solicitado para adequarem o comportamento às regras da sala, as crianças revelam-se compreensivas e empenhadas em reformulá-lo (Marchão, 2012), exceto quatro ou cinco crianças que

desviam o olhar da educadora e mostram-se reticentes em “cumprir as regras” (expressão usada pela educadora).

De forma geral, as crianças sabem estar, ser e comunicar, revelando assim um sentido social adequado. Para além disso, mostram-se prestáveis no que diz respeito às questões de cooperação com adultos e/ou pares, já que nas mais variadas situações se oferecem para ajudar o outro.

Uma das crianças da sala não tem mãe, questão para a qual se deve ter alguma sensibilidade aquando, por exemplo, do dia da mulher ou do dia da mãe. De acordo com Louzette e Gatti (2007), é necessário que se dê início ao processo de luto que é normalmente muito doloroso, especialmente para a criança que se encontra em fase de compreensão do mundo que a rodeia. Quando se dá a morte, todo o universo interno da criança fica destruído, “Principalmente se a perda de um dos pais acontecer em um momento em que a criança depende, para a construção de sua identidade, de modelos para a constituição de sua personalidade” (idem: 78). Este luto traduz-se numa necessária adaptação à ausência desse ente querido e, para a criança, este acontecimento pode influenciar o seu desenvolvimento, quer em termos sociais, quer na forma de encarar a vida e, sobretudo, ao nível emocional (idem). Esta é aliás uma criança que, pelo que foi possível observar, chama a atenção aquando de momentos de problemas/conflitos, revelando dificuldade em superá-los.

Por outro lado, uma outra criança faz parte de uma família que pertence à religião das Testemunhas de Jeová e também este facto acarreta algumas consequências para o JI, tais como, o facto de a criança não frequentar a instituição na época do Natal. Na verdade, as questões culturais e religiosas podem levantar problemas entre a família e a instituição, já que, se o(a) educador(a) não for sensível a estas questões, a criança poderá sofrer pesadas consequências, tais como: desconforto, insegurança e frustração emocionais, confusão, divisão entre pais e educadores, etc. (Finn, 2003). As práticas educativas da instituição devem ter então em conta as crenças e valores das crianças e das famílias. Durante o período em que decorreu o estágio, não se sucedeu nenhum episódio a registar, o que significa que parece ter havido cooperação de ambas as partes.

Capítulo I

Secção B – 1.º Ciclo

1. Organização do ambiente educativo

1.1. Caracterização da escola

A prática educativa decorreu na zona do Baixo Mondego, mais propriamente no Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Velho. Integrada no distrito de Coimbra e concelho de Montemor-o-Velho, a escola encontra-se entre Coimbra e Figueira da Foz.

Sendo a paisagem envolvente predominantemente constituída pelos campos do Baixo Mondego, comumente encontram-se cultivos de arroz e de milho, que representam uma das atividades complementares da população. Apesar disso, dedica-se maioritariamente a atividades relacionadas com os setores secundário e terciário.

Não obstante o facto de existir na localidade uma escola de 1.º CEB, a turma com a qual estagiámos (3.º ano), por ser a que abrange um maior número de elementos, foi integrada numa EB 2/3 não muito distante. Esta mudança constituiu-se como uma oportunidade enriquecedora, na medida em que, proporcionou um conjunto de ofertas, tais como uma sala de informática, às quais as crianças não teriam acesso, caso se encontrassem na escola de 1º CEB.

Outras das potencialidades proporcionadas por este espaço passa necessariamente pela própria estrutura do edifício que se encontra dividida em três blocos: bloco A (salas de aulas de 2.º ciclo e da turma de 3.º ano); bloco B (salas de aula, sala de professores, laboratórios e sala de informática); bloco principal (bar, refeitório, reprografia, biblioteca, etc.) (cf. Apêndice n.º 5, Figuras n.º 24 e 25).

A dinâmica da EB 2/3 encontrava-se desassociada, em certa medida, do ritmo da turma do 3.º ano (cf. Anexo n.º 2, Figura n.º 2), já que os horários do 1.º, 2.º e 3.º ciclos não eram compatíveis. O horário de funcionamento da escola decorria no intervalo de tempo das 8h30 às 17h15.

1.2. Organização da sala de aula

De acordo com Oliveira-Formosinho (2011), o espaço deve ser refletido e organizado com vista à aprendizagem, devendo portanto fomentar bem-estar, alegria e respeitar os interesses e as vivências das crianças e da restante comunidade. Sendo assim, deve ser de igual forma passível de constante adaptação à rotina da turma.

Além disso, o espaço deve acima de tudo potenciar a escuta individual e coletiva, para que os diferentes ritmos e identidades sejam acolhidos na dinâmica do grupo (idem).

A organização e a disposição do espaço podem também promover ou não a autonomia das crianças, estimulá-las e influenciar a duração do seu período de atenção (Zabalza, 1998).

No que que à sala do 3.º ano diz respeito (cf. Apêndice n.º 6, Figura n.º 26), esta é ampla e luminosa, já que praticamente toda ela é revestida por janelas. A professora cooperante adotou como disposição das mesas a organização em U, com a finalidade de melhor circular e acompanhar todos(as) e cada aluno(a) individualmente. Por outro lado, existem também quatro mesas no centro desse U. Além disso, pretendia-se com esta mesma disposição fomentar o trabalho cooperativo, possibilitado igualmente pelo facto de cada mesa ser ocupada por duas crianças. Ainda assim, os lugares nunca se mantiveram fixos, na medida em que foram sofrendo alterações ao longo do tempo, consoante as necessidades das crianças e os objetivos da professora. Inicialmente, a sala possuía um quadro de ardósia, tendo posteriormente sido substituído por um quadro branco, mudança essa que contribuiu consideravelmente para a sua melhor visibilidade pela turma. Junto ao quadro, professora e alunos(as) dispõem de uma mesa com um computador com acesso à internet que serve de auxílio ao processo de aprendizagem. Agregados a este computador, existem também na sala um projetor e uma tela. A secretária da professora foi estrategicamente colocada num canto da sala com o objetivo de a mesma obter uma perspectiva geral da sala (cf. Apêndice n.º 6, Figuras n.º 27 a 29).

Com a intenção de aliviar a carga muitas vezes excessiva das mochilas das crianças, existem numa das paredes da sala armários que servem de apoio para os *dossiers* individuais e para os manuais escolares (cf. Apêndice n.º 6, Figura n.º 30). Existe também uma despensa na qual a turma pode guardar todos os materiais de que necessita para o dia-a-dia (cf. Apêndice n.º 6, Figuras n.º 31). Junto à mesma, encontram-se duas mesas de apoio que servem com frequência de ponto de correção e de entrega dos trabalhos de casa.

A sala do 3.º ano tem ligação a uma outra sala que serve muitas vezes para um acompanhamento mais individualizado por parte da professora cooperante e/ou do professor de apoio. Além disso, esta é utilizada para reuniões pontuais com as famílias (cf. Apêndice n.º 6, Figura n.º 32). Para além destas duas salas, as crianças

podem também usufruir da biblioteca e da sala de informática, algumas vezes contempladas nas atividades promovidas pela professora.

A sala reflete em certa medida as atividades desenvolvidas, visto que nela se encontram expostos alguns dos trabalhos que vão sendo produzidos ao longo do período letivo.

Não se pode esquecer ainda de outro importante ambiente de aprendizagem que é o espaço exterior, não sendo todavia contemplado nas atividades da professora.

1.3. Organização do tempo

Tal como o espaço, o tempo representa outra das dimensões fundamentais no processo de aprendizagem. Segundo Oliveira-Formosinho (2011), “o tempo pedagógico necessita ser criticamente refletido a partir das aprendizagens experienciais” (p. 72) das crianças.

Na realidade, o tempo no 1.º ciclo é fortemente condicionado pelas diretrizes emanadas pelo ME que são específicas no que diz respeito aos tempos consagrados a cada unidade curricular. Sobra portanto pouca liberdade de tempo a professores(as) e alunos(as) para gerirem autonomamente as suas atividades diárias.

Na rotina diária da turma existem mais momentos “rotineiros” do que espontâneos, talvez por força dessa pressão ministerial. Nessa organização diária, é contemplada, todas as manhãs, uma conversa informal estabelecida entre professora e alunos(as) na qual é concedida liberdade na abordagem de assuntos. É também neste momento que é definido o(a) chefe da semana, sendo que o(a) mesmo(a) recolhe diariamente os trabalhos de casa (TPC). Posteriormente, seguem-se todas as atividades curriculares regidas pelo horário da turma (cf. Anexo nº. 2, Figura nº 3).

1.4. Princípios organizativos da prática pedagógica da professora

O Decreto-Lei nº 241/2001, de 20 de Agosto, refere que o professor “organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta (...) a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências” de cada aluno(a).

Relativamente à prática educativa, dado que a orientadora cooperante se caracteriza por ser exigente e, simultaneamente, compreensiva, tal facto concede-lhe

indubitavelmente o papel de figura de referência para as crianças. A professora cooperante pauta-se por ser honesta, direta e firme na relação com as famílias, mas sensível aos problemas e necessidades dos(as) seus(suas) alunos(as).

Essa assertividade e honestidade esteve também sempre presentes na efetiva equipa educativa que eu e as minhas colegas de estágio estabelecemos com a professora. Além disso, a orientadora cooperante soube sempre ouvir as nossas perspetivas, discutindo-as connosco e revelando-se disponível a novos desafios e propostas.

Da sua já longa experiência resulta uma natural educação para os valores da solidariedade, partilha, cooperação, respeito pelo outro, etc. Foi claro o esforço por parte da professora em enquadrar os seus objetivos nos interesses e necessidades da turma. Contudo, fundamentando-se na extensão curricular e sua respetiva exigência, a orientadora cooperante assume uma prática mais tradicionalista, não abrangendo portanto a articulação curricular. Além disso, baseando-se os seus recursos maioritariamente nos manuais escolares, as atividades promovidas pela professora pautam-se sobretudo por objetivar respostas e não tanto iniciativas. Esta metodologia é evidente também através dos TPC que são atribuídos ininterruptamente³.

1.4.1. Relação escola – família

O principal apoio da escola em relação à família reflete-se sobretudo na extensão dos tempos letivos através das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e da existência de uma sala cuja finalidade é a de prestar apoio na execução dos TPC e nos estudos. Por outro lado, essa mesma sala promove outras Atividades de Tempos Livres (ATL) que proporcionam a relação entre alunos(as) de diferentes níveis de escolaridade.

Sempre que considera pertinente, a professora cooperante convida as famílias a partilharem os seus conhecimentos com a turma. Estes são momentos que se revelam bastante profícuos, na medida em que, nestas iniciativas, as crianças, aderem positivamente, ao se mostrarem muito participativas. Além disso, a professora contempla no seu horário um espaço dedicado a receber as famílias, para as atualizar sobre a evolução dos(as) seus(suas) educandos(as).

³ Sobre este aspeto, cf. experiência-chave “TPC: trabalho para ...”.

Por outro lado, quinzenalmente, a escola, envolvendo os(as) docentes e representantes dos(as) encarregados(as) de educação, promove reuniões de coordenação pedagógica, nas quais são discutidas diversas problemáticas relacionadas com o quotidiano da escola.

1.1.1. Avaliação

Uma outra competência do(a) professor(a), de acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, diz respeito à avaliação. Esta consiste no uso de uma *praxis* pedagógica suportada por um conjunto de instrumentos e procedimentos variados que permitam controlar as atuações e os processos de ensino-aprendizagem, bem como fazer o ponto da situação de cada aluno(a) relativamente aos objetivos de ensino. Na verdade, a avaliação não é mais do que uma estratégia, cujo fim último é melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem (Leite e Fernandes, 2002).

Durante o estágio, inúmeros foram os momentos de avaliação que testemunhámos e que colocámos em prática. Um dos desafios lançados pela docente titular de turma passava por avaliar com base em grelhas estruturadas pelo agrupamento de escolas. O recurso a estas mesmas grelhas, tal como viemos a constatar a par com a professora cooperante, revela-se ambíguo, na medida em que nem sempre estão adequadas ao contexto específico de aprendizagem (cf. Anexo n.º 3, Figura n.º 4).

Além disso, é de referir que uma das experiências mais enriquecedoras foi, sem dúvida, a possibilidade que nos foi dada de sermos nós, estagiários, a corrigir todas as provas de dezembro das três disciplinas nucleares. De facto, tal estratégia permitiu, de certa forma, dissipar as nossas inseguranças, já que, de alguma maneira, através delas pudemos constatar até que ponto os nossos objetivos e os da turma estavam a ser cumpridos. Na verdade, é interessante verificar que nos pudemos rever inclusivamente em muitas das respostas dadas pelos(as) alunos(as). Além disso, foi também através da correção das provas que percebemos as palavras da professora cooperante, quando a mesma afirmava, em jeito de conversa, que se revia em nós sempre que lecionávamos.

Nesta prática educativa, pudemos também constatar que na sala de aula, mais importante do que existirem momentos de avaliação, é existirem momentos de autoavaliação, já que, como salienta Perrenoud (1999), citado por Leite e Fernandes

(2002), a ação educativa deve ser entendida como um meio que possibilite “estimular o autodesenvolvimento, autoaprendizagem e autorregulação” (p. 55). Sendo assim, tal como refletem algumas das nossas planificações, tentámos criar, sempre que possível, momentos que permitissem aos(as) alunos(as) autoavaliar as suas próprias aprendizagens. Esta estratégia consistia numa tentativa de responsabilizar as crianças pela gestão dos seus próprios projetos, dos seus processos e das suas estratégias. Contudo, assim como salienta o mesmo autor (*idem*), é importante que os(as) alunos(as) sejam e se sintam implicados(as) no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, que se crie um ambiente de aprendizagem desafiador em que os(as) alunos(as) sintam desejo de aprender, para que dessa forma, essas aprendizagens sejam significativas.

Durante esta prática educativa, pude também constatar que existe ainda uma outra importante dimensão do processo de avaliação: o seu carácter bidirecional. Na realidade, em ocasiões de avaliação ou de autoavaliação dos(as) alunos(as), o(a) professor(a) pode aproveitar para rever os efeitos das suas práticas e, caso seja necessário, (auto)regulá-las. Esta conclusão espelha perfeitamente aquele que foi o nosso percurso ao longo desta prática educativa, já que, desde sempre tentámos, quer seja com os(as) alunos(as), quer seja com a professora cooperante, encontrar estratégias para avaliar as nossas atuações e, sempre que necessário, reformulá-las.

1.5. Caraterização da turma

A turma do 3.º ano é constituída por vinte e cinco alunos(as), com idades compreendidas entre os oito e os nove anos, i.e., nascidos(as) nos anos 2005-2006. Em termos de género, a turma está equilibrada, já que doze crianças são raparigas e treze são rapazes.

Em função das estratégias adotadas pela professora, a turma revela-se cumpridora das regras previamente estipuladas, evidenciando portanto saber ser e estar em sala de aula. Este sentido social reflete-se também no facto de raramente se gerar confusão aquando de tempos de espera ou de outros fatores que comprometam a rotina. É clara a intenção de alguns(mas) alunos(as) em obter o *feedback* das suas ações, dado que solicitam a atenção do(a) professor(a) para o mesmo. Apesar disso, as crianças são autónomas, procurando ajuda apenas esporadicamente. Sempre que

ocorrem conflitos entre pares, nomeadamente no espaço exterior, os(as) alunos(as) procuram resolvê-lo com o auxílio da professora.

É de referir ainda que existe um professor que, duas vezes por semana, presta um acompanhamento mais individualizado a cinco crianças da turma. Uma delas, com base em abusos familiares, necessitou em anos anteriores de acompanhamento psicológico⁴. Por outro lado, um(a) outro(a) aluno(a) foi sinalizado(a) pela professora cooperante com Défice de Atenção e Hiperatividade.

⁴ Sobre este aspeto, cf. experiência-chave “Educação Sexual: uma perspectiva humanista da educação”

**CAPÍTULO II – Descrição e análise crítica ou reflexiva da
experiência de estágio**

Secção A – Educação Pré-Escolar

1. Observação do contexto educativo

Tendo início a 6 de março de 2013, esta fase do estágio prolongou-se até 22 do mesmo mês, decorrendo esta fase durante três semanas.

A observação é uma estratégia para analisar a realidade e desta forma um forte recurso para a avaliação. É a partir desta que o(a) observador(a) recolhe informação sobre os elementos envolvidos no ambiente educativo, permitindo-lhe analisá-lo continuamente, apercebendo-se desta forma de todo o processo evolutivo compreendendo-o, interpretando-o, retirando conclusões e, caso necessário, renovando práticas (Estrela, 1984). Assim, o(a) educador(a), ao observar as crianças individualmente e o grande grupo, pode conhecer a realidade, apurar quais são as suas necessidades e preferências, prevenir lacunas e destacar capacidades, de forma a intervir adequadamente no contexto educativo. Sendo assim, a observação constitui uma etapa fundamental do planeamento, bem como da avaliação, não apenas das crianças, mas também de si próprio, ou seja, autoavaliando-se.

Na realidade, o facto de a educadora cooperante acumular às suas funções a de coordenadora pedagógica do JI, conferiu-nos⁵ a possibilidade de, desde muito cedo, intervir de uma forma mais direta e intencional, apesar de ainda não ser a fase indicada, sendo que inicialmente estas participações foram de curta duração.

2. Desenvolvimento das práticas pedagógicas

A segunda fase decorreu de 3 a 26 de abril, tendo a duração de quatro semanas. Inicialmente, tivemos como primeira linha de conta, a metodologia da educadora cooperante, pois encontravamo-nos numa fase de integração progressiva. Todavia, tentámos também, embora não cortando rigidamente com esta, iniciar todo um processo de intervenção gradual, que a educadora prontamente acompanhava e valorizava.

A primeira atividade por nós desenvolvida ocorreu a propósito do dia do pai. Era já intenção das educadoras que as crianças oferecessem um pequeno pinheiro ao pai. Deste modo, cooperativamente com as colegas da sala dos três anos, propusemos às educadoras lermos e explorarmos a histórias de Isabel Minhós Martins e Bernardo

⁵ Realizei o estágio em conjunto com a minha colega Ana Gomes, pelo que, ao longo do relatório nos farei referência utilizando o plural, como por exemplo “nós”.

Carvalho (2011) “Pê de Pai”, tendo associada a esta a elaboração de um cartão que acompanhasse o pinheiro. Optámos por contar esta história com recurso a um projetor, visto que esta era fundamentalmente imagética. Além disso, apesar de não ter um teor narrativo, são precisamente as imagens do “Pê de Pai” que permitem a sua real interpretação. A história propriamente dita revela vários tipos de pais que surgem de uma forma metaforizada num concílio entre imagem e nome do tipo de pai, por exemplo: pai doutor, pai carrossel, pai cavalinho, etc.

À medida que as atividades se foram desenvolvendo, nós tentámos tornar as crianças parte integrante do processo, dando-lhes a possibilidade de tomarem algumas decisões, tais como que técnicas utilizar, que tipo de pai escolher, etc. Por outro lado, concedemos-lhes a oportunidade de decidir que atividades queriam fazer e se efetivamente a queriam ou não fazer. Neste aspeto, tentámos diferenciar, em certa medida, a nossa intervenção, já que esta não era uma prática habitual. De facto, comumente todos fazem o mesmo ao mesmo tempo.

Uma outra atividade na qual participámos surgiu da proposta das colegas estagiárias da sala dos três anos que resolveram integrar as restantes salas do JI. Consistia na construção de uma “Quinta de Primavera”, sendo que, para o efeito, procedemos à elaboração de um painel coletivo, ficando cada sala responsável por parte da sua execução. À nossa sala coube a responsabilidade de apanhar bolotas de eucalipto, a fim de preencher o canteiro do painel. Para tal, resolvemos ir para o bosque com o grupo, sítio para o qual as crianças já tinham mostrado interesse em ir.

Depois de brincarem livremente, promovemos um jogo no qual crianças contra adultos tinham de encher, o mais rápido possível, o respetivo balde com bolotas de eucalipto. A equipa vencedora foi a das crianças. Como algumas mostraram interesse em continuar no bosque connosco, ficámos mais algum tempo com parte do grupo a apanhar bolotas e a apreciar elementos da natureza. Novamente foi nossa intenção respeitar o ritmo e os interesses de cada criança, dado que algumas crianças pretendiam ir almoçar, ao passo que outras manifestaram vontade em permanecer mais algum tempo no bosque.

Toda esta atividade foi repleta de intencionalidade da nossa parte, pois entendemos que era uma necessidade para as crianças usufruir do espaço exterior, visto que passam muito tempo entre quatro paredes⁶.

⁶ Sobre este assunto cf. experiência-chave “Espaço exterior: um ambiente de aprendizagem por explorar”

Foi possível ainda, nesta fase, observar dois projetos: “Um palminho de terra” e “Animais”. Relativamente ao primeiro, não o acompanhamos desde o seu início, já que este nasce do PE, dando-lhe nome, e, portanto, começando no início do ano letivo. Este reveste-se de alguma complexidade, já que se enraíza numa multiplicidade de projetos com dimensões variáveis, nomeadamente a horta (cf. Apêndice n.º 1, figura n.º 7). Sendo a horta comum a todas as salas do JI, nesta foram semeados legumes e árvores de fruto, alguns deles trazidos pelos familiares das crianças que colaboraram e se interessaram regularmente por este processo. Para além das aprendizagens a este projeto associadas, como a observação da germinação, constituição das plantas, etc. advém o facto de as crianças serem responsabilizadas por aquilo que semeiam. Esta mesma responsabilização pode ser bastante positiva, pois leva a que as crianças constatem que, ao se comprometerem em tratar regularmente daquilo que semeiam (regar, mudar a terra,...), mais tarde ou mais cedo, tal aspeto se repercutirá em algo positivo, neste caso o crescimento da flor, fruto, legume, etc. (ME, 1997).

O projeto “Animais” surgiu da vontade de uma criança da sala dos quatro anos que pretendia partilhar com o grupo quatro insetos de borracha que pertenciam à sua coleção de brinquedos. Ao lhe ser concedida essa oportunidade, aquando da reunião em grande grupo, brotou daí então um ótimo argumento para o desenvolvimento de um projeto, visto que as restantes crianças revelaram bastante entusiasmo, colocando inúmeras questões a respeito desses mesmos animais e dando sugestões para a resolução das mesmas.

Ainda no âmbito deste projeto, optámos por levar alguns animais como o gato, o coelho, o cão e a tartaruga para o JI. Esta decisão baseou-se na nossa observação de outras atividades, visto que concluímos que as crianças tinham necessidade de contactar de uma forma mais direta com alguns animais. Para esta atividade, convidámos as nossas colegas estagiárias da sala dos três anos que colaboraram connosco na sua organização, levando inclusivamente alguns animais. Sobre este assunto, vale a pena observar as palavras de Portugal (2012): “uma atitude experiencial pressupõe a capacidade de o adulto colocar-se na perspetiva da criança (...) Este papel em que o adulto, em conjunto com a criança, cria uma zona de desenvolvimento próximo e garante aprendizagens, requer a mais alta competência do educador” (p. 598).

Em todas as atividades foi nossa preocupação promover uma efetiva diferenciação pedagógica. De acordo com Sanches (2005), a diferenciação inclusiva não passa apenas, por exemplo, por dar uma diferente tarefa a uma criança porque ela não domina a que os outros estão a fazer, nem apenas pelo facto de as crianças apenas serem suportadas pelo(a) educador(a) de apoio, ou nem mesmo dar apenas o poder de escolha sobre a cor com que querem pintar, etc. A diferenciação que inclui é antes aquela em que a atuação do(a) educador(a) é efetuada tendo em conta um grupo heterogéneo com diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Para além disso, é sobretudo tornar as crianças seres ativos na construção dos seus próprios saberes. Já que “a educação inclusiva pressupõe escolas abertas a todos, onde todos aprendam juntos, quaisquer que sejam as suas dificuldades, porque o ato educativo se centra na diferenciação curricular inclusiva”, procurando diferentes vias para dar resposta “à diversidade cultural”, implementando diferentes metodologias que tenham em conta os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem (Roldão, 2003, citado por Sanches, 2005).

Neste sentido, “uma educação inclusiva é aquela em que o educador cria um contexto educativo, onde cada criança encontra a estimulação de que necessita para progredir, não perdendo de vista nenhuma criança e respondendo bem a todas elas” (Portugal e Laevers, 2010: 17). Ora, uma abordagem verdadeiramente inclusiva é a educação experiencial, pois através da atenção consagrada aos níveis de bem-estar e de implicação da criança, a mesma abordagem procura oferecer uma educação através da qual a diversidade e a diferenciação curricular são uma realidade (idem).

3. Implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico

A implementação e o desenvolvimento de um projeto pedagógico decorreu durante o período de 1 a 31 de maio (5 semanas).

O projeto implementado na sala dos quatro anos intitulou-se “projeto China” e teve origem numa multiplicidade de factores (cf. Apêndice n.º 7, Quadro n.º 6). Por outro lado, o seu desenvolvimento repercutiu-se num conjunto de atividades resultantes daquele que foi o rumo definido pelas crianças⁷.

⁷ Acerca da sua origem e de outros aspetos determinantes, cf. experiência-chave “Abordagem de Projeto: aproximar a criança do centro da aprendizagem”

Optámos no decorrer do processo por criar uma personagem fictícia que apresentámos às crianças como sendo um amigo chinês que tínhamos: o Chin Chuan. Este constituiu uma figura que, embora imaginária, foi ajudando na resolução de problemas e de descobertas diversificadas, daí que a primeira decisão das crianças tenha sido escrever-lhe uma carta (cf. Apêndice n.º 7, Documento n.º 1). Através desta houve a possibilidade de envolvimento das crianças na escrita que, ao observarem o processo, puderam desta forma aprofundar noções de leitura e de escrita, assim como desejo de o fazer. A escrita da carta revelou-se, mesmo que inconscientemente, num momento de avaliação, visto que pudemos perceber que conceitos como “cidade”, “capital” e “país”, já eram completamente dominados e utilizados adequadamente pelas crianças. Por outro lado, esta carta foi a forma que encontramos para o início da conceção da teia, visto que nela se encontravam partes estruturantes da mesma: o que já sabiam e o que queriam saber (cf. Apêndice n.º 7, Figuras n.º 33 a 35).

A receção da carta e a respetiva resposta do Chin Chuan (cf. Apêndice n.º 7, Figura n.º 36) acarretou um conjunto de elementos que serviram de mote para o desvendar de inúmeras questões ao longo do projeto (cf. Apêndice n.º 7, Figuras n.º 37 a 39).

Um dos momentos-chave deste projeto foi, sem dúvida, a prática do Kung Fu, visto que entusiasmou o grupo, que requeria a sua prática quase diariamente. Aproveitámos mais uma vez para disfrutar das mais-valias do espaço exterior, já que esta arte marcial defende o equilíbrio entre a natureza e o ser humano. Sendo assim, para a sua prática, optámos por ir para o bosque (cf. Apêndice n.º 7, Figura n.º 40). O Kung Fu veio a revelar-se para o projeto como algo muito enriquecedor, pois conciliava harmoniosamente treino, exigência, esforço, concentração, etc.. O clima de motivação dos treinos estimulou outras sala do JI que se juntavam a nós participando de igual forma na prática do Kung Fu (cf. Apêndice n.º 7, Figura n.º 41). De facto, as OCEPE preveem que “a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global (...) de modo a permitir que todas e cada uma [das crianças] aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo” (ME, 1997: 58).

Num dos momentos de pesquisa, o grupo descobriu uma outra forma de expressão artística realizada na China: as sombras chinesas. Para a exploração desta arte, desafiámos as crianças para um jogo no qual, por detrás de um pano onde

incidia um foco de luz, teriam de mimar algo para que as crianças que estavam sentadas na frente do pano pudessem adivinhar. Sobre este aspeto, as OCEPE (ME, 1997) defendem que “A expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais” (p.59). Esta foi uma das ocasiões que, de forma indireta, se revelou numa situação de avaliação, já que, sem que o sugeríssemos, as crianças fizeram posições do Kung Fu (cf. Apêndice n.º 7, Figura n.º 42).

As crianças descobriram ainda a Grande Muralha da China, um dos monumentos arquitetónicos mais importantes de todo o mundo. Para a exploração da sua história e da sua função, descobriu-se que existia um jogo intitulado “O Muro do Chinês” (cf. Apêndice n.º 7, Documento n.º 2). Depois de o adaptarmos, vimos nele um excelente meio para a descoberta destes e de outros aspectos (cf. Apêndice n.º 7, Figura n.º 43).

Estes momentos de jogo são mais uma das situações que transpõem/alargam os projetos a outras dimensões da aprendizagem, tais como: a socialização, as regras, o controlo motor, alargamento da linguagem, etc. (ME, 1997). Optámos ainda por, também nós participarmos nele, facto que considerámos fundamental para estimular o sentido de curiosidade e de querer saber mais nas crianças e, por outro lado, para dar suporte e inspiração, para dar oportunidade e encorajar a iniciativa da criança e desejo de continuar o processo de comunicação e interação (Marchão, 2012; Hohman e Weikart, 2003).

Outra das principais curiosidades das crianças a respeito da cultura chinesa estava relacionada com a sua gastronomia. Como tal, já que todo este processo de descoberta tinha passado pelo experienciar, aproveitámos uma das sugestões das crianças e decidimos ir almoçar a um restaurante chinês. Numa conversa diagnóstica, apurámos que o principal interesse do grupo passava por comer com pauzinhos e por descobrir o que comiam os chineses (cf. Apêndice n.º 7, Figura n.º 44 a 47).

Vimos a constatar que este foi um dos momentos mais ricos do projeto, já que esta “atividade”, que parecia à partida focalizada exclusivamente na gastronomia, se alargou para um vasto leque de outras áreas do conhecimento do mundo. Logo ao chegarem ao restaurante, as crianças repararam nos inúmeros quadros representativos de monumentos e tradições chinesas. Este almoço foi ainda enriquecido pela oportunidade de podermos ouvir da boca de indivíduos chineses, a

pronúncia de algumas palavras, sobre as quais as crianças demonstraram interesse em saber.

Em determinados momentos do projeto, houve a necessidade de proceder a uma retrospectiva de todo o processo. Tendo como ponto de partida a teia inicial, promovemos conversas através das quais se recapitularam interesses, recordaram experiências vivenciadas, brotaram novas curiosidades, etc..

Outra das curiosidades que surgiu ao longo deste processo foi a dança do dragão que consistia num exercício de andar em fila ziguezagueando e segurando simultaneamente no bibe do menino da frente sem o largar (cf. Apêndice n.º 7, Figura n.º 48). Apesar de o termos treinado inúmeras vezes, esta foi uma tarefa que se revelou complicada, já que com o dragão e o seu longo tecido/corpo, o campo de visão estava comprometido. Esta dificuldade era ainda acrescida pelo facto de dois a dois em fila terem de coordenar os seus movimentos ao ritmo da música (cf. Apêndice n.º 7, Figura n.º 49). De acordo com as OCEPE, a dança é uma expressão rítmica que concilia a manifestação corporal com a forma como as crianças sentem a música, podendo por outro lado, ser encarada como uma estratégia para fomentar o trabalho em grupo (ME, 1997).

Ao longo do projeto explorou-se também, por iniciativa das crianças, a escrita de palavras do quotidiano, através de caracteres chineses. Tal como Mata (2008) afirma, “As interações com a escrita, mediadas por adultos e outras crianças, têm um grande impacto no desenvolvimento das conceções e dos conhecimentos de que as crianças se apropriam sobre a linguagem escrita” (p. 10). Desta forma, uma das premissas para que as crianças tenham oportunidade de contactar e explorar a escrita, de forma a poderem aperceber-se das suas características e convenções, está relacionada com a existência de ambientes de aprendizagem ricos e estimulantes que promovam uma efetiva intencionalidade. São, portanto, os adultos, os responsáveis por incentivar, utilizar e refletir sobre a escrita, por parte das crianças (idem).

Para a divulgação, demos voz às crianças e aproveitámos todas as suas sugestões, bem como as dos restantes adultos da sala com os quais formámos uma verdadeira equipa educativa. Para o efeito, as crianças demonstraram interesse em promover uma divulgação para as famílias e para a instituição, na qual foram as crianças a apresentar e a explicar todo o percurso percorrido. Esta divulgação refletiu um pouco de todo o processo atravessado pelo grupo, sendo que foram demonstrados alguns elementos relativos ao projeto, como: a dança do dragão, o teatro de sombras,

etc. (cf. Apêndice n.º 7, Figuras n.º. 50 a 61 e Documento n.º 3). O *feedback* das famílias e da instituição foi bastante positivo, tal como se pode inferir dos seus comentários (cf. Apêndice n.º 7, Figuras n.º. 62 e 63).

Através deste projeto tentámos desenvolver as competências relacionais e comunicacionais das crianças, bem como conceder-lhes autonomia. Para além disso, foi nossa intenção que o mesmo chegasse a todas as áreas de conteúdo, promovendo uma efetiva prática integradora.

Secção B – 1.º CEB

1. Observação do contexto educativo

A fase de observação decorreu no período total de duas semanas, mais concretamente de 14 a 23 de outubro de 2013, o que perfaz seis dias de observação participante.

Romanelli (2009) afirma que “O planeamento é, muitas vezes, considerado o primeiro passo da atividade docente. Entretanto deverá ser precedido pelo conhecimento da realidade na qual será desenvolvida a prática educativa que, no caso do estágio, é realizado por meio de observações” (p.126). No fundo, se tivermos em conta que esta iniciação à prática educativa se dividiu em várias fases, a primeira delas passou exatamente pela observação. Mas, sendo assim, o que é e qual a finalidade de observar? A observação é uma estratégia para analisar a realidade e, desta forma, um forte recurso para a avaliação. É partir desta que, neste caso, o(a) professor(a) recolhe informação sobre os elementos envolvidos no ambiente educativo, permitindo-lhe analisar aquele contexto continuamente, apercebendo-se, desta forma, de todo o processo evolutivo compreendendo-o, interpretando-o, retirando conclusões e, caso necessário, renovando práticas (Estrela, 1984). Assim, enquanto professor estagiário, ao observar as crianças individualmente e a turma, pude conhecer a realidade, apurar algumas das suas necessidades e preferências, prevenir lacunas e destacar capacidades, de forma a intervir adequadamente no contexto educativo. Por outro lado, foi durante esta fase que pude perceber a metodologia da professora cooperante.

2. Desenvolvimento das práticas pedagógicas

A segunda fase, de intervenção, decorreu no período de 28 de outubro de 2013 a 15 de janeiro de 2014, num total de dez semanas (30 dias), que se subdividiu em dois períodos.

De 28 de outubro a 13 de novembro, nós, estagiários(as), em cada dia, rotativamente, lecionámos individualmente uma das três unidades curriculares: Português, Estudo do Meio e Matemática. Desta forma, no final da semana, cada um de nós lecionara todas as unidades curriculares. Além disso, esta decisão teve por base uma melhor adaptação à rotina da turma do 3.º ano, uma vez que, na opinião da professora cooperante, não deveríamos logo no início da prática lecionar o dia

inteiro. Sendo assim, após este período de adaptação, a partir de 18 de novembro, cada um ficara responsável por um dos três dias da semana. Ainda assim, é importante referir que desde sempre planificámos em conjunto, de tal forma que, todos nós sabíamos o que o(a) colega iria abordar.

Planificar foi outro dos grandes desafios desta prática educativa, obviamente que partilhado com as minhas colegas de estágio. Este desafio foi sempre encarado por nós como uma previsão de possíveis ações que podem ou não ser realizadas, tendo em vista aqueles que eram os objetivos do currículo, os objetivos da professora cooperante e os interesses e necessidades da turma (cf. Apêndice n.º 8, Documento n.º 4).

Apesar de defendermos um currículo integrado e integrador, inter e transdisciplinar, considerámos que o melhor caminho a seguir seria reger a nossa prática pedagógica com base nos ideais e pressupostos da orientadora cooperante. Esta decisão, tomada em grupo, consistiu numa tentativa de evitar criar um hiato entre aquela que era a prática habitual da professora e a nossa prática. Para além disso, havia que ter em conta a longa experiência da orientadora e o facto de até então esta ser uma metodologia que resulta com aquela turma em específico. Por outro lado, era fácil de adivinhar que o trabalho cooperativo que iríamos desenvolver com a professora cooperante seria enriquecido por essa mesma partilha de perspetivas, tendo a perfeita consciência de que muito tínhamos para aprender com as experiências da docente, resultantes da sua longa carreira. Nesse sentido, ouvir as crianças e o que elas tinham a dizer sobre o seu dia-a-dia também foi importante para nós, pois considero que as responsabilidades de planear não devem ser exclusivas do(a) professor(a), mas sim deste(a) e do grupo de alunos(as). Propiciando um processo de partilha e no qual a diversidade é uma mais-valia, o planeamento com as crianças é uma estratégia, a meu ver, fundamental, pois apresenta inúmeros benefícios para a criança em si, enquanto sujeito singular e também enquanto ser social (Vasconcelos, n.d.).

Esta prática educativa permitiu-nos planificar tendo a preocupação de conceber atividades que promovam “aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras” (ME, 2004: 23).

Procurámos promover aprendizagens ativas no sentido de criar oportunidades que implicassem os(as) alunos(as) na resolução de situações problemáticas, recorrendo-se para o efeito a estratégias ou materiais diversificados (cf. Apêndice n.º

9, Figuras n.º 64 a 66). Este tipo de ensino-aprendizagem verifica-se, por exemplo, embora não exclusivamente, sempre que apresentávamos à turma desafios matemáticos com uma forte vertente lúdica (cf. Apêndice n.º 9, Figura n.º 67).

Neste sentido, é através do jogo que o saber pode ser veiculado, dado que os(as) alunos(as) estão inaptamente predispostos(as) para brincar. Contudo, muitos(as) professores(as) reconhecem que estão/são “limitados” pelo programa, o que faz com que não haja tempo para brincar e que se promova o pensamento convergente, isto é, “todos têm de aprender o mesmo e da mesma forma” (Araújo, 2009a). No entanto, a verdade é que se sabe que o jogo e o brincar são fundamentais para a criança crescer. De facto, segundo a mesma autora (idem), “as crianças não brincam para aprender, mas aprendem porque brincam” (p.136). Através do jogo promove-se o pensamento divergente, uma vez que este coloca o(a) aluno(a) em ação, permitindo-lhe conceber a sua própria perceção do mundo. Ora, se a escola promover tempos para o jogo está a desenvolver efetivamente uma diferenciação pedagógica, pois, para além de ser prazeroso para a criança, é por meio do jogo que esta exhibe conhecimentos, habilidades, competências, etc. (idem) (cf. Apêndice n.º 9, Figuras n.º 68 a 69).

No que se refere às aprendizagens diversificadas, estas são promovidas através de atividades em que se utilizam recursos e materiais diferenciados que suscitem o ímpeto exploratório e que sejam facilitadores do processo de aprendizagem. Na realidade, em grande parte das atividades que promovemos, recorremos a materiais concretos e estimulantes, muitas vezes criados por nós, e às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) (cf. Apêndice n.º 9, Figura n.º 67). Ora, estes dois tipos de materiais levam-me a refletir sobre alguns aspetos. Por um lado, como referido anteriormente, muitas vezes tivemos de ser nós próprios a criar os instrumentos necessários à promoção de aprendizagens. Assim, constata-se uma pobreza de recursos acessíveis ao(a) professor(a) do primeiro ciclo, já que estes mesmos materiais se esgotam muitas vezes nos manuais escolares, que, por sua vez, tal como a professora cooperante nos alertou, podem apresentar alguns lapsos científicos ou pedagógicos. Desta forma, com esta experiência, aprendemos que o(a) professor(a) tem outro desafio: selecionar criteriosa e criticamente os materiais que utiliza na sala de aula. Por outro lado, as TIC foram parte integrante das nossas práticas, servindo assim como um grande aliado que enriqueceu em muito o processo de ensino-aprendizagem. De facto, numa geração tecnológica e em constante

mutação, faz todo o sentido aprender com o auxílio deste tipo de materiais. Em alguns casos, em que a compreensão de determinado conteúdo se encontrava comprometida, o jogo interativo, o esquema em PowerPoint, ou até mesmo uma pesquisa na internet vieram clarificar a dúvida. Na verdade, sobretudo na unidade curricular de Matemática, em que se exige um maior esforço mental de abstração por parte das crianças, estas estratégias permitiam diluir essa abstração, tornando-a mais concreta e possibilitando assim o entendimento. Uma das ferramentas utilizadas nesse âmbito foi a plataforma “Hypatiamat” (este constitui um centro de recursos matemáticos online destinados a professores(as) e alunos(as)).

Quanto às aprendizagens integradas, decorreram de atividades em que, tal como o próprio nome indica, integraram nos conhecimentos prévios as novas descobertas. Este representou, sem dúvida, para nós, um dos principais desafios desta prática educativa. Tal como já refletimos anteriormente, esta era uma prática à qual a turma, no que à articulação curricular diz respeito, não estava habituada. Considero inclusivamente que, mesmo para os(as) professores(as) no ativo, este é um desafio, uma vez que, por parte do ME, é emanado um conjunto de referências pedagógicas que conduzem ao espartilhamento de conteúdos curriculares. Apesar de algumas dificuldades, tentativas e erros fundamentais e naturais neste nosso percurso de aprendizagem, penso que superámos com sucesso este desafio, promovendo, desta forma, atividades que verdadeiramente integraram todas as áreas curriculares, tais como as atividades dos piratas. Estas mesmas atividades foram, sem dúvida, um bom exemplo de articulação curricular, pois, os desafios colocados à turma provenientes destas resultavam na convergência de vários saberes, concorrendo para um mesmo fim último: a descoberta de um tesouro. Além disso, parte do sucesso deveu-se ao tema que, por si só, é um excelente mote para cativar os(as) alunos(as) (cf. Apêndice n.º 9, Figura n.º 70).

Já as aprendizagens socializadoras relacionam-se com todas aquelas atividades, cujo objetivo principal era o de formar os(as) alunos(as) ao nível pessoal, por forma a criar em si hábitos de autonomia, de partilha, de iniciativa e de democracia. Contudo, muitas vezes, devido à extensão do currículo, os(as) professores(as) não encontram tempo para explorar este tipo de valores tão ou mais importantes que os saberes curriculares. Com a orientadora cooperante, mais uma vez, pudemos aprender que a melhor forma de os explorar é integrando-os em qualquer que seja o momento. De facto, a formação para a cidadania deve surgir a

partir das mais variadas situações do quotidiano da sala de aula. Neste sentido, pudemos constatar que era imperativo explorar-se estas questões com a turma, dado que começámos a verificar que existiam conflitos entre pares. Assim, sugerimos à professora cooperante desenvolver algumas atividades nesse âmbito, inclusivamente constatámos que a melhor altura para o fazer seria durante a hora consagrada ao Desporto Escolar. Portanto, depois de dialogarmos com os dois docentes, definimos as melhores estratégias e nós, estagiários, planificámos e promovemos uma aula destinada às relações socioemocionais.

No que às aprendizagens significativas diz respeito, o melhor exemplo é o do Projeto “Cegonhas”.

3. Implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico

A implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico decorreu durante o período de 12 de novembro a 15 de janeiro (7 semanas).

Este surgiu de uma atividade do quotidiano da sala e a sua temática teve por base uma espécie predominante na região fortemente enraizada na cultura do meio envolvente: a cegonha-branca.

O projeto “Cegonhas”⁸ pautou-se por ser abrangente e por conceder voz ativa aos(às) alunos(as), cuja decisão foi sempre preponderante para o seu desenvolvimento (cf. Apêndice n.º 10, Documento n.º 5). Por outro lado, foi passível de articular com os conteúdos programáticos que “forçosamente” o Programa do 1.º CEB exige.

⁸ Acerca deste assunto, cf. experiência-chave “Abordagem de Projeto: aproximar a criança do centro da aprendizagem”

Parte II – Experiências-chave

1. “Vou ser educador de infância”: o que esperar?

De acordo com Vieira (2007, citada por Cardona, 2009) “Nas sociedades modernas e democráticas, o futuro de cada homem e de cada mulher, não obstante a sua raça, a sua religião e a sua classe social dependerá, seguramente, das suas capacidades e das oportunidades que lhe forem oferecidas para aprender, para explorar e para experienciar desafios” (p. 49).

Início a presente reflexão com a anterior citação, já que esta representa uma perspectiva utópica daquela que deveria ser uma sociedade moderna e democrática. Contudo, como se sabe, o futuro de cada homem e de cada mulher é condicionado, entre muitas outras, por questões como o género, que é ainda uma categoria preponderante para a decisão sobre as suas capacidades enquanto profissional das mais distintas áreas.

Importa antes de mais esclarecer o que se entende por género. Ao longo do processo de formação da identidade, cada homem ou mulher vai desenvolvendo a noção de género de acordo com as suas qualidades psicológicas e as aquisições culturais que vai apreendendo. Esta construção está relacionada com as noções de masculinidade ou feminilidade, adquirindo portanto um cariz social (idem).

Sempre que digo “Vou ser educador de infância”, tal frase parece fazer surtir no(a) meu(minha) interlocutor(a) alguma sensação de estranheza. Além disso, esta é uma sensação que me parece ser provocada em qualquer que seja o contexto social ou profissional em que a pronuncie. Os motivos desta reação parecem prender-se com o facto de eu ser homem e de estar prestes a entrar num universo predominantemente feminino.

Na verdade, a experiência da educação de infância (EI) como um lugar consideravelmente feminino é, nas palavras de Burgess (2012), “uma punhalada na equidade de género” (p.6). Ora, ao vivenciar esta estereotipia na primeira pessoa, não poderia deixar de refletir acerca da mesma e de tentar apurar qual a natureza social e pedagógica que está na base da existência do JI enquanto um “*gender ghetto*” (Rolfé, 2005: 1).

De facto, importa analisar que barreiras são essas as que conduzem alguns homens a não optar pelos cuidados na primeira infância, apesar de essa ser a sua vocação e que vantagens acarreta a sua presença na EI. Poderia refletir sobre estas

questões observando intrinsecamente quais as razões que me levaram, em certa medida, a hesitar pela escolha da profissão de educador de infância, contudo tal análise poderia correr o risco de não ser passível de generalização. Não obstante, não quero com isto afirmar que alguns desses aspetos, suportados em bibliografia de referência, que apontarei não se enquadrem no meu caso pessoal, já que isso com certeza será de certa forma inevitável.

Por forma a aprofundar tais razões, torna-se pertinente referir que muitos têm sido os esforços em vários países com vista ao recrutamento de homens para a EI, entre eles: a Noruega, que estabeleceu uma meta de 20% de trabalhadores do sexo masculino para os serviços na primeira infância (Owen et al., 1998, citado por Moss, 2000); a Alemanha que tem vindo a demonstrar grande interesse por estas questões, tendo conseqüentemente aumentado para o dobro o número de profissionais masculinos entre 2002 e 2011 (Rohrman, 2012); a Nova Zelândia através da criação de uma rede Nacional de apoio à participação dos homens na EI, a EC-Menz; etc.

Esta última associação (EC-Menz) refere, num dos seus inúmeros estudos, que na base desta falta de interesse por parte dos homens pela primeira infância está claramente o estereótipo que associa os cuidados das crianças a uma “tarefa” exclusivamente feminina (Caffell, 2014). Na realidade, tal conceção parece ter por base a imagem preponderante que confere à creche e JI uma visão de que estes são uma continuação dos cuidados maternos (Burgess, 2012). Sendo assim, a presença do masculino na EI poderia revelar-se vantajosa, na medida em que possivelmente contribuiria para a desmistificação do preconceito que confere aos(as) educadores(as) de infância o papel de substitutos(as) dos cuidados maternos (idem). Para Cameron (2006), é necessário repensar o trabalho com a criança e separá-lo da ideologia de que este é um substituto maternal. Além disso, não se pode pensar na EI como uma troca dos cuidados maternos, mas sim como sendo complementar da ação educativa da família (Portugal, 1998).

À parte esta clara associação entre estereótipo de género e baixo índice de homens no JI, a EC-Menz refere também outros motivos que o condicionam. Essas mesmas razões encontram-se relacionadas com o facto de esta ser uma profissão com um diminuído índice salarial e por outro lado com poucas ofertas de trabalho. De acordo com Peeters (2007), as mulheres ingressam em carreiras eminentemente masculinas porque estas representam maior prestígio, salários mais elevados e são sinónimo de mais oportunidades de evolução, contudo “men in non-traditional

occupations have less to gain and much to lose. They may have to make sacrifices in terms of pay and status, as well as raising questions on masculinity and suitability for the job” (p. 3).

Peeters (2012) remete-nos para outra das prováveis razões que afastam o homem da EI. Esta é uma questão que o autor apresenta sob a forma de alerta, chamando a atenção dos homens que trabalham em JI para o facto de os mesmos deverem ser prudentes. Na verdade, a EI tem vindo a ser modelada por aquilo que se pensa ser o melhor para as crianças. Sendo assim, Peeters (idem) questiona por que motivos “as práticas de cuidados que se admitem quando realizadas por mulheres serão menos aceitáveis quando se trata de homens” (p. 19). Afinal, qual a raiz que está na base destas conceções?

Para a reflexão em torno destas questões, torna-se relevante apresentar um caso ocorrido na Holanda que, apesar de ser específico deste país, é na realidade um exemplo representativo de muitos outros casos noutros países. De facto, este olhar desconfiado perante um cuidador masculino é uma perspetiva partilhada por diversas sociedades, inclusivamente por Portugal, apesar de não existir referências a casos semelhantes ao da Holanda. Em 2010 rebenta um escândalo de abuso sexual que envolve um educador de infância. Perante este caso, a imprensa e a sociedade aproveitam para repensar na validade da presença masculina na EI e sobre se esta representaria mais um risco para a segurança das crianças (idem). O autor refere que, na sequência destes acontecimentos, obteve o *feedback* negativo de inúmeros educadores de infância que relatavam sentir um mal-estar geral no JI manifestado por parte das famílias. Estes mesmos educadores sentiam que “A sua identidade profissional estava a ser questionada porque tratar de crianças pequenas não seria, supostamente, para homens” (idem: 19). Esta foi uma questão que foi esmorecendo com o tempo, contudo sabe-se que há certos assuntos que deixam marcas sociais que prevalecem.

No Reino Unido, existiu um outro caso cujas repercussões tiveram um maior impacto. Perante uma denúncia de pedofilia num JI, a imprensa questionava até que ponto deveria ser permitido a um homem mudar fraldas.

Este género de tabloides tem na realidade condicionado a ação educativa dos educadores que sentem que têm de ser mais cautelosos do que as mulheres, já que um carinho manifestado a uma criança por uma educadora, não é visto da mesma forma quando o é oferecido por um educador. De facto, o mesmo autor (idem) refere

ser inadmissível que um mesmo comportamento seja entendido como meigo, sempre que efetuado por uma mulher, e como duvidoso, quando surge de um homem. Neste sentido, que ressonâncias negativas poderão vir a surgir desse excesso de prudência?

Ora, exigindo a EI uma importante e elevada implicação emocional por parte dos(as) profissionais, torna-se, de certa forma, complicado gerir esse distanciamento inerente ao receio de que os educadores se vejam envolvidos neste tipo de desconfianças. Em detrimento disso, o autor refere que em alguns casos os homens tendem a evitar o contacto físico e a expressar as suas emoções com as crianças. Por forma a promover a segurança das crianças, corre-se o risco de desumanizar os cuidados na primeira infância (idem). Peeters (idem) defende que alguém que trabalhe diariamente com as crianças não pode “ser reservado e distante. Ele ou ela têm de estar emocionalmente envolvidos com a criança e os pais” (p. 20), mesmo que esta envolvência emocional inerente comporte alguns riscos.

Em todos os autores já referidos, é unânime a ideia de que cuidar não é uma tarefa exclusivamente feminina e de que a presença dos homens, de entre as vantagens já mencionadas, permitiria também que as crianças fossem confrontadas com modelos masculinos. De facto, é na primeira infância que as crianças mais assimilam a cultura envolvente e, tal conceção, poderia contribuir para a mudança de mentalidades destas futuras gerações que estariam mais abertas a partilhar as tarefas domésticas e os cuidados das crianças. Para além disso, Rohrmann (2012) vem corroborar estas ideias, “uma vez que se sabe, através da psicologia do desenvolvimento, que as crianças precisam não apenas de modelos do mesmo sexo, mas também de interagir com outros significativos do sexo oposto” (p. 12).

Todavia, Rolfe (2005) chama a atenção para a ambivalência que o termo “modelo” pode assumir. Esta designação pode vir a tornar-se de facto complicada para os homens, pois, sendo muitas vezes o único membro masculino na equipa, “Female staff can see the one man as representing ‘men’ as a category, and they can expect him simultaneously to represent and challenge traditional masculinity” (p. 5). Ou seja, às vezes ao se encarar um homem como representante de toda a categoria masculina, espera-se que este assuma um comportamento tipicamente masculino, como jogar jogos mais radicais, arranjar algo que está avariado, etc. Esta mesma ideia parte de igual forma da família que acredita que homens e mulheres possuem diferentes habilidades na educação das crianças: os homens mais aptos para atividades físicas e divertidas e as mulheres mais capacitadas para tarefas relativas ao

cuidar, tais como alimentação, higiene, etc. Contudo, esta perspetiva machista partilhada pela sociedade em geral só vem contribuir para o aumento das estereotípias associadas ao género, inclusivamente em contexto de EI (idem).

Por outro lado, ao se conceber os educadores de infância enquanto representantes de toda uma categoria masculina, na verdade exige-se demasiado dos mesmos, pois concentra-se naquele cuidador uma série de expectativas relativas às noções tradicionais de masculinidade. Assim, espera-se que o cuidador repercuta um conjunto de atitudes ditas “normais” num homem. Mas será justo fazê-lo? Mais uma vez, estamos a promover uma cultura de homogeneidade e não de diversidade (idem). Cada educador deve promover formas de cuidado e de educação com as quais se sinta identificado. Não se trata de quebrar radicalmente com o que é culturalmente esperado, mas de introduzir progressivamente mudanças que promovam a heterogenia.

De facto, para o mesmo autor (idem), é efetivamente necessária a presença do homem enquanto modelo, não de masculinidade, mas sim de igualdade de género, o que significa que tanto homens como mulheres podem desempenhar as mesmas funções.

Em jeito de conclusão, Peeters (2007) defende que não se pode aceitar que serviços de acolhimento precoce se baseiem numa única identidade, quer seja ela de cultura, etnia ou género. Segundo o mesmo autor, existem múltiplas formas de trabalho oriundas de diferentes pessoas, todas elas com emoções, atitudes e valores culturais distintos, podendo portanto cada um deles ser contestado, independentemente do género.

Parece que nos encontramos atualmente numa época de mudanças. Inclusivamente, a criação da *European Comisson Network on Childcare* é exemplo disso mesmo. Esta comissão, atenta aos problemas dos serviços de atendimento na primeira infância, tem promovido, entre outros aspetos, a igualdade de oportunidades para homens e mulheres (Coelho, 2004).

Termino a presente experiência-chave partilhando aquela que foi a reflexão apresentada por Caffell (2014) num dos artigos promovidos pela EC-Menz que espelha o grande passo que o ingresso do homem tem representado para a EI. Segundo o autor, há que valorizar estes homens que estão conscientes de que estão a entrar num universo dominado pelas mulheres, tentando contudo fazer prevalecer a sua masculinidade. Importa observar as suas palavras carregadas de significado, pois

“These men are modelling to young children, parents and wider society on a daily basis that men do nurture and care. Such modelling is at the heart of significant social change and we need to recognise and value it” (idem).

No fundo, enquadro-me nas palavras deste autor, pois enquanto futuro educador, procuro ser reconhecido como homem num contexto que tem sido sinónimo de feminilidade, sem que as minhas capacidades como cuidador sejam colocadas em causa. Ou seja, pretendo mostrar que o cuidar, o educar, o suportar, etc. não transportam consigo marcas de género.

2. Espaço exterior: um ambiente de aprendizagem por explorar

Aquando da entrada no JI, as crianças deparam-se com dois ambientes de aprendizagem: a sala e o exterior. Contudo, torna-se, de certa forma, inquietante utilizar a designação “ambientes de aprendizagem” quando nos pretendemos referir à sala de atividades e ao exterior, já que, na realidade, nem sempre estes dois espaços são de facto entendidos dessa forma. Importa, portanto, refletir sobre até que ponto exterior e interior são ou não equitativamente valorizados.

Harris (1991, citado por Brickman e Taylor, 1991) refere que normalmente os(as) educadores(as) “dedicam bastante tempo e energia a organizar e a equipar as salas, mas, muitas vezes, ligam menos importância ao segundo ambiente, o pátio de recreio no exterior” (p.167). Na verdade, o tempo no exterior é sobretudo encarado como um intervalo das atividades educativas “sérias” que ocorrem dentro da sala. No fundo, é visto como um lugar próprio para as crianças expelirem energias, descontraírem e conversarem, já que, em alguns casos, não o podem fazer dentro da sala. Sendo assim, torna-se fundamental esmiuçar que questões sociais, culturais ou pedagógicas estão na base de tal perspetiva tão redutora.

Neto (2006) justifica esta “falta de rua”, não apenas no contexto de JI, como noutros contextos sociais nos quais as crianças se encontram inseridas, em parte por um crescimento urbano que trouxe mais tráfego, mais criminalidade, menos espaços exteriores e, em contrapartida, ofertas mais aliciantes dentro de casa, como computador, televisão, etc. que, em todo o caso, parecem ser menos “perigosas” do que as demais. Kittã (2003, citado por Figueiredo, 2010) “refere que as crianças das sociedades modernas se tornaram numa geração «safety-seat»” que apenas, em grande parte das situações, observam o mundo exterior “através das janelas dos JI” (p.35). Apesar de os(as) educadores(as) reconhecerem alguns dos benefícios de se brincar sobretudo no exterior, esta conceção é consumida por uma outra dimensão que os(as) impede de aproveitar as potencialidades do exterior. Na realidade, quando se explora este género de questões, torna-se inevitável refletir sobre uma das noções que mais contribui para que as crianças de hoje passem demasiado tempo “enclausuradas” entre quatro paredes (Neto, 2006). A noção de “risco” e a sua crescente e permanente tendência em evitá-lo é, de facto, o principal fator que

condiciona as famílias a deixarem as crianças brincar no exterior, “contaminando” consequentemente a EPE com estes receios.

De acordo com Figueiredo (2010), no contexto de JI em Portugal, há uma utilização excessiva do espaço interior que impede as crianças de experienciar atividades energéticas, de exploração e de interação. A mesma autora defende que esta conceção não se deve apenas aos(as) educadores(as), mas também às famílias que, por vezes, fazem questão de solicitar aos JI que as crianças permaneçam no espaço interior, sendo o exterior encarado como potenciador de alguns riscos. Segundo Little e Eager (2010, citado por Bento, 2012), no caso específico da brincadeira no exterior, o “risco” surge, na maior parte das vezes, associado a situações em que as crianças se deparam com a iminência de terem de realizar uma escolha entre “diferentes alternativas de ação, cujo resultado é desconhecido” (p. 9). Sendo que no panorama atual as crianças são encaradas como seres competentes (Oliveira-Formosinho, 2008), torna-se de certa forma contraditória esta privação de poder de escolha a que as crianças estão sujeitas.

Ora, tal como referido anteriormente, a transição de cuidados da família para os(as) educadores(as) e auxiliares acarreta consigo essas mesmas conceções e preocupações relativas à vigilância das crianças. Tal facto enquadra-se perfeitamente no caso concreto da instituição na qual decorreu a prática educativa. O JI dispunha de um espaço exterior a que crianças e educadores(as) designavam por “bosque” (cf. Figura n.º 1). Este é um espaço predominantemente natural constituído por árvores, pedras e campos acidentados,



Figura n.º 1: “Bosque”

características essas que o enriquecem, tal como aprofundarei mais à frente. O “bosque” e o facto de o mesmo ser pouco visitado, apesar de a instituição reconhecer as suas potencialidades, serviram de mote para a presente reflexão. Este espaço era apenas frequentado em horário não letivo e a ida das crianças para aí estava dependente de um conjunto de circunstâncias que em tudo se relacionam com as já mencionadas. Esses fatores passavam pelas condições meteorológicas, o número de crianças face ao número de profissionais e os potenciais riscos nele vistos. Para além disso, era notório o interesse das crianças em frequentar o “bosque” e, em contrapartida, era clara a tendência dos adultos em evitá-lo. Esta resistência contrária, de certa forma, os pressupostos previstos nas OCEPE que sustentam a

ideia de que devem ser planeados momentos de atividade no exterior e no interior de forma articulada, visto que os mesmos espaços devem ser encarados como igualmente benéficos para o desenvolvimento das crianças (ME, 1997).

Neto (2001, citado por Figueiredo, 2010) defende que o brincar no exterior se constitui como um direito e uma necessidade das crianças. Para o mesmo autor, brincar, muito mais que uma incerteza, é um contributo para que as crianças se desenvolvam a vários níveis. Impera agora a questão: que potencialidades são essas que o mundo exterior oferece?

De acordo com o mesmo autor (*idem*), as brincadeiras de grande movimento que ocorrem no espaço exterior permitem não só “um dispêndio de energia essencial para o desenvolvimento, bem como são importantes para a capacidade adaptativa do ponto de vista motor, emocional e afetivo” (p. 36).

O tempo no exterior surge como uma oportunidade para as crianças participarem livre e autonomamente em atividades mais expansivas do que aquelas que o espaço interior lhes permite. Por um lado, ao ar livre as crianças têm espaço para poderem correr, saltar, escavar e, em certa medida, brincadeiras como o faz-de-conta ganham outros contornos, pois qualquer canto e recanto tanto pode ser um “castelo”, como um “barco de piratas”. Por outro lado, estes espaços tornam-se socializadores, na perspetiva em que, na maior parte das vezes, conduzem as crianças a brincadeiras conjuntas (Hohmann e Weikart, 2003).

Para além disso, o tal “risco” que tanto se tende a evitar pode ser suscitador das já referidas oportunidades em que as crianças se encontram perante uma problemática, criada pelo próprio espaço, e sobre a qual têm que tomar uma decisão. Sendo assim, surgem como uma forma de as crianças “testarem limites, assumirem desafios e experimentarem algo inédito” (Bento, 2013: 18). O risco torna-se então preponderante para o desenvolvimento das crianças, na medida em que as educa a resolver problemas e também a lidar com o conseqüente sentido de sucesso ou de perda (*idem*). A mesma autora refere que inerente a estes sentidos surge portanto a experimentação de múltiplos sentimentos, quer sejam de alegria e excitação, resultado de uma conquista, quer sejam de um receio ou frustração, suscitados por uma “derrota”. São estes mesmos fatores que, relacionados com os desafios que o meio cria, levam as crianças a não conseguir resolver certos problemas sozinhas e, logo, a procurar a ajuda dos seus pares, criando-se assim alianças que se sustentam na cooperação (*idem*).

É essa mesma possibilidade de resolução de problemas que contribui para o desenvolvimento da criatividade. Sendo assim, o espaço revela-se então cognitivamente vantajoso, característica essa que advém do facto de o mesmo não ser expectável e conferindo, portanto, às crianças inúmeros desafios que as levam a observar, a questionar e a agir. Estes aspetos conduzem desta forma a que as aprendizagens se tornem naturalmente mais estruturadas e significativas do ponto de vista das crianças, dado que surgem da sua própria experiência pessoal.

De acordo com Schepers e Liempd (2010), existem estudos que comprovam que esta relação com a natureza leva a que as crianças tenham menos doenças, sejam mais concentradas, mais desenvolvidas no que à motricidade global diz respeito, ou seja, alvo de um maior bem-estar físico e mental.

Segundo Gill (2010), por todos os motivos anteriormente mencionados, torna-se crucial conceder às crianças oportunidades de exploração, deixando-as descobrir o mundo à sua maneira. Para tal ser possível, de acordo com o mesmo autor (idem), algumas das estratégias podem passar por “criar ambientes de brincadeira no exterior; espaços para explorarem ideias de liberdade, segurança, risco e responsabilidade. É necessário que estes espaços interessem e estimulem as crianças, proporcionem desafios e deem oportunidades de se porem à prova” (p. 24). Sendo assim, coloca-se agora a questão: que características são essas as que conferem ao espaço exterior tais potencialidades?

Perante esta interrogação, torna-se novamente pertinente refletir sobre o caso concreto da instituição na qual decorreu a prática educativa. Na realidade, o brincar desafiante no exterior não passa apenas por estar “fora das quatro paredes”, mas sim por fazê-lo num lugar que reúna um conjunto de condições que o propiciem. Na instituição em causa, esta é uma questão que merece alguma atenção, já que diariamente as crianças apenas acedem a uma varanda desprovida de qualquer objeto. Este espaço torna-se empobrecido, na medida em que é delimitado por um muro e o seu solo revestido por calçada portuguesa. O caráter estático desta varanda reflete-se no desinteresse que as crianças revelam face ao mesmo. Essa desmotivação é visível no facto de as crianças preferirem o espaço interior em detrimento do exterior. Tal preferência pelo espaço interior contrasta grandemente sempre que lhes é proposto brincar no “bosque”. Esta mesma ideia é corroborada por Neto (1995) que refere que é importante encontrar espaços que “favoreçam a aquisição de movimentos globais por um processo de associações progressivas e dinâmicas, e não

aqueles que ao fim de certo tempo esgotam a possibilidade de exploração e evolução” (p. 109). Ora, parece-me que a falta de interesse pela varanda em tudo se relacionava com essa ausência de dinamismo que o espaço potenciava e que levava ao esgotamento de oportunidades.

O “bosque”, devido ao seu carácter mais natural, é na verdade um espaço que estimula o ímpeto exploratório das crianças. Apesar de este conter baloiços, escorregas e mais algumas destas estruturas fixas, é na natureza que as crianças se concentram mais. Para Brickman e Taylor (1991), pese embora o facto de estas estruturas fixas serem importantes, até do ponto de vista da socialização, já que reúnem normalmente as crianças em brincadeiras no mesmo local, é também fundamental existirem no exterior materiais “soltos”, tais como elementos naturais (no caso do “bosque”) que levem as crianças “a construir, imitar, explorar e experimentar” (p.168). O “bosque” revela-se efetivamente profícuo a vários níveis, entre eles: motor, já que, dada a sua extensão, permite às crianças correr, trepar, saltar, etc.; cognitivo e sensorial, pois possibilita brincadeiras com areia, terra e água, muito apreciadas pelas crianças e, de certa forma, relaxantes; e, por outro lado, promove a compreensão do mundo, já que concede às crianças a oportunidade de explorar a natureza, observando, escavando, mexendo, etc. (Pompermaier, 2010).

Surgem agora algumas questões que se torna pertinente aprofundar, já que, perante as influências sociais e pedagógicas que condicionam a brincadeira no exterior, é necessário encontrar uma abordagem equilibrada (Gill, 2010). Essas mesmas questões relacionam-se com o papel que o(a) educador(a) deve assumir nestes mesmos espaços e, na tentativa de contrariar estas influências menos positivas, até que ponto deve ser ou não permissivo(a).

Na realidade, o papel que o adulto deve assumir no espaço exterior passa, antes de mais, por uma mudança de mentalidade que lhe permita encarar a sala e o exterior como dois efetivos espaços de aprendizagem (Brickman e Taylor, 1991). Em detrimento desta mesma ideia, a presença de o(a) educador(a) no exterior torna-se tão ou mais importante como a sua presença no interior. Esta não deve, no entanto, ser demasiado “óbvia”, na medida em que deve apoiar e não coarctar “a atividade inventiva natural das crianças” (idem: 98). O ser ativo sem ser limitador passa pelos adultos participarem nas brincadeiras das crianças sem assumirem o papel de líderes. No fundo, os(as) educadores(as) devem acompanhar, ajudar e, sempre que se considere pertinente, enriquecer esses momentos. Esta participação do adulto revela-

-se como um excelente meio de o mesmo conhecer melhor as crianças, pois “No tempo de ar livre os adultos observam, conversam e brincam com as crianças para aprenderem mais sobre aquilo que elas são capazes de fazer e sobre aquilo que as motiva” (Hohmann e Weikart, 2003: 435). De facto, é importante reforçar a ideia de que o papel do adulto no exterior deve ser semelhante ao que desempenha na sala, devendo também focalizar a sua atenção exclusivamente nas crianças para as poder compreender e apoiar nas suas intenções e iniciativas no exterior.

Quanto à questão relativa ao carácter permissivo do(a) educador(a), isto é, se este(a) pode ou não permitir tudo, Prott (2010) defende que se deve ter em conta que é tão errada a vigilância a mais como a menos. De facto, o nível de vigilância em qualquer que seja o ambiente de aprendizagem (interior ou exterior) deve ser equilibrado por forma a permitir às crianças usar das suas competências evolutivas e o seu ensejo de agir responsável e independentemente. Os riscos que tanto se temem podem, na verdade, tornar-se antagónicos, já que “uma instituição em que nada acontece pode ser perigosa para as crianças porque lhes dá poucas possibilidades de aprenderem a ser independentes” (idem: 21). No fundo, a resposta à questão relativa à permissividade passa um pouco pelo bom-senso por parte do(a) educador(a) e pelo conhecimento que tem das crianças. O mesmo autor (idem) apoia a ideia de que vigiar é sinónimo de ser capaz de julgar o que podem ou não fazer as crianças, tendo contudo confiança nas suas capacidades.

Torna-se, portanto, crucial conceder às crianças a competência que lhes é reconhecida e “adotar a filosofia da resiliência” (idem:25), ou seja, transformar as preocupações e receios que temos face às brincadeiras no exterior num reconhecimento de que as crianças podem efetivamente magoar-se, mas que “se isso lhes acontecer, as perdas a curto prazo serão superadas pelos benefícios a longo prazo” (íbidem). Não se quer com isto dizer que as crianças devem ser abandonadas “à sua sorte” ou ignoradas quando se magoam, mas sim perceber que é das suas experiências e dos seus naturais erros que as crianças efetivamente se desenvolvem e que tal reconhecimento deve partir de um adulto responsivo.

3. Ouvir as vozes das crianças

O investimento numa educação de qualidade desde a primeira infância parece contribuir para o sucesso educativo, bem como prevenir a exclusão social, o que faz com que a EI adquira um papel crucial na vida de uma criança (Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), 2008). Todavia, medir a qualidade não é tarefa fácil devido à complexidade e até imprecisão do conceito e também às dimensões que influenciam os serviços de atendimento na primeira infância (Román e Torrecilla, 2010).

A investigação mais recente tem mostrado que uma das medidas promotoras de qualidade é a escuta das crianças. De facto, atualmente tem sido reiterada a ideia de que as crianças têm agência, o que significa que estas deixaram de ser vistas como um ser sujeito de direitos, para alguém com direitos. Afirmar que as crianças são competentes significa referir que elas são ativas, participativas e “especialistas da sua própria vida” (Oliveira-Formosinho, 2008: 120), ou seja, elas interpretam o mundo envolvente e possuem ideias muito claras sobre os que as circunda (*idem*).

Ora, este processo de escuta, que deve ser contínuo, constitui, no fundo, uma forma de investigação, investigação essa que permitirá melhorar a qualidade do contexto em causa. Alarcão (2001, citada por Ponte, 2002) defende que uma característica essencial do(a) bom(oa) professor(a) ou educador(a) é esta atitude investigativa. Ponte (*idem*) acrescenta inclusivamente que geralmente os(as) professores(as) e educadores(as) têm uma atitude reflexiva e inquiridora. Ainda que tais procedimentos contrastem com os pressupostos formais de uma investigação de carácter académico e que o façam intuitivamente, “Na verdade, a investigação dos professores sobre a sua prática, (...), não tem que assumir características idênticas à investigação realizada noutros contextos institucionais” (p.2).

Contudo, apesar do seu já considerável legado histórico, a EI nem sempre pôde contar com os contributos da investigação (Spodek, 2002). Por outro lado, as metodologias e a influência da perspectiva do adulto (educadores(as) ou professores(as) e famílias) também comprometia de certa forma os resultados (Oliveira-Formosinho, 2008).

Assim, o processo de escuta pode ser a chave para conhecer o que as crianças têm a revelar sobre as suas experiências em contexto de JI, de creche ou mesmo

acerca da escola, já que são as principais visadas. Além disso, a sua participação neste processo investigativo torna-as efetivamente como coconstrutoras do conhecimento.

1.1. Objetivos do estudo

Os objetivos que estão na base do presente estudo são os de, concedendo voz às crianças, saber o que pensam sobre a sua experiência e vivência diária no JI e na escola de 1.º CEB, identificando as finalidades atribuídas a essa experiência, os processos, o que valorizam dessas mesmas vivências e qual o papel que atribuem a si próprias, às outras crianças e aos adultos.

De facto, desde que ingressam numa qualquer realidade de atendimento à primeira infância, as crianças têm a capacidade de perceber quem exerce a autoridade e o poder. Por outras palavras, seja qual for o contexto em causa, as crianças percebem os papéis que aí são desempenhados, quais as interações estabelecidas e de que forma é exercida a autoridade, o que lhes agrada ou desagrada.

1.2. Metodologia

Para realizar a presente pesquisa, recorreu-se ao modelo metodológico “Grounded Theory” (ou Teoria Fundamentada) (Coelho, 2004). Esta metodologia “permite o desenvolvimento de teoria sustentada em dados que são recolhidos e analisados de forma sistemática (...) cujo objetivo é gerar teorias novas que deem conta da ação numa área substantiva” (idem: 227). A seleção da Teoria Fundamentada justifica-se pelo facto de permitir descrever e explicar fenómenos circunscritos a contextos e processos de ensino e aprendizagem, tornando-se emergente, uma vez que se constrói a partir dos dados (Gómez et al., 1996, citado por Coutinho, 2011). Uma outra mais-valia do modelo metodológico de Glaser e Strauss prende-se com a característica de possibilitar aceder à realidade a partir da perspectiva dos seus atores e permitindo dar “resposta a problemas e situações específicas” (Coelho, 2004: 229).

Existem três elementos capitais que devem ser identificados numa “Grounded Theory”, a saber: os conceitos, as categorias e as hipóteses. As unidades básicas são os conceitos, dado que é partir da concetualização dos dados que se desenvolve a teoria. Num nível de abstração superior situam-se as categorias que se geram a partir do mesmo processo de análise de realizar comparações, destacando, inclusivamente,

analogias e dissemelhanças. Da relação entre os conceitos e as categorias nascem as hipóteses, sendo que a sua formulação deve ser generalizável e confirmável através de uma persistente comparação (*idem*).

De acordo com Walsh *et al.* (2002), “Estudar crianças é uma diligência diferente e mais problemática do que estudar os adultos” (p.1051), pois, tal como sugere a literatura (Oliveira-Formosinho, 2008), existem determinados cuidados a ter em consideração quando se recolhem dados com crianças, nomeadamente o contexto, já que pode influenciar de alguma forma as respostas desses atores.

1.2.1. Instrumentos

A observação, a análise documental, a entrevista e as gravações em vídeo ou áudio constituem possíveis métodos de recolha de dados considerados pela Teoria Fundamentada (Coutinho, 2011).

Para a realização da presente pesquisa, foi utilizada uma entrevista semiestruturada com guião orientador que, por sua vez, foi conduzida de forma informal, como se de uma conversa se tratasse. Este guião possibilitou a orientação da entrevista no sentido de permitir a discussão de todos os assuntos pelos participantes. Este é aliás um instrumento recomendado pelos autores como sendo um bom recurso a ser utilizado com crianças (Brokes, 2001; Graue e Walsh, 1998; Holmes, 1998, citados por Oliveira-Fomosinho, 2008).

Para a realização da entrevista, o guião foi sujeito a algumas transformações resultantes da condução da entrevista, como a adaptação do vocabulário de acordo com os participantes. A entrevista foi realizada a pares (duas crianças) e gravada em áudio, sendo que os dados foram posteriormente transcritos (cf. Apêndice n.º 11, Quadros n.º 7 a 30). De acordo com Oliveira-Fomosinho (2008), a entrevista a pares permite relaxar as crianças, pois “este é um formato que a criança conhece e com o qual se sente, normalmente, confortável (falar com outras crianças)” (p.21). Além disso, este instrumento de recolha de dados constitui uma forma privilegiada de aceder e perceber os seus pontos de vista, demonstrando possuir mais conhecimento de si do que os adultos e elas próprias julgam ter (*idem*).

1.2.2. Participantes

Tendo em vista conhecer as perspetivas que as crianças têm sobre as experiências de JI e de escola, as entrevistas foram realizadas a dois grupos distintos:

um deles, o grupo de EPE (grupo x), constituído por dezassete crianças de três anos e o outro, constituído por vinte e cinco alunos(as) do 1.º CEB (grupo y). Embora a sala de EPE conte com um total de vinte e duas crianças, as entrevistas não foram realizadas a todas as crianças por três motivos distintos que se prendem ou com a falta de autorização por parte dos(as) encarregados(as) de educação (dois casos), ou pela falta de comparência das crianças no período em que decorreu a recolha de dados (os restantes seis casos) ou pela mudança de JI por uma criança.

1.2.3. Procedimentos de recolha e tratamento de dados

Tendo consciência da importância que o contexto pode assumir no processo de recolha de dados, tentámos seleccionar uma sala, que não a sala onde decorrem as atividades/aulas, que possibilitasse um ambiente mais tranquilo e relaxante e para onde conduzimos os pares de crianças.

Antes, porém, de nos dirigirmos até esse mesmo espaço, tentámos pedir a colaboração das crianças para realizar as entrevistas, solicitando a sua autorização, depois de as famílias e a instituição terem assinado um consentimento informado. Por outro lado, explicámos em linhas gerais o que se pretendia com a pesquisa. Nessa sala mais isolada, esclarecemos junto de cada par mais alguns detalhes, indagando também qual a expressão que usavam para se referir ao JI ou à escola e se autorizavam a gravação em formato de áudio. A entrevista tinha então início.

Devo acrescentar ainda que tentei desde sempre orientar a conversa de forma a que as crianças sentissem que não existiam respostas certas ou erradas e sim que todas eram válidas e importantes para aquele processo. Além disso, se não soubessem o que responder, poderiam dizê-lo abertamente.

Depois de as entrevistas serem transcritas, procedeu-se à análise e categorização de dados.

1.3. Apresentação dos resultados

Apresentam-se seguidamente os resultados dos dados recolhidos.

Relativamente ao grupo x , a experiência das crianças ao nível da identificação da importância do JI surge, a partir dos dados recolhidos, plural, pois as respostas são muito diversificadas. Todavia, é possível identificar um padrão naquelas que são as quatro funções principais da EPE, para as crianças: “brincar”, “aprender”, “fazer trabalhos” e “não poder ficar em casa”. A perspetiva associada à aprendizagem surge

como a função primordial do JI, uma vez que é referida por quase todas as crianças. Esta visão é aliás partilhada pelo grupo *y*, relativamente à escola. Além disso, esse carácter educativo que as crianças conferem ao JI surge com a principal função de uma educação para a literacia (“para aprendermos a ler e a escrever” A.). Parece também existir a conceção do JI como um lugar exclusivo de aprendizagem, pois a não frequência da EPE é sinónimo de não aprender (“Porque se não tivéssemos escola (...) não aprendíamos nada” S.). Por outro lado, as crianças perspetivam o JI como um espaço de formação pessoal e social (“Para aprenderem a portar-se bem”, E.; “Para nós aprendermos e depois ensinarmos aos filhos”, D.J.). Para além disso, algumas crianças encaram a sua frequência no JI com base no facto de as famílias terem de trabalhar e, logo, não poderem ficar em casa com elas (“Porque a minha mãe vai trabalhar” C.; “Porque o pai vem me levar” G.). Todas as respostas espelham, ainda, a multiplicidade de atividades desenvolvidas no JI.

Não existe homogeneidade na referência às atividades que mais e menos gostam, fruto de opiniões e pontos de vista diversificados. Todavia, uma grande parte das crianças identifica o “brincar” enquanto atividade preferida. Por outro lado, duas crianças mencionam gostar de brincar com os seus pares, curiosamente do mesmo sexo (“Gosto de Brincar com o M.” N.; “Gosto de brincar com o D.J.” T.). No que se refere às atividades que não gostam, é possível destacar algumas, dado que a partir delas podem retirar-se algumas elações. Por exemplo, uma criança refere não gostar de permanecer sentada “na manta de braços e pernas cruzados” (P.), uma das práticas mais frequentes no JI. Existe outra criança que revela desagrado em relação às atividades plásticas, pois declara não gostar “de trabalhar” (G.). Inclusivamente, esta parece ser uma questão mais complexa, pois algumas crianças revelaram sentir dificuldade em expressar o que não gostam de fazer (“Não sei, eu gosto de tudo” A.). Brincar na rua quando as condições climatéricas são mais adversas parece também levantar algumas reservas (“De brincar quando está chuva... Não gosto de brincar quando está muito frio, porque assim ficamos constipados” R.) talvez influenciados pelo receio dos adultos.

Quanto à última questão, as crianças atribuem aos adultos o poder de decisão sobre o que acontece no JI, tendo sido dada esta resposta em uníssono.

Por outro lado, é notória a influência dos projetos desenvolvidos tanto no grupo *x*, como no grupo *y*, pois é comum existirem referências aos mesmos nas suas respostas (“Para aprender outras coisas sobre a China” R.; “Para (...) fazer coisas

divertidas com os professores, ver PowerPoints e fazer trabalhos de grupo sobre o projeto da cegonha branca” A.S.J.).

No que ao grupo *y* diz respeito, tal como já foi referido, a aprendizagem e a literacia dominam aquelas que são as principais funções da escola apontadas pelas crianças, diferindo do grupo *x* na particularidade de mencionarem a importância de aprender os conteúdos das unidades curriculares (“Para aprender a ler, a escrever, a contar” B.S.). Por outro lado, tal como havia acontecido nas respostas do outro grupo, a formação para a cidadania integra também a visão da importância da escola (“para aprender a respeitar os colegas e toda a gente” E.). Existe apenas um(a) aluno(a) que identifica o espaço escolar como um lugar destinado ao brincar (“para brincarmos” A.R.). Mais uma vez, a escola e os(as) professores(as) são reconhecidos(as) como as únicas figuras educativas, no que aos conteúdos curriculares diz respeito, já que sem estas o seu processo de aprendizagem ficaria comprometido (“Porque se não houvesse escola, as pessoas não conseguiam aprender a ler e a escrever” D.A.). Além disso, existe uma criança que perspetiva a escola como algo preponderante para o seu futuro (“Para aprender (...) o nosso futuro...” S.). Associada a uma prática quotidiana da escola, uma outra criança refere que a escola é importante para poder ter tudo verde (“Para ter tudo verde” B.S.).

Quanto à pergunta “O que é que os meninos e meninas fazem na escola?”, é nítida a diferenciação estabelecida entre dois espaços: a sala de aula e o recreio. No que diz respeito ao primeiro espaço, os(as) alunos(as) do grupo *y* identificam-no como um lugar para “trabalhar”, sobretudo novamente e mais especificamente em torno dos conteúdos curriculares (“Para aprender a fazer coisas, matemática, estudo do meio, português e algumas experiências” L.C.; “Na sala de aula é para estarmos com atenção, aprendermos a matéria. E no recreio é para brincarmos com os colegas e para descansar” A.R.).

Quanto à identificação do que mais gostam de fazer na escola, apenas é possível reconhecer como padrão de resposta o “aprender”, sobretudo quando associado a atividades lúdicas. Para além disso, é recorrente a menção aos(as) professores(as), indiciando uma presença constante no dia-a-dia escolar (“Gosto que os professores tragam, por exemplo, aquele teatro de fantoches” A.S.J.; “Trabalhar, divertir-me com os professores” B.C.). Tal como foi possível observar no grupo *x*, as crianças demonstraram também algumas dificuldades em referir o que menos gostam (“Gosto de tudo” A.; “Não sei” D. A.). Contudo, quando o fazem, referem-se

normalmente a situações de conflito entre pares (“Não gosto quando os meninos batem uns aos outros” L.) ou punições ocorridas na sala de aula (“Não gosto de levar castigos (...) levar vermelho ou amarelo” S.). Além disso, dois(duas) alunos(as) veem nos trabalhos de casa uma das vertentes menos positivas da escola (“Não gosto de (...) levar muitos trabalhos de casa” S.; “Não gosto de (...) levar trabalhos de casa difíceis” T.).

À semelhança do que se verifica no grupo *x*, o grupo *y* identifica os adultos como as principais figuras de autoridade (“Os professores e os funcionários” B.).

5.4. Conclusão

Importa antes de mais revelar que esta foi a primeira vez que realizei um estudo deste género, motivo pelo qual certamente os resultados refletem em parte alguma imaturidade enquanto investigador. No entanto, reconheço também uma manifesta evolução decorrente do facto de ter de certa forma replicado uma recolha de dados, pese embora o facto de se tratar de contextos obviamente distintos.

Não posso também descurar o subjetivismo inerente à pesquisa que advém do seu carácter qualitativo.

Importa na presente reflexão considerar ambas as realidades (EPE e 1.º CEB) em paralelo e não independentes uma da outra, na medida em que, na maior parte das vezes, se verificam perspetivas que são partilhadas pelos grupos entrevistados.

As crianças da EPE são unânimes na perspetiva do JI como um lugar para brincar, aprender e “fazer trabalhos”. Contudo, é importante reparar que no seu discurso estas ações se apresentam desagregadas. Ou seja, aprender e brincar parecem não conjugar-se.

As crianças associam o aprender maioritariamente à literacia. Esta é uma perspetiva comum às crianças da escola e do JI que circunscrevem a aprendizagem exclusivamente à leitura e à escrita. No que ao JI diz respeito, estas expectativas face à aprendizagem parecem sofrer influência dos adultos, pois o seu discurso aparece algo contaminado pela voz das famílias. Além disso, tal como já foi referido, apesar de elencarem os momentos lúdicos, sobretudo de brincadeira no exterior, como os preferidos, não os relacionam com a vertente pedagógica do contexto. Torna-se pertinente reparar na nítida diferenciação que os(as) alunos(as) do 1.º CEB fazem também em relação ao trabalho e à brincadeira, associando-os além disso, a dois

espaços distintos: sala de aula e recreio, respetivamente. É através destes e de outros aspetos que é possível depreender uma maior formalidade associada ao 1.º CEB perspectivada pelas crianças.

Quer JI, quer escola surgem, na perspetiva das crianças como espaços consagrados e até exclusivos da aprendizagem, pois só a sua frequência permite que o desenvolvimento se dê. Uma vez que, para além dos conteúdos curriculares, as crianças identificam estes dois espaços como fundamentais para a formação para a cidadania, parece não existir a consciência de que a família constitui parte integrante neste processo. Ou por outro lado, talvez essa parceria não seja assim tão evidente.

Para algumas crianças, o JI é apenas um lugar que surge como alternativa para o facto de as famílias terem de trabalhar. Sendo assim, não são claros para estas crianças os reais objetivos da EPE. Na verdade, para “usufruírem” das múltiplas potencialidades do JI é fundamental que as crianças percebam e sobretudo se identifiquem com os objetivos da sua frequência e que os mesmos correspondam às suas expectativas.

Por outro lado, algumas crianças do JI mostraram desagrado em permanecerem sentadas na manta. Esta é o local destinado à assembleia de grupo e, talvez por se caracterizar por ouvir mais do que falar, se mostre como um aspeto menos positivo para as crianças. É nestes pequenos aspetos que a atitude investigativa adquire pertinência, na medida em que permite ao(à) educador(a) refletir sobre a realidade do JI e sobre as suas práticas, neste caso, num momento quotidiano e que se supõe ser de partilha.

Os(As) alunos(as) do 1.º CEB revelam desagrado sobretudo em situações que para elas se mostram pouco prazerosas, tais como as punições da sala de aula e os TPC⁹. Além disso, parece existir um desejo eminente em obter uma aprovação social respeitante ao comportamento pessoal, nomeadamente no quadro de comportamentos semanal.

Ao longo das entrevistas, os projetos “China” e “Cegonhas” são recorrentemente valorizados, talvez por esta ser uma metodologia que coloca as crianças no centro do processo educativo¹⁰.

⁹ Sobre este aspeto, cf. experiência-chave “TPC: trabalho para...”;

¹⁰ Sobre este aspeto, cf. experiência-chave “Abordagem de projeto: aproximar as crianças do centro da aprendizagem”;

Na identificação de quem decide o que acontece na sala de atividades, as crianças não hesitam em atribuir esse papel aos adultos, revelando portanto o papel consequentemente secundário que as crianças aí desempenham. Novamente, esta é uma perspetiva partilhada também pelas crianças da escola.

Posso concluir a presente pesquisa com as palavras de Oliveira-Formosinho (2008) que revela que as crianças “conhecem as características dos contextos educativos” (p. 70). Além disso, muito mais que conhecê-los, as crianças são detentoras de competências para os perceber, descrever, analisar e interpretar. Segundo a mesma autora, o desafio é portanto o de ouvir as crianças "no que têm para nos dizer e o de as escutar, isto é, tornar as suas falas centro da compreensão dos contextos educativos e da sua transformação” (ibidem).

4. Abordagem de Projeto: aproximar as crianças do centro da aprendizagem (experiência-chave partilhada entre EPE e 1.º CEB)

O ato de planejar é algo inerente ao ser humano, mesmo que muitas vezes de forma inconsciente. Todos nós planeamos o dia-a-dia e aquilo que queremos fazer, sendo que é esta mesma capacidade de previsão que está relacionada com o fundamento do trabalho por projeto¹¹. Ora, este facto sustenta a importância de as crianças em EPE e em 1.º CEB preverem, planearem e projetarem, pois, no fundo, trata-se de prepará-las para a vida adulta, tal como é apanágio da abordagem de projeto.

Esta abordagem não deve ser entendida como um modelo pedagógico ou curricular, mas sim como uma metodologia que coocorre com modelos (pedagógicos ou curriculares), cujos pressupostos assentam na visão das crianças como seres ativos, em desenvolvimento holístico e que tenham em comum os diferentes momentos de decisão, o planeamento e a passagem para a ação, a avaliação e a comunicação (Marchão, 2012; ME, 1998).

Devido a uma crescente pressão por parte das famílias e, no caso concreto do 1.º CEB, a exigências ministeriais, cada vez mais se revela para educadores(as) e professores(as) um verdadeiro desafio centrar as suas estratégias nos reais interesses e necessidades das crianças. Sendo assim, baseada nas teorias de Dewey (1859-1952) e de Kilpatrick (1871-1965), a abordagem de projeto surge como uma oportunidade de distanciamento de uma perspetiva mais tradicional. Os interesses e necessidades das crianças constituem-se, desta forma, como o ponto de partida e simultaneamente o cerne de uma metodologia que visa uma “articulação entre diferentes áreas e domínios do saber” (ME, 1998).

Assim, ao(à) educador(a)/professor(a) cabe a função desafiante de gerir o processo, tendo a perspicácia e a sensibilidade de perceber se um determinado projeto, ao partir da iniciativa da/o criança/grupo, é ou não passível de ser desenvolvido, suportado, apoiado, construído e divulgado (ME, 1998).

¹¹ Na verdade, esta abordagem pode adquirir diferentes termos para a designar (abordagem por/de projeto, metodologia de trabalho por projeto, etc.);

De acordo com Vasconcelos (n.d.), qualquer trabalho de projeto atravessa várias fases: definição do problema, planificação e desenvolvimento do trabalho, execução e, por fim, divulgação/avaliação (p.14-17).

Torna-se agora pertinente apresentar as vertentes mais significativas dos projetos desenvolvidos nas práticas educativas e refletir acerca do seu impacto nestes dois contextos (EPE e 1.º CEB).

Em primeiro lugar, uma das vertentes que merece ser destacada passa pela sua origem. É de facto curioso constatar que, em ambos os ambientes educativos, os projetos brotaram de singularidades culturais do meio envolvente no qual as crianças estavam inseridas. Nesse sentido, Marchão (2012) afirma que o processo educativo deve ser estabelecido com base numa relação harmoniosa entre aqueles que são os superiores interesses das crianças e a cultura circundante. Sendo assim, ao nutrirem curiosidades e dúvidas relativamente a esses elementos culturais, as crianças viram no projeto uma oportunidade de as clarificar.

No caso concreto da EPE, o projeto implementado na sala dos quatro anos intitula-se “Projeto China” e teve origem numa multiplicidade de indutores, entre eles, uma brincadeira da educadora que, enquanto fazia um buraco na terra, dizia que, ao escavar cada vez mais fundo, poderia chegar ao outro lado do mundo. Este comentário foi um estímulo à curiosidade das crianças que de imediato questionaram que lugar poderia ser esse. A este interesse acrescia o facto de algumas crianças terem familiares em várias partes do mundo, como os Estados Unidos, França e China e de sobre eles revelarem bastante curiosidade. Aquando da proposta de desenvolvimento de um projeto, tentámos auscultar se havia alguma cultura em específico sobre a qual as crianças pretendiam saber mais. Sendo função do(a) educador(a) desafiar o processo, nós optámos por colocar na sala mais um daqueles que foram os motores de indução deste projeto: um globo terrestre (cf. Apêndice n.º 12, Figuras n.º 71 e 72). Foi neste momento que surgiu o interesse pela China, possivelmente devido ao facto de esta ser uma cultura cuja presença tem vindo a aumentar consideravelmente no nosso país, nomeadamente no meio envolvente da instituição. Esta foi uma ilação retirada de comentários tais como: “Eu e o meu pai costumamos ir à loja dos chineses.”, “Já fui a um restaurante chinês!”, etc. O projeto traduziu-se assim numa oportunidade de explorar o pensamento geográfico e cultural das crianças. De facto, suscitaria simultaneamente um sentimento de identidade em relação a aspetos da cultura do próprio país, tendo como base a comparação com a

cultura chinesa, a qual foi descobrindo e pela qual foi desenvolvendo um crescente respeito (ME, 1997). Esta ideia é corroborada pelas OCEPE que defendem que “A aceitação da diferença sexual, social e étnica é facilitadora da igualdade de oportunidades num processo educativo que respeita diferentes maneiras de ser e de saber, para dar sentido à aquisição de novos saberes e culturas” (idem: 54).

Quanto, ao 1.º CEB, o facto de os projetos terem subjacente uma dinâmica metodológica completamente diferente da qual os(as) alunos(as) estavam habituados(as), revelou-se como um ainda maior desafio pedagógico, quer para as crianças, quer para nós estagiários(as). Na verdade, desde sempre foi nossa intenção que o projeto surgisse do quotidiano da turma, em parte, para que este fosse passível de articulação com os conteúdos programáticos, que inevitavelmente teriam de ser cumpridos. Contudo, era fundamental que este fosse, na verdadeira aceção da palavra, um autêntico projeto, ou seja, que tivesse como ponto de partida um genuíno impulso dos(as) alunos(as) (Duarte, 2013).

Apesar de terem surgido alguns episódios, ou seja, hipotéticos projetos no decorrer da prática educativa, foi de um dos momentos mais inusitados que despontou um tema que cativou atenção de todos. Aquando de uma redação na qual os(as) alunos(as) eram desafiados(as) a imaginar o que se sucederia caso fossem uma andorinha, surgiram inúmeras questões relativas a temas tais como: o voo das aves, o seu percurso migratório, para onde se deslocam, etc. Rapidamente, as crianças transpuseram esta temática para uma espécie presente na região na qual a instituição estava inserida: a cegonha branca. De facto, o mesmo projeto não faria sentido se fosse desenvolvido noutro contexto educativo, se não no Baixo Mondego. Na realidade, a cegonha branca é uma espécie predominante nesta região e sobre a qual a população reúne um conjunto de medidas com vista a protegê-la e a mantê-la naquele espaço. Sendo assim, ter como ponto de partida uma espécie tão significativa foi uma excelente estratégia, já que pude constatar que, ao ter como base da aprendizagem algo em que os(as) alunos(as) se sentem familiarizados(as), confiantes e relativamente conhecedores(as), gera uma postura que se traduz numa maior predisposição para novas aprendizagens. Ou seja, as cegonhas constituíram uma ótima fonte de articulação curricular com as áreas disciplinares nucleares. De certa forma, conteúdos que à partida poderiam ser mais desinteressantes para a turma acabaram por se tornar mais apelativos quando explorados no âmbito deste projeto. De facto, as aprendizagens tornam-se mais significativas quando se referem a

experiências vividas na sala de aula que se relacionam com o meio envolvente, histórias, vivências, interesses e necessidades dos(as) alunos(as) (ME, 2004).

Outra conclusão relativa aos projetos “China” e “Cegonhas” sobre a qual importa refletir passa por encarar esta abordagem como um meio de privilegiar a relação JI/Escola-família. Na verdade, é cada vez mais claro que esta relação é preponderante no processo educativo e que, por isso mesmo, é fundamental manter uma comunicação ativa e constante entre estes dois agentes (ME,1997).

Quanto ao “Projeto China”, foi inúmeras vezes solicitada a ajuda das famílias, nomeadamente na realização de pesquisas. Estas propiciaram momentos bastante enriquecedores para o projeto, sendo que, sempre que recebíamos uma pesquisa de casa, fazíamos questão de a valorizar perante o grupo, já que quase sempre as crianças nos traziam novas curiosidades. Ao se incluírem nestas pesquisas, as próprias famílias, juntamente com as crianças, colocavam questões que gostavam de ver aprofundadas. Entre outros desafios, foi também alargado às famílias o de construir uma lanterna chinesa que posteriormente seria exposta nos dias da divulgação do projeto.

No Projeto “Cegonhas”, também as pesquisas constituíram um desafio partilhado entre alunos(as) e família. Por outro lado, algumas vezes, as famílias foram convidadas a participar de forma direta no projeto, partilhando as suas experiências em sala de aula. Além disso, foi concebido um *blog*, através do qual as mesmas eram atualizadas sobre o desenvolvimento das atividades. Esta ferramenta permitia às famílias intervir neste processo, tecendo comentários e sugestões.

Esta relação escola-família constituiu-se portanto como uma mais-valia neste projeto, uma vez que, tal como defende Portugal (1998), “Trabalhar com os pais parece ser a melhor estratégia para a promoção do bem-estar e desenvolvimento da criança, dada a relação de maior intimidade e envolvimento com as crianças, conhecimento da individualidade e história da criança, por parte dos pais” (p. 127).

Outra vertente comum a ambos os projetos que merece destaque centra-se em todas aquelas ocasiões em que se dedicou tempo à reflexão e ao debate. De facto, em determinados momentos dos projetos, houve a necessidade de se proceder a uma retrospectiva de todo o processo, como forma de sistematizar ideias. Tendo como ponto de partida a teia inicial, promovemos conversas através das quais se recapitularam interesses, recordaram experiências vivenciadas, brotaram novas curiosidades, etc.. Estes momentos revelaram-se muito profícuos, já que neles foi

concedida voz às crianças que, em grande grupo, se mostraram críticas, construtivas e criativas. Sendo assim, estes “debates” propiciaram-lhes a oportunidade de treinar, agilizar e estruturar o seu pensamento e permitiu-lhes explorar noções espaciais e temporais e, acima de tudo, estimular o seu sentido crítico (Marchão, 2012). Além disso, mesmo não sendo totalmente evidente, estes momentos permitiram às crianças que procedessem a uma autoavaliação de todo o processo. Esta estratégia de se autoavaliarem consistia numa tentativa de responsabilizar as crianças pela gestão dos seus próprios projetos, dos seus processos e das suas estratégias (Perrenoud, 1999).

Outro dos momentos-chave destes projetos passou curiosamente pela mesma sugestão feita por crianças naturais de contextos diferentes (EPE e 1.º CEB). Talvez este sincronismo em dois lugares completamente distintos se deva à influência das tecnologias no quotidiano das crianças, uma vez que esta proposta passava pela visualização de um filme cuja temática estivesse relacionada com os projetos (China, no caso da EPE, e Cegonhas, no caso do 1.º CEB). Como tal, visto que não seria possível deslocarmo-nos ao cinema, montámos nós próprios um nas instituições. Aquando desta proposta no 1.º CEB, dado que nos apercebemos que era igual à outrora efetuada na EPE, resolvemos dinamizá-la nos mesmos moldes.

Depois de refletirmos sobre esta sugestão, resolvemos enriquecê-la para que esta não se limitasse à visualização de um filme. Para o efeito, sugerimos que a ida ao cinema seria regida por um sistema de créditos. Essas moedas não eram mais do que tampas, sendo que, a fim de complexificar este método e o pensamento a ele associado, estipulámos com as crianças que as moedas brancas valiam uma moeda e as azuis duas. Os grupos procederam à elaboração de uma tabela para as ajudar na gestão do controlo de moedas (cf. Apêndice n.º 12, Figura n.º 73 a 78). A sua conquista estaria dependente do cumprimento ou não das regras na sala, pese embora o facto de, depois de conquistadas, jamais as moedas poderem ser retiradas. À medida que esta ideia foi mentalmente construída em parceria com as crianças, a mesma foi sendo naturalmente enriquecida, por exemplo, através da votação para os cargos de “secretário/a” e de “tesoureiro/a” realizada em grande grupo. Nesta ocasião, explorámos informalmente, no caso da EPE, uma tabela de frequências com recurso à expressão corporal. No caso do 1.º CEB, como estas tabelas estavam inseridas nos conteúdos programáticos da unidade curricular de matemática, esta constituiu-se como uma oportunidade de consolidar a sua prática. Desta forma, abordámos questões relacionadas com a cidadania, a democracia, etc..

Outra das decisões tomadas por nós relativamente a este sistema de créditos passou por conceder o poder às crianças de serem elas as responsáveis por determinar quem merecia ou não as moedas. Marchão (2012) defende que tais estratégias podem contribuir para que as crianças saibam ser e estar dentro da sala. Estas estratégias assumem portanto uma dimensão da formação pessoal e social, já que “A aprendizagem é entendida como uma construção cooperativa, partilhada e de descoberta através de processos de comunicação e de negociação” (Marchão, 2012: 80).

Este exemplo representa portanto a confirmação da convicção de que, apesar de algumas pequenas adaptações, uma mesma atividade pode perfeitamente ser desenvolvida com crianças de idades tão distintas.

A abrangência, a transversalidade e a intencionalidade destes projetos e o seu desígnio de conceder efetivamente “voz” às crianças permite-me concluir que estes se constituíram, para mim, como as experiências mais enriquecedoras de ambas as práticas educativas. Nesse sentido, ao vivenciar esta abordagem na primeira pessoa, pude constatar as suas reais vantagens e implicações nas crianças.

5. TPC: trabalho para ...

O que outrora fora designado como “deveres escolares”, por força de uma semântica que lhe conferia um carácter demasiado rígido e obrigatório, desvirtuando a sua verdadeira essência, passa atualmente a ser denominado por “trabalhos de casa” (Araújo, 2009a). Contudo, apesar desta constante preocupação em atualizar esta designação, a verdade é que, para muitas crianças, após oito horas de aulas, os TPC continuam a resumir-se a “abrir a pasta, tirar os cadernos, os livros e os lápis, fazer o que a[o] professora[professor] mandou, fechar o caderno e voltar a guardar” (Araújo, 2009b: 199). Segundo a mesma autora (*idem*), os TPC que se circunscrevem a este rotineiro ato mecânico, conferem-lhes um carácter com um diminuído valor intelectual. Por outro lado, esta ausência de intencionalidade remete para um tempo em que o(a) professor(a) era reconhecido(a) como o(a) único(a) detentor(a) de conhecimento e a escola como lugar exclusivo de aprendizagem (Araújo, 2009a).

A perspetiva das crianças face aos TPC é facilmente perceptível pelo jogo de palavras que as mesmas empregam na sigla TPC: “tortura para crianças”, “tempo perdido em casa”, “trabalho para chatear”, “trabalho para carecas”, etc. Estes são apenas alguns dos exemplos consignados à sigla TPC que são, na perspetiva de Araújo (2009a), indicadores de que as crianças sentem necessidade de relativizar a monotonia dos TPC, conferindo-lhes portanto um cariz mais atrativo. Esta necessidade tem por base o facto de muitas das crianças trazerem repetidamente os mesmos TPC de há muitos anos atrás, tais como tabuadas, ditados, cópias intermináveis, etc., aos quais as crianças não atribuem sentido.

Importa, antes de mais, refletir em torno dos pressupostos que levam os(as) professores(as) a solicitar aos(às) seus(suas) alunos(as) que realizem TPC. Segundo Corno (2009), são múltiplas as intencionalidades que os(as) professores(as) atribuem aos TPC. Alguns têm em vista a sistematização de conteúdos explorados em sala de aula, como forma de praticar; outros pretendem preparar os(as) alunos(as) para a introdução de um novo tema, de maneira a promover uma posterior discussão sobre as temáticas; outros ainda cingem-se exclusivamente a fazer com que os(as) alunos(as) leiam mais e reduzam o tempo que dedicam a ver televisão; etc. (Corno, 2009; Rossini, 2012). Apesar disso, são os TPC que incidem na preparação de novos conteúdos que se revelam os mais profícuos, na medida em que permitem apurar os

conhecimentos prévios dos(as) alunos(as) face aos mesmos e, por outro lado, constatar quais os seus focos de interesse nessas temáticas (Melancia e Arsénio, 1998).

O teor mecânico com que as crianças realizam os TPC pode ser de alguma forma diluído através da promoção de atividades detentoras de objetivos claros e articulados com os conteúdos explorados na escola (Rossini, 2012). Estes mesmos conteúdos não podem passar apenas pela repetição do que já foi feito, pois tem vindo a comprovar-se que não se adquirem conhecimentos com base na reiteração “mecânica e descontextualizada” (idem: 6), mas sim pelo significado que se atribui aos mesmos. Muito para além de atividades com estas características, é fundamental que os(as) alunos(as) conheçam os objetivos dos TPC para que estes se tornem eficazes e, tal como já foi referido, adquiram real sentido. Por outro lado, existem alunos(as) que tendem a corresponder à perspetiva de que a sua aceitação pelos(as) professores(as) está em parte dependente do facto de os TPC estarem completos e corretos (idem). Sendo assim, “o paradoxo é que a fadiga escolar acontece, sobretudo, «aos bons alunos», àqueles que cumprem à risca o que lhes é pedido” (Meirieu, 1998: 11). Logo, é importante que os(as) professores(as) clarifiquem perante os(as) alunos(as) que não se espera que sejam perfeito(as), mas sim que sejam ousados(as), criativos(as) e críticos(as), ideia esta contaminada pela pressão sentida por eles(as) próprios(as), transmitida em muitos casos até inconscientemente, quer pela família, quer pelos(as) professores(as). Sendo assim, de acordo com Philippe Meirieu (1998), mais importante do que pedir aos(as) alunos(as) que estudem um determinado tema, é facultar-lhes meios/estratégias que lhes possibilitem constatar se estão no caminho certo e que promovam a reflexão.

Existe uma outra dimensão fundamental no processo relacionado com os TPC. Esta prende-se com a correção dos mesmos, pois, já que em muitos casos se torna imperativo a realização de TPC pelos(as) alunos(as), torna-se igualmente essencial a correção dos mesmos pelos(as) professores(as) (Araújo, 2009a; Rossini, 2012). Segundo Rossini (2012), o visto no caderno efetuado pelo(a) professor(a) que confirma a realização dos TPC é válido, mas não estanque. Sendo assim, por si só asseverar, a execução dos TPC não é suficiente, uma vez que é da sua análise minuciosa que o(a) professor(a) deteta quais os aspetos que necessitam de maior aprofundamento. Ora, é inquestionável a dificuldade de corrigir todos os TPC, sobretudo em turmas demasiado extensas. Contudo, tem de existir uma reflexão

prévia por parte dos(as) professores(as) sobre aquilo que o tempo que lhes sobra lhes permite fazer. Por outro lado, a já citada autora (Araújo, 2009a) apresenta como solução uma “negociação” entre professores(as) e alunos(as) que resulte numa combinação de, por exemplo, os(as) professores(as) receberem os trabalhos num dia e devolverem-nos no dia seguinte. Dessa forma, os(as) docentes têm de encontrar um equilíbrio na quantidade de TPC que atribuem, uma vez que a validade dos mesmos está na qualidade e não na quantidade. Uma forma de conceder de uma maneira prática a todos os alunos um *feedback* dos seus trabalhos é uma correção coletiva que abranja todas as dúvidas e aspetos mais frágeis dos TPC de todas as crianças, para que assim também elas possam aperceber-se das suas lacunas e capacidades.

Esta análise dos TPC, aquando da sua correção, passa também por, ao apurar as dificuldades individuais, aprofundá-las possivelmente em futuros TPC. Contudo, este é um aspeto que remete para uma das principais questões em torno desta temática: deverão os TPC ser iguais para todos? Na verdade, esta prática oculta as especificidades de cada criança, substituindo-as “por um processo de massificação ditado por objetivos externos aos indivíduos” (idem: 5). A mesma autora refere que nestes e outros aspetos o processo de aprendizagem não abrange “as singularidades dos sujeitos” (ibidem). Este aspeto reflete-se portanto num dos principais desafios para os(as) professores(as) relacionados com os TPC que se constitui em propor atividades diferenciadas de acordo com as necessidades e interesses de cada criança (idem). Contudo, apesar da reconhecida dificuldade desta iniciativa que, em parte, parece ser utópica, a verdade é que poderia ver-se parcialmente solucionada por uma mudança de perspetiva em relação aos TPC. Ou seja, trabalhos adaptados às especificidades individuais seriam possíveis se os TPC perdessem o seu caráter tão rotineiro e se se constituíssem como verdadeiros desafios de aprendizagem para as crianças. Além disso, reconhece-se que as crianças veem os TPC como uma das facetas menos positivas e interessantes da escola, o que em parte poderia ser igualmente atenuado através destas medidas.

Já que muitas vezes existe um desencontro de perspetivas entre os(as) diferentes educadores(as) (famílias e professores(as)), nomeadamente no que aos TPC diz respeito, tomei a iniciativa de proceder à realização de inquéritos às famílias da turma com a qual estagiei (cf. Apêndice n.º12, Figura n.º 79).

O envolvimento das famílias nos TPC é, segundo Corno (2009), outro dos aspetos que merece alguma reflexão. De acordo com o mesmo autor, alguns(mas)

professores(as) solicitam o apoio das famílias na realização dos TPC. Outros pedem que esse envolvimento aconteça exclusivamente quando os(as) alunos(as) têm dificuldades. E existem outros(as) professores(as) ainda que preferem a autonomia completa das crianças na execução dessas tarefas. Na realidade, o esclarecimento e a comunicação entre professores(as) e família tornam-se fundamentais na medida em que é muitas vezes também da família que surgem alguns equívocos associados aos TPC. Entre esses equívocos surge o que concerne aos TPC o principal indicador da qualidade dos(as) professores(as) para as famílias. Por outro lado, tal como já foi referido anteriormente, a quantidade é na maior parte das vezes confundida com a qualidade. Entre outros, aparece também, tal como se veio a comprovar nas entrevistas e que se aprofundará mais à frente, a exigência por parte das famílias de que os(as) alunos(as) tenham TPC, já que os veem como determinantes para o futuro.

Importa agora explorar e refletir acerca das respostas concedidas pelas famílias aos inquéritos que, à exceção de um caso, se prontificaram a apresentar as suas perspetivas sobre os TPC. Os inquéritos foram enviados para casa através das crianças e devolvidos posteriormente pelas mesmas.

Inicialmente, na entrevista, pedia-se às famílias que apresentassem a sua visão sobre a importância dos TPC. Das respostas a esta pergunta facilmente ressalta uma questão que merece ser aprofundada: TPC e estudo são a mesma coisa? Esta é uma questão que sobressai do facto de alguns familiares justificarem a importância dos TPC como o fundamento para o estudo. Araújo (2009a) levanta esta mesma questão, pois defende que estudar pressupõe antes de mais “a adesão voluntária das crianças” (p. 86). Para a mesma autora (*idem*), estudar passa por aprofundar, perceber e interrogar, não se limitando ao ato de repetir aquilo que os adultos impõem. Estudar é, na verdade, algo que, ao não ser muito concreto, se torna provavelmente confuso para as crianças e para os adultos. Quando repetitivos e mecânicos, esses TPC não podem ser confundidos com estudar, pois essa será a perspetiva do que consiste estudar com que os(as) alunos(as) ficarão (*idem*). Todavia, não se quer com isto afirmar que existam em alguns casos TPC desafiadores e renovados que sirvam de mote para estudar, pelo contrário.

A prática dos TPC abrange concretamente dois espaços sociais diferenciados: escola e casa. Nas respostas à primeira questão, as famílias ressaltam que os TPC representam um dos principais vínculos entre estes dois espaços. Nesse sentido, tal como já foi referido, é fundamental a comunicação entre os mesmos com vista a

conceder o melhor apoio possível às crianças (Resende, 2012). Na verdade, é de fácil percepção a dualidade da relação desejo/repulsa em relação aos TPC por parte das crianças. Contudo, nos inquéritos, as famílias reafirmam o pressuposto de estes são essenciais. Para além dos benefícios diretos que consideram que os TPC acarretam para as crianças, defendem que estes representam um meio de conhecerem o que se passa na escola. Neste processo, não se pode cingir esta forma de comunicação ao simples facto de as famílias apoiarem os TPC. Na verdade, se os TPC representam uma forma de constatar as dúvidas e aspetos que necessitam de ser aprofundados, é essencial que as famílias conheçam a sua verdadeira essência. Ou seja, tal como Rossini (2012) menciona, muitas vezes, as famílias, movidas pela pressão sentida pelos(as) alunos(as) em fazer tudo corretamente, caem na tendência de fazer os TPC pelas crianças. Desta forma, deturpam e comprometem, portanto, o processo no qual os(as) professores(as) podem constatar as dificuldades dos(as) alunos(as). Este foi um aspeto do qual nos podemos aperceber recorrentemente ao longo desta prática educativa. Nalguns casos, talvez com receio de que os(as) filhos(as) sejam punidos, ou simplesmente por ausência de tempo, pudemos verificar que certas crianças traziam TPC cuja ortografia não coincidia com a sua.

Araújo (2009a) chama a atenção para o facto de, se os TPC constituem uma das formas de escola e família se relacionarem, esta é uma relação que se pode tornar conflituosa, na medida em que é comum surgirem discussões e punições para os(as) alunos(as) que não os querem fazer. Para a mesma autora (idem), o verdadeiro apoio que as famílias podem prestar às crianças ao nível escolar “não é ensinar as crianças a fazer os TPC. É antes dar-lhes espaço, tempo, estar atento às suas dúvidas, [e sobretudo] ao seu cansaço” (idem: 45).

Também na primeira questão do inquérito surge algumas vezes associada aos TPC uma forma de preparação para avaliações. Na perspetiva de Araújo (2009a), esses trabalhos são muitas vezes semelhantes aos que foram feitos na sala de aula, exigem nalguns casos um grande esforço e são feitos com vista a serem apresentados no dia seguinte de maneira a serem avaliados. Ora, tal como refere a autora, o conhecimento não se pode traduzir apenas nisto.

Recorrentemente, ouvimos os(as) professores(as) queixarem-se da falta de acompanhamento das famílias em relação à vida escolar dos(as) filhos(as). Além disso, parece que a ausência da realização dos TPC é um índice dessa falta de acompanhamento. É deste aspeto que surge a segunda questão do inquérito que

pretende apurar se as famílias sentem dificuldade em apoiar os(as) seus(suas) educandos(as) na execução dos TPC. De facto, as respostas a esta pergunta conduzem a um outro fator inerente aos TPC que se prende com a diversidade do contexto familiar e com as desigualdades que daí podem advir. Meirieu (1998) defende que praticamente todos os TPC remetem para a desigualdade, quer seja esta, por exemplo, de habitação, cultural, ou social, etc. Além disso, sendo a eficácia dos TPC comumente associada ao acompanhamento familiar, este facto compromete evidentemente a sua concretização na medida em que cada família dispõe de diferentes condições e também de disponibilidade de tempo variável. Por outro lado, a par dos diversos tipos de apoio familiar, segundo Araújo (2009a), “dizer que qualquer pessoa pode ensinar uma criança a fazer os trabalhos escolares é desqualificar a função do[a] professor[a]” (p. 79). Corno (2009) acrescenta ainda que, para as famílias que vivem em condições de extrema pobreza, os TPC e as dificuldades que dele advêm são apenas mais um dos obstáculos a superar.

Para assegurar a eficiência dos TPC e diluir as desigualdades que deles possam surgir, é fundamental que os(as) professores(as) efetuem uma pesquisa de como é a vida familiar de cada aluno(a) (Rossini, 2012). Nessa pesquisa devem surgir questões como: se as crianças ficam ou não sozinhas em casa; se o(a) aluno(a) possui atividades extracurriculares; se todos têm acesso ou não à internet; etc. Esta pesquisa pode ser estabelecida, por exemplo, através de uma conversa com cada família no início do ano letivo. Ou seja, o(a) professor(a) saberá que se alguns elementos da turma não têm internet, por exemplo, não poderá solicitar pesquisas que exijam a sua utilização (idem). Com vista a esbater igualmente estas desigualdades, Meirieu (1998) sugere a criação de estruturas escolares, tais como “salas de apoio onde os alunos possam encontrar a ajuda de que necessitam” (p. 10).

Na terceira questão, perguntou-se aos familiares se lhes é difícil encontrarem tempo para acompanhar os(as) seus(suas) educandos(as). Na realidade, inerente a estas respostas surge uma outra problemática relacionada com os trabalhos de casa. Tal como defende Araújo (2009a), os TPC representam na maior parte das vezes uma extensão do “trabalho escolar” (p. 68), o que acarreta inevitavelmente uma natural fadiga por parte dos(as) alunos(as). Para agravar este facto, acrescenta-se ainda o cansaço dos(as) encarregados(as) de educação consequente de um dia de trabalho. O cenário em questão é, portanto, o de crianças fatigadas e famílias exaustas que, entre a lida da casa, se esforçam por encontrar algum tempo para

apoiar as crianças nos TPC. As “noites de TPC” (Corno, 2009: 4) podem então tornar-se numa rotina temida por crianças e famílias, cujo objetivo principal pode dissipar-se, na medida em que os esforços reunidos têm em vista “o terminar da tarefa” (ibidem), ao invés de serem as experiências ricas de aprendizagem que os(as) professores(as) planeiam.

Rossini (2012) alerta, por outro lado, para o facto de não se poder esperar dos(as) alunos(as) que façam os TPC todos os dias à mesma hora, ou seja, com método se não existem rotinas para os restantes aspetos domésticos, tais como tomar banho, comer, dormir, etc.

Ainda nesta terceira questão, algumas famílias contemplam outro dos objetivos dos TPC: a autonomia das crianças. Desta forma, nestes casos, sendo os(as) alunos(as) autónomos(as) na realização dos TPC, os mesmos não representam uma problemática na rotina familiar.

Na quarta questão, pretendia-se constatar se sobrava tempo às crianças, com os TPC, para as suas atividades livres. Na resposta a esta questão, as famílias não foram unânimes. Contudo, quando revelam sobrar tempo aos(às) alunos(as), conferem-lhes essa responsabilidade, uma vez que referem que este aspeto está dependente da atenção e organização com que as próprias crianças o fazem. Parecem desassociar a extensão dos TPC ao tempo que demoram a fazê-los.

Em jeito de conclusão, importa conjugar algumas perspetivas de diferentes autores acerca dos TPC. Melancia e Arsénio (1998) consideram que os TPC podem de facto revelar-se profícuos para gerar hábitos de pesquisa, registo e estudo. Estas potencialidades estão, contudo, subordinadas pelo: prazer que dão aos(às) alunos(as), tempo que implicam, qualidade *versus* quantidade, etc. Além disso, os autores reconhecem que é fundamental que existam “folgas” nas rotinas dos TPC.

Merrieu (1998) lamenta que em alguns casos a escola funcione como um lugar onde as crianças vêm assistir às aulas para posteriormente trabalharem em casa. Todavia, ressalta que esta tem sido uma questão que tem vindo a evoluir positivamente e que se concentra sobretudo nos anos de escolaridade mais elevados.

Torna-se crucial encontrar “uma proposta de tempo flexível de acordo com cada criança e contexto de vida. Normalizar os «trabalhos de casa» e fazer deles uma prática continuada não parece sensato” (Araújo, 2009a: 71). O segredo dos TPC estará, portanto, provavelmente num sensato equilíbrio entre os objetivos impostos por um currículo exigente e os reais objetivos e interesses dos(as) alunos(as).

6. Educação sexual: uma perspectiva humanista da educação

Desde que nascemos somos educados(as) de forma diferente em função de sermos menino ou menina, ou seja, do sexo masculino ou feminino. É deste processo e da interpretação que dele fazemos que advém uma progressiva construção daquela que é a nossa identidade sexual. Por identidade sexual entende-se “a maneira como sentimos e percebemos a pertença a um dos sexos” (Frade et al., 2003: 12). Apesar de desde a primeira infância ser evidente para cada indivíduo esta mesma pertença, a sua interpretação e as conceções que lhes estão subjacentes sofrem variações resultantes de múltiplos contextos sociais, familiares, etc.. É desta edificação que se torna crucial conciliar sexualidade e educação sexual, com vista a apoiar todo este processo que, apesar de inato, é extremamente complexo. No fundo, esta parceria relaciona-se com a imagem que cada um tem do seu corpo, com a sua expressão corporal e com o conseqüente conforto ou desconforto que sente relativamente ao mesmo (idem).

Tentar encontrar uma definição geral e concreta para sexualidade é algo, de certa forma, utópico, já que esta condiciona fortemente as vivências individuais e coletivas, em detrimento de um corpo sexuado nas suas diferentes estruturas e funções (Veiga et al., 2001). Esta utopia surge também do facto de existir um conjunto de normas que regem a sexualidade: norma religiosa; norma ideológica, difundida pela tradição, pela literatura, etc.; norma médica, oriunda da variação dos conhecimentos científicos; norma estatística, regida pela tendenciosa “normalidade”; etc. (idem).

Numa perspetiva mais tradicionalista, a sexualidade foi, em tempos, fundamentalmente associada à reprodução e, em parte, ao casamento. Por vezes, esteve até conotada como simples afinidade física (idem). Contudo, atualmente, este é um conceito que se tem vindo a tornar algo mais abrangente, de tal forma que entidades internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a UNICEF e a Organização Mundial de Saúde (OMS) têm vindo a constatar a relevância e a necessidade da educação sexual (ES). Em função deste reconhecimento, a OMS define a sexualidade como “uma energia (...) que se integra no modo como nos sentimos, movemos, tocamos e somos tocados; é ser-se sensual e ao mesmo tempo sexual: ela influencia pensamentos,

sentimentos, ações e interações e, por isso, influencia também a nossa saúde física e mental” (Frade et al., 2003: 16).

A questão que se impõe agora é: corresponde também à escola a responsabilidade da ES? Na realidade, até 1984, a ES não estava prevista em qualquer quadro legal, assim como também não se encontravam definidos objetivos para o seu desenvolvimento. Desde então, muitos têm sido os documentos legais respeitantes a este tema. Atualmente, os Ministérios da Saúde e da Educação perspetivam a escola como uma entidade competente para promover estratégias de sensibilização para a ES, tendo em vista o desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular que potenciem a articulação escola-família (Portaria n.º 196 – A/2010, de 9 de abril). Além disso, prevê que este modo de informação e de formação que a ES constitui permite a promoção da saúde sexual ao, por exemplo, possibilitar identificar comportamentos de risco, reconhecer comportamentos adequados e desencadear medidas de prevenção. Por isso mesmo, o governo, por meio do despacho n.º 25 995/2005 (2.ª série), de 16 de dezembro, estabelece a área da educação para a saúde como obrigatória no PE de todas as escolas (idem). Esta obrigatoriedade, segundo o mesmo documento, deve repartir-se por uma carga horária adaptada a cada nível de ensino e às particularidades de cada turma. No caso concreto do 1.º CEB, esta carga horária não deve ser inferior a seis horas no ano letivo e deve estar enquadrada quer nas unidades curriculares, quer em ações extracurriculares passíveis de articular com este tema (idem).

Apesar de todo este enquadramento legal, existem ainda muitos obstáculos que impedem a efetiva concretização da ES nas escolas. Alguns desses obstáculos passam, por um lado, pelo facto de este ser um assunto que ainda é tabu, por existirem grupos organizados de resistência ao tratamento destas questões, pela indefinição de qual a unidade curricular mais adequada para a abordagem da temática e, por outro lado, existem também professores(as) que não dominam cientificamente estes aspetos. Quanto a este último obstáculo, importa refletir sobre esta lacuna oriunda em parte da formação-base dos(as) professores(as). Veiga et al. (2001) defendem que estes domínios da educação sexual ainda não fazem parte da formação de professores(as), sendo, portanto, este um dos seus principais argumentos para a não abordagem do tema. Na verdade, esta tem vindo a ser uma questão que permanece ao longo dos tempos (idem). No caso concreto do meu percurso formativo, a unidade curricular “Sexualidade e saúde”, da qual fui aluno, surgiu

como sendo opcional a outras. Ora, não será esta arbitrariedade um aspeto a repensar? Para que os(as) professores(as) se sintam aptos(as) a promover atividades de educação sexual é fundamental que estas integrem igualmente o currículo da formação de professores(as).

Para quebrar todas estas barreiras, é fundamental que se tenha a consciência de que a escola é um dos principais agentes de influência no que à ES diz respeito. É portanto relevante pôr término ao silêncio que ainda reina sobre este assunto. De facto, a escola representa um espaço privilegiado de encontro e de aprendizagens entre diferentes meninos e meninas que passam mais tempo na escola do que junto da família. Contudo, torna-se igualmente importante perceber que nesta abordagem “será subtraída eficácia se o seu empenho não for consentâneo com os dos restantes interventores” (Veiga et al., 2001: 8), tais como a família. Este é aliás um aspeto previsto na supracitada portaria (Portaria n.º 196 – A/2010, de 9 de abril) que refere que é função do conselho pedagógico de cada escola assegurar esta articulação escola-família, na qual encarregados(as) de educação sejam intervenientes ativos na gestão da ES. Torna-se então primordial que, numa fase prévia de planeamento do programa de educação sexual, se possibilite às famílias terem voz ativa, na medida em que é um direito seu excluírem ou não os(as) seus(suas) educandos(as) das aulas da ES (Uslander e Weiss, 1997).

Aquando da planificação de atividades de ES é fundamental que a ela esteja inerente um conjunto de objetivos que impliquem alguns domínios: os dos conhecimentos; os dos sentimentos e atitudes; os do desenvolvimento das capacidades individuais; entre outros (Frade et al., 2003: 12). Quanto aos primeiros, devem envolver conhecimentos das diferentes dimensões da sexualidade, do corpo sexuado e dos respetivos órgãos internos e externos, dos mecanismos da reprodução e contraceção, etc.. Já os da esfera dos sentimentos e atitudes, devem contribuir para a aceitação confortável do corpo sexuado, para uma atitude não sexista e não discriminatória, etc.. Relativamente aos objetivos que se referem ao desenvolvimento das capacidades individuais, prevê-se que estes contribuam para a capacitação da tomada de decisão e para a recusa de comportamentos indesejados, a apropriação de vocabulário correto, conhecimento e identificação de apoios no caso de ser necessária alguma ajuda (idem).

O desafio prende-se, portanto, em organizar estes programas de modo a que não se limitem a ser meramente informativos, mas sim que possibilitem a criação de

oportunidades de debate e de resposta às necessidades dos(as) alunos(as). A questão que Uslander e Weiss (1997) colocam é assim: “como podemos *humanizar* a educação sexual?” (p. 7). Em primeiro lugar, a sugestão apresentada pelas autoras seria atribuir uma nova designação a “educação sexual”, que acarreta já consigo algumas conotações negativas atribuídas pela sociedade, alterando-a, por exemplo, para “relações humanas” ou “educação para a vida” (idem). Esta é uma sugestão ambivalente, na medida em que, não colocando em causa esta perspetiva, seria uma forma de ocultar a verdadeira essência da ES, numa tentativa de não “chocar” uma sociedade repleta de tabus. Esta proposta de alteração da expressão baseia-se também no facto de, quando pronunciada, provocar normalmente risos, olhares, etc.. Contudo, as mesmas autoras revelam que uma das formas de suplantar estas reações está na naturalidade e calma com que as mesmas são abordadas (idem).

Com base nestes receios, é frequente que esta temática seja muitas vezes explorada de uma maneira extremamente tecnicista que apenas fomenta uma pedagogia tradicional de ensino transmissivo (Silva e Teixeira, 2007). Geralmente, talvez por se temer o termo ES, aborda-se a temática por meio de outras, tais como as funções biológicas do corpo (idem).

Senders e Swinden (1995) defendem que se a ES se cinge apenas a transmitir as funções biológicas, então o papel do(a) professor(a) é reduzido, já que se limita a transmitir informações biológicas relacionadas com o funcionamento do corpo. Segundo os mesmos autores, referindo-se ao documento *Health Education 5-16*, Curriculum Matters, n.º 6, 1986, HMSO (idem), a informação relativa aos aspetos físicos do corpo, embora seja relevante, não o é mais do que a fomentação de valores como o respeito, a aceitação das desigualdades, etc..

Pela sua relevância, a ES não deveria limitar-se a um pequeno curso intensivo de uma ou duas semanas, com o objetivo de cumprir as exigências de um currículo de ciências (Uslander e Weiss, 1997). Este deveria ser um processo relativamente demorado, por forma a potenciar o debate e a reflexão entre adultos(as) e crianças. Por outro lado, um princípio fundamental destes momentos é a franqueza e o respeito, para que estes se tornem em ocasiões de efetivas aprendizagens (idem).

A ES surge então para o(a) docente como um verdadeiro desafio pedagógico, já que, para ser significativa, não pode deixar de questionar os próprios valores, atitudes e também tabus dos(as) professores(as). É inevitável que fatores como a idade, o sexo, a classe social, etc. não condicionem estes mesmos valores (Senders e

Swinden, 1995). Na verdade, esta é uma questão que decorre de todo um processo delicado e complexo, dado que não é intenção de nenhum(a) professor(a) provocar nos(as) seus(suas) alunos(as) um conflito de valores. Ou seja, uma perspetiva pessoal apresentada pelo(a) docente pode ser divergente da do contexto familiar, cultural e religioso, no qual os(as) alunos(as) estão inseridos(as) (idem). Para muitos, esta questão é contornada por um dos principais mitos associados à ES que defende que as crianças do 1.º CEB são demasiado novas para estarem integradas nestes programas. Existem contudo estudos que comprovam que o nível de mães adolescentes e de portadores de doenças sexualmente transmissíveis é diminuído quando os(as) alunos(as) participaram em programas de educação sexual (idem).

É claro, portanto, que a não frequência em atividades de ES não se constitui como uma solução para estes obstáculos, uma vez que se torna imperativo apoiar os(as) alunos(as) no processo de interpretação das múltiplas mensagens sobre sexo produzidas pelos *mass media* e pela sociedade em geral. Daí que a resposta à questão de quando se deve começar a introduzir a ES é, de preferência, logo a partir da EPE. Na realidade, é na primeira infância que as crianças estão mais aptas para se tornarem mais sensíveis a estas questões e às necessidades singulares e plurais (Uslander e Weiss, 1997).

Importa agora aprofundar aquele que deve ser o perfil do(a) docente para não fomentar estes tais conflitos de valores. É comum que uma questão de português ou de matemática não seja tão passível de responder de forma objetiva como uma questão relativa à ES que envolva as emoções. De facto, as crenças individuais dos(as) docentes podem constituir-se como uma tentação que virá a condicionar as suas respostas (idem). É em primeiro lugar essencial que o adulto se descontraia para poder escutar e refletir sobre a melhor forma de abordar a temática. Sendo assim, deve ser-se “um ouvinte flexível, compreensivo e pouco crítico” (idem: 15). Mais importante do que partir das experiências individuais para apoiar as crianças é transparecer recetividade à partilha de diferentes pensamentos. Apesar de árduo, este é um papel que com o tempo se tornará mais natural (idem).

A questão que agora impera é como reagir perante uma questão direta de um(a) aluno(a) que pretende a opinião do(a) professor(a) sobre determinado assunto. Segundo Uslander e Weiss (1997), esta questão é facilmente contornada por uma devolução da pergunta à criança que a tiver feito e, posteriormente, com a sua concordância, ao grande grupo com vista a debatê-la. Assim, assegurar-se-á a

apresentação de diferentes perspetivas e evitar-se-á uma “norma” na resposta a essa mesma pergunta (idem).

Já que cabe ao(à) docente potenciar momentos de debate e reflexão, as suas técnicas devem estar coadunadas com esses mesmos objetivos. Além disso, devem ter em conta um conjunto de critérios, tais como: a adaptação às diferentes fases de desenvolvimento psicosssexual; que os focos de interesse dos rapazes e raparigas da mesma idade nem sempre são iguais, o que se deve revelar como um aspeto positivo; que cada indivíduo é diferente de todos os outros, o que se traduz em turmas heterogéneas, ricas em diferentes perspetivas sobre um mesmo assunto; que, embora sejam importantes pequenos momentos de exposição, são muito mais relevantes os de participação; etc. (Frade et al., 2003). Estes autores corroboram estes mesmos critérios, já que defendem que “estas são razões essenciais para a utilização preferencial e intensiva de uma metodologia de ensino/aprendizagem de carácter participativo” (idem: 21). Essas mesmas técnicas devem passar portanto por: trabalhos coletivos de pesquisa; *brainstormings*; jogos; dramatizações; etc.. De entre estas sugestões surge uma outra que se prende com a resolução de problemas. Sendo assim, com a apresentação de casos reais ou fictícios que são expostos ao grupo como um desafio que devem solucionar (idem).

É neste ponto específico da reflexão que importa estabelecer uma ponte com o caso concreto da prática educativa. De facto, o tema da sexualidade surgiu no 1.º CEB, no âmbito da unidade curricular de estudo do meio, contudo a sua abordagem cingiu-se às funções biológicas do corpo humano, mesmo tendo os(as) alunos(as) revelado muitas dúvidas a respeito do assunto. Na verdade, sendo o principal instrumento da professora cooperante o manual escolar, este também não é suficientemente abrangente na exploração destes aspetos, dado que, tal como muitos outros, salienta apenas aspetos como a identidade sexual e a função reprodutora. Além disso, é recorrente o uso a expressões que têm em vista ocultar a verdadeira essência da sexualidade (Veiga et al., 2001).

Sobre esta problemática, respeitante aos manuais escolares, foram realizadas algumas investigações, entre as quais a de Teixeira et al. (1999, citado por Veiga et al., 2001). Concluiu-se que, apesar de uma consciência de que os manuais escolares constituem um dos múltiplos recursos didáticos, a verdade é que estes continuam a representar o principal recurso utilizado em sala de aula. Por esse motivo, continuam igualmente a exercer uma enorme influência na forma como os(as) professores(as)

ensinam e no seu poder de decisão. Este aspeto reflete-se nitidamente na forma como também os(as) alunos(as) aprendem (idem). Outros estudos vêm acrescer a estes factos ainda o de que os(as) professores(as) se regem mais pelas propostas evidenciadas nos manuais escolares, do que pelas emanadas pelo ME. Martínez (1991, citado por Veiga et al., 2001) defende que o manual escolar é um contributo para “a desqualificação do trabalho docente (...) [e] considera-o mesmo como uma ferramenta concebida de modo a que o professor não tenha que pensar” (p. 29). Além disso, há que considerar que estes instrumentos são produzidos externamente, não tendo portanto em conta cada contexto específico. Permanece assim a crença de que tudo o que é apresentado pelos manuais escolares é correto (idem).

Tendo novamente em conta o caso concreto do estágio em 1.º CEB, todas estas questões se tornam pertinentes, na medida em que neste ocorreu uma situação que necessita de uma reflexão delicada. Trata-se de uma menina que se suspeita ter sido vítima de abusos sexuais por parte de um familiar próximo. Este é um caso que nos leva a repensar sobre a relevância da ES, já que esta constitui uma “arma” de prevenção ou de denúncia de abusos. Robert (2003) identifica como premissa o direito da criança de ser informada com franqueza acerca da natureza da sexualidade. Para a mesma autora, o abuso sexual, na perspetiva das crianças, é algo bastante abstrato, dado que, geralmente, as mesmas não sabem que são efetivamente vítimas de abusos. Robert (idem) crê ainda que, da mesma maneira que se ensina as crianças a lavar as mãos para evitar os micróbios que também são invisíveis, deve igualmente informá-las sobre o que são considerados comportamentos sexuais são e/ou desviantes. Acrescenta ainda que “transmitir à criança conselhos de prudência e instrumentos de discernimento é algo semelhante a vaciná-la. Não impede que o vírus ou a doença ataquem, mas permite-lhe resistir” (idem: 51). Por isso mesmo, é importante que o(a) docente de ES tenha cuidado com a associação da sexualidade com a palavra “amor”, na medida em que, se estas forem, para os(as) alunos(as), indissociáveis, os(as) mesmos(as) não se conseguirão defender de alguém que consideram amá-las (idem).

Em jeito de conclusão, pode considerar-se que dissociar sexualidade e escola é uma lacuna grave no processo formativo das crianças. É fundamental que a escola se desagregue de uma educação tradicionalista e que os seus objetivos assentem num padrão personalista onde os interesses e necessidades dos(as) alunos(as) sejam respeitados e ouvidos (Silva e Teixeira, 2007).

Considerações Finais

Tendo em conta o meu percurso no Ensino Superior, as práticas educativas em EPE e 1.º CEB, no âmbito do Mestrado, representaram as que melhor me permitiram acompanhar de uma forma mais continuada um(a) mesmo(a) grupo/turma. Nesse sentido, este foi sem dúvida um aspeto bastante enriquecedor, na medida em que me foi dado espaço para observar, tentar e até errar, sendo desta maneira possível reestruturar, reconstruir, reelaborar e recriar aquele que espero vir a ser o meu perfil de educador/professor. Tenho, porém, a consciência de que este vai estar em constante reformulação ao longo de todo o meu percurso profissional.

Em ambas as práticas educativas, sucedeu-se um conjunto de vivências e aprendizagens, cujas mais significativas se vieram a repercutir naquelas que foram as minhas experiências-chave.

Era inevitável consagrar um espaço de reflexão para a temática que se relaciona com a presença do homem num contexto eminentemente feminino, uma vez que o JI ainda constitui, tal como refere Rolfe (2005), um gueto de género. Na verdade, não posso deixar de assumir que este facto se revelou como um dos aspetos de indecisão aquando da escolha do mestrado que pretendia integrar. Contudo, a vocação foi preponderante, na medida em que é inaceitável consentir que serviços de acolhimento precoce tenham como base uma única identidade de género. É realmente fundamental existirem cada vez mais educadores de infância que promovam a sua presença, não como modelos de masculinidade, o que conduziria a outra estereotipia, mas sim como modelos de igualdade de género. Ou seja, pode constatar que tinha, de certa maneira, ambiciosamente, a missão de provar que o cuidar e o educar não se associam necessariamente a marcas de género.

O espaço exterior surgiu como outra das experiências significativas que merecia ser destacada, na medida em que pude reconhecer que este representa um ambiente de aprendizagem, muitas vezes desvalorizado em detrimento do interior. De certa forma, o exterior é entendido, na maior parte dos casos, como um intervalo das atividades que ocorrem na sala, ignorando-se portanto as suas potencialidades. Tal facto deve-se, segundo Figueiredo (2010), a concepções sociais e familiares que são transpostas para a realidade do JI, com base numa perspetiva que encara o espaço exterior como potenciador de alguns riscos. Sendo assim, este constituiu-se para mim como um verdadeiro desafio, já que, ao ser primordial atender às necessidades das crianças, era realmente constante intenção destas crianças poderem usufruir do bosque. Como tal, foi necessário tentar encarar esses riscos como oportunidades nas

quais as crianças testam limites, assumem desafios e experimentam algo inédito (Bento, 2013). É portanto fundamental para o adulto gerir esse excesso de preocupação, vigiando, sim, mas sem se ser limitador e sem se coartar “a atividade inventiva natural das crianças” (Brickman e Taylor, 1991: 98).

Nunca é demais destacar os papéis fundamentais que os projetos “China” e “Cegonhas” representaram e representarão durante o meu percurso profissional, daí que lhes tenha dedicado uma experiência-chave. De facto, ao poder experienciar na primeira pessoa esta abordagem, pude de igual forma constatar as reais vantagens e implicações que esta repercutiu nas crianças. Sem dúvida alguma, sabendo nós que o ser humano é um ser evolutivo, é fundamental que nós, educadores(as), tenhamos consciência da necessidade de encontrar novas metodologias e estratégias que acompanhem esta repentina mudança provocada por essa contínua necessidade de aperfeiçoamento e de aprender mais.

Relativamente ao estudo “Ouvir as vozes das crianças”, este revelou-se essencial, já que o processo de escuta pode servir de base à compreensão do significado que as crianças atribuem às experiências vividas no JI e na escola. Por outro lado, este tipo de estudos pode igualmente ser encarado como um instrumento regulador das nossas práticas, já que nos permite aceder à perceção que as crianças têm das mesmas.

No que concretamente ao 1.º CEB diz respeito, não poderia ignorar, enquanto experiência-chave, uma das dimensões da escola sobre a qual os (as) alunos(as) revelam mais desagrado. Tal como é aliás evidente no estudo “Ouvir as vozes das crianças”, os TPC surgem como um dos elementos pelos quais as crianças revelam nutrir menos preferência. Na verdade, enquanto professor estagiário, mas também como tio e monitor de ATL, posso constatar que, após oito horas de aulas, a realização dos TPC se circunscreve muitas vezes a um ato mecânico e rotineiro, ao qual as crianças não atribuem qualquer significado (Araújo, 2009a), perdendo-se portanto qualquer intencionalidade que o(a) professor(a) pudesse ter planeado. Além disso, o facto de os TPC se apresentarem, por vezes, como uma mera repetição das tarefas desempenhadas em sala de aula, contribui para que os(as) alunos(as) os isentem de qualquer intencionalidade. Por outro lado, para agravar a situação, o cansaço dos(as) encarregados(as) de educação, consequentes de um dia de trabalho, promove ainda mais um cenário em que a realização dos TPC objetiva a sua rápida concretização e não experiências significativas de aprendizagem, no ponto de vista

dos(as) alunos(as). Além disso, tal como refere Meirieu (1998), “todo o trabalho que é sistematicamente mandado fazer para casa é, na realidade, um trabalho remetido para a desigualdade: desigualdade de condições de habitação, mas também, e sobretudo, de ambiente cultural” (p. 10). Por isso mesmo, torna-se fundamental perceber que os TPC podem de facto revelar-se profícuos para gerar hábitos de pesquisa, registo e estudo, mas que, para isso, devem estar subordinados a critérios como o prazer que dão às crianças, o tempo que implicam, a sua qualidade *versus* quantidade, a sua adaptação ao contexto familiar, etc. (Melancia e Arsénio: 1998).

Na última experiência-chave, tornou-se pertinente abordar o tema da ES. Este surgiu na sala de aula no âmbito de estudo do meio e suscitou claramente o interesse das crianças, que demonstraram possuir um conjunto de curiosidades em relação ao mesmo. Contudo, sendo o manual escolar o principal recurso da orientadora cooperante, pôde vir a constatar-se que esta ferramenta, no que à ES diz respeito, se revelou insuficientemente abrangente e pouco enquadrada nos focos de interesse da turma. Além disso, parece existir ainda a preocupação de usar determinadas expressões cujo objetivo principal se centra em ocultar a essência da sexualidade (Veiga et al., 2001). Na verdade, todos estes aspetos me levaram a refletir sobre a efetiva, ou não, responsabilidade da escola em promover a ES. Nesse sentido, de acordo com o ME e da Saúde, a escola deve ser perspectivada como uma entidade competente para promover estratégias de sensibilização para a ES. Por outro lado, os ministérios encaram este modo de formação como uma estratégia de promoção da saúde sexual, nomeadamente na denúncia de comportamentos de risco. Este é um aspeto que faz sentido repensar no caso concreto da prática educativa, na medida em que existia na turma uma criança vítima de abuso sexual por parte de um familiar. É de facto importante ponderar, por este exemplo e por outros, que desresponsabilizar a escola da ES representa uma lacuna grave, pois a formação constitui-se como uma das principais “armas” de prevenção ou denúncia destes casos (Robert, 2003). Por isso mesmo, é fundamental deixarmos para trás o ensino tradicionalista e dedicarmos a uma educação personalista que vise os interesses e necessidades das crianças (Silva e Teixeira, 2007).

É precisamente neste ponto que reside um dos aspetos que considero terem caracterizado as minhas práticas educativas. De facto, as metodologias de trabalho que percecionam as crianças ou os(as) alunos(as) enquanto seres ativos, competentes e capazes de administrar o seu próprio processo de desenvolvimento e de

aprendizagem, serviram inúmeras vezes de base à minha intervenção. Convicto de que o JI e a escola não podem mais encarar o adulto como o único detentor de conhecimento, tentei promover uma educação que centrasse a criança e o(a) aluno(a) no processo, orientando-o(a), desafiando-o(a) e auxiliando-o(a). Só desta forma a educação básica poderia cumprir o seu desígnio de formar cidadãos ativos, responsáveis e responsivos, inseridos numa sociedade democrática.

Obviamente, que, para que estas práticas se efectivassem, era necessário dedicar uma atenção à criança e ao(a) aluno(a), já que esta(e) é diferente dos seus pares. É tendo em conta esta premissa que tentei promover uma diferenciação pedagógica, no sentido de melhor responder aos interesses e necessidades de cada um e de todos.

Referências Bibliográficas

Araújo, M. J. (2009a). *Crianças ocupadas*. Prime Books, Lisboa.

Araújo, M. J. (2009b). “Trabalhos de casa” uma questão na ordem do dia. Em: *A Página da Educação*, n.º 185: 90 - 92. Acedido em 25 de abril de 2014, em: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/21154/2/62446.pdf>

Bento, M. (2012). O perigo da segurança: estudo das perceções de risco no brincar de um grupo de educadoras de infância. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento, Universidade de Coimbra. 79 pp.

Bento, M. (2013). Brincar e pisar o risco. Em: *Cadernos de educação de infância*, n.º 98, 18-21.

Brickman, N. e Taylor, L. (1991). *Aprendizagem ativa*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.

Burgess, A. (2012). Entre iguais: libertar a educação de infância dos estereótipos de género. Em: *Infância na Europa*, n.º. 23, 6-7.

Cafftell (2014). *Where are all the men?* Acedido em 3 de março de 2014, no Web site da: EC-Menz: <http://www.ecmenz.org/category/article/>

Cameron, C. (2006). Men in the nursery revisited: issues of male workers and professionalism. Em: *Contemporary Issues in Early Childhood*, vol. 7, n.º 1, 1-16.

Cardona, M. (Coord.) (2009). *Guião de educação. Género e cidadania*. DGIDC: Lisboa.

Coelho, A. (2004). *Educação e cuidados em creche. Concetualizações de um grupo de educadoras*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade de Aveiro. 495 pp.

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Almedina: Coimbra.

Corno, L. (2009). Homework is a complicated thing. Em: *Educational researcher*, vol. 25, n.º 8, pp. 27-30. Acedido em 25 de abril de 2014, em: <http://eideas.wikispaces.com/file/view/Homework+1.pdf>

Direção Geral do Ensino Básico e Secundário (n.d.). *Guia de Atividades Curriculares Para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos - Direção Geral do Ensino Básico e Secundário: Lisboa.

Duarte, J. (2013). Escrever e ler no trabalho em projetos: o percurso de uma turma de 1.º ano. Em: *Escola Moderna*, n.º. 1, 6ª. Serie. Movimento da Escola Moderna: Lisboa.

Estrela, A. (1984). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Instituto Nacional de Investigação Científica: Lisboa.

Figueiredo, A. (2010). Espaços do brincar em contextos de infância. Em: *Cadernos de educação de infância*, n.º 90. Associação Profissional de Educadores de Infância: Lisboa.

Finn, C. (2003). Cultural models for early caregiving. Em: *Zero to three*. 40-45.

Frade, A., Marques, A. M., Alverca, C. e Vilar, D. (2003). *Educação sexual na escola – guia para professores, formadores e educadores*. Texto Editora Lda.: Lisboa.

Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (2008). *A transição dos cuidados na primeira infância*. UNICEF: Florença.

Gill, T. (2010). Qual o local em que mais gostavam de brincar quando eram crianças? *Infância na Europa*, n.º 19, 24-25.

Hohmann, M. e Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. 2.ª Edição. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.

Hohmann, M., Banet, B. e Weikart, D. (1979). *A criança em ação*. 3.ª Edição. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.

Kinney, L. e Wharton, P. (2009). *Tornando visível a aprendizagem das crianças*. Artes Médicas: Porto Alegre.

Leite, C. e Fernandes, P. (2002). *A avaliação das aprendizagens dos alunos*. Asa Editores: Porto.

Louzette, F. & Gatti, A. L. (2007). “Luto na infância e suas consequências no desenvolvimento psicológico”. *Iniciação Científica*, n.º 1, 77-79.

Martins, I. & Carvalho, B. (2011). *Pê de pai*. 7ª Edição. Planeta tangerina: Carcavelos.

Marchão, A. (2012). *No jardim-de-infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico. Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Edições Colibri: Lisboa.

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita. Textos de apoio para educadores de infância*. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular: Lisboa.

Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Departamento de Educação Básica-Núcleo de Educação Pré-Escolar. Lisboa.

Ministério da Educação (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Departamento de Educação Básica-Núcleo de Educação Pré-Escolar: Lisboa.

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico — 1.º Ciclo*. 4.ª Edição. Departamento de Educação Básica: Lisboa.

Meirieu, P. (1998). *Os trabalhos de casa*. Editorial presença: Lisboa.

Melancia, F. e Arsénio, P. (1998). Para quê os trabalhos de casa. Em: *Escola moderna*, n.º 4, 5ª série, pp. 40-52.

Moss, P. (2000) *Workforce issues in early childhood education and care*. The Institute for Child and Family Policy – Columbia University: New York.

Neto, C. (1995). *Motricidade e jogo na infância*. Sprint: Rio de Janeiro.

Neto, C. (2005). *O corpo que (des)conhecemos*. Faculdade de Motricidade Humana: Cruz Quebrada.

Neto, C. (2006). Entrevista a Carlos Neto. *Notícias Magazine*. Acedido em 10 de Fevereiro de 2014, em: http://www.apdm.netii.net/web_documents/entrevista_a_carlos_neto.pdf

Niza, S. (2013). “O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa”. Em: Oliveira-Formosinho J. (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma praxis de participação*. 4ª. edição, Porto Editora: Porto

Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto Editora: Porto.

Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto Editora: Porto.

Oliveira-Formosinho, J. (2013). “O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa”. Em: Oliveira-Formosinho J. (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma praxis de participação*. 4ª. edição, Porto Editora: Porto.

Peeters, J. (2007). Including men in early childhood education: insights from the european experience. Em: *NZ Research in Early Childhood Education*, vol. 10, 1-13.

Peeters, J. (2012). Os homens devem ser prudentes. Em: *Infância na Europa*, n.º 23, 19-20.

Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Artes Médicas: Porto Alegre.

Pompermaier, R. (2010). Planear espaços naturais na Itália. Em: *Infância na europa*, n.º 19: 31.

Ponte, P. (2002). Investigar a nossa própria prática. Em: *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Associação de Professores de Matemática: Lisboa, 5-28.

Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches- uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto Editora: Porto.

Portugal, G. (2011). *No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços*. Acedido em 13 de abril de 2013, no website do: Conselho Nacional de Educação: <http://www.cnedu.pt/files/pub/Ed%20das%20criancas%20aos3/5-mesa1.pdf>

Portugal, G. (2012). Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). Em:

Revista brasileira de educação, vol. 17, n.º 51. Acedido em 26 de março de 2014, no website:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000300006&script=sci_arttext

Portugal, G. e Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar: sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora: Porto.

Prott, R. (2010). Pedagogia: a arte de lidar com os riscos e não de os evitar. *Infância na Europa*, n.º 19, 20-21.

Resende, T. F. (2012). Dever de casa, espelho de desigualdades educacionais e sociais. Em: *Educação em revista*, vol. 28, n.º 3, pp. 159-184. Acedido em 24 de abril de 2014, em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n3/a08v28n03.pdf>

Robert, J. (2003). *Não te deixes levar*. Dinalivro: Lisboa.

Rohrmann, T. (2012). Na Alemanha os homens vão entrando na educação de infância. Em: *Infância na Europa*, n.º 23, 12-13.

Rolfe, H. (2005). *Men in childcare*. Acedido em 3 de março de 2014, no website: <http://www.koordination-maennerinkitas.de/uploads/media/Rolfe-Heather.pdf>

Román, M. e Torrecilla, F. (2010). Melhorar a qualidade da educação de infância através da sua avaliação (O que avaliar e porquê para dar conta da qualidade na educação de infância). Em: *Cadernos de educação de infância*, n.º 89, 4-6.

Romanelli, G. (2009). Planejamento de aulas de estágio. Em: Mateiro, T. e Souza, J., *Práticas de Ensinar Música*. Editora Sulina: Porto Alegre. p. 125-137.

Rossini, M. H. (2012). *A lição de casa no ensino fundamental I*. Acedido em 25 de abril de 2014, em: <http://www.abpp.com.br/artigos/132.pdf>

Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. Em: *Revista Lusófona de Educação*, n.º 5: 127-142.

Schepers, W. e Liempd, I. (2010). Relacionar-se com a natureza. *Infância na Europa*, n.º. 19, 4-5.

Senders, P. e Swinden, L. (1995). *Para me conhecer, para te conhecer...* Associação para o Planeamento da Família: Lisboa.

Silva, I. V. e Teixeira, F. (2007). Educação em e para a sexualidade: uma problemática no contexto educativo português. Acedido em 14 de maio de 2014, em: http://www.esec.pt/cdi/ebooks/docentes/F_Teixeira/Educacao%20em_%20sex.pdf

Spodek, B. (org.) (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.

Uslander, A. S. e Weiss, C. (1997). *Como responder às perguntas sobre o sexo*. Plátano: Lisboa.

Vasconcelos, T. (Coord.) (n.d.). *Trabalho por projetos na educação de infância: Mapear aprendizagens, Integrar metodologias*. Ministério da Educação-Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular: Lisboa.

Veiga, L., Teixeira, F. e Couceiro, F. (2001). *Menina ou menino – eis a questão. Livro do professor*. Plátano editora: Lisboa.

Walsh, D., Tobin, J. e Graue, M. (2002). A voz interpretativa: investigação qualitativa em educação de infância. Em: *Manual de investigação em educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.

Zabalza, M. (1998). *A qualidade em educação de infância*. Artes Médicas: Porto Alegre.

Legislação Consultada

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011. *Avaliação na educação pré-escolar*.
Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular:
Lisboa.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201 – I Série A*. Ministério da Educação: Lisboa.

Despacho n.º 25 995/2005, de 16 de dezembro. *Diário da República n.º 240 – II Série*. Ministério da Educação: Lisboa.

Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro. *Diário da República n.º 34 – I Série A*.
Ministério da Educação: Lisboa.

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. *Diário da República n.º 237 – I Série*.
Ministério da Educação: Lisboa.

Portaria n.º 196–A/2010, de 9 de abril. *Diário da República n.º 69/10 – I Série*. Ministério da Saúde e da Educação. Lisboa.

Referências Eletrónicas

www.hypatiamat.com

www.ecmenz.org

www.priberam.pt

ANEXOS

Anexo n.º 1

Figura n.º 2 – Grelhas de avaliação

EDUCAÇÃO PRÉ – ESCOLAR
FICHA DE AVALIAÇÃO -

Jardim de Infância: _____ Ano Lectivo: _____

Nome: _____ Data de Nascimento: _____

Pontualidade: _____ Assiduidade: _____

1 – ÁREA DA FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

1.1- Identificação	1º Período		2º Período		3º Período	
	E. A	A	E. A	A	E. A	A
Sabe o seu nome						
Sabe o nome dos Pais						
Sabe o nome dos colegas						
Identifica os membros da sua família						
Sabe a sua idade						
Partilha, por vezes, alguns objectos						
Identifica partes do corpo						

1.2- Socialização	1º Período		2º Período		3º Período	
	E. A	A	E. A	A	E. A	A
Interage com colegas						
Interage com adultos						
Por vezes aguarda a sua vez						
RESPEITA regras simples						
Interessa-se pelas actividades propostas						

1.3- Autonomia	1º Período		2º Período		3º Período	
	E. A	A	E. A	A	E. A	A
Controla os esfíncteres						
Adquire hábitos de higiene						
Utiliza os talheres						
Solicita ajuda quando necessita						
Termina actividades sem apoio						
Escolhe e realiza actividades autonomamente						
Arruma os brinquedos/materiais, quando solicitado						
Identifica os seus objectos pessoais						
Utiliza os espaços e materiais com autonomia						

2 – ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO

2.1 – DOMÍNIO DA EXPRESSÃO MOTORA

Motricidade Global	1º Período		2º Período		3º Período	
	E. A	A	E. A	A	E. A	A
Explora o espaço circundante utilizando diferentes formas de se deslocar						
Movimenta-se com agilidade						
Agarra a bola com as mãos						
Chuta a bola com o pé						
Corre, salta, anda em bicos de pés, marcha...						
Transporta objectos seguindo um trajecto						

Motricidade Fina	1º Período		2º Período		3º Período	
	E. A	A	E. A	A	E. A	A
O desenho começa a adquirir formas definidas						
Utiliza correctamente o lápis/pincel						
Consegue rasgar fazendo a pinça						
Faz enfiamentos						
Faz jogos de encaixe simples						
Recorta com tesoura						
Faz bolas com diversos materiais						
Constrói por imitação uma torre ou uma ponte						
Copia um círculo e uma cruz						

2.2- DOMÍNIO DA EXPRESSÃO ORAL E ABORDAGEM À ESCRITA /LEITURA

Interacção Verbal	1º Período		2º Período		3º Período	
	E. A	A	E. A	A	E. A	A
Constrói frases simples						
Faz perguntas utilizando os termos: "quem", "o quê", "onde" e "porquê"						
Consegue estabelecer um diálogo						
Utiliza substantivos num número elevado						
Reproduz canções e rimas						
Presta atenção a uma história						
Reconta uma história simples com imagens						
Diz para que servem objectos comuns						
Executa uma ordem						

Abordagem à Escrita / Leitura	1º Período		2º Período		3º Período	
	E. A	A	E. A	A	E. A	A
Identifica o seu nome						
Reconhece letras do seu nome						
Tenta imitar a escrita do seu nome						
Distingue entre escrita e outras formas de expressão gráfica						
Gosta de desenhar						

2.3 – DOMÍNIO DA EXPRESSÃO MUSICAL E DRAMÁTICA

	1º Período		2º Período		3º Período	
	E. A	A	E. A	A	E. A	A
Participa nos jogos dramáticos						
Brinca ao "faz de conta"						
Identifica sons familiares						
Reproduz sons do meio ambiente						
Reproduz sons com o corpo						
Gosta de ouvir música e de dançar						
Memoriza e reproduz canções simples						
Mima canções						
Distingue entre sons fortes e fracos						

2.4 – DOMÍNIO DA EXPRESSÃO PLÁSTICA/DESENHO

	1º Período		2º Período		3º Período	
	E. A	A	E. A	A	E. A	A
Começa a desenhar a figura humana						
Atribui significado às suas representações gráficas						
Manipula correctamente utensílios básicos de expressão plástica						
Esforça-se por pintar dentro dos contornos						
Explora os vários materiais moldáveis						
Realiza composições plásticas individuais e colectivas						

2.5 – DOMÍNIO DA MATEMÁTICA

	1º Período		2º Período		3º Período	
	E. A	A	E. A	A	E. A	A
Domina noções: <ul style="list-style-type: none"> • Grande/pequeno • Alto/baixo • Dentro/fora • Muito/pouco • em cima/em baixo 						
Faz sequências um por um						
Classifica objectos atendendo a uma propriedade						
Forma conjuntos com base numa propriedade						

Completa um puzzle de 6 peças						
Identifica as cores primárias						
Conta até 5 por imitação						
Distingue conjuntos com poucos e muitos elementos						
Identifica uma forma geométrica						
Preenche tabelas de uma só entrada						

3 – ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO

Saberes Sociais	1º Período		2º Período		3º Período	
	E. A	A	E. A	A	E. A	A
É atento						
É participativo						
Sabe o nome da terra onde vive						
Faz perguntas sobre o que o rodeia						
Interessa-se pelos conteúdos abordados						

Sensibilização às Ciências	1º Período		2º Período		3º Período	
	E. A	A	E. A	A	E. A	A
Explora algum material específico						
Identifica e nomeia alguns animais						
Identifica o estado do tempo						
Diferencia dia e noite						

Observações:	
1º Período	
2º Período	
3º Período	

Assinaturas :		
1º Período	Educador (a) de Infância: _____	____/____/____
	O Encarregado de Educação: _____	____/____/____
2º Período	Educador (a) de Infância: _____	____/____/____
	O Encarregado de Educação: _____	____/____/____
3º Período	Educador (a) de Infância: _____	____/____/____
	O Encarregado de Educação: _____	____/____/____

Anexo n.º 2

Figura n.º 3 – Horário Letivo da turma do 3.º ano

Horário letivo

3.º ANO DE ESCOLARIDADE / TURMA E/ Sala A6					
Horas	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
9-10	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.
10:20-11:20	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.
11:20-12:20	Mat.	Port.	Mat.	Port.	Mat.
	A	L	M	O	Ç
13:50-14:50	Est. Meio	Est. Meio	Mat.	Est. Meio	Apoio ao Estudo
15-16	AFD	Apoio ao Estudo	Expressões (Desporto Escolar)	Inglês 1	OC
16:30-17:30	Expressões	Inglês 1	AFD	Expressões	Exp. Artística

Anexo n.º 3

Figura n.º 4 – Grelhas de avaliação

GRELHA DE AVALIAÇÃO - PORTUGUÊS																				
Centro Educativo de		Escola		Turma/Ano		N.º de alunos		Data		Professor(a)										
				3.º ano		25		05-12-2013												
Questões	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3.1	3.2	4	5.1	5.2	6	Total	
Conteúdos																				
Cotações	4,0	4,0	4,0	4,0	6,0	5,0	4,0	4,0	5,0	4,0	6,0	6,0	2,0	6,0	4,0	4,0	4,0	4,0	100,0	
N.º																				
Nomes																				
1	4	0	4	4	3	2,4	4	4	5	4	6	6	2	6	3,9	4	4	4	19,0	MB
2	4	4	3,9	3,5	3	2,3	0	0	0	1,5	3,2	3,7	2	0	4	0	3,9	4	10,3	S
3	4	0	4	3,9	5,9	2,4	3,9	3,8	4,9	4	6	5,8	2	6	3,9	4	4	3,5	14,3	B
4	4	4	3,9	4	6	4,9	4	0	5	4	3	5,9	2	6	4	3	4	4	19	MB
5	4	4	3,9	4	5,9	2	1,5	0	4,7	2,5	5,8	2	2	3	3,8	3	3,6	4	18,8	B
6	4	0	4	3,7	2,8	0	3,4	0	4,8	3,9	5,8	5,8	2	0	3,9	2	3,8	4	12,6	S
7	4	4	3,5	0	3	0	0	0	5	2	0	1,9	2	6	3,9	3	3,9	4	14,9	S
8	4	4	4	4	5,8	2,5	1,8	4	5	4	6	5,6	2	6	4	4	3,7	4	19,3	MB
9	4	4	4	3,9	6	5	2	4	5	4	6	6	2	6	4	4	4	4	19,6	MB
10	4	4	0	4	6	4,8	1,9	0	4,9	3	5,9	5,7	2	5,9	4	1	3,6	4	13,9	B
11	4	0	3,9	3,8	5,7	2,4	4	0	4,9	4	5,9	5,9	2	0	4	4	4	4	17,8	B
12	4	4	2,6	0	5,9	2,4	0	0	5	4	6	5,9	1,9	6	4	4	3,9	3,4	19,4	B
13	4	4	3,9	2,8	5,9	2	0	0	4,9	4	5,9	5,9	2	6	4	1	3,9	3,5	13,4	B
14	4	0	4	4	6	0	2	4	4,9	4	5,9	5,9	2	3	4	3	3,8	4	18,7	B
15	4	4	4	4	3	2	2,9	4	5	4	6	5,9	2	2,9	2,9	3	4	4	19,4	B
16	4	0	0	3,9	6	0	1	2	5	2,4	0	5,9	2	6	4	0	3,7	3,9	0,5	S
17	4	4	2	3,9	0	0	3,8	0	0	2	3	5,6	0	0	2,9	1	3,9	3,7	0,1	INS
18	4	4	4	4	5	4,8	1,9	2	5	4	5,9	5,7	2	6	2,9	4	3,7	4	19,5	MB
19	4	0	3,8	3,9	2,7	0	3	4	4,8	3,9	5,9	5,9	2	6	4	4	3,6	3,5	19	B
20	4	4	4	4	3	2	4	0	5	4	6	6	2	6	4	3	4	4	19,6	B
21	4	4	4	4	5,9	2,3	2	4	5	4	6	5,9	2	6	4	3	3,6	4	19,2	MB
22	4	0	0	3	0	0	2	0	0	1,5	0,2	5,7	1,9	5,9	3,7	1	3,8	3	15,4	S
23	4	4	4	4	6	2,3	0,9	0	4,9	4	2,8	6	2	6	4	3	4	4	19,4	B
24	4	4	4	4	3	2	3,9	3,9	4,8	4	5,9	6	2	5,9	3,9	4	3,9	3,9	11,9	B
25	4	4	2	3,8	6	2	3,9	0	4,5	4	5,9	5,8	2	3	4	4	4	4	18,4	B

APÊNDICES

Apêndice nº. 1

Quadro nº. 1 – Equipa Educativa da Instituição

Direção	Pessoal Docente	Técnicos de Apoio às Atividades Extracurriculares	Pessoal Não Docente
2 elementos;	7 educadoras (uma delas desempenha funções enquanto Coordenadora Pedagógica);	6 técnicos (Natação, Ballet, Judo, Inglês, Música e Expressão Física ou Motora)	20 assistentes operacionais;
			1 animadora sociocultural;
			1 cozinheira;
			1 assistente operacional de apoio à cozinha;
	1 educadora de NEE;		1 funcionário administrativo;

Quadro nº. 2 – Caracterização da Instituição

Cave	Rés-do-chão	1º Piso
Arrecadações; Instalações Sanitárias; Sala da caldeira; Sala polivalente.	Área administrativa; Serviços de apoio; Refeitório; Cozinha; Dormitórios; Instalações sanitárias; Salão no qual se encontra um palco de apoio às festas;	8 salas de atividades (2 berçários, 2 salas de creche e 4 de JI); 1 copa de apoio aos berçários; Instalações sanitárias; 2 gabinetes (1 sala de educadoras e 1 sala de isolamento);



Figura n.º 5 – Terraço (entrada da sala);



Figura n.º 6 – Terraço (vista lateral)



Figura n.º 7 – Horta (*Atelier da natureza*)



Figura n.º 8 – Morangueiros (*Atelier da natureza*)



Figura n.º 9 – Bosque (parque infantil)



Figura n.º 10 – Bosque (vista parcial)

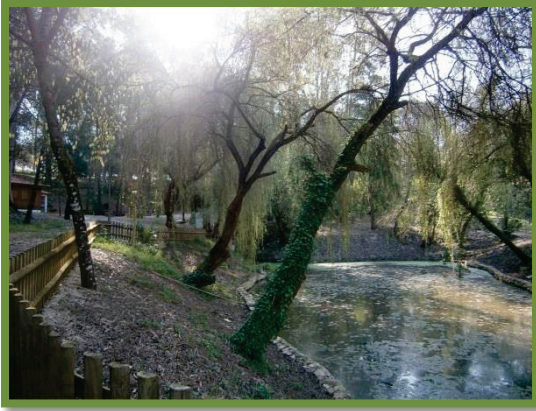


Figura n.º 11 – Bosque (outra perspectiva)

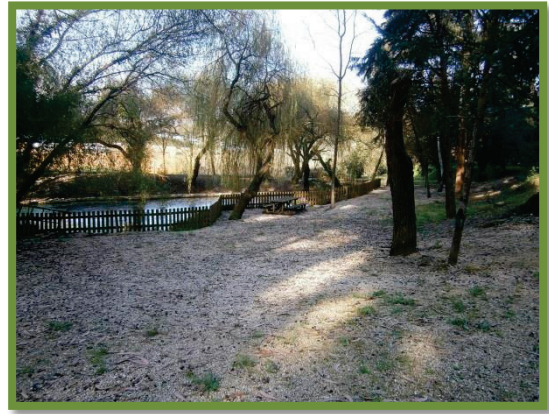


Figura n.º 12 – Bosque (vista para o lago)

Apêndice n.º 2

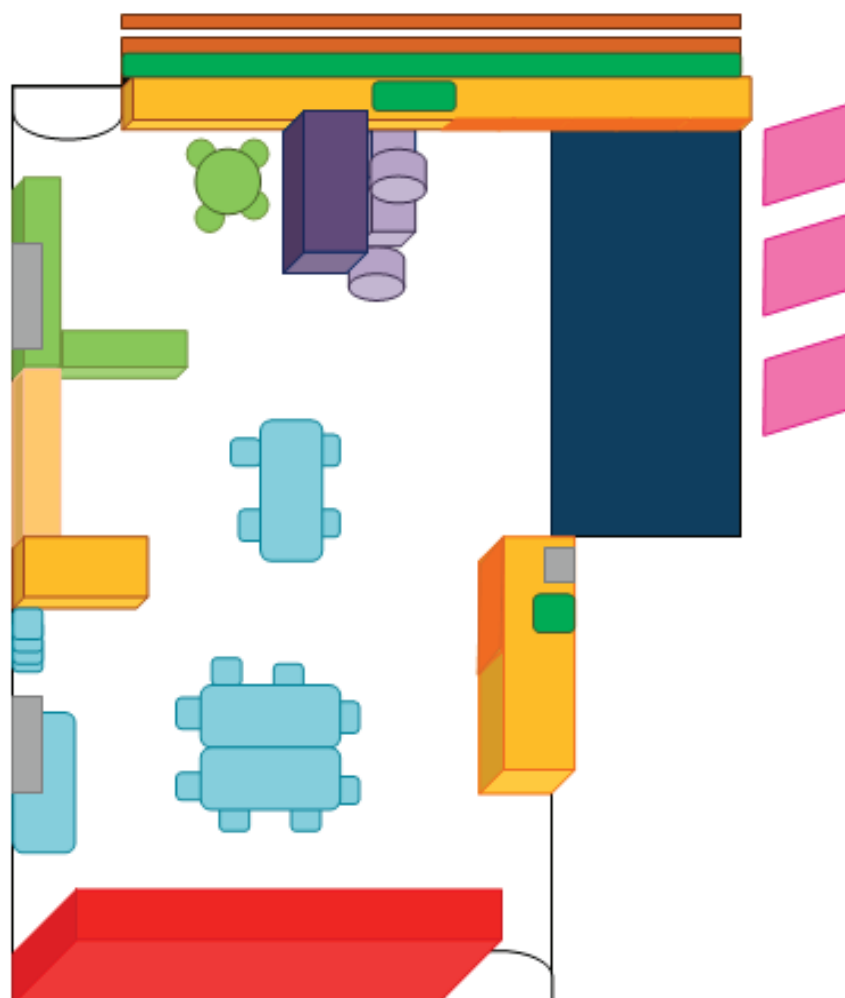


Figura n.º 13 – Planta da sala de atividades



Figura n.º 14 – Vista geral da sala



Figura n.º 15 – Vista do interior da sala para o terraço



Figura n.º 16 – Área da cozinha



Figura n.º 17 – Área da biblioteca

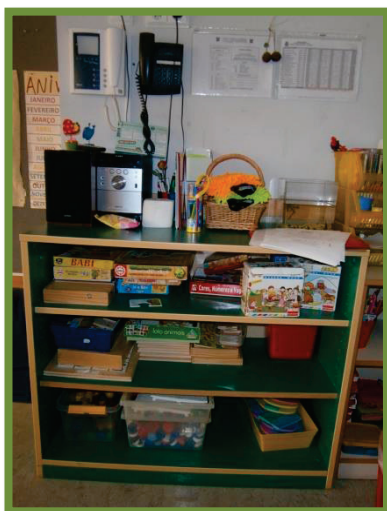


Figura n.º 18 – Área dos jogos



Figura n.º 19 – *Atelier* da natureza
(interior da sala)



Figura n.º 20 – *Atelier* da natureza
(peixe Beta, cujo cuidado é da
responsabilidade do grupo)



Figura n.º 21 – Área da casa e área
dos disfarces



Figura n.º 22 – Tapete;



Figura n.º 23 – *Atelier* da natureza
(exterior da sala)

Apêndice n.º 3

Quadro n.º 3 – Rotina da sala dos 4 anos

Rotina da sala dos 4 anos		
7h30	Acolhimento	Refeitório
9h30	Higiene	Instalações sanitárias
9h45	Reunião em grande grupo	Sala de atividades
	Atividades e projetos (em grande ou pequenos grupos)	
	Pausa	Sala de atividades/terraço ¹
	Reunião em grande grupo	Sala de atividades
11h45	Higiene	Instalações sanitárias
12h00	Almoço	Refeitório
12h45	Higiene	Instalações sanitárias
13h00	Sesta	Dormitório
15h00	Higiene	Instalações sanitárias
15h15	Lanche	Refeitório
15h30	Atividades livres	Refeitório/Terraço ¹

¹ Consoante as condições climáticas

Apêndice n.º 4

Quadro n.º 4a – Ficha 1g

Jardim de Infância: Creche e Jardim de Infância				
Grupo: 4 anos		N.º total de Crianças: 22		
N.º de adultos: 3		Semana de: 2 a 3 de Maio		
Observador: Ana Gomes e José Miguel Pita				
n.º	Nome da Criança	Níveis de Bem-Estar Emocional	Níveis de Implicação	Comentários
1	M	1.2 3 (4) 5 ?	1.2 (3) 4 5 ?	
2	N	1.2 3 4 5 ?	1.2 3 4 5 ?	
3	S	1.2 3 4 5 ?	1.2 3 4 5 ?	
4	D J.	1.2 3 (4) 5 ?	1.2 3 4 5 ?	
5	M P.	1 (2) 3 4 5 ?	1 (2) 3 4 5 ?	
6	L	1.2 3 (4) 5 ?	1.2 3 4 5 ?	
7	B	1.2 3 (4) 5 ?	1.2 (3) 4 5 ?	
8	T	1.2 (3) (4) 5 ?	1.2 3 (4) 5 ?	
9	M	1.2 3 4 5 ?	1.2 3 4 5 ?	
10	P	1.2 (3) 4 5 ?	1.2 3 4 5 ?	
11	M	1.2 3 4 5 ?	1.2 (3) 4 5 ?	
12	C	1.2 3 4 5 ?	1.2 (3) 4 5 ?	
13	A	1.2 3 4 5 ?	1.2 3 4 5 ?	
14	M S.	1.2 3 4 5 ?	1.2 3 4 5 ?	
15	E	1.2 3 (4) 5 ?	1.2 3 (4) 5 ?	
16	Gabriel	1.2 (3) 4 5 ?	1 (2) 3 4 5 ?	
17	Raquel	1.2 3 (4) 5 ?	1.2 3 4 5 ?	
18	Ana Sofia	1.2 3 4 5 ?	1.2 3 4 5 ?	
19	J P.	1 (2) 3 4 5 ?	1.2 (3) 4 5 ?	
20	B	1.2 (3) 4 5 ?	1 (2) 3 4 5 ?	
21	L	1 (2) 3 4 5 ?	1.2 (3) 4 5 ?	
22	D P.	1 (2) 3 4 5 ?	1.2 (3) 4 5 ?	
	Média total	3.9	3.57	

Quadro n.º 4b – Ficha 1g

Jardim de Infância: Creche e Jardim de Infância				
Grupo: 4 anos		N.º total de Crianças: 22		
N.º de adultos: 3		Semana de: 8 a 10 de Maio		
Observador: Ana Gomes e José Miguel Pita				
n.º	Nome da Criança	Níveis de Bem-Estar Emocional	Níveis de Implicação	Comentários
1	M	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 (3) 4 5 ?	
2	N	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 4 (5) ?	
3	S	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 4 (5) ?	
4	D. I.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 (3) 4 5 ?	
5	M. P.	(1) 2 3 4 5 ?	(1) 2 3 4 5 ?	
6	L	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 4 (5) ?	
7	B	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	
8	T	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	
9	M	1 2 (3) 4 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	
10	P	1 2 (3) 4 5 ?	1 2 3 4 (5) ?	
11	M	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	
12	C	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 (3) 4 5 ?	
13	A	1 2 3 4 (5) ?	1 2 3 4 (5) ?	
14	M. S.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	
15	E	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 4 (5) ?	
16	G	1 2 (3) 4 5 ?	(1) 2 3 4 5 ?	
17	R	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 (5) ?	
18	A. S.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
19	J. P.	(1) 2 3 4 5 ?	1 2 (3) 4 5 ?	
20	B	1 2 (3) 4 5 ?	(1) 2 3 4 5 ?	
21	L	(1) 2 3 4 5 ?	1 2 (3) 4 5 ?	
22	D. P.	(1) 2 3 4 5 ?	1 2 (3) 4 5 ?	
	Média total	3.52	3.76	

Quadro n.º 5 – Ficha 2g

ANÁLISE DO GRUPO	
O QUE ME AGRADA	O QUE ME PREOCUPA
<p>O que está a correr bem?</p> <p>Que aspectos positivos se devem realçar como evidências de bons níveis de bem-estar e implicação no grupo.</p> <p>Quanto ao ambiente, consideramos que este é positivo e acolhedor, sendo as relações que no mesmo ocorrem igualmente positivas, flexíveis e respeitadoras da criança. Tendo em conta a planificação informal do dia, há relativamente livre acesso e circulação ao espaço interior e exterior, existindo neste caso uma boa comunicação entre os adultos e as crianças.</p> <p>O espaço educativo é potenciador do estabelecimento de relações sociais, sendo que o grupo, quer com os seus pares, quer com os adultos de referência, estabelece relações positivas.</p> <p>Quanto à faixa etária e características individuais, pode considerar-se que o grupo é relativamente heterogéneo.</p> <p>O grupo é bastante criativo e fantasioso, já que, apresenta uma grande predisposição para brincar ao faz de conta.</p> <p>O grupo revela um gosto especial por brincar no espaço exterior, sobretudo quando este é rodeado por natureza ("o bosque").</p> <p>O grupo onde demonstram acrescido entusiasmo.</p> <p>O grupo é dinâmico, participativo e criativo, mostrando predisposição para novas aprendizagens e desafios, revelando-se envolvido tal como ocorreu no projeto "China", por nós desenvolvido.</p> <p>O grupo apresenta altos níveis de bem-estar e implicação (Nível 4), pois revela-se participativo e empenhado, em quase tudo o que realiza.</p>	<p>O que é preocupante?</p> <p>Que aspectos me inquietam e impressionam relativamente às evidências de neutro ou fracos níveis de bem-estar e implicação no grupo.</p> <p>O que mais nos preocupa neste grupo é o facto de existirem três a quatro crianças que não se revelam capazes de resolver os problemas e conflitos com os seus pares, dando muitas vezes origem a comportamentos e atitudes agressivas. Nas alturas de agressão, sobretudo física, exige-se que se intervenha de forma imediata, por forma relembrar as regras e explorando junto das crianças formas de gerir os conflitos e que comportamentos alternativos.</p> <p>Há uma criança, em particular, que nos preocupa, já que se isola das outras crianças, não é muito comunicativa com os seus pares nem com os adultos da sala. Este isolamento, deve-se no nosso entender e da equipa educativa, em parte ao facto de a criança se sentir inferiorizada por ser de raça negra, não havendo no entanto qualquer distinção de tratamento para com ela, quer da parte dos adultos, quer da parte das outras crianças. Sendo portanto, na nossa opinião necessária, uma intervenção especial.</p> <p>Existe também uma criança na sala, que também nos preocupa particularmente, já que regularmente, aquando de situações de conflito, reage de forma agressiva, magoando fisicamente os seus pares. Por outro lado, revela desconforto, nomeadamente mordendo/roendo a roupa, sempre que se encontra perante situações com as quais não se sente à vontade. Este é outro dos casos que a nosso ver merece um acompanhamento especial.</p> <p>A ausência de regras nas diferentes áreas da sala é outro dos nossos focos de preocupação, uma vez que a sua não existência, conduz muitas vezes a um número excessivo de crianças nas mesmas, ao passo que, outras se encontram praticamente vazias. Este facto leva-nos a refletir sobre a necessidade, ou não, de reformulação de alguns espaços na sala.</p>

ANÁLISE DO CONTEXTO	
FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA ALTOS NÍVEIS DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO	FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA BAIXOS NÍVEIS DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO
<p>1. Ambiente estimulante (estruturas bem equipadas, variedade de materiais e experiências, etc):</p> <p>A sala de atividades é ampla, limpa e arejada, permitindo desta forma uma fácil circulação pela mesma. Por possuir uma grande janela numa das paredes, possui uma excelente iluminação, quase sempre natural. Por outro lado, possui uma porta que dá acesso direto ao terraço, um dos espaços exteriores da instituição. A sala possui ar condicionado, que permite adaptar a temperatura da mesma, às condições climáticas. A sala tem mobiliário variado e adaptado às necessidades das crianças. Para além disso, encontra-se organizada por diferentes áreas (cinco no total). Os recursos materiais existentes na sala são variados, resistentes e adequados para as atividades, sendo a sua maioria destinada a atividades plásticas.</p> <p>No terraço o grupo tem a oportunidade de, ainda que nem sempre frequentemente, conviver e brincar com crianças de outros grupos.</p> <p>Quanto ao tempo, este é planeado de forma flexível, tendo em conta as necessidades e interesses das crianças. É dada a possibilidade aos pais de serem recebidos na sala de atividades, podendo desta forma envolver-se no processo de aprendizagem dos seus educandos.</p>	<p>1. Ambiente empobrecido (infraestruturas limitadas; material desgastado e inadequado, oferta diminuta de experiências, etc):</p> <p>Um dos aspetos que consideramos empobrecido na sala de atividades, prende-se com o facto de esta não possuir meios informáticos, como, computadores, internet, etc.</p> <p>Quanto ao espaço exterior, apesar de ser de fácil acesso e de dar continuidade à sala de atividades, não possui materiais para a livre exploração das crianças, sendo apenas um espaço vazio desprovido de qualquer tipo de objetos. Por estar assim ao longo de todo o ano, é na nossa opinião um fator de empobrecimento, já que não se revela desafiante nem estimulante para as múltiplas brincadeiras do grupo.</p> <p>Para além disso, não existe na sala um lugar que seja um ponto de aconchego e conforto para as crianças, já que esta não possui almofadas, pufs, etc. Seria pertinente a existência destes elementos, por exemplo no cantinho da leitura, que talvez por isso e pelo empobrecimento de materiais de consulta disponíveis seja dos locais menos frequentados da sala.</p> <p>Outro dos aspetos, que já anteriormente referimos é a ausência de regras nas diferentes áreas, não existindo desta forma uma adequada gestão do espaço.</p>
<p>2. Atmosfera positiva e bom clima de grupo (atmosfera agradável, interações positivas, sentido de pertença, etc):</p> <p>O grupo em geral revela um bom clima de grupo, já que cerca de 80% das crianças cooperam e partilham com os pares, existindo até alguns momentos de negociação. Por outro lado, são perceptíveis os momentos em que se propiciam ocasiões de trabalho em grupo no qual o grupo revela espírito de camaradagem e de equipa.</p> <p>As crianças do grupo são valorizadas pelos adultos da sala que se revelam calorosos, compreensivos e disponíveis para as escutar. Para além disso, os</p>	<p>2. Atmosfera inibidora e fraco clima de grupo (interações frias, demasiado ruído ou silêncios constrangedores, crianças e adultos da sala mantêm contactos fugazes e impressos, etc):</p> <p>Existe um menino na sala que, por ser de raça negra, se parece consideravelmente com o próprio inferior, sem que qualquer criança ou adulto da sala revelem qualquer tipo de tratamento diferente. Talvez por esse motivo, a criança não dialoga muito com os seus pares ou adultos e isola-se aquando de momentos de brincadeira.</p> <p>Existem também três crianças que aquando de momentos de brincadeira livre, ou outros, se envolvem regularmente em conflitos que geralmente envolvem a não partilha de algo, a não interajuda, etc. chegando nestes</p>

<p>adultos de referência na sala suportam e auxiliam na gestão de conflitos.</p> <p>Celebrações como aniversários e festividades que reúnem as famílias são também extremamente valorizadas.</p> <p>Sempre que pretende mostrar algo que trouxe de casa, a criança é valorizada, concedendo-lhe tempo para o efeito. Também quando coopera, partilha, cumpre regras, etc. as crianças são, sempre que se considere pertinente valorizadas com um autocolante ou carimbo.</p> <p>O grupo está a desenvolver um bom clima de grupo, pois começa a colocar, por exemplo, o dedo no ar para falar, quando em reunião de grupo, mostrando respeito pelo outro. Além disso, é notório o respeito também pela opinião dos seus pares.</p>	<p>casos a magoar o outro.</p> <p>Para além disso, há uma menina na sala que, quando se envolve frequentemente em situações de conflito ou é questionada sobre determinados comportamentos ou atitudes, sem que o adulto se mostre triste ou zangado, rói a camisola ou o bibe, o que parece mostrar um problema emocional.</p>
<p>3. Espaço para iniciativa (é favorecida a escolha das crianças relativamente a atividades, assuntos, negociações, regras, etc):</p> <p>As crianças têm espaço para iniciativa e escolha, sobretudo aquando de momentos de brincadeira livre. Atitudes e comportamentos que revelam sentido de responsabilidade, autoestima, cooperação, interajuda, etc. são reforçadas, por exemplo envolvendo-as em tarefas como a marcação de presenças, pequenos recados e "chefe do dia".</p> <p>Também o projeto, por nós desenvolvido, caracterizou-se em todo o seu processo por dar voz à criança, regendo-se pelas suas curiosidades, interesses e vontades, envolvendo-as desta forma e estimulando o seu pensamento crítico e competências relacionais e comunicacionais. Por outro lado, foi também um objetivo conceder autonomia às crianças.</p>	<p>3. Falta de oportunidade para iniciativa (atividades predominantemente impostas e conduzidas pelos adultos, pouca flexibilidade na estruturação dos dias, na negociação e na tomada de decisões, fraca responsabilização da criança, etc)</p> <p>Quanto à planificação das atividades diárias, estas são da responsabilidade da educadora e informais, sendo porém flexíveis e abertas a possíveis curiosidades ou interesses que possam surgir, por parte da criança. Contudo, praticamente todas as atividades são de cariz obrigatório, levando a que todos façam muitas vezes o mesmo simultaneamente. Há também alguma ausência de momentos que permitam à criança avaliar aquilo que efetuou durante o dia.</p>
<p>4. Organização eficiente (plano do dia acessível e voltado para as crianças, gestão de tempo sem momentos "vazios/mortos", orientação e acompanhamento adequados, gestão do grupo apropriada, etc...)</p> <p>Quanto à gestão do tempo, caracteriza-se, por um lado, por momentos flexíveis e abertos ao superior interesse das crianças, mas por outro lado, por momentos que se repetem com regularidade, fundamentais para que as</p>	<p>4. Organização insuficiente (o plano do dia não é voltado para as crianças, o tempo é mal gerido e explorado, especialmente nas rotinas de transição, a orientação não é usada de modo otimizado, a gestão do grupo é desajustada, etc)</p> <p>Quanto à organização o aspeto que se revela menos positivo é o da hora da sesta, sendo que nem todas as crianças revelam vontade de o fazer, não</p>

<p>crianças possam prever aquilo que se vai fazer.</p> <p>Quase nunca existem tempos mortos, pois há flexibilidade suficiente para que, quando o que estava previsto/planeado terminar, as crianças possam brincar de forma livre, quer seja no interior ou exterior.</p> <p>Existem momentos de reunião em grande e pequeno grupo, sendo todas as ligações entre atividades efetuadas de forma harmoniosa.</p> <p>Um dos exemplos de acompanhamento adequado, prende-se com o facto de quando as crianças chegam mais tarde, é lhes explicado individualmente aquilo que se está a fazer. Por outro lado, quando das refeições (almoço e lanche) são respeitados os gostos e preferências de cada criança, sendo que se promovem estratégias nestes momentos para os alimentos menos apreciados pelas crianças.</p> <p>Na planificação da semana existe uma boa organização e articulação com as atividades extracurriculares, tais como: música, natação, judo, inglês, ballet e ioga.</p>	<p>lhes sendo concedida qualquer tipo de alternativa.</p> <p>Por outro lado, quando da reunião matinal as crianças são informadas sobre o planeamento diário, não sendo, no entanto, neste momento auscultadas as suas opiniões. Por outro lado, consideramos que seria mais pertinente as atividades extracurriculares ocorrerem fora do período letivo da educadora, o que não acontece.</p>
<p>5. Estilo do adulto adequado (atenção aos sentimentos e necessidades das crianças, intervenção estimulante e promotora da iniciativa da criança, etc)</p> <p>A Educadora é o adulto de maior referência na sala, revelando uma postura calorosa, meiga, divertida e disponível para ouvir as crianças. Na sua prática tem em conta os gostos e preferências de cada criança, sendo desta forma empenhada em baseá-la numa diferenciação pedagógica. Por outro lado, estimula e valoriza as conquistas individuais, sendo que muitas vezes, ao ser o adulto de referência da sala, revela-se um modelo de determinados comportamentos a seguir.</p> <p>Para além disso, na sua prática é expressiva e entusiasta. Esse mesmo entusiasmo que se reflete em tudo o que faz traduz-se no empenho que as crianças demonstram quando da sua presença.</p>	<p>5. Estilo do adulto inapropriado (os sentimentos e disposições das crianças não são tomados em conta, pouco ou nenhum estímulo ao ímpeto exploratório das crianças, desvalorização das iniciativas das crianças, etc)</p> <p>Por vezes, alguns dos adultos da sala inibem a criatividade individual das crianças, já que conduzem com a sua mão a tarefa na qual as mesmas estão envolvidas.</p>
<p>Factores inerentes à criança (dia de aniversário, nascimento de um irmão, celebração familiar, etc)</p> <p>Aquando dos aniversários das crianças é permitido aos pais que tragam um bolo para a instituição e</p>	<p>Factores inerentes à criança (doença, crise familiar, etc)</p> <p>Existe uma menina da sala que perdeu a mãe, ainda bebé. Contudo, salvo em raras exceções, que emigrar para a Suíça, o que</p>
<p>Circunstâncias excepcionais (poucas crianças na sala, dia de atividade excepcional, etc)</p> <p>Algumas das crianças da sala participam em atividades extracurriculares como: natação.</p>	<p>Circunstâncias excepcionais (presença de novo adulto na sala, falta de adulto de referência, etc)</p> <p>O pai de uma das crianças por uma questão de empregabilidade teve que emigrar para a Suíça, o que</p>

<p>que convivam diretamente com todo o grupo. Neste dia as crianças são de tal forma valorizadas, que quando os familiares não enviam bolo, há sensibilidade por parte dos adultos de providenciarem um.</p> <p>As festividades que envolvem as famílias são valorizadas na instituição, já que se fazem prendas e postais, organizam-se festas e jogos para a celebração das mesmas.</p> <p>Também os nascimentos de irmãos são extremamente valorizados na instituição.</p>	<p>música, ioga, ballet e inglês. Estes são geridos para que a rotina normal do grupo não seja alterada.</p> <p>Para além disso, o jardim de infância promove bastantes visitas de estudo, fugindo desta maneira à rotina normal, não representando, no entanto, qualquer problema para as crianças.</p>	<p>tais como celebrações em que se fale da mãe, a criança não o demonstra verbalmente. No entanto, é uma criança claramente carente e das que mais procura o colo dos adultos na sala.</p>	<p>merece da nossa parte especial atenção, sendo um adulto de referência com grande significado para esta criança que não está tão presente como desejado.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Apêndice n.º 5



Figura n.º 24 – Bloco no qual se situa a sala da aula da turma do 3.º ano



Figura n.º 25 – Entrada da sala da aula da turma do 3.º ano

Apêndice n.º 6

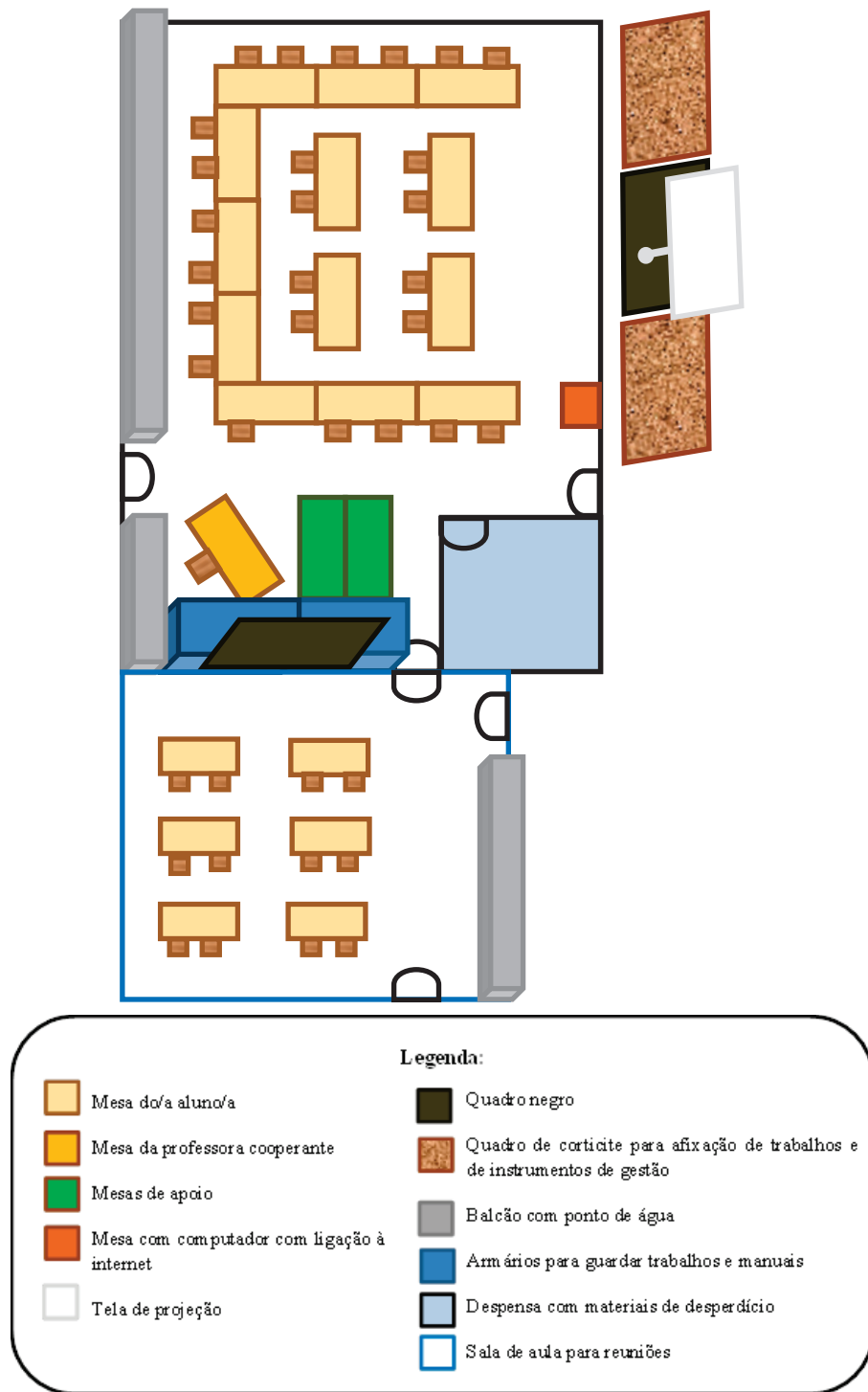


Figura n.º 22 – Planta da sala de aula



Figura n.º 27 – Interior da sala da aula da turma do 3.º ano



Figura n.º 28 – Interior da sala de aula da turma do 3.º ano (outra perspetiva)



Figura n.º 29 – Sala de aula (quadro negro, corticite e mesa de apoio)



Figura n.º 30 – Armários presentes na sala para arrumação dos manuais



Figura n.º 31 – Entrada da sala da aula (vista para a despensa e tabela do chefe do dia);



Figura n.º 32 – Sala de aula adjacente para reuniões e outros fins

Apêndice n.º 7

Quadro n.º 6- Modelo de planificação do projeto China

Centro de Estágio:		Grupo: Sala dos 4 anos	Educadora/cooperante:		
Recursos Humanos: Educadora cooperante, Educadores estagiários, Auxiliares de ação educativa, Animadores socioeducacionais estagiários,					
Área de conteúdo-chave: Conhecimento do Mundo;					
Período: 2 de Maio a 6 de Junho					
Recursos Materiais	Conteúdos-chave	Competências	Estratégias	Metodologias	Avaliação
Atividade: Mundo					
Globo terrestre	(Área de Conhecimento do Mundo) Planeta Terra; Globo terrestre; Mundo; País; Capital; Cidade;	Ser capaz de: Revelar curiosidade e desejo pelo saber; Destruir de novas situações de exploração do mundo; Situar-se geograficamente ao mundo; Conhecer alguns aspetos ao nível da geografia;	Fazer aparecer na sala um globo terrestre; Questionar as crianças acerca daquele novo objeto; Perguntar o que gostariam de descobrir sobre um determinado país;	Organização em grande grupo;	Observação da participação direta e espontânea; Registo fotográfico;
Atividade: Carta para o Chin Chuan					
Folha de papel em branco; Esferográfica; Envelope.	(Área de Expressão e Comunicação) A carta; O que queremos saber acerca da cultura chinesa;	Ser capaz de: Linguagem escrita: compreender a necessidade e as funções da escrita; utilizar a carta como forma de comunicar com o outro; conhecer as regras para compor uma carta;	Escrever a carta com a ajuda de um dos adultos da sala em cooperação com as crianças;	Organização em grande grupo;	Observação da participação direta e espontânea; Carta elaborada;

Documento nº. 1

Carta para o Chin Chuan

Querido Chin Chuan,

*Nós somos os meninos do jardim de infância
“.....”, de Coimbra, Portugal.*

*Amigo, estamos a escrever-te para sabermos mais
coisas sobre os chineses. Queremos saber:*

- o que comem os chineses;*
- o que é que eles bebem;*
- a que é que as crianças chinesas brincam;*
- como é a roupa dos chineses;*
- que músicas ouvem;*
- como é que é a escola dos chineses;*
- como é que eles dançam;*
- como é a cas dos chineses;*
- como é que eles comem/bebem;*
- qual é a língua com que escrevem.*

*Obrigado Chin Chuan, esperamos que tu respondas à
nossa carta e estás convidado a vir à nossa escola.*

Beijinhos e abraços

Meninos do JI



Figura n.º 33 – Elaboração da teia pelas crianças



Figura n.º 34 – Elaboração da teia pelas crianças (continuação)

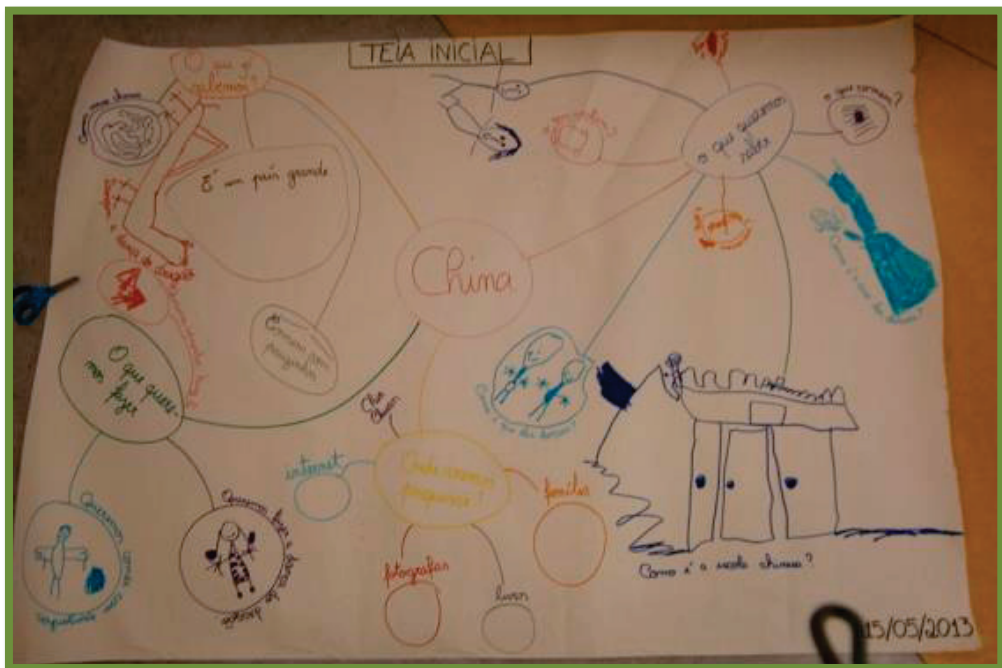


Figura n.º 35 – Teia inicial finalizada

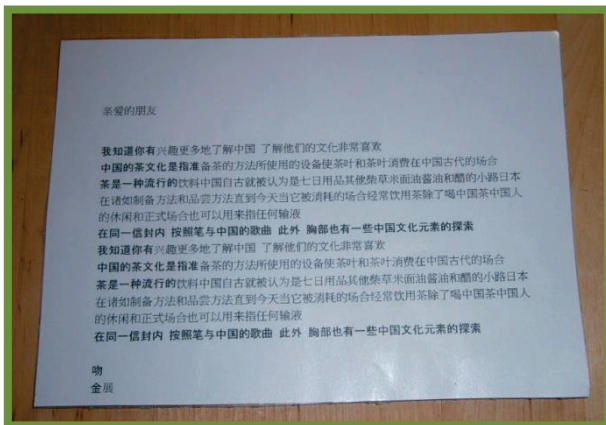


Figura n.º 36 – Carta enviada pelo Chin Chuan



Figura n.º 37 – Caça ao tesouro proposta pelo Chin Chuan



Figura n.º 38 – Caça ao tesouro proposta pelo Chin Chuan (continuação)



Figura n.º 39 – Trajes típicos chineses enviados pelo Chin Chuan

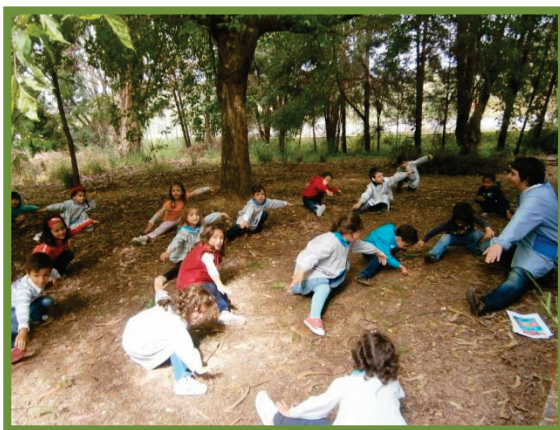


Figura n.º 40 – Prática do Kung Fu no bosque



Figura n.º 41 – Prática do Kung Fu com outras salas do JI



Figura n.º 42 – Teatro de sombras



Figura n.º 43 – Criança a desenhar a Muralha da China

Documento nº. 2

Jogo “O Muro do Chinês” (adaptado)

Descrição:

No chão, encontra-se uma linha desenhada sobre a qual deverá ficar o chinês, uma das crianças, sendo que este só se poderá mover em cima da linha, não podendo sair dela.

O jogo inicia com os restantes jogadores posicionados num extremo do campo e, ao sinal do/a educador/a, os jogadores atravessam o campo, de um lado para o outro, por cima da linha, tentando evitar ser tocados pelo chinês. Em cada extremo encontra-se uma pessoa com a bandeira da China. Os jogadores só poderão deslocar-se à outra parte do campo após terem tocado na bandeira.

O chinês, pelo contrário, ao deslocar-se de um lado para o outro em cima da linha, tenta tocar nos jogadores para as colocar em cima da linha, formando um muro. Este muro, por sua vez, deve tentar apanhar os jogadores, de forma a aumentar o muro.

O jogo termina quando o muro estiver completo, faltando apenas uma criança (a que evitou ser apanhada).





Figura n.º 46 – Grupo à entrada do restaurante



Figura n.º 45 – Criança a comer com pauzinhos



Figura n.º 46 – Quadro representativo da Muralha da China



Figura n.º 47 – Grupo a almoçar



Figura n.º 48 – Treino da dança do dragão



Figura n.º 49 – Treino da dança do dragão com recurso à música



Figura n.º 50 – Convites para a divulgação



Figura n.º 51 – Treino da dança do dragão com recurso à música



Figura n.º 52 – Crianças vestidas com trajes chineses encaminhando as famílias para a sala da divulgação

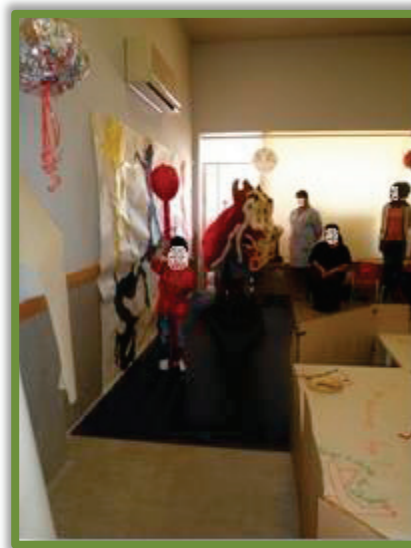


Figura n.º 53 – Dança do dragão (cabeça)



Figura n.º 54 – Dança do dragão (corpo)



Figura n.º 55 – Teatro de sombras

Documento nº. 3

História contada através do teatro de Sombras

Era um vez um grupo de meninos da sala dos 4 anos do jardim de infância “.....”. Certo dia, como que por magia, apareceu na sala um globo terrestre. Os meninos, como eram muito curiosos resolveram investigar. Foi aí que descobriram que para além de Portugal existiam muitos outros países. No entanto havia um em especial sobre o qual gostavam de saber mais: a China. Como existem tantos chineses em Portugal seria muito engraçado saber mais sobre eles e a sua cultura. Mas...afinal como o iriam fazer? Podiam procurar em livros, ou até mesmo no computador, mas...faltava mais alguma coisa... faltava algo mais... foi então, que se lembraram de um amigo que tinham que era chinês, o Chin Chuan. Só havia agora um pequeno problema...como o contactar? Podiam fazê-lo por telefone! Mas, o Chin Chuan é uma criança e como tal não tem telemóvel...então, talvez por *email*...oh! Também não tinha computador... os meninos do “.....” já não sabiam o que fazer! Como poderiam fazer as perguntas sobre a China ao Chin Chuan? Ah! Um dos meninos teve uma excelente ideia: podiam enviar uma carta! Sendo assim, reuniram-se todos e escreveram muitas perguntas: o que comiam , o que vestiam, a que brincavam, como eram as suas casas, enfim, imensas perguntas... depois enviaram a carta, e agora só lhes restava esperar.

Passaram-se então alguns dias e noites, até que... Finalmente o carteiro trouxe a tão esperada carta. Os meninos estavam ansiosos por abri-la e quando o fizeram, ficaram de boca aberta. Que estranho! Não entendiam nada do que estava na carta... eram uns rabiscos estranhos... nem queriam acreditar...depois de tanto esperarem pela carta, o Chin Chuan escrevia de uma forma estranha, que não conseguiam entender. Foi então, que repararam que dentro do envelope havia alguma coisa mais: uma pen. Os meninos foram logo para o computador, para assim descobrirem o que escondia aquela pen. Foi então que para sua surpresa repararam que na pen estava uma mensagem de voz do Chin Chuan. Ouviram-na atentamente, muito atentamente mesmo, porque o português do Chin Chuan não era lá muito bom. A mensagem era a seguinte...(mensagem de voz Chin Chuan)... que brincalhão era o Chin Chuan, mandar esconder o baú que enviou e dar pistas para os meninos o descobrirem foi uma ideia muito divertida . Os meninos seguiram as pistas que os levaram até ao bosque e.... Depois de muito procurarem encontraram finalmente o baú. Pegaram nele e nunca mais o largaram. Levaram-no para a sala e ao abrirem-no descobriram imensas maravilhas: fotografias, roupas chinesas, pauzinhos, balões chineses e muitas outras coisas.

Foi a partir desse momento, que partiram numa empolgante viagem em busca do maravilhoso mundo da China, onde descobriram, as proezas do Kung fu, os movimentos da dança do dragão, onde puderam saborear num restaurante as maravilhosas iguarias da china (prato e pauzinhos) e muito mais. Para saberem tudo o que os meninos dos 4 anos descobriram visitem a nossa exposição. Boa viagem até à China.



Figura n.º 56 – Prática do Kung Fu



Figura n.º 57 – Prática do Kung Fu
(outra perspectiva)



Figura n.º 58 – Mural(há) da China
(exposição fotográfica e biblioteca
temática)



Figura n.º 59 – Pratos e pauzinhos
com fotografias das crianças



Figura n.º 60 – Lanche chinês (chá
e biscoitos da sorte) servido às
famílias



Figura n.º 61 – Simulação de uma
casa chinesa

Apêndice n.º 8

Documento n.º 4 - Modelo de Planificação do 1.º CEB

esec
ESCALA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO
CENTRO DE QUALIFICAÇÃO E INOVAÇÃO



Planificação Semanal

De 25 a 27 de Novembro

Escola EB 2/3 ciclo *de Montemor-o-Velho*
Rua de São
(EB1 de Montemor-o-Velho)
3.º Ano, turma E

Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Velho

Professor Supervisor: Philippe Loff
Orientador Cooperante: *.....*

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

Ana Gomes José Miguel Pita Verónica Oliveira

Áreas	Domínios e subdomínios/ Conteúdos programáticos	Objetivos específicos/ Descritores de desempenho
Português	Oralidade: Informação essencial; Apresentação oral;	Escutar para aprender e construir conhecimentos. Identificar informação essencial. Produzir um discurso oral com correção. Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequados. Mobilizar vocabulário cada vez mais variado e estruturas frásicas cada vez mais complexas.
	Leitura e escrita: Texto narrativo.	Monitorizar a compreensão. Identificar o tema ou o assunto do texto, assim como os eventuais subtemas. Apropriar-se de novos vocábulos. Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas do interesse dos alunos e conhecimento do mundo. Organizar os conhecimentos do texto. Identificar, por expressões de sentido equivalente, informações contidas explicitamente em textos narrativos, de cerca de 300 palavras.
	Enriquecimento vocabular.	Ler e ouvir ler textos literários. Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular. Responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos.
	Informação implícita e explícita; Inferências. Sentidos explícitos e implícitos.	Compreender o essencial dos textos escutados e lidos
	Educação Literária	
	Gramática Classes e subclasses de palavras: nomes (comuns e próprios), adjetivos, verbos	
	Classificação de palavras quanto a: número de sílabas (monossílabo, dissílabo, trissílabo e polissílabo)	
	Relações de significado entre palavras: sinónimos.	
	Tipos e formas de frase: declarativo, exclamativo, imperativo e interrogativo; afirmativo e negativo.	

Dia 26 de novembro – 9h-10h15 e 10h30-11h00¹ (José Miguel)

Aparecimento de um baú misterioso na sala contendo um texto no seu interior;	Baú; Quadro; Giz;	Observação da participação direta e espontânea; Tabela relativa à falta de material;	- Aparecimento de um baú misterioso na sala contendo um texto no seu interior; - Leitura individual e silenciosa pelos alunos do texto;
Leitura individual e silenciosa;	Projektor; Computador; Folha de papel; Lápis;		- Leitura expressiva do mesmo texto pelo professor; - Auscultação das palavras desconhecidas e exploração do respetivo significado; - Resolução individual e escrita das perguntas de interpretação textual e respetiva correção oral/escrita no quadro ² ;
Reconhecimento no texto de determinadas palavras de acordo com critérios gramaticais, de forma a			- Reconhecimento no texto de determinadas palavras de acordo com critérios gramaticais, de forma a descobrir uma mensagem com

¹ Esta planificação diária foi sujeita a uma alteração do horário em detrimento de: uma melhor organização diária; uma maior coerência das atividades; uma atenção às necessidades e interesses das crianças. Além disso, uma das grandes vantagens da monodocência é conferir ao docente a possibilidade de gerir o currículo de forma autónoma e conforme aquilo que considera ser o mais adequado, de acordo com os diferentes fatores que influenciam o contexto educativo.

² Para todas as aulas, tentar-se-á promover a participação de todos os alunos

descobrir uma mensagem que servirá de transição para os conteúdos referentes a matemática;

conteúdos gramaticais (classes e subclasses de palavras; classificação de palavras quanto a número de sílabas; relações de significado entre palavras; tipos e formas de frase) que servirá de transição para os conteúdos referentes a matemática.

Apêndice n.º 9



Figura n.º 64 – Jogo “Quem quer ser milionário” criado para promover conhecimentos relativos ao Estudo do Meio

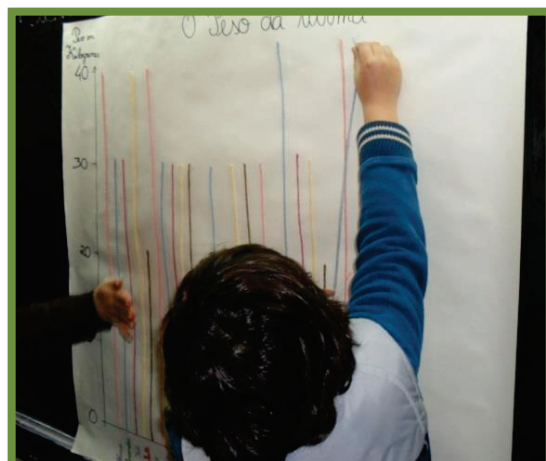


Figura n.º 65 – Construção de uma tabela relativa ao peso da turma



Figura n.º 66 – Workshop de primeiros socorros promovido por uma enfermeira convidada para o efeito



Figura n.º 67 – TIC usadas para o estudo de conhecimentos matemáticos



Figura n.º 68 – Jogo de balões
(actividade relativa às relações
socioemocionais)



Figura n.º 69 – Jogo “Gramática
natalícia”



Figura n.º 70 – Árvore genealógica
da família pirata

Apêndice n.º 10

Documento n.º 5 – Projeto “Cegonhas”

Denominação do projeto

Atribuir nome ao projeto não foi uma tarefa difícil, na medida em que era indiscutível para todos que o principal foco de interesse era a cegonha, mais especificamente a subespécie denominada de cegonha branca. Dado que este é um animal valorizado e acarinhado no meio local, até mesmo pelos agricultores, o espírito de proteção da cegonha tem vindo a ser passado de geração em geração, esforço visível, por exemplo, através da construção de postes próprios para acolher os seus ninhos. Sendo assim, foi unânime a decisão de não se florear muito o título a atribuir ao projeto “As cegonhas”, até porque nas asas de uma cegonha, com certeza, teríamos uma longa viagem a percorrer e através da qual sobrevoariamos novos conhecimentos, descobertas, curiosidades, etc.. Esta foi inclusivamente uma metáfora bem acolhida pelo grupo/turma da qual todos gostaram.

Natureza do projeto

Tendo em conta uma reflexão acerca de todo o processo desenvolvido ao longo deste projeto, parece-nos que este se enquadra na tipologia de projeto denominado de pesquisa, dado que visa promover a produção de novos conhecimentos respetivos à espécie cegonha branca e a tudo o que a envolve (o voo, alimentação, estrutura interna e externa, migração, países para onde migra, culturas existentes, espécies autóctones, etc.). Para além disso, sustentando ainda mais a sua natureza, este projeto foi promovendo a interdisciplinaridade em cada uma das vertentes nas quais se foi desenvolvendo.

Na realidade, os projetos de pesquisa podem ser classificados enquanto experimentais, descritivos e/ou explicativos. O projeto “As Cegonhas” inicialmente aparentava focar-se num conteúdo muito específico (o estudo da espécie). Contudo, aquando do planeamento e das constantes reformulações da teia de conceitos, o

mesmo projeto foi adquirindo um cariz cada mais abrangente, chegando, por exemplo, a explorar-se outras culturas que numa primeira instância em nada se relacionavam com as cegonhas. Por isso mesmo, dado o seu âmbito alargado, este projeto pode ser encarado como experimental, descritivo e explicativo.



Inquadramento curricular – Fundamentação

A curiosidade é uma característica própria da infância. Todas as crianças a determinada altura perguntam “Porque é que...?”. A partir do que observam, do que aprendem, do que os adultos lhes dizem, as crianças começam a conceber o mundo (Kail, 2004; Rockwell, Williams e Sherwood, 1992). São precisamente essas conceções prévias e que nem sempre são mais acertadas que o professor deve explicar e corrigir.

Assim, a sensibilização para as ciências e o seu ensino devem partir das ideias e dos interesses das crianças. Por outras palavras, a partir de uma questão, que no fundo funcionará como um problema, as crianças não apenas revelarão as suas ideias acerca daquele assunto, como também as modificarão (quando as primeiras estavam menos corretas), desenvolvendo novas formas de pensar sobre algo que é do seu interesse. Desta forma, o/a professor/a estará a favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico da criança, a motivá-la a pensar em novos problemas, bem como a incentivar para o raciocínio científico (Rockwell, Williams e Sherwood, 1992).

Mas por que razão as crianças devem saber mais sobre os animais?

A maioria das crianças, mesmo antes de começar a falar, parece reagir positivamente à presença dos animais (Martins, 2009): é muito frequente ver uma criança a querer fazer uma *festinha* a um cão, a uma ave, etc. Aliás, este é um assunto que interessa não apenas às crianças, como também aos adultos em geral. O que significa que faz todo o sentido estudar-se o que se gosta – cumprindo um currículo que efetivamente vá ao encontro dos interesses das crianças, tal como a psicologia do desenvolvimento preconiza (Edwards, Gandini e Forman, 1999). De acordo com a “Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1º. Ciclo”, “A curiosidade infantil pelos fenómenos naturais deve ser estimulada e os alunos encorajados a

levantar questões e a procurar respostas para eles através de experiências e pesquisas simples” (p. 115).



Por outro lado, conhecer os animais (e todos os seres vivos) implica aprender a respeitá-los. Saber que existe toda uma dinâmica dentro e fora dos ecossistemas e que cada organismo vivo tem um lugar nesse mesmo sistema é, assim, outro dos motivos que fundamenta a importância do estudo dos animais (ibidem).

Situação geradora e pertinência do projeto

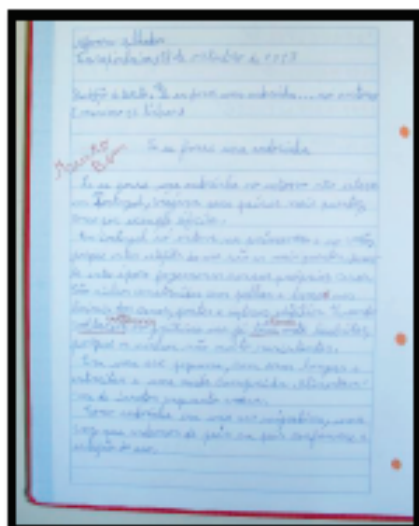
De acordo com Dewey (1968), citado por Duarte (2013) um autêntico projeto, na verdadeira ascensão da palavra, deve ter como ponto de partida um impulso do aluno, ou seja, partir daquele que é o seu superior interesse. Na realidade, um projeto em sala de aula pode ter origem nas mais variadas situações, tais como: a aparição de um objeto na sala, uma história que é contada, ou até mesmo num problema que não se consegue ultrapassar (Figueiredo, 2004). Contudo foi desde sempre nossa intenção e preocupação que o projeto fluísse de uma necessidade, de uma curiosidade ou de uma situação do quotidiano da turma. Para além disso, era fundamental criar-se um conjunto de circunstâncias que, a nosso ver, seriam cruciais na deteção de um possível motor de indução para o projeto. Por forma a conquistar naturalmente o seu espaço, era importante que o projeto conjugasse harmoniosamente o meio envolvente, que permitisse articulação com conteúdos programáticos, que forçosamente têm de ser cumpridos e que fosse ao encontro daqueles que são os principais focos de interesse desta turma em específico.

Sendo assim, dado o rigor com que foram analisados alguns dos episódios que foram surgindo, ou seja, hipotéticos projetos (Kinney e Wharthon, 2009), demorou-se

cerca de um mês até que das crianças brotasse um projeto que se enquadrasse naqueles que foram os critérios previamente estabelecidos e que sobretudo suscitasse a curiosidade das crianças, levando-os a questionarem-se sobre a temática em questão.



Foi de uma redação elaborada em casa que vimos fruir um excelente mote para



um projeto que em tudo se enquadrava no meio em que a Carapineira se encontra. Lançou-se um desafio às crianças no qual teriam de imaginar o que se sucederia caso fossem uma andorinha. Desta feita, despontaram-se inúmeras questões que nos transpuseram para assuntos como: o voo das aves, o seu percurso migratório, porque migram, para onde vão, que animais lá encontram, que culturas lá existem, etc.

Estas questões que tanto víamos estimular as crianças pareciam-nos em tudo pertinentes e até passíveis de contextualizar no meio local. Dado que nos encontrávamos na região do baixo Mondego era de facto interessante, tal como algumas crianças sugeriram, estudarmos a cegonha branca, uma das espécies predominantes na região e que faz parte de todo aquele cenário que rodeia a escola e até as suas próprias casas.

Objetivos gerais

Os objetivos gerais do projeto "As Cegonhas" encontram-se articulados e integrados com aqueles que são identificados pela "Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo" (ME, 2004), mais especificamente os que se integram no bloco 3 (À descoberta do ambiente natural), no bloco 4 (À descoberta das inter-relações entre espaços) e no bloco 6 (À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade):

Os seres vivos do seu ambiente:

- Reconhecer alguns cuidados a ter com os animais;
- Reconhecer manifestações da vida animal (observar animais em diferentes fases da sua vida);

- Observar e identificar alguns animais mais comuns existentes no ambiente próximo: animais selvagens; animais domésticos;
- Reconhecer características externas de alguns animais;
- Recolher dados sobre o modo de vida desses animais (o que comem, como se reproduzem, como se deslocam...);
- Identificar alguns fatores do ambiente que condicionam a vida dos animais (água, ar, luz, temperatura, solo);
- Reconhecer as deslocções dos animais (andorinhas, rolas, cegonhas...): para onde vão, quando partem, quando voltam.



Conhecer os aspetos físicos e seres vivos de outras regiões ou países.

A agricultura do meio local:

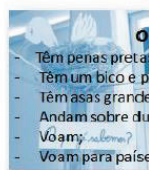
- Identificar alguns perigos para o homem e para o ambiente resultantes do uso de produtos químicos na agricultura (cuidados a ter com o uso de pesticidas, herbicidas, adubos químicos...).

A qualidade do ambiente:

- Identificar alguns desequilíbrios ambientais provocados pela atividade humana:
 - extinção de recursos;
 - extinção de espécies animais e vegetais;
 - reconhecer a importância das reservas e parques naturais para a preservação do equilíbrio entre a Natureza e a Sociedade.

Planeamento global do projeto

Rede de tópicos – A construção da teia



O que já sabemos?

- Têm penas pretas e brancas;
- Têm um bico e patas cor de laranja e compridos;
- Têm asas grandes;
- Andam sobre duas patas;
- Voam; *subem?*
- Voam para países mais quentes;



Onde vamos pesquisar?

- No computador (internet);
- No local: com fotografias e imagens;
- Nos jornais;
- Nos livros (enciclopédias);



O que queremos descobrir?

- Como é que voam? Será que voam durante muito tempo? A que altura? E a que velocidade? Para onde vão, porquê e o que vão encontrar?
- Voam para países mais quentes; Al que outros animais existem? Como se chamam os habitantes desses locais?
 - Será que têm rabo?;
 - Será que têm bolsa?;
 - O que comem?;
- Quanto tempo pode viver a cegonha?;
- Como é constituído o seu corpo?



O que queremos fazer?

- Ver filmes sobre cegonhas;
- Construir um cegonha gigante;
- Construir uma teia gigante na sala com ninhos e postes;
- Fazer trabalhos de grupo e apresenta-los à turma;
- Fazer uma visita de estudo no âmbito do nosso projeto;
- Convidar pessoas para falarem sobre cegonhas;

Planificação do projeto

Local de Estágio: _____	Turma: 3.º Ano - E	Professora cooperante: I
Recursos humanos: Professora Cooperante, Professores estagiários, Alunos e Auxiliares de ação educativa;		Hora: 16H.30 – 17H.30m
		Data: 12 de novembro de 2013

Área Curricular	Competências	Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação
Atividade n.º 1: Elaboração da teia inicial do projeto				
Interdisciplinaridade entre todas as áreas (Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões).	Ser capaz de: - Desenvolver competências sociais; - Trabalhar em grupo; - Cooperar; - ser e estar; - Respeitar a vez do outro; - Partilhar saberes;	- Diálogo/discussão sobre a palavra Plano/Projeto, orientando a turma; - Procura do significado da palavra Plano/Projeto no dicionário; - Registo em teia no quadro do significado da palavra Plano/Projeto; - Esboço da teia no quadro; - Utilização do dicionário; - Leitura dos diversos significados encontrados;	Quadro; Giz Dicionário;	Observação da participação direta e espontânea; Registo fotográfico;

Local de Estágio: _____	Turma: 3.º Ano - E	Professora cooperante: _____
Recursos humanos: Professora Cooperante, Professores estagiários, Alunos e Auxiliares de ação educativa;		Hora: 16H.30 – 17H.30m
Área Curricular: Interdisciplinaridade		Data: 1 de novembro de 2013

Área Curricular	Competências	Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação
Atividade n.º 2: Pesquisa de informações relativas às cegonhas				
Interdisciplinaridade entre todas as áreas (Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões).	Ser capaz de: - pesquisar informações pertinentes; - selecionar informação relevante; - pesquisar com recurso a materiais informáticos; - pesquisar em livros, enciclopédias e outros suportes;	- Pesquisa em casa com ajuda parental e diferenciada;	Computador com acesso à internet; Livros; Enciclopédias;	Qualidade das pesquisas;

Local de Estágio:	Turma:3.º Ano - E	Professora cooperante:
Recursos humanos: Professora Cooperante, Professores estagiários, Alunos e Auxiliares de ação educativa;		Hora: 16H.30 – 17H.30m
Área Curricular: Interdisciplinaridade		Data: 12 de novembro de 2013

Área Curricular	Competências	Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação
Atividade n.º 2: Divisão da turma em grupos de trabalho e início dos trabalhos de grupo				
Interdisciplinaridade entre todas as áreas (Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões).	Ser capaz de: -trabalhar cooperativamente em grupo; - respeitar a vez do outro; -partilhar saberes; - selecionar informação relevante; - identificar os conhecimentos prévios; - identificar objetivos de trabalho;	- Divisão democrática da turma em grupos de trabalho de acordo com as suas preferências; - Formação de grupos de trabalho respeitantes a: *Alimentação da Cegonha Branca; * Habitat; *Morfologia (parte interna da cegonha); *Voo da Cegonha Branca * Percurso Migratório das cegonhas;	Quadro; Giz; Pesquisas; Folha respeitante aos trabalhos de grupo; Lápis;	Observação da participação direta e espontânea; Registo fotográfico; Folha respeitante aos trabalhos de grupo (dossiê em anexo);

Local de Estágio:	Turma:3.º Ano - E	Professora cooperante:
Recursos humanos: Professora Cooperante, Professores estagiários, Alunos e Auxiliares de ação educativa;		Hora: 16H.30 – 17H.30m
		Data: 20 de novembro de 2013

Área Curricular	Competências	Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação
Atividade: Abordagem à noção de pictograma (Organização das pesquisas trazidas pelos alunos)				
Interdisciplinaridade entre todas as áreas (Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões).	Ser capaz de: - Organizar a informação num pictograma; - Recolher dados e categorizar; -Saber interpretar/fazer a leitura de pictogramas;	-Diálogo sobre o material recolhido pela turma para a elaboração do projeto: "As cegonhas"; - Organização das pesquisas por categorias (livros; pen's e folhas de papel); - Construção de um pictograma em papel de cenário; - Atribuição de uma cegonha à quantidade correspondente de pesquisas (folhas, pen's e livros); - Interpretação/leitura do respetivo pictograma; - Identificação da noção de "Moda".	Livros; Imagens para o pictograma de: livros, pen's e folhas de papel; cegonhas em papel autocolante; Papel de Cenário; Marcadores;	Observação da participação direta e espontânea; Registo fotográfico; Pictograma;

Local de Estágio: _____	Turma: 3.º Ano - E	Professora cooperante: _____
Recursos humanos: Professora Cooperante, Professores estagiários, Alunos e Auxiliares de ação educativa;		Hora: 9H.00 – 11H.00
Área Curricular: Interdisciplinaridade		Data: 25 de novembro de 2013

Área Curricular	Competências	Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação
Construção de uma teia em 3D real na sala de aula				
Interdisciplinaridade entre todas as áreas (Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões).	Ser capaz de: - estruturar o pensamento; - identificar conhecimentos prévios; - identificar objetivos e metas de trabalho; - reconhecer métodos e estratégias de pesquisa;	- Colocação de quatro postes em madeira, nos quatro cantos da sala, com intuito de simular postes de eletricidade e simultaneamente as questões: o que já sabemos, o que queremos saber, o que queremos descobrir e onde vamos pesquisar; - Fixação de trapilho nos postes por forma a simular fios de eletricidade; - Construção de quatro ninhos em palha representativos dos ninhos de cegonha; - Elaboração de um cartaz com o título do projeto "As Cegonhas" para afixar no centro da teia.	- 4 postes em madeira; - 4 ninhos; - Cola quente; - Trapilho com cores diversas; - 4 vasos com areia (para suportar os postes); - 1 folha de cartolina; - Fio de nylon.	Observação da participação direta e espontânea; Registo fotográfico; Teia;

Local de Estágio: _____	Turma: 3.º Ano - E	Professora cooperante: _____
Recursos humanos: Professora Cooperante, Professores estagiários, Alunos e Auxiliares de ação educativa;		Hora: 16H.30 – 17H.30m
Área Curricular: Interdisciplinaridade		Data: 25 de novembro de 2013

Área Curricular	Competências	Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação
Atividade nº. 5: Continuação dos trabalhos de grupo				
Interdisciplinaridade entre todas as áreas (Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões).	Ser capaz de: - trabalhar cooperativamente em grupo; - respeitar a vez do outro; - partilhar saberes; - selecionar informação relevante; - identificar os conhecimentos prévios; - identificar objetivos de trabalho;	- Organização da sala de modo a promover e possibilitar o trabalho de grupo; - Distribuição de uma folha de registo respeitante aos trabalhos de grupo e respetivo preenchimento; - Organização das pesquisas através de um portefólio de turma;	Folhas de registo respeitante aos trabalhos de grupo; Pesquisas (realizadas pelos alunos); Lápis;	Observação da participação direta e espontânea; Registo fotográfico; Folhas de registo respeitante aos trabalhos de grupo; Construção de um portefólio coletivo, como forma de avaliação.

Local de Estágio:	Turma:3.º Ano - E	Professora cooperante:
Recursos humanos: Professora Cooperante, Professores estagiários, Alunos e Auxiliares de ação educativa;		Hora: 16H.30 – 17H.30m
Área Curricular: Interdisciplinaridade		Data: 2 – 4 de dezembro de 2013

Área Curricular	Competências	Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação
Atividade nº. 6: Construção de uma Cegonha gigante				
Interdisciplinaridade entre todas as áreas (Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões).	Ser capaz de: - trabalhar cooperativamente; - projetar a construção de uma cegonha; - utilizar vários materiais com vista à construção de uma cegonha; - resolver problemas;	- Construção da estrutura da cegonha em arame; - Colocação de jomal entrelaçado em toda a a estrutura da cegonha; - Cobertura da estrutura da cegonha com fibra de vidro branca e sua cosedura; - Afixação das asas e do rabo da cegonha com agulhas e linhas; - Colagem de penas pretas e brancas no rabo e nas asas da cegonha;	Arame; Jomais; Cola-branca; Pincel; Oñhos; Bico (feltro); Fibra de vidro ; Linhas; Agulha; Fibra de vidro branca; Penas brancas e pretas; Molde para asas e rabo;	Observação da participação direta e espontânea; Registo fotográfico;

Local de Estágio:	Turma:3.º Ano - E	Professora cooperante:
Recursos humanos: Professora Cooperante, Professores estagiários, Alunos e Auxiliares de ação educativa		Hora: 16H.30 – 17H.30me 13H.40 – 15H.00
Área Curricular: Interdisciplinaridade		Data: 10 a 17 de dezembro de 2013

Área Curricular	Competências	Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação
Atividade nº. 7: Continuação dos trabalhos de grupo e apresentação dos trabalhos à turma				
Interdisciplinaridade entre todas as áreas (Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões).	Ser capaz de: - trabalhar cooperativamente; - partilhar conhecimentos com a turma; - dinamizar uma apresentação;	- Elaboração de um esboço da apresentação dos trabalhos de grupo; - Apresentação de trabalhos por grupo; - Afixação dos trabalhos de grupo na teia;	Livros; Pesquisas; Fotos; Folhas de desenho; Lápis de carvão; Lápis de cor; Borracha; Folhas de cartolina;	Observação direta, através da participação dos alunos; Apresentação de trabalhos; Materiais produzidos;

Local de Estágio: _____	Turma: 3.º Ano - E	Professora cooperante: _____
Recursos humanos: Professora Cooperante, Professores estagiários, Alunos e Auxiliares de ação educativa;		Hora: 16H.30 – 17H.30m
Área Curricular: Interdisciplinaridade		Data: 13 de janeiro de 2014

Área Curricular	Competências	Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação
Atividade n.º 8: Implementação de um sistema de créditos com vista à participação num cinema				
Interdisciplinaridade entre todas as áreas (Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões).	Ser capaz de: -autoavaliar o próprio comportamento; - desempenhar funções que lhe são propostas (tesoureiro, secretário, etc.)	-Elaboração de uma tabela de registo da quantidade de moedas que cada aluno tem; - Criação de cargos de tesoureiro e de secretário; - Utilização de tampas que representam moedas; - Auto e heteroavaliação de comportamentos;	- Folha de cartolina; - Marcadores; - Tampas; - Caixa (banco para guardar as moedas);	Observação direta, através da participação dos alunos; Tabela de créditos;

Local de Estágio: _____	Turma: 3.º Ano - E	Professora cooperante: _____
Recursos humanos: Professora Cooperante, Professores estagiários, Alunos e Auxiliares de ação educativa;		Hora: 9 H.00 às 12h.20m e 13h.40 - 16h.00
Área Curricular: Interdisciplinaridade		Data: 15 de janeiro de 2014

Área Curricular	Competências	Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação
Atividade n.º 9: Atribuição de um nome à cegonha gigante				
Interdisciplinaridade entre todas as áreas (Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões).	Ser capaz de: - justificar escolhas; - utilizar a criatividade; - respeitar a opinião dos outros;	- Diálogo acerca da necessidade de atribuir um nome à cegonha; - Audição das propostas; - Votação dos nomes recolhidos;	Quadro branco; Caneta;	Registo Fotográfico.

Local de Estágio:	Turma:3.º Ano - E	Professora cooperante:
Recursos humanos: Professora Cooperante, Professores estagiários, Alunos e Auxiliares de ação educativa; Hora: 9 H.00 às 12h.20m e 13h.40 - 16h.00		
Area Curricular: Interdisciplinaridade		Data: 13 de janeiro de 2014

Area Curricular	Competências	Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação
Atividade n.º 10: Outros países;				
Interdisciplinaridade entre todas as áreas (Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões).	Ser capaz de: - reconhecer tradições, animais e características de outros países; - identificar outros países no mundo; - respeitar os outros; - identificar semelhanças entre culturas; - reconhecer o percurso migratório das cegonhas e de outras aves; - identificar espécies em vias de extinção;	- Visualização de um PowerPoint relativo ao tema; - Diálogo acerca do tema;	Projetor; Tela; Computador.	Observação direta da participação dos alunos; Registo Fotográfico.

Local de Estágio:	Turma:3.º Ano - E	Professora cooperante:
Recursos humanos: Professora Cooperante, Professores estagiários, Alunos e Auxiliares de ação educativa; Hora: 9 H.00 às 12h.20m e 13h.40 - 16h.00		
Area Curricular: Interdisciplinaridade		Data: 15 de janeiro de 2014

Area Curricular	Competências	Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação
Atividade n.º 11: Organização de um cinema				
Interdisciplinaridade entre todas as áreas (Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões).	Ser capaz de: - justificar escolhas; - cooperar; - respeitar a opinião dos outros; - desempenhar as funções que lhes são atribuídas (vendedor de bilhetes; vendedor de pipocas e de sumos; policia; bilheteiros; construtores do cinema).	- Escolha do filme a visualizar por votação, tendo como requisito que este se enquadre no projeto; - Distribuição das funções pelos alunos; - Elaboração dos bilhetes de cinema; - Organização da sala; - Visualização do filme.	Quadro branco; Caneta; Projetor; Tela; DVD; Computador; Colunas; Pipocas; Sumos; Bilhetes; Tampas; Mesas; Cadeiras.	Observação direta da participação dos alunos; Registo Fotográfico.

Local de Estágio: _____	Turma: 3.º Ano - E	Professora cooperante: ! _____
Recursos humanos: Professora Cooperante, Professores estagiários, Alunos e Auxiliares de ação educativa; Hora: 9 H.00 às 12h.20m e 13h.40 - 16h.00		
Area Curricular: Interdisciplinaridade		Data: 15 de janeiro de 2014

Area Curricular	Competências	Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação
Atividade n.º 12: Avaliação final				
Interdisciplinaridade entre todas as áreas (Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões).	Ser capaz de: - avaliar o projeto; - reconhecer a importância do projeto; - revelar preferências.	- Distribuição de uma folha de registo com fotografias do desenrolar de todo o projeto e justificação individual de cada aluno sobre as suas opiniões, bem como identificação de aprendizagens; - Distribuição de papéis coloridos por forma a registar numa frase o que significou para si o projeto.	- Folha de registo; - Papéis coloridos; - Esferográfica.	- Folha de registo; - Papéis coloridos.

Local de Estágio: _____	Turma: 3.º Ano - E	Professora cooperante: ! _____
Recursos humanos: Professora Cooperante, Professores estagiários, Alunos e Auxiliares de ação educativa;		
Area Curricular: Interdisciplinaridade		Atividade futura

Area Curricular	Competências	Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação
Atividade n.º 13 - Exploração do livro "O segredo das Cegonhas" – Mitos associados às cegonhas				
Interdisciplinaridade entre todas as áreas (Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões).	Ser capaz de: - ouvir histórias; - desmistificar concepções erradas sobre a cegonha e o nascimento dos bebés; - compreender a reprodução humana; - reconhecer a constituição do sistema reprodutor humano; - compreender a formação de um novo ser;	- Conto da história "O segredo das cegonhas"; - Diálogo sobre interpretação textual; - Visualização de um filme sobre a reprodução;	Livro "O segredo das cegonhas"; Computador; Projetor; Tela;	Observação direta da participação dos alunos;

Local de Estágio:	Turma:3.º Ano - E	Professora cooperante:
Recursos humanos: Professora Cooperante, Professores estagiários, Alunos e Auxiliares de ação educativa;		
Area Curricular: Interdisciplinaridade	Atividade futura	

Area Curricular	Competências	Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação
Atividade n.º 14: Convide a um agricultor e a um biólogo para uma sessão de esclarecimento				
Interdisciplinaridade entre todas as áreas (Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões).	Ser capaz de: -saber escutar; -saber colocar questões; -reconhecer a importância da cegonha no meio local; -reconhecer o perigo de componentes químicos na agricultura; -desenvolver atitudes de preservação da natureza; -recolher dados a partir da observação na natureza;	-Convite a um agricultor e a um biólogo para realizarem uma sessão de esclarecimento relativa à relação existente entre os agricultores e as cegonhas, aos cuidados que os agricultores possuem relativamente às cegonhas, aos cuidados que um biólogo tem no tratamento das espécies;		Observação da participação direta e espontânea; Registo fotográfico.

Local de Estágio:	Turma:3.º Ano - E	Professora cooperante:
Recursos humanos: Professora Cooperante, Professores estagiários, Alunos e Auxiliares de ação educativa;		
Area Curricular: Interdisciplinaridade	Atividade futura	

Area Curricular	Competências	Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação
Atividade n.º 15: A Cegonha nas artes plásticas				
Interdisciplinaridade entre todas as áreas (Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões).	Ser capaz de: -desenvolver o gosto pela arte; -desenvolver a sensibilidade estética; -despertar a imaginação e a criatividade; -desenvolver as diversas possibilidades de expressão; -desenvolver o espírito crítico e reflexivo;	Pesquisa sobre artistas plásticos que se dediquem a representar animais através da arte; Reprodução de algumas dessas obras com recurso a materiais diversificados;	- Computador; - Projetor; - Internet; - Materiais diversificados;	Observação da participação direta e espontânea dos alunos; Registo fotográfico; Materiais produzidos;

Local de Estágio:	Turma:3.º Ano - E	Professora cooperante:
Recursos humanos: Professora Cooperante, Professores estagiários, Alunos e Auxiliares de ação educativa;		Atividade futura (último dia de aulas)
Área Curricular: Interdisciplinaridade		

Área Curricular	Competências	Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação
Atividade n.º 16 - Visita de Estudo ao Jardim Zoológico de Lisboa				
Interdisciplinaridade entre todas as áreas curriculares (Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões).	Ser capaz de: - identificar diferentes espécies de animais; - reconhecer a importância de preservar algumas espécies; - concluir acerca de comportamentos de risco para os animais; - desenvolver a capacidade de observar;	- Visita ao jardim Zoológico;	- Máquina fotográfica; - Folha branca; - Esferográfica;	Registo fotográfico;

Indicadores de avaliação do projeto e divulgação

De acordo com o Despacho normativo n.º 24-A/2012, a avaliação, “constituindo -se como um processo regulador do ensino, é orientadora do percurso escolar e tem por objetivo a melhoria da qualidade do ensino”. É através da verificação do cumprimento dos conteúdos curriculares que se suprem as dificuldades de aprendizagem. O mesmo documento refere ainda que “A avaliação tem ainda por objetivo conhecer o estado geral do ensino, retificar procedimentos e reajustar o ensino das diversas disciplinas em função dos objetivos curriculares fixados”.

Segundo Dewey (1993) o projeto inicial deve integrar e prever a avaliação. Todavia, esta verificação passa não apenas por avaliar o produto, mas também o processo. Por outras palavras, a avaliação deverá ser final, mas também contínua e as formas que assume poderão ser variadas: questionários, diálogos, fichas, portefólio, etc. De facto, os trabalhos expositivos produzidos, os álbuns e os portefólios têm uma dupla funcionalidade: não apenas expõem todo o percurso realizado durante o projeto, como também constituem algumas das várias possibilidades de documentação, ou seja, a recolha de “todas as evidências do processo de desenvolvimento de um

projeto e, simultaneamente, a devolução, “em espelho [d]o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças” (Vasconcelos, n.d.:17). Por outro lado, uma das mais relevantes vantagens da documentação está relacionada com a avaliação pois, o professor, a partir desta documentação, pode avaliar reflexivamente o seu trabalho e também o processo pelo qual a criança, enquanto ser individual, passou, tornando-se assim transparentes as práticas pedagógicas e as aprendizagens (idem; Lino, 2013).



Foi desde sempre intenção do grupo que o projeto não se circunscrevesse apenas à turma. Como tal, foram discutidas algumas estratégias que poderiam servir, não só como uma forma de o grupo se autoavaliar, como também de divulgar e sensibilizar as famílias e restante comunidade para a temática. Sendo assim, depois de debatidas algumas ideias, chegou-se à conclusão de que seria pertinente a construção de um portfólio que espelhasse todo o processo e que constituísse um meio de recapitulação do que até então foi feito, bem como do que ainda há para fazer. Este método deixaria apenas pendente uma questão que era fundamental para o grupo: “como partilhar as aprendizagens?”. Concluiu-se portanto que a melhor maneira de o fazermos seria a criação de dois portfólios: um físico (dossiê em anexo) e um outro disponível na internet sob a forma de *blog* que permitisse a consulta *online* pelas famílias e comunidade. Este *blog* torna-se também num instrumento de avaliação até pelo cariz interativo que possui, ou seja, através dele conseguíamos obter o *feedback* da comunidade.

A teia foi, no entanto, a primeira forma de avaliação utilizada, na medida em que, através dela, foi possível verificar os conhecimentos prévios dos alunos face ao tema (avaliação diagnóstica). Por outro lado, a teia representa para o projeto a avaliação contínua, uma vez que, estando sujeita a constantes reformulações, permitiu que a turma visualizasse o ponto específico em que se encontrava ao longo do processo. De facto, através da teia as crianças conseguiam ter a clara perceção do seu conhecimento, bem como da sua evolução.

Para além destas ferramentas de avaliação (cf. Dossiê em anexo), optámos por realizar grelhas que enumeravam as atividades desenvolvidas e tinham como objetivo apurar a satisfação das crianças em relação às mesmas.

Em jeito de avaliação final, no último dia, todas as crianças tiveram oportunidade de escrever uma mensagem que resumisse o que para elas significou o projeto, mensagem essa que posteriormente afixaram na mascote "Cici".

Projeto "As Cegonhas"



Apêndice nº. 11

Entrevistas ao grupo x

Quadro n.º 7 - Por que é que os meninos e meninas vêm à “escolinha”²?

A.	É para aprenderem e também para lerem, para brincar com muitos brinquedos...
C.	Porque a minha mãe vai trabalhar...
L.	É para aprender a escrever e para aprender a fazer coisas com os professores.
D.J.	Para aprender...
M.P.	Para aprender...
R.	Para aprender outras coisas sobre a China.
M.	Para aprender... para escrever... para brincar... Para fazer uma casa chinesa...
N.	Para aprender e para ouvir o que é que as professoras estão a dizer...
J.	Para aprender .
M.T.	Para fazer trabalhos.
P.	Para sabermos coisas, para crescermos e para aprendermos.
M. A.	Para aprenderem coisas.
S.	Vêm à escola para aprenderem mais coisas, para aprenderem a escrever e para aprenderem a brincar...
E.	Para aprenderem a portar-se bem.
L. A.	Para aprender...
G.	Porque o pai vem me levar...
T.	Porque é o meu pai que tá sempre a levar à escola.

² Designação habitualmente utilizada por adultos e crianças para se referirem à instituição.

Quadro n.º 8 – Por que é que é preciso haver “escolinha”?

A.	Para nós virmos para cá e para aprendermos a ler e a escrever.
C.	Porque as mães vão trabalhar.
L.	Porque os pais e as mães vão trabalhar e assim não ganham dinheiro.
D.J.	Para nós aprendermos e depois ensinarmos aos filhos...
M.P.	Para aprendermos...
R.	Para aprendermos...
M.	Para brincar com os amigos...
N.	A escolinha é para os meninos brincarem e para os meninos aprenderem...
J.	Porque se não tivermos escola não aprendemos.
M.T.	Porque é para aprendermos a escrever e a ler...
P.	Para aprendermos...
M. A.	Para os meninos aprenderem coisas.
S.	Porque se não tivéssemos escola, se fossemos bebés, não aprendíamos nada.
E.	Porque se não houvesse os meninos ficavam chateados.
L. A.	Porque nós temos que aprender
G.	Para aprendermos piscina...
T.	Para aprender...

Quadro n.º 9 - O que é que os meninos e meninas fazem na “escolinha”?

A.	Brincar e aprender.
C.	Trabalhamos e aprendemos a escrever.
L.	Brincamos muito e fazemos muitas brincadeiras giras.
D.J.	Desenham, pintamos, brincamos, fazemos coisas... Brincar para o bosque e brincar na varanda.
M.P.	Brincamos e brincamos no bosque e na varanda... E aprendemos...
R.	Sentamos na manta e ouvimos o que é que as senhoras e os senhores dizem...
M.	Fazemos jogos, puzzles, pintamos às vezes o que nós brincamos...
N.	Aprendemos, vemos como é que fazem as coisas, fazer Kung fu, dança chinesa...
J.	Trabalhamos... Desenhamos
M.T.	Pintamos... Escrever o nome...
P.	Aprendemos a escrever, aprendemos inglês, aprendemos a pintar...
M. A.	Brincamos, fazemos atividades, vamos correr à rua.
S.	Dormimos no dormitório, brincamos na sala, brincamos na rua...
E.	Os meninos fazem desenhos para se lembrarem das coisas.
L. A.	Aprendemos... a escrever...
G.	Brincamos, trabalhamos...
T.	Trabalhamos, brincamos, comemos...

Quadro n.º 10 - E cá na “escolinha”, o que é que gostam mais de fazer?

A.	De aprender!
C.	De brincar... e dormir... e comer.
L.	Gosto de fazer palhaçadas... e brincadeiras... e comer cerejas e dormir.
D.J.	Brincar e desenhar e de pintar. E fazer anos...
M.P.	Pintar, brincar...
R.	Pintar e fazer desenhos...
M.	Brincar...Fazer puzzles, jogar aos quadrados...
N.	Eu gosto de pintar... Brincar... Brincar com o M.A....
J.	Pintar...
M.T.	Das festas...Comer cerejas...
P.	Gosto mais de brincar...
M. A.	Brincar...Brincar com os carros.
S.	Fazer jogos.
E.	Gosto mais de brincar com legos.
L. A.	Eu gosto de fazer desenhos na escola
G.	De brincar...de brincar na pista...
T.	De brincar ...com o D.J....

Quadro n.º 11 - E o que é que não gostam?

A.	Não sei, eu gosto de tudo.
C.	De pintar, de ir ao terraço.
L.	Não gosto de cantar... nem de pintar de preto ou de laranja... e também de brincar...
D.J.	Não brincar na rua quando está frio e a chover...
M.P.	De ver televisão...
R.	De brincar quando está chuva... Não gosto de brincar quando está muito frio, porque assim ficamos constipados... De ver televisão.
M.	Fazer jogos com quadrados...
N.	Eu não gosto de fazer números, nem jogar ao quadrado (ao quadrado que ganha ou não ganha, é um jogo “implético”)
J.	Não me lembro...
M.T.	Não me lembro...Estar em pé...
P.	De comer a sopa... não gosto de ficar na manta de braços e pernas cruzados...
M. A.	Brincar com legos.
S.	Brincar com carros.
E.	Brincar lá fora.
L. A.	De ver histórias...
G.	De trabalhar...
T.	Brincar sozinho...

Quadro n.º 12 - Quem decide o que acontece na “escolinha”? Quem diz o que fazem?

A.	Os professores, que são vocês, e mais pessoas.
C.	A E., a A. e a P.. (A educadora cooperante e as duas auxiliares de apoio educativo)
L.	São os professores e os alunos.
D.J.	É a E., a A. e a P. e tu (Zé) e a Ana...
M.P.	A E. e a P. e a A....
R.	As professoras... A E., a P., a A., a Ana e tu (Zé).
M.	A P....
N.	O professor decide o que vamos fazer.
J.	Os adultos: as auxiliares.
M.T.	A E..
P.	Os professores.
M. A.	A E. e a A. e a P..
S.	A E. e a A. e a P.... E os adultos.
E.	Os adultos... A A. e a P.... Os adultos mandam.
L. A.	A E....
G.	As professoras...
T.	A E..

Categorização das entrevistas ao grupo x

Quadro n.º 13 - Por que é que os meninos e meninas vêm à “escolinha”?

Categorias Emergentes	Frequências de respostas
Para aprender:	11
a ler, a escrever, ...	4
a portar-se bem	1
Para brincar	3
Porque o(a) pai(mãe) vai trabalhar/ me traz	3
Para ouvir o que os(as) adultos(as) têm para dizer	1
Para fazer trabalhos	1

Quadro n.º 14 - Por que é que é preciso haver “escolinha”?

Categorias Emergentes	Frequências de respostas
Para aprender:	10
a ler, a escrever, ...	3
a portar-se bem	
Para brincar	2
Porque o(a) pai(mãe) vai trabalhar/ me traz	1
Porque se não houvesse escola, ficávamos chateados	1
Para fazer trabalhos	
Para mais tarde ensinarmos os nossos filhos	1

Quadro n.º 15 – O que é que os meninos e as meninas fazem na “escolinha”?

Categorias Emergentes	Frequências de respostas
Aprendemos:	3
a ler, a escrever, ...	4
a portar-se bem	
Brincamos	9
Trabalhamos	4
Desenham, pintam, ...	6
Atividades, jogos, ...	4
Sentam na manta e ouvem o que os adultos dizem	1
Dormimos e comemos	2

Quadro n.º 16 – E cá na “escolinha”, o que é que gostam mais de fazer?

Categorias Emergentes	Frequências de respostas
Aprender:	1
Brincar	10
com os(as) colegas	2
Desenhar, pintar, ...	6
Fazer atividades, jogar, ...	2
Fazer anos ou de outras festas	2
Dormir	2
Comer	3

Quadro n.º 17 – E o que é que não gostam?

Categorias Emergentes	Frequências de respostas
Ver televisão	2
Brincar	4
Não brincar na rua quando está frio ou a chover	2
Brincar sozinho	1
Desenhar, pintar, ...	2
Fazer determinados jogos	2
Cantar	1
Ir ao terraço	1
Escrever números	1
Estar em pé	1
Comer sopa	1
Ficar na manta de braços e pernas cruzados	1
Ver histórias	1
Trabalhar	1
Não sei, eu gosto de tudo	3

Quadro n.º 18 – Quem decide o que acontece na “escolinha”?

Categorias Emergentes	Frequências de respostas
Os(as) adultos (as)	17
As crianças	1

Entrevistas ao grupo y

Quadro n.º 19 - Porque é que os meninos e meninas vêm à escola?

Af.	Porque gostam de estudar, de aprender coisas novas...
Al.	Estudar, aprender, ler...
A.I.	Para aprender e para estar com os colegas.
A.R.	Para aprender, para brincarmos, e saber mais sobre os colegas que vamos conhecer ao longo do ano.
A.S.J.	Para aprender mais porque há coisas que não sabemos. Por exemplo: eu hoje estava desatenta e houve um exercício que eu acertei.
B.	Para aprender as letras, para aprender a ler e para sabermos muitas coisas mais.
B. S.	Para aprender a ler, a escrever, a contar. Para ter tudo verde.
B. C.	Para aprenderem a ler e a escrever.
D.A.	Para aprenderem, para se divertirem, para brincar.
D.I.	Para aprender a ler e a escrever.
D.U.	Para aprender a escrever e a ler.
E.	Para aprender a ler e a escrever. E para aprender a respeitar os colegas e toda a gente.
G.	Para saberem a fazer textos, convites e outras coisas mais.
J. R.	Para aprender.
J. Rl.	Para aprender.
L.	Para aprenderem coisas novas.
L. G.	Porque precisam de estudar e para aprender.
L. C.	Para aprender a fazer coisas, matemática, estudo do meio, português e algumas experiências.
La.	Porque gostam de aprender.
M.C.	Porque querem aprender.
M. I.	Porque querem de aprender.
P.	Porque precisam de aprender.
S.	Para aprender a fazer contas
T.	Para aprender a ler e a escrever. Para aprender coisas novas. Para fazer trabalhos.
M.	Para aprender e ler

Quadro n.º 20 - Porque é que é preciso haver escola?

Af.	Para os meninos aprenderem a portar-se melhor, brincar com os colegas.
Al.	Para aprender a respeitar as regras, para brincar com todos.
A.I.	Para aprendermos.
A.R.	Porque sem a escola não podíamos escrever, ler, e porque agora não sabíamos nada.
A.S.J.	Porque assim os nossos pais tinham que... por exemplo, a minha mãe tirou a senha antes ... Para aprender a ler, a escrever , a fazer coisas divertidas com os professores, ver powerpoints, e fazer trabalhos de grupo sobre o projeto da cegonha branca, fazer desporto esc., ginástica, música...
B.	Porque se não houvesse nós não sabíamos ler nem escrever e assim não podíamos fazer aquele jogo dos fantoches com os professores...
B. S.	Existe escola porque ... para nós aprendermos.
B. C.	Para ajudar todas as pessoas a estudar animais.
D.A.	Para os meninos irem a um sítio diferente, porque não é em casa, para estarem um bocadinho juntos e para aprender.
D.I.	Porque se não houvesse escola, as pessoas não conseguiam aprender a ler e a escrever.
D.U.	Porque sem a escola os meninos não sabiam ler nem escrever.
E.	Porque se não houvesse escola, as pessoas não conseguiam aprender a ler e a escrever.
G.	Porque sem a escola os meninos não sabiam que existiam as letras e não sabiam escrever palavras. Para escrevermos um texto quando for preciso e para a pessoa que vai ler saber.
J. R.	Para os meninos aprenderem a ler e a escrever.
J. RI.	Para os meninos aprenderem...
L.	Para aprender coisas novas para nós sabermos.
L. G.	Para aprender coisas.
L. C.	Para nós aprendermos a respeitar as pessoas, para sermos educados e para não batermos nos nossos amigos.
La.	Para aprender mais coisas que não sabemos.
M.C.	Para os meninos e meninas saberem ler, escrever, fazer contas.

M. I.	Para aprender
P.	Para poderem saber mais coisas.
S.	Para fazermos muitas coisas novas, para saber tudo. Para aprender o que é que os animais comem, o nosso exterior, o nosso futuro...
T.	Para nós aprendermos, para fazermos testes. Aprender como é que são os animais por dentro ou por fora. O nosso esqueleto. Como é que se chamam os ossos.
M.	Para nós aprendermos, para fazer contas que não sabemos.

Quadro n.º 21 – O que é que os meninos e as meninas fazem na escola?

Af.	Para os meninos aprenderem a portar-se melhor, brincar com os colegas.
Al.	Para aprender a respeitar as regras, para brincar com todos.
A.I.	Para aprendermos.
A.R.	Porque sem a escola não podíamos escrever, ler, e porque agora não sabíamos nada.
A.S.J.	Porque assim os nossos pais tinham que... por exemplo, a minha mãe tirou a senha antes ... Para aprender a ler, a escrever , a fazer coisas divertidas com os professores, ver powerpoints, e fazer trabalhos de grupo sobre o projeto da cegonha branca, fazer desporto esc., ginástica, música...
B.	Porque se não houvesse nós não sabíamos ler nem escrever e assim não podíamos fazer aquele jogo dos fantoches com os professores...
B. S.	Existe escola porque ... para nós aprendermos.
B. C.	Para ajudar todas as pessoas a estudar animais.
D.A.	Para os meninos irem a um sítio diferente, porque não é em casa, para estarem um bocadinho juntos e para aprender.
D.I.	Porque se não houvesse escola, as pessoas não conseguiam aprender a ler e a escrever.
D.U.	Porque sem a escola os meninos não sabiam ler nem escrever.
E.	Porque se não houvesse escola, as pessoas não conseguiam aprender a ler e a escrever.
G.	Porque sem a escola os meninos não sabiam que existiam as letras e não sabiam escrever palavras. Para escrevermos um texto quando for preciso e para a pessoa que vai ler saber.
J. R.	Para os meninos aprenderem a ler e a escrever.

J. Rl.	Para os meninos aprenderem...
L.	Para aprender coisas novas para nós sabermos.
L. G.	Para aprender coisas.
L. C.	Para nós aprendermos a respeitar as pessoas, para sermos educados e para não batermos nos nossos amigos.
La.	Para aprender mais coisas que não sabemos.
M.C.	Para os meninos e meninas saberem ler, escrever, fazer contas.
M. I.	Para aprender
P.	Para poderem saber mais coisas.
S.	Para fazermos muitas coisas novas, para saber tudo. Para aprender o que é que os animais comem, o nosso exterior, o nosso futuro...
T.	Para nós aprendermos, para fazermos testes. Aprender como é que são os animais por dentro ou por fora. O nosso esqueleto. Como é que se chamam os ossos.
M.	Para nós aprendermos, para fazer contas que não sabemos.

Quadro n.º 22 – E cá na escola, o que gostam mais de fazer?

Af.	A fazer desporto escolar, educação física e de ir para o atl jogar ping pong
Al.	Gosto de fazer o pino na parede, a roda, gosto também de fazer o pino para a frente, gosto de ir para o desporto esc. , para a ginástica, ...
A.I.	Aprender as coisas de língua portuguesa e estudo do meio.
A.R.	Gosto de aprender est. Do meio por causa das lendas que eu quero saber todas e português para descobrir novos textos.
A.S.J.	Gosto que os professores tragam, por exemplo, aquele teatro de fantoches, quando os professores tragam um filme e comemos pipocas.
B.	Gosto de aprender as coisas, gosto de ir aos intervalos, a fazer coisas divertidas com os professores e gosto de ver um filme e comer pipocas e de ver as pipocas a saltarem.
B. S.	Quando não está a chover, gosto de estar na relva a brincar.
B. C.	Trabalhar, divertir-me com os professores, ir ao intervalo, também gosto dos professores que tenho e dos colegas.

D.A.	Gosto de aprender, de me divertir com os meus colegas e professores, apreciar as coisas de um sítio diferente.
D.I.	Gosto de aprender, fazer actividades com os professores e de brincar.
D.U.	Estudar o corpo humano.
E.	Gosto de aprender e de brincar no intervalo.
G.	Gosto de aprender coisas novas, gosto de fazer actividades giras,...Gosto de fazer desporto escolar...
J. R.	Fazemos culinária, Ver os filmes que aparecem no PowerPoint.
J. RI.	Projeto das cegonhas, jogos, de aprender e fazer actividades.
L.	Gosto de estudar para as fichas de língua portuguesa, para os testes para passar de ano.
L. G.	Estudar e aprender coisas novas.
L. C.	Brincar, aprender, fazer experiências, actividades e o pino contra a parede.
La.	Jogos
M.C.	Jogos
M. I.	Quando nos divertimos, quando fazemos coisas com os professores estagiários
P.	Quando os professores estagiários fazem coisas(actividades) giras para nós
S.	Gosto de fazer contas, o jogo da árvore natalícia, a árvore genealógica,
T.	Fazer os jogos da matemática, a arca de Noé,
M.	Fazer contas de operação inversa, ler textos, gosto quando me porto bem na sala e levo verde.

Quadro n.º 23 – E o que não gostam de fazer?

Af.	Gosto de tudo
Al.	Que às vezes me batam e que também ralhem comigo
A.I.	Gosto de tudo
A.R.	Gosto de tudo porque para estar na escola é para aprendermos.
A.S.J.	Não gostam que os grandes nos incomodem e dentro da sala gosto de tudo.
B.	Não gosto que os grandes nos batam e que se metam connosco e dentro da sala gosto de tudo.
B. S.	Ditados e cópias.

B. C.	Eu gosto de tudo.
D.A.	Quando os meninos se portam mal.
D.I.	Não sei.
D.U.	Não gosto quando eu me chateio com os colegas e quando andamos à “pancada”.
E.	Não gosto de estar desatento.
G.	Não gosto quando eu me chateio com os colegas.
J. R.	Correr
J. RI.	Correr
L.	Não gosto quando os meninos batem uns aos outros. Não gosto quando o chefe põe os nomes no quadro.
L. G.	Bater aos meus colegas. Não gosto de brincar na sala.
L. C.	Ditados.
La.	Gosto de tudo
M.C.	Gosto de tudo
M. I.	Gosto de tudo
P.	Gosto de tudo
S.	Levar castigos, comer algumas sopas, levar recados na caderneta, levar vermelho ou amarelo, levar muitos trabalhos de casa, magoar-me nos intervalos, que os outros meninos gozem connosco, levar falte de material
T.	Portar mal, comer carne e peixe, levar vermelho ou amarelo, levar trabalhos de casa difíceis, que os outros meninos nos magoem, não ter materiais
M.	Gosto de tudo

Quadro n.º 24 – Quem decide o que acontece na escola?

Af.	Os colegas, às vezes. Dentro da sala são os professores.
Al.	Os professores.
A.I.	Os professores.
A.R.	Os professores.
A.S.J.	Os professores e os funcionários.

B.	Os professores e os funcionários.
B. S.	Os professores e também os funcionários quando nós estamos no recreio.
B. C.	Os professores, às vezes os funcionários e a Dr. ^a G. (directora da escola).
D.A.	Os professores, os funcionários, da cantina, da biblioteca, do atl e do polivalente.
D.I.	Os professores, os professores estagiários, os funcionários e os directores.
D.U.	Os senhores professores.
E.	Os professores e os directores.
G.	É a professora D. que diz aos professores para fazerem as coisas.
J. R.	Os professores e os coordenadores.
J. Rl.	Os professores
L.	Os professores.
L. G.	Os professores.
L. C.	Os professores.
La.	Os professores
M.C.	Os professores
M. I.	Os professores
P.	Os professores
S.	Os professores.
T.	Os professores
M.	Os professores e as pessoas mais velhas.

Quadro n.º 25 - Porque é que os meninos e meninas vêm à escola?

Categorias Emergentes	Frequências de respostas
Para aprender:	14
a ler, a escrever, a contar e outras coisas mais	12
a respeitar os(as) colegas e toda a gente	1
Para brincar	3
Para estar com os(as) colegas	2
Para ter tudo verde	1

Porque é importante para o futuro	1
-----------------------------------	---

Quadro n.º 26 - Porque é que é preciso haver escola?

Categorias Emergentes	Frequências de respostas
Para aprender:	13
a ler, a escrever, a contar e outras coisas mais (Porque sem escola não podíamos aprender a ler nem escrever)	10
a respeitar as regras	1
a respeitar as pessoas e sermos educados	1
a portar-se melhor	1
Para brincar e divertir-se	3
Para fazer coisas divertidas	1
Para fazer projetos	1

Quadro n.º 27 – O que é que os meninos e as meninas fazem na escola?

Categorias Emergentes	Frequências de respostas	
Na sala de aula:	Aprendem:	7
	a ler, a escrever, a contar e outras coisas mais	3
	Trabalham	8
	Fazem atividades	3
	Fazem exercícios, fichas, etc.	4
	Fazem projetos	1
	No espaço exterior:	Estão com atenção
Brincam, jogam e divertem-se		14
Descansam		1
Vão à casa de banho, comem		2

Quadro n.º 28 – E cá na escola, o que gostam mais de fazer?

Categorias Emergentes	Frequências de respostas
Aprender:	8
a ler, a escrever, a contar e outras coisas mais	4
Fazer Desporto Escolar, Educação Física, etc.	3
Brincar, jogar, divertir-me, etc.	13
Projetos	1
Atividades mais lúdicas (Ver filmes, comer pipocas, etc).	11
Trabalhar, estudar, etc.	4
Professores(as)	1
Colegas	1
Levar verde, quando me porto bem	1

Quadro .º 29 – E o que não gostam de fazer?

Categorias Emergentes	Frequências de respostas
Ditados e cópias	2
Brincar na sala de aula	1
Correr	2
Portar-me mal e levar vermelho ou amarelo	2
Ter falta de material	2
Comer determinados alimentos	2
Levar trabalhos de casa	2
Que me batam ou ralhem comigo	3
Quando os outros(as) meninos(as) se portam mal	2
Quando me chateio com os(as) colegas	5
Estar desatento	1
Não sei ou gosto de tudo	13

Quadro n.º 30 – Quem decide o que acontece na escola?

Categorias Emergentes	Frequências de respostas
Os(As) adultos(as)	25
Os(As) colegas (fora da sala)	1

Apêndice n.º 12



Figura n.º 71 – Globo na área da casa;



Figura n.º 72 – Exploração do globo pelas crianças



Figura n.º 73 – Tabela/Sistema elaborada/o pelo grupo EPE

Cinemas Caracol	
Filme: "O Panda do Kung Fu"	Cinemas Caracol
Fila:	
Lugar:	
	Filme: "O Panda do Kung Fu"
	Fila:
	Lugar:

Figura n.º 74 – Bilhete de cinema



Figura n.º 75 – Bilheteira do cinema



Figura n.º 76 – Venda de pipocas e de sumos



Figura n.º 77 – Bancadas do cinema



Figura n.º 78 – Crianças a assistirem ao filme

Apêndice nº. 13 – Entrevistas realizadas às famílias

Caros pais,

Venho por este meio pedir a vossa colaboração para o preenchimento de um pequeno inquérito sobre os trabalhos de casa, no âmbito da elaboração do meu relatório final. Com este inquérito pretendo conhecer a vossa perspetiva acerca dos trabalhos de casa. Devo referir que a identidade dos pais e das crianças não será revelada no dito relatório. Agradeço desde já a vossa colaboração, sendo que, caso vos seja possível, recolherei o inquérito na próxima segunda feira, dia 24 de Fevereiro.

Atenciosamente,

O professor estagiário José Castro Pita

1. Considera os trabalhos de casa importantes? Porquê?

Considero que são muito importantes, porque é um grande contributo para a preparação da resolução das fichas de avaliação.

2. Sente dificuldade em acompanhar o(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) na realização dos trabalhos de casa? Se sim, que dificuldades tem?

Neste momento desajuro conseguir fazer com que a minha educanda alcance um adequado raciocínio na resolução dos problemas.

3. É difícil arranjar tempo para acompanhar o(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) na realização dos trabalhos de casa?

Devido à minha vida profissional nem sempre estou presente na realização dos seus trabalhos de casa.

4. No dia a dia, com os trabalhos de casa, sobra tempo ao(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) para atividades livres?

No fim da realização dos trabalhos de casa ela desempenha as suas atividades a seu gosto.

5. Outros aspetos que considere importante mencionar.

sem o desempenho profissional da professora Dina - seria impossível alcançar os resultados da minha filha pois tenho tido bastante dificuldade em adquirir material de apoio para a consolidação da matéria lecionada nas aulas. Para além de tudo penso que os trabalhos de casa sendo selecionados pela docente são de acordo com os conteúdos desenvolvidos nas aulas.

Caros pais,

Venho por este meio pedir a vossa colaboração para o preenchimento de um pequeno inquérito sobre os trabalhos de casa, no âmbito da elaboração do meu relatório final. Com este inquérito pretendo conhecer a vossa perspetiva acerca dos trabalhos de casa. Devo referir que a identidade dos pais e das crianças não será revelada no dito relatório. Agradeço desde já a vossa colaboração, sendo que, caso vos seja possível, recolherei o inquérito na próxima segunda feira, dia 24 de Fevereiro.

Atenciosamente,

O professor estagiário José Castro Pita

1. Considera os trabalhos de casa importantes? Porquê?

Sim, porque estimula a criança, e desenvolve mais as suas capacidades.

2. Sente dificuldade em acompanhar o(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) na realização dos trabalhos de casa? Se sim, que dificuldades tem?

Sim, por vezes não nos lembramos de detalhes, ou por vezes faz uma explicação de outra maneira.

3. É difícil arranjar tempo para acompanhar o(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) na realização dos trabalhos de casa?

Não, porque se momento está desajustado e se estivesse a trabalhar tinha que arranjar algum tempo para acompanhar o meu educando na realização dos seus T.P.C

4. No dia a dia, com os trabalhos de casa, sobra tempo ao(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) para atividades livres?

Sim, se for rápida e estiver atenta sim, mas a dias que é difícil.

5. Outros aspetos que considere importante mencionar.

Se não fosse a (s) preocupação da professora, o meu educando não teria chegado onde chegou. Sou grato pela atenção que tem com os alunos.

Caros pais,

Venho por este meio pedir a vossa colaboração para o preenchimento de um pequeno inquérito sobre os trabalhos de casa, no âmbito da elaboração do meu relatório final. Com este inquérito pretendo conhecer a vossa perspetiva acerca dos trabalhos de casa. Devo referir que a identidade dos pais e das crianças não será revelada no dito relatório. Agradeço desde já a vossa colaboração, sendo que, caso vos seja possível, recolherei o inquérito na próxima segunda feira, dia 24 de Fevereiro.

Atenciosamente,

O professor estagiário José Castro Pita

1. Considera os trabalhos de casa importantes? Porquê?

Sim. Porque é importante estudar.

2. Sente dificuldade em acompanhar o(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) na realização dos trabalhos de casa? Se sim, que dificuldades tem?

Sim. Tenho todas as dificuldades mas ajuda-la porque a matéria dela é diferente.

3. É difícil arranjar tempo para acompanhar o(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) na realização dos trabalhos de casa?

As vezes é difícil.

4. No dia a dia, com os trabalhos de casa, sobra tempo ao(à) seu(sua) filho(a)/educando(a) para atividades livres?

Sim.

5. Outros aspetos que considere importante mencionar.

gostava de saber mais para conseguir ajudar a minha filha com os trabalhos de casa.

Caros pais,

Venho por este meio pedir a vossa colaboração para o preenchimento de um pequeno inquérito sobre os trabalhos de casa, no âmbito da elaboração do meu relatório final. Com este inquérito pretendo conhecer a vossa perspetiva acerca dos trabalhos de casa. Devo referir que a identidade dos pais e das crianças não será revelada no dito relatório. Agradeço desde já a vossa colaboração, sendo que, caso vos seja possível, recolherei o inquérito na próxima segunda feira, dia 24 de Fevereiro.

Atenciosamente,

O professor estagiário José Castro Pita

1. Considera os trabalhos de casa importantes? Porquê?

Considero desimportantes desde que não sejam
em demasiado porque as crianças tem de sei-
mentar o que habituaram a começar a ter
metodo de trabalho/estudo.

2. Sente dificuldade em acompanhar o(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) na realização dos trabalhos de casa? Se sim, que dificuldades tem?

Normalmente não. Caso tenha vou verificar
os manuais dele.

3. É difícil arranjar tempo para acompanhar o(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) na realização dos trabalhos de casa?

Não porque incentivamos a fazer os trabalhos
regulares embora saibam que se precisam
de alguma coisa eu estou sempre em casa
pronta para ajudar.

4. No dia a dia, com os trabalhos de casa, sobra tempo ao(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) para atividades livres?

Sim.

5. Outros aspetos que considere importante mencionar.

Caros pais,

Venho por este meio pedir a vossa colaboração para o preenchimento de um pequeno inquérito sobre os trabalhos de casa, no âmbito da elaboração do meu relatório final. Com este inquérito pretendo conhecer a vossa perspetiva acerca dos trabalhos de casa. Devo referir que a identidade dos pais e das crianças não será revelada no dito relatório. Agradeço desde já a vossa colaboração, sendo que, caso vos seja possível, recolherei o inquérito na próxima segunda-feira, dia 24 de Fevereiro.

Atenciosamente,

O professor estagiário José Castro Pita

1. Considera os trabalhos de casa importantes? Porquê?

Considero importantes desde que não sejam em demasia porque as crianças tem q de em- mentar o que aprendem a começar a ler método de trabalho/estudo

2. Sente dificuldade em acompanhar o(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) na realização dos trabalhos de casa? Se sim, que dificuldades tem?

Normalmente não, caso tenha que verificar os manuais dele

3. É difícil arranjar tempo para acompanhar o(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) na realização dos trabalhos de casa?

Não porque incentivá-los a fazer os trabalhos sozinho embora sabem que se precisarem de alguma coisa eu estou sempre em casa pronta para ajudar.

4. No dia a dia, com os trabalhos de casa, sobra tempo ao(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) para atividades livres?

5. Outros aspetos que considere importante mencionar.

Caros pais,

Venho por este meio pedir a vossa colaboração para o preenchimento de um pequeno inquérito sobre os trabalhos de casa, no âmbito da elaboração do meu relatório final. Com este inquérito pretendo conhecer a vossa perspetiva acerca dos trabalhos de casa. Devo referir que a identidade dos pais e das crianças não será revelada no dito relatório. Agradeço desde já a vossa colaboração, sendo que, caso vos seja possível, recolherei o inquérito na próxima segunda feira, dia 24 de Fevereiro.

Atenciosamente,

O professor estagiário José Castro Pita

1. Considera os trabalhos de casa importantes? Porquê?

SIM, PORQUE NA MINHA OPINIÃO AJUDAM AS CRIANÇAS NA SUA APRENDIZAGEM.

2. Sente dificuldade em acompanhar o(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) na realização dos trabalhos de casa? Se sim, que dificuldades tem?

NÃO.

3. É difícil arranjar tempo para acompanhar o(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) na realização dos trabalhos de casa?

NÃO.

4. No dia a dia, com os trabalhos de casa, sobra tempo ao(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) para atividades livres?

SIM.

5. Outros aspetos que considere importante mencionar.

Caros pais,

Venho por este meio pedir a vossa colaboração para o preenchimento de um pequeno inquérito sobre os trabalhos de casa, no âmbito da elaboração do meu relatório final. Com este inquérito pretendo conhecer a vossa perspetiva acerca dos trabalhos de casa. Devo referir que a identidade dos pais e das crianças não será revelada no dito relatório. Agradeço desde já a vossa colaboração, sendo que, caso vos seja possível, recolherei o inquérito na próxima segunda feira, dia 24 de Fevereiro.

Atenciosamente,

O professor estagiário José Castro Pita

1. Considera os trabalhos de casa importantes? Porquê?

Sim, Podem e devem estimular os alunos sobre o que aprenderam durante o dia

2. Sente dificuldade em acompanhar o(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) na realização dos trabalhos de casa? Se sim, que dificuldades tem?

Sim. Matemática geral não me recordo ou tenho dificuldade em raciocínio sobre a matéria

3. É difícil arranjar tempo para acompanhar o(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) na realização dos trabalhos de casa?

Sim, trabalho e a vida de casa fica muitas vezes ~~por~~ ~~ser~~ dificultada por estar a acompanhar o filho com os trabalhos

4. No dia a dia, com os trabalhos de casa, sobra tempo ao(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) para atividades livres?

Pouco tempo, mesmo muito pouco tempo

5. Outros aspetos que considere importante mencionar.

Caros pais,

Venho por este meio pedir a vossa colaboração para o preenchimento de um pequeno inquérito sobre os trabalhos de casa, no âmbito da elaboração do meu relatório final. Com este inquérito pretendo conhecer a vossa perspetiva acerca dos trabalhos de casa. Devo referir que a identidade dos pais e das crianças não será revelada no dito relatório. Agradeço desde já a vossa colaboração, sendo que, caso vos seja possível, recolherei o inquérito na próxima segunda feira, dia 24 de Fevereiro.

Atenciosamente,

O professor estagiário José Castro Pita

1. Considera os trabalhos de casa importantes? Porquê?

Sim, se não fosse esse trabalho. É uma maneira de estudar e aprender a ler e a escrever no dia a dia.

2. Sente dificuldade em acompanhar o(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) na realização dos trabalhos de casa? Se sim, que dificuldades tem?

Não.

3. É difícil arranjar tempo para acompanhar o(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) na realização dos trabalhos de casa?

Não.

4. No dia a dia, com os trabalhos de casa, sobra tempo ao(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) para atividades livres?

Sim, alguma.

5. Outros aspetos que considere importante mencionar.

Caros pais,

Venho por este meio pedir a vossa colaboração para o preenchimento de um pequeno inquérito sobre os trabalhos de casa, no âmbito da elaboração do meu relatório final. Com este inquérito pretendo conhecer a vossa perspetiva acerca dos trabalhos de casa. Devo referir que a identidade dos pais e das crianças não será revelada no dito relatório. Agradeço desde já a vossa colaboração, sendo que, caso vos seja possível, recolherei o inquérito na próxima segunda feira, dia 24 de Fevereiro.

Atenciosamente,

O professor estagiário José Castro Pita

1. Considera os trabalhos de casa importantes? Porquê?

Sim, considero os trabalhos de casa importantes,
é um modo de eles ~~se~~ ~~aprenderem~~ o
que lhe foi ensinado nas aulas.

2. Sente dificuldade em acompanhar o(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) na realização dos trabalhos de casa? Se sim, que dificuldades tem?

Sim, alguns temas diferentes dos
que eu aprendi, mas tento ajudar da
melhor forma possível.

3. É difícil arranjar tempo para acompanhar o(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) na realização dos trabalhos de casa?

Não, porque estou em casa.

4. No dia a dia, com os trabalhos de casa, sobra tempo ao(à) seu(sua) filho(a)/educando(a) para atividades livres?

Sim, sendo tudo controlado a tempo.

5. Outros aspetos que considere importante mencionar.

Acho que é importante o acompanhamento
dos pais nos trabalhos de casa e não só.
Nós temos ajudalos para um futuro melhor
que o nosso.

Caros pais,

Venho por este meio pedir a vossa colaboração para o preenchimento de um pequeno inquérito sobre os trabalhos de casa, no âmbito da elaboração do meu relatório final. Com este inquérito pretendo conhecer a vossa perspetiva acerca dos trabalhos de casa. Devo referir que a identidade dos pais e das crianças não será revelada no dito relatório. Agradeço desde já a vossa colaboração, sendo que, caso vos seja possível, recolherei o inquérito na próxima segunda feira, dia 24 de Fevereiro.

Atenciosamente,

O professor estagiário José Castro Pita

1. Considera os trabalhos de casa importantes? Porquê?

Sim. Como mãe acho importante os trabalhos de casa porque é uma maneira de eu ver a dificuldade na aprendizagem da matéria dada, assim posso ajudar ou não nas suas dificuldades, eu perceber a sua evolução.

2. Sente dificuldade em acompanhar o(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) na realização dos trabalhos de casa? Se sim, que dificuldades tem?

Normalmente não. Mas se tenho dificuldade de acesso ao manual. Ou tento perceber se ela entende a matéria que o trabalho de casa pede.

3. É difícil arranjar tempo para acompanhar o(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) na realização dos trabalhos de casa?

Para mim não é difícil, como mãe gosto de acompanhar a minha filha nos trabalhos de casa.

4. No dia a dia, com os trabalhos de casa, sobra tempo ao(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) para atividades livres?

Sim. Os trabalhos de casa são feitos e depois pode brincar.

5. Outros aspetos que considere importante mencionar.

Para mim a opinião os trabalhos de casa são o meio de comunicação entre a escola e a casa e entre a casa e a escola, a prática leva à perfeição. Também serve para recordar os saudáveis tempos de escola.

Obrigada

Caros pais,

Venho por este meio pedir a vossa colaboração para o preenchimento de um pequeno inquérito sobre os trabalhos de casa, no âmbito da elaboração do meu relatório final. Com este inquérito pretendo conhecer a vossa perspetiva acerca dos trabalhos de casa. Devo referir que a identidade dos pais e das crianças não será revelada no dito relatório. Agradeço desde já a vossa colaboração, sendo que, caso vos seja possível, recolherei o inquérito na próxima segunda feira, dia 24 de Fevereiro.

Atenciosamente,

O professor estagiário José Castro Pita

1. Considera os trabalhos de casa importantes? Porquê?

Sim, porque estabelece uma relação (relacionamento) de ligação entre o aluno e o país. Permite criar hábitos de estudo no aluno e permite ao país exercer a supervisão (ou mesmo em estado) e acompanhar os filhos no desenvolvimento.

2. Sente dificuldade em acompanhar o(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) na realização dos trabalhos de casa? Se sim, que dificuldades tem?

Uma das dificuldades, sobretudo no meu nível de escolaridade. Complicado na medida que o progresso está a revelar-se bastante complicado, sobretudo em explicações certas contidas no meu filho, não representam dificuldades e concentração de sua parte.

3. É difícil arranjar tempo para acompanhar o(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) na realização dos trabalhos de casa?

Sim. É muito difícil, na verdade. Primeiro porque, devido à realização dos trabalhos de casa e aos reparos, não há tempo para fazerem de qualquer maneira, não sobra tempo para fazerem, tendo feito os compromissos que são necessários.

4. No dia a dia, com os trabalhos de casa, sobra tempo ao(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) para atividades livres?

Sim, porque não tem que fazer os trabalhos de casa e aproveitar mais o tempo que sobra.

5. Outros aspetos que considere importante mencionar.

Os trabalhos de casa são importantes, pelo seu valor e nos permitem manter os alunos em contacto com o trabalho. Os nossos filhos têm de perceber que só com o trabalho se consegue sucesso. Quando não há sucesso, não se consegue obter os resultados.

Caros pais,

Venho por este meio pedir a vossa colaboração para o preenchimento de um pequeno inquérito sobre os trabalhos de casa, no âmbito da elaboração do meu relatório final. Com este inquérito pretendo conhecer a vossa perspetiva acerca dos trabalhos de casa. Devo referir que a identidade dos pais e das crianças não será revelada no dito relatório. Agradeço desde já a vossa colaboração, sendo que, caso vos seja possível, recolherei o inquérito na próxima segunda-feira, dia 24 de Fevereiro.

Atenciosamente,

O professor estagiário José Castro Pita

1. Considera os trabalhos de casa importantes? Porquê?

sim. Porque os trabalhos de casa ajudam a continuidade da matéria dada na sala de aula.

2. Sente dificuldade em acompanhar o(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) na realização dos trabalhos de casa? Se sim, que dificuldades tem?

Não.

3. É difícil arranjar tempo para acompanhar o(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) na realização dos trabalhos de casa?

sim. Porque parece que quem chega depois das 18h30m é difícil colocá-la a trabalhar.

4. No dia a dia, com os trabalhos de casa, sobra tempo ao(à) seu(sua) filho(a)/educando(a) para atividades livres?

Não.

5. Outros aspetos que considere importante mencionar.

Caros pais,

Venho por este meio pedir a vossa colaboração para o preenchimento de um pequeno inquérito sobre os trabalhos de casa, no âmbito da elaboração do meu relatório final. Com este inquérito pretendo conhecer a vossa perspetiva acerca dos trabalhos de casa. Devo referir que a identidade dos pais e das crianças não será revelada no dito relatório. Agradeço desde já a vossa colaboração, sendo que, caso vos seja possível, recolherei o inquérito na próxima segunda feira, dia 24 de Fevereiro.

Atenciosamente,

O professor estagiário José Castro Pita

1. Considera os trabalhos de casa importantes? Porquê?

Penso que não são importantes para a consolidação das matérias dadas e para a possibilidade do aparecimento de dúvidas sobre as mesmas por parte dos alunos e que, assim, passam questionar imediatamente, na aula seguinte.

2. Sente dificuldade em acompanhar o(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) na realização dos trabalhos de casa? Se sim, que dificuldades tem?

Por vezes sinto dificuldades, pois, às vezes, surgei dúvidas à minha filha que não consigo explicar da melhor forma para que ela entenda correctamente.

3. É difícil arranjar tempo para acompanhar o(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) na realização dos trabalhos de casa?

Se o cargo de trabalhos de casa não for muito extensa consigo arranjar tempo facilmente para a acompanhar. No entanto, por vezes, é a avó mais velha que a acompanha nos trabalhos, o que facilita mais o constante acompanhamento.

4. No dia a dia, com os trabalhos de casa, sobra tempo ao(à) seu(sua) filho(a)/educando(a) para atividades livres?

Sim, sobra.

5. Outros aspetos que considere importante mencionar.

Caros pais,

Venho por este meio pedir a vossa colaboração para o preenchimento de um pequeno inquérito sobre os trabalhos de casa, no âmbito da elaboração do meu relatório final. Com este inquérito pretendo conhecer a vossa perspetiva acerca dos trabalhos de casa. Devo referir que a identidade dos pais e das crianças não será revelada no dito relatório. Agradeço desde já a vossa colaboração, sendo que, caso vos seja possível, recolherei o inquérito na próxima segunda feira, dia 24 de Fevereiro.

Atenciosamente,

O professor estagiário José Castro Pita

1. Considera os trabalhos de casa importantes? Porquê?

Sim, considero os trabalhos de casa muito importantes.
São um excelente instrumento de auxílio ao estudo.
Se não fossem os trabalhos de casa muitos alunos não passavam nem livros.

2. Sente dificuldade em acompanhar o(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) na realização dos trabalhos de casa? Se sim, que dificuldades tem?

Não.

3. É difícil arranjar tempo para acompanhar o(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) na realização dos trabalhos de casa?

Não. Tem sempre acompanhamento de um dos pais.

4. No dia a dia, com os trabalhos de casa, sobra tempo ao(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) para atividades livres?

Sim. Além da escola tem outras atividades.

5. Outros aspetos que considere importante mencionar.

Aspeto muito positivo todas as atividades desenvolvidas na escola.
Tudo na criação de blog muito boa.

Caros pais,

Venho por este meio pedir a vossa colaboração para o preenchimento de um pequeno inquérito sobre os trabalhos de casa, no âmbito da elaboração do meu relatório final. Com este inquérito pretendo conhecer a vossa perspetiva acerca dos trabalhos de casa. Devo referir que a identidade dos pais e das crianças não será revelada no dito relatório. Agradeço desde já a vossa colaboração, sendo que, caso vos seja possível, recolherei o inquérito na próxima segunda-feira, dia 24 de Fevereiro.

Atenciosamente,

O professor estagiário José Castro Pita

1. Considera os trabalhos de casa importantes? Porquê?

Sim. Considero os trabalhos de casa importantes porque é uma forma de relembrarem o que vão fazendo nas aulas e sobretudo fazer feedback entre pais, alunos e escola.

2. Sente dificuldade em acompanhar o(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) na realização dos trabalhos de casa? Se sim, que dificuldades tem?

Não. Apesar de não ter muita disponibilidade para o fazer aprecio sempre um tempinho para o acompanhar, algo que é extremamente importante.

3. É difícil arranjar tempo para acompanhar o(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) na realização dos trabalhos de casa?

Como disse anteriormente não é fácil mas aprecio sempre um tempinho para estar com ele porque é importante para ele e também para mim porque assim consigo acompanhá-lo.

4. No dia a dia, com os trabalhos de casa, sobra tempo ao(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) para atividades livres?

Sim. Se o tempo for bem gerido, sim.

5. Outros aspetos que considere importante mencionar.

No meu entender, nós pais temos a obrigação de acompanhar os nossos filhos em casa e os trabalhos de casa são uma forma de nos mantermos informados e assim podemos também contribuir para que haja mais interesse e aplicação da parte deles e nossa também.

Caros pais,

Venho por este meio pedir a vossa colaboração para o preenchimento de um pequeno inquérito sobre os trabalhos de casa, no âmbito da elaboração do meu relatório final. Com este inquérito pretendo conhecer a vossa perspetiva acerca dos trabalhos de casa. Devo referir que a identidade dos pais e das crianças não será revelada no dito relatório. Agradeço desde já a vossa colaboração, sendo que, caso vos seja possível, recolherei o inquérito na próxima segunda-feira, dia 24 de Fevereiro.

Atenciosamente,

O professor estagiário José Castro Pita

1. Considera os trabalhos de casa importantes? Porquê?

Sim, Considero importantes porque dá condições a trabalhos realizados na escola e também é uma forma de acompanhar em casa.

2. Sente dificuldade em acompanhar o(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) na realização dos trabalhos de casa? Se sim, que dificuldades tem?

Não, mas justifica o meu não fazer que se fosse voltar aos tempos de minha infância, lembrando-me de exercícios que já nem me lembrava.

3. É difícil arranjar tempo para acompanhar o(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) na realização dos trabalhos de casa?

É uma pergunta um pouco difíceis de dizer, porque o meu tempo é um pouco curto; mas para a minha educação arranja-se sempre tempo mesmo que haja trabalhos mesmo para o dia seguinte. Os nossos filhos vivem em primeiro lugar.

4. No dia a dia, com os trabalhos de casa, sobra tempo ao(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) para atividades livres?

Sim, sobra sempre tempo para tudo desde que seja bem organizado.

5. Outros aspetos que considere importante mencionar.

Considero importante um acompanhamento por parte do pais na vida do aluno, porque estes são importantes tanto para dar a condições a sua aprendizagem, como para acompanhar as suas dificuldades. Apesar de os professores ensinarem os nossos filhos na escola e lá são os pais e mães do nosso educando esta aprendizagem continua em casa.

Caros pais,

Venho por este meio pedir a vossa colaboração para o preenchimento de um pequeno inquérito sobre os trabalhos de casa, no âmbito da elaboração do meu relatório final. Com este inquérito pretendo conhecer a vossa perspetiva acerca dos trabalhos de casa. Devo referir que a identidade dos pais e das crianças não será revelada no dito relatório. Agradeço desde já a vossa colaboração, sendo que, caso vos seja possível, recolherei o inquérito na próxima segunda-feira, dia 24 de Fevereiro.

Atenciosamente,

O professor estagiário José Castro Pita

1. Considera os trabalhos de casa importantes? Porquê?

Sim considero para que eles não se esqueçam daquilo que aprendem na escola.

2. Sente dificuldade em acompanhar o(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) na realização dos trabalhos de casa? Se sim, que dificuldades tem?

Sim algumas porque a minha escolaridade não é muito alta e nem sempre estamos preparados para os manter porque no nosso tempo não era nada a sério.

3. É difícil arranjar tempo para acompanhar o(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) na realização dos trabalhos de casa?

Sim a maior parte das vezes por isso optei pelo A.T.H. para que ele possa ter ajuda na realização das tarefas.

4. No dia a dia, com os trabalhos de casa, sobra tempo ao(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) para atividades livres?

Muito pouco.

5. Outros aspetos que considere importante mencionar.

Penso que eles têm muitas horas na escola e que por isso quando realizam os seus deveres já estão muito cansados. Sem outro assunto obrigada.

Caros pais,

Venho por este meio pedir a vossa colaboração para o preenchimento de um pequeno inquérito sobre os trabalhos de casa, no âmbito da elaboração do meu relatório final. Com este inquérito pretendo conhecer a vossa perspetiva acerca dos trabalhos de casa. Devo referir que a identidade dos pais e das crianças não será revelada no dito relatório. Agradeço desde já a vossa colaboração, sendo que, caso vos seja possível, recolherei o inquérito na próxima segunda feira, dia 24 de Fevereiro.

Atenciosamente,

O professor estagiário José Castro Pita

1. Considera os trabalhos de casa importantes? Porquê?

Sim porque assim as crianças sabem que é dever
o que desce durante o dia, não sendo em
exagero.

2. Sente dificuldade em acompanhar o(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) na realização dos trabalhos de casa? Se sim, que dificuldades tem?

Algumas, por vezes as matérias em questão já
não são do nosso conhecimento, já saímos de
escola à muito tempo.

3. É difícil arranjar tempo para acompanhar o(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) na realização dos trabalhos de casa?

Não. Pois temos que antenar tempo para
estar com os nossos filhos e a nossa obriga-
ção como pais e a nossa dever.

4. No dia a dia, com os trabalhos de casa, sobra tempo ao(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) para atividades livres?

Se o tempo for bem aproveitado, sim, tem tempo para
brincar, nem que seja um bocadinho.

5. Outros aspetos que considere importante mencionar.

Um aspeto que considero é o facto de as
crianças também precisarem de ter tempo
para brincar, mas também precisam de estudar, faz parte
do crescimento delas, pois se a criança nesta
altura da vida não é desafiada.

Caros pais,

Venho por este meio pedir a vossa colaboração para o preenchimento de um pequeno inquérito sobre os trabalhos de casa, no âmbito da elaboração do meu relatório final. Com este inquérito pretendo conhecer a vossa perspetiva acerca dos trabalhos de casa. Devo referir que a identidade dos pais e das crianças não será revelada no dito relatório. Agradeço desde já a vossa colaboração, sendo que, caso vos seja possível, recolherei o inquérito na próxima segunda feira, dia 24 de Fevereiro.

Atenciosamente,

O professor estagiário José Castro Pita

1. Considera os trabalhos de casa importantes? Porquê?

Sim. Considero-os importantes porque ajudam a sistematizar a matéria dada ao longo do dia.

2. Sente dificuldade em acompanhar o(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) na realização dos trabalhos de casa? Se sim, que dificuldades tem?

Sim. Em algumas situações matemáticas.

3. É difícil arranjar tempo para acompanhar o(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) na realização dos trabalhos de casa?

Sim. É difícil por vezes acompanhar o meu filho na realização dos trabalhos de casa, pois chega tarde volta da escola e como tal tenho as afazeres domésticos que me ocupam algum tempo.

4. No dia a dia, com os trabalhos de casa, sobra tempo ao(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) para atividades livres?

Não, não lhe sobra tempo para as atividades.

5. Outros aspetos que considere importante mencionar.

Caros pais,

Venho por este meio pedir a vossa colaboração para o preenchimento de um pequeno inquérito sobre os trabalhos de casa, no âmbito da elaboração do meu relatório final. Com este inquérito pretendo conhecer a vossa perspetiva acerca dos trabalhos de casa. Devo referir que a identidade dos pais e das crianças não será revelada no dito relatório. Agradeço desde já a vossa colaboração, sendo que, caso vos seja possível, recolherei o inquérito na próxima segunda feira, dia 24 de Fevereiro.

Atenciosamente,

O professor estagiário José Castro Pita

1. Considera os trabalhos de casa importantes? Porquê?

Sim. Porque é para eles terem um bocadinho da matéria que vão dando nas aulas, as contas são muito importante os problemas para resolver, etc.

2. Sente dificuldade em acompanhar o(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) na realização dos trabalhos de casa? Se sim, que dificuldades tem?

Sim porque a matéria é muito diferente daquela quando eu andava na minha escola a 16 anos atrás. E eu nunca voltei a estudar só tenho o 6º ano.

3. É difícil arranjar tempo para acompanhar o(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) na realização dos trabalhos de casa?

Sim porque estou empregada e chego um bocadinho tarde e trabalho aos sábados.

4. No dia a dia, com os trabalhos de casa, sobra tempo ao(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) para atividades livres?

Sim.

5. Outros aspetos que considere importante mencionar.

Acho que está tudo Obrigada

Caros pais,

Venho por este meio pedir a vossa colaboração para o preenchimento de um pequeno inquérito sobre os trabalhos de casa, no âmbito da elaboração do meu relatório final. Com este inquérito pretendo conhecer a vossa perspetiva acerca dos trabalhos de casa. Devo referir que a identidade dos pais e das crianças não será revelada no dito relatório. Agradeço desde já a vossa colaboração, sendo que, caso vos seja possível, recolherei o inquérito na próxima segunda feira, dia 24 de Fevereiro.

Atenciosamente,

O professor estagiário José Castro Pita

1. Considera os trabalhos de casa importantes? Porquê?

Sim, porque ajuda a completar o ensino que
travamos na escola e a explicar alguma
diversidade que vem a surgir.

2. Sente dificuldade em acompanhar o(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) na realização dos trabalhos de casa? Se sim, que dificuldades tem?

Não, apesar de ter que considerar outras atividades
de casa que a ajuda nos trabalhos, consegue-se
sempre tempo para estudar e ensinar.

3. É difícil arranjar tempo para acompanhar o(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) na realização dos trabalhos de casa?

Não, é tudo uma questão de organização das tarefas
e do tempo que nos propomos a executar-las.

4. No dia a dia, com os trabalhos de casa, sobra tempo ao(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) para atividades livres?

Sim, sobra sempre tempo para a brincadeira.

5. Outros aspetos que considere importante mencionar.

Caros pais,

Venho por este meio pedir a vossa colaboração para o preenchimento de um pequeno inquérito sobre os trabalhos de casa, no âmbito da elaboração do meu relatório final. Com este inquérito pretendo conhecer a vossa perspetiva acerca dos trabalhos de casa. Devo referir que a identidade dos pais e das crianças não será revelada no dito relatório. Agradeço desde já a vossa colaboração, sendo que, caso vos seja possível, recolherei o inquérito na próxima segunda feira, dia 24 de Fevereiro.

Atenciosamente,

O professor estagiário José Castro Pita

1. Considera os trabalhos de casa importantes? Porquê?

Sim, porque faz parte de um processo de aprendizagem de
muitas matérias, facilitando a aprendizagem e criando hábitos de estudo
contínuo.

2. Sente dificuldade em acompanhar o(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) na realização dos trabalhos de casa? Se sim, que dificuldades tem?

Normalmente não, mas por vezes é a leitura e a escrita mais
complexas, mas no mundo das novas tecnologias work-se a
internet.

3. É difícil arranjar tempo para acompanhar o(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) na realização dos trabalhos de casa?

Normalmente, é sempre tempo para o ajudar.

4. No dia a dia, com os trabalhos de casa, sobra tempo ao(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) para atividades livres?

Sim.

5. Outros aspetos que considere importante mencionar.

Por vezes alguns educandos têm atividades extra curriculares,
nomeadamente música, natação, nesses dias podem o
educando não levar para casa muito "trabalho" pois acaba o educando
não fazer o mesmo, convenientemente pois se encontra exausto
de tanta atividade.

Caros pais,

Venho por este meio pedir a vossa colaboração para o preenchimento de um pequeno inquérito sobre os trabalhos de casa, no âmbito da elaboração do meu relatório final. Com este inquérito pretendo conhecer a vossa perspetiva acerca dos trabalhos de casa. Devo referir que a identidade dos pais e das crianças não será revelada no dito relatório. Agradeço desde já a vossa colaboração, sendo que, caso vos seja possível, recolherei o inquérito na próxima segunda feira, dia 24 de Fevereiro.

Atenciosamente,

O professor estagiário José Castro Pita

1. Considera os trabalhos de casa importantes? Porquê?

Considero importantes na medida que ajudam o aluno a ter o que aprendeu durante o dia, e ao mesmo tempo para os pais verificarem quais as dificuldades dos alunos.

2. Sente dificuldade em acompanhar o(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) na realização dos trabalhos de casa? Se sim, que dificuldades tem?

Esporadicamente. Por exemplo há pouco tempo, feita uma poesia de uma prosa. Nem todos nós temos veia poética.

3. É difícil arranjar tempo para acompanhar o(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) na realização dos trabalhos de casa?

É difícil, e apenas com algum esforço de parte dos pais se consegue de alguma acompanhamento.

4. No dia a dia, com os trabalhos de casa, sobra tempo ao(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) para atividades livres?

Pouco tempo de sobra mas suficiente.

5. Outros aspetos que considere importante mencionar.

Caros pais,

Venho por este meio pedir a vossa colaboração para o preenchimento de um pequeno inquérito sobre os trabalhos de casa, no âmbito da elaboração do meu relatório final. Com este inquérito pretendo conhecer a vossa perspetiva acerca dos trabalhos de casa. Devo referir que a identidade dos pais e das crianças não será revelada no dito relatório. Agradeço desde já a vossa colaboração, sendo que, caso vos seja possível, recolherei o inquérito na próxima segunda feira, dia 24 de Fevereiro.

Atenciosamente,

O professor estagiário José Castro Pita

1. Considera os trabalhos de casa importantes? Porquê?

Sim. Para dar continuidade aos trabalhos na escola.

2. Sente dificuldade em acompanhar o(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) na realização dos trabalhos de casa? Se sim, que dificuldades tem?

Sim. Tenho algumas dificuldades em ensinar na área da Matemática.

3. É difícil arranjar tempo para acompanhar o(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) na realização dos trabalhos de casa?

É ser difícil e, mas temos que ajudar pois ela precisa de ajuda.

4. No dia a dia, com os trabalhos de casa, sobra tempo ao(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) para atividades livres?

Não. Só ao fim de semana.

5. Outros aspetos que considere importante mencionar.
