

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra

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

*Entre o aprender e o ensinar está o saber escutar e saber
partilhar.*

Dora Margarida Batista Semião

Coimbra, 2016

Dora Margarida Batista Semião

Relatório Final:

*Entre o aprender e o ensinar está o saber escutar e saber
partilhar.*

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

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Filomena Teixeira

Arguente: Professora Doutora Rosário Campos

Orientador: Mestre Philippe Loff

Data da realização da Prova Pública: 20 de julho de 2016

Classificação: Dezassete (17) valores

Agradecimentos

“ – Anda brincar comigo – pediu-lhe o príncipezinho. (...)
- Não posso ir brincar contigo – disse a raposa. – Ainda ninguém me cativou... (...)
– Cativar quer dizer o quê? (...)
– É uma coisa de que toda a gente se esqueceu – disse a raposa. – Quer dizer «criar
laços»...”
(Antoine de Saint-Exupéry, 2001, pp. 67 e 68).

A realização deste relatório contou com a colaboração de pessoas que me cativaram ao me incentivarem a lutar para alcançar os meus objetivos, sem nunca pensar na palavra “desistir”. Contei com o apoio de (des)conhecidos e criei amizades que se tornaram muito importantes para mim, nas quais foram criados laços. Estes laços foram apertados com um nó bem forte para que os possa levar comigo para onde quer que vá!

Começo por agradecer à minha Avó, porque foi a pessoa que esteve sempre disponível para me ajudar e que me permitiu concretizar este sonho académico. Sem ela nada disto seria possível. Agradeço também ao meu Avô – que embora esteja de corpo ausente, mas presente no meu coração – merece um agradecimento por me ter ajudado a chegar até aqui com os seus sábios conhecimentos.

Agradeço aos meus pais pela confiança depositada em mim e pelo incentivo e ajuda que sempre me dedicaram. À minha mãe, principalmente, porque foi quem mais me apoiou nestes últimos anos.

Às minhas amigas, e colegas, Vânia Saraiva, Ercília Alhadass e Ana Gonçalves pela amizade, pela ajuda, pelo companheirismo, por todas as horas passadas a trabalhar, e acima de tudo pelas nossas vitórias!

Ao Fábio e aos restantes amigos pela preocupação, palavras de encorajamento e força transmitida!

Agradeço a colaboração do Mestre Philippe Loff e da Doutora Ana Coelho por toda a instrução pedagógica e orientações dadas.

À Educadora e às crianças que me permitiram crescer e aprender, pelo qual agradeço do fundo do coração todas as aprendizagens transmitidas e todos os carinhos recebidos.

À Escola que me acolheu, e principalmente às crianças, pois estas, sem dúvida alguma, foram a minha principal fonte de inspiração, uma vez que me fizeram continuar a percorrer o caminho, mesmo com os obstáculos que iam aparecendo.

E por último, mas não menos importante, a todos os professores da Escola Superior de Educação de Coimbra que fizeram parte do meu percurso académico, cujos ensinamentos e incentivos contribuíram para a minha formação, pois sem esta transmissão nada disto faria sentido.

Com o apoio de todos tudo se tornou mais fácil. Graças a vocês cheguei a este patamar. O meu muito obrigada!

Relatório Final: Entre o aprender e o ensinar está o saber escutar e saber partilhar.

Resumo:

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico surge o presente Relatório Final. Este produto final surgiu como uma análise e uma reflexão crítica das aprendizagens concretizadas nos estágios realizados nas duas vertentes de educação.

Ao longo dos dois estágios foi possível, através da observação e posterior reflexão, compreender o processo de ensino e de aprendizagem, bem como as metodologias utilizadas pelos dois profissionais de educação.

No decorrer das duas práticas pedagógicas, e ao longo da minha formação profissional, as experiências vivenciadas, bem como os conhecimentos e as aprendizagens significativas, irão contribuir, futuramente, para a construção da minha identidade profissional.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Trabalho por Projeto, Abordagem de Mosaico, Movimento da Escola Moderna.

Final Report: Between learning and teaching lies the ability to listen and learn to share.

Abstract: This Final Report was produced in the context of the Master's Degree in Early Childhood Education and Primary School Education. It is the result of analysis and critical thinking on the learning achieved through the internships in both education branches.

Through observation and subsequent reflection, it was possible to understand the process of teaching and learning, as well as the methodologies used by the two types of education professionals during the internships.

The experiences lived within the two pedagogical practices, and throughout my professional training, as well as the knowledge and meaningful learning obtained, will contribute to the construction of my future professional identity.

Keywords: Early Childhood Education, Primary School Education, Work by Project, Mosaic Approach, Modern School Movement.

Índice

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS FORMATIVOS	5
CAPÍTULO 1 – Observar e vivenciar a Educação Pré-Escolar	7
1) Contextualização	10
1.1. Caraterização da Instituição	10
1.2. Organização do espaço e do tempo pedagógico	11
1.3. Caraterização do grupo e das práticas da Educadora Cooperante	15
2) Intervenção Educativa: reflexão sobre as fases vivenciadas.	17
3) Implementação do Projeto “Vamos construir Suportes Contadores de Histórias!”	22
3.1. Reflexão sobre o Projeto Final	25
CAPÍTULO 2 – Observar e vivenciar o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	27
1) Contextualização	31
1.1. Caraterização do Agrupamento	31
1.2. Caraterização da Escola	32
1.3. Caraterização da Sala e da Rotina	33
1.4. Caraterização da Professora Titular e da Turma	34
2) Intervenção Educativa: reflexão sobre as fases vivenciadas.	37
3) Implementação do Projeto Final “As Oito Profissões”	41
3.1. Reflexão sobre o Trabalho por Projeto	44
PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE	47
CAPÍTULO 3 – Educação Pré-Escolar	51
1. Movimento da Escola Moderna (MEM)	53
2. A Participação da Família	59
CAPÍTULO 4 – Investigação: Abordagem de Mosaico	67
3. A Abordagem de Mosaico	69
a) Objetivo e caraterização dos participantes	72
b) Implementação e instrumentos de recolha de dados	73
c) Apresentação e discussão dos dados	74
CAPÍTULO 5 – Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	79

4. A dinâmica dos Trabalhos de Grupo.....	81
5. Trabalhos de Casa – a privação do tempo livre.....	87
CAPÍTULO 6 – Articulação: Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	91
6. A transição entre a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º CEB.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
APÊNDICES.....	119

Lista de Abreviaturas e Siglas

p. – página

pp. – páginas

s.a. – sem ano

EPE – Educação Pré-Escolar

JI – Jardim-de-Infância

IPSS – Instituto de Solidariedade Social

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

i.e. – isto é

ME – Ministério da Educação

TPC – Trabalhos Para Casa

Lista de Quadros

Quadro n.º 1 – Atividades Pontuais dinamizadas.

Quadro n.º 2 – Calendarização do Projeto *As Oito Profissões*

Quadro n.º 3 - Organização de aspetos relevantes recolhidos.

Lista de Esquemas

Esquema n.º 1 – Organização de aspetos relevantes recolhidos.

Lista de Figuras

Figura n.º 1 – Área de Trabalho Coletivo/ Expressão Plástica.

Figura n.º 2 – Área do Laboratório de Ciências e Área da Matemática.

Figura n.º 3 – Área da Biblioteca/ Centro de Recursos e Oficina da Escrita.

Figura n.º 4 – Área Central Polivalente, Área do Faz-De-Conta e Área dos Jogos de Chão.

Figura n.º 5 – Atividade Pontual “A que sabe a Lua?”

Figura n.º 6 – Teia Concetual

Figura n.º 7 – Portfólio do Projeto

Figura n.º 8 – Cartaz do miniprojeto.

Figura n.º 9 – Elaboração do convite.

Figura n.º 10 – Técnica de Carimbagem no Postal.

Figura n.º 11 – Elaboração da prenda para oferecer à Mãe.

Figura n.º 12 – Embrulho da prenda.

Figura n.º 13 – Confeção do lanche da Festa.

Figura n.º 14 – Atividade proposta para a Festa.

Figura n.º 15 – Exposição do Resultado Final.

Figura n.º 16 – Atividade “A que sabe a Lua?”.

Figura n.º 17 – Atividade de Expressão Físico-Motora.

Figura n.º 18 – Registo Gráfico da receita do Bolo de Chocolate confeccionado.

Figura n.º 19 – Registo Escrito da receita da Salada de Fruta.

Figura n.º 20 – Cabides, Placard da Sala e armários de arrumação

Figura n.º 21 – Quadro Preto e Quadro Interativo

Figura n.º 22 – Tabela de distribuição e de recolha do material escolar.

Figura n.º 23 – Contrato de Trabalho.

Figura n.º 24 – Manta Mágica.

Lista de Apêndices

Apêndice n.º 1 – Organização do Espaço em Áreas de Trabalho.

Apêndice n.º 2 – Registo Fotográfico da implementação do Projeto Final “Vamos construir Suportes Contadores de Histórias!”

Apêndice n.º 3 – Planificação da atividade pontual de Expressão Físico-Motora.

Apêndice n.º 4 – Registo Fotográfico do miniprojeto alusivo à comemoração do Dia da Mãe.

Apêndice n.º 5 – Registo das atividades pontuais dinamizadas ao longo da terceira fase.

Apêndice n.º 6 – Registo Fotográfico da Sala de Aula.

Apêndice n.º 7 – Calendarização do projeto *As Oito Profissões*.

Apêndice n.º 8 – Organização dos aspetos relevantes recolhidos.

Apêndice n.º 9 – Guião da Entrevista às crianças (Abordagem de Mosaico).

Apêndice n.º 10 – Registo Fotográfico da Investigação: Abordagem de Mosaico.

INTRODUÇÃO

O presente Relatório Final surge no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa I (EPE) e II (1.º Ciclo do Ensino Básico) a propósito das Práticas Pedagógicas Supervisionadas. Pretende espelhar o meu percurso e experiências concretizadas em contexto de Jardim-de-Infância e de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

O estágio em EPE decorreu entre 11 de março e 5 de junho de 2015. O estágio em 1.º CEB decorreu entre 19 de outubro e 27 de janeiro de 2016.

A supervisão, considerada fulcral no processo de formação de professores, é encarada como uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem, pretendendo “desenvolver-se e aprender para poder ensinar a aprender e ajudar a desenvolver os alunos” (Alarcão & Tavares, 1987, p.57).

O supervisor tem como primeiro objetivo facilitar o desenvolvimento do professor mas, ao fazê-lo, também o supervisor se desenvolve porque “aprende ensinando” (Alarcão, 1996, p. 92). Por outro lado, o supervisor é alguém que se preocupa em nos ajudar a crescer como profissionais da educação, alguém que influencia o processo de socialização, contribuindo para o alargamento da visão de ensino, bem como da transmissão de conhecimentos, “estimulando o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a prática profissional” (Alarcão e Roldão, 2008, p.54).

Para uma melhor compreensão, este Relatório Final divide-se em duas partes: a Parte I apresenta a Caracterização dos Contextos Formativos – EPE e 1.º CEB – e encontra-se organizada em dois capítulos. Esta primeira parte apresenta uma descrição e análise crítico-reflexiva das vivências experienciadas nas Práticas de Ensino Supervisionadas. A Parte II, designada de Experiências-Chave, diz respeito a seis experiências que considerei pertinentes no decurso dos Estágios. A segunda parte encontra-se dividida em capítulos: Capítulo 3 dedicado à Educação Pré-Escolar, Capítulo 4 correspondente à Investigação: Abordagem de Mosaico, Capítulo 5 destinado ao Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e o Capítulo 6 dedicado à articulação das duas vertentes de ensino.

Para concluir este Relatório são apresentadas as Considerações Finais, nos quais sintetizo as contribuições do conjunto de experiências realizadas e onde, acima de tudo, reflito sobre todo o percurso trilhado e a minha postura enquanto futura Educadora de Infância e futura Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Ao longo dos dois estágios, e atendendo aos dois contextos vivenciados, procurou-se desenvolver competências essenciais a um profissional de educação, como por exemplo a capacidade de reflexão. Esta capacidade consiste num “processo de extraordinária riqueza na formação do profissional prático. É o melhor instrumento da aprendizagem” (Nóvoa, 1992, p. 104). Procuramos também dar autonomia e “dar voz” às crianças, visto que “vários autores têm vindo a chamar a atenção para o importante processo de escutar as vozes das crianças como forma de melhor as conhecer e melhor identificarmos e respondermos às suas necessidades, interesses, competências e direitos” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 27).

Em suma, este Relatório Final, intitulado de “Entre o aprender e o ensinar está o saber escutar e saber partilhar”, é o culminar de todas as aprendizagens realizadas durante os estágios.

A escolha do título deve-se a todas as aprendizagens adquiridas durante as duas práticas supervisionadas, em que o principal enfoque foi o de “dar voz à criança” (Oliveira-Formosinho, 2008). Ao darmos voz às crianças, tornando-as em sujeitos ativos, podemos aprender mutuamente e partilhar aprendizagens.

PARTE I – CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS FORMATIVOS

CAPÍTULO 1 – Observar e vivenciar a Educação Pré-Escolar

a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Decreto-Lei n.º 5/ 1997, de 10 de fevereiro).

A partir do século XVII depois de uma época marcada pela “indiferença e pelo pouco investimento emocional perante as elevadas taxas de natalidade e mortalidade infantil, os adultos começaram a modificar a sua concepção sobre a infância, reconhecendo a sua especificidade” (Ariès, 1973, citado por Cardona, 2006, p. 129).

Durante muitos séculos, o estatuto da criança esteve ligado ao poder sem limites dos pais, “existindo uma indiferenciação entre a infância e a vida adulta” (Cardona, 2006, p. 129). Esta diferenciação foi-se processando lentamente, passando a criança a ocupar um lugar importante no seio da vida familiar a partir do séc. XVIII. No entanto, esta evolução não se fez sentir igualmente em todas as classes sociais.

Em consequência do processo da industrialização ter sido mais lento em Portugal, só a partir do final dos anos 70, do século passado, é que se começou a observar um grande desenvolvimento na educação de infância (Cardona, 1997). A partir desta as características sociológicas das crianças foram tidas em atenção, isto é começou-se a valorizar a necessidade de integrar nas práticas educativas as “características socioculturais da comunidade onde a criança vive” (*idem/ibidem*, p. 21), num sentido de reciprocidade, em que estas características se tornaram respeitadas e valorizadas.

O Jardim-de-Infância (JI), onde foi realizada a prática educativa supervisionada, tinha como objetivos os preconizados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, nomeadamente:

- Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança;
- Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diferentes;
- Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola;
- Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais;

- Desenvolver a expressão e a comunicação;
- Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança;
- Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades de modo a encaminhar adequadamente a criança;
- Incentivar a participação das famílias no processo educativo;
- Estabelecer relações de cooperação com a comunidade.

O presente capítulo destinar-se-á à contextualização e ao caminho percorrido ao longo da prática educativa. Numa primeira fase será feita uma contextualização com base nos documentos oficiais em vigor na Instituição (Projeto Educativo da Instituição e Projeto Curricular de Grupo) e nas observações realizadas. Seguidamente, será apresentado, de forma sucinta, o tópico relativo à Intervenção Educativa e por fim a implementação do Projeto Final “Vamos construir suportes contadores de histórias!”

No que concerne à contextualização da prática educativa, nesta ir-se-á enquadrar o ambiente educativo que, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997, p. 31), deve ser organizado “como um ambiente facilitador do desenvolvimento e de aprendizagem das crianças”, uma vez que “constitui o suporte do trabalho curricular do educador”. O ambiente educativo envolve a organização do grupo, do espaço e do tempo, a organização do meio institucional e a relação com os pais e outros parceiros educativos.

1) Contextualização

1.1. Caraterização da Instituição

A Instituição que acolheu a prática pedagógica supervisionada situa-se no distrito de Coimbra. Dispõe de uma grande quantidade e qualidade de recursos, nomeadamente de âmbito educativo, cultural, histórico, científico e social. É uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) criada em 1997 por um grupo de pessoas

que tinha o seu posto de trabalho na área geográfica. Esta instituição possui duas valências em funcionamento: a Creche – que engloba crianças dos 4 aos 36 meses de idade – e o Jardim-de-Infância – que engloba crianças entre os 3 e os 6 anos de idade. A Creche apoia cerca de 60 crianças e o Jardim-de-Infância apoia cerca de 74 crianças.

O Jardim-de-Infância rege-se pelos princípios do modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM)¹, sendo Sérgio Niza um dos seus fundadores. A iniciação às práticas democráticas, a reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da Cultura são as grandes finalidades a que este modelo pedagógico se propõe (Niza, 1991, citado por Folque, 1999).

Adota, ainda, uma “perspectiva sociocêntrica no qual o grupo se constitui como o lugar ideal para o desenvolvimento moral e social das crianças” (Folque, 1999, p.6).

1.2. Organização do espaço e do tempo pedagógico

Quando uma criança entra para o Jardim-de-Infância encontra-se perante “dois ambientes de aprendizagem importantes – a sala e o recreio exterior” (Brickman & Taylor, 1991, p. 167).

É importante que as crianças se sintam confortáveis no seu espaço, por isso uma boa organização do mesmo traduz-se no bom funcionamento das atividades a realizar com as crianças, uma vez que “ambientes favoráveis à aprendizagem exercitam e desafiam os potenciais em desenvolvimento; ambientes adversos à aprendizagem não possibilitam o exercício de aptidões recém-desenvolvidas ou fazem com que elas se exercitem a um nível muito aquém das possibilidades daquele que aprende” (Hohmann *et al*, 1979, p.11).

De acordo com as OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p. 38), “o processo de aprendizagem implica também que as crianças compreendam como o espaço está

¹ Aspectos sobre este Modelo Curricular poderão ser consultados na **Parte II – Experiências-Chave, Capítulo 3 – A Educação Pré-Escolar.**

organizado e como pode ser utilizado e que participem nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar.”

A sala de atividades precisa de espaço de arrumação visível e acessível às crianças. As crianças precisam de espaço “em que aprendam com as suas próprias acções, espaço em que se possam movimentar, em que possam construir, escolher, criar, experimentar, fingir, trabalhar com os amigos, trabalhar sozinhas e em pequenos e grandes grupos”. O arranjo deste espaço é importante, porque afeta tudo o que a criança faz (Hohmann *et al*, 1979, p.51).

A organização do espaço da sala, era flexível, tendo sofrido alterações ao longo do tempo, permitindo otimizar os recursos existentes, adaptando-os às mudanças das necessidades dos utentes que pertencem à Instituição.

O Edifício era distribuído em dois pisos onde se situavam cinco salas de Creche, duas salas de Jardim-de-Infância, dois refeitórios, uma copa comum, uma copa de leites, quatro casas de banho para as crianças, duas casas de banho para os adultos, uma sala de mudas de apoio ao berçário, um vestiário, uma sala de educadoras, uma sala polivalente e duas dispensas.

Segundo o modelo curricular por que a Instituição se rege, a organização do espaço do Jardim-de-Infância, realizava-se em oito áreas de trabalho (Consultar Apêndice n.º 1), cujos objetivos eram o de possibilitar que o currículo fosse progressivamente construído e o de oferecer uma dinâmica específica às práticas quotidianas da sala:

- Área Central Polivalente;
- Área da Biblioteca/ Centro de Recursos;
- Área da Escrita – Oficina da Escrita;
- Área da Matemática;
- Laboratório de Ciências;
- Área da Expressão Plástica;
- Área dos jogos de chão/mesa;
- Área do “Faz-de-Conta”.

A Instituição também dispunha de um espaço exterior – designado de Quintal -, onde as crianças tinham uma baliza e um escorrega. A área exterior, onde as crianças brincam “precisa ser tão, cuidadosamente, planejada quanto a área interna” (Spodek & Saracho, 1994, p. 132), uma vez que as atividades são influenciadas pelo clima e pelo tempo, e também ocorrem problemas de manutenção.

Este espaço era dedicado também às sessões de Expressão Físico-Motora (em dias de bom tempo) e proporcionava às crianças “momentos educativos intencionais” (OCEPE, 1997, p. 39), planeados pela educadora e pelas crianças.

Nos períodos de atividades no exterior, as crianças não se limitam a exercitar os músculos, uma vez que estavam também a observar, interagir, explorar e experimentar (Brickman & Taylor, 1991).

No que respeita à organização do tempo através de rotinas “define-se a partir de um padrão comum, ou pelo menos bastante semelhante, que no essencial engloba os tempos definidos” (Coelho, 2004, p. 325). Como afirmam Spodek e Saracho (1994) uma rotina diária determina horários para as atividades de cada dia.

Uma vez que as crianças aprendem a “antecipar eventos futuros através da regularidade das ocorrências diárias” (*idem/ibidem*, 1994, p. 136), torna-se fundamental estabelecer uma rotina com as crianças, na medida em que lhes concede segurança e lhes oferece quadros de referência, permitindo-lhes serem crianças mais autónomas, antecipando a sua participação nas atividades e gerindo o seu tempo de forma mais consciente e eficaz.

A sala dispunha de instrumentos de regulação, tais como o Diário de Grupo, a Agenda Semanal, o Quadro de Tarefas, o Mapa de Atividades, o Mapa de Presenças, a Lista de Projetos, Regras de Convivência, o Quadro das Idades e o Mapa do Tempo. Para Maria Assunção Folque (1999), estes instrumentos ajudam a regular o que acontece na sala de atividades, contam a história de vida do grupo e são

facilitadores da organização democrática, ajudando as crianças a integrarem as suas próprias experiências em grupo².

De acordo com este modelo curricular, a organização do tempo desdobra-se em três tempos fundamentais, nomeadamente:

- Tempo de Trabalho Autónomo/ Trabalho de Projeto – este tempo permite dar autonomia ao grupo, para que este possa escolher quais as atividades que quer realizar nas áreas de trabalho disponíveis na sala ou inserir-se em algum projeto que se vá desenvolver.
- Tempo de Trabalho Comparticipado pelo Grupo – este tempo é planificado na Agenda Semanal e destina-se à realização de atividades em torno das Expressões, de saídas ao exterior, de visitas da família à sala, e, à sexta-feira, da Reunião de Conselho.
- Tempo das Comunicações – este tempo serve para que o grupo mostre os seus trabalhos, bem como os projetos desenvolvidos, a outros grupos, às famílias e a outros intervenientes da comunidade, e para que, assim, desenvolvam a comunicação para a difusão e partilha dos produtos culturais.

“Uma rotina coerente é uma estrutura”, uma vez que liberta as crianças (e os adultos) da preocupação de terem de decidir o que vem a seguir (Hohmann *et al*, 1979). A criança precisa de ter consciência da rotina diária e saber como está organizada “para não passar o dia a pensar no que irá acontecer a seguir, ou a preocupar-se porque não vai ter oportunidade de ir lá para fora brincar nos baloiços” (*idem/ibidem*, p. 81).

Assim, no período da manhã, após o acolhimento coletivo, as crianças planeavam atividades e projetos que iriam levar a cabo, individualmente ou em pequeno grupo, estabelecendo desta forma contactos e planos de trabalho. Após o trabalho nas áreas e uma pequena pausa, regressavam no final da manhã ao grupo para realizar as Comunicações das aprendizagens realizadas. Durante o período da tarde, as atividades eram culturais, isto é, organizavam-se diferentes atividades como contar

² Estes instrumentos de trabalho, segundo Teresa Vasconcelos, também ajudam a “estruturar a vida na sala de actividades, criam um ambiente onde as crianças se sentem seguras, podem tomar iniciativas e desempenhar tarefas situadas acima do seu estágio de desenvolvimento” (Vasconcelos, 1997, p. 121).

histórias, cozinhar, conferências, assim como a vinda de pais e outros convidados da comunidade (Folque, 1999).

À quarta-feira de manhã, em dias de bom tempo, as crianças saíram da Instituição e passearam pela cidade³. Este tempo era dedicado ao ar livre, onde as crianças podiam brincar, saltar, pular, colecionar folhas, pedras e observar o meio envolvente. Para além das vantagens óbvias para a saúde e bem-estar das crianças, “estas saídas são descontraídas, menos intensas e mais espontâneas” (Hohmann *et al*, 1979, pp. 132-133).

1.3. Caraterização do grupo e das práticas da Educadora Cooperante⁴

O grupo era constituído por vinte e sete crianças, sendo catorze crianças do sexo masculino e treze do sexo feminino.

Eram crianças observadoras e mostravam iniciativa na escolha e concretização dos seus planos individuais de trabalho. Nas atividades realizadas em grande grupo, as crianças mostravam ter dificuldades na concentração e no respeito das regras e decisões tomadas em grande grupo.

Relativamente à caraterização socioprofissional dos pais/ encarregados de educação das crianças, constatou-se que a sua atividade profissional se situava no sector terciário, sendo o comércio e a prestação de serviços a área onde se encontrava a maioria dos pais (42), na área da educação (1), militar (1), desempregados (5) e investigação (4). Encontravam-se na faixa etária entre os 24 e os 49 anos de idade.

De acordo com o Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância (Decreto de Lei n.º 241/ 2011, de 30 de agosto), “na educação pré-escolar, o Educador de Infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da

³ Durante o Estágio, as crianças visitaram o Jardim Botânico da Universidade de Coimbra, o Parque Verde do Mondego e o Mercado Municipal D. Pedro V.

⁴ Estas informações foram recolhidas através de observações, conversas informais e do Projeto Curricular de Grupo (2014/2015).

planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de atividades integradas.”

No que concerne às práticas da Educadora Cooperante, segundo Vala (2012), estas devem refletir profundamente a sua forma de estar e de ser na profissão, que acredita e defende, para que a organização do espaço educativo onde se vai desenvolver a sua profissão traduza isso mesmo. O Educador alarga as oportunidades educativas ao favorecer uma aprendizagem cooperada, uma vez que permite à criança desenvolver-se e aprender.

Ao longo do Estágio observou-se que o papel mediador do adulto, neste caso da Educadora de Infância, “possibilita o desenvolvimento da autonomia, da liberdade individual e da responsabilidade” (Garcia, 2010, p. 19). Esta observação constatou-se no decorrer das Reuniões de Conselho⁵, onde a Educadora desempenhava o papel de provocador e mediador, isto é, como alguém que promove e apoia as crianças na organização e realização das suas ideias.

A conversa proporcionada entre a Educadora e as crianças, fazia com que o adulto desempenhasse o papel de *andaim*⁶, interpelando as crianças, clarificando as suas produções e expandindo os enunciados que produziam (Sim-Sim, 2008).

Como refere a autora supracitada, “a qualidade do contexto influencia a qualidade do desenvolvimento da linguagem” (*idem/ibidem*, p. 12), o que evidencia que as trocas verbais, num ambiente estimulante e linguístico, “ativam a capacidade inata para a linguagem e permitem que o aprendiz de falante vá construindo o seu próprio conhecimento sobre a língua materna, o qual se torna estável no final da adolescência” (*idem/ibidem*, p. 12).

⁵ As Reuniões de Conselho realizavam-se à sexta-feira, no período da tarde. Estas reuniões consistiam em fazer um balanço sobre o trabalho realizado, tendo por base o instrumento de regulação “Diário de Grupo”.

⁶ “Andaimar” é apoiar e fornecer “suporte progressivo, numa orientação baseada nos problemas encontrados” (Vasconcelos, *et al*, 2011, p.9).

2) Intervenção Educativa: reflexão sobre as fases vivenciadas.

O Estágio é um processo de aprendizagem que permite aos estagiários desempenharem um bom trabalho, estimularem a confiança e adquirirem a autoestima necessária à sua atividade profissional. (Marran, 2011).

O Estágio em Jardim-de-Infância contou com três fases: Fase de Ambientação, Fase de Integração e Fase de Implementação e Retrospectiva.

2.1. Fase de Ambientação

Esta primeira fase consistiu em observar e conhecer a instituição, o grupo e a educadora de infância e as suas práticas, pois observar, conhecer e recolher informações sobre cada criança e o grupo são práticas necessárias para “compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (Ministério da Educação, 1997, p. 25).

É uma fase onde os estagiários procuram combater os receios, coadjuvando-os a fazerem uma reflexão acerca da experiência vivida, uma vez que a reflexão, sendo um processo de “extraordinária riqueza na formação do profissional prático”, é o melhor instrumento de aprendizagem (Nóvoa, 1992, p. 104).

No advento da Páscoa, a Educadora solicitou que dinamizássemos uma atividade para nos integrarmos e interagirmos com o grupo. Para compreender o contexto do Modelo Curricular⁷ utilizado nesta Instituição, realizei leituras sobre o modelo e assisti aos “Sábados Pedagógicos” que se realizam na Escola Superior de Educação de Coimbra⁸.

Ainda nesta fase, bem como nas fases seguintes, a Educadora estabelecia uma relação positiva com os pais das crianças. Os pais eram convidados a cooperar com o

⁷ Aspectos sobre este Modelo Curricular poderão ser consultados no **Capítulo 3 – A Educação Pré-Escolar, na Parte II – Experiências-Chave.**

⁸ Estes encontros realizam-se mensalmente, ao sábado, nos quais se faz a “apresentação e descrição de práticas pedagógicas e de reflexão sobre um tema do sistema educativo, aberto a todos os profissionais de educação da região” (Oliveira-Formosinho, 1996, p. 140).

grupo, partilhando experiências e dinamizando atividades previamente planeadas com a Educadora.

Os pais, por sua vez, eram bastante participativos⁹ no que diz respeito às atividades dos filhos e contribuíam muitas vezes para a construção social de cultura, potencializando, assim, a identidade cultural. Esta troca de saberes e experiências “permitirá uma componente de apoio à família qualificada, que dignificará os educadores que a dinamizaram e dará uma enorme satisfação às crianças e aos seus pais” (Ministério da Educação, 2002, p. 22).

2.2. Fase de Integração

A Fase de Integração consistiu na dinamização de atividades pontuais, nas quais a nossa presença foi mais notória e pedagógica nas atividades do grupo. Além destas atividades, ainda se dinamizou o miniprojecto “Vamos celebrar a Festa das Mães!” e se deu início à Investigação sobre a Abordagem de Mosaico¹⁰.

As planificações, quer das atividades pontuais, quer dos miniprojeto, foram feitas com a minha colega de estágio.

A primeira atividade pontual realizou-se no dia 23 de abril de 2015 (Consultar Apêndice n.º 3 e Apêndice n.º 5, figura n.º 17). Esta atividade serviu para começarmos a dinamizar, pontualmente, atividades pedagógicas e conhecermos melhor o grupo.

⁹ Aspectos sobre a Participação da Família no Jardim de Infância onde decorreu a prática educativa supervisionada poderão ser consultados no **Capítulo 3 – A Educação Pré-Escolar, na Parte II – Experiências-Chave**.

¹⁰ Esta investigação poderá ser consultada na **Parte II – Experiências-Chave**, nomeadamente no **Capítulo 4 - Investigação: Abordagem de Mosaico**.

Durante o Estágio, procurou-se enquadrar a Pedagogia da Participação¹¹ como princípio pedagógico, uma vez que o modelo curricular da Instituição defende esta pedagogia.

2.3. Fase de Implementação e Retrospetiva

Esta última fase consistiu na realização de atividades pontuais com o grupo e na implementação do Projeto Final “Vamos construir Suportes Contadores de Histórias!”¹². Além das atividades, gerimos o grupo durante o dia e numa situação de ausência da Educadora Cooperante.

Seguindo a linha de pensamento do Trabalho por Projeto, realizou-se o miniprojeto “Vamos celebrar a Festa das Mães!”. Neste miniprojeto todas as crianças participaram ativamente na realização das tarefas destinadas à comemoração do Dia da Mãe, desde a planificação (o que vamos fazer, que materiais precisamos, como vamos fazer) à hora da festa¹³. Com estas atividades, alusivas à Comemoração do Dia da Mãe, as crianças trabalharam a Área de Conteúdo do Conhecimento do Mundo, a Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Matemática, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Domínio das Expressões Plástica e Musical.

Ao longo desta fase realizaram-se atividades pontuais¹⁴ com as crianças (Consultar Apêndice n.º 5, Quadro n.º 1), nas quais atuamos com bastante frequência na gestão do grupo. Trabalharam-se as diferentes Áreas de Conteúdo, estando presentes de forma intrínseca nas atividades, pois como refere Marchão (2012, p. 38) “as áreas de

11 A Pedagogia da Participação considera todos os envolvidos no processo educativo como sujeitos de ação e autores de um contexto que se faz na partilha, na construção de saberes e na vivência de experiências. Entende a criança como um sujeito total e não fragmentado na sua formação (Oliveira-Formosinho, 2007).

12 Abordado no ponto n.º 3. Implementação do Projeto “Vamos construir Suportes Contadores de Histórias!”

13 No Apêndice n.º 4 está disponível o Registo Fotográfico deste miniprojeto.

14 É pertinente referir que as atividades, apesar de planificadas por nós, apenas eram executadas após a Educadora tomar conhecimento das propostas, uma vez que é importante receber o *feedback* por parte de alguém mais experiente.

conteúdo (...) devem partir do nível de desenvolvimento da criança, da sua atividade espontânea e lúdica, permitindo que a criança se relacione, pense, compreenda, criando, explorando e transformando-se através de ações e oportunidades cada vez mais complexas.”

Uma das atividades dinamizadas consistiu na leitura de uma história através de um flanelógrafo. Foi uma atividade interessante para as crianças, uma vez que a história foi contada com um suporte e não apenas através do livro. Ao dinamizar a história com este material, incentivamos as crianças a frequentarem a Área da Biblioteca/Centro de Recursos. Deixamos este material na mesma área, com o propósito de as crianças pegarem no suporte e contarem elas próprias uma história.

O movimento é “ele próprio o centro da vida ativa das crianças” (Spodek, 2010, p. 49). Ao longo desta fase foram dinamizadas quatro sessões de Expressão Físico-Motora. Estas sessões continham três momentos: Aquecimento, Atividade Principal e Relaxamento. Sempre que possível, optou-se por realizar as aulas de Expressão Físico-Motora, no “Quintal”.

A atividade principal consistia em ensinar, às crianças, um jogo diferente todas as semanas. Segundo Vygostky (1978, citado por Spodek, 2010, pp. 253-257), o jogo é “o melhor exemplo do modo de as crianças operarem na Zona de Desenvolvimento Próximo¹⁵: enquanto brincam, as crianças exibem níveis mais elevados do que geralmente são capazes de exibir. O jogo é algo de instrumental no desenvolvimento social e cognitivo das crianças.”

As atividades propostas tinham como objetivos fornecer às crianças momentos de alegria e de satisfação, oferecer-lhes oportunidade de libertar energia e impulsos, desenvolver as aptidões inatas de líderes e desenvolver a habilidade de resolução de problemas. Ao longo das atividades, as crianças adquiriram o comportamento de

¹⁵ A Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), considerada por Vygotsky (citado por Brás, 2006, p. 207) é “o conjunto de atividades que a criança é capaz de realizar com a ajuda, a colaboração ou as indicações de uma ou mais pessoas a nível de desenvolvimento actual àquele que correspondente aos ciclos evolutivos realizados, e que se define operacionalmente pelos conjunto das atividades que a criança é capaz de realizar sozinha, sem a ajuda de outras pessoas.” O Educador deve “desafiar a criança a alcançar metas que de outra maneira não atingiria” (Sutherland, 1996, p. 71).

esperar pela sua vez para jogar, cooperar com os amigos e respeitar as regras impostas no início de cada jogo.

Como corrobora Bettelheim (1987, p. 36, citado por Wassermann, 1990, p. 28)

Ao brincar, e sem ter disso consciência, a criança adquire os hábitos mais necessários ao crescimento intelectual, como por exemplo, o da persistência, tão importante para toda a aprendizagem. A capacidade de persistência é facilmente adquirida através de actividades que nos dêem prazer, tal como acontece quando a criança escolhe uma determinada brincadeira. Mas, se não se tornar um hábito adquirido através daquilo que se gosta, dificilmente o será através dos trabalhos propostos pela escola.

As duas atividades de Culinária propostas às crianças permitiram o desenvolvimento de competências ao nível da Matemática, como por exemplo ao utilizarem uma caneca como medida convencional dos ingredientes necessários à confeção do Bolo de Chocolate; e ao contarem as frutas necessárias para a confeção da Salada de Fruta.

No final de cada atividade, as crianças registaram – graficamente ou com o código escrito (Ver Apêndice n.º 5, figuras n.º 18 e n.º 19) – em cartazes, os ingredientes e o modo de confeção das receitas, para posteriormente serem expostos os cartazes.

Trabalhos desenvolvidos por Teberosky, Downing e Leong, Besse e Cohen, Margarida Alves Martins e Lurdes Mata, vieram demonstrar que “as crianças têm ideias, elaboram hipóteses e buscam ativamente adquirir conhecimentos acerca da escrita e da leitura, pelo simples facto de entrarem em interação «com esse objeto do conhecimento que é a escrita»” (Oliveira, 1997, p. 5).

Uma outra atividade tinha como objetivo as crianças encontrarem, num conjunto de sílabas soltas, quais as sílabas que correspondiam a uma determinada palavra. O grau de dificuldade evoluiu ao longo da atividade e as crianças, na sua maioria, conseguiram encontrar algumas das sílabas correspondentes. O jogo ficou na área dedicada à Oficina da Escrita para que as crianças pudessem inventar novas palavras com as sílabas fornecidas.

Muitas das vezes, no final das atividades pontuais, era solicitado às crianças um registo gráfico do que mais gostaram, uma vez que a atividade gráfica é um meio de

comunicação, “é mesmo uma linguagem por inteiro capaz, muito antes da linguagem verbal”, de exprimir os conhecimentos, de transmitir e de conservar as informações. O desenho pode mesmo exprimir os sentimentos (Vayer, 2003, p. 133).

Nesta última fase, adotou-se o Sistema de Créditos, que consistiu na “utilização do reforço” na sala (Rutherford, 2001, p. 100). Utilizamos animais em EVA para dar às crianças que respeitavam os colegas e que sabiam estar em grande grupo. De acordo com o autor supracitado (p. 104), “o sistema deve ser concebido de maneira que seja fácil de gerir e que possa ser eficaz.” Por isso deve utilizar-se “créditos que sejam fáceis de distribuir e que de alguma forma a criança valorize.” Estes créditos – animais em EVA – eram distribuídos imediatamente após o comportamento adequado, aumentando, assim, a motivação da criança ¹⁶.

A Educadora dinamizava saídas, pela cidade, às quartas-feiras de manhã. Estas saídas são muito importantes para o desenvolvimento das crianças, uma vez que lhes proporciona novas aprendizagens e fomenta a identidade cultural. Como referem as OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p. 33), o meio social envolvente tem também influência, embora indireta, na educação das crianças.

A oportunidade de contactar com a metodologia do MEM foi uma mais-valia para o meu percurso académico, na medida em que recebi a oportunidade de vivenciar a realidade que esta metodologia dispõe e além de consolidar conhecimentos prévios, adquirir novas aprendizagens.

3) Implementação do Projeto “Vamos construir Suportes Contadores de Histórias!”

Os projectos providenciam a parte do currículo no qual as crianças são encorajadas a fazer as suas próprias escolhas e decisões, geralmente em cooperação com os pares, acerca do trabalho que é preciso realizar. Nós consideramos que este tipo de trabalho

¹⁶ Ao receberem os animais, as crianças guardavam-nos nos bibes. À sexta-feira, durante a Reunião de Conselho, contabilizavam-se os animais recebidos, e, posteriormente, elogiava-se o comportamento das crianças, para que, ao receberem o Reforço Positivo, continuassem com bom comportamento.

promove a confiança da criança acerca do seu poder intelectual e fortalece as suas disposições para continuar no processo de aprendizagem (Katz & Chard, 1993, citados por Oliveira-Formosinho, 1996, p. 123).

Os temas dos projetos podem “surgir de um interesse manifestado pelas crianças, da observação atenta dos educadores que identificam necessidades no grupo de crianças com quem trabalham” (Oliveira-Formosinho, 1996, p. 123).

Concluída a análise dos dados obtidos na Investigação realizada com recurso à Abordagem de Mosaico¹⁷, percebeu-se que tanto a Área da Biblioteca/ Centro de Recursos como a Área dos Jogos de Chão foram as menos mencionadas quando a fase da entrevista. Assim, após esta constatação, foi oportuno intervir numa destas áreas. Em reflexão com a minha colega de estágio, optou-se por intervir na Área da Biblioteca/ Centro de Recursos, com o objetivo de a poder tornar mais atrativa, proporcionando atividades diversas e lúdico-pedagógicas, uma vez que esta área era rica em livros.

O tema do projeto não é “tão importante como o processo pelo qual as crianças passam, ao pensar, sentir, trabalhar e progredir em conjunto com outras crianças e adultos” (*idem/ ibidem*, p. 124), isto é, o mais importante é que cada criança cresça e participe tanto quanto possível num contexto de investigação e experimentação em grupo.

Os projetos, quanto à sua duração, “podem durar dias, semanas ou meses, dependendo do nível etário e interesses das crianças” (*idem/ ibidem*, p. 123). O projeto implementado começou no dia 21 de maio e terminou no dia 5 de junho de 2015.

O termo projeto é muito utilizado na vida corrente para designar intenções individuais ou coletivas (Vasconcelos, 1998, p. 91). O grupo de crianças estava habituado a trabalhar por projetos, uma vez que o próprio modelo assim as incentiva.

¹⁷ Aspectos sobre esta Investigação realizada com recurso à Abordagem de Mosaico, pode ser consultada no **Capítulo 4 – Investigação: Abordagem de Mosaico**, na **Parte II – Experiências-Chave**.

O Trabalho por Projetos pretende cultivar e desenvolver a vida inteligente da criança (Vasconcelos, 2011), uma vez que

quanto mais amplas são as possibilidades que oferecemos às crianças, tanto mais intensas serão as suas motivações e mais ricas serão as suas experiências... Todas as pessoas acabarão por descobrir a força e capacidades surpreendentes e extraordinárias das crianças relacionadas com a sua inesgotável capacidade de expressão (Edwards et al, 1999, p. 57, citado por Vasconcelos, 2011, p. 18).

Um objetivo global desta abordagem é “cultivar a vida da mente da criança” (Katz & Chard, 1997, p. 6), uma vez que a incentiva a questionar-se, a resolver dificuldades e a aumentar o seu conhecimento de fenómenos significativos que as rodeiam.

A primeira fase do projeto passou por dois processos: Elemento Desencadeador (dia 13 de maio de 2015) e pela Reunião e elaboração da Teia Concetual¹⁸ (20 de maio de 2015).

No dia 13 de maio de 2015, durante a fase de Integração, foi realizada uma atividade pontual com as crianças (Consultar Apêndice n.º 2, figura n.º 5) – leitura dinamizada da história “A que sabe a Lua?” da autoria de Michael Grejnic. Para contar a história utilizou-se um Tapete Contador de Histórias. Esta atividade serviu de mote para o surgimento do projeto.

No dia 20 de maio de 2015, após a conversa com as crianças sobre quem queria fazer parte do projeto, realizou-se uma reunião, durante a qual lhes foi mostrado um conjunto de diferentes suportes contadores de histórias. Na mesma reunião foi construída a Teia Concetual do nosso projeto (Consultar Apêndice n.º 2, figura n.º 6).

Numa segunda fase as crianças elaboraram os suportes contadores de histórias, nomeadamente uma Caixa Contadora de Histórias, Colheres de Pau Contadoras de Histórias, Meias Contadoras de Histórias, um Avental Contador de Histórias, Paus de Espetada contadores de Histórias e uma Manta Contadora de Histórias.

¹⁸ A Teia Concetual – também designada por Rede de Tópicos – é o “levantamento das ideias e conceitos-chave que um tópico engloba, e de alguns dos subtemas principais com eles relacionados” (Katz & Chard, 1997, p. 181).

A par da elaboração dos suportes supramencionados, começou-se também a construir o “Portfólio dos Suportes Contadores de Histórias”, onde se encontravam imagens ilustrativas de cada tipo de suporte, bem como os registos feitos pelas crianças e as histórias que elas inventaram para as personagens que construíram (Consultar Apêndice n.º 2, figura n.º 7).

A terceira, e última fase, consistiu na Divulgação do Projeto. Esta divulgação decorreu no dia 5 de junho de 2015, e cada grupo apresentou os suportes que construiu, bem como a história inventada. No final, as crianças registaram graficamente (Consultar Apêndice n.º 2, figura n.º 8) o que observaram e receberam os Diplomas de Participação.

Após a divulgação do projeto e do registo gráfico, os suportes foram colocados num Expositor, adequado ao tamanho das crianças, para que estas pudessem ter acesso aos mesmos, enriquecendo a sua leitura na Área da Biblioteca/ Centro de Recursos.

3.1. Reflexão sobre o Projeto Final

O projeto emerge e é desenvolvido na interação de um grupo de crianças e adultos, originando uma “dinâmica única”. Assim, embora um mesmo tema possa ser estudado por diferentes grupos de crianças e adultos, “o mesmo projecto nunca se repetirá” (Katz & Chard, 1993, citados por Oliveira-Formosinho, 1996, p. 126).

O projeto “Vamos construir Suportes Contadores de Histórias!” permitiu dinamizar e tornar a Área da Biblioteca/ Centro de Recursos mais atrativa e enriquecedora, visto que foi necessário dar uma maior relevância a esta área.

A família cooperou ativamente neste projeto com a entrega de diversos materiais para a concretização dos suportes, evidenciando assim, a relação que estabeleciam com a Instituição onde os seus educandos estavam inseridos.

Refletindo sobre a metodologia implementada, considero que o Trabalho por Projeto é gratificante para as crianças, uma vez que estas se tornam autónomas nos seus

trabalhos. Ao longo do projeto realizado, enquanto Educadora Estagiária, assumi o papel de apoiar e orientar as atividades, bem como as sugestões apresentadas pelas crianças.

Ao longo das diversas fases do projeto, o grupo tornou-se num ser competente e capaz e em pequenos investigadores que querem descobrir o mundo, que sabem que podem e devem resolver problemas.

O balanço final foi positivo, na medida em que as crianças evidenciaram empenho e entusiasmo, quer na criação das personagens, quer na invenção das histórias.

CAPÍTULO 2 – Observar e vivenciar o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A segunda metade do século XVIII é considerada “um período-chave na história da educação e da profissão docente” devido ao “movimento de secularização e de estatização do ensino”, que consistiu “na substituição de um corpo de professores religiosos (ou sob o controlo da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controlo do Estado), sem que, no entanto tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente” (Nóvoa, 1991, p. 12).

Uma das preocupações dos “reformadores do século XVIII” consistiu “na definição de regras uniformes de selecção e de nomeação dos professores” (*idem/ibidem*, p. 13), em função das quais lhes foi assegurado um estatuto de autonomia e de independência em relação aos párocos.

Foi a partir do final do século XVIII, através da “criação de uma licença (ou autorização)”, que os professores obtiveram um documento decisivo do processo de profissionalização da atividade docente, uma vez que “facilita a definição de um perfil de competências técnicas, que servirá de base ao recrutamento dos professores e ao delinear de uma carreira docente” (*idem/ibidem*, p. 13).

No século XIX, com o *Movimento da Escola Nova*, a criança foi colocada “no centro de toda a acção didáctica («a escola deve ser feita para a criança e não a criança para a escola», era a sua divisa)” (Damião, 1996, p. 15), vindo-se alterar as regras do ensino.

Durante as duas últimas décadas, “a educação e o ensino caíram no encantamento da *performatividade*¹⁹” (Flores & Simão, 2009, p. 63). Cada vez mais, a Educação é considerada pelos decisores políticos e também pela opinião pública “como um investimento que tem de ser gerido eficazmente” (*idem/ibidem*). A performatividade encontra a sua principal justificação na procura da qualidade educativa.

¹⁹ A performatividade refere-se a “uma tecnologia, uma cultura, e uma forma de regulação que emprega juízos, comparações e demonstrações como meios de incentivo, controlo, desgaste e mudanças – baseados em recompensas e sanções (tanto materiais como simbólicas). Os desempenhos (dos indivíduos ou das organizações) servem como medidas de produtividade ou rendimento, demonstrações de qualidade, momentos de promoção ou inspecção” (Ball, 2003, p. 216, citado por Flores & Simão, 2009, p. 63).

A função dos professores “define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica” (Nóvoa, 1991, p. 67).

Nas últimas décadas, “as questões ligadas à aprendizagem, aos processos de mudança e ao desenvolvimento profissional dos professores têm sido objecto de um interesse crescente no sentido de compreender e analisar as preferências e os processos de aprendizagem dos professores, bem como os contextos em que ocorrem” (Flores & Simão, 2009, pp. 119-120).

O Ensino Básico é universal, obrigatório e gratuito, tendo a duração de nove anos. As crianças que completem 6 anos de idade, até ao dia 15 de setembro, ingressam neste ensino. A obrigatoriedade de frequência do ensino básico termina aos 15 anos de idade.

Cabe ao Ensino Básico, segundo o artigo 7.º da Lei n.º 49/2005²⁰, “assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano”, “desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e culturas portuguesas”, “proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária”, “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” e “fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos.”

No 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), “o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único” (Lei n.º 49/ 2005, de 30 de agosto, artigo 8.º).

²⁰ Este documento diz respeito à segunda alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto)

1) Contextualização

1.1. Caracterização do Agrupamento

O Agrupamento de Escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino (Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, artigo 6.º).

Conforme o artigo 46.º da Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, “a administração e gestão do sistema educativo devem assegurar o pleno respeito pelas regras de democraticidade e de participação que visem a consecução de objectivos pedagógicos e educativos, nomeadamente no domínio da formação social e cívica.”

A escola do 1.º CEB onde foi desenvolvida a minha prática pedagógica é uma Instituição de carácter público, pertencente a um Agrupamento de Escolas de um concelho do distrito de Coimbra.

O Agrupamento é constituído por cinco Jardins-de-Infância, duas escolas de 1.º CEB, uma escola de 1.º e 2.º CEB, uma escola de 1.º, 2.º e 3.º CEB, e uma Escola Secundária com 3.º CEB. A sua sede de Agrupamento é a Instituição de Ensino onde funciona, também, o Ensino Secundário com 3.º CEB.

No que respeita à direção, administração e gestão do Agrupamento de Escolas, este é, à semelhança de outros Agrupamentos, constituído pelo Conselho Geral, o Diretor, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo. “A autonomia de cada escola ou agrupamento caracteriza-se pela existência de órgãos de governo próprios. São órgãos de administração da escola ou agrupamento de escolas – i.e., órgãos fundamentais de direcção (...) e de gestão (...) da escola” (Castro, 2007, p. 84).

O Conselho Geral é o órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola. A sua atividade visa salvaguardar os interesses do Agrupamento e promover a qualidade pedagógica, bem como o bem-estar de toda a comunidade educativa (Decreto Lei nº 75/2008, de 22 de abril).

A Direção é o órgão responsável pela administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira (Castro, 2007, p. 90).

O Conselho Pedagógico “é o órgão de coordenação e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente” (*idem/ibidem*, p. 99).

Apesar da grande variedade de documentos que orienta o trabalho realizado ao longo do ano letivo em vigor – Plano Anual de Atividades (PAA), Plano Curricular de Turma (PCT), Plano Educativo de Agrupamento (PEA) e Plano Curricular de Agrupamento (PCA) –, durante o tempo em que estive na Instituição, apenas tive acesso ao Plano Anual de Atividades (PAA) do ano 2015/2016, uma vez que os restantes documentos supracitados ainda se encontravam em fase de construção.

1.2. Caraterização da Escola

O que é, então, a escola? Esta pergunta é susceptível de uma pluralidade de respostas.

Não há dúvida de que estamos em presença de uma invenção histórica, contemporânea da dupla revolução industrial e liberal que baliza o início da modernidade e que introduziu, como novidades, o aparecimento de uma instância educativa, especializada que separa o aprender do fazer; a criação de uma relação social inédita, a relação pedagógica no quadro da classe, superando a relação dual entre o mestre e o aluno; uma nova forma de socialização (escolar) que progressivamente viria a tornar-se hegemónica (Canário, 2005, p. 61).

A escola “é uma instituição que faz parte da história de vida de muitas pessoas” (Candau, 2000, p. 9). É definida, na sua maioria, como o lugar onde se ensinam os alunos. É também “o lugar onde os professores aprendem e aprendem com os alunos, num processo de permanente socialização profissional e construção identitária” (Canário, 2005, p. 148).

A Escola Básica, onde foi realizada a minha prática pedagógica, tem uma localização central, encontrando-se na freguesia de sede de concelho. Por ser a escola mais central, possuía 473 alunos (281 alunos do 1.º CEB distribuídos por 13 turmas e 192

do 2.ºCEB distribuídos por 9 turmas), aproximadamente 51 professores (excetuando os professores das Áreas de Enriquecimento Curricular) e cerca de 35 funcionários (17 contratados pelo Agrupamento e 18 pela Autarquia). Os alunos que frequentam esta escola pertencem a um nível socioeconómico mediano²¹.

O complexo escolar funcionava entre as 7h00 e as 19h00 e oferecia aos alunos Atividades de Enriquecimento Curricular e Ocupação de Tempos Livres. Como pudemos verificar, a escola estabelecia algumas parcerias com instituições da comunidade, essencialmente de carácter público (Câmara Municipal, Centro de Saúde, Associação de Pais, entre outras).

A nível de infraestruturas, a escola tinha um recreio – onde existem dois campos desportivos, um campo desportivo sintético, um pavilhão gimnodesportivo, espaços verdes e um campo de ténis – uma biblioteca, um bar, um salão polivalente, uma sala de enfermagem, uma sala de professores, uma unidade de multideficiência, uma cantina, duas salas para Ocupação dos Tempos Livres, uma reprografia, uma secretaria, uma sala de direção, um anexo para os Clubes (clube de culinária, clube de teatro, entre outros), uma papelaria, salas de informática e uma portaria.

Embora com as diferentes personalidades, metodologias e perspetivas, os professores estabeleciam, entre si, um clima de cordialidade e de cooperação.

1.3. Caraterização da Sala e da Rotina

A sala de aula dispunha de um quadro interativo, dois computadores, um projetor, um quadro preto, alguns materiais para trabalhos manuais (canetas de feltro, lápis de cor, lápis de cera, colas, tesouras e cartolinas), armários de arrumação, aquecedores, cabides e um placard para exhibir os trabalhos dos alunos²².

²¹ Como não existiu a possibilidade de aceder aos diversos documentos que orientam o trabalho realizado ao longo do ano letivo em vigor, estes dados foram adquiridos através de uma chamada telefónica feita com o Coordenador da Instituição de Ensino.

²² No **Apêndice n.º 5** é possível consultar o registo fotográfico da organização da sala de aula.

A disposição das mesas da sala foi sendo alterada, quase que semanalmente, de forma a melhorar o comportamento geral da turma. Sempre que fosse necessário trabalhar em grande grupo adequou-se a disposição das mesas. Os quadros – o interativo e o preto – estavam colocados na mesma parede, o que facilitava a utilização de ambos sem que houvesse qualquer mudança de lugares por parte dos alunos (consultar Apêndice n.º 5, figura n.º 21).

Na turma, o trabalho de projeto não se aplicava e as atividades eram iguais para todas as turmas, alterando, apenas, as estratégias utilizadas por cada docente do 2.º ano.

Quando soava o toque de entrada, os alunos dirigiam-se à porta da sala de aula, de forma ordeira, mantendo-se numa fila até a docente chegar.

Ao longo do dia, as crianças demonstravam algumas das suas rotinas, como por exemplo beber um pacote de leite no último intervalo, ir à biblioteca uma vez por semana e não permanecer na sala de aula durante os intervalos.

No final de cada dia, as mesas de trabalho ficavam livres, permitindo aos docentes das Aulas Extra Curriculares (AEC) que as distribuíssem e as utilizassem como lhes conviesse. No placard da sala estava afixada uma grelha de distribuição de materiais, ditando o responsável para cada dia, onde os alunos, autonomamente, podiam consultar quem estava encarregue de distribuir e recolher o material necessário (Consultar Apêndice n.º 5, figura n.º 22).

A gestão do tempo era feita de forma pouco flexível, respeitando os Blocos de Áreas (Não) Curriculares estipulados pelo horário. Porém, durante a nossa prática pedagógica e para nosso benefício, a professora trocou um dos blocos para outro dia da semana.

1.4. Caracterização da Professora Titular e da Turma

O professor não é um substituto do aluno, nem um assistente passivo de uma suposta aprendizagem espontânea. Mas é o responsável da mediação entre o saber e o aluno, porque é suposto ser ele – e não outros – a saber fazê-lo, pela orientação intencionalizada e tutorizada de ações de ensino que conduzam à

possibilidade efectiva de o esforço do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende ver adquirido (Roldão, 2009, p. 23).

De acordo com o Perfil Específico do Desempenho Profissional do Professor do 1.º CEB²³, “o professor do 1.º ciclo do ensino básico desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.”

O professor do 1.º CEB deve desenvolver as aprendizagens, organizar e avaliar “o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens”, promover “a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1.º ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2.º ciclo”, promover “a autonomia dos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras, dentro e fora da escola” e promover “a participação activa dos alunos na construção e prática de regras de convivência” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

A Professora Titular é um elemento de ligação e de coordenação de todos os intervenientes no processo educativo dos alunos. A ela são reconhecidas múltiplas responsabilidades, entre as quais, chamar os pais à escola, informar, coordenar, dirigir reuniões, promover a resolução de problemas e mediar conflitos (Zenhás, 2006, p. 50). “É bom docente aquele que, em colaboração com todos os outros membros da comunidade educativa, suscita no seu aluno a maior quantidade de aprendizagens cognitivas, afectivas, psicomotoras da melhor qualidade” (Landsheere, 1992, p. 336).

No âmbito da prática pedagógica, observou-se que a professora proporcionava trabalho, essencialmente, de forma individual e através de fichas de trabalho, recorrendo muitas vezes ao manual escolar adotado – recurso privilegiado pela docente. As aulas eram baseadas nas Planificações Semanais da Professora, sendo

²³ Decreto-Lei n.º 241/ 2001, de 30 de agosto.

estas sustentadas pela organização de conteúdos sugerida pelos Manuais Adotados, e em materiais por ela elaborados. Ocasionalmente, recorria ao equipamento audiovisual.

A docente optava por uma Avaliação Sumativa, contemplada em dois momentos por trimestre através de Fichas de Avaliação com o objetivo de categorizar os alunos numa escala qualitativa.

No que concerne à caracterização da turma durante a prática pedagógica, esta foi desenvolvida com uma turma de 2.º ano composta por vinte e seis alunos, sendo catorze do sexo masculino e doze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os sete e os nove anos de idade.

Da totalidade de alunos, vinte e quatro eram de nacionalidade portuguesa, um é luso-britânico e outro é luso-espanhol. Dos vinte e seis alunos pertencentes à turma apenas tivemos conhecimento de que dez tenham frequentado o jardim-de-infância, sendo que todos frequentam as Áreas de Enriquecimento Curricular (AEC) – as AEC são da responsabilidade de outros professores. Duas das crianças (Alunos C e D) estão a repetir o ano – reprovaram no 2.º ano.

Todos os alunos seguiam o currículo normal, à exceção do Aluno A, que se encontra ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Havia, ainda, um elemento da turma (Aluno B) com currículo adaptado (ao 1.º ano de escolaridade) e dois (Alunos C e D) eram acompanhados, uma hora por semana, por uma Professora de Apoio.

A turma apresentava um nível global de aprendizagem médio/baixo, uma vez que a assimilação dos conhecimentos era feita de forma lenta e pouco eficaz, dificultando a execução e fluidez das tarefas que lhes eram propostas. No entanto, existia um grupo de alunos que se destacava pela sua eficiência na realização das tarefas propostas, mostrando-se, assim, mais participativos e envolvidos nas mesmas.

2) Intervenção Educativa: reflexão sobre as fases vivenciadas.

“O período de estágio é conhecido por ser um momento dilemático onde os desafios e tomadas de posição desencadeiam sentimentos de insegurança e incerteza” (Mesquita-Pires, 2007, p. 148). Para colmatar estes sentimentos, eu e a minha colega de estágio, procurámos ajudar-nos mutuamente de forma a superar as dificuldades que iam aparecendo ao longo da nossa prática pedagógica.

No que concerne à formação de um professor, esta “deve estimular uma perspetiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada” (Nóvoa, 1992, p. 25). Esta formação passa “pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e também por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas” (*idem/ ibidem*, p. 28).

No decorrer da primeira fase – Fase de Observação – conhecemos a turma e as práticas da Professora Cooperante, pois esta observação é importante, uma vez que “a prática de ensino em situação de sala de aula constitui o ponto de partida para o desenvolvimento profissional do professor procurando-se que ele tenha mais controlo sobre os seus próprios processos institucionais, através da compreensão do que faz, do que vê e do que se passa na sala de aula” (Alarcão, 1996, pp. 109-110).

Uma vez que não é possível uma educação adequada sem a existência da Família, a sua participação deve estar presente “em todos os momentos da criança e do filho-aluno. O escolar reflecte em grande parte o ambiente familiar” (Oliveira, 2005, p. 231).

É necessário existir uma relação de proximidade entre pais e professores, para que se possa criar uma escola de sucesso. A Professora Titular de Turma dedicava a primeira terça-feira de cada mês para a realização do Atendimento aos Pais. Também se reparou que nos dias de aniversário, os pais participavam e estavam presentes na comemoração deste dia, levando algo para festejar na sala do seu educando.

Após a primeira fase, surgiu a fase de Intervenção e conseqüente Reflexão (segunda fase da prática pedagógica supervisionada).

As intervenções com a turma foram realizadas de uma forma gradual. Primeiramente começou-se por intervir ficando com a responsabilidade de gerir um Bloco durante a mesma semana. De seguida, as horas letivas começaram a ser da nossa responsabilidade, ficando uma com o período da manhã, e a outra com o período da tarde. À medida que fomos ganhando confiança e alguma experiência, passámos, então, a outro patamar de responsabilidade, nomeadamente à gestão de um dia inteiro.

As planificações (semanais²⁴ e diárias²⁵) das atividades letivas eram realizadas em conjunto com a minha colega de estágio. Estas planificações são “uma determinante muito importante do que é ensinado nas escolas” (Arends, 2008, p. 93), uma vez que o currículo é “transformado e adaptado segundo o processo de planificação” (*idem/ibidem*).

Para tornar as aulas mais lúdicas, recorreu-se ao uso de estratégias metodológicas diferenciadas, lúdicas e interativas, com a finalidade de apelar a atenção da turma, tendo sempre o/a aluno/a em consideração, isto é, como o principal agente da sua própria aprendizagem.

Procurou-se fomentar a criatividade no decorrer das aulas, visto que “um dos aspectos centrais da criatividade é a capacidade de procurar novas percepções e produzir novas ideias” (Ministério da Educação, 1995, pp. 23 e 24).

A melhor forma de motivar um trabalho escolar consiste “em apresentá-lo como actividade ou experiência interessante, que conduz a um fim valioso” (Balancho & Coelho, 1996, p. 21).

Assim, procurou-se dinamizar as aulas através de jogos, pois segundo Vygotsky (1978, citado por Spodek, 2010, p. 253) o jogo “é o melhor exemplo do modo de as

²⁴ As planificações semanais são um conjunto de atividades que “requerem múltiplas aulas e que se prolongam por vários dias” (Arends, 2008, p. 118). A maioria dos professores e das escolas organizam as suas aulas em semanas.

²⁵ As planificações diárias “esboçam o conteúdo a ser ensinado, as técnicas motivacionais a utilizar, as actividades e os passos específicos para os alunos, os materiais necessários e os processos de avaliação” (*idem/ibidem*).

crianças operarem na zona de desenvolvimento próximo²⁶: enquanto brincam, as crianças exibem níveis mais elevados do que geralmente são capazes de exibir. O jogo é uma forma de motivação à aprendizagem de certos conteúdos programáticos e, assim, também a criatividade tem um forte sentido de motivação, uma vez que “quando posta em prática nas suas múltiplas formas, contém, necessariamente, os mecanismos próprios de motivação autónoma” (Balanchó & Coelho, 1996, p. 40), pois é através dos jogos que se consegue que o/a aluno/a encontre motivos para aprender e para se aperfeiçoar, descobrindo e rentabilizando capacidades.

Como ao longo da prática pedagógica supervisionada se verificou que as crianças trabalhavam poucas vezes em grupo, umas das nossas preocupações prendeu-se com a fomentação de Trabalhos de Grupo²⁷.

Uma das tarefas das Instituições de Ensino é a introdução de “normas da sociedade” (Tiba, 2005, p. 16), uma vez que uma sala de aula, “enquanto local densamente povoado, dificilmente sobreviverá sem um conjunto de regras e procedimentos, explícitos e implícitos, que governem as relações entre os indivíduos” (Lopes, 2009, p. 213).

Desta forma também houve a preocupação de estabelecer regras de comportamento na sala de aula. Inculcamos nos alunos comportamentos de cidadania, uma vez que é importante uma criança saber estar, respeitar diferentes opiniões e aguardar pela sua vez para falar/ participar.

No decorrer das atividades letivas, os alunos tiveram oportunidade de se expressarem mas, para isso acontecer, era-lhes exigido que colocassem o dedo no ar²⁸, de forma a

²⁶ A **Zona de Desenvolvimento Próximo** (ZDP), considerada por Vygotsky (citado por Brás, 2006, p. 207) é “o conjunto de actividades que a criança é capaz de realizar com a ajuda, a colaboração ou as indicações de uma ou mais pessoas a nível de desenvolvimento actual àquele que correspondente aos ciclos evolutivos realizados, e que se define operacionalmente pelos conjunto das actividades que a criança é capaz de realizar sozinha, sem a ajuda de outras pessoas.” O professor deve “desafiar a criança a alcançar metas que de outra maneira não atingiria” (Sutherland, 1996, p. 71).

²⁷ Este tema é tratado na **Parte II – Experiências-Chave, Capítulo 5 – 1.º Ciclo do Ensino Básico: 4) A dinâmica dos Trabalhos de Grupo.**

²⁸ De acordo com João Lopes (2009, p. 198), “o levantar o braço, em particular, tem uma importante função reguladora do comportamento dos alunos. Permite que estes aprendam a falar um de cada vez, controlando a impulsividade da resposta ou, ocasionalmente, escolher um aluno que o professor sabe

dar-lhes permissão para participar. No que concerne à criação de regras e à sua implementação, “é importante que os professores adotem um padrão básico de atitudes perante as disciplinas mais comuns, como se todos vestissem o mesmo uniforme comportamental. Este uniforme protege a individualidade do professor” (Tiba, 2005, p. 123).

Ao estabelecer estas regras com a turma, exercendo autoridade, não significa que não fosse carinhosa com os alunos, pois como refere Tiba (2005, p. 205) “ter autoridade não significa ser autoritário. Autoridade e carinho são apenas dois critérios diferentes: um refere-se ao afecto no relacionamento e o outro à posição de poder. A autoridade e o carinho devem estar sempre presentes no processo educativo”.

A melhor forma de rever e melhorar a prática é refletir. A reflexão, esta consiste num “processo de extraordinária riqueza na formação do profissional prático. É o melhor instrumento de aprendizagem” (Nóvoa, 1992, p. 104).

Assim, refleti sozinha e com a minha colega de estágio, uma vez que raramente tivemos oportunidade de o fazer com a nossa Orientadora Cooperante²⁹. Este facto deixou-me desmotivada, pois ao refletirmos com alguém que já tem mais experiência no assunto, permite uma melhor potencialização e otimização das prestações em termos de lecionar as aulas. Porém, os momentos de reflexão com a Professora procuraram dar resposta às nossas dúvidas, uma vez que “o diálogo entre professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional” (*idem/ibidem*, p. 26).

Sabendo que “a capacidade de pensamento e reflexão caracterizam o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (Alarcão, 2005, p. 41), tentámos adaptar as nossas práticas e os

estar dentro do assunto, evitando-se assim distrações desnecessárias ou longas esperas que podem redundar em agitação dos alunos.”

²⁹ A Professora Cooperante também pode ser denominada como Orientadora Cooperante uma vez que, e segundo o Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro, Artigo 19.º, “3 – Na escolha do orientador cooperante é dada preferência aos docentes que sejam portadores de formação especializada em supervisão pedagógica e ou experiência profissional de supervisão”. Os Orientadores Cooperantes também participam na “avaliação do desempenho dos estudantes na prática de ensino supervisionada” (Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro, Artigo 21.º).

conteúdos, criando experiências significativas e refletidas, idealizando a facilidade do processo de ensino e de aprendizagem.

Após a realização deste estágio, tivemos a plena consciência de que não atingimos alguns dos objetivos iniciais, uma vez que esta prática foi mais descontextualizada do que estávamos à espera. Contudo, conseguiu-se gerir a intervenção, tendo sempre em conta os ideais da Professora Titular, mas evidenciando a nossa perspetiva de um ensino agradável, efetivo e potencializador de aprendizagens.

Certamente, conseguiu-se desenvolver o espírito crítico e o trabalho cooperado entre os alunos, o que sem dúvida, foi uma das nossas maiores conquistas: incutimos a formação de cidadãos.

3) Implementação do Projeto Final “As Oito Profissões”

O desenvolvimento e implementação do nosso projeto pedagógico surgiu no âmbito da Unidade Curricular de Seminário Interdisciplinar II (1.º CEB).

Vasconcelos (1998, p. 91) refere que a palavra “projecto” está ligada à de previsão de algo que se pretende realizar e tem diversas perspetivas que correspondem a graus diferentes dessa previsão. Segundo a mesma autora, os projetos têm características comuns, tais como a construção progressiva (na medida em que o projeto se vai concretizando através de um processo que tem uma evolução que pode não ter sido inteiramente prevista, tendo um carácter flexível), a existência nuns tempo e espaço próprios (na medida em que cada projeto se desenrola em diferentes locais e momentos) e a dinâmica e mobilidade que proporciona, possibilitando uma globalização de aprendizagens e a autonomia das crianças.

O Trabalho por Projeto “é um conjunto de práticas conscientemente finalizadas que se desenvolvem através de um processo complexo que inclui momentos de ação e representação, conduzindo à existência de interações múltiplas e diversificadas” (Fundação Calouste Gulbenkian, 1990, p. 121). Assim sendo, e corroborado por

vários autores, este é um método muito eficaz no processo de ensino e de aprendizagem.

Apesar de exigir uma maior preparação por parte do professor, para os alunos a aprendizagem torna-se mais acessível, uma vez que esta metodologia se baseia em experiências concretas e significativas para os intervenientes, partindo deles mesmos o interesse e o delineamento de estratégias ao longo de todo o processo.

O Trabalho por Projeto é, assim, uma metodologia que implica um método de ação participado e solidário. É e promove uma educação em cidadania, que se pretende que seja ativamente construída em democracia e solidariedade com responsabilidade cívica, fomentando, essencialmente, a interação com a comunidade e realidades que as crianças desconhecem.

Segundo Leite e Santos (s. a., p. 1), a “Metodologia do Trabalho de Projecto é hoje apresentada como a que melhor se adapta à filosofia subjacente à Área de Projecto dadas as suas principais características: desenvolvimento da integração e construção de saberes escolares interdisciplinares; desenvolvimento de competências e saberes sociais, valores e atitudes cívicas, mobilização dos alunos e da comunidade na construção social educativa”. Esta metodologia caracteriza-se por ser desenvolvida em grupo e com pesquisa no terreno, trabalhando a antecipação e mobilizando a ação e a transformação. Pretende, ainda, introduzir, uma dinâmica integradora e de síntese entre a teoria e a prática.

A metodologia de projetos tem-se constituído como “instrumento de contraposição à fragmentação da ação pedagógica sem continuidade, descontextualizada e, muitas vezes, desprovida de sentido para as crianças”. Esta metodologia apresenta-se como meio de articulação das várias linguagens e atividades de expressão, viabilizando a interdisciplinaridade e criando situações de aprendizagem reais e significativas para cada criança (Giroto, 2006, p. 31).

Esta metodologia desenvolve-se em quatro fases:

- I – Definição do Problema: Formula-se o problema ou as questões a investigar; define-se as dificuldades a resolver e o assunto a estudar.

Partilham-se os saberes que já se possuem sobre o assunto e conversam em grupo;

- II – Planificação e desenvolvimento do trabalho: Define-se o que se vai fazer, como se vai fazer e quem o vai fazer;
- III – Execução – As crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, selecionam e registam informação;
- IV – Divulgação/ Avaliação – É a fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros. Expõe-se uma sistematização visual do trabalho.

Cada fase do Trabalho por Projeto vai “dando origem à etapa seguinte, ou seja, o desenvolvimento tem a forma de uma espiral” (Fundação Calouste Gulbenkian, 1990, p. 142).

Esta metodologia surge a partir dos interesses e necessidades dos alunos e implica a preocupação de lhes dar uma maior autonomia, de tal modo que o conhecimento seja adquirido de uma forma ativa, procurando aproximar-se à pedagogia de vida (*idem/ ibidem*, p. 122).

Tendo como ponto de partida todos estes princípios, e no âmbito da nossa prática pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico, optámos por trabalhar por projeto. Assim sendo, conversou-se com as crianças - sendo estas as principais intervenientes e beneficiadoras do mesmo – com o objetivo de escolher um tema que lhes fosse pertinente e significativo, suscitando-lhes interesse e curiosidade.

Desta conversa surgiu o tema das profissões, cujo projeto se intitulava *As Oito Profissões*. Tinha como objetivos conhecer algumas das profissões da sua comunidade envolvente, bem como a sua importância e relevância na mesma.

Consideramos que este tema, foi ao encontro dos interesses que as crianças demonstraram ao realizar uma atividade relacionada com as profissões. Partindo deste centro de interesse, e uma vez que este faz parte do currículo do 2.º ano de escolaridade, viabilizamos e proporcionamos a investigação e conseqüente visita aos diversos locais de interesse. Desde então, construímos um Portefólio no qual

compilamos os diversos materiais recolhidos pelas crianças – tais como pesquisas, perguntas/dúvidas, panfletos fornecidos, receitas, grelhas de empenho e desenhos.

A turma foi organizada em oito grupos de trabalho, constituídos por quatro ou cinco elementos. Cada grupo escolheu uma profissão para que, assim, a pudesse conhecer melhor.

Este projeto iniciou no dia 2 de novembro de 2015 e terminou no dia 27 de janeiro de 2016. Realizava-se semanalmente, às quartas-feiras durante o período da tarde correspondente ao Bloco de Oficina de Projetos³⁰.

As atividades/visitas realizaram-se na mesma linha de pensamento, obedecendo a alguns critérios comuns – como a realização de pesquisa e perguntas, bem como a sua resolução.

As crianças entraram em acordo relativamente a um gesto de agradecimento às entidades, em forma de lembrança – combinaram elaborar um desenho semanal e individual, com uma frase alusiva ao tema, para compilar num portefólio de agradecimento a entregar no dia da visita.

A divulgação do produto final realizou-se através de um lanche com os pais no dia 27 de janeiro de 2016, onde foram apresentadas uma Peça de Teatro e uma canção, alusivas ao projeto e inventadas pelas crianças.

3.1. Reflexão sobre o Trabalho por Projeto

Este tipo de trabalho beneficia alunos e professores, uma vez que lhes proporciona uma panóplia de experiências e novas aprendizagens.

Pudemos constatar que o envolvimento e a participação das crianças foram inerentes a este tipo de metodologia ao longo das fases realizadas ao longo do projeto.

³⁰ No Apêndice n.º 7 é possível verificar a calendarização do projeto.

O nosso papel, enquanto professoras estagiárias, baseou-se na mediação intencional das sugestões da criança, fornecendo os elementos necessários para que houvesse uma partilha de experiências e saberes entre todos os intervenientes.

As crianças mostraram-se dispostas a explorar todas as possíveis relações e interconexões entre os saberes já aprendidos e as experiências que o projeto lhes proporcionou, tornando, assim, as suas aprendizagens significativas.

O grupo cooperou e mostrou respeito, tanto com a comunidade, como com o projeto, demonstrando curiosidade, empenho e satisfação ao longo das tarefas.

Ao longo da realização do projeto, surgiram situações favoráveis, como também algumas dificuldades. Os alunos estavam habituados a serem ouvintes e não a serem ouvidos, e nunca tinham trabalhado com esta metodologia.

O Trabalho por Projeto torna-se cada vez mais gratificante para nós, enquanto futuras professoras, uma vez que oferece oportunidades únicas de ensino e de aprendizagem, fomentando a curiosidade dos alunos e, conseqüentemente, o seu crescimento autónomo e liberal. Apesar das dificuldades encontradas, o projeto fluiu de uma forma positiva e satisfatória. Em suma, este projeto ajudou a entender que é possível realizar um trabalho contínuo, sem abandonar disciplinas ou áreas de conhecimento, uma vez que estão interligadas com o projeto desenvolvido.

Considero que este tipo de estratégia foi uma mais-valia no decorrer da prática pedagógica supervisionada, uma vez que foram realizadas atividades que potenciaram o alargamento de conhecimentos das crianças, sempre com um caráter mais lúdico.

PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE

A Parte II pretende abordar as seis Experiências-Chave que foram consideradas fulcrais na minha formação enquanto futura Educadora de Infância e Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

As seis Experiências-Chave situam-se em quatro capítulos: Capítulo 3 – Educação Pré-Escolar, Capítulo 4 – Investigação: Abordagem de Mosaico, Capítulo 5 – Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Capítulo 6 – Articulação: Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No Capítulo 3 encontrar-se-ão duas Experiências-Chave relativas à Educação Pré-Escolar, nomeadamente sobre o Movimento da Escola Moderna (MEM), e sobre a participação da Família.

No Capítulo 4 encontrar-se-á uma Experiências-Chave de uma Investigação desenvolvida em contexto de Jardim-de-Infância. Esta investigação, intitulada de “Abordagem de Mosaico”, visa dar voz às crianças e envolve-las na experiência e na construção de aprendizagens.

No Capítulo 5 encontrar-se-ão duas Experiências-Chave referentes ao Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que incidem sobre os Trabalhos de Grupo e sobre os Trabalhos para Casa (TPC).

Por último, no Capítulo 6 encontrar-se-á uma Experiência-Chave alusiva à Articulação da Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

CAPÍTULO 3 – Educação Pré-Escolar

1. Movimento da Escola Moderna (MEM)

Como já foi referido anteriormente, o Jardim-de-Infância, onde foi realizada a prática educativa, rege-se pelos princípios do Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM).

Este modelo assenta num Projeto Democrático “de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas” (Oliveira-Formosinho, 1996, p. 139).

A criação do Movimento decorreu da fusão de três práticas convergentes: Sérgio Niza, que procura concretizar a proposta de Educação Cívica de António Sérgio na conceção de um município escolar numa escola de Évora (1963/64); Rosalina Gomes de Almeida, que introduz uma prática pedagógica baseada nos princípios e técnicas de cooperação e expressão livre de Freinet na educação de crianças normovisuais, inseridas em grupos de crianças cegas e amblíopes, no Centro Infantil Hellen Keller em Lisboa; Rui Grácio, que organiza Cursos de Aperfeiçoamento Profissional do Sindicato Nacional de Professores, entre 1963 e 1966, onde colaboraram os dois autores supracitados (Bohac, 2014, p. 44).

De uma conceção empirista da aprendizagem assente no ensaio e erro (Pedagogia de Freinet), o MEM foi evoluindo para uma perspetiva de desenvolvimento das aprendizagens, “através de uma interação sociocentrada, radicada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos, na linha institucional de Vigotsky e de Bruner” (Oliveira-Formosinho, 1996, p. 139).

Neste modelo curricular, a Instituição Educativa é vista como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade da vivência democrática (Leandro, 2008). O contexto democrático na sala de atividades assenta na entreatajuda guiada por princípios éticos da justiça, reciprocidade e igualdade, valores que integram a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

No MEM, o cenário pedagógico “é um elemento fundamental no processo de aprendizagem, uma vez que é organizado pelos elementos do grupo, estando todos

envolvidos na sua gestão, o que implica um processo de corresponsabilização” (Vala, 2012, p. 5).

As grandes finalidades a que o modelo pedagógico se propõe são (1) iniciação às práticas democráticas, (2) reinstituição dos valores e das significações sociais e (3) reconstrução cooperada da cultura (Niza, 1991). Não se tratam de três domínios da formação dos discentes, mas de “três dimensões interdependentes que dão sentido constante ao acto educativo, conscientemente participado na sua construção e devir” (Oliveira-Formosinho, 1996, p. 142).

Este modelo na educação pré-escolar assenta em três condições fundamentais, nomeadamente (1) grupos com idades variadas, (2) existência de um clima em que se privilegia a expressão livre e (3) proporcionar às crianças tempo para brincar, explorar e descobrir.

A primeira condição é baseada na teoria de Vigotsky, no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), uma vez que o contacto das crianças com adultos e pares mais velhos é promotor de aprendizagem. A constituição de grupos com idades variadas “assegura a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas que pressupõe este projeto de enriquecimento cognitivo e sociocultural” (Niza, 2013, p. 149). No entanto, esta condição não se verificava na Instituição.

A segunda condição diz respeito à “necessidade de um clima de livre expressão das crianças” (Folque, 1999, p. 6), reforçando a valorização pública das suas opiniões e ideias, bem como das suas experiências de vida.

No que concerne à última condição, ao se proporcionar o lúdico na exploração de ideias, materiais e documentos, estamos a estimular o questionamento e a interrogação, suscitando, assim, “projetos de pesquisa autopropostos ou provocados” pelo educador (Niza, 2013, p. 149).

Toda a organização do trabalho curricular é desenvolvida a partir de cinco módulos de atividades, designadamente, (1) módulo principal de organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa, onde em grande grupo se planifica

e avalia, se analisam ocorrências significativas e se faz a clarificação e construção de regras de vida para o desenvolvimento sociomoral; (2) trabalho curricular participado pelo grupo; (3) trabalho autónomo e acompanhamento individual; (4) trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos; e (5) circuitos de comunicação, para difusão e partilha dos produtos culturais realizados.

Este modelo pedagógico propõe e realça o “papel do grupo como um agente provocador do desenvolvimento intelectual, moral e cívico com uma forte ligação ao quotidiano” (Folque, 1999, p. 5). Este modelo adota uma perspetiva sociocêntrica, “no qual o grupo se constitui como o lugar desafiador ideal para o desenvolvimento social, intelectual e moral das crianças” (*idem/ibidem*, p. 6). A vida do grupo é organizada numa experiência de democracia direta, não representativa, onde se privilegia a comunicação, a negociação e a cooperação.

Este modelo estipula regras no que se refere à organização do tempo e do espaço. O tempo no jardim-de-infância está dividido em dois períodos distintos: a manhã, destinada ao trabalho em projeto ou trabalho autónomo³¹, em que estão integradas as atividades escolhidas pelas crianças, e a parte da tarde destinada ao trabalho curricular participado pelo grupo e às sessões de animação cultural³², dinamizadas por convidados, crianças ou pela educadora (Vala, 2012, p. 10).

O tempo dedicado às comunicações é um tempo privilegiado de auto e heteroavaliação, durante o qual cada criança toma consciência do seu percurso individual, mas de forma cooperada. Assumem-se em grupo compromissos de trabalho e estabelecem-se parcerias de aprendizagem. O trabalho desenvolvido “é partilhado e reconstituído através de circuitos de comunicação organizados e vividos pelo grupo onde se faz circular os saberes científicos, culturais e sociais”, dando uma dimensão crítica e clarificadora aos saberes (Leandro, 2008, p. 2).

³¹ Durante este tempo, as crianças têm a autonomia de escolher quais as atividades que querem realizar nas áreas disponíveis na sala, ou inserirem-se em algum projeto que irá ser desenvolvido.

³² Este tempo é planificado na Agenda Semanal e destina-se à realização de atividades em torno das Expressões, de saídas ao exterior, de visitas da família à sala e à Reunião de Conselho, realizada à sexta-feira.

Como já foi referido anteriormente, é fundamental estabelecer uma rotina com as crianças, uma vez que lhes dá segurança e lhes permite serem crianças mais autónomas, gerindo o seu tempo de forma mais consciente e eficaz.

No que concerne à organização do espaço, esta deve refletir e suportar o desenvolvimento curricular e veicular as intenções educativas, promover interações diversificadas e oportunidades de aprendizagem ativa. Na organização da sala houve o cuidado de organizar o ambiente para que este fosse estimulante e propiciador de aprendizagens. Esta organização era flexível, podendo ser alterada ao longo do ano letivo. A sala de atividades era composta por sete áreas:

1. Área de Trabalho Coletivo/ Área da Expressão Plástica;
2. Área da Matemática;
3. Área da Biblioteca/ Centro de Recursos;
4. Área das Ciências – Laboratório;
5. Área da Escrita – Oficina da Escrita;
6. Área do Faz-de-Conta;
7. Área dos Jogos de mesa e de chão.

A sala dispunha de instrumentos que ajudam a regular o que acontece na sala e que contam “a história de vida do grupo” (Folque, 1999). O Diário de Grupo, a Agenda Semanal, o Quadro de Tarefas, o Mapa de Atividades, o Mapa de Presenças, a Lista de Projetos, as Regras de Convivência, o Quadro de Idades e o Mapa do Tempo, eram os instrumentos de regulação utilizados na sala de atividades. Todos estes instrumentos são facilitadores da organização democrática e ajudam as crianças a integrar as suas próprias experiências em grupo.

O Mapa de Atividades consiste num quadro de dupla entrada, onde se colocam as fotos das áreas da sala e os nomes das crianças, onde estas registam através do desenho de uma bola aberta as intenções de trabalho/ atividades a realizar por cada um, no tempo de trabalho autónomo. O Mapa de Presenças é um quadro de dupla entrada, onde se colocam os nomes das crianças e os dias dos meses, e onde se regista, de acordo com o código combinado pelo grupo, as presenças. O Quadro de Tarefas consiste numa lista de tarefas de manutenção e apoio às atividades. Os

nomes das crianças são colocados rotativamente, e semanalmente, em frente à tarefa pela qual são responsáveis. Inculcar nas crianças o sentido de responsabilidade é “outro dos aspetos passíveis de ser cultivado através da organização do espaço, rotinas e materiais da sala, contribuindo para a formação de mecanismos autorregulatórios das crianças” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 39). O Quadro das Idades é um quadro onde estão colocados cartões com fotografias das crianças em colunas de idade. A Lista de Projetos tem como objetivo registar os vários projetos que estão a decorrer, quem os faz, a data de início e previsão do tempo da sua duração. (Guedes, 2011, p. 6).

O Diário de Grupo “é um instrumento mediador e operador da regulação social do grupo e do processo de negociação permanente e interactiva que uma educação cooperada ou democrática pressupõe” (Niza, 1991). Durante todo o processo de organização e gestão do espaço educativo, “o diário é o instrumento de regulação que fará a mediação na socialização das crianças” – é nele que “o grupo registará todas as situações que se torne necessário debater, o que ajuda na resolução de conflitos que aparecem no seio do grupo. Regista também, propostas e ideias que vão surgindo e que deverão ser conversadas pelo grupo, planeando-se assim novas atividades” (Vala, 2012, p. 7).

É uma folha grande dividida em quatro colunas, nas quais se registam as ocorrências negativas e positivas com os títulos “Não gostei” e “Gostei”; a terceira coluna, intitulada de “Fizemos”, é de balanço e a quarta coluna “Queremos Fazer” é de planificação. O Diário de Grupo “é um instrumento essencial para dar voz à criança e para promover a participação ativa das crianças nos processos de tomada de decisões sobre aquilo que lhes diz respeito” (Garcia, 2010). Na sala, o Diário de Turma – base da Reunião de Conselho – e os seus registos eram lidos e discutidos na Reunião de Conselho que se realizava, habitualmente, à sexta-feira de cada semana. Esta reunião servia para fazer um balanço sobre o trabalho realizado.

O espaço educativo estava organizado de modo a permitir que as crianças pudessem escolher as atividades que queriam desenvolver, e estarem nas áreas individualmente, a pares ou em pequenos grupos.

Ao longo do estágio, constatou-se que as crianças também fazem parte do processo de avaliação, e esta só faz sentido, uma vez que remete para novas situações de aprendizagem cooperada. Nas pequenas reuniões de grande grupo – realizadas no início do período da manhã e no final do dia – planificava-se e avaliava-se o que fora feito e o que ficara por fazer. Semanalmente, durante as Reuniões de Conselho – realizadas habitualmente à sexta-feira -, em grande grupo, também se avaliava: ao ler-se a coluna do “Fizemos” do Diário de Grupo, avaliando como tudo decorreu e o que ainda faltava fazer; pensava-se em novas propostas e partia-se para a planificação da semana seguinte. Mensalmente, ao fazer a avaliação do Mapa de Atividades, cada criança apercebe-se da atividade que faz com maior ou com menor frequência, se está a fazer apenas o que lhe dá prazer ou o que precisa fazer para aprender mais.

Neste modelo pedagógico, a criança são participantes ativos no seu processo de aprendizagem, sendo as suas experiências realizadas fora do contexto em jardim-de-infância, as suas motivações e desejos, são o mote para a realização de projetos.

O contato com este Modelo Pedagógico foi uma mais-valia para o meu percurso académico, uma vez que nunca tinha trabalhado com esta metodologia.

2. A Participação da Família

A relação estreita entre os programas para crianças pequenas e seus pais reflete um entendimento da íntima ligação entre pais e filhos. Como os seus pais têm um impacto maior na vida de seus filhos, do que qualquer programa educacional, os educadores aprenderam a usar esta relação como continuidade no seu trabalho em sala de aula (Spodek & Saracho, 1994, p. 166).

Durante muitos anos, a relação jardim de infância-família foi, no nosso país, uma relação essencialmente negativa: a escola só chamava os pais quando os filhos estavam a ter problemas, isto é, “só os convidava para actividades em que não tinham mais do que o papel de espectadores” (Marujo *et al*, 1998, p. 149).

Porém, muito mudou no que toca ao papel dos pais e professores na educação dos mais novos. Os pais começaram a quererem ser co-educadores e parceiros intervenientes no processo de aprendizagem dos seus educandos (*idem/ibidem*, p. 11).

O termo *participare*, de origem latina é, segundo Oliveira (1999, p. 25), “composto por duas raízes: o substantivo *parspartis* (parte, porção) e o verbo *capare* (colher, tomar). Traduzindo literalmente quer dizer: colher ou tomar parte. O conteúdo semântico do conceito *participação* faz assim referência a tomar ou ter parte em algo.”

O Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de Novembro, define “os direitos dos pais e encarregados de educação enquanto membros dos órgãos de administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e respectivas estruturas de orientação educativa” (Artigo 1.º, ponto 2).

A participação dos pais na vida escolar das crianças faz-se como “um direito de cidadania. É esse primeiro direito que leva os pais à escola. Porque, depois, a segunda parte deste mesmo tema, o acompanhamento dos filhos, faz pensar noutra realidade, que é o acompanhamento que fazemos aos filhos em casa” (Almeida, 2005, p. 69).

A experiência escolar das crianças “afecta e é afectada por todos os aspectos do seu desenvolvimento – cognitivo, físico, emocional e social. Além das características próprias da criança, cada nível do contexto das suas vidas, desde a família próxima aos acontecimentos na sala de aula e às mensagens que recebem da sua cultura mais alargada, influenciam a sua realização escolar” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 446).

O envolvimento dos pais na educação pré-escolar dos seus filhos “afecta significativamente tanto o comportamento dos pais como o desenvolvimento e a educação dos filhos” (Spodek, 2002, p. 785), visto que os conhecimentos dos pais acerca dos seus educandos permite-lhes apoiar a criança ao adaptar o ambiente ao nível de desenvolvimento da criança em cada momento.

A importância da família – vista como espaço privilegiado do desenvolvimento da criança e como o primeiro agente socializador³³ na vida do ser humano (Machado, 2011, p. 6) –, tem sido frisada por diferentes correntes, tanto no domínio da psicologia, como no da sociologia e no da pedagogia.

A família detém funções culturais, sociais e biológicas, que enriquecem o desenvolvimento da criança (Baptista, 2013). Os pais influenciam também a “realização escolar através das formas como motivam as crianças e das atitudes que transmitem” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 447).

Atualmente, os pais têm pouco tempo para a educação dos seus educandos, devido à crise que se faz sentir e ao tempo que passam nos seus locais de trabalho. Devido a estas circunstâncias, as crianças passam mais tempo no jardim-de-infância. Assim, torna-se importante estabelecer uma relação entre o jardim-de-infância e a família, reforçando a educação das crianças.

O enquadramento legal sobre o envolvimento e a participação dos pais na vida escolar “começou a desenhar-se a partir de 1974, embora de forma muito ténue”

³³ A família funciona como o primeiro e mais importante agente socializador, é o primeiro contexto no qual se desenvolvem padrões de socialização em que a criança constrói o seu modelo e se relaciona com todo o conhecimento adquirido durante a sua experiência de vida primária que se refletirá na sua vida escolar (Machado, 2011, p. 6).

(Pereira, 2010, p. 26). Com a participação da família no processo de ensino-aprendizagem, a criança ganha confiança vendo que todos se interessam por ela, e também porque se passam a conhecer quais são “as dificuldades e quais os conhecimentos da criança” (Macedo, 1994, p. 199).

Como explica Sarmiento (1992, p. 29, citado por Pereira, 2010, p. 28), “a escola e os pais são determinantes no sucesso escolar da criança. Este é um processo que não pode ser deixado ao acaso, sendo importante não esquecermos que a qualidade dos processos de interacção, que se estabelecem, vão de alguma forma influenciar o sucesso educativo de cada criança”.

Referindo-se a este assunto, Vasconcelos (2001) explica que “o Relatório da Organização para a Cooperação e para o Desenvolvimento Económico (OCDE) dá especial ênfase aos papéis complementares entre as famílias e as instituições de infância e que uma das apostas políticas actuais é no envolvimento dos pais, famílias e comunidades” (Pereira, 2010, p. 28). Segundo Vasconcelos (2001, p. 12), estas políticas pressupõem “o envolvimento dos pais nas estruturas para a infância, a promoção de atitudes enquadradoras das aprendizagens e do desenvolvimento dos filhos, a partilha de informação e de serviços, o apoio à emergência dos poderes dos pais e da comunidade.”

A Educação Pré-Escolar é um complemento da ação educativa da família e incentiva os pais a participarem no quotidiano das crianças. “A ligação escola-família veio ocupar um espaço privilegiado na reflexão educacional” (Homem, 2002, p. 38). É importante envolver os pais na vida quotidiana das crianças tal como afirma Siraj-Blatchford (2005, p.15), “os pais podem fornecer informação e conhecimentos valiosos acerca dos seus filhos e porque os pais têm um contributo a dar no planeamento do currículo e podem contribuir de forma significativa para o trabalho que é desenvolvido com vista a alcançar objetivos comuns para as suas crianças”.

A participação da família no JI é vista como um indicador de qualidade educativa, o que significa que os educadores “são conscientes da importância da relação do jardim-de-infância com a família, sugerindo uma melhor qualidade no que respeita à prática pedagógica desenvolvida” (Baptista, 2013, p. 32). Assim, o Educador “é um

permanente mediador entre a família e o Jardim-de-Infância, entre o Jardim-de-Infância e a comunidade de pertença da criança, entre o mundo adulto e infantil” (Sarmiento, 1992, p. 16, citado por Pereira, 2010, p. 40).

Cabe ao educador, especialista na Educação Pré-Escolar, fomentar um diálogo intencionalizado que, partindo do conhecimento e respeito das diferentes características socioeconómicas das famílias, das suas expectativas, da diversidade dos modelos parentais existentes, facilite “a interacção valorizante entre crianças, pais e educador” (Ministério da Educação, 1994, p. 7). O educador deve reconhecer a família como “parceiros activos, não só para uma melhor compreensão das características individuais e do grupo, como também, na concepção e realização de projectos que incentivem uma estreita ligação e uma actuação concertada e integradora dos diferentes espaços educativos onde a criança se desenvolve” (*idem/ibidem*, p.7).

A participação dos pais nas atividades é indispensável. Só com o apoio dos pais e da comunidade se podem encontrar formas diversificadas e contextualizadas (Ministério da Educação, 2002), uma vez que este envolvimento é muito importante para que o trabalho desenvolvido na sala desempenhe o papel de promotor e valorizador das expressões culturais do meio.

As OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p. 43) referem que “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança, importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.”. Desta forma, no âmbito da educação pré-escolar cabe aos pais e encarregados de educação:

- Participar, através de representantes eleitos para o efeito ou de associações representativas, na direcção dos estabelecimentos de educação pré-escolar;
- Desenvolver uma relação de cooperação com os agentes educativos, numa perspectiva formativa;
- Dar parecer sobre o horário de funcionamento do estabelecimento de educação pré-escolar;

- Participar, em regime de voluntariado, sob orientação da direcção pedagógica da instituição, em actividades educativas de animação e de atendimento (Ministério da Educação, 2000, p. 101).

O Movimento da Escola Moderna requer uma “forte articulação com as famílias, os vizinhos e as organizações da comunidade para que vários dos seus elementos se assumam conscientemente como fonte de conhecimento e da formação para as crianças do jardim-de-infância” (Leandro, 2008, p. 4). Uma das características que define a proposta curricular deste modelo diz respeito “ao protagonismo escolhido para a aprendizagem”, onde o Educador deve servir a criança de acordo com os seus interesses e as suas vontades (Bohac, 2014, p. 75).

Edwards (1999, p. 110) refere que “as idéias e habilidades que as famílias trazem à escola e, ainda mais importante, o intercâmbio de idéias entre pais e professores favorecem o desenvolvimento de um novo modo de educar.” A criação de um elo entre o JI/ Família constitui um precioso indicador de vantagens da ação pedagógica interativa, sobretudo, beneficia a criança, evitando ruturas no processo afetivo, facilitando o percurso de aprendizagem e dando continuidade às suas referências familiares e ambientais; proporciona ocasiões de aprendizagem comum extensiva à comunidade onde a criança está inserida³⁴; facilita uma pedagogia interativa e globalizante aberta às trocas com o mundo circundante da criança. (Ministério da Educação, 1994, pp. 9-10)

Estas trocas e reflexões de experiências e de saberes permitirão “uma componente de apoio à família qualificada, que dignificará os educadores que a dinamizaram e dará uma enorme satisfação às crianças e aos seus pais” (Ministério da Educação, 2002, p. 22).

O envolvimento das famílias e da comunidade serve não só para resolver “problemas quotidianos de organização”, mas também para que o JI “possa cumprir o seu papel de mediador e de promotor das expressões culturais das populações que serve” (Leandro, 2008, p. 4).

³⁴ “O exercício da participação cívica toma, assim, força de dever e de direito, aparecendo como um valor a incentivar no desenvolvimento inter-pessoal” (Ministério da Educação, 1994, p. 10).

No momento do desenvolvimento em que a criança procura a sua autonomia e desafia a sua iniciativa, entra no jardim-de-infância.

A criança tem de sentir que há alguém com quem pode contar, para sentir que ela, também, conta para alguém, “o que reforçará o seu sentimento de ser amada e aceite” (Enderle, 1990, citado por Ministério da Educação, 1994, p. 14). O amor e a segurança que a criança sentir, “são a essencialidade do desenvolvimento da auto-aprovação e da auto-aceitação, encorajando-a para uma atitude construtiva, primeiro para consigo, depois para com os outros e integrando-a, positivamente, num mundo social mais alargado” (Maslow & Erikson, 1977, citados por Ministério da Educação, 1994, p. 14).

A aposta da família/ JI em garantir experiências suficientes e graduadas do exercício da responsabilidade favorece a autonomia e a cooperação. O partilhar da vida quotidiana³⁵ permite às crianças o “conhecimento de valores, das preocupações, das aspirações que se vivem e, por isso mesmo, ajudam-nas a situar-se face a si e aos outros, nas ideias do bem e do belo, da fraternidade e da justiça, da lealdade e do compromisso, da autenticidade e da liberdade” (Ministério da Educação, 1994, p. 15).

No decorrer da prática educativa supervisionada, constatou-se que as famílias das crianças eram bastante participativas no que diz respeito às atividades, contribuindo para a construção social da cultura e potenciando, assim, a identidade cultural. Por exemplo, no dia 22 de abril o avô de uma criança dinamizou uma atividade na sala para falar sobre o mel e as abelhas, contribuindo e partilhando os seus saberes, uma vez que exerce a profissão de Apicultor, aumentando assim a identidade cultural das crianças.

Para finalizar, a interação entre a família e o jardim-de-infância, “projecta na sua globalidade a legislação que a sustenta e a fundamentação que a suporta” através de um quotidiano que:

35 Entre a família e o Jardim-de-Infância.

- Valoriza a intervenção das famílias estimulando a descoberta de outras formas de intervir no desenvolvimento dos filhos;
- Cria oportunidade para uma autoestima e autovalorização na construção de um novo aspeto da sua identidade no papel de mãe e de pai no percurso pré-escolar dos seus educandos;
- Favorece o desenvolvimento da criança ao nível familiar e comunitário fazendo reconhecer o seu estatuto próprio;
- Ajuda a instituição pré-escolar a desenvolver modelos educativos facilitadores de transições saudáveis e enriquecedoras quer, integrando o antes, quer preparando o depois;
- Promove o reconhecimento de uma comunidade educativa em que todos podem colaborar;
- Proporciona o conhecimento da intervenção profissional do educador de infância, ajudando o reconhecimento da sua função e do seu papel de interventor social, contribuindo, deste modo, para uma identificação profissional valorizante. (Ministério da Educação, 1994, p. 60).

O trabalho com os pais é uma componente importante da educação em qualquer nível, especialmente quando se trata de crianças pequenas. É muito importante que exista um elo entre a família e a comunidade escolar “com vista a conseguirem ajudar educandos e consequentes alunos, de forma a que os consigam tornar cidadãos ativos e capazes de agir na sociedade dos nossos dias” (Picanço, 2012, p. 17).

Assim, os educadores precisam desenvolver um entendimento com os pais e compreender a sua situação familiar, bem como uma variedade de técnicas para trabalhar com eles (Spodek & Saracho, 1994), ou seja, não devem considerar a educação da criança isoladamente, pois para ter sucesso no trabalho, os docentes precisam da cooperação ativa dos pais.

CAPÍTULO 4 – Investigação: Abordagem de Mosaico

3. A Abordagem de Mosaico

A presente Experiência-Chave é o resultado da componente investigativa desenvolvida no decorrer do estágio em contexto de Educação Pré-Escolar. Esta investigação foi realizada em colaboração com o par de estágio, e, por isso, a análise dos dados foi realizada conjuntamente. A Abordagem de Mosaico foi criada por Alison Clark e Peter Moss, como uma metodologia para escutar crianças pequenas.

A Abordagem de Mosaico foi inspirada na documentação pedagógica de Carlina Rinaldi. A sua origem provém de trabalhos desenvolvidos em contexto rural e foi criada com o intuito de dar poder às comunidades encarecidas para que estas tivessem voz nas mudanças das suas comunidades.

É uma metodologia que visa dar voz às crianças e que utiliza a Pedagogia de Participação. Esta pedagogia é entendida como a criação de ambientes educativos onde a ética das relações e interações permite o desenvolvimento de atividades e projetos que valorizam a experiência, os saberes e as culturas de cada criança. Esta pedagogia “credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a acção pedagógica numa atividade compartilhada” (Oliveira-Formosinho, 2007 citado por Oliveira-Formosinho, 2008, p. 33).

Investigar as vozes das crianças é uma perspectiva recente, uma vez que a construção de uma visão da criança enquanto detentora de direitos e protagonista das suas ações e criações tem vindo a ganhar “cada vez mais espaço” entre as pesquisas nas áreas das Ciências Sociais e Humanas em especial na Sociologia da Infância, na Antropologia da Criança e, conseqüentemente no campo das Ciências da Educação (Sobrinho, 2008, p. 4). A Sociologia da Infância tem vindo a “considerar a infância como uma construção social e a compreender as crianças como actores sociais plenos, competentes, activos e com voz” (Tomás, 2007, p. 45).

A participação das crianças é um meio de aprendizagem com valor em si mesmo e um direito fundamental da infância que reforça os valores democráticos. As crianças “não devem ser encaradas nem sujeitos, nem objectos, mas participantes” (Woodhead e Faulkner, 2000 citado por Oliveira-Formosinho, 2008, p. 33), isto é,

parte-se da conceção de que a criança é vista como um ator social, potencialmente capaz de interferir, agir e construir a sua história. É importante considerarmos que as vozes das crianças sejam escutadas e inseridas no dia-a-dia escolar, evidenciando, assim, a forma de ver, compreender e vivenciar a realidade de cada criança.

Na Abordagem de Mosaico, tal como acontece no âmbito da Pedagogia de Participação, preconiza-se a construção de um quotidiano educativo “que concebe a criança como uma pessoa com agência³⁶, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 33).

Alison Clark e July Statham (2005) exploraram a Abordagem de Mosaico. Esta metodologia serve para ouvir crianças precoces e reúne ferramentas verbais e visuais para revelar perspetivas das crianças. O material produzido pelas crianças fornece uma plataforma para a comunicação entre adultos e crianças. Este tipo de abordagem utiliza múltiplas estruturas de materiais para ajudar as crianças a reunir informações sobre o importante detalhe das suas vidas diárias e para os partilhar com os adultos (Clark & Moss, 2011).

O nome *mosaico* foi escolhido para refletir a aproximação de diferentes peças de informação ou material para fazer uma imagem do ponto de vista das crianças. É uma forma de escuta que reconhece as crianças como co-construtoras de significados e especialistas nas suas próprias vidas. Alison Clark e Petter Moss (2011) mencionam seis características da Abordagem de Mosaico:

- Multimétodo – reconhece diversas linguagens (por exemplo métodos não-verbais, como fotografias e desenhos) e vozes das crianças, não se limitando apenas à linguagem verbal.
- Participativa – são reconhecidas as competências das crianças e estas são tratadas enquanto especialistas e agentes da sua própria vida.

³⁶ Dispor de agência “é entendido como ter poder e capacidades que, sendo exercitados, tornam o indivíduo uma entidade activa que constantemente intervém no curso dos acontecimentos à sua volta” (Barnes, 2000 citado por Oliveira-Formosinho, 2008, p. 33).

- Reflexiva – uma vez que envolve crianças, pais e educadores na reflexão sobre os significados, o que implica ouvir, documentar, observar e interpretar.
- Adaptável – pode ser usada em diversos contextos de Educação de Infância.
- Focada nas experiências de vida das crianças – observando a vida, em vez do conhecimento alcançado ou dos cuidados recebidos.
- Incorporada na prática – significa que esta abordagem tem potencial para ser utilizada enquanto ferramenta de avaliação e em simultâneo ser parte integrante da prática educativa.

Além destas seis características, a criança ainda é vista como competente comunicadora, detentora de direitos e construtora de conhecimentos, sendo o adulto encarado como um mediador e um facilitador no processo de ensino e de aprendizagem.

A metodologia é focada nas experiências de vida das crianças e é composta por três fases:

1. Crianças e adultos recolhem documentação – deve-se observar, ouvir e falar com as crianças, podendo recorrer-se ao uso de máquinas fotográficas.
2. Juntam-se as diferentes peças de informação – dialogar, refletir e interpretar) – “juntam-se as peças”, isto é, as atividades efetuadas com as crianças, nomeadamente os mapas, os percursos, a manta, as fotografias e as entrevistas.
3. Tomam-se decisões – sobre que áreas se devem manter, que áreas mudar e que áreas juntar.

Christensen e Prout (2002) identificaram quatro perspetivas sobre como são encaradas as crianças na investigação. Estas perspetivas assentam na diferença entre ver as crianças como objetos, como sujeitos, como atores sociais e como participantes. As duas primeiras perspetivas salientam a dependência e a incompetência da criança, sendo a sua vida analisada e imposta a partir do adulto. As

duas últimas perspetivas consideram as crianças como atores sociais ativos, integradas nos processos de investigação onde participam e colaboram com o adulto.

A “participação efetiva da criança poderá ser promovida através de diferentes formatos de escuta, nomeadamente a observação e o registo, a documentação fotográfica ou a análise das produções da criança” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 19). E isto acontece nesta metodologia, uma vez que são utilizadas várias formas de registo, tais como máquinas fotográficas, circuitos, mapas, observações, entrevistas e a manta mágica.

a) Objetivo e caracterização dos participantes

Ao longo desta investigação, a escuta constituiu “um processo contínuo no quotidiano educativo de procura de conhecimento sobre as crianças” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 33). Ao ter-se consciência de que a criança é um ser competente, está-se a oferecer-lhe uma “vivência do exercício do poder, por parte do adulto” (*idem/ibidem*, p.50).

Mas porquê ouvir as crianças? As informações que elas muitas vezes nos transmitem podem ser relevantes “para se conhecer melhor o que se passa na sua instituição e também entender como elas veem os processos” que lá se desenvolvem e como se sentem. Ao ouvi-las, permitimos que esta sinta o direito à participação (*idem/ibidem*, p. 79).

Para a investigação poder ser realizada com as crianças, enviamos para os Encarregados de Educação uma informação para que estes tomassem conhecimento dos objetivos do nosso estudo e autorizarem (ou não autorizarem) o seu educando a participar. Uma Encarregada de Educação não autorizou, e das restantes crianças com autorização, apenas 15 quiseram participar.

No dia 16 de abril, conversou-se com as crianças sobre a investigação a desenvolver e fez-se a elaboração do Contrato de Trabalho (Consultar Apêndice n.º 10, figura n.º 23).

Esta investigação intitulou-se de *Vamos fazer um projeto sobre a escola!*, cujo objetivo se prendeu com a observação e perceção sobre o que as crianças mais gostavam no jardim de infância e na sua sala, dando-lhes autonomia para se conhecerem melhor. Para este projeto tentamos perceber os interesses das crianças para posteriormente descobrirmos as suas opiniões sobre o mundo que as rodeia.

b) Implementação e instrumentos de recolha de dados

No dia 30 de abril, após obtermos autorização para dar continuidade à investigação, iniciaram-se as entrevistas, com o auxílio de um guião previamente elaborado (consultar Apêndice n.º 9). “Uma entrevista é uma interação entre dois (ou mais) seres humanos «com todas as suas incertezas»” (Glesne e Peshkin, 1992, p. 63 citado por Vasconcelos, 1997, p. 56).

Recorreu-se a entrevistas semiestruturadas uma vez que estas são consideradas como “o formato mais adequado para entrevistar crianças” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 23). As entrevistas foram individuais e foram realizadas num ambiente confortável, uma vez que se deve entrevistar as crianças num contexto que lhes seja familiar, pois o discurso da criança tende a ser mais extenso, claro e complexo quando se encontra num contexto familiar (*idem/ibidem*). Procurou-se também interagir com as crianças, uma vez que “numa boa entrevista não deve ser só um a perguntar e o outro a responder: uma boa entrevista tem de ser uma partilha; tem de ser uma interação” (Vasconcelos, 1997, p. 56), o que tornou, assim, a entrevista como uma conversa.

Na presente investigação, as crianças usaram as máquinas fotográficas de forma livre para registarem o que quisessem (amigos, áreas que mais gostam, o quintal, etc.), uma vez que as máquinas fotográficas fornecem uma ferramenta participativa através da qual as crianças podem comunicar as suas perspetivas e refletir sobre as suas experiências.

Depois do registo fotográfico, foi solicitado às crianças que desenhassem numa folha o que mais gostavam na Instituição, visto que os desenhos também são uma forma de

recolha de informação, dando-nos evidências, como por exemplo, de qual das áreas tem maior importância para a criança ou o que é que ela conhece dentro do seu jardim de infância.

Com os passos acima descritos – entrevista, registo fotográfico e desenhos – seguiu-se para o processo de Triangulação dos dados, isto é, confrontar os dados no sentido de perceber o que a criança referiu ao longo da investigação, e compreendê-la. Este processo envolve questionar os dados, confrontar informações e verificar se os dados são contraditórios.

Assim, após a entrevista, com o registo fotográfico feito pelas crianças e com o registo gráfico, constatou-se que as informações obtidas, através destes processos, coincidem. Considerou-se relevante conversar com a Educadora para cruzar informações, cujo objetivo consistiu em analisar os dados das entrevistas e obter alguma veracidade acerca das respostas dadas pelas crianças.

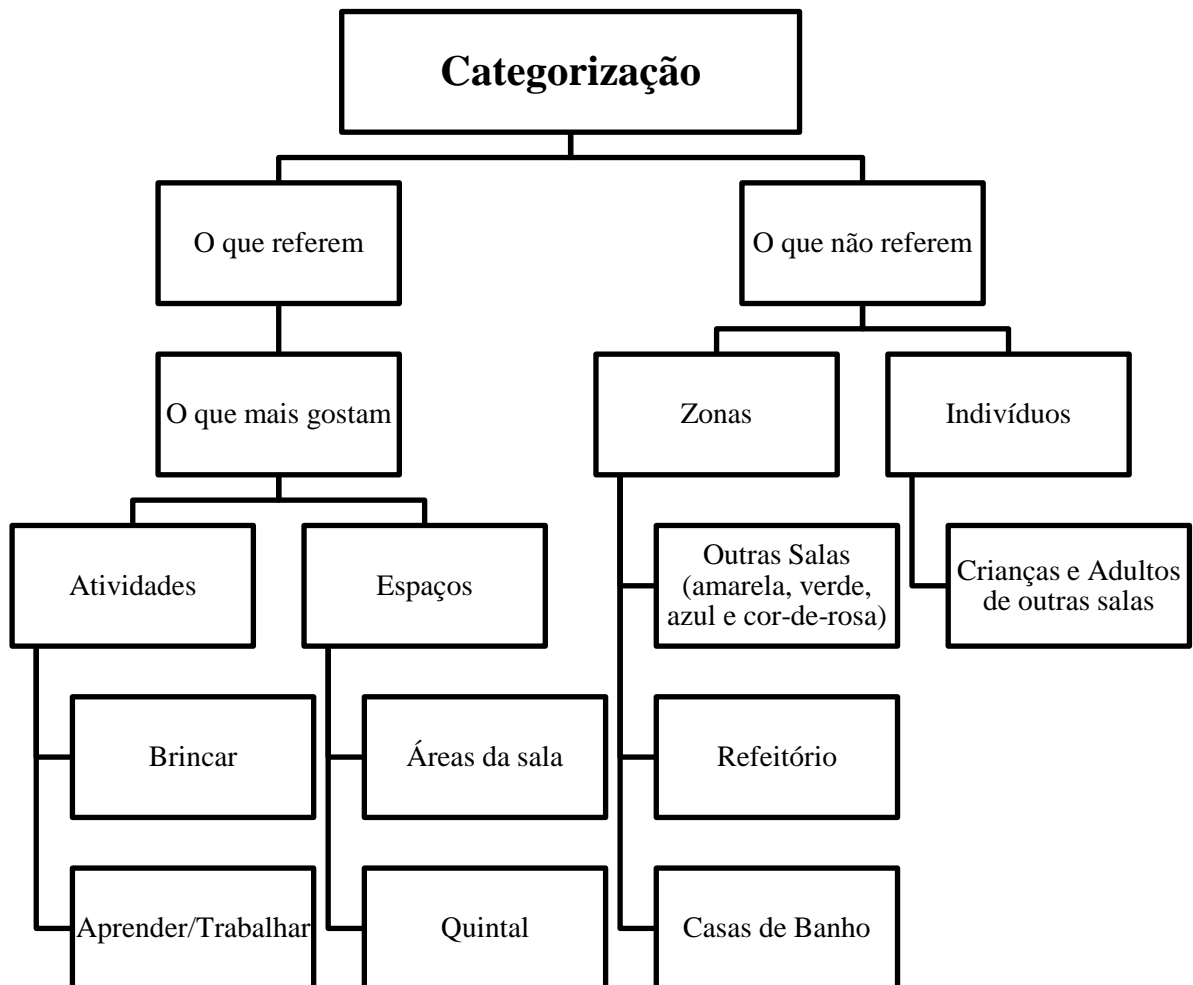
Por último surgiu a Manta Mágica (Consultar Apêndice n.º 10, figura n.º 24), que consistiu num espaço de observação e de reflexão sobre os momentos mais marcantes para as crianças, durante a Investigação. Possibilita-lhes a oportunidade de verem, comentarem e integrarem os seus elementos da pesquisa, nomeadamente o registo fotográfico, os desenhos e as respostas dadas à sua entrevista.

c) Apresentação e discussão dos dados

Após os dados obtidos, através da entrevista, foi necessário organizá-los para os podermos analisar e categorizar.

A categorização consiste em analisar os dados e colocá-los em categorias. Para serem consideradas úteis, as categorias devem possuir certas qualidades, tais como a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a produtividade, a objetividade e a fidelidade. As categorias ajudam “a organizar, separar, unir, classificar e validar as respostas encontradas pelos nossos instrumentos de recolha de dados” (Bartelmebs, 2014, p. 1). A análise elaborada neste estudo é uma análise qualitativa.

O Esquema n.º 1 organiza os aspetos relevantes recolhidos:



(Fonte própria)

Esquema n.º1: Organização de aspetos relevantes recolhidos

Partindo dos dados recolhidos (entrevistas, fotografias e desenhos) percebeu-se que as crianças referem apenas algumas das características da instituição. Das que referiram, apenas salientam as que mais lhes agradam, tanto a nível de Atividades como de Espaços.

No que diz respeito às atividades que desenvolvem, chegou-se à conclusão que estas se subdividem em Brincar e/ou Aprender/Trabalhar. Relativamente aos espaços referidos, apenas se encontrou ligação com as Áreas da Sala e com o Quintal. Para uma melhor perceção desta categorização, optou-se por organizar as evidências recolhidas que poderão ser consultadas no Apêndice n.º 8, Quadro n.º 3.

No fim da sua organização e após a análise completa dos dados percebeu-se que há Zonas e Indivíduos que não são referidos. No tópico Zonas as crianças não referiram espaços como o Refeitório, Outras Salas (amarela, verde, azul e cor-de-rosa) e as Casas de Banho. Já quando se fala nos Indivíduos constatou-se que não há qualquer referência a Crianças e Adultos de Outras Salas.

No que respeita às Áreas que as crianças manifestaram mais interesse, seis referiram a Área do Faz-De-Conta, cinco a Área de Expressão Plástica, quatro a de Matemática, quatro a de Ciências, quatro a do Computador, três a de Escrita, três a de Jogos de Mesa, duas a de Jogos de Chão e duas referiram a Área da Biblioteca.

Após a constatação supracitada verificou-se que as áreas menos mencionadas, e frequentadas, pelas crianças eram os Jogos de Chão e a Biblioteca. Foi oportuno intervir numa destas áreas, nomeadamente na área da Biblioteca com o objetivo de a tornar mais atrativa e cativante, proporcionando atividades diversas, instrutivas e lúdico-pedagógicas, surgindo assim o Projeto *Suportes Contadores de Histórias*.

Partiu-se desta Investigação, não só para ouvir as crianças e saber quais os seus pontos de vista acerca do Jardim de Infância onde estão inseridas, como também para saber quais as necessidades que elas demonstraram consciente ou inconscientemente ao longo da recolha de dados.

Concluindo, é importante realçar que, em ambiente familiar, é notória a facilidade com que a criança responde às questões, expressando as suas opiniões; e que a escuta da criança é fundamental numa relação de respeito, e com esta Abordagem há uma contribuição para o desenvolvimento dessa competência no Adulto. Partiu-se deste estudo, não só para ouvir as crianças e saber quais os seus pontos de vista acerca do Jardim-de-Infância, como também para saber quais as necessidades que elas demonstraram consciente ou inconscientemente ao longo da recolha de dados.

Com a implementação desta abordagem, percebi o quão importante ela se manifesta no modo de poder dar o bem-estar que uma criança necessita, pois ao refletir sobre a prática, os interesses das crianças e a importância de escutar as crianças (Clark & Statham, 2005), para que os espaços e as práticas educativas sejam cada vez mais do

agrado das mesmas e possibilitem um maior envolvimento delas, enquanto co-construtoras das suas aprendizagens.

Esta Investigação revelou-se complicada no início mas interessante no seu decorrer, uma vez que proporcionou uma nova visão do que se entende sobre as crianças e sobre o que cada uma delas nos tem para oferecer.

CAPÍTULO 5 – Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

4. A dinâmica dos Trabalhos de Grupo

As sociedades atuais “exigem cada vez mais que os cidadãos saibam como viver juntos de uma forma democrática” (Valente, 2012, p. 33). Portanto, as escolas desempenham um papel fundamental na educação das crianças e jovens, futuros cidadãos, assumindo a responsabilidade de os preparar para a vida em comunidade, tornando-os cidadãos responsáveis e participativos.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei n.º49/2005) aponta para a necessidade da Educação para a Cidadania, mostrando o valor dos Trabalhos de Grupo. De acordo com a Secção II, Artigo 7.º, alínea e), o Sistema Educativo deverá “facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho.”

Para que todos os alunos sejam integrados no processo de aprendizagem, o/a Professor/a deve criar diferentes estratégias de ensino. Um exemplo de uma estratégia de ensino diversificada é o Trabalho de Grupo, no qual a criança se torna o principal agente da sua própria aprendizagem.

A aprendizagem exige “muito esforço individual e solitário”, porém “há momentos em que o estudante ganha mais se cooperar com amigos motivados e responsáveis” (Estanqueiro, 1991, p. 57).

O trabalho de grupo é uma “componente indispensável numa postura metodológica que vise aprendizagem e desenvolvimento” (Pato, 1995, p. 9).

Os trabalhos de grupo permitem “variare os métodos, estimular a curiosidade, favorecer as discussões entre as pessoas e atingir objectivos” (Meirieu, 2005, p. 196). Este tipo de trabalho, dentro e fora da aula, pode “fornecer melhor rendimento e é um valioso contributo para a formação da personalidade” (Estanqueiro, 1991, p. 57).

As experiências adquiridas com os trabalhos de grupo “podem contribuir decisivamente para que o grupo, como unidade de trabalho, funcione melhor, e logo que as aprendizagens se façam num clima de crescimento pessoal e de colaboração” (Barbosa, 1995, p. 49).

Com a realização de trabalhos de grupo, “é possível, numa turma, ter em conta diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo e afectivo dos alunos, respeitar ritmos diferentes de pensamento e de acção, valorizar processos complexos de pensamento e melhorar a aquisição de competências” (Pato, 1995, p. 9). O trabalho de grupo coloca cada aluno numa relação dinâmica com outros saberes, outros modos de pensar, outras opiniões, outros modos de agir e de reagir.

Ao longo da minha prática pedagógica supervisionada, constatou-se que as crianças trabalhavam poucas vezes em grupo. Assim, uma das nossas preocupações prendeu-se com a promoção dos Trabalhos de Grupo, visto que “a comunicação entre os alunos, a troca de informação «horizontal» e o intercâmbio de conhecimento e reflexão entre grupos não são obstáculos à aprendizagem. São o seu terreno de eleição” (*idem/ibidem*, p. 7).

Joseph Luft (1968, p. 11) refere que “a dinâmica de grupo não pode e não deve fazer mais do que permitir ao indivíduo a aprendizagem da autonomia e da liberdade em relação a outrem, sem deixar de respeitar profundamente os valores e as singularidades próprias de cada um.”

Ao trabalharem em grupo, os alunos utilizam a sua autonomia e colocam à prova o sentido de responsabilidade, uma vez que ao realizarem “actividades que melhor se adequem à fase em que se encontram para depois chegarem ao nível mais elevado” (Ministério da Educação, 1995, p. 48), desenvolvem o sentido de responsabilidade pela sua própria aprendizagem.

De acordo com António Estanqueiro (1991, p. 57), o tamanho dos grupos dependem do tipo de trabalho e dos objetivos a atingir. O grupo deve ser “suficientemente numeroso para assegurar a realização das tarefas”, não devendo ultrapassar os cinco elementos.

A companhia dos melhores alunos “é estimulante, porque oferece um bom exemplo a seguir. Ao lado de colegas motivados, descobrem-se novos motivos de interesse” (*idem/ ibidem*, p. 58), ou seja, na realização de trabalhos, os melhores aliados são os

colegas motivados e responsáveis, uma vez que procuram cumprir as tarefas que lhes são confiadas, enriquecendo o grupo onde pertencem.

Os seis grupos de trabalho, constituídos entre quatro e cinco elementos cada, já estavam estruturados pela professora cooperante, possibilitando um equilíbrio do grupo. Porém, quando se observava que alguns dos elementos de um determinado grupo não funcionavam, eram mudados numa próxima aula cuja tipologia de trabalho fosse esta. Estes grupos eram heterogéneos com o intuito de serem evitadas as constituições de grupos com o mesmo nível de aprendizagem e com o mesmo género.

Para que a cooperação seja eficaz entre os diferentes elementos de um grupo, é “fundamental que o grupo tenha método de trabalho, isto é, saiba definir objectivos, distribuir tarefas e estabelecer regras” (*idem/ibidem*, p. 59).

No final dos trabalhos incentivou-se, sempre que possível, o momento de partilha e de apresentação do que cada grupo realizou, onde os restantes alunos comentavam e davam a sua opinião e novas sugestões aos colegas³⁷, uma vez que “é importante que os alunos sejam capazes de analisar os seus resultados e o do grupo, avaliando-os de forma constante e através da reflexão” (Valente, 2012, p. 39).

A implementação de uma nova metodologia de trabalho, em contexto de sala de aula, implica uma mudança consciente, por parte do docente, que vise a melhoria das aprendizagens dos seus alunos, uma vez que o professor deve ser “responsável pela fomentação do processo de aprendizagem, criando o ambiente mais apropriado para os alunos alcançarem os objectivos a que se propuseram” (Ministério da Educação, 1995, p. 49).

O trabalho de grupo exige aos professores “ainda mais trabalho e responsabilidade, mas não pode deixar indiferentes aqueles que se empenham no sucesso escolar dos seus alunos” (Pato, 1995, p. 11).

³⁷ A oportunidade para refletir sobre a prática é essencial à melhoria da mesma. “Convidar as crianças a fazer comentários avaliativos e respeitar as suas ideias não só ajuda a melhorar a prática, como lhes faculta o domínio do processo e as leva a ter orgulho na sua capacidade de discernimento e na sua capacidade crítica” (Wassermann, 1990, p. 104).

Cabe ao docente desempenhar o papel de observador e participante, devendo “explicar, informar, pôr os problemas, estimular, escutar, reflectir, reconhecer as diferenças entre os indivíduos e entre os grupos, incitar, animar e inspirar” (Luft, 1968, p. 76). Após cada grupo ter iniciado o seu trabalho torna-se importante que o docente vá gerindo o processo e auxiliando os alunos, evitando interferir demasiado, ou prestar ajuda quando esta não for solicitada, pois segundo Arends (1995, citado por Valente, 2012, p. 41), além de “tornar-se aborrecido para os alunos, podem perder-se oportunidades de os alunos tomarem iniciativa e autodirigirem-se”. Porém, se o professor perceber que os alunos não compreenderam bem as instruções, pode “intervir diretamente e prestar a ajuda necessária.”

É importante que os Professores conheçam a turma para poder definir, da melhor forma, os grupos de trabalho. Assim, devem criar grupos heterogéneos³⁸, para que os alunos interajam uns com os outros, independentemente do seu género e nível de aprendizagem. Observar os alunos em pequenos grupos torna-se mais simples do que observá-los no grupo turma, pois “na relação com o pequeno grupo, o professor dispõe de mais e de melhores condições para observar e intervir” (Pato, 1995, p. 11).

A sala de aula deve reunir condições necessárias que possibilitem o trabalho em grupo. No que concerne ao espaço, as mesas devem estar arrumadas de tal modo que à volta de cada uma se sentem quatro ou cinco elementos e em disposição que favoreça a dinâmica intergrupos, pois tal como refere Wassermann (1990, p. 95) “organizar a sala de aula significa confrontar-se com uma variedade de opções em relação ao plano de aula a elaborar e à disposição confortável e atractiva da sala.”

O tempo destinado à realização de uma atividade deve ter em conta os objetivos previstos para essa atividade, “respeitando o ritmo de cada grupo, dentro de certos limites: cada grupo deve ter o tempo de que necessita para pensar, debater e agir sem atropelos ou frustrações” (Pato, 1995, p. 22).

³⁸ Segundo Maria Helena Pato (1995, p. 27), “os grupos heterogéneos (diferentes níveis de aproveitamento) integram seguramente alunos com diferentes aptidões e atitudes perante a aprendizagem e permitem uma maior probabilidade de diversificação no que respeita a experiência de vida, desenvolvimento da linguagem, hábitos de trabalho, perseverança, etc.”

Durante a nossa intervenção foi notória a evolução dos alunos no que diz respeito aos Trabalhos de Grupo. Se anteriormente não conseguiam funcionar em grupo, dividindo as tarefas propostas, e nem respeitavam as opiniões dos colegas, para o final já conseguiam trabalhar de forma unânime, respeitando as capacidades dos elementos constituintes do grupo, e ajudando-se mutuamente, superando, assim, as suas dificuldades.

Através do Trabalho de Grupo, as crianças ajudam-se uns aos outros e descobrem novos motivos de interesse, dado que “o simples debate de ideias, a reflexão partilhada, faz progredir a aprendizagem” (Estanqueiro, 1991, p. 64), cultivando, assim, boas relações humanas.

Segundo Piaget (citado por Estanqueiro, 1991, p. 64), “a personalidade é o produto da cooperação”, ou seja, em grupo, os alunos aprendem uns com os outros e aprendem a conhecer-se melhor. “A colaboração solidária entre alunos com capacidades e interesses diferentes é uma prevenção contra a doença do individualismo e os excessos de competitividade” (*idem/ ibidem*).

5. Trabalhos de Casa – a privação do tempo livre

As crianças trabalham hoje durante mais tempo do que aquele que é definido no horário de trabalho que achamos razoável para um adulto. É assustadora a quantidade de tempo que passam, depois das aulas, a realizar, no seu tempo livre, actividades organizadas e prescritas pelos adultos, sem, na maior parte das vezes, terem uma palavra a dizer. (Araújo, 2009, p. 13)

Na actualidade, as crianças, entre os 6 e os 12 anos de idade, trabalham cerca de 8 a 9 horas diárias – ou seja, cerca de 40 a 45 horas semanais – nas e para as escolas.

As crianças “trabalham mais do que os adultos no seu papel de alunas, sobretudo em actividades realizadas em função da escola” (Araújo, 2009, p. 15).

Mas o que se entende por “tempo livre”? Este tempo livre é visto como um “tempo desocupado, o qual pode estar (ou ser) livre, ou não” (*idem/ibidem*, p. 25), ou seja, o tempo livre seria caracterizado como um tempo com liberdade, independente, não comprometido, não monopolizado, em que a pessoa que dele dispõe atua com liberdade. Assim sendo, o tempo livre³⁹ das crianças deveria servir para brincar ou para descansar, após um dia inteiro passado na sua escola. Porém, o que na actualidade acontece é que as crianças ocupam este espaço para actividades formativas – organizadas pelos adultos – que contribuem para o seu desenvolvimento, pois como muitos pais referem, “temos de organizar actividades para não estarem sem fazer nada (...) se não, andam para aí e só fazem asneiras” (comunicação de um familiar, citado por Araújo, 2009, p. 30).

O tempo livre é um tempo social específico que não pode depender das actividades escolares, pois, deste modo, passará a um tempo “não livre” abarcado pela lógica escolar. Como consequência, visto que as crianças têm cada vez mais tempo não livre pela sua forçada ocupação, há uma desvalorização do “brincar espontâneo das crianças como forma de interacção e construção de conhecimentos” (Araújo, 2009, pp. 32 e 46).

³⁹ “Tempo livre” entende-se como o tempo fora do período escolar.

Dentro das atividades formativas, organizadas pelos adultos, estas incidem em explicações, Atividades de Tempos Livres (ATL), Estudo Acompanhado, Ballet, Inglês, entre outras.

Infelizmente, com a crise que se vivencia, esta tendência geral veio acrescentar algo de novo. O receio do aumento das taxas desemprego e a incerteza económica, aumentou “brutalmente a pressão que os pais exercem sobre as crianças para que multipliquem as suas actividades directamente formativas, a fim de se prepararem para um futuro difícil e competitivo” (*idem/ ibidem*, p. 38).

A entrada para o 1.º CEB “representa uma nova etapa, cheia de responsabilidades, e pode marcar o fim de uma vida de brincadeira” (*idem/ibidem*, p. 43). As crianças começam a passar ainda mais tempo sentadas e caladas, e o tempo e os movimentos passam “a não lhes pertencer completamente” (*idem/ibidem*, p. 42). Entram para o mundo do trabalho escolar, onde a vida é organizada, com horários rígidos, e com trabalhos específicos.

Os trabalhos para casa (TPC) começam a fazer parte do dia-a-dia das crianças e a estarem presentes em todos os ambientes familiares. As crianças já começam a interiorizar que, muitas das vezes, os trabalhos de casa são bons para ter um bom emprego e para conseguir alcançar melhores notas.

Keith (1986, p. 538, citado por Rebelo & Correia, 1999, p. 19) define os TPC como “o trabalho que os professores tipicamente prescrevem para realizar fora do período normal de aulas”.

Esta prática institucionalizada tem vindo a causar algum incómodo aos pais, representando para a maioria das crianças “uma sobrecarga de trabalho num tempo que deveria ser para brincar” (Araújo, 2009, p. 57).

A realização dos TPC “não deve pôr em causa a existência de tempos de lazer ou de convívio com a família” (Zenhas, 2011), porém, muitas das vezes, os pais vêm-se obrigados a ficar em casa, durante o fim de semana, devido à carga excessiva de trabalhos de casa.

Se queremos que a escola não penalize deliberadamente os alunos em função do seu ambiente familiar, “importa chamar a atenção dos professores para o perigo de um excesso de «trabalho de casa», convidá-los – na medida das possibilidades institucionais – a pôr em prática, na escola, estruturas como salas de apoio onde os alunos possam encontrar a ajuda de que necessitam” (Meirieu, 1998, p. 10).

Os TPC têm uma “justificação plena” e, muitas das vezes, os professores marcam-nos para que estes contribuam “para atingir certos objetivos, como por exemplo facilitar a organização do estudo necessário para fazer revisões da matéria dada e para a praticar, consolidar as aprendizagens, promover a autodisciplina e a responsabilidade e contribuir para desenvolver a autonomia do estudante” (Zenhas, 2011).

Os trabalhos de casa devem ser sempre significativos para o aluno e adequados à sua faixa etária, não precisando de serem “tarefas enfadonhas e repetitivas”, podendo, até, serem combinadas com atividades de carácter lúdico. Assim, ao melhorar as necessidades de estudo dos alunos, estes poderão desenvolver a sua autonomia mais facilmente.

Ao longo da minha prática pedagógica observei que, todos os dias, as crianças levavam trabalho para casa, e se nós, estagiárias, não indicássemos trabalhos, a professora encarregava-se de lhes enviar algo para fazerem, mantendo-os ocupados. Mas será necessário este envio de trabalhos de casa, para crianças que estão na escola das 8h30 até às 17h? Também, durante a interrupção letiva do natal, a docente mandou, para trabalhar nas férias, as fichas que ficaram por fazer nos manuais escolares, privando, assim, a criança de descansar e brincar.

Torna-se importante oferecer às crianças momentos de lazer, de distração, pois já passam demasiado tempo nas escolas. Muitas das vezes, as crianças perdem a noção de tempo devido à sobrecarga que acarretam, e seria bom se elas entendessem que “o seu dia-a-dia é composto de vários tempos: tempo de acordar, tempo de comer, tempo de ir à escola, tempo de brincar, tempo livre, tempo de dormir, etc” (Araújo, 2009, p. 48), ou seja, que existem tempos de atividade obrigatória e tempos de atividade não obrigatória.

Com esta experiência-chave, não significa que não seja apologista dos TPC. Porém, quando enviados, estes devem ter a quantidade certa, para que as suas aprendizagens sejam significativas e não para que as crianças os entendam como uma obrigação. Como corrobora Philippe Meirieu (1998, p. 14):

os trabalhos de casa são sempre necessários; poderão ser, sem dúvida, menos numerosos, mais objectivos, mais acessíveis, mas é necessário que haja alguns para desenvolver nos alunos a autonomia e a responsabilidade, bem como o sentido de organização, o interesse em aprofundar os seus conhecimentos e o gosto pelo trabalho pessoal.

Durante a prática pedagógica supervisionada, quando solicitávamos TPC, era com o intuito de terminar a ficha que acabou por não ser resolvida na aula, ou como consolidação da matéria abordada no dia.

Perrenoud (1995, p. 155) defende que “não tem interesse que cada aluno receba todos os dias ou todas as semanas a mesma dose de trabalho de casa”, uma vez que “alguns alunos terão necessidade de mais tempo do que outros para reverem, memorizarem, exercitarem noções ou um determinado saber-fazer. Outros poderão consagrar mais tempo a actividades de organização ou de preparação do que se faz na aula”, isto é, os TPC podem ser diferenciados de acordo com as dificuldades dos alunos. Este autor defende, também, que os TPC são “uma forma de aprender a articular trabalho individual e trabalho colectivo. Dentro deste espírito, deve ser feito de forma autónoma, negociada, parcialmente voluntária” (*idem/ibidem*, p. 157).

CAPÍTULO 6 – Articulação: Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

6. A transição entre a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º CEB

Cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória (...). É também função do educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem de sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1.º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória.

ME, 1997, p. 28

A educação das crianças, antes da sua entrada no ensino obrigatório, sempre ocupou um lugar “muito específico e diferenciado” em relação aos outros níveis de ensino (Cardona, 2002, p. 41).

Em Portugal, os anos noventa começaram a representar uma valorização crescente da Educação Básica, nomeadamente nas suas duas primeiras etapas: Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Marchão, 2002).

Há uma necessidade de encarar a educação básica numa perspetiva de continuidade educativa. Segundo Woodhead (1981, citado por Marchão, 2002, p. 34), “continuidade não implica repetição, implica introdução ao que é novo, a novas tarefas, apoiadas em significados construídos e experienciados” e tal como corrobora Serra (2004, p. 17) “a continuidade educativa exige que se encontrem mecanismos de articulação, entre as duas realidades, para que não se aprofundem discontinuidades relativamente ao trabalho realizado em cada um dos níveis.”

Perspetivar a articulação curricular não significa que se assuma a educação pré-escolar como uma extensão para a base da escolaridade obrigatória ou mesmo que esta se centre na preparação para o nível seguinte. O processo de gestão e adaptação curricular “nega o individualismo e valoriza a colaboração entre educadores e professores na construção de projectos curriculares ligados a contextos específicos e caracterizados, fundamentalmente, por duas dimensões, a do equilíbrio e a da integração” (Marchão, 2002, p. 35).

A Circular n.º17 (ponto 5)⁴⁰ estabelece que

a articulação entre as várias etapas do percurso educativo implica uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada etapa a função de completar, aprofundar e alargar a etapa anterior, numa perspectiva de continuidade e unidade global de educação/ ensino.

A transição implica sempre “a separação de algo conhecido (...), a integração num contexto novo e desconhecido, envolvendo o medo do que é estranho, o abandono de rotinas estabelecidas e a aprendizagem de comportamentos e atitudes adequados aos novos ambientes (sociais e físicos)” (Sim-Sim, 2010, p. 111).

A criança, ao deixar o jardim-de-infância, “perde um espaço conhecido, um profissional de referência, rotinas e hábitos instalados e a segurança perante o que conhece e lhe é habitual” (*idem/ibidem*).

Esta transição, geradora de expectativas e ansiedades, pode “materializar-se em medos ou em desafios para o que transita e para os que acompanham a transição, i.e., a criança, o educador de infância, o professor do 1.º ciclo e a família” (*idem/ibidem*, p. 112). Como corrobora Serra (2004, p. 19), a adaptação à escola poderá ser facilitada se “o professor e o educador se tornarem mediadores entre a família e a escola, uma vez que a família é um local privilegiado de relações afectivas e o primeiro elo de ligação entre a criança e a sociedade.”

Sendo o professor e o educador mediadores entre a família e a escola, estes dois docentes têm perfis específicos de desempenho profissional, tal como é referido no Decreto-Lei n.º 241/2011, de 30 de agosto. Assim, no que concerne ao Educador de Infância, este “concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas..

Em relação ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, o professor “desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os

⁴⁰ Circular n.º 17/2007, concebida pelo Ministério da Educação, tem como assunto a Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar.

conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.”

Roldão (2004, citado por Cruz, 2012, p. 40) refere que “cabe a cada docente, tendo em conta os objetivos de cada um dos níveis, justificar as atividades que propõe desenvolver, porque as propõe, como, quando, como as vai implementar e que resultado pretende alcançar.”

O processo educativo exige continuidade, e devido a esta exigência, os professores sentem a necessidade de “prestarem uma especial atenção aos momentos de transição entre níveis do ensino básico” (Nabuco, 1992, p. 55).

Torna-se pertinente refletir sobre a possibilidade de se poder proceder a uma articulação curricular entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB, “de forma a contornarmos situações que gerem perturbações ao nível do desenvolvimento em algumas crianças” (Serra, 2004, p. 74). Os Educadores devem prestar atenção ao desenvolvimento de cada criança e ajudá-la a progredir. No Ensino Básico, os professores devem organizar o seu ensino nas competências e capacidades que as crianças adquiriram no pré-escolar.

Uma cultura de formação que aproxime educadores e professores “permitirá, acautelando especificidades próprias da Educação de Infância e do 1.º Ciclo, que se construam diagnósticos iniciais, partilhados, que se construam dinâmicas e processos de gestão curricular aproximados e facilitadores dos processos de continuidade educativa, em que se incluem e se destacam os momentos de transição das crianças” (Marchão, 2002, p. 37).

É de máxima importância a articulação curricular ao nível da sequência nas aprendizagens, “evitando percursos descontínuos, inconsistentes e repletos de sobressaltos” (Sim-Sim, 2010, p. 113). Para tal acontecer é fulcral que o currículo enunciado nas OCEPE esteja articulado com as aprendizagens enunciadas e a implementar no 1.º CEB. Para que esta continuidade na transição seja eficaz, “é igualmente necessário que profissionais de cada um dos níveis de ensino conheçam o âmbito de actuação dos ciclos vizinhos, para o que muito ajudará uma formação

inicial partilhada, tal como preconiza o novo ordenamento jurídico da formação de professores (...). É necessário que a política educativa nacional estimule o envolvimento das famílias na manutenção da continuidade pedagógica e, conseqüentemente, nas aprendizagens das crianças. Sem esta continuidade, a transição corre riscos de sobressaltos e de angústias com conseqüências nefastas para todos os intervenientes” (*idem/ibidem*).

No jardim-de-infância é necessário “antecipar as experiências de aprendizagem do ensino básico e que os professores deste nível de ensino reforcem as aprendizagens adquiridas no pré-escolar” (Nabuco, 1992, p. 56).

“A educação pré-escolar e o ensino básico se corporizarem como dois campos diferenciados, o segundo deveria ser uma continuação do primeiro. Daí a importância de o ensino básico se apoiar nos conhecimentos e vivências que as crianças têm, quando entram na escolaridade obrigatória, sendo necessária uma articulação que possibilite um crescimento apoiado, desde as actividades lúdicas e criativas da educação pré-escolar até às aprendizagens mais sistematizadas do ensino básico” (Serra, 2004, p.76). Assim, o diálogo entre os profissionais destes dois níveis pode ser “potencializador e facilitador da articulação curricular” e assim, através desse diálogo será possível “a concretização de actividades comuns aos dois níveis educativos” (*idem/ibidem*, p. 81).

Os programas de formação são importantes quer para o Educador, quer para o Professor, para que “juntos possam aprofundar a educação como um processo a que há que dar continuidade” (Nabuco, 1992, p. 59).

Assegurar que cada transição seja bem sucedida “é fundamental e significativo para o bem-estar social e emocional da criança, mas, simultaneamente, importante para o seu desempenho cognitivo” (Vasconcelos, 2008).

As transições de sucesso são definidas “como a ausência de problemas de maior numa variedade de processos” (Entwisle e Alexander, 1988, citados por Vasconcelos, 2008), que vão “desde a adaptação do bebé à entrada na creche ou no jardim de infância” (Brostrom, 2002; Mize e Ladd, 1990; citados por Vasconcelos,

2008) “a uma adaptação positiva à escola do 1.º Ciclo sob o ponto de vista emocional, social e intelectual” (Yeboah, 2002; Griebel e Niesel, 2002; citados por Vasconcelos, 2008).

De acordo com a teoria de Bronfenbrenner⁴¹ (1917, citado por Vasconcelos, 2008), “a criança em situação de transição ocupa, pelo menos, três microssistemas ecológicos: o mundo da família, o mundo do jardim de infância e o mundo da escola, contextos estes que são interdependentes.” Assim torna-se necessária uma boa articulação entre estes três microssistemas ecológicos: “trabalho conjunto, passagem de informação, partilha de poder” (*idem/ibidem*). Segundo Formosinho (2000, p. 12, citado por Vasconcelos, 2008), “mais do que cenários desconcertados, as crianças beneficiam de sistemas de atenção e educação que estejam bem ligados entre si, cujas influências não se neutralizam ou curto-circuitem, mas que se completem mutuamente, proporcionando, no seu conjunto, oportunidades ricas e polivalentes.”

Torna-se necessário que Educadores e Professores do 1.º CEB tomem iniciativas variadas “conducentes a uma sequencialização dos dois níveis educativos, tornando-se necessária uma co-construção da transição” (Griebel e Niesel, 2003, citados por Vasconcelos, 2008), onde se incorporem saberes e perspectivas quer das crianças, professores, pais e educadores. Desta forma, a criança torna-se “autora, isto é, sujeito das suas transições, agente do seu próprio desenvolvimento.”

A planificação conjunta da transição das crianças é uma condição determinante para o sucesso da sua integração no Ensino Básico. Desta forma, cabe ao Educador, em conjunto com o Professor do 1.º CEB, “proporcionar à criança uma situação de transição facilitadora da continuidade educativa. Esta transição envolve estratégias de articulação que passam não só pela valorização das aquisições feitas pela criança no jardim de infância, como pela familiarização com as aprendizagens escolares formais” (Circular n.º 17/ 2007, ponto 5).

⁴¹ Urie Bronfenbrenner concebe a ecologia do desenvolvimento humano “como uma forma de entender como o ser humano ativo, em evolução, relaciona-se com o ambiente (...). O desenvolvimento de uma criança é influenciado por sua percepção ou interpretação daquelas atividades, papéis e relações interpessoais” (Spodek & Saracho, 1994, p. 78).

Mas que estratégias poderão ser facilitadoras de articulação, organizadas e realizadas pelos dois docentes? A título de exemplo, os “momentos de diálogo/ reuniões envolvendo docentes, encarregados de educação e crianças para troca de informações sobre como se faz e aprende no Jardim de Infância e na Escola do 1.º CEB”, bem como a “organização de visitas guiadas à Escola do 1.º CEB e ao Jardim de Infância de docentes e crianças como meio de colaboração e conhecimento mútuo” (Circular n.º 17/ 2007, ponto 5) são alguns dos exemplos de estratégias que poderão ser realizadas.

É importante, também, que no final do ano letivo, o educador e o professor do 1.º CEB (do mesmo agrupamento ou instituição) articulem estratégias no sentido de promover a integração e o acompanhamento do percurso escolar das crianças. Assim, ao serem realizadas reuniões entre o educador e o professor, haverá uma “troca de informação sobre o trabalho desenvolvido no Jardim de Infância, de modo, a que, o professor, ao construir o seu Projecto Curricular de Grupo/ Turma possa assegurar a continuidade e sequencialidade do percurso escolar das crianças”, tendo em vista o sucesso escolar das mesmas.

Em síntese, o êxito da articulação depende da abordagem dos diversos intervenientes e os seus resultados positivos serão conquistados, quando os docentes forem capazes de adotar uma postura de partilha e de espírito colaborativo. Isto pressupõe que sejam capazes de se abrirem para o exterior e de trabalharem em equipas pedagógicas que envolvam os alunos, professores, famílias e comunidade, salvaguardando as funções de cada um (Bravo, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática pedagógica durante o estágio é o teste decisivo dos candidatos a professores de escolherem o ensino como profissão, exigindo-lhes que transfiram para a prática os conhecimentos teóricos adquiridos (Saracho, 2010, p. 943).

Com a finalização do presente Relatório Final, termina a fase académica e, ao mesmo tempo, abrem-se novos caminhos para a minha formação enquanto profissional de educação.

Com o decorrer dos dois estágios – Educação Pré-Escolar e 1.º CEB – apercebi-me, não só das minhas potencialidades, mas também das minhas dificuldades.

A melhor forma de rever e melhorar a prática é refletir, uma vez que o diálogo é “fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional” (Nóvoa, 1992, p. 26).

A reflexão e a resolução de problemas são “características e competências complexas que não se aprendem facilmente” (Arends, 2008, p. 28). Fazendo uma reflexão pessoal sobre os estágios realizados quer na Educação Pré-Escolar, quer no 1.º CEB, vem-me à memória um processo de pesquisa contínua, que se desencadeou em aprendizagens enriquecedoras e significativas uma vez que “a arte do ensino profissional pode ser aprendida e é a experiência, acompanhada de uma análise e reflexão aprofundada, a responsável por esta aprendizagem” (*idem/ibidem*).

Estou grata pela multiplicidade de experiências e aprendizagens que me foram proporcionadas ao longo do meu percurso, pois os medos que me acompanhavam foram ultrapassados e as aprendizagens proporcionadas irão contribuir, com certeza, para um futuro mais preparado.

Ao longo deste percurso notei um crescimento pessoal, pois as minhas atitudes e o meu comportamento foram-se adequando às crianças e às circunstâncias. Indo ao encontro dos interesses e necessidades das mesmas, sei que enriqueci a minha prática pedagógica enquanto futura educadora e professora.

As semanas de observação foram fundamentais para compreendermos, analisarmos e refletirmos acerca da relação entre a Educadora de Infância e o Grupo, entre a

Professora Titular e a Turma e sobre as metodologias desenvolvidas em ambas as valências de ensino. Assim, através das reflexões concebidas adquiriram-se novas competências de questionamento e de análise, o que permitiu melhorar as práticas pedagógicas supervisionadas.

Os indivíduos possuem mentes diferentes umas das outras. Desta forma, a “educação deveria ser modelada de forma a responder a essas diferenças. Em vez de ignorá-las, e julgar que todos os indivíduos têm (ou deveriam ter) o mesmo tipo de mente, nós deveríamos tentar garantir que cada pessoa recebesse uma educação que maximizasse seu potencial intelectual” (Gardner, 2000, pp.65-66).

O contacto das crianças e dos alunos com mais adultos na sala permitiu-lhes uma maior disponibilidade, atendendo às suas necessidades e combater a sua baixa autoestima na realização dos trabalhos e fomentar a participação mais ativa nas atividades propostas.

Cada criança, como se sabe, tem as suas próprias características e, por vezes, precisa de apoio por parte do adulto. Assim, no decorrer das duas práticas pedagógicas deu-se sempre voz à/ ao criança/aluno, ouvindo as suas opiniões e as suas curiosidades.

A socialização é um fator muito importante para o desenvolvimento das crianças, uma vez que ao “dar voz à criança” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 33) estamos a desenvolver a sua linguagem, o que é fundamental para o “desenvolvimento integral da sua personalidade, dado que a linguagem é simultaneamente um instrumento necessário à socialização e à compreensão do mundo que as rodeia” (Brás, 2006, p. 109).

A Abordagem de Mosaico, desenvolvida por Clark e Moss (2011), foi algo que me suscitou curiosidade. A sua implementação mostrou-se difícil no início, mas com pesquisa e leituras realizadas fui ficando esclarecida e apta para continuar com a investigação proposta.

Relativamente ao modelo curricular – Movimento da Escola Moderna – implementado no Jardim-de-Infância onde decorreu a minha prática pedagógica supervisionada em EPE, baseado nos trabalhos de Freinet e Vygotsky, também me

suscitou receios e ao mesmo tempo curiosidade. Tal como aconteceu com a Abordagem de Mosaico, tornei-me apta e capaz de lidar com este modelo, fazendo leituras diversas sobre o mesmo e participando nos Sábados Pedagógicos que se realizam regularmente na Escola Superior de Educação de Coimbra. O MEM assenta numa organização cooperativa da classe, onde as crianças se organizam em função dos seus interesses, trabalhando individualmente ou em grupo. Ao Educador cabe o papel de promover a livre expressão pessoal, dentro de um espírito de entajuda e cooperação.

No futuro pretendo, ao longo da minha prática profissional, reforçar as minhas competências e o meu conhecimento em constante pesquisa e atualização, uma vez que a aprendizagem é contínua.

Esta formação contínua “constitui uma aposta na actualização e no desenvolvimento de competências”, os docentes precisam de “tomar consciência, desta contínua espiral de mudança, que implica dominar novos saberes para responder, adequadamente, ao processo de ensino/ aprendizagem” (Couvaneiro & Reis, 2007, p. 21). As mesmas autoras referem que

A formação ao longo da vida permite aquilatar, em cada instante, os novos percursos. Descobrir de forma alquímica, dos condimentos da mudança. A formação dos professores, em momentos de aprofundamento e de revisão das suas práticas, tem que se constituir em momentos de encontro: consigo próprios, com os outros, com o seu percurso pessoal e colectivo. Permitir a reflexão sobre os modelos seguidos e, ajustar caminhos. Estes encontros são vitais para o cumprimento da sua missão (2007, p. 27).

Assim, vou construir o meu perfil de Educadora de Infância e de Professora do 1.º CEB ao longo de toda a minha prática pedagógica. Sei que tenho muito para ensinar, mas acima de tudo sei que também tenho muito para aprender com as crianças!

Concluo citando,

Educar crianças é talvez a tarefa mais importante e desafiadora que a maior parte de nós executa. É um compromisso para toda a vida – por vezes descrito como a única tarefa que temos na vida – e o facto de a executarmos bem tem a probabilidade de ter um impacto nas gerações futuras, tendo um papel significativo na modelação dos valores e atitudes que os jovens tomam até às

suas próprias relações adultas e a sua abordagem em serem pais por sua vez (Pugh, de' Ath & Smith, 1994, p. 9).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

• **Obras Publicadas:**

- Alarcão, I & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Almedina, Coimbra.
- Alarcão, I (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. 1.ª Edição. Porto Editora, Porto.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Edições Pedagogo, Mangualde.
- Alarcão, I. (2005). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 4.ª Edição. Cortez Editora, Brasil.
- Almeida, A. (2005). Painel I – Participação dos Pais na Vida da Escola e no Acompanhamento dos Filhos. In Conselho Nacional de Educação (org.) (1.ª Edição). *Educação e Família: actas/ Seminário*. Conselho Nacional de Educação, Lisboa.
- Araújo, M. (2009). *Crianças Ocupadas – Como algumas opções erradas estão a prejudicar os nossos filhos*. PrimeBooks, Estoril.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. 7.ª Edição. McGraw-Hill, Lisboa.
- Balancho, M. & Coelho, F. (1996). *Motivar os alunos – criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. 2.ª Edição. Texto Editora, Lisboa.
- Baptista, M. (2013). *Os Pais e a Família no Jardim de Infância: uma parceria na construção e desenvolvimento do currículo*. <
http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/5091/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Relat%C3%B3rio_Marta%20Baptista_Os%20pais%20no%20jardim%20de%20inf%C3%A2ncia%20-%20uma%20parceria%20na%20constru%C3%A7%C3%A3o%20e%20desenvolvimento%20do%20curr%C3%ADulo.pdf> acedido a 22 de março de 2016.
- Barbosa, T. (1995). *Trabalho e dinâmica dos pequenos grupos*. Edições Afrontamento, Porto.

- Bartelmebs, R. (2014). *Analisando os métodos na pesquisa qualitativa. Metodologias de Pesquisa e Estudos em Educação III*. <http://repositorio.sead.furg.br:8080/jspui/bitstream/1/1453/1/Texto_analise.pdf> acedido a 13 de junho de 2015.
- Bohac, K. (2014). *O Movimento da Escola Moderna como prática da liberdade: O desenvolvimento da autonomia da criança no jardim de infância*. <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/78100/2/110820.pdf>> acedido a 20 de março de 2016.
- Brás, M. (2006). *Actividades na Educação Pré-Escolar e activação do desenvolvimento psicológico*. Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.
- Bravo, M. (2010). *Do Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico: Construindo práticas de Articulação Curricular*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança. <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13764/1/Margarida%20Maria%20Guimar%C3%A3es%20Freitas%20Bravo.pdf>>, acedido em 14 de abril de 2016.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem Activa – Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto Editora, Porto.
- Candau, V. (org.) (2000). *Reinventar a Escola*. Editora Vozes, Petrópolis.
- Cardona, M. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal – o discurso oficial (1834-1990)*. Porto Editora, Porto.
- Cardona, M. (2002). Entre o Jardim de Infância e a escola: encontros e desencontros... *Revista Aprender nº 26*, Setembro de 2002. Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre, Portalegre.

- Cardona, M. (2006). *Educação de Infância – Formação e Desenvolvimento Profissional*. Edições Cosmos, Chamusca.
- Castro, C. (2007). *Administração e Organização Escolar – O Direito Administrativo da Escola*. Porto Editora, Porto.
- Chateau, J. (1961). *A criança e o jogo*. Oficinas da Atlântida, Coimbra.
- Christensen, P. & Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9, pp. 477-497.
- Clark, A & Moss, P. (2011). *Listening to Young Children*. London: National Children’s Bureau for the Joseph Rowntree Foundation.
- Clark, A., & Statham, J. (2005). Listening to young children - Experts in their own lives. *Adoption & Fostering*, nº29, pp. 45-56.
- Coelho, A. (2004). *Educação e Cuidados em Creche: Conceptualizações de um grupo de educadoras*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Aveiro.
- Conselho Nacional de Educação (org.) (1.ª Edição). *Educação e Família: actas/ Seminário*. Conselho Nacional de Educação, Lisboa.
- Couvaneiro, C.; Reis, M. (2007). *Avaliar/ Reflectir/ Melhorar*. Instituto Piaget, Lisboa..
- Cruz, S. et al (1992). *Manual de Educação Física – 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Câmara Municipal de Oeiras, Lisboa.
- Damião, M. (1996). *Pré, inter e pós acção – planificação e avaliação em pedagogia*. Minerva, Coimbra.
- Edwards, C. (1999). *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Artmed, Porto Alegre.
- Estanqueiro, A. (1991). *Aprender a Estudar – Um Guia Para o Sucesso na Escola*. Texto Editora, Lisboa.

- Flores, M. & Simão, A. (2009) (Org.) *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspectivas*. Edições Pedagogo, Mangualde.
- Folque, M. (1999). *A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*. Revista MEM – n.º5/ 5ª série.
- Fundação Calouste Gulbenkian (1990). *Projecto Alcácer*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- Garcia, A. (2010). *O Diário de Turma na vida de um grupo de Jardim de Infância*. Revista MEM – n.º 36/ 5.ª série.
- Gardner, H. (2000). *Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática*. Artmed, Porto Alegre.
- Giroto, C. (2006). *A metodologia de projetos e a articulação do trabalho didático-pedagógico com as crianças pequenas*. Educação em Revista, Marília, 1/2, pp. 31-42.
- Guedes, M. (2011). *Trabalho em Projectos no Pré-Escolar*. Revista MEM – n.º40/ 5.ª série.
- Hohmann, et al (1979). *A Criança em Acção*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- Homem, M. (2002). *O Jardim de Infância e a Família – As fronteiras da cooperação*. Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- Landsheere, V. (1992). *Educação e Formação*. Edições ASA, Lisboa.
- Leandro, M. (2008). *O Movimento da Escola Moderna. Jornadas Pedagógicas/ 2008 – Modelos Pedagógicos n Educação de Infância*.

<http://apei.no.sapo.pt/novo/jornadas/textos/mem_comu.pdf> acedido a 20 de março de 2016.

Leite, E. & Santos, M. (s.a.). *Metodologia do Trabalho de Projecto. Nos Trilhos da Área de Projecto.* <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/trilhos_01.pdf> acedido a 17 de dezembro de 2015.

Lopes, J. (2009). *Comportamento, Aprendizagem e “Ensinação” na Ordem e Desordem da Sala de Aula.* Psiquilíbrios Edições, Braga.

Luft, J. (1968). *Introdução à Dinâmica de Grupos.* Moraes Editores, Lisboa.

Macedo, R. (1994). *A Família diante as Dificuldades escolares dos Filhos.* Vozes, Petrópolis.

Machado, F. (2011). *A participação dos pais na escola: o caso de Jardins de Infância da Misericórdia da Maia.* <http://www.iset.pt/iset/DissertacoesPDF/16_fernanda_machado_web.pdf>, consultado a 12 de maio de 2016.

Marchão, A. (2002). Da formação de educadores e professores aos processos de construção e gestão do currículo nas 1^{as} etapas da educação básica (Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo). *Revista Aprender n.º 26*, Setembro de 2002. Escola Superior de Educação de Portalegre, Portalegre.

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.

Marran, A. (2011). *Estágio Curricular Supervisionado: Algumas Reflexões.* <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6785>> acedido a 8 de março de 2016.

- Martins, I. et al (2009). *Despertar para a Ciência: actividades dos 3 aos 6*. Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Lisboa.
- Marujo, H. et al (1998). *A Família e o Sucesso Escolar*. Editorial Presença, Lisboa.
- Meirieu, Ph. (1998). *Os Trabalhos de Casa*. Editorial Presença, Lisboa.
- Meirieu, Ph. (2005). *O Cotidiano da Escola e da Sala de Aula – o fazer e o compreender*. Artmed, Porto Alegre.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância: Teorias e Práticas*. Profedições, Porto.
- Ministério da Educação (1994). *Jardim de Infância/ Família – Uma Abordagem Interactiva*. ME – Departamento da Educação Básica – Núcleo da Educação Pré-Escolar, Lisboa.
- Ministério da Educação (1995). *O Professor Aprendiz – Criar o Futuro*. Departamento do Ensino Secundário – ME, Lisboa.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Departamento da Educação Básica - ME, Lisboa.
- Ministério da Educação (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal*. Departamento da Educação Básica – ME, Lisboa.
- Ministério da Educação (2002). *Organização da Componente de Apoio à Família*. Departamento da Educação Básica – Núcleo de Educação Pré-Escolar, Lisboa.
- Nabuco, M. (1992). Transição do Pré-Escolar para o Ensino Básico. *Aprender*, pp. 55-59.
- Niza, S. (1991). O Diário de Turma e o Conselho. *Revista MEM – n.º1/3ª série* (pp.27-30).

- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Formosinho, J. et al (4.ª ed.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora, Porto.
- Nóvoa, A. (1991) (Org.) *Profissão Professor*. Porto Editora, Porto.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote, Lisboa.
- Oliveira, A. (1997). *Entrar no Mundo da Escrita*. Revista MEM – n.º1/ 5.ª série.
- Oliveira, J. (1999). *Representações de Professores sobre Participação dos Pais na Escola*. Porto.
- Oliveira, J. (2005). *Psicologia da Educação – 1.º Volume: Aprendizagem – Aluno*. Livpsic, Porto.
- Oliveira-Formosinho, J. (1996). *Educação Pré-Escolar: a construção social da moralidade*. Texto, Lisboa.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto Editora, Porto.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora, Porto.
- Oliveira-Formosinho, J. et al (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*. Artmed, Porto Alegre.
- Papalia, D.; Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. McGraw-Hill de Portugal, Alfragide.
- Pato, M. (1995). *Trabalho de Grupo no Ensino Básico: Guia Prático para Professores*. Texto Editora, Lisboa.
- Pereira, S. (2010). *A relação dos pais com o ensino pré-escolar: representações e envolvimento no Jardim-de-Infância dos seus filhos*. <<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2914/1/DissertMestradoSelmaMarisaArrudaPereira2010.pdf>> acedido a 23 de março de 2016.

- Perrenoud, Ph. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto Editora, Porto.
- Picanço, A. (2012). A relação entre a Escola e a Família – as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação.
<<http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2264/1/AnaPicanco.pdf>>,
consultado a 10 de maio de 2016.
- Rebelo, J. & Correia, O. (1999). *O Sentido dos Deveres Para Casa*. Gráfica de Coimbra, Coimbra.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão, V. N. de Gaia.
- Rutherford, R. & Lopes, J. (2001). *Problemas de Comportamento na sala de aula: Identificação, avaliação e modificação*, 2ª Edição. Porto Editora, Porto.
- Saracho, O. (2010). Preparação dos educadores de infância para os modelos de Educação de Infância nos Estados Unidos. In Spodek, B. (org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância*. 2.ª Edição. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora, Porto..
- Sim-Sim, et al (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Lisboa.
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo da educação básica. *Exedra*, pp. 111-118
- Siraj-Blatchford (2005). *Manual de desenvolvimento curricular para a Educação de Infância*. Texto, Lisboa.

- Sobrinho, R. (2008). *Metodologias com crianças: outros mapas, novos territórios* [Versão eletrónica]. E-cadernos ces. <<http://eces.revues.org/1382>> acedido a 11 de junho de 2015.
- Spodek, B. & Saracho, O. (1994). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Artmed, Porto Alegre.
- Spodek, B. (2002) (org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- Sutherland, P. (1996). *O Desenvolvimento Cognitivo Actual*. Instituto Piaget, Lisboa.
- Tiba, I. (2005). *Disciplina, limite na medida certa*. Editora Pergaminho, Lisboa.
- Tomás, A. (2007). “Participação não tem idade”. Participação das crianças e Cidadania da Infância. In *Revista Contexto e Educação*, n.º 78, pp. 45-68.
- Vala, A. (2012). *O contexto educativo e a aprendizagem na Educação pré-Escolar*. Revista MEM – n.º 42/ 5.ª série.
- Valente, A. (2012). *O Trabalho de Grupo e a aprendizagem cooperativa no 1.º CEB*. <<http://ria.ua.pt/bitstream/10773/10341/1/7239.pdf>> acedido a 1 de abril de 2016.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande – A prática educativa de Ana*. Porto Editora, Porto.
- Vasconcelos, T. (2001). *Exame Temático da OCDE sobre Educação e cuidados para a infância. Relatório Comparativo Internacional: Da Construção do Edifício ao Lançamento de Pontes para o Futuro*. In *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, Revista do GEDEI, 3, pp. 7-23.
- Vasconcelos, T. (2008). Transição Jardim de Infância – 1.º Ciclo: Um campo de Possibilidades. In *Cadernos de Educação de Infância*.
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho por Projetos na educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e da

Ciência – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular,
Lisboa.

Vasconcelos, T. *et al* (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*.
Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, Lisboa.

Vasconcelos, T. *et al* (2011). *A prática pedagógica como projecto transdisciplinar
na formação inicial: projecto interdisciplinar/ metodologias integradas*.
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa.

Vayer, P. (2003). *O Jardim-Escola*. Instituto Piaget, Lisboa.

Wassermann, S. (1990). *Brincadeiras sérias na escola primária*. Instituto Piaget,
Lisboa.

Zenhas, A. (2006). *O Papel do Director de Turma na colaboração Escola-Família*.
Porto Editora, Porto.

Zenhas, A. (2011). *TPC? Sim, mas com conta, peso e medida*. Educare.
<<http://www.educare.pt/opinioao/artigo/ver/?id=11893&langid=1>> acedido a
29 de março de 2016.

- **Legislação Consultada:**

Circular n.º 17/2007 – Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar. Ministério da
Educação, Lisboa.

Decreto de Lei n.º 241/2011, de 30 de agosto – Perfil Específico de Desempenho do
Educador de Infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.
Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro – Define os apoios especializados a prestar
na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores
público, particular e cooperativo. Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de Novembro – Regulamenta os direitos e deveres dos Pais e Encarregados de Educação e das respetivas Associações no seu relacionamento com a escola e com a comunidade educativa.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro – Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril – Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário. Ministério da Educação, Lisboa.

Despacho n.º 8322/2011, de 16 de Junho – Reduz a componente letiva dos docentes orientadores cooperantes que desempenhem funções de orientação e supervisão pedagógica.

Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto – Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo. Ministério da Educação, Lisboa.

Lei n.º 5 de 10 de fevereiro (1997). Diário da República – I Série A n.º 34 – Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

- **Outros documentos:**

Projeto Curricular de Grupo (2014-2015).

Projeto Educativo da Instituição (2013-2016).

APÊNDICES

Apêndice n.º 1 – Organização do Espaço em Áreas de Trabalho



Figura n.º 1: Área de Trabalho Coletivo/ Expressão Plástica



Figura n.º 2: Área do Laboratório de Ciências e Área da Matemática



Figura n.º 3: Área da Biblioteca/ Centro de Recursos e Oficina da Escrita



Figura n.º 4: Área Central Polivalente, Área do Faz-de-Conta e Área dos Jogos de Chão

**Apêndice n.º 2 – Registo Fotográfico da implementação do Projeto Final
“Vamos construir Suportes Contadores de Histórias!”**



Figura n.º 5: Atividade Pontual “A que sabe a Lua?”

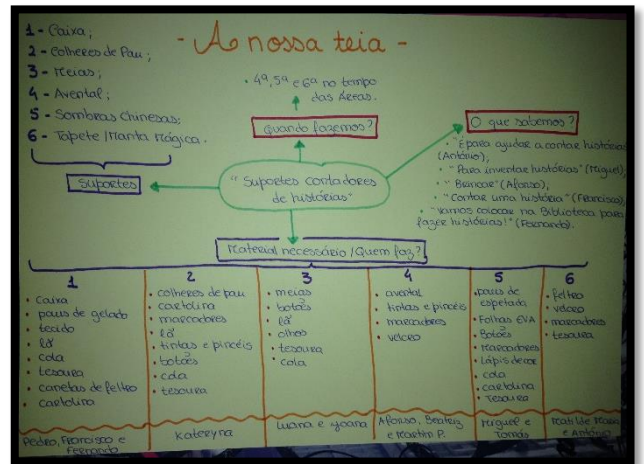


Figura n.º 6: Teia Concetual



Figura n.º 7: Portfólio do Projeto



Figura n.º 8: Registo Gráfico da Atividade

Apêndice n.º 3 – Planificação da atividade pontual de Expressão Físico-Motora.

Planificação

Área de Conteúdo: Domínio da Expressão Físico-Motora

Atividades			
<p>Material necessário</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rádio; • Cd com músicas. 	<p>Aquecimento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aquecimento articulado (pescoço, ombros, joelhos, pés e mãos), tendo como música de fundo “Mamma Mia” dos ABBA. • “Jogo da Estátua” com música: a música decorre e as crianças movem-se livremente. Quando a música pára as crianças não se podem mexer. No caso de se mexerem sofrem uma consequência, como por exemplo dar três saltos a canguru. 	<p>Jogo</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Jogo dos Caçadores” <p>Descrição: Num espaço amplo e limitado, de um grupo de alunos, escolhe-se um que é o caçador, o qual inicia o jogo perseguindo outros, que fogem. Os que forem tocados, isto é, caçados, passam a ser os caçadores dando as mãos, formando assim uma linha que não deve ser partida, pelo que as mãos têm que estar sempre dadas.</p> <p>Regras: Se algum dos perseguidos for tocado sem que os caçadores tenham as mãos dadas, esse toque fica sem efeito.</p>	<p>Relaxamento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza-se a música “Alegria” do Cirque du Soleil, e enquanto a música decorre as crianças espreguiçam-se livremente, relaxando.

Bibliografia: Cruz, Sebastião et al (1992). *Manual de Educação Física – 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Câmara Municipal de Oeiras.

Apêndice n.º 4 – Registo Fotográfico do miniprojeto alusivo à comemoração do Dia da Mãe.

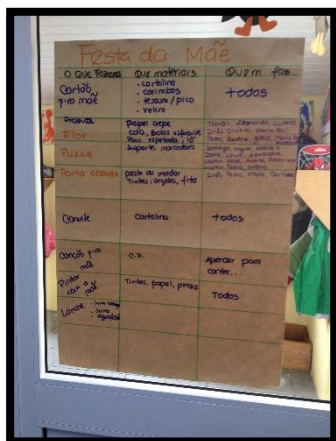


Figura n.º 8: Cartaz do miniprojeto.



Figura n.º 9: Elaboração do convite.



Figura n.º 10: Técnica de Carimbagem no Posto



Figura n.º 11: Elaboração da prenda para oferecer à Mãe.



Figura n.º 12: Embrulho da prenda.



Figura n.º 13: Confeção do Lanche da Festa



Figura n.º 14: Atividade proposta para a Festa.



Figura n.º 15: Exposição do Resultado Final.

Apêndice n.º 5 – Registo das atividades pontuais dinamizadas ao longo da terceira fase.

Quadro n.º 1 – Atividades Pontuais dinamizadas.

Mês	Dia	Atividade	Áreas de Conteúdo abordadas
maio	13	Conto da história “A que sabe a Lua?” de Michael Grejniec.	Área do Conhecimento do Mundo; Área da Expressão e Comunicação: <ul style="list-style-type: none"> • Domínio da Expressão Motora; • Domínio da Expressão Dramática; • Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.
maio	14	Atividade de Expressão Físico-Motora.	Área do Conhecimento do Mundo; Área da Expressão e Comunicação: <ul style="list-style-type: none"> • Domínio da Expressão Motora.
maio	21	Atividade de Expressão Físico-Motora.	Área do Conhecimento do Mundo; Área da Expressão e Comunicação Domínio da Expressão Motora.
maio	27	Culinária – Confeção de um Bolo de Chocolate.	Área do Conhecimento do Mundo; Área da Expressão e Comunicação: <ul style="list-style-type: none"> • Domínio da Expressão Plástica;

			<ul style="list-style-type: none"> • Domínio da Matemática.
maio	28	Atividade de Expressão Físico-Motora.	<p>Área do Conhecimento do Mundo;</p> <p>Área da Expressão e Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domínio da Expressão Motora.
maio	28	Atividade de Introdução à Escrita – “Vamos descobrir letras e sílabas!”	<p>Área do Conhecimento do Mundo;</p> <p>Área da Expressão e Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; • Domínio da Matemática.
junho	3	Saída – Visita ao Mercado Municipal D. Pedro V comprar fruta. Culinária – Confeção de Salada de Fruta-	<p>Área do Conhecimento do Mundo;</p> <p>Área da Expressão e Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domínio da Expressão Plástica; • Domínio da Matemática.

(Fonte própria)



Figura n.º 16 – Atividade “A que sabe a Lua?”



Figura n.º 17 – Atividade de Expressão Físico-Motora.

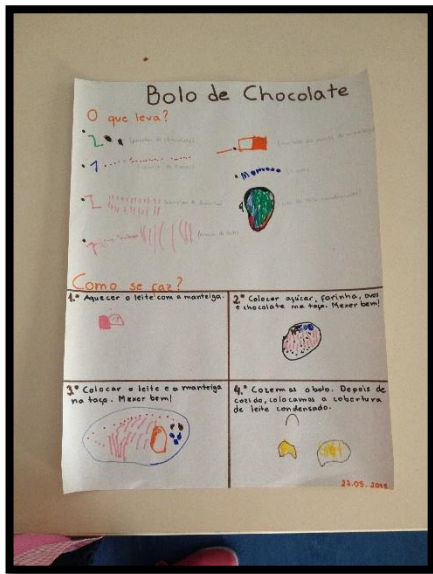


Figura n.º 18 – Registo gráfico da receita do Bolo de Chocolate

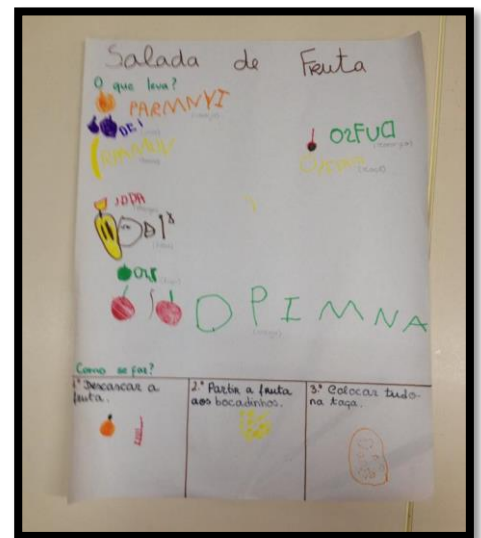


Figura n.º 19 – Registo escrito da receita da Salada de Fruta.

Apêndice n.º 7 – Calendarização do Projeto *As Oito Profissões***Quadro n.º 2: Calendarização do Projeto *As Oito Profissões***

Data	Atividade(s)	Objetivo(s)
30-10-2015	Proposta do Projeto à professora cooperante/titular de turma e ao professor orientador de estágio.	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a importância que o projeto pode ter para o crescimento destes alunos; • Percecionar se o tema se adequa e é pertinente e significativo.
10-11-2015	Proposta do Projeto aos alunos.	<ul style="list-style-type: none"> • Percecionar se o tema se adequa aos gostos e interesses dos alunos, se é pertinente, se é significativo e se há interesse no seu desenvolvimento.
11-11-2015	Distribuição dos grupos/temas pelos alunos e elaboração de uma teia de conceitos em pequeno grupo.	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar a turma em prol dos seus interesses de maneira a promover aprendizagens significativas e num ambiente salutar para todos.
De 18-11-2015 a 20-01-2016	Visitas de Campo/Receção de Convidados	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as responsabilidades, funções, utilidades, e áreas de atuação de cada profissão.
18-11-2015	Visitas de Campo/Receção de Convidados – Quartel dos Bombeiros Municipais da localidade (14h00).	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as responsabilidades, funções, utilidades, e áreas de atuação de um/a bombeiro/a.
25-11-2015	Visitas de Campo/Receção de	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as

	Convidados – Padaria Panificadora local (08h45).	responsabilidades, funções, utilidades, e áreas de atuação de um/a padeiro/a.
02-12-2015	Visitas de Campo/Receção de Convidados – Restaurante Casa Velha (13h30).	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as responsabilidades, funções, utilidades, e áreas de atuação de um/a Cozinheiro/a.
09-12-2015	Visitas de Campo/Receção de Convidados – Centro de Saúde (13h30).	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as responsabilidades, funções, utilidades, e áreas de atuação de um/a enfermeiro/a.
13-01-2016	Visitas de Campo/Receção de Convidados – Quartel da Guarda Nacional Republicana - Posto da localidade (13h30)	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as responsabilidades, funções, utilidades, e áreas de atuação de um/a agente de autoridade.
20-01-2016	Visitas de Campo/Receção de Convidados – Talho da localidade (9h30)	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as responsabilidades, funções, utilidades, e áreas de atuação de um/a Talhante.
20-01-2016	Visitas de Campo/Receção de Convidados – Centro Veterinário local (14h00).	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as responsabilidades, funções, utilidades, e áreas de atuação de um/a médico/a veterinário/a.
21-01-2016	Visitas de Campo/Receção de Convidados – Oficina da Câmara Municipal da localidade (10h00)	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as responsabilidades, funções, utilidades, e áreas de atuação de um/a Mecânico/a.
27-01-2016	Lanche com os pais e encarregados de educação.	<ul style="list-style-type: none"> • Divulgação dos resultados do projeto.

(Fonte própria)

Apêndice n.º 8 – Organização de Aspetos Relevantes Recolhidos.

Quadro n.º 3: Organização de aspetos relevantes recolhidos

Categorização		Evidências	
		O que referem	
Atividades	Brincar	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Porque eu gosto! (A. R.)</i> • <i>Para brincar, fazer desenhos, brincar na pista, no recreio e no computador! (D. F.)</i> • <i>Para brincar com os amigos! (J. M.)</i> • <i>Venho sempre porque mudei de escola. Porque a minha avó deixa-me! (G.)</i> 	
	Aprender/Trabalhar	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Porque tenho de ir para as áreas! (A.)</i> • <i>Porque não fico em casa e para aprender coisas. Para trabalhar com os meus amigos! (I. O.)</i> • <i>Porque os pais põem-me na escola! [- E Gostas?] Gosto porque faço coisas bonitas! (T.)</i> • <i>Porque tenho de vir para a escola! (B. M.)</i> • <i>Eu venho todos os dias porque não fico doente. É o meu trabalho! (M. P.)</i> • <i>Porque ajuda-me a aprender as letras! (F.)</i> 	
	Áreas da Sala	<ul style="list-style-type: none"> • <i>O Faz de Conta. (I. O.)</i> • <i>Escrita. (B.M.)</i> • <i>Expressão Plástica – desenhos! (T.)</i> • <i>É o Faz de Conta. (L.)</i> • <i>O Computador. (A. G.)</i> • <i>Gosto da Matemática, da Escrita, dos Desenhos e das Ciências. (M. R.)</i> • <i>Expressão Plástica, Ciências, Faz de conta, Biblioteca, Matemática e na Pista. (P.F.)</i> • <i>Nos Legos, na Pintura, nas Ciências e no Faz de Conta. (M. P.)</i> • <i>Do computador e da Escrita. (A.)</i> • <i>Faz de Conta, nas Ciências – gosto de estar nelas todas! Elas todas são minhas preferidas! (F.)</i> 	
Espaços			

			<ul style="list-style-type: none"> • <i>Dos Legos, Faz de Conta e Computador. (D. F.)</i> • <i>Da Matemática e do Faz de Conta. (J. M.)</i> • <i>Eu gosto dos Legos e do Computador. (G.)</i> • <i>No Faz de conta e nos Legos. (A. R.)</i> • <i>A pintura, Jogos de Mesa, Faz de Conta e Jogos de Chão. (M. N.)</i> • <i>Mostrava um brinquedo, uma borboleta, o meu grilo, o salão, o quintal também e a Área do Faz de Conta! (J. M.)</i> • <i>Mostrava as Pinturas, mostrava as Áreas e mostrava as Professoras e também mostrava o Quintal! (P. F.)</i>
		<p>Quintal</p>	<p><i>Mostrava um brinquedo, uma borboleta, o meu grilo, o salão, o quintal também e a Área do Faz de Conta! (J. M.)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Mostrava as Pinturas, mostrava as Áreas e mostrava as Professoras e também mostrava o Quintal! (P. F.)</i> • <i>Mostrava a Sala e o Quintal! (T.)</i> • <i>Um presente e o Quintal! (A. R.)</i>

(Fonte própria)

Apêndice n.º9 – Guião da entrevista às crianças (Abordagem de Mosaico)

Guião da Entrevista

1. Qual o teu nome?
2. Data de Nascimento?
3. Onde vives?
4. Número de irmãos?
5. Nome do agregado familiar “Com quem vives?”;
6. Qual a profissão dos teus pais?
7. Tipo de casa onde vives?
8. Tens quarto próprio?
9. Tens espaço exterior?
10. Os teus pais costumam ir passear contigo?
11. Que atividades costumas fazer?
12. Que apoio tens?
13. Como te deslocas para o Jardim de Infância?
14. Quem te leva para o Jardim de Infância?
15. Quem é o/a teu/ tua melhor amigo/ a na sala?
16. Qual a área da sala que gostas mais?

