

Relevância curricular na perspetiva dos alunos da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

Maria Beatriz Pimentel do Bem

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



Relevância curricular na perspetiva dos alunos da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

Maria Beatriz Pimentel do Bem

Orientador

Prof. Doutor Francisco José Rodrigues de Sousa

Relatório de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico



Eles não sabem, nem sonham,

Que o sonho comanda a vida

António Gedeão

Ao amor da minha vida, a minha Beni,

para que nunca se esqueça que a

incapacidade está na mente de quem

não sabe sonhar com o coração...

Agradecimentos

Este trabalho é a prova de que nunca desisto dos meus sonhos, independentemente dos obstáculos que surjam no caminho.

Agradeço à minha mãe, a minha heroína, por tudo o que fizeste por mim toda a vida, por teres sido os meus olhos e o meu porto seguro durante toda esta jornada académica, assim como por tantas vezes teres assumido o papel de mãe para a minha filhota na minha ausência.

Ao meu pai e ao meu irmão, os meus anjos da guarda, por toda a preocupação, por todas as palavras de incentivo e de carinho e por sempre me apoiarem nos meus sonhos.

À minha princesa Benedita, o meu orgulho, pelos sorrisos animadores, por todos os beijinhos de incentivo que me deste e por seres uma bênção na minha vida.

Aos membros da Praxe, em especial ao meu padrinho António Silva, por todo o apoio e esforço para conseguirmos adquirir a impressora Braille, instrumento fulcral para o meu sucesso académico. O meu sincero obrigada!

Ao meu orientador Doutor Francisco Sousa, a minha estrela guia, por ter aceite este desafio e pela orientação, assim como por toda a paciência que teve comigo e pelo tempo dispensado.

À educadora e à professora cooperantes, por terem aberto as portas das suas salas, e a todos os professores que tive, por todos os ensinamentos e críticas construtivas que, sem dúvida alguma, contribuíram para o meu crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional.

A todas as crianças, as flores do meu jardim colorido, por todo o carinho, paciência e confiança que sempre depositaram em mim. Sempre me acompanharão no meu coração.

Às excelentes pessoas e amigas Sandra Botelho e Ana Lopes, por todo o apoio e incentivo, por toda a orientação e paciência, por todo o carinho e o ombro amigo onde chorei, sorri e cresci. Sem dúvida que tudo seria bem mais difícil sem vocês, minhas irmãs do coração!

Às Donas Maria Isabel Pacheco, Maria Conceição Bicudo e Grimaneza Azevedo, por terem me guiado sempre para o caminho certo e por todos os sábios conselhos.

À querida Carolina Luz, por ter sido sempre uma segunda mãe para a Benedita na minha ausência e pela ajuda com as fotografias. Obrigada do coração!

De um modo geral, quero agradecer a todas as pessoas que contribuíram para esta minha conquista!

Resumo

O presente relatório de estágio, elaborado no âmbito do mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, teve como principais objetivos compreender a relevância atribuída pelos alunos ao currículo, assim como implementar, em contexto de estágio, práticas pedagógicas centradas nas crianças, partindo da observação do brincar e da análise das experiências dos alunos.

Os trabalhos conducentes à elaboração do relatório incluem um estudo, de natureza qualitativa, que foi desenvolvido nos contextos dos estágios pedagógicos, tanto com um grupo de crianças que frequentavam a Educação Pré-escolar, como com uma turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em duas escolas pertencentes à cidade de Ponta Delgada.

Para recolhermos os dados, recorremos à entrevista semiestruturada, a fim de compreendermos as perceções das crianças. Depois de aplicadas individualmente com recurso a fantoches, as entrevistas foram transcritas e analisadas com base no sistema de categorias construído pela mestranda.

Nas entrevistas, os participantes explicitaram uma relevância curricular centrada na escola, havendo alguns casos de negação da importância das aprendizagens para a vida extraescolar. De igual modo, os entrevistados situaram a relevância do seu conhecimento num horizonte futuro, especialmente no campo profissional.

Palavras-chave: Currículo; Relevância curricular; Criança; Brincar; Experiências de aprendizagem.

Abstract

This internship report, which is a requirement of the Master's program in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, aims at understanding the relevance that students assign to the curriculum, as well as implementing child-centered pedagogical approaches in an internship context, on the basis of both observation of play and the analysis of the student's experiences.

The report includes the presentation of a qualitative study that was carried out in the context of the pedagogical internships, which included teaching a group of pre-school children and a 4th grade class located in the city of Ponta Delgada.

To collect the data, we used semi-structured interview in order to understand the children's perceptions. The use of puppets in the interviews facilitated children's participation. The interviews were transcribed and analyzed on the basis of a category system built by the researcher.

The participants tended to express a school-centered perspective on curriculum relevance, which in some cases denied the importance of what they learned in school for their lives outside the school. After some insistence, most interviewees placed the relevance of school knowledge in a future horizon, especially by mentioning its vocational usefulness.

Keywords: Curriculum; Curriculum relevance; Children; Play; Learning experiences.

Índice Geral

Agradecimentos	II
Resumo	III
Abstract.....	IV
Índice de figuras	VII
Índice de quadros	IX
Índice de anexos	X
Introdução	1
Capítulo I – Promovendo a relevância curricular	4
1. O currículo e a sua relevância.....	4
2. O papel do professor na gestão curricular	9
Capítulo II – Ser docente	19
1. A formação inicial de professores	19
2. O estágio pedagógico.....	20
2.1. A nossa experiência.....	22
Capítulo III – O contributo do contexto educativo na construção do conhecimento	29
1. Caracterização dos espaços educativos dos estágios pedagógicos.....	29
1.1. Caracterização das escolas e do meio.....	29
1.1.1. A escola A e o seu meio envolvente.....	32
1.1.2. A escola B e o seu meio envolvente	36
1.2. Caracterização das salas de atividades	44
1.2.1. A sala de atividades da escola A	44
1.2.2. A sala de atividades da escola B.....	47
2. Exemplos de atividades desenvolvidas no contexto dos estágios pedagógicos	48
2.1. Atividades planeadas de forma convencional	48

2.1.1. Na Educação Pré-escolar	48
2.1.2. No 1.º Ciclo do Ensino Básico	58
2.2. Atividades planeadas a partir da observação do brincar e da análise das experiências das crianças	66
2.2.1. Na Educação Pré-escolar	66
2.2.2. No 1.º Ciclo do Ensino Básico	72
Capítulo IV – Estudo empírico	77
1. Questões e objetivos de investigação	77
2. Opções metodológicas	78
2.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	78
2.1.1. Entrevista semiestruturada	79
3. Análise dos Dados Recolhidos	83
3.1. Utilização das aprendizagens num contexto escolar	90
3.2. Utilização das aprendizagens na vida extraescolar	91
3.3. Conclusões do estudo	94
Considerações finais	96
Referências bibliográficas	99
Legislação	104
Anexos	105

Índice de figuras

Figura 1 – Experiência com a audição.....	49
Figura 2 – Experiência com a visão.....	49
Figura 3 – Experiência com o olfato	50
Figura 4 – Experiência com o paladar	51
Figura 5 – Experiência com o tato.....	52
Figura 6 – Atividade com o eletricista.....	54
Figura 7 – Atividade com a enfermeira	55
Figura 8 – Atividade com o agente da PSP	56
Figura 9 – Atividade na padaria.....	57
Figura 10 – Atividade com o piloto de helicópteros.....	57
Figura 11 – Atividade na RTP-Açores	58
Figura 12 – Atividade no jardim da Universidade dos Açores.....	59
Figura 13 – Organização dos grupos no debate	61
Figura 14 – Apresentação dos argumentos pelos porta-vozes.....	62
Figura 15 – Cenário do 1.º grupo.....	63
Figura 16 – Cenário do 2.º grupo.....	64
Figura 17 – Cenário do 3.º grupo.....	65
Figura 18 – Cenário do 4.º grupo.....	65
Figura 19 – Decoração de Halloween feita pelas crianças	70
Figura 20 – Representação imagética da receita.....	70
Figura 21 – Confeção da torta.....	71
Figura 22 – Estante construída pelos alunos.....	73

Figura 23 – Estufa artificial	75
Figura 24 – Cultivo das sementes germinadas.....	75
Figura 25 – Crescimento da plantação.....	76
Figura 26 – Modelo de análise das dimensões da relevância curricular.....	87

Índice de quadros

Quadro 1 – Caraterísticas do perfil geral do docente.....	13
Quadro 2 – Caraterísticas dos perfis específicos dos educadores e dos professores do 1.º Ciclo	15
Quadro 3 – Temáticas que poderão ser exploradas no meio local da escola A.....	33
Quadro 4 – Temáticas que poderão ser exploradas no meio local da escola B.....	37
Quadro 5 – Objetivos específicos das áreas.....	45
Quadro 6 – Informações sobre as profissões dos pais das crianças.....	53
Quadro 7 – Sistema de categorias.....	84
Quadro 8 – Análise global dos dados	94

Índice de anexos

Anexo I – Protocolo de consentimento informado da participação dos intervenientes no estudo	105
Anexo II – Proposta do guião de entrevista	107
Anexo III – Grelha das unidades de registo para codificação	110

Introdução

Em Portugal, mais concretamente no século XIX, acolheu-se “a ideia de que a educação tem um papel importante no desenvolvimento de uma sociedade” (Machado & Alves, 2014, p. 7), dando-se o princípio da expansão do ensino. Contudo, as escolas centravam-se numa pedagogia convencional transmissiva, onde a prática educativa era padronizada, o que implicava “ensinar tudo a todos”, independentemente dos interesses e das características individuais dos alunos e das potencialidades dos contextos educativos (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 18). Assim, as experiências e o conhecimento que as crianças já possuíam de uma interação com a realidade extraescolar não eram valorizados, sendo aquelas consideradas uma “folha branca para ser escrita” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 17).

A meados do século XX, a mera transmissão de saberes foi dando espaço a uma pedagogia participativa, onde as crianças passaram a ser “activas, em vez de passivas e receptivas” (Dewey, 2002, p. 23).

Atualmente, temos observado que, cada vez mais, os educadores/professores têm centrado a educação nos interesses, nas necessidades e na realidade que os alunos trazem para a instituição escolar, partindo de experiências concretas e transformando cada criança num elemento ativo na construção do seu próprio conhecimento. Todavia, almeja-se que esta adoção de uma pedagogia centrada na criança se estenda por todas as salas de aulas.

Ao longo do nosso percurso académico, especialmente nas práticas pedagógicas proporcionadas pelo mesmo, pudemos observar que ainda há alunos que, muitas vezes, atribuem pouca importância às aprendizagens conseguidas na escola no que diz respeito à sua potencial aplicação no mundo extraescolar. Enquanto futuras educadoras e professoras, partilhamos da mesma opinião de Dewey, que defende que os discentes não deverão considerar a escola como um mundo à parte, mas sim frequentá-la como o “local onde se recapitulam as fases típicas da sua experiência” extraescolar, de modo a enriquecê-las gradualmente (Dewey, 2002, p. 92).

Assim, com o presente estudo, almejávamos compreender a perspectiva das crianças junto das quais intervimos aquando dos estágios pedagógicos, em relação à relevância do

conhecimento que constroem na escola, respondendo à seguinte questão: Qual a relevância atribuída pelos alunos ao currículo?

A partir desta questão central, foram formuladas outras duas questões orientadoras do estudo, nomeadamente,

1. Quais as dimensões da relevância curricular consideradas pelos alunos?
2. Em que horizonte temporal se situa a relevância curricular reconhecida pelos alunos?

Para encontrarmos respostas para estas questões, formulámos alguns objetivos:

1. Compreender a relevância atribuída pelos alunos ao currículo:
 - 1.1. Caracterizar as dimensões da relevância curricular consideradas (ou não) pelos alunos (individual, social e vocacional);
 - 1.2. Situar no tempo a relevância curricular reconhecida pelos alunos (relevância no presente versus relevância no futuro);
2. Implementar, em contexto de estágio, práticas pedagógicas centradas nos alunos, partindo da Observação do Brincar e da Análise das Experiências das Crianças.

Ao abordarmos a questão da relevância curricular, é essencial que compreendamos primeiramente o conceito de currículo.

Numa abordagem bastante simplificada, pode-se afirmar que as noções de currículo [...] oscilam entre a ideia de plano baseado em objetivos educacionais a atingir, implicando uma identificação prévia de aprendizagens a realizar, e a ideia de facilitação do acesso dos alunos a experiências educativas. (Sousa, 2018, p. 26).

Assim sendo, iremos dedicarmo-nos no capítulo I à compreensão do conceito polissémico de currículo, à análise da relevância curricular e das suas dimensões, bem como do papel do professor numa gestão curricular centrada na criança.

Para exercer funções na sua área profissional, para além de construir um conhecimento científico, o professor deverá adquirir uma série de competências que lhe permitirão agir de

acordo com a realidade educativa, assim como a favor dos interesses e necessidades das crianças. Como tal, no capítulo II refletiremos sobre a formação inicial de professores, considerada a “primeira etapa de desenvolvimento profissional, representando um momento importante no processo de aprender a ensinar” (Figueiredo & Roldão, 2005, p. 69). A nosso ver, é importante, de igual modo, debruçarmo-nos sobre a importância do estágio pedagógico, assim como sobre a nossa experiência como docentes estagiárias.

Seguidamente, no capítulo III, e em continuidade ao que será abordado no capítulo anterior, refletiremos sobre a importância do meio envolvente, da escola e da sala de atividades para o processo de ensino-aprendizagem, apresentando uma caracterização geral do contexto educativo onde desenvolvemos as nossas práticas pedagógicas aquando dos dois estágios. De igual modo, apresentaremos alguns exemplos de atividades planeadas tanto de forma convencional, como a partir da observação do brincar e da análise das experiências das crianças.

Posteriormente, o capítulo IV é dedicado à caracterização do nosso estudo, no que se refere à metodologia de investigação orientadora do mesmo, assim como à apresentação dos resultados obtidos a partir das entrevistas realizadas aos participantes, como forma de conhecer as suas perspetivas em relação à temática central do nosso relatório.

Por fim, apresentaremos as considerações finais de todo o nosso trabalho, assim como as referências bibliográficas que sustentaram o mesmo.

Capítulo I

Promovendo a relevância curricular

1. O currículo e a sua relevância

Com as mudanças sociais ocorridas no século XIX, impulsionadas pelo avanço a nível científico-tecnológico, a organização dos sistemas educativos começou a ser posta em causa quanto à sua eficácia. Consequentemente, assistimos

ao estreitamento das relações entre as questões curriculares e o desenvolvimento social, contribuindo para que as instituições escolares respondessem, em grande parte por meio do currículo que propõem, aos valores e necessidades sociais, económicos e políticos de um determinado contexto social. (Ferreira, 2010, p. 25)

É a partir desse período que a escola assume a preocupação de atender aos desafios e às necessidades das sociedades (Ferreira, 2010), de forma a tornar-se um “centro de vida comunitária activa, ao invés de um lugar isolado onde se aprendem as lições” como era até à época (Dewey, 2002, p. 23). Neste sentido, o currículo, inicialmente focado nos saberes, torna-se mais flexível e centrado tanto nos discentes, como na realidade das sociedades.

Ao longo do século XX e do início do século XXI, vão surgindo não só diferentes políticas curriculares, mas também diferentes concetualizações do currículo no plano teórico, onde destacamos John Franklin Bobbitt, John Dewey e Ralph Tyler.

Para Bobbitt, a educação deveria

formar todos os cidadãos, homem ou mulher, não para o conhecimento sobre a cidadania, mas para uma competência no domínio da cidadania; não para um conhecimento sobre a higiene, mas para a competência em manter uma saúde robusta; não para um mero conhecimento de ciência abstracta, mas para a

competência no uso de ideias no controlo de situações práticas. (Bobbitt, 2004, p. 38)

Todavia, para este autor, além de as escolas ensinarem conteúdos essenciais para a vida pessoal dos indivíduos, deveria prepará-los, de igual modo, para uma vida profissional futura.

Neste contexto, Bobbitt (2004) comparava o sistema educativo a um sistema industrial, na medida em que era desejável que as escolas recorressem a um modelo organizacional e administrativo que atendessem às necessidades dos indivíduos e da sociedade. Assim, este autor idealizava a escola como uma fábrica e o currículo como processo de produção, sendo que os docentes seriam os controladores do mesmo e recorriam a uma padronização de métodos para que todos os alunos fossem adultos eficientes com as mesmas capacidades. Portanto, na escola, “tal como na fábrica de sapatos, as coisas desejadas são os produtos acabados” e, para tal, os objetivos educacionais baseiam-se nas habilidades essenciais para que os indivíduos exerçam, com eficiência, as ocupações profissionais da vida adulta futura (Bobbitt, 2004, p. 102).

Por sua vez, Tyler, consolidando a perspectiva de Bobbitt, defendia que o currículo deveria centrar-se nos objetivos comportamentais, de acordo com o desenvolvimento económico da época industrial (Tyler, 1949). Para este autor, o ensino só seria eficaz se os objetivos educacionais delineados fossem alcançados. Então, este autor, na sua obra *Basic Principles of curriculum and instruction*, sugere um modo para elaborar o currículo, a partir das respostas às seguintes questões, tendo em conta que as respostas variam em função da escola em causa e do nível escolar que os indivíduos frequentam:

1. Que objetivos educacionais a escola deve procurar alcançar?
2. Que experiências educacionais podem ser fornecidas para atingir estes objetivos?
3. Como organizar eficientemente as experiências educacionais?
4. Como podemos determinar se os objetivos estão a ser atingidos?

Segundo Tyler (1949), primeiramente os objetivos educacionais são definidos, os quais devem abarcar determinados aspetos, nomeadamente, (1) especificar o que deve ser feito pelo docente; (2) estabelecer os conteúdos que serão explorados; (3) ter em conta o comportamento dos indivíduos. Para este autor, “a maneira mais eficaz de estabelecer objetivos é expressá-los em termos que identifiquem não apenas o comportamento a ser desenvolvido no aluno, mas também a área da vida em que o comportamento deve operar” (Tyler, 1949, p. 46). Com efeito,

Tyler defendia que a filosofia da educação e a psicologia da aprendizagem são essenciais para a seleção dos referidos objetivos educacionais, na medida em que estas áreas auxiliam na previsão dos comportamentos dos indivíduos perante a aprendizagem, na compreensão das metas que poderão ser atingidas em cada etapa, assim como demonstram as condições exigidas para o processo de ensino-aprendizagem e o tempo que cada mudança de comportamento demorará a ocorrer.

Seguidamente, selecionam-se as experiências de aprendizagem, sendo estas referentes à interação entre o indivíduo e as condições externas do meio e, para Tyler (1949), cabe ao docente proporcionar aos alunos as referidas experiências, a partir da criação de um ambiente que estimule a reação desejada (desenvolvimento da capacidade de pensar, de interesses e de experiências sociais e obtenção de informações).

Posteriormente, organizam-se as experiências educativas quanto ao tempo, aos recursos, às estratégias e aos espaços, de modo a: (1) ampliar e aprofundar os conceitos; (2) obedecer aos critérios de continuidade, sequência e integração, assim como critérios psicológicos, lógicos e cronológicos (Tyler, 1949).

Por fim, definem-se o modo como a consecução dos objetivos será avaliada, a fim de identificar os pontos fortes e fracos do programa e colocar e testar hipóteses referentes a estes pontos, para que o currículo seja melhorado (Tyler, 1949).

Já Dewey (2002) preocupava-se com a discrepância que se sentia entre a escola e a vida dos alunos. Para este autor, as “lições padronizadas” (p. 52), onde o currículo era centrado nos conteúdos e nos objetivos de aprendizagem, impossibilitavam a compreensão, por parte dos indivíduos, do caráter prático do conhecimento. Desta forma, Dewey criticou os métodos tradicionais, baseados na transmissão de informação.

Com efeito, Dewey (2002) defendia que esta realidade deveria ser alterada, pois, ao desperdiçar a riqueza das situações concretas, os alunos não seriam capazes de aplicar as aprendizagens adquiridas na escola na sua vida quotidiana (Dewey, 2002). Deste modo, este autor acreditava que os educadores/professores deveriam recorrer e utilizar na escola e na sala de aulas as experiências dos seus alunos, as quais foram adquiridas num meio social, familiar e cultural, de forma natural.

Como podemos verificar, o currículo, concebido como sendo a linha norteadora do processo de ensino-aprendizagem, é visto como um conceito polissémico com múltiplos sentidos, reportando-nos para duas perspetivas do mesmo.

Por um lado, atendendo a uma perspectiva mais restrita, a noção de currículo abrange a ideia de um plano estruturado de ação pedagógica, baseado em conteúdos programáticos, em objetivos a alcançar, bem como em estratégias orientadoras do processo de ensino-aprendizagem, tendo em conta a natureza das áreas disciplinares.

Segundo esta primeira perspectiva, a definição de currículo dá-nos uma visão “muito limitada e redutora” do mesmo, remetendo-nos para um conjunto de conteúdos e objetivos de diversas disciplinas, como de um plano se tratasse, no sentido mais restrito do termo (Ponte, Matos & Abrantes, 1998, p. 18).

Por outro lado, analisando uma perspectiva mais ampla, o currículo, um plano educativo em constante construção, é idealizado como um conjunto de aprendizagens e experiências que os educandos devem viver, sendo estas socialmente reconhecidas “como necessárias num dado tempo e contexto” (Roldão, 2013, p. 18).

Não obstante a importância do currículo, ainda há alunos que pouco o têm em consideração ou não manifestam uma opinião relativamente a este assunto.

Veja-se, por exemplo, o Projeto ICR (Investigação para um Currículo Relevante), que teve como principais objetivos refletir sobre a relevância atribuída ao currículo por alunos do ensino básico e desenvolver estratégias de ensino promotoras de um maior reconhecimento desta relevância (Sousa & Silva, 2009). Quando, no contexto deste projeto, alguns alunos foram questionados sobre a utilidade das suas aprendizagens para as suas vidas extraescolares, as respostas incidiram sobretudo na relevância intraescolar do currículo. O discurso dos discentes tendia “a desviar-se para um reconhecimento da relevância do currículo que se esgota na própria escola, havendo também alguns casos de negação explícita da relevância do currículo para a vida extra-escolar” (Sousa & Silva, 2009, pp. 3-4).

Para que o currículo se torne realmente relevante para os discentes, é necessário que ocorra, por um lado, uma integração das experiências, de modo a que os discentes “enquadrem nos seus esquemas de significação” as suas experiências individuais, para posteriormente poderem enfrentar novas situações (Beane, 2003, p. 94) e, por outro lado, uma integração social, onde o currículo é construído em torno das necessidades da sociedade (Bobbitt, 2004). Além disso, segundo Beane (2003, pp. 96-97), deve ainda ocorrer uma integração do conhecimento para que o currículo não seja compartimentado pelas diferentes áreas/domínios curriculares,

tornando o conhecimento mais significativo “ao enquadrá-lo em contextos que supostamente farão mais sentido para os jovens”.

Como tal, a escola não poderá direcionar o ensino exclusivamente para a importância do conteúdo, mas estabelecer um equilíbrio entre este e as experiências das crianças. Se assim não for, o ensino torna-se algo “penoso e uma lição idêntica a uma tarefa” (Dewey, 2002, p. 161).

A propósito da relação entre fatores sociais e fatores individuais, Sealey e Noyes (2010, p. 251) afirmam que “a noção de relevância varia consoante a escola frequentada e o contexto social em que esta se insere”, assim como a relevância tem significados diferentes para cada aluno. A relevância poderá ser influenciada intrínseca e extrinsecamente, sendo os fatores intrínsecos referentes aos “interesses e motivações dos alunos” e os extrínsecos ao “ambiente social em que se inserem” (Stuckey, Hofstein, Mamlok-Naaman & Eilks, 2013, p. 20).

Além disso, Stuckey, Hofstein, Mamlok-Naaman e Eilks (2013) defendem que a relevância está presente em três dimensões: dimensão individual, dimensão social e dimensão vocacional.

- ➔ a dimensão individual refere-se à relevância das aprendizagens escolares para o indivíduo, no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades necessárias e úteis para agir nas suas vidas quotidianas, quer seja no presente, quer seja no futuro;
- ➔ a dimensão social diz respeito à relevância das aprendizagens escolares tendo em conta as necessidades da sociedade, centrando-se no desenvolvimento de habilidades para a participação na mesma e de competências para contribuir para a sustentabilidade social;
- ➔ a dimensão vocacional refere-se à relevância das aprendizagens escolares como sendo uma orientação para uma maior formação académica ou para a futura vida profissional.

Estas dimensões não são necessariamente independentes, pois estão interrelacionadas e sobrepõem-se parcialmente. Uma gestão curricular que incida sobre as três referidas dimensões auxiliará os discentes não só “no desenvolvimento de atividades intelectuais”, como “na promoção de competências para a participação atual e futura na sociedade” (Stuckey, Hofstein, Mamlok-Naaman & Eilks, 2013, p. 20). Para tal, é fundamental que

abandonemos a noção do assunto-matéria como algo de fixo e acabado, fora da experiência da criança; deixemos de pensar na experiência da criança como algo de difícil e fixo; olhemos para a experiência como algo de fluente,

embrionico e vital e compreendemos que a criança e o currículo são apenas dois limites que definem um só processo. (...) Esta é uma reconstrução contínua, passando da experiência atual da criança para aquela representada pelo corpo organizado de verdade a que chamamos estudos. (Dewey, 2002, p. 163)

Neste seguimento, é importante analisarmos o papel do educador/professor face a uma gestão curricular relevante para as crianças.

2. O papel do professor na gestão curricular

Conforme foi referido na secção anterior, o currículo apela à capacidade de interpretação tanto dos docentes como dos alunos, tendo em conta que a educação deve ser concebida como um processo de construção contínua no qual participam ativamente. As mudanças sociais e da informação exigem uma postura crítica por parte dos docentes, a qual deverá dar ênfase ao aprender a aprender, proporcionando aos seus discentes a construção do seu conhecimento.

Segundo alguns autores, como Tomlinson, seria desejável que o currículo fosse construído em conjunto com os estudantes, a fim de estes reconhecerem a relevância das suas aprendizagens, tendo por base as suas experiências (Tomlinson, cit. por Rocha, 2016). Este envolvimento deveria ser realizado com o objetivo de levar os alunos a adquirir aprendizagens mais significativas e reconhecerem a real importância do currículo, fazendo com que os educandos compreendessem que as aprendizagens alcançadas na escola podem ser aplicadas na sua vida extraescolar e não só a nível intraescolar.

A nosso ver, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) realçam claramente o que temos vindo a salientar, isto é,

todo o sistema educativo tem a aprender com a educação Pré-escolar. [...] o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente, em que

se pode circular no espaço de aprendizagem livremente. Hoje, quando discutimos os restantes níveis educativos, conversamos sobre a necessidade de inovar nas metodologias de ensino, de promover a criação de salas de aula inovadoras, com espaços em que os alunos se possam sentar no chão ou circular livremente, do potencial de aproveitamento do dia-a-dia dos alunos para integração plena nas aprendizagens. (...) Há uma tendência a esquecermo-nos de olhar para a educação Pré-escolar e de constatar que muito do que hoje se procura já existe neste contexto. (Costa, 2016, p. 4)

Queremos com isto dizer que, desde meados do século XX, almejamos a construção de um currículo centrado na criança como sujeito ativo, onde as aprendizagens são promovidas através da valorização e da partilha das experiências individuais de cada aluno e a partir de acontecimentos concretos e/ou momentâneos, mas o que temos vindo a observar é que esta realidade é, na sua essência, atribuída às salas da Educação Pré-escolar. Talvez isto ocorra pelo facto de que ao longo das OCEPE é evidenciado o papel fundamental das crianças no processo de ensino-aprendizagem (individual e em grupo), ao passo que a organização do currículo nos restantes níveis educativos tem, tradicionalmente, veiculado a ideia de que as práticas da Educação Básica são centradas nos conteúdos e nos objetivos a atingir e o conhecimento é compartimentado pelas várias disciplinas, como um plano a cumprir num tempo limitado. No entanto, nada, em princípio, impede que também noutros níveis educativos se considere a possibilidade de uma maior participação das crianças na construção e gestão curricular.

Neste sentido, uma das formas de garantir a participação das crianças na construção do currículo consiste no aproveitamento pedagógico do brincar, como preconizam as OCEPE. E é neste sentido que as OCEPE afirmam que o brincar é um processo rico e estimulante, pois este auxilia os educandos no seu desenvolvimento e na construção das aprendizagens, de uma forma prazerosa e cativante (Lopes da Silva, Marques, Marta & Rosa, 2016).

Assim, se aceitarem estes pressupostos, os docentes poderão deixar o aluno exprimir o seu impulso, o qual surge “através das brincadeiras, dos movimentos, dos gestos e do faz de conta” (Dewey, 2002, p. 47), e orientá-los, a partir daí, para uma construção de aprendizagens de forma consciente e relevante. Portanto, em educação de infância, quando é estabelecida uma

relação entre as iniciativas das crianças e a aprendizagem, apoiada por oportunidades de progressão proporcionadas pelos adultos, o brincar poderá ser uma mais-valia para construir e consolidar as bases das aprendizagens formais (European Commission, cit. por Sousa, 2018), o que também pode ser considerado noutros níveis educativos.

Além disso, tanto nas salas de aula como no restante recinto escolar, ocorrem inúmeras situações que, devido ao seu potencial, poderão promover um conhecimento relevante. Cabe aos docentes valorizarem esta realidade, pois devem “malhar enquanto o ferro está quente. (...) é talvez um caso de agora ou nunca. (...) [Caso contrário], desaparece uma oportunidade que nunca poderá ser recuperada.” (Dewey, 2002, p. 165)

Deste modo, pretendemos reforçar a “ideia de que o currículo não deve ser baseado apenas naquilo que é antecipadamente planeado com precisão” (Sousa, 2018, p. 30). Trata-se, então, de um currículo “desprendido” dos conteúdos que deverão ser abordados, mais flexível e recetivo a experiências de aprendizagem que não foram previamente previstas (Sousa, 2018). Assim, as OCEPE sustentam um currículo emergente, que vai sendo moldado por experiências de aprendizagens que não devem ser definidas a partir dos objetivos a atingir (Lopes da Silva, Marques, Marta & Rosa, 2016), sendo possível estender esta abordagem aos demais níveis educativos.

Aquando do desenvolvimento da ação pedagógica, é essencial ter em consideração que cada criança apresenta determinadas capacidades, experiências, necessidades e interesses individuais, resultantes da interação com um meio social, cultural e familiar. Deste modo, os docentes poderão criar oportunidades onde as características dos alunos são valorizadas, recorrendo às suas potencialidades e ao conhecimento que cada um foi construindo num meio extraescolar para promover aprendizagens relevantes.

Para que as práticas pedagógicas atendam às experiências dos discentes com realismo e para que as suas aprendizagens sejam por eles reconhecidas como importantes para uma aplicação num ambiente extraescolar, é essencial que os docentes obtenham informações sobre o quotidiano dos alunos e das suas famílias fora da escola (Sousa & Silva, 2009). Essa recolha de informações tem de ser rica e concreta,

de forma a que a experiência que a criança adquire de uma maneira familiar e natural seja transportada e utilizada na escola e o que a criança aprende nela seja

devolvido e aplicado na vida quotidiana, tornando a escola um todo orgânico ao invés de um conjunto de partes isoladas. [...] Quando a criança vive numa relação variada, mas concreta e activa com este mundo, os seus estudos encontram-se naturalmente unificados. [...] Relacione-se a escola com a vida e todos os domínios de estudo ficarão necessariamente co-relacionados. [...] se a escola como um todo estiver relacionada com a vida como um todo, os seus vários objectivos e ideais, tais como a cultura, a disciplina, a informação e a utilidade, deixarão de ser diversos, não havendo necessidade de seleccionar um domínio de estudo para cada um deles. (Dewey, 2002, pp. 78-79)

Como sabemos, desde a mais tenra idade, as crianças revelam uma curiosidade natural e uma necessidade de encontrar respostas para dar sentido ao mundo que as rodeia. Assim, os alunos demonstram claramente que são detentores de uma capacidade de construir o seu próprio conhecimento, sendo, assim, essencial que a prática pedagógica seja centrada nas suas experiências e nas suas competências para consolidar ou promover aprendizagens significativas (Lopes da Silva, Marques, Marta & Rosa, 2016). Se assim for, a escola tem a oportunidade “de associar-se à vida (...) da criança, onde ela aprende através da experiência directa, em vez de ser apenas um local onde decora lições” (Dewey, 2002, p. 26).

Nesta perspectiva, as crianças devem ser os principais agentes da construção do currículo e, por isso mesmo, as suas opiniões têm de ser escutadas e a sua participação nas decisões referentes ao processo educativo valorizada. Desta forma, cada aluno “aprende a defender as suas ideias, a respeitar as dos outros e, simultaneamente, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de todos” (Lopes da Silva, Marques, Marta & Rosa, 2016, p. 9).

Neste sentido, os professores “constituem a principal força propulsora da mudança educativa”, tendo em conta que deles depende, de certa forma, o modo como são idealizados e desenvolvidos os processos educativos (Morgado, 2005, p. 10). Queremos com isto afirmar que o docente que é capaz de analisar a sua ação pedagógica, é capaz de, do mesmo modo, avaliar e reconstruir a prática desenvolvida em contexto educativo, dando resposta à diversidade de situações com que se depara. No nosso entender, adotar uma postura reflexiva é almejar um

ensino de qualidade, de modo a promover aprendizagens que conduzam ao desenvolvimento integral das crianças, quer enquanto indivíduos, quer enquanto cidadãos.

Nesta linha de pensamentos, o Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto remete-nos para um ensino de qualidade, definindo o perfil geral que se espera de um docente, tendo em conta quatro dimensões: a dimensão Profissional, social e ética, a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a dimensão da participação na escola e de relação com a comunidade e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Com base no referido Decreto-Lei, elaborámos o quadro 1, o qual enumera as características que constituem o perfil geral mencionado.

Quadro 1 – Características do perfil geral do docente

Dimensões	Espera-se que o docente:
Dimensão Profissional, social e ética	<ul style="list-style-type: none"> ➔ apoie a sua ação num processo de investigação e de reflexão, garantindo a todos os alunos as ferramentas necessárias para uma construção de aprendizagens essenciais para o seu desenvolvimento integral; ➔ auxilie os alunos no desenvolvimento da sua identidade e da sua autonomia; ➔ estabeleça uma boa relação com os alunos perante qualquer situação, tentando combater a exclusão e a discriminação, quando assim for observado; ➔ assuma a dimensão cívica e formativa aquando do exercício das suas funções profissionais, tendo em conta as exigências éticas e deontológicas inerentes à carreira docente.
Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	➔ organize o ensino de modo a promover, individualmente ou em grupo, aprendizagens

	<p>relevantes, recorrendo às experiências dos alunos;</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ promova o envolvimento ativo dos alunos na gestão curricular e na construção de aprendizagens, auxiliando-os no desenvolvimento da sua autonomia; ➔ desenvolva uma ação pedagógica diferenciada de acordo com as necessidades individuais dos alunos, mobilizando saberes e experiências dos contextos pessoais, culturais e sociais dos mesmos; ➔ realize atividades educativas de apoio aos alunos e coopere no acompanhamento dos discentes com necessidades educativas especiais; ➔ utilize a avaliação como ferramenta reguladora e promotora da qualidade do ensino, da aprendizagem dos alunos e da sua própria formação profissional.
<p>Dimensão da participação na escola e de relação com a comunidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➔ perspetive a escola e todo o contexto educativo como ferramentas essenciais para a formação integral dos alunos e na construção de aprendizagens relevantes; ➔ valorize a escola como espaço de desenvolvimento social e cultural, participando e cooperando com a comunidade nos seus projetos; ➔ participe na construção, no desenvolvimento e na avaliação do projeto educativo da escola e na administração e gestão da mesma; ➔ promova atividades com as famílias.
<p>Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➔ reflita sobre a sua ação, apoiando-se nas suas experiências e em outros recursos relevantes

	<p>para a avaliação do seu desempenho, visando o seu desenvolvimento profissional;</p> <p>➔ valorize o trabalho de equipa como sendo um fator importante para o enriquecimento da sua formação, através, sobretudo, da partilha de experiências e de saberes;</p> <p>➔ desenvolva competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspetiva de formação ao longo da vida, considerando as mudanças da realidade.</p>
--	--

Com base no que foi apresentado no quadro 1, podemos verificar que um docente não é mais um mero transmissor de saberes como era idealizado há algumas décadas. Atualmente, o professor necessita de colocar-se no lugar do aluno, isto é, deve conhecer o grupo de crianças de forma individual, no que se refere ao contexto familiar, cultural e social de onde vêm, assim como às suas características individuais e às experiências vividas por elas. É baseando-se nesta recolha de informações, quer seja através da observação, quer seja junto dos pais e das crianças, que o docente deverá planear a prática pedagógica que será desenvolvida junto daquele grupo.

Nesta linha de pensamentos, é pertinente refletirmos, de igual modo, acerca do perfil específico de um educador e de um professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresentados no Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto. Apresentamos seguidamente o quadro 2, o qual enumera as principais características dos referidos perfis.

Quadro 2 – Características dos perfis específicos dos educadores e dos professores do 1.º Ciclo

Perfil específico do educador	Perfil específico do professor do 1.º Ciclo
➔ desenvolve o currículo de acordo com o contexto educativo, com o intuito de auxiliar as crianças a construírem aprendizagens integradas;	➔ desenvolve o currículo numa perspetiva de uma escola inclusiva, mobilizando os conhecimentos científicos e as competências socialmente relevantes, tendo por

<ul style="list-style-type: none"> → mobiliza os conhecimentos e as competências essenciais para o desenvolvimento de um currículo integrado e relevante; → envolve as crianças nas atividades, promovendo, assim, o desenvolvimento pessoal, social, afetivo e cívico; → fomenta a cooperação entre as crianças e o envolvimento da comunidade educativa nas atividades escolares, garantindo que todos os alunos se sintam valorizados e integrados; → observa cada criança individualmente e o grande grupo, com o intuito de planificar a ação educativa de forma integrada e flexível, adaptando esta às necessidades da criança e do grupo, tendo em conta os conhecimentos e as competências já adquiridas pelas crianças. 	<p>base uma cidadania ativa e responsável;</p> <ul style="list-style-type: none"> → planifica a intervenção pedagógica com base nos conhecimentos, nas capacidades e nas dificuldades de cada aluno; → auxilia os alunos no desenvolvimento da sua autonomia tendo em vista a construção de aprendizagens intra e extraescolares de forma independente.
---	---

A partir dos perfis supracitados, podemos afirmar que se almeja que o ensino, cada vez mais, seja centrado na criança e para a criança. Para tal, e como referido acima, é fundamental que o educador/professor desenvolva um currículo relevante, partindo das potencialidades das características individuais dos alunos e do contexto educativo onde é desenvolvida a ação pedagógica. Queremos com isto dizer que os perfis definidos pelos Decretos-Lei, quer seja o geral, quer sejam os específicos, vêm reforçar a ideia de que, cada vez mais, o ensino deve partir da criança.

Assim, questionamo-nos: por que razão é que ainda há professores que colocam todas as crianças a fazer o mesmo trabalho? Se o aluno A necessita de aperfeiçoar a escrita de textos

e o aluno B ainda não compreendeu o processo da divisão, por que razão é que estas duas crianças hão de estar a realizar uma ficha de Estudo do Meio, quando as suas necessidades são outras? Se o aluno C comentou que o seu pai é pedreiro, por que razão é que o docente explora a temática da proporcionalidade através dos livros e não a partir da realidade daquele discente?

É por estas e por demais questões que o docente deverá estar atento à realidade dos seus alunos e analisar a informação recolhida dentro e fora da sala, a fim de adaptar “um ou mais elementos curriculares” (Tomlinson, cit. Por Rocha, 2016, p. 4), tornando o ensino mais cativante para o público-alvo.

Neste sentido, o docente poderá refletir sobre as capacidades, os interesses, as experiências e as brincadeiras de cada criança e mobilizá-los a favor das dificuldades que necessitam ser colmatadas ou, até mesmo, para abordar uma nova temática.

Por exemplo, o João ainda não demonstra ter o sentido de número, isto é, ainda não associa o numeral à respetiva quantidade. Observando as suas brincadeiras nos momentos de trabalho autónomo, o docente observa que aquele aluno escolhe maioritariamente a área da garagem, mais propriamente a caixa dos legos, e constrói diferentes casas, edifícios de diversos tamanhos, entre outros. Então, o educador poderá valorizar esta realidade observada e auxiliar a criança na construção das suas aprendizagens, ao invés de recorrer a fichas (“João, esta casa está muito bonita! Poderias construir uma casa para mim? Eu gostava de ter uma casa com seis andares.”).

Podemos ver outro exemplo. A professora escuta a Maria a comentar com as suas amigas que conheceu o rio Tejo nas suas férias em Lisboa. Perante esta situação, a professora poderá conversar com a aluna e, a partir desta experiência, poderá abordar a temática dos rios, tendo por base o testemunho e as fotografias da Maria. Assim, a exploração deste conteúdo não partirá de uma forma monótona como a consulta dos livros, mas sim de uma partilha de experiências entre alunos, uma vez que outros colegas poderão ter algo para contar neste sentido. Se mais nenhum aluno tiver algo para partilhar para além da Maria, o docente poderá incentivá-los para uma investigação e, dias depois, voltar a reunir a turma, a fim de partilharem entre si as suas descobertas.

De um modo geral, cabe aos educadores e professores não serem somente leitores e reprodutores do que está proposto nos documentos oficiais, mas sim profissionais atentos, reflexivos e críticos, envolvendo ativamente as crianças na construção do currículo, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e cativante para o público-alvo.

Atualmente os alunos, mais do que professores transmissores de saberes, necessitam de profissionais atentos que valorizem as suas realidades e experiências, que estimulem o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de reflexão e que conduzam os discentes a organizar e a interpretar a informação a que têm acesso, de forma a haver uma participação ativa na construção do seu próprio conhecimento.

Em complemento ao que tem sido abordado neste capítulo, e tendo em conta que a carreira docente, a nosso ver, começa na formação inicial, refletiremos, seguidamente, sobre a mesma como espaço de aquisições basilares para o início da carreira profissional, assim como da importância do estágio pedagógico e da nossa experiência enquanto docentes estagiárias.

Capítulo II

Ser docente

1. A formação inicial de professores

A formação inicial de professores tem vindo a ser um dos focos na análise dos sistemas educativos (Machado, 2000), pois é urgente formar professores para que atuem numa atitude reflexiva e investigativa, sendo estes capazes de gerir um currículo partindo dos contextos educativos onde interagem.

Com base na nossa experiência, defendemos que a referida preparação remete-nos para um processo de desenvolvimento pessoal e social integrador “da informação, dos métodos, das técnicas e das atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais” (Formosinho & Niza, 2001, p. 4), que serão mobilizados aquando da atividade profissional docente. Contudo, deverá conduzir os futuros professores a assumir uma postura reflexiva e investigativa, de modo a agir de acordo com a realidade com que se deparam (Campos, 2002).

Deste modo, o foco da formação de professores deve centrar-se tanto na construção de saberes, atendendo, de um modo geral, às necessidades dos futuros docentes, como no desenvolvimento de competências técnicas e qualidades humanas e de cidadania, tornando os formandos aptos a exercer a sua profissão (Veiga, cit. por Pereira & Galeão, 2003).

Assim sendo, Garcia (1999), complementando o referido acima, afirma que a formação inicial para a docência:

- ➔ não deverá ser entendida como a fase final da formação de professores, mas sim como o início de um processo que os docentes “enfrentarão” ao longo da sua carreira, de modo a que haja um desenvolvimento profissional;
- ➔ deve integrar-se “em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular”, projetando a formação e a mudança em conjunto “como duas faces da mesma moeda” (p. 27);
- ➔ não poderá ocorrer de forma isolada da realidade onde os docentes irão desenvolver a sua ação pedagógica, havendo a necessidade “de ligar os processos de formação com o desenvolvimento organizacional das escolas” (p. 28);
- ➔ deve articular a teoria e a prática, pois esta é a base do conhecimento profissional;

- ➔ deve ter em conta as necessidades dos futuros docentes, adaptando-se às necessidades dos mesmos;
- ➔ deve preparar os formandos para além da transmissão de saberes, pois não é suficiente ser detentor de conhecimentos, é necessário saber mobilizá-los de modo a conduzir as crianças a construírem o seu próprio conhecimento, integrando-o com os que já foram adquiridos.

Se tomarmos atenção aos pontos apresentados acima, podemos afirmar que a formação inicial de professores deve preparar os seus formandos para a nova realidade e exigência da educação. Melhor dizendo, o futuro docente deverá ser preparado para atuar conforme as situações observadas, para que as crianças não sejam mais vistas como agentes passivos no seu processo de aprendizagem.

Não obstante a formação inicial de professores atribuir alguma importância às orientações presentes nos documentos oficiais, é essencial que conduza os formandos a aprender a gerir o currículo a partir da reflexão e da mobilização das informações obtidas através da observação dos comportamentos das crianças, de modo a conduzi-las a construírem o seu conhecimento, com base nas suas próprias experiências.

Deste modo, o formando necessita muito mais do que a teoria, sendo essencial contactar com a realidade da profissão docente, o que é feito não só através da relação com diversos professores realizada ao longo do percurso académico, como também através do estágio pedagógico, etapa fundamental na formação inicial de docentes. Refletiremos de seguida sobre esta mesma etapa.

2. O estágio pedagógico

Como foi referido na secção anterior, o primeiro contacto com a prática profissional é proporcionado pelo estágio pedagógico, sendo este um

momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade. (Decreto-Lei n.º43/2007 de 22 de Fevereiro, artigo 9.º)

Neste sentido, defendemos que o estágio pedagógico é uma etapa relevante tanto para o desenvolvimento individual como para o profissional dos futuros docentes, preparando-os para o início da vida profissional. Nesta fase, o estagiário tem a oportunidade de contactar com um contexto educativo real, havendo uma articulação entre a teoria e a prática e uma reflexão sobre o seu futuro profissional, aquando do exercício da função docente.

Para realçar a nossa perspetiva, debruçamo-nos sobre o estudo realizado por Fialho (2011), tendo como participantes oito docentes que estavam ainda no início da sua carreira profissional, a fim de averiguar de que forma é que a preparação inicial de professores é essencial para encarar os desafios do início do exercício da profissão. No referido estudo, o autor afirmou que os participantes deram mais ênfase ao estágio pedagógico como sendo a etapa da formação inicial que tinha “servido as suas necessidades profissionais futuras” (Fialho, 2011, p. 403), sendo o suporte para gerir os desafios que surgem aquando da sua ação pedagógica desenvolvida durante os primeiros anos da profissão.

Deste modo, a prática pedagógica é “a componente curricular da formação profissional de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver as competências práticas inerentes a um desempenho adequado e responsável” (Formosinho, 2009, p. 98).

É na referida etapa da preparação inicial de professores que os formandos necessitam de mobilizar as capacidades que têm vindo a desenvolver ao longo do percurso académico, tais como (1) a capacidade de *análise* crítica da realidade, assumindo uma postura reflexiva perante a mesma; (2) A capacidade *investigativa* da prática, tendo em vista a reconstrução da ação, adequando o currículo à diversidade dos contextos, conforme as necessidades do público-alvo; (3) a consciencialização da teoria como base para a aquisição de instrumentos metodológicos, como forma de fundamentar as decisões práticas (Alonso & Roldão, 2005). Foi com base na mobilização das referidas capacidades que desenvolvemos a nossa ação aquando dos dois estágios. Durante o decorrer das práticas, tentámos estar atentas aos comportamentos e às conversas dos alunos, a fim de conduzi-los a assumirem o papel de protagonistas do processo de ensino-aprendizagem.

É neste sentido que corroboramos a perspetiva apresentada acima, não só no sentido do estágio, mas também estendendo-se para o exercício da profissão docente. O professor deverá assumir a preocupação de conhecer o contexto educativo onde estará intervindo, não só a nível da sala de atividades e do grupo de crianças, como também da própria escola e,

não menos importante, do meio envolvente. É a partir desta análise da realidade que o professor constrói a sua ação, gerindo o currículo de acordo com as características do contexto educativo. É essencial termos em conta que os conteúdos abordados e as aprendizagens que serão adquiridas deverão fazer sentido para as crianças, ou seja, ser relevantes, na perspetiva do aluno, não sendo somente para “ocupar espaço” na mente das mesmas.

A partir desta perspetiva, defendemos que o estagiário deverá assumir a postura suprarreferida, tendo em conta que é no estágio, com o devido auxílio dos docentes cooperantes e dos orientadores, que o formando vai construindo o perfil “ideal” para que, no exercício da profissão docente, possa gerir de forma relevante o currículo centrado nas crianças junto das quais irá desenvolver as práticas pedagógicas, tal como temos vindo a explicitar ao longo do relatório.

Deste modo, debruçamo-nos sobre a reflexão de Oliveira-Formosinho (2002), a qual nos remete para cinco etapas, pelas quais o estagiário passará aquando do estágio pedagógico:

- ➔ o conhecimento do contexto educativo e das dinâmicas escolares;
- ➔ a observação das crianças, das rotinas diárias e da ação do docente cooperante no contexto da sala de atividades;
- ➔ a planificação e desenvolvimento de práticas educativas de acordo com as rotinas diárias;
- ➔ a reflexão das práticas desenvolvidas e projeção das intervenções seguintes;
- ➔ a avaliação de todo o percurso prático e a identificação de um projeto de desenvolvimento profissional futuro.

Durante o estágio pedagógico, e tal como refere Oliveira-Formosinho (2002), o formando passa por algumas etapas essenciais para desenvolver a prática pedagógica, algumas até mesmo antes de intervir junto do grupo de crianças. Nesta ordem de ideias, apresentaremos seguidamente a nossa experiência aquando do estágio pedagógico.

2.1. A nossa experiência

No nosso caso, os três primeiros dias dos dois estágios foram dedicados ao conhecimento das escolas, no que se refere à estrutura física, ao corpo docente e não docente, aos recursos disponíveis e, sobretudo, aos grupos de alunos que nos acompanharam na referida prática, quer a nível da Educação Pré-escolar, quer a nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Além disso, nas primeiras semanas tivemos a oportunidade de não só observar as práticas desenvolvidas pelas duas cooperantes, mas também de averiguar as aprendizagens já adquiridas pelas crianças, as dificuldades e as capacidades das mesmas.

É de referir que uma das cooperantes valorizava as experiências trazidas pelas crianças para desenvolver as práticas pedagógicas, reconstruindo toda a ação previamente planeada a favor do referido, ao passo que a outra docente partia das informações dos manuais para introduzir um novo conteúdo ou recorria ao uso de fichas para consolidá-lo.

Perante a observação do modo de planear e desenvolver a prática pedagógica da educadora cooperante, e tendo em conta o foco do nosso relatório, questionámos a mesma sobre o referido. Neste sentido, acreditámos ser pertinente apresentar um excerto de uma conversa informal com a educadora cooperante:

P: Planifica de acordo com as Orientações curriculares ou recorre a mais alguma coisa?

R: Sim, tenho sempre em consideração o que está estipulado nas Orientações Curriculares para poder orientar aquilo que faço, mas também tenho em conta o documento elaborado pela escola, onde estão os objetivos a alcançar em cada período.

P: E segue à risca aquilo que planeia?

R: Tenho sempre aqui a planificação no caso de me acontecer algo e ser substituída. Isto ajudará na orientação do colega substituto. Mas posso dizer que não sigo à letra, pois há sempre alguma coisa que nos faz desviar. Prefiro ir sempre ao encontro do que as crianças sabem, sentem ou preferem.

P: E tem acontecido muito isto?

R: Sim, as crianças estão sempre a trazer novidades para contar. Elas querem partilhar o que fizeram no fim de semana, mostrar o presente que receberam, trazer alguma

coisa do recreio, entre tanta coisa. Cabe a nós aproveitarmos estas pequeninas coisas mas que para eles tem tanto significado. Já reparaste que eles ficam muito aborrecidos quando somos nós a falar, mas ficam muito interessados quando damos-lhes tempo de antena e aproveitamos aquilo.

P: E lembra-se de algum exemplo?

R: Sim. Olha, todos os anos dedico as atividades desenvolvidas naquela semana em que se comemora o dia da Música a esta mesma temática. Recorro aos instrumentos presentes naquela caixa, mostro-lhes um CD e canto com as crianças as músicas presentes nele e outras atividades. Mas este ano foi diferente porque o A3 trouxe no início do ano letivo um livro que falava sobre Mozart e pedi emprestado a ele para analisar melhor em casa. Reparei que na contracapa referia outros livros de outros músicos e, no dia seguinte, perguntei ao A3 se tinha a coleção completa. Ele respondeu-me que só tinha alguns e trouxe-me na semana seguinte. A verdade é que mudei completamente a minha planificação e aproveitei o facto de o A3 mostrar bastante interesse por aqueles livros. Ele partilhou com os colegas o que sabia sobre os músicos e mostrou os livros que tinha e eu fui dando algumas ajudas. Todas as crianças estavam muito atentas porque era o seu colega a interagir com eles e não eu.

Como podemos verificar, a opinião da educadora cooperante reflete exatamente o que temos vindo a referir. Para esta educadora, as experiências e os interesses das crianças têm um peso acrescido na construção do seu próprio conhecimento.

No exemplo dado pela educadora, podemos observar que as crianças ficaram atentas e motivadas aquando da partilha de conhecimentos do A3, pois partiu da experiência de um colega. Muitas vezes, quando apelamos à diferenciação e à promoção da relevância curricular,

ainda há docentes que reagem, afirmando que não há tempo para individualizar. Contudo, isto é claramente uma confusão de conceitos. Assim, com o exemplo apresentado acima pretendemos mostrar que não é necessário apelar a todo o instante à experiência individual de todos os alunos para que a maioria compreenda que, aquilo que está a ser trabalhado na escola (ou na pré-escola), não é algo “desligado” da vida extraescolar dos alunos. Como tal, mobilizar a experiência de um colega de turma pode ser suficiente para que determinada criança reconheça o currículo como mais relevante.

Nesta linha de pensamentos, aquando do estágio pedagógico, a observação inicial é uma etapa fundamental para que o formando recolha as informações pertinentes para intervir junto de um grupo de crianças, gerindo o currículo de forma relevante para o público-alvo.

Assim sendo, a observação, especialmente a inicial, é a base para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que vá ao encontro do contexto educativo, possibilitando, assim, a aquisição de competências e a construção de conhecimentos, tanto para o formando como para as crianças.

Quando o estagiário, futuro docente, inicia a sua prática pedagógica, não deverá somente basear-se nas informações obtidas a partir das observações iniciais, mas sim complementá-las com os diversos documentos disponibilizados pela instituição escolar em questão, tais como o Projeto Educativo de Escola, o Projeto Curricular de Escola, o Plano Anual de Atividades, os Processos Individuais das crianças e os registos dos docentes titulares das turmas junto das quais o estagiário irá intervir. Esta recolha de informações permite ao formando conhecer a realidade educativa, para posteriormente poder tomar decisões de forma mais consciente e atuar nas várias situações ocorridas durante a prática, incluindo decisões que facilitem o reconhecimento, pelos alunos, da relevância do currículo.

Neste sentido, tentámos ao longo dos dois estágios observar atentamente a realidade educativa onde estávamos intervindo, desde o meio envolvente e a escola, passando pela sala de atividades e pelo grupo de crianças. Tal como a educadora cooperante, tentámos desenvolver nos dois estágios atividades que partissem do que era observado e recorrendo, sempre que possível, às potencialidades da escola e do meio local.

Na verdade, também foram desenvolvidas atividades de um modo convencional, isto é, partindo dos conteúdos e não dos alunos. Contudo, as crianças demonstravam mais motivação no que estava a ser explorado quando o ensino se centrava neles e na sua realidade.

Depois de recolhermos todos os dados que considerámos ser pertinentes, procedemos com a elaboração do Projeto Formativo Individual (PFI) nos dois estágios. O referido projeto consiste na elaboração de um plano de intervenção pedagógica, no qual são referidos determinados aspetos, nomeadamente:

- uma descrição do que se pretende desenvolver, indicando os objetivos, o modelo pedagógico que será adotado e as estratégias a aplicar;
- as informações pertinentes sobre o contexto educativo, para um melhor desenvolvimento do projeto;
- uma apresentação dos instrumentos de recolha de dados que serão utilizados, assim como a previsão da avaliação do trabalho que vier a ser desenvolvido;
- os recursos necessários para a aplicação do projeto;
- uma calendarização para o desenvolvimento do Projeto.

O referido Projeto Formativo Individual é uma forma de articular “atitudes, saberes e saberes-fazer numa unidade coerente”, possibilitando a consciencialização “da realidade e de si face à realidade” (Estrela, cit. por Gonçalves, 2006, p. 13).

De facto, as sucessivas reflexões dos Projetos Formativos, tanto a nível do estágio na Educação Pré-escolar, como a nível do estágio no 1.º Ciclo, auxiliaram-nos na consciencialização da realidade, de modo a compreender a adequação do que projetámos ao contexto educativo, sendo necessário reformularmos algumas vezes os mesmos.

No seguimento do referido acima, planificámos e desenvolvemos a nossa prática pedagógica semanalmente, tendo por base as informações recolhidas aquando das observações, realizadas não só nas primeiras semanas de estágio, como também ao longo do mesmo e tendo em conta, de igual modo, o Projeto Formativo Individual elaborado.

Na perspetiva de Tavares e Alarcão (2002, p. 158), planificar é “definir e sequenciar os objetivos do nosso ensino e da aprendizagem dos nossos alunos, determinar processos para avaliar se eles foram conseguidos, prever algumas estratégias de ensino/aprendizagem e seleccionar materiais auxiliares”. Assim, o ato de planificar é um processo essencial para o desenvolvimento de uma ação pedagógica significativa para o público-alvo, tomando decisões que atribuam um sentido ao processo de ensino-aprendizagem.

Tal como os docentes cooperantes, durante a elaboração das nossas planificações, os supervisores auxiliavam-nos no planeamento da nossa ação pedagógica e explicavam-nos como deveria ser estruturado o plano de aula. É de referir que não seguíamos à risca as nossas

planificações, pois, no decorrer da nossa intervenção, algumas situações ocorridas na sala de atividades levaram-nos a refletir e consciencializar-nos de que era necessário reajustar o que tinha sido planeado ou, até mesmo, pensar noutra estratégia.

De um modo geral,

planificar implica reflectir sobre intencionalidades, prever âmbitos e modos de intervenção com coerência e significado educativo, considerar diferentes contextos culturais, múltiplas características e histórias pessoais das crianças [...], facilitando diversas experiências e tipos de manifestações e interacções. Planear é integrar dados para a problematização e reflexão». Ao ter ao seu dispor variados elementos informativos, o professor ao planificar fundamenta as suas decisões no sentido de potenciar e criar condições estimulantes ao desenvolvimento e aprendizagem da criança. (Dias, 2009, p. 31)

Durante cada intervenção, avaliámos as aprendizagens adquiridas e as dificuldades apresentadas pelos alunos, assim como a nossa própria ação, como forma de refletirmos sobre os aspetos menos positivos, com vista à evolução. A nosso ver, a avaliação é uma etapa fundamental do processo de ensino-aprendizagem, para que tenhamos consciência das aprendizagens adquiridas pelas crianças e dos aspetos que necessitam ser reajustados na nossa ação.

Assim, “avaliar é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo a verificação” da ação desenvolvida pelo docente (Roldão, 2004, p. 41).

De igual modo, durante os nossos estágios, houve inúmeros momentos dedicados à reflexão, quer seja a nível individual, quer seja com as docentes cooperantes, as quais nos orientavam para o melhoramento de determinados aspetos, visando a evolução das nossas práticas e o desenvolvimento das crianças em questão.

Neste sentido, o estágio pedagógico

tem a ver, acima de tudo, com a formação de pessoas capazes de evoluir, de aprender de acordo com a

experiência, refletindo sobre o que gostariam de fazer, sobre o que realmente fizeram e sobre os resultados de tudo isso. (Perrenoud, 2002, p. 17)

Em suma, e como temos vindo a referir, o estágio pedagógico é uma etapa fundamental na formação inicial de professores, pois proporciona um confronto entre a componente teórica e prática, sendo, assim, o momento onde aplicamos as nossas conceções educativas concebidas ao longo do processo de formação inicial.

É em continuidade à nossa experiência enquanto estagiárias que entraremos no capítulo III, o qual apresenta uma reflexão sobre a escola e o meio envolvente como potenciais recursos de um conhecimento significativo para as crianças, assim como daremos a conhecer os contextos educativos onde desenvolvemos as nossas práticas aquando dos estágios pedagógicos.

Capítulo III

O contributo do contexto educativo na construção do conhecimento

1. Caraterização dos espaços educativos dos estágios pedagógicos

1.1. Caraterização das escolas e do meio

Tal como temos vindo a referir, tanto o estagiário como o docente que exerce as suas funções profissionais atuam em espaços educativos reais, com determinadas caraterísticas e potencialidades. Entendemos como espaços educativos não só a sala de atividades, na qual são desenvolvidas diversas práticas orientadas e/ou autónomas, como também todo o recinto escolar interno ou externo ao edifício, assim como o meio envolvente à escola.

Deste modo, defendemos que a conjugação dos referidos espaços poderá ampliar o campo de construção de aprendizagens, garantindo “a educação para todos, a qualidade educativa, a valorização de contextos, a redefinição de competências e a diferenciação pedagógica” (Fernandes, cit. Por Paiva, 2009, p. 33).

A escola, considerada um espaço que reúne as condições favoráveis à construção de aprendizagens e de interações sociais relevantes para a criança, conduz os indivíduos a ampliar as suas vivências. Neste sentido, é essencial que a escola seja vista no seu todo e não como simplesmente um conjunto de salas de aulas onde ocorrem as práticas educativas. Melhor dizendo, o edifício escolar, seja a parte interna ou externa à estrutura, proporciona ao docente um leque de recursos que poderão ser utilizados no processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos, divergindo do ambiente educativo tradicional da sala de atividades.

Por exemplo, nas horas de intervalo, a escola poderá colocar um responsável na biblioteca, dando, assim, uma oportunidade para que as crianças desenvolvam as suas próprias atividades no espaço, individualmente ou em pequenos grupos. Neste caso, os docentes poderão planear e implementar uma ação na sala de aulas que valorize estas experiências vividas pelos alunos dentro do espaço da biblioteca escolar. Todavia, se os professores verificarem que as crianças não frequentam a biblioteca espontaneamente, deverão incentivá-las a tal.

Além disso, o educador/professor, ao invés de levar um livro previamente escolhido para ler aos seus alunos na sala de aulas, poderá levá-los até à biblioteca da escola. Assim, as crianças da Educação Pré-escolar poderão escolher uma história para o educador contar ou poderão explorar os livros com o mesmo. No caso dos alunos do 1.º Ciclo, estes poderão escolher algum livro da sua preferência e lê-lo em silêncio ou para o grande grupo.

Outro exemplo: se os alunos trouxerem para a sala algo que encontraram no recreio, o docente poderá valorizar este facto e explorar todo o espaço exterior ao edifício com o grupo. Assim, através da valorização tanto dos interesses das crianças como do espaço exterior da escola, o professor conduz o grupo à exploração dos recursos disponibilizados pela natureza. Esta exploração oferece aos alunos experiências sensoriais ricas, a partir da manipulação de recursos naturais como, por exemplo, folhas, flores, terra, pedras, etc., contribuindo para o desenvolvimento global da criança.

Para além disso, mobilizando os recursos naturais presentes no recreio, os docentes poderão explorar com os seus alunos conteúdos matemáticos, tais como comparar formas e as suas propriedades, identificar simetrias, resolver desafios matemáticos ou, até mesmo, calcular, medir e comparar distâncias.

Na mesma lógica, ao invés dos docentes pedirem simplesmente para as crianças desenharem ou elaborarem uma composição dentro da sala, poderão levar o grupo para o exterior, a fim de cada aluno encontrar a sua inspiração na realidade observada.

É de salientar que as referidas atividades podem e devem ser desenvolvidas com base nos interesses, nas experiências e na realidade apresentada pelas crianças, isto é, o docente, para além de observar os seus alunos em contexto de sala de aulas, deverá estar atento às brincadeiras das crianças no recreio, assim como aos espaços a que estas dão preferência, partindo destas mesmas informações para planear a ação pedagógica.

Atendendo à escola da atualidade, o meio envolvente também assume uma dimensão educativa, tendo um papel ativo na formação dos indivíduos. É neste contexto que os alunos têm a oportunidade de contactar tanto com um meio comum às suas atividades quotidianas como também com outros meios familiares para os colegas (Paiva, 2009).

Além disso, acreditamos que o meio envolvente é também um espaço que promove novas experiências. A exploração do meio local solicita o funcionamento atento dos “sentidos, desperta o imaginário, (...) induz à interação com o outro [e] apela à reflexão sobre a própria

existência de si” (Paiva, 2009, p. 87). Assim, a nosso ver, a criança poderá assumir um papel ativo na atribuição de significados em relação aos espaços locais e às interações estabelecidas com estes.

Para tal, o aluno não poderá ser visto como um agente passivo no seu processo de aprendizagem, como sendo um mero recetor de informações, mas sim como um elemento ativo que sente curiosidade, descobre, questiona e constrói e reconstrói o seu conhecimento e, de certa forma, o do grupo em geral.

Portanto, o docente deverá refletir sobre as orientações presentes nos documentos oficiais e recriar a ação pedagógica para atender às necessidades das crianças, adaptando os conteúdos às características do meio envolvente. Melhor dizendo, o professor deverá gerir o currículo de acordo com a realidade, de modo a que o meio envolvente à escola seja uma relevante ferramenta para que as crianças construam ativamente o seu próprio conhecimento, partindo de um contexto familiar e concreto.

Com efeito, a partir do meio, o processo de ensino-aprendizagem é contextualizado, uma vez que é estabelecida uma relação entre o conhecimento construído na escola e a sua aplicação na vida extraescolar. Assim, o meio local onde está inserida a escola deve ser concebido como um “objecto de estudo, de entendimento e compreensão” das aprendizagens adquiridas na escola (Martins, 2001, p. 265). Esta articulação entre o ensino e o meio poderá auxiliar os alunos no desenvolvimento de capacidades essenciais para a vida, tais como: (1) saber observar a realidade, a fim de recolher informações pertinentes; (2) Ser capaz de seleccionar e organizar a informação recolhida; (3) saber formular questões e avançar possíveis respostas e soluções para os problemas (Martins, 2001).

Neste sentido, o docente deverá conceber o meio envolvente como um recurso facilitador para a recolha de informação, para a aquisição de aprendizagens significativas e para o desenvolvimento de determinadas capacidades (Martins, 2001), sendo necessário desenvolver práticas pedagógicas no referido meio. Estas atividades realizadas fora da escola poderão enriquecer, aprofundar ou, até mesmo, complementar o ensino realizado na sala de aulas, a partir de uma experiência mais direta e concreta.

De um modo geral, o meio envolvente e a escola poderão ser concebidos como uma sala de aulas, uma vez que o currículo pode ser gerido a partir de uma articulação entre as características individuais do grupo e as potencialidades dos referidos espaços, assim como de uma atitude ativa por parte dos alunos no seu processo de aprendizagem.

1.1.1. A escola A e o seu meio envolvente

A escola A está instalada num edifício de tipo P3, sendo este constituído por quatro salas da Educação Pré-escolar, onze do 1.º Ciclo do Ensino Básico, três gabinetes destinados ao apoio educativo e três de ensino especial. De igual modo, a escola em questão dispõe de uma biblioteca, um polidesportivo, um refeitório, uma sala de fotocópias e uma sala de professores.

Além disso, é possível observar que, no espaço exterior, a escola suprarreferida possui um recreio pequeno específico para as crianças que frequentam a Educação Pré-escolar, assim como um outro recreio maior para os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este espaço exterior contém um campo de futebol e alguns baloiços, que fazem parte da área do recreio do 1.º Ciclo.

A escola A situa-se numa freguesia pertencente à cidade de Ponta Delgada, na qual se encontram alguns serviços públicos que poderão ser uma mais-valia para os estudantes, nomeadamente, uma quinta, uma biblioteca, algumas instituições de saúde e de educação e diversos estabelecimentos mercantis.

Os serviços oferecidos pelos estabelecimentos presentes no meio envolvente da escola A poderão ser utilizados e explorados, de forma a contribuir para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos que frequentam a mesma, não só sob orientação dos docentes em tempo de aulas, como também de forma autónoma no tempo extracurricular.

O espaço onde está inserida a escola deve ser refletido como uma ferramenta de construção do conhecimento, tornando-se “objecto de estudo, de entendimento e compreensão” (Martins, 2001, p. 265). Neste sentido, poderá ser desenvolvida uma prática pedagógica a partir tanto das características físicas do meio local, como das interações sociais com outros indivíduos.

Nesta ordem de ideias, elaborámos o quadro 3, o qual explicita algumas sugestões de temas que poderão ser explorados com recurso aos serviços locais suprarreferidos, a fim de promover aprendizagens relevantes para as crianças. Tendo em conta que o nosso estágio pedagógico na escola A foi realizado a nível da Educação Pré-escolar, os objetivos apresentados nesse quadro foram formulados com base nas Orientações Curriculares (OCEPE).

Quadro 3 – Temáticas que poderão ser exploradas no meio local da escola A

Serviços Locais	Temáticas	Objetivos
Quinta	<ul style="list-style-type: none"> - Animais; - Profissões. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contactar com diversos animais, diferenciando-os pelas suas características e modos de vida; - Conhecer as profissões de agricultor, bem como os utensílios relacionados com a mesma.
Biblioteca	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração de diversos recursos escritos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Usar o livro adequadamente; - Conhecer o sentido da leitura (da esquerda para a direita e de cima para baixo); - Desenvolver a imaginação.
Instituições de Educação	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos/percursos no jardim ou no pavilhão; 	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperar com os colegas no trabalho de equipa;

	<ul style="list-style-type: none"> - Atelier de Artes Visuais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Seguir corretamente um percurso descrito oralmente; - Desenvolver a motricidade geral; - Representar plasticamente temas ou histórias, utilizando diferentes materiais e diversos meios de expressão; - Identificar corretamente as cores primárias e secundárias; - Recortar figuras simples, manipulando adequadamente a tesoura.
Instituições de Saúde	<ul style="list-style-type: none"> - Higiene Pessoal e Oral; - Profissões 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a importância de hábitos de vida saudável e de higiene, a fim

		<p>de pô-los em prática;</p> <p>- Conhecer as profissões de enfermeiro, de médico e de veterinário, assim como os utensílios relacionados com as mesmas.</p>
<p>Estabelecimentos Mercantis</p>	<p>- Conjuntos de objetos;</p> <p>- Alimentação saudável;</p> <p>- Profissões</p>	<p>- Usar corretamente os termos “mais do que” e “menos do que” na comparação de quantidades;</p> <p>- Classificar corretamente objetos atendendo a um critério (cor, forma, tamanho, etc.);</p> <p>- Distinguir corretamente os alimentos saudáveis dos prejudiciais;</p>

		- Conhecer a profissão de vendedor e os utensílios com ela relacionados.
--	--	--

Como podemos verificar no quadro 3, a relação das práticas pedagógicas com o meio envolvente permite “a mobilização de diferentes áreas do saber” e o desenvolvimento de competências nas crianças, as quais são essenciais para interagir com o mundo (Silva, 2011, p. 124).

Além disso, o contacto com os serviços locais poderá auxiliar na compreensão, por parte das crianças, da relevância das aprendizagens no que se refere à sua utilidade fora do ambiente escolar, não se restringindo ao espaço da sala de aulas, como pretendemos realçar no presente capítulo.

Neste sentido, recorrer às entidades mencionadas como recursos educativos pode tornar o processo de ensino-aprendizagem mais relevante e dinâmico, tendo em conta que, neste caso, se apoia no contexto local das crianças.

1.1.2. A escola B e o seu meio envolvente

A escola B tem um edifício cuja arquitetura se enquadra no Plano dos Centenários. Este edifício possui sete salas do 1.º Ciclo, uma sala de Ensino Especial, uma sala de professores, uma biblioteca e uma cantina.

De igual modo, a escola B contém um edifício P3, possuindo quatro salas do Jardim de Infância, três salas do 1.º Ciclo, duas salas de Ensino Especial, duas salas de apoio, um ginásio e uma cantina que serve apenas as crianças deste mesmo edifício.

Quanto ao espaço exterior escolar, é possível observar um recreio bastante amplo, com um escorrega, dois baloiços, um baloiço giratório, um campo de jogos, vários espaços verdes e alguns locais onde as crianças podem realizar jogos tradicionais, como, por exemplo, o stop e a macaca.

A escola B situa-se numa freguesia pertencente à cidade de Ponta Delgada, na qual existe uma grande diversidade de recursos, tais como uma quinta, uma biblioteca, um quartel de bombeiros, algumas instituições de saúde e de educação e vários estabelecimentos mercantis.

À semelhança da secção anterior, apresentamos o quadro 4, o qual enumera algumas sugestões de temáticas que poderão ser abordadas ou consolidadas recorrendo aos serviços locais mencionados. Os objetivos apresentados nesse quadro foram formulados com base nos Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo necessário adaptá-los, aquando do desenvolvimento das atividades, a cada nível escolar.

Quadro 4 – Temáticas que poderão ser exploradas no meio local da escola B

Serviços Locais	Temáticas	Objetivos
Instituições de Saúde	<ul style="list-style-type: none"> - Saúde; - O corpo; - Os seres vivos do ambiente próximo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer e aplicar normas de higiene alimentar, do corpo, do vestuário e dos espaços; - Reconhecer a importância da vacinação; - Identificar perigos do consumo de álcool, tabaco e outras drogas; - Conhecer as funções vitais e os órgãos associados às mesmas; - Reconhecer a existência dos ossos, dos músculos e da pele, associando-os às suas funções;

		<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer alguns cuidados a ter com os animais.
Estabelecimentos Mercantis	<ul style="list-style-type: none"> - Localização e orientação no espaço; - Formas geométricas; - Dinheiro; - O comércio local. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar corretamente o vocabulário próprio das relações de posição de objetos; - Comparar distâncias entre objetos; - Utilizar corretamente os termos “volta inteira”, “meia volta”, “quarto de volta”, “virar à direita” e “virar à esquerda” do ponto de vista de um observador; - Identificar, em objetos, figuras e sólidos geométricos em posições variadas; - Observar a pavimentação do plano, identificando as que utilizam apenas polígonos regulares; - Reconhecer as diferentes moedas e notas do sistema monetário da zona do Euro; - Saber que 1 euro é composto por 100 cêntimos;

		<ul style="list-style-type: none"> - Ler e efetuar contagens de quantias de dinheiro decompostas em euros e cêntimos; - Adicionar e subtrair quantias de dinheiro; - Contactar, observar e descrever diferentes locais de comércio (o que vendem, onde se abastecem, como se transportam os produtos, etc.); - Reconhecer menções obrigatórias nos produtos (composição, validade, etc.).
Quartel dos Bombeiros	<ul style="list-style-type: none"> - Segurança do corpo; - Natação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer algumas regras de primeiros socorros; - Conhecer e aplicar regras de prevenção de incêndios nas habitações, nos locais públicos, nas florestas, etc.; - Conhecer regras de segurança antissísmicas; - Coordenar a inspiração e a expiração em diversas situações simples com e sem apoios, fazendo a inspiração curta e a

		<p>expiração completa ativa e prolongada só pela boca, só pelo nariz e, simultaneamente, pelas duas vias;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deslocar-se em flutuação, coordenando as ações propulsivas das pernas e braços com a respiração em diferentes planos de água e eixos corporais; - Realizar os modos de respiração dos estilos “crol” e “costas”, associado aos movimentos propulsivos; - Deslocar-se em posição dorsal e ventral, diferenciando as fases de entrada das mãos, trajeto propulsivo e recuperação de acordo com os estilos de “costas” e “crol”.
Quinta	<ul style="list-style-type: none"> - Os seres vivos do ambiente próximo; - A agricultura do meio local. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observar e identificar as características dos animais (caraterísticas externas, habitat, alimentação, etc.); - Reconhecer as deslocções dos animais;

		<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a agricultura como fonte de matérias primas; - Identificar alguns fatores naturais com influência na agricultura e as técnicas para superar determinadas dificuldades; - Identificar alguns perigos para o Homem e para o ambiente resultantes do uso de produtos químicos na agricultura.
Instituições de Educação	<ul style="list-style-type: none"> - Os seres vivos do ambiente próximo; - Experiências com o ar, com a luz e com a eletricidade; - Modelagem; - pintura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer manifestações da vida vegetal; - Comparar e classificar plantas segundo alguns critérios; - Identificar alguns fatores do ambiente que condicionam a vida das plantas (água, ar, luz, etc.); - Reconhecer a existência do ar e do seu peso; - Experimentar o comportamento de objetos em presença de ar quente e de ar frio; - Reconhecer a presença do oxigênio e da pressão atmosférica;

		<ul style="list-style-type: none"> - Observar o resultado de quando a luz é incidida numa superfície transparente, opaca ou polida; - Construir circuitos elétricos simples recorrendo a diversas fontes de energia; - Modelar diversos materiais usando as mãos ou utensílios; - Esculpir em barras de sabão, em cortiça, em cascas de árvore macias, etc.; - Pintar livremente em diversos suportes, em grupo ou individualmente; - Explorar diferentes técnicas de pintura com materiais de diversas naturezas.
Biblioteca	<ul style="list-style-type: none"> - O passado do meio local; - Leitura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer figuras, factos e datas importantes para a história local e nacional; - Conhecer vestígios do passado local e nacional (construções, costumes e

		<p>tradições, símbolos, documentos, etc.);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer outras culturas; - Ouvir e ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular; - Inferir o sentido de uma palavra desconhecida a partir do contexto frásico ou textual; - Procurar informação sobre determinados temas através da consulta de livros; - Apresentar à turma textos e livros lidos, justificando a escolha; - Dramatizar textos (treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação,...); - Ler poemas em coro ou em pequenos grupos.
--	--	---

Tal como referimos anteriormente, é necessário compreender que não é apenas na sala que podemos promover situações de aprendizagem, sendo que é possível recorrer a espaços presentes no meio envolvente à escola.

1.2. Caracterização das salas de atividades

1.2.1. A sala de atividades da escola A

Ao planejar a ação pedagógica, o educador deverá refletir acerca da sala de atividades, pois a sua organização condiciona “o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 26).

A sala em questão estava bem organizada, de modo a obter um melhor aproveitamento de todo o espaço disponível. Para Zabalza (2001), o ambiente educativo deve estar de acordo com as características dos educandos e de modo agradável para estes, uma vez que os discentes aprendem a partir das suas experiências, sendo o meio uma das ferramentas para a construção do conhecimento.

Quando entrávamos na sala, visualizávamos o tapete que estava no centro e três mesas redondas que o circundavam, assim como as áreas da casinha, dos jogos, da garagem e das construções. À direita era possível visualizar vários armários onde estavam guardados alguns materiais, um lavatório, um quadro de ardósia, a área do computador e um quadro de cortiça onde estavam afixados os quadros das presenças, da data e do estado do tempo. À esquerda podíamos visualizar mais alguns armários que continham os materiais dos alunos (cadernos, lápis, dossiês, etc.), a área da Expressão Plástica, a biblioteca com diversos livros e mais um quadro de cortiça.

As áreas suprarreferidas estavam bem organizadas e continham bastantes materiais, podendo aquelas ser frequentadas pelas crianças nos momentos de trabalho autónomo, exceto a área do computador, que só era utilizada pela educadora cooperante.

Com base nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, foram delineados pela educadora cooperante determinados objetivos específicos para cada área, os quais serão apresentados no quadro 5.

Quadro 5 – Objetivos específicos das áreas

Áreas	Objetivos
Área da Casinha	<ul style="list-style-type: none"> - promove competências de socialização; - desenvolve a motricidade fina e a geral; - auxilia no desenvolvimento da linguagem e da imaginação.
Área da Biblioteca	<ul style="list-style-type: none"> - pretende despertar o gosto pela leitura; - auxilia no desenvolvimento da concentração e da leitura imagética; - pretende promover a consciência da linguagem escrita.
Área dos Jogos	<ul style="list-style-type: none"> - contribui para o desenvolvimento do raciocínio lógico-dedutivo; - desenvolve a motricidade fina; - auxilia no desenvolvimento da concentração e da memória.
Área da Garagem	<ul style="list-style-type: none"> - contribui para a imaginação; - promove competências de socialização; - auxilia no desenvolvimento da motricidade fina.
Área das Construções	<ul style="list-style-type: none"> - contribui para a imaginação e criatividade; - promove competências de socialização; - auxilia no desenvolvimento da motricidade fina;

	- contribui para o desenvolvimento do raciocínio lógico-dedutivo.
Área da Plástica	- contribui para a imaginação e criatividade; - auxilia no desenvolvimento da motricidade fina.

Com base no quadro acima apresentado, podemos constatar que os momentos de trabalho autónomo são necessários para os alunos adquirirem aprendizagens relevantes através da brincadeira e do lúdico, sem que lhes seja imposta qualquer exigência, tal como temos vindo a referir. Para além de ser um momento de lazer, a brincadeira permite à criança construir o seu próprio conhecimento (Moyles, 2001), ou seja, o aluno vai construindo um currículo relevante e consciencializando-se do mesmo, sendo estas aprendizagens essenciais para a vida quotidiana, social e profissional futura. É de salientar que esta perspetiva também é referente aos alunos dos restantes níveis escolares.

Neste sentido, o tempo que as crianças dedicam aos momentos de brincadeira é fundamental para o seu desenvolvimento “nas diferentes esferas” (Ferland, 2006, p. 6), quer seja a nível cognitivo, afetivo, linguístico e social, quer seja a nível motor, físico e sensorial (Jowett & Sylva, cit. por Moyles, 2001; Dallabona & Mendes, 2004). Além disso, o “brincar é uma via privilegiada para lançar as bases” da autonomia e da personalidade das crianças (Ferland, 2006, p. 86; Dallabona & Mendes, 2004), pois, aquando dos momentos de brincadeira, os alunos tomam decisões, aprendem a partilhar, a serem solidários, resolvem contratemplos, ultrapassam obstáculos e resolvem as situações de forma autónoma (Ferland, 2006; Dallabona & Mendes, 2004).

É com base nas referidas ideias que apresentaremos mais adiante alguns exemplos de atividades que foram planeadas a partir da observação das brincadeiras das crianças, tanto a nível da Educação Pré-escolar como do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1.2.2. A sala de atividades da escola B

A sala encontrava-se no edifício do Plano dos Centenários, mais propriamente no rés-do-chão, possuindo uma área próxima de 25 m².

Ao entrar na sala, visualizávamos as mesas dos alunos agrupadas duas a duas, o que, no nosso entender, era uma mais-valia para a construção das aprendizagens, uma vez que as crianças tinham a oportunidade de auxiliarem os seus colegas, tanto no decorrer das atividades orientadas, como nos momentos de trabalho autónomo.

À direita era possível visualizar uma mesa com um computador, vários quadros de cortiça, diversos cartazes e materiais didáticos dispostos numa mesa junto à parede, vários armários para arrumações e um lavatório. Na parede da esquerda havia somente três grandes janelas, as quais tornavam a sala bem iluminada. Ao fundo da sala estavam dois quadros de ardósia e a secretária da professora.

De um modo geral, o espaço estava bem organizado, todavia os cartazes e os materiais de Matemática, de Português, de Estudo do Meio e de Cidadania estavam dispostos numa única parede, ficando todos misturados e um pouco confuso, sem uma ordem lógica. Neste sentido, foi necessário organizarmos com as crianças no início do estágio todos estes materiais, a fim de os alunos beneficiarem do apoio dos mesmos, pois não fazia sentido os referidos recursos estarem na sala apenas para decorá-la.

A nosso ver, promover a relevância do currículo passa também por uma boa gestão e rentabilização dos recursos, de forma a que possam ser “explorados, transformados e combinados” pelos alunos (Hohmann & Weikart, 2011, p. 161), assim como por uma organização da sala adequada ao grupo de crianças (Cunha, 2013). A sala de aulas “é muito mais que um amontoado de materiais, mesas e cadeiras. É um espaço que estimula destrezas, provoca interrogações e comunica com as crianças” (Cunha, 2013, p. 5).

Queremos com isto dizer que é importante que o ambiente educativo seja capaz de potenciar o desenvolvimento da criança a todos os níveis e que “possibilite as relações, a expressão das múltiplas formas de linguagem [e] a vivência livre do seu imaginário” (Coutinho, 2002, p. 8). Além disso, uma boa gestão dos materiais permite à criança construir, de forma autónoma e ativa, aprendizagens significativas, uma vez que “a organização do espaço pedagógico, por si só, não é suficientemente educacional se não (...) [tiver] materiais educativos adequados ao

desenvolvimento, aos interesses e à cultura das crianças, valorizando a experimentação, a reflexão e a cooperação de todas elas” (Cunha, 2013, p. 21).

2. Exemplos de atividades desenvolvidas no contexto dos estágios pedagógicos

2.1. Atividades planejadas de forma convencional

2.1.1. Na Educação Pré-escolar

De acordo com as temáticas sugeridas pela educadora cooperante no início do estágio, desenvolvemos diversas atividades, a partir das quais almejávamos que as crianças adquirissem determinadas aprendizagens de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.

Experiências sensoriais

Aquando da nossa apresentação às crianças, a educadora cooperante fez referência à nossa limitação visual. Como tal, considerámos pertinente abordar os cinco sentidos na nossa primeira intervenção, com base na realidade mencionada, uma vez que esta temática estava presente nas sugestões da educadora cooperante.

Esta atividade foi realizada em três dias: no primeiro dia, foram explorados os sentidos da visão e da audição; No segundo dia, foram explorados os sentidos do olfato e do paladar; Por fim, no terceiro dia, foi explorado o sentido do tato. As experiências sensoriais referidas foram realizadas com o intuito de as crianças compreenderem a função dos cinco sentidos, a sua importância, bem como os órgãos a eles associados.

No primeiro dia, pedimos aos alunos para taparem os ouvidos e colocámos uma música num volume muito baixo (figura 1).



Figura 1 – Experiência com a audição

Numa segunda fase, vendámos os olhos das crianças e pedimos para desenharem na folha branca (figura 2).



Figura 2 – Experiência com a visão

Após cada experiência sensorial, as crianças foram questionadas acerca do que foi sentido e da sua opinião relativamente aos sentidos explorados, assim como analisámos a linguagem gestual através de um vídeo e o alfabeto em Braille presente numa folha. Além disso, cada aluno apresentou o seu desenho aos colegas, fazendo referência ao que tinha sido idealizado inicialmente e comparando com o resultado final.

No segundo dia, as crianças foram vendadas e, passando cinco frascos, um de cada vez, pedimos aos alunos para cheirarem os conteúdos presentes nos mesmos (figura 3).



Figura 3 – Experiência com o olfato

Após os discentes terem cheirado, estes tentaram adivinhar os conteúdos dos frascos e, seguidamente, conversámos acerca do sentido do olfato, da sua importância e do órgão a ele associado.

Numa segunda instância, distribuámos colheres e pedimos a cada aluno para retirar uma pequena amostra de cada frasco para provar (figura 4) e, durante este processo, fomos conversando acerca dos sabores sentidos e do sentido explorado.



Figura 4 – Experiência com o paladar

No terceiro dia, as crianças realizaram uma “caça às texturas” pela sala, ou seja, pedimos-lhes para explorar livremente a sala com as mãos e, quando batemos uma palma, os alunos regressaram ao tapete e partilharam as suas descobertas com os colegas.

Posteriormente, disponibilizámos uma caixa com diversos materiais em cada mesa (algodão, lixa, tecidos, cartão, etc.) e cada criança elaborou o seu desenho, apelando ao seu tato e aos materiais disponíveis (figura 5). Quando todos terminaram, cada aluno explicou o seu trabalho aos colegas e todos tiveram a oportunidade de sentir com a mão o mesmo.



Figura 5 – Experiência com o tato

Como podemos verificar, as atividades descritas foram exploradas de uma forma contínua e, sobretudo, a partir de um contexto real. Pretendíamos, para além da transmissão de saberes, que as atividades permitissem aos alunos compreender a importância das aprendizagens adquiridas, por exemplo, para a sua vida quotidiana, uma vez que interagimos com o exterior através dos nossos sentidos.

Profissões

Durante a última intervenção, abordámos a temática das profissões, recorrendo ao testemunho profissional de alguns pais das crianças, bem como a dois espaços locais, tais como as instalações da RTP-Açores e uma padaria. É de salientar que a turma das colegas de estágio também explorou a mesma temática e participou em algumas atividades em conjunto com as crianças em questão.

Sendo assim, elaborámos o quadro 6, o qual explicita as informações complementares dos alunos recolhidas junto dos pais, necessárias para o desenvolvimento das atividades descritas de seguida.

Quadro 6 – Informações sobre as profissões dos pais das crianças

Aluno	Profissão dos pais
A1	Mãe: psicóloga Pai: desempregado
A2	Mãe: assistente técnica na biblioteca Pai: eletricista
A3	Mãe: designer Pai: piloto de helicópteros
A4	Mãe: rececionista Pai: técnico na Segurança Social
A5	Mãe: desempregada Pai: servente de pedreiro
A6	Mãe: segurança Pai: assistente operacional
A7	Mãe: enfermeira na área da saúde infantil Pai: empresário
A8	Mãe: professora Pai: economista
A9	Mãe: desempregada Pai: assistente operacional
A10	Mãe: professora Pai: assistente operacional
A11	Mãe: rececionista Pai: assistente operacional
A12	Mãe: professora Pai: inspetor da PJ
A13	Mãe: técnica de logística Pai: segurança
A14	Mãe: assistente operacional Pai: enfermeiro na área da ortopedia

A15	Mãe: empregada de limpeza Pai: desempregado
A16	Mãe: empregada de limpeza Pai: pedreiro

Na segunda-feira, as crianças participaram no projeto “CRIANÇAMOVE”, o qual foi dirigido por uma educadora e, tendo por base uma dada temática, as crianças executaram alguns exercícios de movimentos. Aquando da planificação da referida intervenção, falámos com a educadora responsável pelo projeto mencionado e, na segunda-feira de manhã, aquela implementou uma sessão baseada na temática das profissões. Esta atividade foi uma ótima introdução para abordarmos com os alunos o tema em questão.

Depois do intervalo, recebemos os pais de duas alunas, uma enfermeira e um electricista.

Primeiramente, o electricista falou sobre a sua profissão, mostrando alguns objetos referentes à mesma (figura 6).



Figura 6 – Atividade com o electricista

Seguidamente, a enfermeira partilhou informações sobre a sua profissão e mediu a pressão arterial das crianças (figura 7) e a temperatura, assim como auscultou as mesmas.



Figura 7 – Atividade com a enfermeira

É de referir que as crianças tiveram a oportunidade de não só questionar os pais acerca do que foi partilhado, como também de explorar os materiais apresentados.

Na terça-feira, depois de um breve acolhimento, fomos para a sala das colegas de estágio, a fim de recebermos um agente da PSP, pai de uma criança da outra turma. É de referir que o pai do A12 também tinha sido convidado, contudo, por motivos pessoais, não conseguiu participar na referida atividade.

Neste sentido, o senhor convidado recorreu a um fantoche para explicar o que faz na sua profissão e, seguidamente, colocou um pequeno vídeo sobre a mesma. No final da sessão, os alunos foram até ao exterior, onde estava um carro de polícia, cujo interior observaram e exploraram (figura 8).



Figura 8 – Atividade com o agente da PSP

Na quarta-feira, depois do acolhimento, fomos até uma padaria. No local referido, os alunos conheceram a profissão de padeiro/pasteleiro, assim como confeccionaram bolachas e biscoitos (figura 9). Quando chegámos ao local, as funcionárias da padaria falaram acerca da higiene do local de trabalho, das normas de segurança que seria necessário adotar, bem como foram explorados todos os ingredientes que seriam utilizados na receita.



Figura 9 – Atividade na padaria

Da parte da tarde, recebemos a visita de um pai de um aluno, o qual partilhou a sua experiência como piloto de helicópteros (figura 10). O pai em questão, para além de mostrar uma maquete do sistema de controlo do helicóptero, também mostrou alguns vídeos, os quais apresentaram as diversas atividades que podem ser feitas com o mesmo (desporto radical, controlo de fogos, resgate de pessoas, etc.).



Figura 10 – Atividade com o piloto de helicópteros

Na sexta-feira, depois do acolhimento, fomos até às instalações da RTP-Açores (figura 11). Nesta visita, os alunos conheceram os cargos de todas as pessoas que trabalham na rádio e na televisão, bem como observaram as alterações que foram ocorrendo ao longo dos anos.



Figura 11 – Atividade na RTP-Açores

Como podemos observar, as atividades descritas foram desenvolvidas a partir de exemplos reais, mais propriamente com base nas profissões dos pais dos alunos e de dois estabelecimentos presentes no meio envolvente à escola. A nosso ver, devemos sempre recolher informações das crianças, a fim de gerir o currículo em torno tanto da vida quotidiana dos mesmos, como do seu meio social.

2.1.2. No 1.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho de pesquisa

A meados do 2.º período, as crianças teriam de explorar as principais árvores presentes nas florestas de Portugal. Como tal, optámos por abordar o referido conteúdo através de uma visita de estudo à Universidade dos Açores (campus de Ponta Delgada),

seguido de um trabalho de pesquisa. Com esta atividade, não só os discentes ficaram a conhecer as diversas espécies de árvores presentes no jardim do referido estabelecimento de ensino, como adquiriram um leque de ferramentas e orientações para conseguirem pesquisar algo do seu interesse, seja dentro ou fora da escola.

Ao chegarmos ao espaço suprarreferido, percorremos todo o jardim, explorando as espécies de árvores encontradas, desde o nome que estava numa placa, às características das mesmas (figura 12).



Figura 12 – Atividade no jardim da Universidade dos Açores

Após esta exploração inicial, os alunos formaram cinco grupos. Cada grupo ficou responsável por escolher uma espécie das observadas, a fim de realizarmos, posteriormente, um trabalho de pesquisa. Quando todos os grupos escolheram a espécie que seria o alvo do seu trabalho, as crianças tiveram algum tempo para fotografar a mesma e recolher algum elemento pertencente àquela árvore escolhida (folhas, ramos, etc.).

Quando chegámos à escola, uma aluna registou numa folha os grupos e a respetiva espécie escolhida. No dia seguinte, disponibilizámos vários materiais impressos aos grupos (artigos, livros, notícias, etc...) e estes começaram a pesquisar algumas informações acerca da sua árvore. É de referir que também foram disponibilizados dois computadores – um da sala e o outro de uma estagiária.

Primeiramente, em conjunto analisámos todos os materiais disponíveis, a fim de as crianças compreenderem como podemos pesquisar na internet, nos livros, etc. Em seguida, os alunos sentaram-se em grupos para iniciar a sua pesquisa. Sempre que necessário, orientávamos o trabalho que estava a ser desenvolvido, auxiliando na procura das informações ou a corrigi-las. Tendo em conta que só havia dois computadores na sala, enquanto dois grupos pesquisavam na internet, os restantes usufruíam do material impresso.

No dia seguinte, explorámos as características de um texto informativo, a fim de as crianças conseguirem construir o mesmo com base nas informações recolhidas. Assim, cada grupo elaborou um texto informativo com os seus dados. É de referir que os responsáveis de cada grupo levaram o texto para casa e passaram-no a computador, havendo uma partilha de informações, de fotografias e de elementos das árvores oralmente no final da semana, pois cada grupo apresentou o seu trabalho aos colegas da turma.

Nesta ordem de ideias, a atividade permitiu aos alunos apropriarem-se de novas ferramentas de pesquisa e de construção de conhecimentos que serão uma mais-valia, não só para realizarem trabalhos escolares, mas também para esclarecerem as suas dúvidas, para se inteirarem de um determinado assunto na sua vida extraescolar ou, até mesmo, para usarem na sua vida profissional futura.

Debate

Esta atividade foi planeada com o objetivo de desenvolver tanto a oralidade dos alunos como o sentido crítico e de argumentação dos mesmos. Como tal, decidimos concretizar um debate com os discentes, a fim de verificar e desenvolver o seu sentido de argumentação, assim como de abordar conteúdos de Cidadania (amizade versus justiça).

Primeiramente, foi escrito no quadro o seguinte dilema: “O teu melhor amigo quer contar-te um segredo, mas pede-te que prometas não o contar a ninguém e tu dás a tua palavra. Então ele conta-te que atropelou uma senhora idosa e por isso vai-se refugiar na tua casa. Quando a polícia for à tua casa à procura do teu melhor amigo, o que irás fazer? Vais entregá-lo à polícia ou vais protegê-lo mesmo sabendo o que ele fez?”.

Depois de analisarmos o dilema mencionado, as crianças formaram dois grupos, sendo esta formação feita de forma aleatória. Então colocámos as mesas em forma de “U” para que os dois grupos ficassem frente a frente (figura 13).



Figura 13 – Organização dos grupos no debate

Numa primeira instância, cada grupo teve que eleger um porta voz através de uma votação. Seguidamente, cada porta voz tirou, de forma aleatória, um cartão que identificou o assunto que deveriam defender (a defesa pela amizade versus a defesa pela justiça).

Numa segunda fase, os discentes decidiram entre si os argumentos que justificassem as suas posições e escreveram os mesmos numa folha de rascunho.

Começou-se o debate com a apresentação dos argumentos dos dois grupos (figura 14).



Figura 14 – Apresentação dos argumentos pelos porta-vozes

Com os argumentos apresentados, os grupos questionaram os argumentos dos colegas, deram exemplos para justificar as suas posições, entre outros.

É de referir que no final do debate foi feito um diálogo sobre a verdadeira opinião dos educandos acerca dos valores que foram abordados, onde todos tiveram a oportunidade de expressar oralmente a sua opinião em relação ao dilema apresentado inicialmente.

Nesta ordem de ideias, esta atividade permitiu não só desenvolver a comunicação oral, pois era necessário que os alunos se expressassem corretamente para que fossem compreendidos, bem como desenvolvessem o seu sentido de argumentação, sendo algo fundamental na defesa e justificação da sua opinião e posição em relação a uma determinada realidade. Como tal, e como é impossível atingir os objetivos referidos numa única tentativa, foi realizado uma vez por semana um momento de debate, ao longo do estágio.

Projeto “Vamos Proteger o Planeta!”

Com base nos conteúdos, em conjunto, os discentes criaram um projeto de final de ano englobando todas as áreas, como forma de sensibilizar os cidadãos para a proteção do Planeta. É de referir que este projeto foi desenvolvido ao longo da prática pedagógica, consolidando os conteúdos programáticos abordados.

Numa primeira instância, a turma foi agrupada em quatro grupos através do sorteio, assim como foi escolhida a temática na qual cada grupo iria centrar-se (poluição marítima, proteção dos animais, combate ao racismo e aquecimento global).

Neste contexto, a campanha de sensibilização foi dividida em quatro pequenas histórias baseadas na realidade do planeta, contendo um cenário e uma dramatização em cada uma. É de referir que os quatro cenários foram sendo elaborados ao longo do estágio por toda a turma, ao passo que as dramatizações foram sendo criadas por cada grupo individualmente, havendo um espaço semanal dedicado à mesma. No final de cada semana, os grupos partilhavam a sua história com os colegas, a fim de aperfeiçoarmos alguns pormenores.

O projeto em questão foi apresentado no pavilhão desportivo da Universidade dos Açores (campus de Ponta Delgada), para um público que abrangeu os pais dos alunos, alguns familiares, os encarregados de educação das crianças, assim como alguns assistentes operacionais e docentes tanto da escola B como da Universidade dos Açores.

O espaço foi organizado por estações. Na estação 1, o grupo responsável pelo tema da poluição marítima realizou a sua dramatização em frente ao cenário elaborado, o qual continha uma praia e um farol (figura 15).



Figura 15 – Cenário do 1.º grupo

Em seguida, dirigimo-nos à estação 2, onde o segundo grupo apresentou uma história referente à proteção dos animais decorrendo em redor de um cenário composto por duas árvores com animais (figura 16).



Figura 16 – Cenário do 2.º grupo

Posteriormente, na estação 3, o grupo responsável pelo tema do combate ao racismo realizou a sua dramatização em frente a um cenário, no qual estava representado o planeta rodeado pelas mãos estampadas dos alunos (figura 17).



Figura 17 – Cenário do 3.º grupo

Por fim, na última estação, o grupo 4 iniciou a sua representação com uma canção, seguida de uma história em redor do planeta todo cheio de lixo (figura 18).

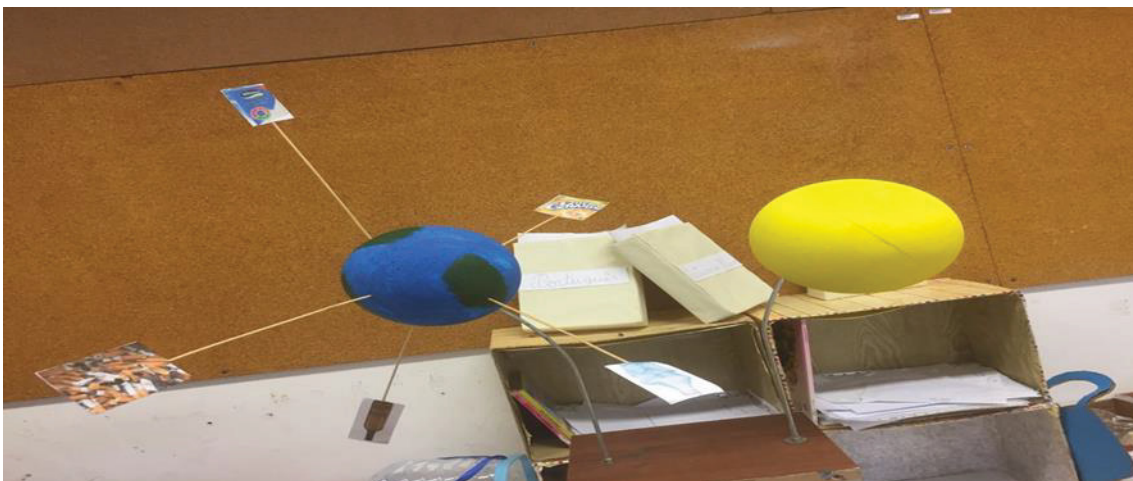


Figura 18 – Cenário do 4.º grupo

No final da peça de teatro, os discentes organizaram-se em frente aos cenários e executaram uma coreografia composta por movimentos abordados nas aulas de Educação Física.

A atividade suprarreferida permitiu não só abordar alguns conteúdos de uma forma mais lúdica, como também aplicar as aprendizagens adquiridas numa situação real e concreta em função do bem comum, a proteção do planeta e de todos os seres vivos. Mais uma vez as crianças puderam compreender que os seus conhecimentos não são úteis somente para estudar ou para exercer alguma profissão, mas também podem ser mobilizados em função das necessidades do Outro.

2.2. Exemplos de atividades planeadas a partir da observação do brincar e da análise das experiências das crianças

Na subsecção anterior apresentámos alguns exemplos de atividades que foram planeadas com base nas temáticas sugeridas pelas docentes cooperantes, assim como nas informações presentes nos documentos oficiais. Contudo, temos vindo a salientar, ao longo do nosso relatório, que a criança deve ser o agente ativo na construção das suas aprendizagens. Assim sendo, apresentaremos seguidamente alguns exemplos de atividades que foram desenvolvidas tendo por base a realidade observada aquando das brincadeiras, as experiências individuais e as necessidades apresentadas pelos alunos.

Queremos assim reforçar a ideia de que o brincar não poderá ser mais visto “como o oposto do trabalho” (Smith, cit. por Moyles, 2005, p. 25), ou seja, como uma atividade oposta à aprendizagem, pois o brincar é um dos meios pelo qual a criança “cresce e se desenvolve” (Isaacs, cit. por Moyles, 2005, p. 29).

2.2.1. Na Educação Pré-escolar

Linguagem oral e abordagem à escrita

Aquando das nossas observações, constatámos que as crianças A2, A3 e A13 escolhiam frequentemente a área da biblioteca nos momentos de trabalho autónomo e, de uma forma imagética, tentavam reproduzir a história e, até mesmo, adivinhar o significado das palavras. Após a nossa primeira intervenção, comunicámos o observado à educadora cooperante, a qual afirmou que também já tinha verificado o mesmo.

Depois de alguma reflexão, acreditámos ser pertinente valorizarmos esta situação para iniciarmos a abordagem à escrita. Assim, perguntei àquelas crianças quais seriam as suas histórias favoritas e, na semana seguinte, levei alguns cartões com determinadas palavras relacionadas com as mesmas.

Neste sentido, durante os momentos de trabalho autónomo, quando os referidos alunos escolhiam a área da biblioteca ou a área da escrita (quadro), nós e a educadora cooperante orientávamos os mesmos para que estes copiassem as palavras no quadro, fazendo uma espécie de jogo. Por exemplo, o aluno A3 escolhia um cartão sem que as outras duas crianças vissem e copiava a palavra para o quadro; Posteriormente, as outras duas crianças tentavam adivinhar qual tinha sido o cartão escolhido.

Ao longo do tempo, os alunos foram “contagiando” os restantes colegas e todos os dias, um pouco antes de chegar a hora de sairmos, jogávamos o referido jogo, sendo esta situação sugerida pelas crianças. É de referir que fomos levando cada vez mais cartões e que, no final do estágio, somente três crianças não conseguiam associar a palavra escrita no quadro à palavra do cartão.

Como podemos verificar, “o brincar espontâneo passou a ser visto não só como importante, mas também como um componente essencial do desenvolvimento social e intelectual da criança, e de seu desenvolvimento criativo e pessoal” (Moyles, 2005, p. 29)

Paralelamente à situação descrita, foi colocado um bloco de notas na área da casinha e outro na área da garagem, a fim de as crianças desenharem ou tentarem reproduzir palavras relacionadas com o papel que estavam assumindo (lista de compras, lista de materiais para reparar o carro, etc.). Com isto, tínhamos o mesmo objetivo do referido anteriormente, ou seja, iniciar a abordagem à escrita, a partir da brincadeira livre das crianças e das suas experiências.

De igual modo, aquando das nossas observações iniciais, verificámos que alguns alunos não pronunciavam corretamente as palavras ou cometiam erros na construção de frases. Contudo, percebemos que só a nossa chamada de atenção não era suficiente para que as crianças se autocorrigissem.

Depois de refletirmos sobre o assunto, recordámos que, todos os dias, havia algumas crianças que traziam para a sala de aulas brinquedos, livros, peluches, entre outros objetos. Com efeito, decidimos valorizar este facto e combinámos com os alunos, no início do estágio, que

todos poderiam levar para a sala algo da sua preferência, para apresentar à turma nos momentos do acolhimento.

Para que não houvesse um número elevado de crianças a apresentar no mesmo dia os seus objetos, combinávamos no dia anterior, de acordo com a vontade manifestada, quem iria apresentar no dia seguinte. Durante as apresentações, auxiliávamos os alunos na correção da sua linguagem, mais concretamente na construção das frases, na pronúncia das palavras e na escolha de outras com o mesmo significado. Como tal, para além de a criança que estava a apresentar ter a oportunidade de se autocorrigir e ir construindo o seu conhecimento neste sentido, os restantes elementos do grupo iam contactando com esta realidade e aperfeiçoando o seu próprio vocabulário.

No final do estágio, a educadora cooperante referiu que tinha sido uma ótima estratégia pelos motivos supracitados e que continuaria a adotá-la até ao final do ano letivo.

Pintura

No início do estágio, a educadora cooperante comentou connosco que as crianças ainda apresentavam muitas dificuldades aquando da pintura de um desenho, isto é, todas pintavam em várias direções, saíam dos limites do desenho e algumas apresentavam a motricidade fina pouco desenvolvida (não seguravam corretamente o lápis ou o pincel).

Neste sentido, a educadora disponibilizou algumas folhas brancas, diversos desenhos relacionados com a temática explorada naquela semana e alguns materiais de pintura, os quais poderiam ser utilizados livremente nos momentos de trabalho autónomo. Contudo, a educadora mostrou um certo descontentamento, uma vez que a sua estratégia não estava a resultar.

Perante esta situação, em conversas informais questionámos as crianças individualmente em relação ao facto de raramente irem para a área da Expressão Plástica, ao que muitas responderam que “já sabiam tudo” daqueles assuntos que estavam representados nos desenhos. Neste contexto, ficámos mais atentas às conversas dos alunos e às brincadeiras dos mesmos e eis que percebemos que as crianças em questão apresentavam bastante interesse nos desenhos animados da atualidade e aos bonecos colecionáveis.

Assim, começámos a colocar na área da Expressão Plástica alguns desenhos relacionados com as conversas e brincadeiras observadas (Patrulha Pata, Homem Aranha, etc.). É de referir que nas primeiras duas semanas quase ninguém escolheu a área referida, mas

quando os discentes verificaram que os desenhos estavam relacionados com os seus interesses, houve sem dúvida mais adesão.

Salientamos ainda que todas as crianças tinham de mostrar o seu desenho à educadora e à turma depois de o terminarem, a fim de estes receberem críticas construtivas, tendo em vista o melhoramento do trabalho.

Também ficou estabelecido com as crianças que estas não necessitavam de terminar o desenho no dia em que tivessem iniciado, podendo ser terminado quando sentissem vontade, sem limite de tempo ou pressões. Claramente, o objetivo não era contabilizar o tempo que cada criança demorava a pintar um desenho, mas sim que os discentes adquirissem a competência referida anteriormente.

No final do estágio, nós e a educadora ficámos muito satisfeitas com os resultados, pois a maior parte dos alunos já não pintava em várias direções e não ultrapassava os limites do desenho.

Halloween

Na semana em que se comemorou o *Halloween*, explorámos os alimentos típicos do outono. De modo a relacionar a data comemorativa referida e a temática explorada, levámos três abóboras para a sala.

Depois de revermos a temática dos alimentos típicos do outono e de verificarmos que as abóboras fazem parte deste grupo, as crianças “transformaram” as mesmas em decorações de *Halloween* (figura 19). Cada aluno ficou responsável por uma tarefa: cortar e colar o cabelo, pintar o desenho de uma bruxa, pintar o desenho de um morcego, etc.. Quando as crianças terminaram as suas tarefas, passaram um fio por um buraco presente nos desenhos. Estes fios foram amarrados no topo das abóboras. Quando as abóboras ficaram prontas, cortámos os olhos, o nariz e a boca nas mesmas, assim como colocámos uma vela a pilhas no interior de cada uma, decorando a sala de atividades até ao *Halloween*.



Figura 19 – Decoração de *Halloween* feita pelas crianças

Para que o interior das abóboras fosse aproveitado, e tendo em conta que tínhamos observado diversas vezes que as crianças faziam frequentemente de conta que tinham um restaurante ou que preparavam refeições para os seus filhos na área da casinha, decidimos confeccionar uma torta. À medida que os ingredientes foram sendo colocados na taça, fomos afixando no quadro os cartões que continham as imagens referentes aos ingredientes e às chávenas/colheres necessárias para realizar a torta (figura 20).

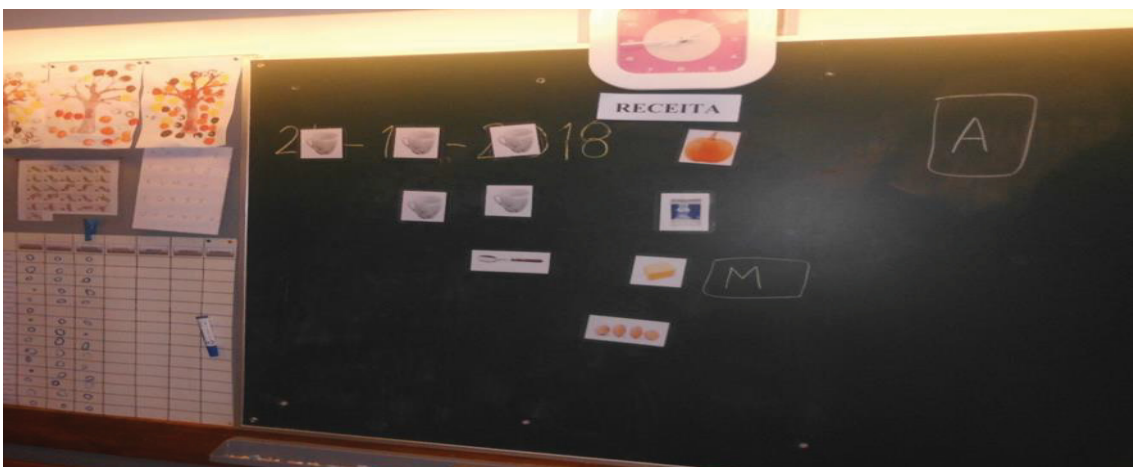


Figura 20 – Representação imagética da receita

Neste sentido, os alunos foram registando numa folha a receita através do desenho, à medida que esta ia sendo confeccionada. Assim, foram trabalhadas as quantidades durante o decorrer da atividade (x colheres de açúcar, y chávenas de farinha, etc.), com intuito de associar o numeral à respetiva quantidade, partindo das brincadeiras dos alunos nos momentos de trabalho autónomo.

De forma a tornarmos as suas brincadeiras mais reais, cada criança teve a oportunidade de participar ativamente na confeção da receita (figura 21), no que se refere à colocação dos ingredientes na taça e na mistura dos mesmos com a batedeira e, no fim, com a colher de pau.



Figura 21 – Confeção da torta

Os alunos mostraram bastante motivação por poderem transformar aquilo que eram brincadeiras comuns, com um espaço de faz de conta e com objetos e alimentos de plástico, num momento real, com objetos e alimentos reais.

Como podemos verificar, as atividades descritas foram exploradas de uma forma integrada e, sobretudo, a partir de uma situação concreta apresentada pelas crianças nos momentos de brincadeira.

2.2.2. No 1.º Ciclo do Ensino Básico

Construção de uma estante

Tal como referimos, os materiais afixados e os livros presentes na sala de atividades estavam mal organizados, pois encontravam-se todos misturados no quadro de cortiça e em cima de uma mesa junto da parede. Depois de organizarmos todos os recursos com os alunos, os livros foram deixados novamente na mesa referida, uma vez que não havia outro espaço onde os colocar.

Durante os momentos de trabalho autónomo, as crianças tinham a oportunidade de escolher um livro para ler. Porém, foram nestes mesmos momentos que observámos o descontentamento de alguns alunos, uma vez que perdiam um determinado tempo à procura do livro que decidiram ler. Foi então que duas alunas nos perguntaram se não era possível colocar na sala uma estante ou construir a mesma com os materiais que conseguissem encontrar.

Perante esta necessidade das crianças, planeámos com o grupo como poderíamos construir a nossa estante, apelando às experiências dos alunos. Todos deram a sua opinião e, relacionando os conteúdos de Estudo do Meio (reciclagem), de Matemática (medidas, conversões, perímetro e área) e de Expressão Plástica (recorte e colagem), os livros foram organizados numa estante construída pelos discentes, através do aproveitamento de restos de materiais existentes na sala.

Primeiramente, os alunos formaram quatro grupos. Cada grupo recebeu uma caixa de papelão, restos de papéis autocolantes coloridos, restos de fitas de várias cores, régua e fitas métricas. Em seguida, explorámos os materiais disponíveis e planeámos em conjunto como seria construída a estante, de modo a desperdiçar o mínimo possível. As crianças chegaram à conclusão de que seria necessário calcular a área de cada face da caixa para aproveitar melhor o papel autocolante, assim como de calcular o perímetro do retângulo formado pelas arestas das faces da caixa, de modo a não desperdiçar as fitas disponibilizadas.

Posto isto, cada discente juntou-se ao seu grupo e dedicaram-se ao seu trabalho, efetuando na sua caixa o processo suprarreferido.

É de realçar que esta atividade teve a duração de duas tardes, podendo os alunos circular livremente pela sala, desde que respeitassem os colegas. Quando todos os grupos terminaram, em conjunto colaram as caixas umas às outras, a fim de construir uma estante para colocar os livros da sala. Podemos observar na figura seguinte o produto final.



Figura 22 – Estante construída pelos alunos

Assim sendo, a atividade supracitada permitiu não só rever e consolidar os conteúdos que tinham sido abordados no período escolar anterior, como também levar os alunos a compreender a aplicação dos mesmos numa situação real. Esta atividade não tinha sido prevista. Foi desenvolvida a partir de uma necessidade apresentada pelo grupo de crianças.

Criação de uma horta biológica

Ao longo do nosso estágio, observámos alguns momentos de recreio, a fim de recolher informações dos alunos, no que se refere às suas experiências, às brincadeiras e aos espaços preferidos, entre outros aspetos. Na maior parte dos momentos observados, verificámos que a aluna B2 partilhava com as colegas a sua satisfação por frequentar o Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL), referindo com mais frequência as tarefas que desenvolvia na Quinta Y (cuidar dos animais, regar as plantas, participar no processo de cultivo, ...).

Então, a meados do estágio, decidimos participar numa das conversas referidas. Para compreender melhor os pensamentos, os interesses e as experiências das crianças, o docente pode integrar-se nas conversas e nas brincadeiras, sem perturbar (Hohmann & Weikart, 2003), com o intuito de planejar práticas pedagógicas centradas na realidade dos seus alunos, para que estes reconheçam a relevância do currículo. Assim, constatámos que a maior parte dos alunos ainda não conheciam a tal Quinta Y.

Neste sentido, foi realizada uma visita de estudo ao espaço mencionado, onde os alunos tiveram a oportunidade de conhecer uma horta biológica e todo o processo de cultivo, assim como o ciclo de vida dos animais presentes no espaço (aves, coelhos, ovelhas e burros), a respetiva alimentação e o que nos pode fornecer (lã, ovos, etc.).

É de referir que a aluna B2 auxiliou a guia na apresentação do espaço e das respetivas explicações.

Ao chegarmos à sala, as crianças sugeriram criarmos a nossa própria horta biológica. Tendo em conta que os alunos B5 e B7 auxiliavam os seus avôs nas atividades agrícolas aos fins de semana, pedimos a esses discentes para partilharem as suas experiências com os colegas. Como o auxílio dos alunos B5 e B7, planeámos todo o processo de cultivo, desde a escolha das sementes, ao espaço onde a horta seria formada. É de salientar que, por não conseguirmos autorização para cultivar as nossas sementes no espaço exterior da escola, o pai da estagiária responsável pela atividade construiu uma caixa de madeira dividida em quatro partes, com uma área suficiente para semear o pretendido.

Na semana seguinte, o aluno B7 levou algumas sementes, nomeadamente, batata, alface, agrião e cebolinho. Então agrupámos os alunos em quatro grupos, cada um dos quais seriam responsáveis por um quarto da horta e cada um escolheu o tipo de sementes que iria cultivar na sua parte.

Assim, cada grupo ficou responsável por construir uma estufa artificial com base nas explicações da guia da visita de estudo (figura 23). As estufas foram criadas a partir de uma caixa plástica e dentro desta foram colocadas as sementes enroladas em papel de cozinha bastante molhado, as quais permaneceram assim durante quinze dias.



Figura 23 – Estufa artificial

Quando as sementes já estavam germinadas, cada grupo colocou a quantidade de terra necessária na sua parte da caixa de madeira, cultivou as suas sementes germinadas tal como tinha aprendido na visita de estudo (figura 24) e regou-as o suficiente.



Figura 24 – Cultivo das sementes germinadas

É de realçar que, durante todo o processo, e tal como foi feito na atividade anterior, as crianças tiveram a liberdade de explorar os materiais e de circular na sala, sem que interferíssemos diretamente.

Na semana seguinte à plantação, a aluna B2 pediu à senhora que acompanhou a turma na visita de estudo para ir à nossa sala, não só para verificar o crescimento das plantas, como também para ensinar aos alunos algumas técnicas biológicas para combater as pragas e para proteger a nossa horta. Podemos verificar na figura seguinte o crescimento, semanas depois, do que foi plantado.



Figura 25 – Crescimento da plantação

Pudemos verificar com esta atividade que somente alguns alunos já estavam familiarizados com todo o processo supracitado, permitindo aos restantes conhecerem e experimentarem o mesmo, tendo em conta que é através da prática que as crianças assimilam e constroem o seu conhecimento, por meio da mobilização das aprendizagens numa situação real e concreta, “desprendendo” do manual e das fichas de trabalho.

Capítulo IV

Estudo empírico

1. Questões e objetivos de investigação

Conforme descrito nos capítulos anteriores, o nosso estudo foi desenvolvido no contexto das práticas pedagógicas, tendo como participantes dez crianças da Educação Pré-escolar (cinco e seis anos) e doze alunos do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (idades compreendidas entre os nove e os onze anos), de duas escolas pertencentes à cidade de Ponta Delgada.

Primeiramente, refletimos sobre a questão de partida do nosso estudo, pois esta procura enunciar o processo de investigação que será desenvolvido, a partir da qual o investigador tenta sintetizar e explicitar o que pretende conhecer e compreender (Quivy & Campenhoudt, 2008). Assim, a presente investigação teve como principal objetivo responder à seguinte questão de partida: Qual a relevância atribuída pelos alunos ao currículo?

A partir desta questão central, formulámos outras duas questões de investigação, que se constituíram elementos orientadores na formulação dos objetivos e no desenvolvimento do próprio estudo:

1. Quais as dimensões da relevância curricular consideradas pelos alunos?
2. Em que horizonte temporal se situa a relevância curricular reconhecida pelos alunos?

Deste modo, o que foi relatado na secção 2.2 no capítulo anterior pode ser desenvolvido com mais profundidade, com um conhecimento mais aprofundado da experiência dos alunos e da sua relação com o currículo, se realizarmos um estudo empírico para obter informações mais rigorosas relativamente a estas questões.

Para respondermos às questões supracitadas, delineámos os seguintes objetivos:

1. Compreender a relevância atribuída pelos alunos ao currículo:
 - 1.1. Caracterizar as dimensões da relevância curricular consideradas (ou não) pelos alunos (individual, social e vocacional);
 - 1.2. Situar no tempo a relevância curricular reconhecida pelos alunos (relevância no presente versus relevância no futuro).

Para iniciarmos a nossa investigação, e tendo em conta que a recolha da informação deve ser fidedigna e pormenorizada, foi essencial definir uma metodologia que fosse a mais adequada para responder às questões apresentadas.

2. Opções metodológicas

A metodologia de investigação “consiste num processo de selecção da estratégia de investigação, que condiciona (...) a escolha das técnicas de recolha de dados, que devem ser adequadas aos objectivos que se pretendem atingir”. (Sousa & Baptista, 2011, p. 52)

Assim sendo, adotámos o método qualitativo, o qual se caracteriza por ser indutivo e descritivo, ou seja, um método a partir do qual o investigador, tendo como base uma padronização presente nos dados recolhidos, desenvolve conceitos (Sousa & Baptista, 2011).

Após ser definida a estratégia de investigação, foi necessário recolher a informação pertinente para o estudo em questão.

2.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para alcançarmos os objetivos previamente delineados e encontrarmos respostas para as questões de investigação, optámos por aplicar a entrevista semiestruturada, uma vez que “a conversa e o comportamento dos alunos (...) fornecem informações sobre até que ponto eles estão envolvidos com o currículo” (Sousa, 2018a, p. 164).

Neste contexto, foi necessário termos em consideração determinadas questões éticas, especialmente porque os participantes do nosso estudo foram crianças (Saramago, 2001; Brooker, 2001; Fernandes & Tomás, 2011). Sendo assim, tivemos em conta três aspetos fundamentais em qualquer investigação educacional:

- ➔ a confidencialidade da informação e o anonimato;
- ➔ o rigor da aplicação das técnicas de recolha de dados e da análise dos mesmos;
- ➔ a veracidade e fiabilidade do presente estudo. (Lima, 2006)

É de referir que, no início de cada estágio, as crianças e os seus encarregados de educação foram informados do estudo que a estagiária iria realizar, sendo entregue aos mesmos

um protocolo de consentimento informado (anexo I), o qual expõe informações relevantes sobre a investigação, especialmente determinados aspetos que tanto o investigador como os participantes deverão respeitar (Fernandes & Tomás, 2011). Salientamos, ainda, que as crianças tiveram uma semana para refletirem junto dos encarregados de educação se participariam ou não no referido estudo, pois a decisão de cada participante deve ser valorizada (Brooker, 2001; Fernandes & Tomás, 2011).

Atendendo aos procedimentos éticos, mais concretamente às questões de anonimato, os nomes dos participantes foram codificados, ou seja, as crianças da Educação Pré-escolar foram numeradas de A1 a A10 e os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico foram codificados de B1 a B12. Além disso, atendendo à questão da confidencialidade, não apresentaremos as entrevistas na íntegra neste relatório, mas transcreveremos alguns excertos para ilustrar o nosso discurso.

Seguidamente, refletiremos sobre a entrevista semiestruturada, mais propriamente sobre as suas características e o processo que atravessámos (antes, durante e após a recolha dos dados).

2.1.1. Entrevista semiestruturada

Com o presente estudo, pretendíamos analisar a realidade específica da turma 1 da escola A e da turma 2 da escola B, a fim de interpretarmos qual a relevância atribuída por estes alunos ao currículo e, para tal, seria fundamental que fosse feita uma recolha de opiniões através de entrevistas aos participantes.

Deste modo, adotámos a entrevista semiestruturada por considerarmos a mais adequada aos nossos objetivos, uma vez que é possível privilegiar um diálogo sem exigências, permitindo, assim, estabelecer uma relação informal entre entrevistador e entrevistado.

A entrevista semiestruturada ou semidiretiva tende a focar, o mais possível, o assunto principal da investigação que está a decorrer, sendo previamente redigido um guião com as perguntas principais e, ao longo da realização da entrevista, o entrevistador vai colocando outras questões complementares inerentes às circunstâncias das respostas dos entrevistados (Manzini, 1990). Este tipo de entrevista pode favorecer a recolha de dados mais concretos e o esclarecimento das ideias dos entrevistados, não estando as respostas condicionadas a uma padronização de alternativas.

Após refletirmos acerca da técnica e do instrumento de recolha de dados que iríamos adotar, prosseguimos com a elaboração de um guião (anexo II), onde tivemos em consideração os objetivos previamente delineados. Além disso, na organização do nosso guião definimos um bloco introdutório, como forma de iniciarmos o diálogo com a criança e o tema central, estruturando as questões gerais e as mais específicas, “de forma a tornar operacional a intercomunicabilidade dos assuntos” (Saramago, 2001, p. 14).

Como podemos verificar, tivemos algum cuidado na elaboração das questões e na sequência das mesmas, pois quando é feita uma entrevista a crianças, o investigador deve ter em conta, aquando da elaboração do guião, “um conjunto de preocupações adicionais na sua preparação, desenvolvimento e aplicação” (Saramago, 2001, p. 14).

Como tal, no bloco introdutório podem ser vistas algumas perguntas mais pessoais, de modo a iniciarmos uma conversa mais informal, sem que os participantes sentissem quaisquer constrangimentos ou pressões. As respostas advindas destas referidas perguntas, muitas vezes, podem não ter qualquer relevância para os objetivos do estudo em curso, mas com uma certa habilidade por parte do entrevistador, podem tornar-se um veículo para a temática que se pretende abordar (Saramago, 2001; Brooker, 2001).

Além disso, organizámos no guião um segundo bloco, o qual explicita questões mais centradas nos objetivos de investigação. Verificamos, então, que na coluna das questões estruturantes pretendemos averiguar as perspetivas dos participantes referentes à relevância curricular, tendo por base as três dimensões abordadas no capítulo I. Para estruturar as questões da coluna seguinte, foi necessário colocarmo-nos no lugar das crianças e prevermos as respostas das mesmas. Assim, e tendo por base os objetivos do estudo, elaborámos as questões condicionantes. É de referir que tentámos não induzir as respostas dos participantes com as nossas questões, mas isso, por vezes, tornou-se difícil.

Aquando da elaboração do guião de uma entrevista semiestruturada, é fundamental que o entrevistador faça um planeamento consciente da recolha de informações que pretende obter, a fim de atingir os objetivos previamente delineados.

De forma a verificarmos se as questões formuladas no guião estavam adequadas às faixas etárias dos participantes e aos nossos objetivos, foram feitas duas entrevistas exploratórias ou testes a uma criança da Educação Pré-escolar e a uma do 4.º ano de escolaridade, sendo que não pertenciam ao grupo de participantes do presente estudo. O referido

teste permitiu um posterior ajustamento das perguntas formuladas, de modo a responder às questões de investigação. Melhor dizendo, verificamos que as questões presentes no primeiro guião eram muito diretas, conduzindo maioritariamente a respostas monossilábicas, assim como o vocabulário e a listagem das perguntas originaram um ambiente muito formal, entre outros aspetos. Neste sentido, formulámos as questões tanto de forma a que permitissem um maior diálogo entre nós e o entrevistado, como também apelámos à imaginação das crianças, no sentido em que estas assumiram o papel de professor durante a entrevista, para que o ambiente se tornasse mais descontraído e informal.

As entrevistas para a recolha de dados decorreram ao longo do tempo letivo, tendo a duração de, aproximadamente, quinze minutos cada, sendo realizadas em espaços da preferência do participante. “O ambiente físico onde decorre a entrevista-conversa é fundamental para o sucesso da mesma. Um sítio que seja familiar à criança e no qual não existam quaisquer factores que a deixem menos à vontade será mais propício” (Saramago, 2001, p. 15; Brooker, 2001).

A nosso ver, é importante que o investigador coloque os entrevistados à vontade e, neste caso, como os participantes eram crianças, decidimos recorrer ao uso de fantoches, para que o referido processo fosse encarado como um momento divertido e de brincadeira (Brooker, 2001) e não com um ambiente de pressão. Assim, a utilização de bonecos, de fantoches ou de brinquedos poderá auxiliar os entrevistados a expressar os seus sentimentos e pensamentos (Brooker, 2001).

Como tal, disponibilizámos diversos fantoches previamente construídos e cada criança teve a oportunidade de escolher o que mais lhe chamava a atenção e, até mesmo, atribuir-lhe um nome. Antes de iniciarmos a entrevista, deixámos os alunos explorarem o fantoche livremente e, quando verificámos que o ambiente já estava propício a uma conversa descontraída, avançámos com as questões do bloco introdutório.

Para além dos fantoches, as fotografias e os desenhos também são ótimas estratégias para a recolha de dados fornecidos por crianças, pois os entrevistados poderão recorrer aos mesmos aquando da dificuldade de expressar verbalmente a sua perspetiva (Brooker, 2001) ou para, até mesmo, iniciar o diálogo. Do mesmo modo, o uso de “carinhas” permite ao investigador conhecer os sentimentos das crianças, assim como o seu grau de satisfação em relação a um determinado assunto ou atividade (Brooker, 2001). Porém, uma das limitações do nosso estudo surge do facto de não termos conseguido recorrer a estas mesmas estratégias, uma

vez que a nossa condição visual não nos permite e, atendendo às questões éticas e à segurança das crianças e das suas informações, optámos por não envolver uma terceira pessoa na recolha dos dados.

Segundo a perspectiva de Saramago (2001), para que o processo de entrevista ocorra com sucesso de acordo com o que pretendemos, é fundamental que este seja considerado pelas crianças um momento divertido e agradável. Assim, é da responsabilidade do entrevistador seleccionar estratégias para que os referidos momentos sejam interessantes e descontraídos para o entrevistado (Saramago, 2001), tal como tentámos fazer.

De um modo geral, quando realizamos investigações que envolvam a participação de crianças, tal como defende Brooker (2001), é necessário termos em conta determinados aspetos, não só para zelar pela segurança dos participantes, como também para que todo o processo ocorra de forma satisfatória à luz dos objetivos formulados:

- ➔ as crianças poderão ter a oportunidade de manter um certo controle sobre o diálogo, de modo a que a sua comunicação seja rica. O investigador, assim, deverá deixar os participantes falar livremente, sem nunca os corrigir ou desviar o seu discurso de forma brusca e/ou direta;
- ➔ o entrevistador terá de refletir sobre as estratégias que poderão ser postas em prática durante o processo de entrevista, especialmente para ultrapassar a tendência das crianças a ficar em silêncio ou a serem monossilábicas (“não”, “sim”, “não sei”,...);
- ➔ o momento da entrevista não deverá ser exigente e com um ambiente de pressão ou, caso contrário, as crianças produzirão respostas que acreditam agradar ao entrevistador, ao invés de transmitirem os seus verdadeiros pensamentos;
- ➔ todo o processo de investigação necessita ser refletido para não causar qualquer aborrecimento ou constrangimento aos participantes;
- ➔ é essencial que o entrevistador conclua os momentos de entrevista dando a oportunidade de o entrevistado exprimir livremente os seus sentimentos e pensamentos, assim como deverão ser feitos agradecimentos e/ou elogios para sustentar a sua autoestima.

Depois de realizarmos as entrevistas, e tendo em conta que estas foram gravadas com a devida autorização, fez-se a transcrição das mesmas, para que as informações fossem analisadas e as questões de investigação fossem respondidas. É de referir que tentámos, aquando das transcrições das gravações das entrevistas, respeitar todas as palavras usadas pelo entrevistado, de forma fiel à pontuação e à entoação.

Neste seguimento, apresentaremos na secção seguinte os resultados do nosso estudo e uma breve análise dos dados recolhidos, tomando por referência um sistema de categorias semelhante ao que foi usado para analisar dados no contexto do projeto ICR, o qual foi referido no capítulo I.

3. Análise dos dados recolhidos

Após termos transcrito as entrevistas referidas anteriormente, procedemos com a análise dos dados recolhidos, através da qual pretendíamos apresentar a perspetiva de cada participante em relação à temática central do nosso relatório, assim como interpretar o sentido dos dados recolhidos. A análise de conteúdo elucida um “conjunto de procedimentos metodológicos muito frequentes em trabalhos de investigação educacional” (Esteves, 2006, p. 106), pretendendo “lidar com comunicações frequentemente numerosas e extensa para delas extrair um conhecimento que a simples leitura ou audição cumulativa não permite formar” (p. 107).

Como tal, foi necessário construirmos um sistema de categorias, o qual, segundo Lima (2013), deve conter:

- as categorias e as subcategorias que organizam a informação recolhida;
- os códigos numéricos para a identificação das categorias e das subcategorias;
- uma designação (como um rótulo) de cada categoria e das respetivas subcategorias;
- uma descrição de cada categoria e das subcategorias;
- alguns exemplos ilustrativos retirados dos dados recolhidos.

Antes de mais, é fundamental salientarmos que baseamo-nos no modelo de análise das três dimensões da relevância curricular apresentado por Stuckey, Hofstein, Mamlok-Naaman e Eilks (2013) para analisarmos os dados fornecidos pelos alunos e construirmos o sistema de categorias mencionado anteriormente. Mais adiante, e tendo como apoio a figura 26, explicitaremos a relação entre o nosso sistema de categorias e o modelo referido, uma vez que a organização do sistema, à partida, parece perder de vista os nossos objetivos de investigação.

Neste sentido, elaborámos o quadro 7, o qual apresenta o sistema de categorias que construimos, tendo por base as informações recolhidas junto dos participantes. É de referir que foi necessário efetuarmos três leituras das entrevistas, uma vez que a primeira leitura serviu para conhecermos os dados, a segunda para identificarmos as unidades de registo pertinentes e

efetuarmos a respetiva codificação e, por fim, a terceira leitura para verificarmos a referida seleção e codificação das unidades de registo.

Quadro 7 – Sistema de categorias

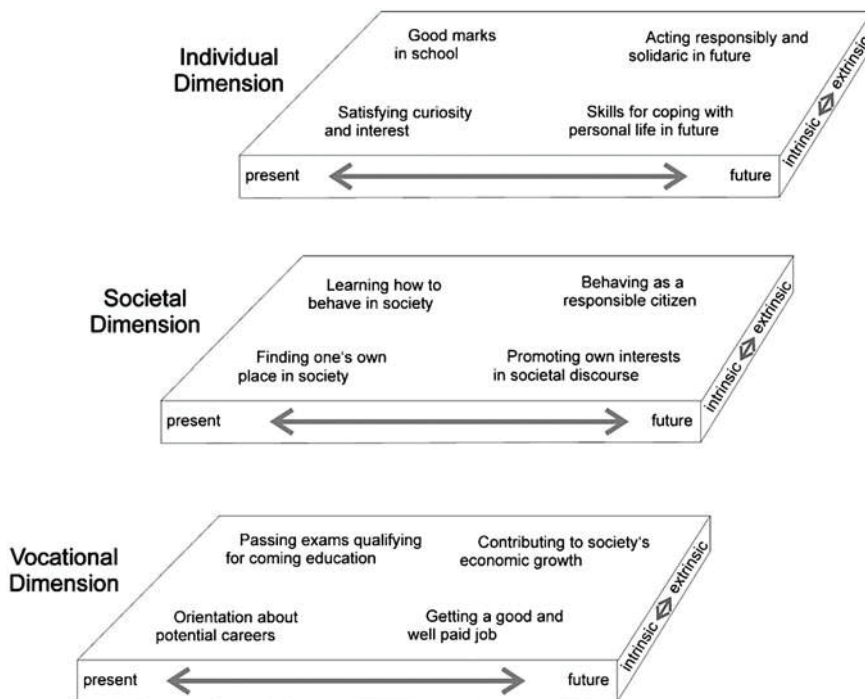
Categorias	Subcategorias	Exemplos
<p>Categoria 1 – Utilização das aprendizagens num contexto escolar</p> <p>Esta categoria agrega os excertos do discurso onde se verifica um reconhecimento da importância de uma aplicação do conhecimento em situações escolares, tanto para o percurso académico dos participantes e para os momentos avaliativos como para o desenvolvimento de trabalhos escolares e para o auxílio ao Outro durante este mesmo processo.</p>	<p>Subcategoria 1.1 – Percurso académico</p> <p>(Esta subcategoria agrupa os excertos do discurso que remetem para um horizonte futuro, no que se refere ao desempenho escolar dos participantes nos anos letivos subsequentes.)</p>	<p>A4: “Vai servir para tu conseguires aprender na escola que vais a seguir”</p>
	<p>Subcategoria 1.2 – Momentos avaliativos</p> <p>(Esta subcategoria agrupa os excertos do discurso onde os entrevistados manifestam a opinião de que as aprendizagens são utilizadas nos momentos de avaliação.)</p>	<p>B4: “Para quando sair nos testes”</p>
	<p>Subcategoria 1.3 – Desenvolvimento de trabalhos escolares</p> <p>(Esta subcategoria agrega os excertos do discurso onde os participantes reconhecem a utilidade das</p>	<p>A1: “Tens de saber escrever para escreveres no postal uma coisa bonita”</p>

	aprendizagens para o desenvolvimento de trabalhos escritos, de construção de presentes na sala de aulas e de trabalhos mais práticos.)	
	Subcategoria 1.4 – Auxílio ao Outro numa situação de natureza escolar (Esta subcategoria abrange os excertos do discurso onde os participantes manifestam um espírito de interajuda no desenvolvimento de trabalhos escolares, tendo por base o conhecimento que foram construindo na escola.)	A8: “Posso ajudar a minha prima nos trabalhos de casa”
Categoria 2 – Utilização das aprendizagens na vida extraescolar Esta categoria agrega os excertos do discurso onde os participantes evidenciam uma relevância da aplicação das aprendizagens escolares na vida quotidiana e profissional, tanto para os momentos de lazer como para o auxílio	Subcategoria 2.1 – Momentos de lazer (Esta subcategoria agrupa os excertos do discurso onde os participantes reconhecem que as aprendizagens adquiridas na escola podem ser úteis para realizarem atividades de lazer do seu interesse de forma independente.)	A8: “Para saber as letras quando eu quiser jogar sozinha no computador. Também tenho de saber ler para isso”
	Subcategoria 2.2 Auxílio ao Outro numa situação não escolar	B11: “Se alguém tiver uma lesão na perna, a gente aprende no Estudo do

<p>ao Outro numa situação não escolar.</p>	<p>(Esta subcategoria agrega os excertos do discurso onde os participantes manifestam um espírito de ajuda em situações ocorridas que não tenham uma natureza escolar, tendo por base o conhecimento que foram construindo na escola.)</p>	<p>Meio, acho eu, a cuidar das feridas e dá para ajudá-los”</p>
	<p>Subcategoria 2.3 – Outras atividades quotidianas relevantes (Esta subcategoria agrupa os excertos do discurso onde os participantes evidenciam o uso das aprendizagens escolares em atividades quotidianas importantes, tais como ir às compras, confeccionar refeições, etc.)</p>	<p>A1: “Para saber se o troco está certo, eu tenho de saber os números”</p>
	<p>Subcategoria 2.4 – Carreira profissional (Esta subcategoria agrega os excertos do discurso onde os participantes reconhecem que as aprendizagens são essenciais para o futuro profissional das pessoas.)</p>	<p>A7: “Se eu trabalhar no avião, tenho de saber inglês”</p>

	<p>Subcategoria 2.5 – Auxílio ao Outro recorrendo ao conhecimento profissional (Esta subcategoria agrega os excertos do discurso onde os participantes referem que, a partir do conhecimento profissional, as pessoas poderão auxiliar o Outro nas suas necessidades.)</p>	<p>A10: “Ser piloto de helicópteros para salvar as pessoas do mar e da terra e também ajudar a apagar os fogos”</p>
--	--	---

Tal como referimos, para elaborarmos o referido sistema de categorias, tivemos em consideração o modelo anteriormente mencionado, o qual é sintetizado na figura seguinte.



Fonte: Stuckey, Hofstein, Mamlok-Naaman & Eilks (2013, p. 21)

Figura 26 – Modelo de análise das dimensões da relevância curricular

Como podemos verificar na figura 26, a dimensão individual evidencia uma aplicação mais pessoal das aprendizagens, isto é, uma mobilização do conhecimento para um bom aproveitamento e desempenho escolar e para atividades do seu interesse pessoal, assim como para agir, de forma responsável, na sua vida quotidiana. Quanto ao desempenho escolar, o nosso sistema de categorias centra este aspeto na categoria 1, mais propriamente nas subcategorias 1.1, 1.2 e 1.3, sendo que a primeira projeta a relevância curricular para o futuro, enquanto as outras duas estão mais direcionadas para uma aplicação das aprendizagens no presente. No que se refere às atividades do seu interesse pessoal, a subcategoria 2.1 do nosso sistema de categorias agrega excertos do discurso dos participantes relativamente à mobilização do seu conhecimento nos momentos de lazer, quer seja no período presente, quer seja num horizonte futuro. Por fim, e tal como no modelo da figura 26, o sistema de categorias que apresentámos faz referência a este aspeto na categoria 2, mais concretamente na subcategoria 2.3, onde estão agrupados os excertos do discurso dos participantes que evidenciam uma relevância das aprendizagens para atividades do quotidiano, tanto no presente como no futuro, embora este último período esteja contido de forma mais implícita.

No modelo da figura 26, os autores apresentam a dimensão social agrupando nesta as aprendizagens que auxiliam os alunos na construção da sua identidade como cidadãos responsáveis, compreendendo o seu papel na sociedade, para agir em função do bem-estar comum. Neste sentido, e tendo em conta as perspetivas apresentadas pelas crianças, incluímos no nosso sistema de categorias (quadro 7) as subcategorias 1.4, 2.2 e 2.5, sendo que esta última é explicitamente referente a uma relevância curricular projetada no futuro, uma vez que os participantes manifestaram um auxílio ao Outro recorrendo ao conhecimento profissional futuro; as outras duas incidem nos períodos temporais presente e futuro, pois os alunos referiram um auxílio ao Outro numa situação escolar e não escolar, podendo ser esta ajuda prestada em qualquer momento.

Por fim, a dimensão vocacional refere-se, segundo o modelo da figura 26, às aprendizagens que orientam os alunos para a sua vocação, no que se refere à carreira profissional, a qual contribuirá para o crescimento económico da sociedade. No nosso sistema de categorias, este aspeto é evidenciado na categoria 2, mais concretamente na subcategoria 2.4, a qual agrega excertos do discurso onde os participantes atribuem uma relevância curricular para o desempenho profissional de qualquer pessoa.

É de referir que o modelo apresentado na figura 26 “surgiu no campo da Educação em Ciências, mas pode orientar (...) todo o currículo” (Sousa, 2018a, p. 153).

Após a construção do sistema de categorias acima apresentado, foi necessário verificarmos a fiabilidade do mesmo.

A fiabilidade deve exprimir-se num valor quantitativo, que revele *em que grau* os diferentes codificadores estão de acordo quanto à classificação da informação analisada. Este valor quantitativo exprimirá o grau de consonância entre “juízes independentes” quanto ao significado da informação qualitativa em apreço. (Lima, 2013, p. 13)

Assim sendo, entregámos a duas pessoas, titulares de um curso de pós-graduação, uma folha com o quadro 7 e outra com uma grelha que continha algumas unidades de registo retiradas das entrevistas (anexo III) e pedimos que codificassem as mesmas, explicando todo o processo aos codificadores. “Esta grelha compreenderá um mínimo de 10% do total da informação a analisar (isto é, do total de unidades de registo existentes), com um montante nunca inferior a 50 unidades” (Lima, 2013, p. 14). Neste sentido, e com base no sistema de categorias que construámos, cada juiz atribuiu um código a cada unidade de registo apresentada.

Na elaboração da referida grelha, procurámos assegurar-nos de que nela estariam inseridas unidades de registo alusivas a todas as categorias e subcategorias presentes no sistema do quadro 7, tal como refere Lima (2013). Salientamos que, no anexo III, está apresentada uma grelha utilizada por nós investigadoras, uma vez que cada codificador não teve acesso à classificação do outro, a fim de não ser influenciado por ela. Como tal, cada codificador recebeu uma grelha semelhante à apresentada no anexo III, mas com uma única coluna de classificação. Depois de os juízes entregarem a sua grelha preenchida, procedemos ao registo das codificações na grelha e assinalámos as situações verificadas quanto ao acordo e/ou desacordo entre classificações.

Como pode ser observado na grelha, os codificadores estiveram em acordo em sessenta e quatro situações. Assim, efetuámos, de seguida, o cálculo da taxa de fiabilidade, através da seguinte fórmula: taxa de fiabilidade = (nº de acordos / total de unidades de registo) x 100, isto é, $(64 / 69) \times 100 = 92,75$ aproximadamente. Podemos, então, considerar que o sistema de categorias construído é fiável para a organização dos dados que recolhemos (Lima, 2013).

Neste seguimento, e para que a nossa apresentação dos resultados seja organizada, analisaremos os mesmos de acordo com a ordem das categorias contidas no sistema (quadro 7).

3.1. Utilização das aprendizagens num contexto escolar

A partir da leitura atenta das entrevistas e da devida organização das informações, apercebemo-nos de que os participantes, apesar de reconhecerem a relevância do seu conhecimento para a vida extraescolar, manifestaram primeiramente a opinião de que as aprendizagens adquiridas na escola são úteis tanto para o seu percurso académico como para o desenvolvimento de trabalhos de natureza escolar e para o auxílio do Outro durante este mesmo processo.

Ao longo das conversas, os participantes remeteram algumas das suas respostas para um horizonte futuro, no que se refere ao desempenho escolar nos anos letivos subsequentes. Esta perspetiva é mais visível nos discursos das crianças que frequentam a Educação Pré-escolar. Vejamos os seguintes excertos:

- ➔ A1: “Porque para o ano tu vais para outra escola, para a escola dos meninos grandes e tu tens de aprender as coisas agora”;
- ➔ A2: “Para aprender a ler na outra escola”;
- ➔ B3: “Isto vai ser preciso para quando eu for para a Universidade”.

Como podemos observar, os participantes A1, A2 e B3 acreditam que aquilo que adquirirem no ano letivo que estão a frequentar vai ser importante para quando forem para o 1.º Ciclo ou para a Universidade, como sendo as bases para a construção de aprendizagens mais complexas. Se analisarmos as perspetivas dos restantes participantes da Educação Pré-escolar e de alguns do 4.º ano, verificamos que estes também manifestam a mesma opinião.

Já os entrevistados que frequentam o 1.º ciclo referem que aquilo que aprendem serve para auxiliá-los nos estudos dos conteúdos abordados na sala de aulas, a fim de aplicar o seu conhecimento nos momentos avaliativos, tal como podemos observar nos exemplos a seguir:

- ➔ B2: “No final do dia, é para estudar aquela matéria que deste nova para o teste”;
- ➔ B4: “Para a gente apanhar boas notas e passar de ano”;
- ➔ B10: “Porque depois na ficha vai sair”.

No projeto ICR verificámos que alguns participantes também apresentaram uma perspetiva semelhante à aqui referida, como exemplificam estes dois casos seguintes, cujos nomes foram codificados por nós:

- ➔ Menina X: “vai-me servir para quando sair na ficha”. (Sousa & Silva, 2009, p. 3)

→ Menino Y: “serve para estudar em casa” e para “[os alunos da turma] saberem quando forem para a escola grande.” (p. 3)

Além disso, as crianças dos dois níveis educativos que entrevistámos atribuíram importância a uma aplicação das aprendizagens em trabalhos escolares, desenvolvidos na sala de aulas ou em casa. Vejamos os excertos abaixo:

→ A8: “É para fazermos trabalhos na escola”;

→ B1: “Para saber fazer direito as coisas nos trabalhos de casa”;

Ainda no âmbito escolar, os entrevistados também salientaram que, a partir do conhecimento que vão construindo na escola, poderão ajudar os seus colegas ou os seus familiares nas dificuldades, quer seja na realização de fichas, quer seja nos trabalhos de casa, sendo esta última mais visível no discurso das crianças que frequentam o 4.º ano. Os exemplos seguintes ilustram a referida realidade:

→ A9: “Ajudar os amigos nas cores, no nome e na data na sala”;

→ B9: “Por exemplo, se tiveres irmãos, podes ajudá-los nos trabalhos da escola”.

Os alunos que participaram no projeto ICR revelaram perspetivas semelhantes. Por exemplo, a Menina Z refere que: “[o que aprendo na escola] serve para ajudar a minha irmã a fazer os trabalhos de casa” (Sousa & Silva, 2009, p. 3).

Na subsecção 3.2 será apresentada a perceção transmitida pelas crianças, referente a uma aplicação do seu conhecimento na vida extraescolar.

3.2. Utilização das aprendizagens na vida extraescolar

Como pode ser analisado no discurso dos entrevistados, algumas crianças reconhecem que o conhecimento adquirido na sala de aulas ou fora dela pode proporcionar-lhes momentos agradáveis, seja sozinhos, seja acompanhados. Esta perspetiva é mais visível no discurso dos entrevistados que frequentam a Educação Pré-escolar. Vejamos os seguintes excertos:

→ A6: “Se eu aprender muitas coisas, eu já vou saber fazer tudo e até mexer sozinha no computador como a minha mãe e ouvir música lá, jogar...”;

→ A9: “Vai servir para pintares um desenho de amor com a tua mãe em casa e tens de saber também fazer o nome e a data”;

→ B7: “Para leres no caso do filme ser em inglês”.

Ainda em relação aos momentos de lazer, salientamos o discurso do participante A8, o qual manifesta uma satisfação em poder ser independente nas atividades do seu interesse: “assim, eu poderia ler esses livros que gosto sozinha e já não tinha de pedir ao meu pai para ler para mim estes livros”.

No que se refere ao auxílio ao Outro numa situação não escolar, todos os participantes recordaram alguma situação vivida ou algum conteúdo que poderia ser mobilizado perante um acontecimento. Contudo, em alguns casos, foi necessário insistirmos no mesmo assunto para obtermos uma resposta a este nível. Os excertos abaixo ilustram a relevância atribuída pelos alunos ao currículo para auxiliar o Outro, quer seja humano, quer seja animal:

- A5: “Eu posso ensinar a jogar futebol quando aprender na escola e ensino aos outros amigos da minha rua”;
- A10: “Vai, a professora ensinou a cuidar dos animais e então já sabes como se faz e tens de fazer direito com os animais que tens em casa”;
- B1: “Eu posso ler à velhota o que está escrito nos frascos na loja para ela saber o que quer”;
- B9: “Podíamos avisar às pessoas para usarem protetor solar por causa do cancro de pele”.

Além disso, as crianças também fizeram referência a outras atividades relevantes do quotidiano, como, por exemplo, ir às compras, preparar as refeições, tomar conhecimento do conteúdo de uma carta, entre outras. Segundo os participantes, as referidas atividades são realizadas com mais facilidade se as pessoas tiverem determinados conhecimentos, como ler, escrever, etc., tal como podemos verificar nos excertos abaixo:

- A1: “Podes escrever a lista das compras para não te esqueceres”;
- A3: “O meu pai sabe os números do papel e vê os números do dinheiro, quando tem moedas”;
- A4: “A minha mãe tem um cartão e marca números e ela foi para a escola em pequena e, por isso, sabe os números. Se ela não soubesse os números, ela não comprava compras”;
- B3: “Quando quiseres fazer uma receita. Se for um quilo, tens de pôr na pana a farinha. Temos de saber matemática”;
- B4: “Porque pode vir uma carta para a nossa casa e, se a gente não souber ler, não sabe o que é que está escrito”.

Por fim, sem que fosse necessário insistirmos, os participantes referiram com frequência que o conhecimento que os alunos constroem na escola é muito útil para exercerem uma profissão, de modo a conseguirem executar as suas atividades de forma correta:

- A4: “Eu tenho de saber também ler, escrever e contar para ser cabeleireira. (...) Se uma senhora pergunta coisas dos produtos do cabelo e eu não sei ler, não posso ir buscar”;
- B8: “Quando eu for mecânico, vai ajudar a saber ler os papéis”;
- B12: “Se a gente estiver a trabalhar no caixa, a gente precisa de saber contar o dinheiro”.

Novamente, verificámos algumas semelhanças entre as tendências que encontramos neste estudo e as tendências encontradas no contexto do projeto ICR. Também nesse contexto, alguns alunos, após insistência dos entrevistadores, se referiram à relevância vocacional de alguns contextos curriculares, reconhecendo que as aprendizagens são essenciais para o futuro profissional de qualquer pessoa. Vejamos um exemplo deste pensamento:

P: O que pensas fazer a nível profissional quando saíres da escola?

R: Ser bióloga marinha.

P: Algumas coisas que aprendeste na disciplina de Ciências podem ajudar-te nesse trabalho?

R: Em tudo... Para bióloga marinha tem que se saber ciências, a actividade dos animais. (Sousa & Silva, 2009, p. 5)

No seguimento deste tipo de pensamento, as crianças que entrevistámos mencionaram que, a partir do conhecimento profissional adquirido, as pessoas poderão auxiliar o Outro nas suas necessidades, quer seja um humano, quer seja um animal:

- A4: “O electricista é importante. Imagina que ficavas numa casa ao escuro todos os dias e nunca tivesses luz. É importante para nos ajudar”;
- A5: “Porque o polícia prende quem faz mal e os bombeiros apagam o fogo e salvam as pessoas. O médico e a minha mãe enfermeira tratam dos ossos e ajudam as pessoas”;
- B1: “O professor é importante para ensinar as pessoas para o futuro delas”;
- B5: “Veterinária é para os animais serem saudáveis. Médica é para as pessoas ficarem boas. Educadoras é para ensinarem os pequenininhos”.

Como podemos observar, os participantes evidenciaram uma aplicação das aprendizagens escolares na vida quotidiana e profissional, quer seja nos momentos de lazer, quer seja no auxílio ao Outro numa situação não escolar ou a partir do conhecimento profissional, quer seja em qualquer atividade quotidiana relevante.

3.3. Conclusões do estudo

Após termos feito uma análise mais pormenorizada dos dados, é necessário retomarmos as questões e os objetivos de investigação, de modo a fazermos um balanço geral. Assim, apresentaremos os dados de forma quantitativa, para que compreendamos qual a tendência da dimensão da relevância curricular atribuída pelos alunos (dimensão individual, dimensão social e dimensão vocacional), assim como para que período temporal tende a desviar os dados (presente e futuro).

Para tal, é importante lembrarmos as questões de investigação do nosso estudo.

1. Quais as dimensões da relevância curricular consideradas pelos alunos?
2. Em que horizonte temporal se situa a relevância curricular reconhecida pelos alunos?

Para respondermos às referidas questões, recorreremos ao sistema de categorias apresentado no início da secção 3 para construirmos o quadro 8, o qual permite efetuar uma análise global dos dados.

Quadro 8 – Análise global dos dados

Categorias	Subcategorias	Presente	Futuro	Total
Utilização das aprendizagens num contexto escolar	Dimensão individual	86	38	202
	Dimensão social	70	8	
Utilização das aprendizagens	Dimensão individual	86	10	440

na vida extraescolar	Dimensão social	40	82	
	Dimensão vocacional	0	222	
Total		282	360	

Com base no quadro 8, podemos concluir que os alunos reconheceram a importância das suas aprendizagens para a sua vida escolar e extraescolar. Contudo, apesar de haver alguns casos de negação da relevância curricular ou de alguns participantes insistirem numa aplicação das aprendizagens na vida escolar, o discurso dos alunos tendeu mais para a importância do seu conhecimento para a vida extraescolar, mais propriamente a nível da dimensão vocacional.

No que se refere ao horizonte temporal, de um modo geral, os participantes direccionaram a relevância do currículo para uma projecção no futuro. Em relação à categoria 1 (utilização das aprendizagens num contexto escolar), este horizonte tendeu para o período presente, ao passo que na categoria 2 (utilização das aprendizagens na vida extraescolar), os alunos projetaram a relevância das suas aprendizagens para um horizonte futuro.

Considerações finais

Chegando ao final do presente relatório, é importante que apresentemos algumas considerações gerais que consideramos pertinentes referente ao trabalho desenvolvido.

Antes de mais, e tendo em conta que o foco do nosso relatório incide na percepção das crianças em relação à relevância curricular, foi essencial compreendermos o conceito de currículo. Como pudemos analisar, o currículo pode ser entendido segundo duas perspectivas: uma mais restrita, onde os conteúdos são valorizados, de modo a que os alunos atinjam os objetivos de aprendizagem; e outra mais ampla, centrada nas crianças, cujos interesses, necessidades e experiências são valorizados.

Para que os alunos atribuam importância às aprendizagens adquiridas na escola para a vida extraescolar, é essencial que os docentes assumam uma postura reflexiva e investigativa, considerando a segunda perspectiva do currículo suprarreferida. Deste modo, a criança será o agente ativo da construção do seu conhecimento. Neste sentido, o educador/professor deverá ter em conta três etapas essenciais para uma ação pedagógica relevante: a observação, a planificação, a avaliação e a reflexão.

A etapa de observação ocorre não só como uma fase inicial na ação docente, uma vez que é fundamental o professor conhecer todo o contexto educativo onde irá interagir, como também durante todo o processo de ensino-aprendizagem, o que permite acompanhar o desenvolvimento das crianças. Assim, a observação, concebida como um processo relevante para o conhecimento da realidade educativa, permite ao educador/professor uma recolha de informações essenciais para a compreensão tanto das potencialidades da escola e do meio envolvente, como das características individuais das crianças. É através desta recolha que o docente tem a oportunidade de centrar o ensino na criança, isto é, a partir do processo de observação, o educador/professor conhece os interesses individuais dos alunos, as suas experiências e brincadeiras e as suas necessidades, dados essenciais para uma gestão curricular “desprendida” de conteúdos, de manuais e de métodos convencionais.

No seguimento do processo de observação, o docente depara-se com uma etapa fundamental para um ensino significativo, o ato de planificar. Esta etapa permite ao educador/professor projetar uma ação pedagógica que parta da realidade das crianças, a qual é conhecida através das observações realizadas ao longo do tempo, não só em contexto de sala de aulas, como também nos momentos de recreio. Portanto, o docente não deverá restringir o seu planeamento somente ao espaço da sala de aulas, mas sim apostar nas potencialidades da

escola e do meio, o que auxiliará os alunos na construção das aprendizagens, assim como da compreensão da sua aplicação no mundo extraescolar.

De igual modo, a avaliação constitui uma componente relevante no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o professor obtém um esclarecimento das aprendizagens e dificuldades dos discentes. Além disso, o processo avaliativo não se centra somente no desenvolvimento da criança, uma vez que implica uma reflexão sobre a prática pedagógica, a fim de averiguar os ajustamentos que deverão ser considerados no ato de planificar. Assim, a avaliação e a reflexão deverão ser concebidas como componentes orientadoras da ação educativa, pois é possível planear práticas futuras a partir das conclusões retiradas.

Deste modo, a formação inicial de professores é uma etapa fulcral no desenvolvimento global dos futuros docentes, favorecendo a criação das bases essenciais para a consciencialização do perfil docente e para a futura carreira profissional. Contudo, os formandos necessitam muito mais do que a teoria, pois é na prática que se aprende “a arte” de ensinar (Garcia, 1999, p. 39). Como tal, o estágio pedagógico permite aos formandos contactar com a realidade educativa, articular a teoria e a prática, aplicar os conhecimentos científicos e as competências adquiridas durante a formação, assim como experienciar e refletir sobre as funções inerentes à ação docente.

E foi no contexto dos estágios pedagógicos que desenvolvemos o presente relatório e, atendendo à temática central, foram desenvolvidas algumas atividades planeadas a partir da observação das brincadeiras e das conversas das crianças, assim como da análise das suas experiências. Assim, é fundamental salientar a importância da investigação sobre a própria prática pedagógica, a fim de aprofundar conhecimentos sobre uma determinada realidade educativa e, com base nesse conhecimento, gerir o currículo de uma forma mais fundamentada. Como tal, planear o currículo a partir da observação do brincar é, por si só, uma prática reflexiva e sensível às experiências dos alunos, na promoção de aprendizagens significativas, sem as quais o discente dificilmente reconhecerá relevância no currículo. Porém, se além da reflexão, conseguirmos realizar uma investigação sobre as experiências dos discentes, o nosso conhecimento sobre estas experiências será mais sólido, sustentando práticas de gestão curricular com mais potencial para a construção de um currículo reconhecido pelos alunos como relevante. Neste sentido, se um docente tenciona orientar os alunos na construção de um currículo reconhecido por estes últimos como relevante, investigar até que ponto esses discentes já o consideram (ou não), é de certo um passo muito importante neste sentido.

Neste contexto, pretendíamos conhecer a relevância atribuída pelos alunos ao currículo e, para tal, recorreremos à entrevista para recolhermos os referidos dados. De um modo geral, uma entrevista consiste numa conversa intencional, com o intuito de obter informações sobre o entrevistado e de conhecer a perspetiva do mesmo. Ao estabelecer um contacto direto entre entrevistador e entrevistado, a técnica em questão contribui para a criação de uma interação de proximidade e de confiança, a qual favorece a recolha de informações (Quivy & Campenhoudt, 2008).

No início das entrevistas, os participantes apresentaram uma perspetiva de currículo centrada na escola, isto é, os entrevistados evidenciaram uma relevância das aprendizagens para o desenvolvimento de trabalhos ou atividades escolares, havendo alguns casos de negação da relevância curricular para a vida extraescolar.

No desenrolar da conversa, a referida relevância curricular foi manifestada no discurso dos entrevistados. Contudo, não obstante algumas questões centrarem-se no momento presente, parte do discurso dos participantes tendia a desviar-se para uma importância das aprendizagens escolares numa aplicação futura, especialmente no campo profissional.

Em suma, podemos afirmar que é necessária uma mudança nas estratégias de ensino adotadas pelos educadores/professores para que os alunos reconheçam as aprendizagens como sendo relevantes para a vida extraescolar, a fim de “desenvolver nos estudantes competências para participar e interagir no mundo global, altamente competitivo que valoriza o ser-se flexível, criativo, capaz de encontrar soluções inovadoras para os problemas de amanhã” (Coutinho & Lisbôa, 2011, p. 5). Portanto, “o papel do professor não deve ser mais o de um mero transmissor de conhecimento, mas o de um mediador da aprendizagem” (Coutinho & Lisbôa, 2011, p. 10).

Referências bibliográficas

- Alonso, L. & Roldão, M. (coords.) (2005). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Edições Almedina.
- Beane, J. A. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3(2), 91-110.
- Bobbitt, J. (2004). *O Currículo*. Braga: Plátano Editora.
- Brooker, L. (2001). Ethics in early childhood research. In G. M. Naughton, S. A. Rolfe & I. Siraj-Blatchford (Eds.), *Doing early childhood research. International Perspectives On Theory and Practice* (pp. 162-178). Buckingham: Open University Press.
- Campos, B. (2002). *Políticas de formação de profissionais do ensino em escolas autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, J. (2016). Preâmbulo. In I. Lopes da Silva, L. Marques, L. Mata & M. Rosa, *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (p. 4). Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação.
- Coutinho, A. (2002). *Educação infantil: espaço de educação e cuidado*. Florianópolis.
- Coutinho, C., & Lisbôa, E. (2011). Sociedade da informação do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. *Revista de Educação*, 18(1), 5-22.
- Cunha, L. C. (2013). *O enriquecimento do espaço pedagógico à luz de uma abordagem ativa* (Relatório de estágio). Universidade do Minho, Minho, Portugal.
- Dallabona, S. R. & Mendes, S. M. (2004). O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. *Revista de divulgação técnico científica do ICPG*, 1(4), 107-112.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Dias, M. I. (2009). *Promoção de Competências em Educação*. Leiria: INDEA - Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados IPL.

- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. Lima & J. Pacheco (Orgs.), *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Lisboa: Clinepsi Editores.
- Fernandes, N. & Tomás, C. (2011). Questões conceituais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal. In *10Th Conference of The European Sociological Association*.
- Ferreira, I. (2010). *Os Professores e o Currículo: Percepções e Níveis de Intervenção dos Professores do Ensino Básico no Desenvolvimento Curricular (Dissertação de mestrado)*. Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.
- Fialho, A. (2011). *À Descoberta da Profissão Docente: Culturas de Escola e Aprendizagem Profissional do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Tese de doutoramento)*. Universidade dos Açores, Ponta Delgada, Portugal.
- Figueiredo, M. & Roldão, M. C. (2005). Significado e Processo de aprender a ensinar: um estudo fenomenográfico sobre concepções de formandos de uma licenciatura de Educação de Infância. *Revista de Educação*, XIII(2).
- Formosinho, J. (COORD.) (2009). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Niza, S. (2001). *Iniciação à prática profissional: a prática pedagógica na formação inicial de professores*. Lisboa: INAFOP.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de Professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, F. (2006). *A Auto-Observação e Análise da Relação Educativa*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Lima, J. (2006). Ética na Investigação. In J. Lima & J. Pacheco (Orgs.). *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127-159). Porto: Porto Editora.
- Lima, J. (2013). Por uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(1), 7-29.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação.
- Machado, M. (2000). Política de Formação Docente. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 6(2)
- Machado, J. & Alves, J. (org.) (2014). *Escola para todos - Igualdade, diversidade e autonomia*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Manzini, E. J. (1990). A entrevista na pesquisa social. *Didática (Marília)*, V. 26/27, São Paulo.
- Martins, E. (2001). A escola, a inadaptação social e a zona urbana comunitária. In M. Patrício, *Escola, aprendizagem e criatividade* (pp. 259-270). Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.
- Moyles, J. (2001). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Moyles, J. (2005). *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores - Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). Prefácio: Modelos curriculares na educação básica – o caminho das pedagogias explícitas. In J. Oliveira-Formosinho (coord), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.
- Paiva, B. (2009). *Urbanidade e educação cultural. Supervisão e formação em educação artística e tecnológica*. Coimbra: Editorial Novembro.
- Pereira, P. & Galeão, T. (2003). *Experiências de Terreno na Formação Inicial de Professores*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Ponte, J. P.; Matos, J. M. & Abrantes, P. (1998). *Investigações em Educação Matemática: Implicações Curriculares*. Lisboa: IIE.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rocha, P. (2016). *Atividades de diferenciação curricular na Educação Pré-escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Relatório de estágio)*. Universidade dos Açores, Ponta Delgada, Portugal.
- Roldão, M. C. (2004). *Gestão Do Currículo e Avaliação de Competências - As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2013). O que é um currículo relevante? In F. Sousa, L. Alonso & M. C. Roldão (Orgs.), *Investigação para um Currículo Relevante* (pp. 15-28). Coimbra: Almedina.
- Saramago, S. (2001). Metodologias de Pesquisa Empírica com crianças. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 35, 9-29.
- Sealey, P. & Noyes, A. (2010). On the relevance of mathematics curriculum to young people. *The Curriculum Journal*, 21(3).
- Silva, I. (2011). Das Voltas que o projeto dá.... *Da investigação às práticas*, 1(3).
- Sousa, F. & Silva, F. (2009). Cidadania e relevância do currículo: O contributo do projecto ICR. In H. Ferreira, S. Dergano, G. Santos e C. Lima (Orgs.), *Investigar, avaliar, descentralizar: Actas do X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Sousa, F. (2018a). Using Action Research and an Imported Conceptual Framework to Study the Individual Dimension of Curriculum Relevance. In J. Calder, J. Foletta, *Action Research – Principles, Approaches and Applications* (pp. 151-175). New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo bolonha*. Lisboa: Pactor-Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Stuckey, M.; Hofstein, A.; Mamlok-Naaman, R. & Eilks, I. (2013). The meaning of ‘relevance’ in science education and its implications for the science curriculum. *Studies in Science Education*, 49(1).

Tavares, J., & Alarcão, I. (2002). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Zabalza M. (2001). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.

Legislação

Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto.

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto.

Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro.

Anexos

Anexo I



Universidade dos Açores

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

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

Protocolo de Consentimento Informado da Participação dos Intervenientes no Estudo

O presente documento visa clarificar as condições que orientam a participação neste trabalho de investigação, intitulado *Relevância Curricular na Perspetiva de Alunos da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, da responsabilidade de Maria Beatriz Pimentel do Bem, mestranda em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pela Universidade dos Açores, sob a orientação do Doutor Francisco José Rodrigues de Sousa, Professor Auxiliar da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

Pretende-se, assim, recolher dados referentes à relevância atribuída pelos alunos ao currículo, assim como implementar práticas pedagógicas a partir da observação do brincar e da análise das experiências das crianças. Para o efeito, os dados serão recolhidos através de entrevistas realizadas às crianças da Educação Pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, registadas em suporte áudio.

Pelo presente protocolo, acorda-se que:

- a) A participação nas entrevistas é feita de forma voluntária, podendo os entrevistados recusar, a qualquer momento, responder às questões, ou suspender definitivamente a sua participação;
- b) Para permitir uma melhor compreensão dos factos, o conteúdo das entrevistas será gravado em suporte áudio, tendo os encarregados de educação dos entrevistados o direito, se assim o entenderem, de aceder a uma cópia da gravação;
- c) Os dados recolhidos através das entrevistas encontrar-se-ão armazenados no computador pessoal da mestrande Maria Bem e estarão acessíveis somente à entrevistadora, ao orientador, aos encarregados de educação dos entrevistados e aos restantes participantes, se assim o entenderem;
- d) Alguns excertos poderão ser parte integrante da dissertação, salvaguardando-se o anonimato, sendo os nomes dos participantes substituídos por códigos;
- e) Os participantes terão acesso ao relatório final do estudo.

Em qualquer momento os participantes poderão esclarecer questões relacionadas com a investigação, através do seguinte correio eletrónico:

mariabem4@gmail.com

Agradece-se a participação no decorrer da presente investigação.

Ao assinarem este protocolo, ambas as partes envolvidas concordam com as condições nele estabelecidas.

Anexo II

Proposta do Guião de Entrevista

Blocos	Objetivos	Questões estruturantes	Questões condicionais
Introdução	<ul style="list-style-type: none"> - Criar um ambiente de descontração, a fim de iniciar a entrevista num contexto mais informal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como correu o teu dia? - O que fizeste hoje? - Aprendeste alguma coisa nova hoje? - Que profissão queres exercer no futuro? 	
Relevância Curricular	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar as dimensões da relevância curricular consideradas (ou não) pelos alunos. - Situar no tempo a relevância curricular reconhecida pelos educandos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Olha vamos brincar ao “faz de conta”. Imagina agora que és professor, como será o teu dia? Por exemplo, o que irás fazer com os teus alunos da parte da manhã? - Na tua opinião, é importante isto que vais ensinar aos teus alunos? 	<p>Se sim:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por que é que achas que é importante? - Acreditas que será útil para alguma coisa? Dá-me um exemplo. - No final do dia, quando os teus alunos terminarem as aulas, o que aprenderam aqui servirá para alguma coisa? Para quê, por exemplo? - E quando eles deixarem de ser estudantes, aquilo que lhes ensinaste será útil para alguma coisa? Para quê, por exemplo?

			<p>Se não:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por que é que não achas importante? - Então, imagina que levas os teus alunos à papelaria para comprar alguns cadernos, o que achas que é necessário saberem? Por exemplo, na hora de pagar.
		<p>Os teus alunos vão-se tornar adultos e vão trabalhar... O que vais ensinar aos teus alunos vai-lhes servir para alguma coisa quando tiverem uma profissão?</p> <p>E tu? No início desta entrevista, disseste-me que queres ser... O que aprendeste na escola terá alguma utilidade quando exerceres essa profissão?</p>	<p>Se sim:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por que é que aquilo que os teus alunos aprendem nas tuas aulas será útil para a vida profissional deles? Dá-me um exemplo de uma profissão e do que eles necessitam saber para exercê-la.
		<p>- Olha, coloca-te novamente no papel de professor... A profissão de</p>	<p>Se não:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por que é que não achas importante? - Então, imagina que um aluno quer ser carteiro, o que achas que ele deve saber? Por exemplo, na hora de distribuir as cartas. <p>Se sim:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Porquê? - Dá-me exemplos de outras profissões importantes. Por que é que essas profissões são importantes?

		<p>professor é importante?</p>	<p>- Então podemos dizer que essas profissões são importantes porque as pessoas que trabalham nelas ajudam as outras pessoas a satisfazerem as suas necessidades?</p> <p>- Nós podemos ser úteis para outras pessoas e ajudá-las sem ser quando estamos exercendo uma profissão, não podemos? Tu próprio podes ajudar outras pessoas fora da escola, não podes? Como?</p> <p>Se não:</p> <p>- Não é importante porquê?</p> <p>- Lembras-te de ter visto na televisão aqueles incêndios que queimaram imensas árvores e destruíram muitas casas? Se fosses professor, o que é que tu e os teus alunos poderiam fazer para evitar estes acontecimentos?</p> <p>- De que forma é que aquilo que ensinas aos teus alunos poderá ser útil para cuidar do nosso planeta e de garantir o bem comum? Fala-me um pouco sobre isso.</p>
--	--	--------------------------------	---

Anexo III

Grelha das Unidades de Registo para Codificação

Nº da Unidade de registo	Unidade de registo	Cod1	Cod2	Acordo (S/N)
1	“Porque para o ano tu vais para outra escola, para a escola dos meninos grandes e tu tens de aprender as coisas agora”	1.1	1.1	S
2	“Tens de saber escrever para escreveres no postal uma coisa bonita”	1.3	1.3	S
3	“Posso ajudar os outros a escreverem o seu nome nas fichas e saber as letras e a data”	1.4	1.4	S
4	“Podes escrever a lista das compras para não te esqueceres”	2.3	2.3	S
5	“Para saber se o troco está certo e tenho de saber os números”	2.3	2.3	S
6	“Para aprender a ler na outra escola”	1.1	1.1	S
7	“Já podes ler o jornal e não tens de estar sempre a perguntar aos outros o que é que diz nas coisas”	2.3	2.1	N
8	“Eu aprendi que temos de olhar para os lados e para os semáforos	2.2	2.2	S

	e assim já posso ajudar as pessoas a atravessar a rua”			
9	“Se souberes as letras e os números, já podes ver os livros das receitas e fazer comida”	2.3	2.1	N
10	“O meu pai sabe os números do papel e vê os números do dinheiro quando tem moedas”	2.3	2.3	S
11	“Vai servir para tu conseguires aprender na escola que vais a seguir”	1.1	1.1	S
12	“Se o sinal estiver verde na pessoa, podes atravessar. Se estiver vermelho, não podes. A gente aprendeu isso, lembras-te? Posso ensinar às pessoas para fazerem sozinhas”	2.2	2.2	S
13	“A minha mãe tem um cartão e marca números e ela foi para a escola em pequena e, por isso, sabe os números. Se ela não soubesse os números, ela não comprava compras”	2.3	2.3	S
14	“Se fores dentista, tens de conhecer os dentes e depois tens de conseguir ver se os dentes estão bons e a gente aprende isso na escola”	2.4	2.4	S
15	“Eu tenho de saber também ler, escrever e contar para ser cabeleireira. (...) Se uma senhora pergunta coisas dos	2.4	2.4	S

	produtos do cabelo e eu não sei ler, não posso ir buscar”			
16	“O electricista é importante. Imagina que ficavas numa casa ao escuro todos os dias e nunca tivesses luz. É importante para nos ajudar”	2.5	2.5	S
17	“Para quando te apetecer, desenhares e pintares bem em todo o lado”	2.1	2.1	S
18	“Acho que podemos depois ler as histórias sozinhos e o jornal como o meu pai”	2.1	2.1	S
19	“Eu posso ensinar a jogar futebol quando aprender na escola e ensino aos outros amigos da minha rua”	2.2	2.2	S
20	“Para o futebolista ler e escrever e para tudo isso e ir falar na televisão”	2.4	2.4	S
21	“Porque o polícia prende quem faz mal e os bombeiros apagam o fogo e salvam as pessoas. O médico e a minha mãe enfermeira tratam dos ossos e ajudam as pessoas”	2.5	2.5	S
22	“Contar histórias às outras pessoas em casa e no parque”	2.1	2.1	S
23	“Se eu aprender muitas coisas, eu já vou saber fazer tudo e até mexer sozinha no computador como a minha mãe e ouvir música lá, jogar...”	2.1	2.1	S

24	“Os condutores são importantes para ajudar as pessoas que não sabem conduzir e ler as coisas das placas grandes que não sabem também”	2.5	2.5	S
25	“Porque os carteiros têm de saber ler o que está lá na carta por fora”	2.4	2.4	S
26	“A cozinheira tem de saber as letras para ler as coisas das receitas e também tem de saber os números para saber como é que vai por as coisas na comida, se é um ou dois ou três copos”	2.4	2.4	S
27	“Se não houvesse professores, a gente nunca sabia nada”	2.5	2.5	S
28	“Para ter boas notas depois no ano a seguir”	1.2	1.2	S
29	“É para fazermos trabalhos na escola”	1.3	1.3	S
30	“Posso ajudar a minha prima nos trabalhos de casa”	1.4	1.4	S
31	Para saber as letras quando eu quiser jogar sozinha no computador. Também tenho de saber ler para isso”	2.1	2.1	S
32	“Assim, eu poderia ler esses livros que gosto sozinha e já não tinha de pedir ao meu pai para ler para mim estes livros”	2.1	2.1	S
33	“Na rua, se tiver alguém magoado, podemos... Podemos fazer os primeiros cuidados”	2.2	2.2	S

34	“Tenho de saber quanto custa o chocolate e tem números no preço e tenho de saber os números”	2.3	2.3	S
35	“O pintor tem de saber fazer tinta e tem de saber pintar com pincel, mas tem de saber as cores para pintar com a cor que as pessoas querem”	2.4	2.4	S
36	“Para escrever o nome e a data nas fichas”	1.3	1.3	S
37	“Ajudar os amigos nas cores, no nome e na data na sala”	1.4	1.4	S
38	“Vai servir para pintares um desenho de amor com a tua mãe em casa e tens de saber também fazer o nome e a data”	2.1	2.1	S
39	“Vai, a professora ensinou a cuidar dos animais e então já sabes como se faz e tens de fazer direito com os animais que tens em casa”	2.2	2.2	S
40	“O meu avô é pescador e apanha peixinhos. Ele tem de saber contar para dizer às pessoas quantos peixes apanhou”	2.4	2.4	S
41	“Eu tenho de saber ler e escrever para escrever no computador o que os doentes têm e dar o nome dos remédios direito nos papéis”	2.4	2.4	S
42	“Ser piloto de helicópteros para salvar as pessoas do mar e da	2.5	2.5	S

	terra e também ajudar a apagar os fogos”			
43	“Para também ajudares os teus pais em casa se eles precisarem”	2.2	2.3	N
44	“O professor é importante para ensinar as pessoas para o futuro delas”	2.5	2.5	S
45	“Os médicos são importantes para cuidar da saúde das pessoas. Os polícias para prender as pessoas que não fazem coisas boas e para proteger o mundo. Os bombeiros para salvar as casas e as pessoas, para apagar o fogo...”	2.5	2.5	S
46	“Eu posso ler à velhota o que está escrito nos frascos na loja para ela saber o que quer”	2.2	2.2	S
47	“No final do dia, é para estudar aquela matéria que deste nova para o teste”	1.2	1.2	S
48	“Para ser professora, eu tenho de saber tudo da Matemática, do Estudo do Meio, do Português, da Expressão Plástica.....”	2.4	2.4	S
49	“Os agricultores plantam comida... Eles plantam a semente que tem comida lá dentro e a gente come a comida que eles plantam. Eles são muito importantes, porque nos dão o alimento para comermos”	2.5	2.5	S

50	“Quando quiseres fazer uma receita. Se for um quilo, tens de pôr na pana a farinha. Temos de saber Matemática”	2.1	2.3	N
51	“Para a gente apanhar boas notas e passar de ano”	1.1	1.2	N
52	“Para quando sair nos testes”	1.2	1.2	S
53	“Porque pode vir uma carta para a nossa casa e, se a gente não souber ler, não sabe o que é que está escrito”	2.3	2.3	S
54	“O polícia para a nossa segurança, os senhores da ambulância para a nossa saúde e os médicos também são para a nossa saúde para nos ajudar”	2.5	2.5	S
55	“Veterinária é para os animais serem saudáveis. Médica é para as pessoas ficarem boas. Educadoras é para ensinarem os pequeninhos”	2.5	2.5	S
56	“Para saberes ensinar os teus filhos nos trabalhos de casa”	1.4	1.4	S
57	“Para leres no caso do filme ser em inglês”	2.1	2.1	S
58	“Se eu trabalhar no avião, tenho de saber inglês”	2.4	2.4	S
59	“No caso de querer fazer um desenho e saber os centímetros que tem”	2.1	2.1	S
60	“O professor é importante para ajudar as crianças, para quando	2.5	2.5	S

	forem grandes saberem as coisas”			
61	“Quando eu for mecânico, vai ajudar a saber ler os papéis”	2.4	2.4	S
62	“Por exemplo, se tiveres irmãos, podes ajudá-los nos trabalhos da escola”	1.4	1.4	S
63	“Se alguém tem uma dúvida, eu posso explicar melhor, escrever, mostrar para ele perceber as dúvidas que tem naquela matéria da escola”	1.4	1.4	S
64	“Podíamos avisar às pessoas para usarem protetor solar por causa do cancro de pele”	2.2	2.2	S
65	“Porque depois na ficha vai sair”	1.2	1.2	S
66	“Posso ajudar a falar melhor”	2.2	2.2	S
67	“Se alguém tiver uma lesão na perna, a gente aprende no Estudo do Meio, acho eu, a cuidar das feridas e dá para ajudá-los”	2.2	2.2	S
68	“Se a gente tiver a trabalhar no caixa, a gente precisa de saber contar o dinheiro”	2.4	2.4	S
69	“No Português, se alguém precisar de ajuda para ler ou não saber fazer os trabalhos que a professora manda, eu posso tentar ajudar”	1.4	1.4	S

Fonte: adaptado de Lima (2013, p. 14)

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Rua da Mãe de Deus
9500-321 Ponta Delgada
Açores, Portugal



FE

Relevância curricular na perspetiva dos alunos da Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB
Maria Beatriz Pimentel do Bem