

## Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**Daniela Filipa Pinto Martins**

*Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*

Orientado por

**Professora Doutora Elza da Conceição Mesquita**

## Agradecimentos

Nesta intensa e, por vezes, conturbada caminhada de formação e aprendizagem expressamos um agradecimento muito especial a algumas pessoas que nos acompanharam e apoiaram ao longo deste percurso:

À supervisora do 1.º Ciclo do Ensino Básico e orientadora do presente relatório final, Elza Mesquita, pelo apoio e dedicação dispensados, bem como pelas palavras de incentivo e de força para progredirmos. Sem dúvida, foi incansável, do início ao fim, nesta longa caminhada.

À minha supervisora dos contextos de Creche e Educação Pré-escolar, Angelina Sanches, pela orientação dada e partilha de conhecimentos incentivando-me a combater as dificuldades que iam surgindo.

Aos docentes da Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Bragança, que palmilharam comigo este caminho e partilharam, de uma forma amável e prestável, os seus conhecimentos, permitindo-me construir uma visão mais sustentada sobre o que é a educação.

Às educadoras cooperantes, professoras cooperantes, e outros agentes educativos pela oportunidade dada para realizarmos a Prática de ensino Supervisionada nos contextos onde estivemos integradas. Sentimo-nos gratas, sobretudo, pela receção, pelo afeto, pela troca de saberes e pelas experiências vividas.

Às crianças com as quais mantivemos contacto, por todo o carinho e afeto demonstrados, pois sem elas nada disto tinha sido possível. O nosso sincero OBRIGADA. Foi um privilégio trabalhar *com e para* vós.

À companheira de estágio, Catarina, por todos os momentos infindáveis que passamos juntas e pela partilha de saberes. Um sincero obrigada, por todo o apoio e força que deste. Demonstrate ser incansável para nos manter com um pensamento positivo. És uma amiga que esperamos “levar para a vida toda”.

Aos pais e irmã, as pessoas mais importantes da nossa vida, pela ajuda que sempre nos deram, e se conseguimos atingir os objetivos a que nos propusemos, foi, sem dúvida, graças a vós. OBRIGADA por acreditarem em mim e nas minhas capacidades. Agradecemos também a toda a família, que sempre nos acompanhou e que, de uma forma ou de outra, nos ajudou a superar as nossas angústias e vivenciou as nossas alegrias e conquistas.

Ao Óscar um agradecimento especial, por todo o carinho, dedicação e apoio que nos deu, pois esteve sempre ao nosso lado acompanhando-nos incondicionalmente. Transmitiste, sem dúvida, muita força e esperança.

Por último, mas não menos importante, às amigas e colegas do curso de mestrado pelo companheirismo e sinceridade que sempre demonstraram. De vós vamos recordar o sentimento mais marcante de todos: a AMIZADE.



## Resumo

O presente relatório de estágio foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrado no plano de estudos do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. A PES foi desenvolvida em três contextos: em Creche, numa instituição pertencente à rede privada, com crianças de dois anos de idade; em Educação Pré-escolar, numa instituição da rede pública com crianças de 3 anos de idade; e, em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, na mesma instituição com crianças de 6 anos de idade. Neste documento apresentam-se as experiências de ensino-aprendizagem que dão conta do trabalho que foi desenvolvido com as crianças ao longo da PES. Na prática que desenvolvemos, bem como na sua documentação, seguimos as linhas orientadoras dos documentos oficiais, nomeadamente as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e o Programa e Metas Curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Além de termos assumido uma atitude crítica e reflexiva em relação aos processos e desafios experienciados nos contextos de Creche, Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, ao longo das práticas, aqui descritas e analisadas, realizamos também, e a par, uma investigação sobre a importância das relações estabelecidas entre a escola e a comunidade. O interesse pela investigação das nossas práticas surgiu por considerarmos importante o contacto direto das crianças com o conhecimento sobre factos do mundo e com experiências mais participadas por elas, sobretudo em espaços plurais. A área do conhecimento do mundo encontra-se presente nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, alertando-nos que os seres humanos se desenvolvem e aprendem em interação com o mundo que os rodeia. Neste sentido, partindo do tema *Colaboração escola/comunidade(s)* pretendeu-se dar resposta à seguinte questão problema: *Em que medida a colaboração de outros membros da comunidade, bem como o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo, se constitui num meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem das crianças?* Para dar resposta a esta questão, foram estabelecidos os seguintes objetivos: (i) *Envolver os membros da comunidade no processo educativo das crianças;* (ii) *Desenvolver experiências que promovam o contacto e a descoberta com a comunidade e instituições (serviços);* (iii) *Promover um clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre crianças, adultos e comunidade.* Realizamos uma investigação de natureza qualitativa, com recurso a dados qualitativos em conformidade com os instrumentos de recolha de dados utilizados. Deste modo, recorreremos à entrevista realizada com os grupos de crianças com quem mantivemos contacto ao longo do ano letivo, ao inquérito por questionário à educadora do contexto da Educação Pré-escolar e à professora titular do 1.º Ciclo do Ensino Básico, notas de campo, registos fotográficos e observação participante. Este estudo permitiu compreender a importância atribuída à relação escola/comunidade, nomeadamente com os vários elementos e instituições do meio local, o que revelou ser uma mais-valia visto que a qualidade do ensino e o significado da escola saem valorizados. Assim, para uma aprendizagem de qualidade, tornou-se necessário valorizar e envolver as crianças em atividades que proporcionassem o contacto com espaços plurais e outros membros da comunidade, para benefício das aprendizagens das mesmas, permitindo também a troca e procura de saberes entre a criança e o adulto, através de um clima de comunicação participada.

**Palavras-chave:** Creche, Educação Pré-escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Colaboração Escola/Comunidade, Experiências de Ensino-Aprendizagem.



## Abstract

This internship report was accomplished in scope of the curricular unit of Practice of Supervised Teaching (PST), integrated in the syllabus of the Master's degrees in the Pre-School and First Cycle of Basic Education, of the Superior School of Education in the Polytechnic Institute of Bragança. PST was developed in three contexts: in Kindergarten, in an institution belonging to a private network, with two year's old children; in Pre-School education, in a public institution with three year's old children and in the context of first cycle of basic education in the same institution with six year's old children. In this document are presented teaching-learning experiences which account the work developed with the children during the Practice of Supervised Teaching. In the practice we developed, as well as in its documentation, we followed the guidelines of the official documents, namely the Curricular Guidelines for Pre-school Education and the Program and Goals for the 1st Cycle of Basic Education. In addition to assuming a critical and reflective attitude regarding the processes and challenges experienced in the contexts of Kindergarten, Pre-school and 1st Cycle of Basic Education, throughout the practices, described and analyzed here, we performed also an investigation into the importance of the relationships established between the school and the community. The interest for the investigation of our practices arose because we consider important the direct contact between the children and the knowledge about facts of the world and with experiences more participated by them, especially in plural spaces. Thus, the world's knowledge area is present in the Curriculum Guidelines for Pre-school Education, alerting us that human beings develop and learn in interaction with the world around them. In this sense, starting from the topic *Collaboration school/community(s)*, it was intended to answer the following problem question: *to what extent the collaboration of other members of the community, as well as the contribution of their knowledge and skills to the educational work, constitutes in a way to broaden and enrich children's learning situations?* To answer this question, the following objectives were established: (i) *To involve community members in the educational process of children;* (ii) *To develop experiences that promote contact and discovery with the community and institutions (services);* (iii) *To promote a climate of communication, exchange and search for knowledge among children, adults and the community.* We carry out qualitative research using qualitative data in accordance with the data collection instruments used. In this way, we used interviews with the groups of children with whom we had contact throughout the school year, the questionnaire survey of the educator in the context of Pre-school Education and the first teacher of the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education, field notes, photographic records and participant observation. This study allowed us to understand the importance attributed to the school / community relationship, namely with the various elements and institutions of the local environment, which proved to be an added value since the quality of teaching and the meaning of the school are valued. Thus, for a quality learning, it became necessary to value and involve children's in activities that provided contact with plural spaces and other members of the community, for the benefit of their learning, also allowing the exchange and search for knowledge among the child and the adult, through a climate of participatory communication.

**Keywords:** Kindergarten, Preschool Education, 1st Cycle of Basic Education, School / Community Collaboration, Teaching-Learning Experience.



## **Lista de abreviaturas, acrónimos e siglas**

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-escolar

EEA – Experiências de ensino-aprendizagem

PES – Prática de Ensino Supervisionada

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

BVB – Bombeiros Voluntários de Bragança

PSP – Polícia de Segurança Pública

GNR – Guarda Nacional Republicana



## Índice Geral

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	iii
Abstract.....	v
Lista de abreviaturas, acrónimos e siglas.....	vii
Índice de figuras.....	xi
<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I. Enquadramento teórico</b>	
Nota introdutória.....	5
1. A escola como ator social.....	5
2. Relação escola-comunidade: uma participação responsável dos atores sociais... 7	7
3. Relação escola-território: uma equação possível e corresponsável.....	11
4. A escola enquanto instituição.....	13
5. Parceria escola/família/comunidade: importância desta relação.....	14
6. Presença da dimensão social na educação.....	16
7. Atores sociais: papéis e funções.....	19
8. A dimensão social nos documentos oficiais orientadores da ação pedagógica... 22	22
<b>Capítulo II. Opções metodológicas e caracterização dos contextos institucionais</b>	
Nota introdutória.....	27
1. Justificação do tema em estudo.....	27
2. Opções metodológicas.....	28
3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	29
3.1. Observação.....	30
3.2. Notas de campo.....	31
3.3. Registo fotográfico.....	31
3.4. Entrevista.....	31
4. Caracterização dos contextos da Prática de Ensino Supervisionada.....	33
4.1. Caracterização do contexto educativo em Creche.....	33
4.1.1. Caracterização do grupo de crianças.....	34
4.1.2. Organização do espaço da sala de atividades.....	35
4.1.3. A organização do tempo/rotina diária.....	37
4.2. Caracterização do contexto educativo em Educação Pré-escolar.....	38

4.2.1. Caraterização do grupo de crianças.....	39
4.2.2. Organização do espaço da sala de atividades.....	39
4.2.3. A organização do tempo/rotina diária.....	41
4.3. Caraterização do contexto educativo em 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	42
4.3.1. Caraterização do grupo de crianças.....	42
4.3.2. Organização do espaço da sala de aula.....	43
4.3.3. A organização do tempo/rotina diária.....	44

### **Capítulo III. Descrição e análise das experiências de ensino-aprendizagem**

Nota introdutória.....	47
1. Experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Creche.....	47
1.1. Entrevista às crianças.....	47
2. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-escolar.....	49
2.1. Visita à pastelaria do meio local.....	49
2.2. O que sabemos sobre a Polícia, a GNR e os Bombeiros.....	52
2.3. Ação de sensibilização dinamizada pela GNR.....	55
2.4. Construção do carro da polícia e construção do carro dos bombeiros.....	57
3. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	59
3.1. Visita de estudo ao quartel dos Bombeiros Voluntários de Bragança.....	59
3.2. Colagem - [“O Elefante Diferente (que espantava toda a gente)”].....	64
3.3. Ateliê - Instituições do meio local.....	67
4. Apresentação, análise e discussão dos resultados.....	71
4.1. Análise das entrevistas ao grupo de crianças em contexto de pré-escolar e em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	71
4.2. Análise das entrevistas às Educadoras e Professora Cooperantes.....	80
Considerações finais.....	87
Referências bibliográficas.....	93
Anexos.....	97

## Índice de tabelas e figuras

### Tabelas

Tabela 1 - Horário da turma do 1.º ano.....	44
---	----

### Figuras

Figura 1 - Planta do espaço .....	37
Figura 2 - Planta da sala de atividades.....	41
Figura 3 - Elementos utilizados na Leitura da história “As filhós de Natal” com recurso ao flanelógrafo.....	50
Figura 4 - Visita à pastelaria do meio local.....	51
Figura 5 - O que sabemos sobre a Polícia, GNR, Bombeiros.....	54
Figura 6 - Ação de sensibilização dinamizada pela GNR.....	55
Figura 7 - Criança a circular no carro disponibilizado pela GNR.....	57
Figura 8 - Crianças pintando o carro dos Bombeiros.....	58
Figura 9 - Visualização de uma das viaturas dos BVB.....	61
Figura 10 - Escrita no quadro do lema dos Bombeiros portugueses.....	63
Figura 11 - Criança no momento da colagem.....	66
Figura 12 - Colagem realizada por uma das crianças.....	67
Figura 13 - Ilustração em papel cenário .....	69
Figura 14 - Localização no mapa de uma instituição.....	70
Figura 15 - Jogo em grupo (jogo de força).....	70



## **Introdução**

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, integrada no plano de estudos do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no decorrer do ano letivo 2017/2018.

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) tornou-se fundamental para o nosso futuro profissional, visto que, enquanto futuras educadoras/professoras, nos ajudou a adotar uma postura reflexiva, crítica e investigativa das práticas educativas. Como descreve Esteves (2012) a PES é “muito importante para os estagiários (futuros professores), por lhes permitir aplicar conhecimentos relativos aos conteúdos e às estratégias, de uma forma rigorosa e competente, contribuindo para um bom processo de ensino/aprendizagem das crianças” (p.8).

Durante o ano letivo 2017/2018, a nossa PES decorreu em três contextos distintos, localizados na cidade de Bragança. O primeiro contexto tratou-se de uma instituição [pertencente à rede privada e que assumia um carácter de Solidariedade Social (IPSS)], na qual estivemos integradas, numa sala com dezoito crianças de 2 anos, portanto, em Creche. No contexto de Educação Pré-escolar a PES foi desenvolvida num espaço de ensino pertencente à rede pública com crianças de 3 anos, grupo que era constituído por vinte e uma crianças. No terceiro e último contexto, a PES ocorreu na mesma instituição onde tínhamos realizado a da Educação Pré-escolar. A prática foi, então, desenvolvida com um grupo de dezanove crianças com 6 anos de idade, que frequentavam o 1.º ano de escolaridade.

Desde o início da PES que focamos grande parte da nossa atenção sobre a temática em estudo na ação educativa, pautada por uma tomada de atitudes e comportamentos sustentados na reflexão, crítica e investigação. Para o desenvolvimento do nosso projeto de ação, além de recorrermos à opinião das educadoras e da professora titular, e para uma melhor escolha das atividades e estratégias, seguimos as linhas orientadoras dos documentos oficiais em vigor, nomeadamente as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) e as *Metas de Aprendizagem*, no caso da Educação Pré-escolar, e, as *Metas Curriculares de Português*, as *Metas Curriculares de Matemática* e a *Organização curricular e programas –1.º Ciclo do Ensino Básico*, para as áreas de *Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-motoras* (domínios da *Expressão e Educação Plástica*, *Expressão e Educação Físico-motora*, *Expressão e Educação Musical* e *Expressão e Educação Dramática*), no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Corroborando a ideia de James e Prout, somos de opinião de que “as crianças deverão ser percebidas como ativamente envolvidas na construção das suas vidas sociais, das vidas daqueles que as rodeiam e das sociedades em que vivem. Elas não podem continuar a ser simplesmente consideradas os sujeitos passivos de determinações estruturadas” (cits. por Araújo, 2008, p.16). Considerando estas palavras pensamos que tivemos o cuidado de dar voz às crianças e promover a sua participação ativa, e procuramos desenvolver experiências de ensino-aprendizagem (EEA) enriquecedoras, socializadoras, significativas e diversificadas, perspetivando uma ligação da criança com a comunidade envolvente, encorajando-a para a vida e partindo da realidade e experiência social da criança, para satisfazer as curiosidades que estas mantêm. Bruner entende a criança como agente ativo no que respeita ao seu processo de aprendizagem, uma vez que,

é através da experimentação e da interação com os materiais, pessoas e da vivência e envolvimento em experiências diversificadas que as pessoas aprendem a conhecer-se a si próprias, aos outros e ao mundo que as rodeia, bem como a cultura onde estão inseridas (cit. por Teixeira, 2011, p.22).

Sustentando-se em Dewey, Lima (2013) também defende que

a responsabilidade primária do educador/professor não é apenas a de estar atento ao princípio geral de que as condições do meio modelam a experiência presente do aluno, mas também a de reconhecer nas situações concretas que circunstâncias ambientais conduzem a experiências que levam a crescimento. Acima de tudo deve saber como utilizar as condições físicas e sociais do ambiente para delas extrair tudo que possa contribuir para um corpo de experiências saudáveis e válidas (p.18).

Ao longo deste relatório o leitor irá assim perceber em que medida a colaboração de outros membros da comunidade, bem como o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo, se constitui num meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem das crianças. Sabemos também que “ajudar a transformar a interdependência real em solidariedade desejada, corresponde a uma das tarefas essenciais da educação. Deve, para isso, preparar cada indivíduo para se compreender a si mesmo e ao outro, através dum melhor conhecimento do mundo” (Delors, 1998, p.41).

Na fase de planeamento do que pretendíamos fazer, e para investigarmos e documentarmos as nossas práticas, pensamos em questões possíveis que nos orientassem na investigação e, simultaneamente, nos possibilitassem trabalhar e investigar de uma forma

transversal. O tema que envolveu, maioritariamente, a nossa PES, prendeu-se com a *Colaboração escola/comunidade(s)*, sendo que procuramos que as experiências de ensino-aprendizagem que descrevemos, analisamos e sobre as quais refletimos estivessem enquadradas neste tema, salvaguardando-se que a ação educativa foi orientada para dar resposta(s) à questão-problema *Em que medida a colaboração de outros membros da comunidade, bem como o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo, se constitui num meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem das crianças?*

Depois de definida a problemática, tivemos que refletir sobre o que, de facto, pretendíamos, considerando que a nossa ação se traduziria no desenvolvimento de experiências de ensino-aprendizagem que seriam concretizadas ao longo de um ano letivo numa sala de atividades de Creche, numa de sala de atividades de Jardim de Infância e também numa sala de aulas do 1.º ano de escolaridade no 1.º Ciclo de Ensino Básico.

Surgiram três objetivos, os quais nortearam as nossas experiências de ensino-aprendizagem, bem como o nosso trabalho de investigação, a saber:

- Envolver os membros da comunidade no processo educativo das crianças;
- Desenvolver experiências que promovam o contacto e a descoberta da comunidade e instituições (serviços);
- Promover um clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre crianças, adultos e comunidade.

Para a análise e resposta aos objetivos pretendidos, além das atividades desenvolvidas com as crianças, ao longo do ano letivo, nos três contextos, marcadas por um envolvimento das crianças com os vários membros da comunidade do meio local, nomeadamente instituições que prestam serviços à comunidade, foram realizadas entrevistas individuais aos mesmos grupos de crianças (dos três contextos), para podermos perceber se nestas faixas etárias identificam algumas instituições, profissões e símbolos, e que perceções possuem acerca dos mesmos. Acrescentamos também ao nosso estudo e análise de um inquérito por questionário à educadora das crianças do contexto de Educação Pré-escolar e à professora titular da turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), para percebermos em que medida se efetiva a colaboração das instituições que prestam serviços públicos e de apoio comunitário, inseridas no meio envolvente do contexto educativo, e perceber se o/a envolvimento/participação das instituições que prestam serviços públicos, do ponto de vista das educadoras/professoras, se constitui em benefícios para alargar as experiências de ensino/aprendizagem proporcionadas às crianças.

Pensamos poder dizer que este estudo (recolha e análise de dados) se encontra enquadrado numa abordagem qualitativa, no qual não se procurou só compreender melhor o comportamento e a experiência humana, como também compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem os seus significados para melhor os poderem descrever. Para registar as observações e facilitar a recolha e o tratamento dos dados, em conformidade com a investigação qualitativa, recorreremos a outras técnicas e instrumentos de recolha de dados ao longo do contacto que mantivemos com os grupos de crianças. Destacamos, assim, as notas de campo, as transcrições em diário de bordo, os registos fotográficos e a observação participante.

No que diz respeito à estrutura deste relatório, salientamos a sua organização em três capítulos.

No Capítulo I apresentamos o *Enquadramento teórico*, no qual focamos os seguintes subpontos: A escola como ator social; Relação escola-comunidade: uma participação responsável dos atores sociais; Relação escola-território: uma equação possível e corresponsável; A escola enquanto instituição; Parceria escola/família/comunidade: importância desta relação; Presença da dimensão social na educação; Atores sociais: papéis e funções; A dimensão social nos documentos oficiais orientadores da ação pedagógica.

No capítulo II expomos as *Opções metodológicas e caracterização dos contextos institucionais*. Este capítulo inclui assim a justificação da questão em estudo e o processo da metodologia de investigação adotada, particularizando o tipo de abordagem e as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados. Caracterizamos também os contextos pelos quais passamos, no que diz respeito à caracterização do grupo de crianças, organização do espaço da sala de aula/atividades bem como a organização do tempo/rotina diária.

O capítulo III diz respeito à *Descrição e análise das experiências de ensino-aprendizagem*, desenvolvidas nos contextos supracitados. Este capítulo contém ainda a análise das entrevistas aplicadas às crianças, e a análise dos inquéritos por questionário aplicados à educadora cooperante do contexto de Educação Pré-escolar e à professora titular do contexto de 1.º CEB, e sobre os quais, ainda neste capítulo, procedemos à análise dos resultados.

Por último, este relatório termina com as Considerações finais onde procuramos referenciar todos os aspetos significativos, tal como refletir sobre o trabalho desenvolvido no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada e, paralelamente dar resposta à questão que norteou a investigação. Finalizamos com as referências bibliográficas e os anexos.

## **Capítulo I. Enquadramento teórico**

### **Nota introdutória**

Neste capítulo procedemos ao enquadramento teórico do tema em estudo *Colaboração escola/comunidade(s)* para melhor sustentarmos, posteriormente, o campo empírico, a interpretação dos dados recolhidos e as evidências das aprendizagens das crianças. Apresentamos então algumas reflexões em torno de tópicos, cuja leitura nos ajudou a compreender melhor o tipo de relações que são estabelecidas entre a escola e a comunidade. Ao longo deste capítulo surgem referências a autores que nos ajudaram a construir e a desconstruir conhecimento(s) sobre esta realidade. Percebemos também que a atualidade, marcada por profundas mudanças, bem como a relação e as parcerias estabelecidas entre a escola e a comunidade envolvente, permitem quebrar o fosso entre a vida ativa e a educação/formação, deixando a escola de parte a sua posição tradicional e centralista, como até há bem pouco tempo era entendida.

### **1. A escola como ator social**

Segundo Barroso (1995) a participação na gestão das organizações educativas constituiu-se como um tema que foi debatido aquando das reformas da administração escolar, nos anos 90 do século XX. Nessa altura, não houve consenso sobre a questão de aumentar a participação das escolas, uma vez que surgiram muitas divergências quanto a razões políticas e administrativas, bem como à distribuição de poderes entre os atores e os parceiros educativos. Neste conceito de participação, misturam-se medidas de alcance diferentes, cujos efeitos podiam vir a ser contraditórios. O autor destaca uma das medidas tomadas: o “desenvolvimento de uma ‘gestão participativa’ nas escolas, com a criação de estruturas e processos que permitam o envolvimento dos trabalhadores na tomada de decisão e nas modalidades de funcionamento da organização” (Barroso, 1995, p.9). Barroso (1995) refere-se a vários autores que adotaram uma perspetiva crítica na análise da administração educacional, denunciando o poder político central, pela adoção desencontrada nas medidas de descentralização, gestão centrada na escola bem como na gestão participativa. A experiência tem demonstrado que as reformas só podem ter êxito se encontrarem na escola um meio propício ao seu desenvolvimento, o que passa pela existência de uma real “cultura de participação” (p.13) que afete o quotidiano escolar, o que, em muitas escolas, foi possível

desenvolver processos formais e informais de participação entre os elementos da sociedade civil local, ultrapassando assim as limitações do quadro legal existente (Barroso,1995).

Segundo Alves, Cabrito, Canário e Gomes (1996) apesar da escola, como ator social, tentar uma relação com o real rompendo com as práticas “normais” (p.63) das instituições, a racionalidade institucional obriga-as a minimizar o seu espaço de autonomia bem como a desterritorializar as práticas, o que explica a ambiguidade e ambivalência sentidas, por vezes, na dificuldade em assumir formas de relacionamento com os atores sociais externos que permitem e contribuem para a entrada do local no espaço de formação bem como para a constituição de parcerias de projeto que impliquem o envolvimento de toda a coletividade. Ainda segundo os autores as necessidades do local, de forma eficaz, assumem “o papel de estandarte face ao poder central: autonomia e descentralização são projetos e ideias-força assumidos e que só adquirem sentido desde que enquadrados no âmbito local” (p.65). Contrariar a anterior e normal lógica do isolamento através da lógica da abertura da escola, surge como um dos eixos definidores das práticas, justificativos de uma reapropriação localizada e territorializada das orientações da política educativa.

O processo de reforço da autonomia das escolas, segundo Barroso (1997), desenvolveu-se num contexto amplo de medidas de política educativa. Vários países tentaram resolver a crise de governabilidade do sistema de ensino e, para reagir a esta crise, desde a década de 80 do século XX que se tem verificado uma alteração “significativa” do papel do Estado nos processos de decisão política e de administração da educação (Barroso,1995, p.9). Com esta alteração, e no sentido de transferir poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, passou-se a reconhecer a escola como um local central de gestão e quanto à comunidade local, um parceiro essencial na tomada de decisões (Barroso,1997).

O conceito de “territorialização” das políticas e da administração da educação significa, segundo Barroso (1997), uma grande diversidade de princípios, dispositivos e processos inovadores, valorizando de um modo geral “a afirmação dos poderes periféricos, a mobilização local dos actores e a contextualização da acção política” (p.10). É neste contexto de territorialização das políticas educativas que se integra o processo de reforço da autonomia das escolas, que não pode ser definido de modo isolado ignorando outras dimensões, nomeadamente “a co-responsabilização da sociedade local na prestação do serviço público de educação nacional, através de múltiplas parcerias de natureza socio-educativa” (Barroso, 1997, p.12).

O conceito de autonomia aplicado às escolas resultou de dois tipos de influências, sendo a mais antiga de natureza “jurídico-administrativa” e outra mais recente que recorre de uma abordagem “socio-organizacional da instituição escolar” (p.17). Mais que regulamentar a autonomia, pretendem-se criar condições para que esta seja “construída em cada escola”, de acordo com as suas especificidades locais, o que significa privilegiar a perspectiva “socio-organizacional” propriedade que lhe permite estruturar-se em função de objetivos próprios (Barroso, 1997, p.20). Barroso (1997) ao definir autonomia como “um campo de força, onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (externa e interna) dos quais se destacam: o governo, a administração, professores, alunos, pais e outros membros da sociedade local” (p.20), assegura-nos que o que está em causa é reconhecer a autonomia da escola como valor intrínseco à sua organização, utilizando-a em benefício das aprendizagens dos seus alunos (Barroso, 1997).

## **2. Relação escola-comunidade: uma participação responsável dos atores sociais**

Vayer e Destroper (1993) colocam algumas críticas à escola, na medida em que “a escola está efectivamente separada da sociedade” (p.23). A criança, ao longo da sua vida, dispõe de um puzzle de informações sem uma relação mais sustentada de umas peças com as outras. Algumas encontram-se relacionadas com a realidade da vida embora fora da realidade da escola, sendo que “o que a escola propõe à criança, são modelos de acção estruturados pelo adulto e que estão fora da realidade da vida” (p.23). Embora o professor seja um dos poucos modelos de acção disponíveis, perante a ausência dos pais das crianças, trata-se de um modelo limitado a certas atividades, nomeadamente no que diz respeito às aprendizagens escolares e às atividades intelectuais. Estas, segundo os autores, encontram-se afastadas da vida da sociedade, levando-nos a constatar que essas aprendizagens escolares não passam de uma ilusão em que se aprende “mais a dizer do que a fazer” (Vayer, & Destroper, 1993, p.23).

Para Vayer e Destroper (1993) estas aprendizagens escolares são uma necessidade para a criança e um meio para adquirir autonomia em relação ao adulto. O que é importante perante a evolução inelutável da sociedade é o desenvolvimento das aptidões gerais e das capacidades de adaptação à mudança, que só pode ser adquirido através de uma educação pensada para o desenvolvimento da pessoa através da acção. “Convém acrescentar que a escola não está apenas isolada da sociedade pela forma e o conteúdo do seu ensino, mas está também nas suas estruturas materiais e no estatuto social do seu pessoal” (Vayer, & Destroper, 1993, p.24). Segundo os autores “a escola está separada da sociedade e

condiciona a criança para essa sociedade, há complementaridade, visto que a organização ecológica da sociedade condiciona a organização ecológica da escola” (Vayer, & Destroper, 1993, p.25). Este isolamento da escola põe o problema do acesso da criança aos modelos culturais da sociedade que, para se manterem, devem comunicar-se, o que implica um conjunto de interações sociais.

Volta-se a afirmar que as comunicações na sociedade atual se encontram estratificadas num plano horizontal, a escola reproduz o mesmo tipo de organização e comunicação na relação professor-criança. Ao não existir uma verdadeira comunicação permanece a informação unidirecional, visto que as aprendizagens das técnicas e os conhecimentos escolares continuam a ser o objeto do adulto, o conteúdo da comunicação passa pelo adulto que subsiste como única fonte de informação e “não se leva a criança até às fontes de conhecimento, não se lhe ensina a conquistá-lo” (Vayer, & Destroper, 1993, p.25).

Sobre a conexão escola-comunidade, Alonso (1994) refere que esta deve ser uma abordagem enquadrada numa perspectiva de inovação e “entendida como comunidade que articula e desenvolve a partir da clarificação do projeto educativo”, podendo assumir várias contribuições. Uma delas situa-se na incrementação das “relações com o meio social e cultural envolvente” (p.26), visto que o trabalho de projeto curricular não só utiliza metodologias de investigação na realidade, mas também o envolvimento de recursos humanos e materiais provenientes do meio físico e social. Para Marques (1996) também

a participação responsável dos diversos actores que integram a comunidade educativa, tais como os professores, os pais, os alunos, e todos aqueles que têm uma incidência directa sobre o sistema educativo é desejável se pensarmos a educação como um fenómeno complexo que diz respeito aos diferentes actores económicos e sociais (p.4).

Pelo facto de estes diferentes grupos possuírem sistemas de referência e abordagens diferentes, é que o diálogo educativo se torna rico, sendo que os diferentes serviços da administração da educação devem proporcionar espaços de negociação flexíveis, contribuindo para a orientação e validação das políticas educativas, contrariando o que as instituições do sistema educativo tendem a evidenciar (Marques, 1996). Sobre esta matéria, surge também o conceito de parceria socioeducativa. Marques (1996) esclarece este conceito ao referir que emerge na organização social, no desenvolvimento de valores como a participação a diferentes níveis e também na educação, apresentando-se assim como uma

forma organizativa de participação dos atores sociais na realização de “projectos educativos no campo das relações entre o sistema educativo e o sistema económico e social” (p.23). Como a corporação de parceiros sociais com fins educativos é uma modalidade de colaboração estruturada entre o sistema educativo e o sistema económico e social, pressupõe uma interação entre estes sistemas nos projetos educativos.

Para Marques (1996) o partenariado não se esgota na cooperação nem nas cooperações, parte sim, muitas vezes, de experiências de cooperação, e que deverá orientar o projeto educativo da escola, assentando numa cultura partenarial fomentada. Por um lado, por parte dos atores tradicionais como professores, alunos e pais e, por outro, pelos atores não tradicionais como as empresas coletividades locais, estruturas culturais e artísticas, entre outras.

Posicionando-nos sobre a necessária relação da escola com a comunidade, deparamo-nos com Costa (2003) ao mencionar que “entre as valências relativamente às quais se atribui aos estabelecimentos de ensino, enquanto unidades organizacionais” (p.39), sendo uma das responsabilidades acrescidas destacada, é a integração comunitária. Uma vez que os estabelecimentos de ensino não podem esquecer os contextos socioeconómicos e culturais em que se encontram situados, é necessário “territorializar as escolas” de modo a orientar a ação educativa tendo em conta as características das comunidades envolventes, dizendo respeito às especificidades socioculturais bem como aos interesses e às expectativas das crianças (Azevedo, cit. por Costa, 2003, p. 41). Como também refere Costa (2003) a “articulação inter-institucional: a abertura da escola ao exterior, a interligação com os contextos locais, não passa apenas pela partilha de decisões com representantes locais (partenariado) e pela vinculação comunitária das suas políticas” (p.41).

Canário (2005), no que diz respeito ao relacionamento do estabelecimento de ensino com o contexto local em que se encontra inserido, assegura-nos que se constituiu um exemplo de um domínio de intervenção e investigação que se tornou pertinente quando os fenómenos escolares deixaram de ser encarados “como circunscritos ao território da sala de aula e à relação dual professor-aluno” (p.54). Esta análise decorre da consideração do estabelecimento de ensino como uma totalidade e um sistema aberto que realiza trocas permanentes com o seu meio ambiente (Canário, 2005). Por um lado, e participando a escola, em termos históricos, no duplo movimento de deslocalização e recolocação da vida social, declara igualmente as mudanças que historicamente marcaram a passagem das sociedades do antigo regime para as sociedades industriais modernas, sendo que “nasceu em ruptura

com o local” (Canário, 2005, p.156). Por outro, as práticas escolares são marcadas pela referência a uma necessária recontextualização da ação educativa escolar (Canário, 2005).

Noutro estudo, Canário (2008) defende a tese de que não basta mudar apenas o modo como a escola se relaciona com a comunidade, mas também é necessário mudar a escola e mudar a comunidade. No que diz respeito à família e à comunidade, não pode ser algo que é concebido como exterior à escola, mas sim como algo que se encontra dentro da escola, e através das crianças que a frequentam, pois o modo mais direto de intervir na mudança nesta relação, está na forma como são tratadas. Para tal, “é preciso mudar a nossa concepção de educação e integrar nela tudo o que diz respeito ao não formal e à educação de adultos” (Canário, 2008, pp.112-113).

Para Ferreira (2009) a escola que hoje conhecemos é fruto de um conjunto de transformações sócio históricas, nomeadamente a criação de uma escola para todos, baseada no princípio da igualdade de oportunidades. Uma das consequências positivas foi a generalização da educação escolar a toda a população, embora se tenha gerado uma “crise interna devido à diluição da sua missão específica numa concepção intensificada das suas funções educativas e sociais” (p.71), levando-a a um acumular de uma infinidade de funções, conteúdos e tarefas. Por outro lado, a concentração de tantas funções educativas e sociais conduziu à ocultação de outras formas não institucionais de socialização e aprendizagem que ocorreram também na vida comunitária e associativa e nos movimentos sociais em geral (Ferreira, 2009).

Ferreira (2009) diz-nos que durante o século XX o sistema formal de educação se expandiu e adquiriu uma hegemonia em relação a outras modalidades educativas não formais e informais que “ocorreram no meio familiar, nos contextos de trabalho, nas relações de vizinhança, na vida comunitária e associativa, etc., que passou a confundir-se o conceito amplo de educação com o conceito restrito de educação escolar” (p.77), passando a socialização a ser regulada por espaços e tempos específicos, visando reduzir a heterogeneidade, assegurando a uniformidade.

Considerando o estudo de Vicent e Thin, realizado em 1994, Ferreira (2009) diz-nos que a “abertura” não coloca em causa a predominância da forma escolar, considerando que, pelo contrário, estas alterações contribuem para o reforço da dominância da forma escolar ao favorecer a sua difusão para além da instituição escolar. O reinvestimento das funções educativas não pode ser interpretado como fenómeno de desescolarização.

### **3. Relação escola-território: uma equação possível e corresponsável**

Para Moura (1994) a rua como espaço comunitário “cujas funções e utilizações são modificadas em conjunto com as alterações económicas e socio-culturais da comunidade em que se insere” (p.161), tem que servir a comunidade acompanhando-a no seu quotidiano, sendo que é um espaço exterior onde se projeta a instabilidade própria dos momentos de mudança. A rua como espaço exterior e público, que cada indivíduo projeta e institucionaliza os seus direitos, a escola também possui a sua representação sobre a rua. Segundo a autora o “binómio Escola/Rua” é uma relação nova quando se trata de a potencializar referindo que “a rua é também um importante espaço de aprendizagens sociais, de inter-relações institucionais e é, para muitas crianças e famílias, o seu único espaço de relações sociais e de partilhas sócio-afectivas” (p.162).

Para Villar (2001) a corresponsabilidade entre diferentes instâncias sociais e as administrações, principalmente a local, converte-se numa alternativa necessária e sólida. “A dimensão relacional” é definida como elemento nuclear de um discurso global que faça frente, entre outros, aos desafios culturais e educativos de uma sociedade “traduzindo-se em propostas e acções concretas que unam esforços e interesses” (p.14).

No que diz respeito à relação escola-território, Villar (2001), sustentado nos trabalhos de Frabboni, apresenta-nos a seguinte expressão: “escola+território: uma equação possível” (p.33). Para além de ser uma equação possível é também indispensável no quadro de um sistema formativo integrado, sendo que o âmbito territorial deve assumir o compromisso de oferecer às crianças uma base experimental sobre o qual possa trabalhar (Villar, 2001). Posto isto, requer-se que o território promova ocasiões educativas articuladas com os recursos disponíveis e “que a escola clarifique o seu papel sobre a transformação desta experiência de vida em experiência de cultura” (Villar, 2001, p.33).

Ao ser estabelecida uma relação direta com os factos do mundo, o território ocupa assim um lugar fundamental, favorecendo uma experiência não só significativa como diversificada, facilitando deste modo que os acontecimentos e os serviços socioculturais da cidade estejam acessíveis à curiosidade do sujeito na facilitação do contacto, especialmente com serviços do tipo cultural em que os profissionais possuem um papel fundamental visto que atuam como mediadores (Villar, 2001). Sustentado em Tedesco, Villar (2001) acrescenta que

a escola tem de abrir-se às fontes de experiências e de conhecimentos exteriores a ela, fomentando redes de cooperação e de associação de interesses, centrando-se na transformação da experiência vital em cultura e na educação em valores (saber, saber

fazer e saber ser, assumindo uma parte significativa da formação em aspetos ‘duros’ da socialização, perfilando o equilíbrio entre o estável e o dinâmico no processo de construção da identidade (p.35).

Para Canário (2005) uma das dimensões de valorização do local está na emergência de uma nova lógica de inscrição espacial tanto das políticas como das práticas educativas, pois “nem a educação se esgota nas organizações escolares, nem os problemas da escola podem ser resolvidos pensando, exclusivamente, em termos de educação escolar” (p.157). Esta é uma perspetiva pensada de uma forma globalizada no quadro de um território físico e local que permite a passagem de uma abordagem analítica para uma abordagem articulada e interativa das dimensões de cada “feixe de problemas” (p.157). Desta forma, deixou de ser importante pensar isoladamente num problema como por exemplo a alfabetização, sem articular a nível territorial, políticas e vetores que têm a ver com o sistema escolar. Esta perspetiva implica pensar em termos de territórios educativos em vez de territórios escolares, o que se constitui a ação necessária para dar mais pertinência à ação educativa, bem como acrescenta legitimidade social em relação aos contextos públicos (Canário, 2005). Para a construção desta ação educativa é necessário evoluir de uma conceção meramente pedagógica e de abertura da escola ao contexto local, para uma conceção deliberada e concertada de diferentes parceiros a nível local. A construção destas modalidades de ação pode permitir a obtenção de sinergias na articulação entre instituições diversificadas, que têm em comum responsabilidades sociais e educativas (Canário, 2005).

Para Canário (2005) as situações escolares não se desenrolam em nenhum vazio social, sendo que as investigações feitas em matéria de sociologia, no campo da educação, mostram como uma classe corresponde a uma micro sociedade que ultrapassa aquilo a que podemos chamar de variáveis pedagógicas. Esta micro sociedade inscreve-se num espaço vasto que é o do estabelecimento de ensino, sendo também um espaço escolar e social, onde têm lugar muitas outras coisas importantes que dão sentido ou exercessem constrangimentos sobre a relação pedagógica. Abandonando-se a ideia de se agir exclusivamente no campo pedagógico, passou-se a encarar o estabelecimento de ensino como “meio de vida”, meio estruturante do conjunto de aprendizagens que as crianças realizam. Como este alargamento ultrapassou as fronteiras físicas da escola, considera-se que a questão das aprendizagens “não é dissociável do contexto mais vasto” (Canário, 2005, p.159), nos quais se inserem os próprios estabelecimentos de ensino, bem como coexistem diferentes instituições educativas para lá das instituições escolares.

#### **4. A escola enquanto instituição**

Gardner (1994) refere que as escolas como instituições podem ser pensadas como tipos peculiares de organismos, com os seus próprios tipos de cerceamento, que colocam juntos indivíduos que não se conhecem para trabalhar em tarefas distintas do funcionamento da restante sociedade.

Como instituições colocadas à parte do resto da sociedade, as escolas devem confrontar a sua relação com sua comunidade. Várias vezes e de várias formas, as escolas têm procurado construir ou manter pontes com a família, com o lar e com outras instituições comunitárias (Gardner, 1994, p.122).

Embora isto revele que, em parte, as escolas consideram mais eficiente funcionarem de forma independente das outras instituições, o facto é que esta atitude se constitui uma prática problemática. Como também refere o autor os valores e a prática da comunidade não desaparecem só porque a criança se encontra em sala de aula a ouvir o educador/professor, sendo que ao fim do dia quando sai, ou no final da sua carreira escolar, as mensagens e práticas apresentadas, adquirem uma enorme saliência (Gardner, 1994).

Para Canário (1994) é importante e necessária a articulação entre o escolar e o extracurricular, pois permite potenciar a intervenção no âmbito escolar, em termos sistémicos bem como no quadro da comunidade local. Canário (1994), sustentado em Pain, relata que “esta interligação não só permite potenciar a intervenção no âmbito estritamente escolar como, em termos sistémicos, e no quadro da comunidade local, permite explorar as sinergias entre diferentes modalidades, níveis e instituições educativas” (p.38). O aproveitamento e a valorização da cultura, dos membros da comunidade, inserem-se numa perspetiva de otimização dos recursos endógenos, constituindo-se como mudança das práticas escolares que, por sua vez, são devolvidos à comunidade, contribuindo, não só, para formas de animação, como para a revitalização do tecido social (Canário, 1994). Contudo, “equilibrar e integrar a missão da escola como práticas da comunidade mais ampla é um problema que poucas instituições educacionais resolveram” (Gardner, 1994, p.123). As escolas como instituições burocráticas dentro das comunidades requerem suporte externo sendo que os professores e administradores devem mostrar-se sensíveis aos objetivos daqueles que pagam pelo seu funcionamento.

A escola enquanto instituição tem que permitir que a população escolar encontre diversificadas formas para atingir os mesmos objetivos, na qual a escola se diversifica nos seus métodos e utilização do espaço e do tempo, fazendo face à diversidade das situações de

aprendizagem (Mateus, 2008). A distinção social reflete-se nas escolas e em formas específicas de hierarquização do conhecimento. “Para que um novo relacionamento entre a escola e as comunidades há que compreender o caminho que a escola abriu para esse relacionamento” (p.38), e que, apesar da origem no poder central, temos que considerar a componente local. Para além disto, “o recurso à cultura local [...] não resolve o problema do desenvolvimento, mas talvez resolva o da aprendizagem” (Mateus, 2008, p.39). Também temos de entender que existe um pluralismo cultural na escola. Este é o reconhecimento e identificação das diferentes expressões culturais em presença, sendo que “é preciso quebrar as barreiras entre o saber da escola e o da comunidade, identificar formas culturais ativas de resposta dos antepassados às condições concretas de vida” (Mateus, 2008, p.41). Fundamentadas nos aspetos focados consideramos necessário refletir sobre a importância da parceria escola/família/comunidade.

##### **5. Parceria escola/família/comunidade: importância desta relação**

A mudança de um modelo de escola como espaço fechado e isolado para uma escola-comunidade educativa, permeável à relação com outros tipos de saberes e com a presença de atores sociais diversos, não é fácil. Sarmiento (2009), fazendo referência a Marques e Sarmiento, menciona que, nos últimos 50 anos, se atribuiu um papel decisivo no desenvolvimento das sociedades, uma vez que “a escola passou a pensar na importância dos saberes locais” (p.52). Na perspectiva de Correia esses saberes já eram tidos em consideração e entravam “na instituição escolar como suportes à difusão dos saberes universais e mais não [significavam] do que um contributo para a melhoria do clima da escola e da aprendizagem” (cit. por Sarmiento, 2009, p.52).

Segundo Canário (2005) a educação escolar enquanto domínio de intervenção social emerge como uma das dimensões fundamentais de políticas e projetos de desenvolvimento local, baseados na endogeneização dos recursos. Isto implica o apelo às metodologias de carácter participativo, a enfatização desta dimensão participativa permite encarar o processo de desenvolvimento local como processo de aprendizagem coletiva que se encontra em conexão com uma categoria de razões especificamente pedagógicas, sustentando a defesa numa “relação mais interactiva entre a escola e o contexto local” (Canário, cit. por Canário, 2005, p.157). Para este autor, a aprendizagem implica sempre uma tripla relação (com os outros, com o mundo, e consigo mesmo). Sendo estes três aspetos indissociáveis é, esta articulação, que dá, ou não, sentido às aprendizagens. A construção do sentido como questão central da escola, só se aprende alguma coisa em situações que façam sentido para o sujeito

e, por isso, a escola não se pode preocupar apenas com questões técnicas e didáticas da aprendizagem formal pois a grande questão “é a ausência de sentido para o trabalho escolar” (p.159). A inserção das atividades escolares que transcendam as fronteiras escolares, envolvendo a família e a comunidade, é decisivo para a construção de sentido (Canário, 2005).

Como refere Mateus (2008) “A educação não pode estar só ligada às novas correntes do pensamento e da ação” (p.22), mas sim estar atenta aos novos valores sociais, “no sentido de responder às necessidades fundamentais do homem e da sociedade e preparar os jovens para as exigências do futuro” (p.22) . Futuro “este que tem a ver com a qualidade de vida do meio, com o desejo de autonomia, de participação e de ligação às pequenas comunidades, com a responsabilidade ética do desenvolvimento que assume uma filosofia de orientação universal” (Mateus, 2008, p.22.). “A ação local contextualizada permite que a intervenção socioeducativa valorize a atuação integrada entre os diferentes setores de atividade” (p.22), bem como de serviços e instituições, o que dá a possibilidade de experimentar e recriar as práticas no quotidiano social.

“A procura de sinergias através da constituição de parcerias e da concertação entre os diferentes atores sociais e educativos”, favorecida pela “participação individual e coletiva”, pode “desenvolver a capacidade de identificar problemas bem como permitir propor alternativas” de resolução dos mesmos. A ação local contextualizada permite também a relação entre os recursos físicos, financeiros, institucionais e humanos, e os projetos e programas de intervenção, dinamizando ações sociais dos diferentes atores, obtendo-se assim o equilíbrio entre o local e o global (Mateus, 2008, p.22).

Entre outras mudanças que a escola tem experimentado, a tendência para a descentralização, municipalização da educação e envolvimento das comunidades no governo das escolas “mostram como as parcerias escola/família/comunidade podem ser decisivas para a melhoria da educação e para o combate ao insucesso e abandono escolares” (Miguéns, 2008, p.10).

Segundo Silva (2009) muitos autores reduzem a relação escola-família à interação pais e professores, mas a análise sociológica revela uma pluralidade de atores sociais, existindo assim uma diversidade de atores com pesos desiguais. Encarar a comunidade como ator social no âmbito da relação escola-família é algo raro, que não se pode desligar da relação escola-comunidade.

Acerca do conceito de comunidade, têm surgido várias definições bem como uma pluralidade de olhares teóricos sobre a sua abordagem. Silva (2009) defende que a relação

escola-família-comunidade constitui uma relação entre culturas e uma relação de poder. Sendo que a criança se constitui como um ator social na relação escola-família-comunidade, esta desempenha “um papel não negligenciável na multifacetada relação” (Silva, 2009, p.39), papel este que não pode ser ignorado.

Sarmiento (2009) ao revelar a emergência de uma concepção de “escola cidadã entendida enquanto espaço de vida e agência de desenvolvimento das comunidades” (p.51), refere que faz sentido refletir nas ligações famílias-infâncias-comunidades como janelas de oportunidade para a construção de uma sociedade que garanta o espaço e dê voz a todos os seus cidadãos. Esta ligação pode ser feita em diferentes contextos e não pode ser ignorado o papel mobilizador que a escola pode ter nas comunidades. Nas políticas educativas é também “consensual que o currículo escolar não abrange tudo o que se aprende seja no domínio específico de cada área do saber, seja nos domínios mais transversais de desenvolvimento pessoal, social e cultural” e, neste sentido, continua o debate sobre o que se “aprende e como se aprende na escola do século XXI” e entende-se a escola como “território de eleição no desenvolvimento de competências para a sociedade do conhecimento e para o exercício de uma cidadania ativa e democrática” (Despacho n.º 9311/2016, p.22564).

## **6. Presença da dimensão social na educação**

Fernandes, Pires e Formosinho (1991) defendem que, para além de uma dimensão individual, existe também uma “dimensão social na educação” (p.23) sendo que a educação de um indivíduo exige a intervenção de outras pessoas. No caso da escola, a intervenção surge a vários níveis, sendo que “ao lado da instituição escolar” (p.24) existem várias entidades que intervêm ou influenciam a educação. Assim faz todo o sentido definirmos *sociedade*. Para tal, recorremos a palavras de Dewey (2002) que a define como

um conjunto de pessoas unidas por estarem a trabalhar de acordo com linhas comuns, animadas dum espírito comum e com referência a objetivos comuns. As necessidades e objetivos comuns exigem um crescimento, intercâmbio de ideias e uma crescente unidade de sentimentos solidários (p.23).

Para Dewey (2002) na escola falta o motivo e a organização social, sendo que do ponto de vista ético, a sua debilidade está em preparar os futuros membros do tecido social, num meio em que faltam as condições de espírito social. A instituição escolar tem possibilidade de associar-se à vida e tornar-se a segunda morada da criança em que aprende através da experiência direta, não se constituindo meramente um local onde decora lições,

mas sim “uma comunidade em miniatura, uma sociedade embrionária” (p.26). Alertando ainda para a existência de uma pedagogia transmissiva e das salas de aulas tradicionais Dewey (2002) refere que poucas oportunidades se oferecem para as crianças trabalharem, uma vez que escasseiam as oficinas, os laboratórios, os materiais e as ferramentas, sendo que tudo é disponibilizado para conseguir lidar com o maior número possível de crianças em massa e tratadas como sujeitos passivos.

Segundo Dewey (2002) existe a tendência de encarar a escola segundo uma perspectiva individualista, mas o que mais interessa são os progressos feitos pela criança individualmente, bem como o seu desenvolvimento físico normal e a sua evolução ao nível das capacidades. O que a sociedade alcançou para seu benefício é colocado ao dispor dos seus futuros membros, por intermédio da escola. Segundo o mesmo autor temos que dar importância, para fins educacionais, ao conhecimento pormenorizado e íntimo da natureza, adquirido pelos contactos diretos com materiais e objetos reais, processos efetivos da sua manipulação e com o conhecimento das respetivas necessidades e utilizações sociais. Para este autor, enfrentamos um grande problema, colocando a questão o que fazer para introduzir na escola o que represente o outro lado da vida, ou seja, “ocupações que impliquem responsabilidades pessoais precisas e que exercitem a criança no contacto com as realidades físicas da vida?” (Dewey, 2002, p.22). O autor refere ainda que a introdução do treino manual, trabalhos oficinais e artes domésticas, não foi feito de propósito, mas por instinto, depois das experiências revelarem que esse tipo de ensino cativa as crianças, uma vez que lhes dá algo que não obtêm de outra forma. Em relação aos métodos de ensino e de aprendizagem, devem ser tomados como ferramentas para familiarizar a criança com algumas necessidades da vida comunitária, na qual “a própria escola será convertida num genuíno centro de vida comunitária ativa, ao invés dum lugar isolado onde se aprendem lições” (Dewey, 2002, p.23).

Posto que a criança aprende continuamente através do intercâmbio social no seio da estrutura familiar, e tendo como exemplo um lar ideal em que os pais são suficientemente inteligentes e reconhecem o que é o melhor para a criança, a escola ideal será a que na vida da criança permita estender-se fora de portas e para o jardim em que ela terá “direito às suas excursões, aos longos passeios em que se conversa serenamente, permitindo que o vasto mundo exterior, lhe [abra] as suas portas” (p.41). Para Dewey (2002) o lar ideal deve ser ampliado e a criança deve contactar com um maior número de adultos e crianças para uma vida social mais livre e rica.

Canário (2005) diz-nos que a construção da sociologia da educação tem vindo a desenvolver-se alargando o seu campo de reflexão e análise a contextos educativos informais permitindo deste modo a emergência de uma sociologia da educação não escolar que se situa “para além dos limites em que esta disciplina tem sido enclausurada” (p.51). Mesmo que este alargamento, relativamente recente, contribua para uma ruptura com o que designa como “uma prática ortodoxa da sociologia da educação” privilegia-se a análise macro dos sistemas escolares bem como as suas relações com o sistema social (Mónica, cit. por Canário, 2005, p.51). A construção de uma sociologia de escola implica assim reconhecer a especificidade do estabelecimento de ensino que, sendo (re)produzida pelos comportamentos e interações dos seus membros, não pode ser definida de forma redutora a um território delimitado por fronteiras físicas. Neste enquadramento também Mateus (2008) defende que “a escola é uma instituição social que tem como uma das suas funções a socialização” (21). A autora, sustentada num trabalho de Worsley, acrescenta que a escola “desempenha uma função de socialização deliberada que pode ser formal, através da aprendizagem dos conteúdos e informal, onde através de contactos informais são transmitidos valores” (Mateus, 2008, p.21). Os valores e os conhecimentos sociais são adquiridos através do ensino, o programa de uma escola e as suas relações informais são meios de transmissão de inúmeros conhecimentos e valores sociais. A estrutura social e a escola são realidades interdependentes e, neste sentido, deve a escola “mobilizar estratégias e atitudes de respeito pelas diferenças individuais, valorizar as experiências escolares e não escolares, estimular as trocas de experiências e saberes conduzindo a um clima favorável à socialização” (Mateus, 2008, p.21).

Na verdade, sentimos e corroboramos a ideia de que pouco a pouco se rompem as “fronteiras rígidas que confrontavam escola-espço fechado às comunidades em que se localizavam” (Sarmiento, 2009, p.51). Faz, assim, sentido falar numa “escola-cidadã” que respeita as características histórico-culturais da sua composição multicultural (Sarmiento, 2009, p.51). Segundo Sarmiento (2009), em tempos passados, a escola era tida como objeto de posse de um conjunto de professores aos quais cabia difundir os saberes transmitidos de forma normalizada. Nos nossos dias (início do século XXI) a sociedade democrata apela à participação como uma agência de desenvolvimento das comunidades, com a alteração dos papéis, perspetivas e funções dos agentes educativos. De facto, “a melhor educação é a que se desenvolve como construtora de postura no mundo” (Gomes, Brocardo, Pedroso, Carrillo, Ucha, Encarnação, Horta, Calçada, Nery, & Rodrigues, 2017, p.9).

## 7. Atores sociais: papéis e funções

Tendo como linha teórica de referência Canário, Silva (2009) expõe que não se pode desligar a relação entre a escola e o exterior, posto que a finalidade da escola nunca deve ser esquecida. Esta finalidade recai, para além de outros aspetos, na aprendizagem das crianças, que não é só cognitiva, mas também de “solidariedade, da responsabilidade, do sentido crítico, da criatividade, dos laços afectivos” (p.37). Para que este conjunto de aprendizagens sejam possíveis, torna-se necessário proporcionar à criança espaço de intervenção e de acordo com as características da sua faixa etária.

O Despacho n.º 9311/2016<sup>1</sup>, de 21 de julho, assegura que

a educação e a escola enfrentam hoje grandes desafios. A globalização, a convivência multicultural e os rápidos desenvolvimentos económico e tecnológico suscitam novas questões e exigências aos alunos e aos professores. O conhecimento não emerge exclusivamente na escola, mas esta continua a ser o território de referência para a construção do saber, através da relação educativa pessoal, estabelecida pela presença do professor (p.22564).

Por tal, todos os atores, quer seja no campo educativo, quer no campo social têm de assumir papéis e funções, sustentados numa ética do compromisso com a educação das crianças e jovens. Porém, sabemos que as crianças e os jovens também têm um papel a desempenhar, sustentado este em direitos e deveres. Prova disso são, por exemplo, os documentos *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Gomes, et al., 2017) e *Perfil do aluno – competências para o século XXI [Relatório Técnico]* publicado também recentemente pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (Faria, Rodrigues, Perdigão, & Ferreira, 2017). O último documento surgiu na sequência do Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho, que tinha como missão “a definição do perfil de saída dos jovens de 18 anos de idade, no final de 12 anos de escolaridade obrigatória”, tendo sido o Conselho Nacional de Educação (CNE) convidado a pronunciar-se sobre o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* em apreciação (Faria, et al., p.5). O autor do prefácio do *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* salienta que o documento não visa uniformizar, mas sim “criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a

---

<sup>1</sup> Despacho n.º 9311/2016 - Diário da República n.º 139/2016, Série II de 2016-07-21 Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Cria um Grupo de Trabalho para a definir o perfil de saída dos jovens de 18 anos de idade, no final de 12 anos de escolaridade obrigatória.

participação na sociedade que nos rodeia” (Martins, 2017, p.6). Trata-se pois de um perfil que

convoca os esforços e a convergência da sociedade – pais, encarregados de educação, famílias, professores, educadores e restante comunidade educativa – para o desenvolvimento de iniciativas e ações orientadas para assegurar o acesso a uma educação de qualidade para todas as crianças e jovens (Gomes, et al., 2017, p.7).

Em relação às crianças, Barroso (1995) diz-nos que não se tem valorizado suficientemente o seu papel, uma vez que, em muitos setores ligados à administração da educação, ainda domina a concepção da criança “como ‘produto’ do trabalho dos professores e da actividade da escola. Esta concepção está ligada aos modelos e práticas tradicionais de ensino” (p.21). Mais recentemente, a criança é vista como um “‘cliente’” (p.22) e o educador/professor como um “‘prestador de serviços’” (p.22). Para além disto, em ambos os casos, a criança é vista como “algo extrínseco à produção do próprio acto educativo, limitando-se a ‘sofrê-lo’ ou a ‘consumi-lo’, conforme a metáfora utilizada” (Barroso, 1995, p.22). Como também refere Barroso (1995), considerando uma concepção pedagógica mais recente, as crianças são consideradas como sujeitos da sua formação e não como objetos de formação, o que significa que as crianças e os jovens devam ser vistos como coprodutores de todos os saberes, necessários ao seu crescimento e desenvolvimento. Ainda segundo a perspetiva deste autor, a atividade da escola não está em produzir crianças e jovens formados, mas produzir conhecimentos e fornecer meios para que sejam autores do seu próprio conhecimento. Para Barroso (1995) não chega dizer que a participação das crianças e jovens na gestão das escolas “é uma aprendizagem da cidadania” (p.23), uma vez que é mais do que isso, “é uma condição essencial para a própria aprendizagem” (p.23). Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), sustentadas em James e Prout, referem que:

as crianças deverão ser percebidas como activamente envolvidas na construção das suas vidas sociais, das vidas daqueles que as rodeiam e das sociedades em que vivem. Elas não podem continuar a ser simplesmente consideradas os sujeitos passivos de determinações estruturadas (p.16).

Para Ferreira (2009), “tendencialmente, as relações entre gerações têm sido pensadas em termos do papel da influência exercidos pelos adultos na socialização das crianças” (p.75), em que a criança é vista como objeto de socialização. Nas últimas décadas, no conceito de socialização são encaradas novas perspetivas passando a criança a ator social, competente a ativo nos processos de socialização.

Na perspectiva de Régine Sirota, citada por Ferreira (2009), a visão vertical da socialização passa a horizontal, em que a criança é um ator social e um parceiro no seu processo de socialização, participando nas trocas e interações com os processos que transformam a sociedade globalmente considerada. Posto isto, “a socialização deixa de ser entendida simplesmente como uma transmissão de valores e de normas de uma geração a outra, passando a considerar-se a criança como um actor social, um “ser no presente” e não apenas “em devir” (p.75). Estas trocas ocorrem nos mais diversos contextos sociais do âmbito formal e não formal, sendo que a socialização e aprendizagem consubstanciam-se não como processos de preparação das crianças para serem cidadãos do futuro, mas com o próprio exercício da cidadania em interação com os demais atores sociais (Ferreira, 2009).

Sobre o papel do educador/professor também Barroso (1995) se pronuncia. Quando se fala em gestão participativa, fala-se essencialmente do envolvimento dos trabalhadores na gestão, ou seja, os educadores/professores que constituem “uma força de trabalho altamente especializada e qualificada que em muitos casos se aproxima de um corpo profissional” (p.19). Para além de outras razões que justificam o envolvimento dos educadores/professores na gestão da escola é a redefinição da profissão docente e as mudanças nos modelos e práticas de ensino, tendo-se vindo a valorizar o professor. “O professor, já não é o que transmite conhecimentos aos alunos, mas o que cria condições necessárias para que estes aprendam” (Barroso, 1995, p.20). O professor é assim visto como um organizador e disponibilizador de recursos, tanto na sala de aula como noutras dependências, envolvendo as crianças em atividades curriculares ou extracurriculares, quer no interior, quer no exterior da escola, tendo assim o professor um papel central no desempenho para o êxito da gestão da escola e para a sua adequação aos objetivos educativos (Barroso, 1995).

Como refere Mendonça (1994), partindo da realidade e da experiência social da criança, o educador/professor tenta satisfazer as curiosidades que sobre elas as crianças mantêm suscitando assim novas observações, provocando diversificadas vivências, utilizando, para isso, os seus melhores recursos, tanto humanos como institucionais, técnicos e outros.

Sobre o papel da comunidade na vida das escolas, Miguéns (2008), Secretário-Geral do Conselho Nacional de Educação, pronunciou-se, no relatório final do debate Nacional sobre Educação, sustentado em dados recolhidos em 2007, apontando, nas suas conclusões, para a necessidade, entre outras, de um maior envolvimento das comunidades na vida das escolas. Completa ainda que “as instituições escolares não poderão combater o abandono e

o insucesso e melhorar as aprendizagens, isoladas no seu esforço de ensino, sem que existam incentivos sociais para o estudo e para a aprendizagem” (Miguéns, 2008, p.9). A melhoria da educação exige um esforço de preparação dos professores para enfrentar com sucesso a grande diversidade existente nas escolas e colaborar entre outros, com a comunidade geral (Miguéns, 2008).

Esta ligação com a comunidade pode e deve conduzir o educador/professor a considerar-se como um interveniente, um entre outros, que participam na educação da criança, devendo assim cooperar com esses mesmos agentes. Para além de cooperar com os familiares e pessoas-recurso da comunidade, também tem que possuir interesse pela ação e grau de influência que os elementos mantêm com as crianças, cooperando assim em projetos comunitários de interesse para a ação pedagógica. Para completar esta ideia, Mendonça (1994) diz-nos que, no caso específico da educação pré-escolar, o/a educador/a de infância, para além de intervir, é igualmente um/a agente de desenvolvimento comunitário. Também para Carmo (1994) “os professores não são os únicos educadores a nível local”, uma vez que existem “instituições culturais locais, formadores de vária natureza e em geral os pais” que constituem um “largo grupo de pessoas interessadas no desenvolvimento local da educação” (p.201). Os educadores/professores têm para com a educação um empenho profissional, bem como uma cultura profissional própria que os torna sensíveis em relação ao problema da intervenção educativa junto da comunidade. Assim, o reforço da sua articulação permite a possibilidade de intervir no conjunto da comunidade como um grupo social e como parceiro no diálogo interinstitucional.

## **8. A dimensão social nos documentos oficiais orientadores da ação pedagógica**

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 115/1997, de 19 de setembro, e com as alterações e aditamentos introduzidos pela Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto), no seu artigo 5.º, estabelece oito (8) objetivos para educação pré-escolar. Desses oito assinalamos e transcrevemos dois (2), uma vez que consideramos enquadrarem-se no âmbito do tema do nosso trabalho de investigação, a saber: favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança; e fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade.

No seu artigo 7.º, a LBSE, estabelece também os objetivos para o ensino básico. No seu total apresenta catorze (14) objetivos, sendo que transcrevemos, de igual forma, aqueles

que consideramos estarem mais ligados ao tema do nosso trabalho, nomeadamente: assegurar uma formação geral comum a todos (...) promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social; assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano; fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional; proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante; proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária; participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias; e proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral. Percebemos que, quer num caso, quer no outro, promove-se a articulação da escola ao meio, sensibilizando-se as crianças para problemas da realidade em que a escola se insere e a consciencializá-los sobre os recursos individuais e da comunidade local, sendo que esta aproximação à comunidade extraescolar, possibilita o seu conhecimento através de uma participação ativa na realidade social. Sobre a organização curricular, a LBSE, no ponto 2 do artigo 50º, também aguisa que

os planos curriculares do ensino básico incluirão em todos os ciclos e de forma adequada uma área de formação pessoal e social, que pode ter como componentes a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito (Lei n.º 46/1986, de 14 de Outubro).

E ainda no mesmo artigo acrescenta-se o ponto 4 no qual se expressa que “os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo de existência de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais” (Lei n.º 46/1986, de 14 de Outubro).

Para além dos objetivos estabelecidos pela LBSE para a educação pré-escolar surgem outras indicações referenciadas nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (OCEPE). Convém também esclarecer, tal como referem as autoras das OCEPE, que

apesar de a legislação do sistema educativo (Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei-Quadro da Educação Pré-escolar) incluir apenas a educação pré-escolar a partir dos 3 anos, não abrangendo a educação em Creche, considera-se, de acordo com a Recomendação do Conselho Nacional de Educação, que esta é um direito da criança. Assim, importa que haja uma unidade em toda a pedagogia para a infância e que o trabalho profissional com crianças antes da entrada na escolaridade obrigatória tenha fundamentos comuns e seja orientado pelos mesmos princípios (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.5).

Nas OCEPE integram-se as diferentes áreas e domínios de conteúdos curriculares, sendo que na prática da educação pré-escolar estes não se devam trabalhar isoladamente, mas sim de forma globalizante e integrada, de forma a facilitar todo o “processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.5). A área do Conhecimento do Mundo, segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), sensibiliza a criança para as diversas ciências, sendo abordada de modo articulado, através do processo de questionamento e de procura organizada do saber, permitindo uma melhor compreensão do mundo que a rodeia. Para Mendonça (1994)

o jardim-de-infância é ele mesmo, antes de ser local de aprendizagem, um espaço de vida que pertence à própria vida e com ela se mistura. Assim a acção da Educadora não se traduz somente em abrir o jardim-de-infância ao meio, mas de considerá-lo parte integrante desse meio (p.40).

Como é também referido nas OCEPE, a colaboração das famílias e outros membros da comunidade é benéfica no processo de desenvolvimento, na medida em que “o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.30), revelando-se fundamental que o educador dê a conhecer o processo e os produtos realizados pelas crianças a partir das suas contribuições, fomentando um clima de comunicação, troca e procura de saberes entre as crianças e os adultos. Posto isto, o estabelecimento educativo pode beneficiar da colaboração de outras organizações, serviços e recursos da comunidade próxima e alargada para realizar as suas finalidades educativas promovendo a aprendizagem das crianças. A abordagem ao Conhecimento do Mundo é tida em conta nas OCEPE uma vez que se salienta o “desenvolvimento de atitudes positivas na relação com os outros, nos cuidados consigo próprio, e a criação de hábitos de respeito pelo ambiente e pela cultura, evidenciando-se assim a sua inter-relação com a área de Formação

Pessoal e Social”. Acrescenta-se ainda que as crianças vão “compreendendo o mundo que as rodeia quando brincam, interagem e exploram os espaços, objetos e materiais”, sendo que nestas explorações “vão percebendo a interdependência entre as pessoas e entre estas e o ambiente”. Assim, se salvaguarda a compreensão da sua “posição e papel no mundo e como as suas ações podem provocar mudanças”, facilitando “o desenvolvimento de atitudes que promovem a responsabilidade partilhada e a consciência ambiental e de sustentabilidade” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.85).

No que diz respeito ao ensino básico, sustentadas no *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*, salientamos um dos descritores operativos integrado nas competências na área de relacionamento interpessoal: os alunos “desenvolvem e mantêm relações diversas e positivas entre si e com os outros (comunidade, escola e família) em contextos de colaboração, de cooperação e interajuda. Resolvem problemas de natureza relacional de forma pacífica, com empatia e com sentido crítico” (Gomes, et al., 2017, p.21). E, ainda, outro descritor operativo integrado nas competências na área de sensibilidade estética e artística: “os alunos valorizam as manifestações culturais das comunidades e participam autonomamente em atividades artísticas e culturais, como público, criador ou intérprete, consciencializando-se das possibilidades criativas” (Gomes, et al., 2017, p.23). Este documento implica obrigatoriamente “alterações de práticas pedagógicas e didáticas de forma a adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos”, sendo uma dessas alterações, de entre outras, pautada pela promoção de “modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores” (Gomes, et al., 2017, p.18).

Para dar corpo aos conteúdos de Estudo do Meio, enquanto área transversal, sustentamos a nossa ação educativa, desde a planificação à execução, no documento *Organização Curricular e Programas* (Ministério da Educação [ME], 2004). Um dos princípios orientadores que salientamos é: “o meio local, espaço vivido, deverá ser o objecto privilegiado de uma primeira aprendizagem metódica e sistemática da criança já que, nestas idades, o pensamento está voltado para a aprendizagem concreta” (ME, 2004, p.101). Por tal,

há que ter em conta que as crianças têm acesso a outros espaços que, podendo estar geograficamente distantes, lhes chegam, por exemplo, através dos meios de comunicação social. O interesse das crianças torna estes espaços afectivamente próximos, mas a compreensão de realidades que elas não conhecem directamente, só

será possível a partir das referências que o conhecimento do meio próximo lhes fornece (ME, 2004, p.101).

Para além da perspectiva que se apresenta nos documentos oficiais também nos posicionamos face ao pensamento de alguns autores. Para Mateus (2008) o estudo do meio social, é “o espaço [...] para concretizar iniciativas interdisciplinares, solidárias, flexíveis, democráticas, humanas” (p.23), que estimulam o “aproveitamento dos recursos locais, encara a diversidade como fator de enriquecimento” (p.23) dando à escola um novo sentido. O estudo do meio social é, assim, facilitador de “aprendizagens significativas” (p.23) que, dentro ou fora da escola, tornam também significativos os saberes, os interesses e necessidades reais das crianças (Mateus, 2008, p.23). A multiplicidade desta temática “promove aprendizagens diversificadas que ao apontarem para a utilização de recursos diferenciados permitem a abordagem de uma pluralidade de conteúdos” (p.23), na qual as “experiências e os saberes anteriormente adquiridos “se recriam e integram no conhecimento as novas descobertas, desenvolvendo aprendizagens integradas.” (Mateus, 2008, p.23). “A abordagem do estudo do meio social” (p.24) permite também a “ligação da escola ao meio, à região à comunidade, reforça a sua dinâmica social” (p.24), em que “ao serem tratados como conteúdos curriculares, os valores sociais promovem novas aprendizagens” (Mateus, 2008, p.24).

## **Capítulo II. Opções metodológicas e caracterização dos contextos institucionais**

### **Nota introdutória**

Este capítulo pretende justificar quais as motivações que nos levou para o desenvolvimento de uma investigação que colocasse em relação a escola e a comunidade. Damos, assim, conta de que procuramos investigar a temática, mantendo sempre uma postura reflexiva, crítica e investigativa das práticas educativas. Por tal, para dar corpo à nossa metodologia de trabalho, apresentamos os procedimentos metodológicos orientadores da investigação, integrada na prática de ensino supervisionada, atendendo às técnicas e aos instrumentos utilizados para a recolha e análise dos dados. Ainda neste capítulo e, após a referência às opções metodológicas tomadas em linha de conta, expomos a caracterização dos três contextos onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada (PES), nomeadamente em Creche, em Educação Pré-escolar e no 1.º CEB. Para cada contexto são abordados por ordem os seguintes subpontos: caracterização do contexto educativo, caracterização do grupo de crianças, organização do espaço da sala de atividades e organização do tempo/rotina diária.

### **1. Justificação do tema em estudo**

Numa fase inicial foi difícil encontrar um ponto de partida para a investigação, visto que sentimos a necessidade de seguir uma linha diferente na forma de implementar as experiências de ensino-aprendizagem nos contextos em que iríamos estar inseridas.

Durante a reflexão acerca do tema para o projeto de investigação surgiu, por sugestão de uma das nossas supervisoras institucionais, seguir uma linha investigação que nos ajudasse a ampliar mais o nosso conhecimento sobre a *Colaboração escola/comunidade(s)*, pela qual nos interessamos de imediato. Como ponto de partida, num momento inicial, procuramos investigar e saber mais sobre o tema com o objetivo de darmos resposta(s) às questões que nos fossem surgindo considerando o nosso dia a dia nos contextos educativas.

Ao longo da prática nos contextos fomos sentindo maior interesse pelo tema, visto que as experiências de ensino-aprendizagem nos contextos não se cingiam aos métodos ditos mais tradicionais, sendo que envolvemos os grupos de crianças com os vários membros da comunidade do meio local, revelando-se assim, na nossa opinião, experiências enriquecedoras.

## 2. Opções metodológicas

Seguindo uma abordagem qualitativa<sup>2</sup>, assumida neste trabalho, e sustentadas em Bogdan e Biklen (1994), consideramos que se trata de uma perspectiva genérica, centrada em procedimentos de análise e interpretação de dados que agrupa diversas estratégias de investigação sendo que “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais, conversas, e de complexo tratamento estatístico” (p.16). Assumimos a descrição e a interpretação pelo facto de considerarmos que é mais importante o processo em si do que propriamente os resultados, isto pela orientação que demos aos processos e também pelo facto de termos consciência que os resultados da nossa investigação não são generalizáveis. Os autores citados referem ainda que na educação a investigação qualitativa é designada por naturalista, pois o investigador frequenta os locais em que se verificam os fenómenos pelos quais está interessado, “incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas” (Bogdan, & Biklen, 1994, p.17).

A investigação qualitativa possui características que lhe são próprias, sendo que a fonte direta dos dados se constitui no ambiente natural. Neste sentido, “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência” (Bogdan, & Biklen, 1994, p.48). Além disto, sendo a investigação qualitativa também descritiva, os dados que são recolhidos, bem como os resultados escritos contêm determinadas especificidades que servem para “ilustrar e substanciar a apresentação” (Bogdan, & Biklen, 1994, p.48). Quanto aos investigadores, “não só se espera que conduzam a investigação, mas também que a façam segundo os critérios estabelecidos pela tradição da investigação” (Bogdan, & Biklen, 1994, p.292).

Podemos também pensar que a nossa intervenção pedagógica nos contextos educativos teve em conta alguns dos pressupostos de uma investigação-ação. Sobre esta matéria Máximo-Esteves (2008) descreve-a como “uma forma de investigação social, uma vez que é aplicada em todas as áreas das ciências sociais” (p.16). Embora existam divergências e um confronto nas duas versões da metodologia de investigação tradicional, a característica comum a ambas as versões está no distanciamento entre a teoria e a prática, ou

---

<sup>2</sup> Apesar de se assumir este tipo de abordagem (qualitativa) salvaguardamos que a natureza, a temática e o dinamismo de nossa investigação, por se tratar de documentar as nossas práticas, nos exigiu uma opção mais definida por uma das abordagens, mas isso não significou para nós uma ruptura total com a abordagem quantitativa.

seja, “entre o processo de conhecimento e o objeto a conhecer” (p.16), o que não acontece na investigação-ação, que defende a articulação destes dois componentes.

John Elliott, citado por Máximo-Esteves (2008), define “investigação-ação como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade de ação que nela decorre” (p.18), sendo que uma linha de força está na “qualidade do que ocorre numa determinada situação e a necessidade, para tal, de investigar essa situação” (p.18).

### **3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Definido o objeto e/ou sujeito a observar, Máximo-Esteves (2008) refere que é preciso decidir como efetuar os registos, sendo que as notas de campo e os diários de bordo são os instrumentos metodológicos mais utilizados para registar os dados de observação.

Sousa (2005), seguindo o raciocínio de Bisquerra, aponta para os instrumentos de medida e para as técnicas de recolha de dados como “meios técnicos que se utilizam para registar as observações ou facilitar o tratamento experimental” (p.181). Segundo Sousa (2005), a medição, no campo da educação, não é fácil pelo facto de os fenómenos que se pretendem medir nem sempre serem diretamente observáveis, nem tampouco mensuráveis. Na abordagem qualitativa, pretende-se interpretar, mais do que mensurar, pois a intencionalidade foca-se em investigar e compreender a realidade tal como ela é, experienciada pelos sujeitos ou grupos a partir do que pensam e como atuam (considerando os seus valores, representações, crenças, opiniões, atitudes, hábitos, etc.). Refere ainda Sousa (2005) que os instrumentos de medida permitem uma observação objetiva, mas que, no entanto, funcionam independentemente dos objetos medidos.

Para recolher toda a informação desejada, utilizamos técnicas e instrumentos de recolha de dados nomeadamente inquéritos por questionário à educadora (educação pré-escolar) e à professora titular do contexto do 1.º ciclo do ensino básico, com o objetivo de percebermos em que medida se efetiva a colaboração das instituições que prestam serviços públicos e de apoio comunitário, inseridas no meio envolvente do contexto educativo, e perceber se o envolvimento/participação das instituições que prestam serviços públicos, do ponto de vista das educadoras/professoras, se constituem em benefícios para alargar as experiências de ensino-aprendizagem proporcionadas às crianças.

Procedeu-se também a uma entrevista individual às crianças dos contextos da Creche e do jardim de infância, com o objetivo de percebermos se estas, na faixa etária em que se encontravam, já reconheciam ou identificavam algumas instituições ou elementos da comunidade que as rodeava, bem como as perceções que possuíam sobre as mesmas.

Ao longo das práticas nos contextos educativos foram também utilizados registos de observação dos quais salientamos: notas de campo, fotografias, transcrições em diário de bordo e gravação áudio dos diálogos.

### **3.1. Observação**

Sousa (2005) define a observação como “um acontecimento natural da vida quotidiana” (p.108) que faz parte da psicologia da percepção e, se este sucede de forma natural, é “como um modo de apreensão do que se passa fora e dentro do indivíduo” (p.108). As observações sistemáticas que sucedem na vida não servem para procurar respostas a questões específicas, mas sim para “estabelecer, manter verificar, suspender e participar nos acontecimentos diários” (Blunier, cit. por Sousa, 2005, p.109).

Sousa (2005) refere igualmente que as observações usadas nos processos educacionais são mais formais, objetivas e sistemáticas que as observações do quotidiano, uma vez que a observação na educação se destina não apenas à pesquisa de problemas, à procura de respostas a questões que se levantem, mas também, e sobretudo, à compreensão do processo pedagógico. A observação, ainda segundo o autor, se for bem planeada e sistematizada pode apresentar resultados próximos dos da experimentação, utilizada muitas vezes como instrumento de avaliação, e que “permite efectuar registos de acontecimentos, comportamentos e atitudes, no seu contexto próprio e sem alterar a sua espontaneidade” (p.109), se bem que a observação é apenas uma parte do que se passa, não abrangendo o todo.

Sousa (2005) acrescenta ainda que a observação no campo da investigação educacional é mais formal e centrada numa situação específica, não só por se pautar por um maior rigor mas também pela objetividade dos dados observados, sendo que as formas de observação dependem dos objetivos que se pretendem atingir, variando em grau de formalidade consoante aquilo que se pretende observar. Segundo Sousa (2005) a observação participante “consiste no envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro (p. 113).

Consideramos também a perspetiva de Máximo-Esteves (2008) sobre o processo de observação. A autora refere que “a observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p.87), uma vez que ajuda a compreender os contextos, as pessoas e as suas interações. Na observação, faculdade

natural que se aprende com a prática, e para evitar a dispersão, torna-se fundamental “a concentração da atenção nas questões formuladas” (p.87).

### **3.2. Notas de campo**

Tendo em conta Bogdan e Biklen (1994) o bom resultado de um estudo de observação, e de outras formas de investigação qualitativa, baseia-se nas notas de campo detalhadas, sendo que nos estudos de observação participante todos os dados são considerados notas de campo. Para estes autores as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. No descritivo a preocupação está “em captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas” (p.152) e no reflexivo “a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (p.152). Máximo-Esteves (2008) refere que

As notas de campo incluem a) *registos detalhados, descritivos e focalizados* do contexto, das pessoas (retratos), suas acções e interacções (trocas, conversas) efectuados sistematicamente, respeitando a linguagem do participante nesse contexto (...). O objectivo é registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que integram nesse contexto (p.88).

### **3.3. Registo fotográfico**

Máximo-Esteves (2008) diz-nos que “os professores, no seu quotidiano profissional, usam naturalmente a fotografia como auxiliar e conteúdo de aprendizagem, mesmo quando não fazem investigação sistemática” (p.91), sendo que o que se pretende são documentos que contenham informação visual que permitam, mais tarde, serem analisadas e reanalisadas sempre que seja necessário. Tal como outros registos as fotografias devem ser datadas e devidamente referenciadas. Segundo esta autora a fotografia permite inventariar de forma rápida os objetos da sala de aula e até mesmo atividades de encenação ou dramatização. Por tal, “quando o professor utiliza regularmente a máquina fotográfica na sala, o seu uso como instrumento de investigação insere-se na rotina da aula, não sendo, por tal, um recurso intrusivo” (Máximo-Esteves, 2008, p.91).

### **3.4. Entrevista**

Bogdan e Biklen (1994) referem que a entrevista em profundidade é uma das estratégias mais representativas da investigação qualitativa. No que diz respeito à entrevista em profundidade, apesar de os autores apresentarem outras designações, o objetivo “implica

que o investigador passe, frequentemente, um tempo considerável com os sujeitos no seu ambiente natural, elaborando questões abertas” (p.17), para assim fazer o registo das respostas. Como esta abordagem possui um carácter flexível é permitido aos sujeitos responder de acordo com a sua perspectiva pessoal e não terem de se moldar às questões elaboradas.

Máximo-Esteves (2008) refere que a entrevista

é um acto de conservação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde. É utilizada quando se pretende conhecer o ponto de vista do outro (pp.92-93).

Existem vários tipos de entrevista de acordo com diferentes organizadores conceptuais, para além de poder ser utilizada como instrumento único ou em associação com os outros, o tipo utilizado tem que ser consistente com a finalidade do estudo em causa, sendo mais frequente encontrarmos a entrevista informal e a entrevista formal (Jorgensen, cit. por Máximo-Esteves, 2008, p.93).

Para Sousa (2005) a entrevista “é um instrumento de investigação cujo sistema de colecta de dados consiste em obter informações questionando directamente cada sujeito” (p.247). Posto isto, o que se pretende é estabelecer uma conversa agradável com o sujeito e não submetê-lo a perguntas curtas e directas, para que o entrevistado vá proporcionando as informações de que o entrevistador se encontra à espera. Neste sentido, “a entrevista procura estudar variáveis complexas e mais ou menos subjectivas em amostras mais reduzidas, estabelecendo uma relação pessoal entre o entrevistador e o entrevistado, que leva este a um maior envolvimento na conversa e na elaboração das respostas” (Sousa, 2005, p.247). Sousa (2005) refere ainda que a entrevista permite não só que as perguntas aconteçam de modo natural ao longo da conversa como também se efetuem os porquês, o que possibilita uma melhor compreensão das respostas, motivações e linhas de raciocínio.

Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) alertam que a recolha de dados junto das crianças uma vez que se pode constituir como um processo complexo, no qual existem aspetos que merecem particular atenção por parte do investigador. Um deles diz respeito ao contexto em que a entrevista é realizada, que deve decorrer em *domínios da criança*, pois os detalhes que elas nos proporcionam podem ser mais ricos e as revelações ultrapassarem aquilo que era conhecido pelo adulto (Moore, cit. por Oliveira-Formosinho, & Araújo, 2008).

#### **4. Caracterização dos contextos da Prática de Ensino Supervisionada**

No presente ponto consideramos pertinente descrever os contextos educativos onde decorreu a PES, com o objetivo de contextualizarmos a relação com o espaço e com o grupo em que ocorreram as experiências de ensino-aprendizagem que desenvolvemos e que apresentamos no capítulo III deste relatório.

##### **4.1. Caracterização do contexto educativo em Creche**

A instituição, na qual realizamos a PES no âmbito da Creche era uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), que adotava a forma de Centro Social. A instituição integrava as respostas sociais de Creche, Jardim de infância, 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e Centro de Atividades de Tempos Livres (ATL). Com uma visão estratégica, prestava um serviço qualificado e certificado, tendo a permanente preocupação a satisfação das necessidades das crianças e das suas famílias.

A instituição, de amplas dimensões, acolhia crianças até aos 36 meses, durante o período diário e tinha capacidade máxima para 56 crianças. Dispunha de 4 salas de Creche e organizava-se de acordo com uma intencionalidade educativa muito própria, desde a organização do ambiente educativo, as rotinas, o desenvolvimento da autonomia, a construção de relações afetivas, sendo que também favorecia o diálogo e colaboração com a família.

Na parte superior do edifício localizava-se, de um lado, a Creche e, do outro, o jardim de infância. Ambos os espaços possuíam entradas independentes, porém com ligação interior entre todas.

O espaço exterior da instituição possuía áreas equipadas para cada nível educativo nomeadamente Creche, jardim de infância e 1.º CEB, e um campo de jogos de utilização comum. Segundo Post e Hohmann (2007) “a zona exterior de recreio é um prolongamento importante do ambiente interior de exploração e de brincadeira” (p.161). No espaço interior, localizava-se o 1.º CEB com as diversas salas, todas elas identificadas com o ano de escolaridade. Na entrada do edifício, local onde os encarregados de educação entregavam as crianças e assinavam o seu nome para afiançar a sua entrega, encontrava-se exposto um placar com todas as informações necessárias, tais como: identificações, horário das educadoras, horário de funcionamento da instituição, projeto da instituição, lista de refeições da semana, entre outras. Uma funcionária encarregava-se de acolher as crianças e encaminhá-las para o ginásio, local destinado à receção das crianças, antes de se deslocarem para as salas.

A Creche estava disponível praticamente doze horas por dia para responder às necessidades das famílias. Abria as suas portas às 07:45 e encerrava às 19:00. A componente educativa funcionava das 09:00 às 12:00 e das 14:00 às 16:00, o que corresponde a cinco horas diárias. A componente de apoio à família (CAF) funcionava das 07:45 às 09:00, das 12:00 às 14:00 e das 16:00 às 19:00. Tal como referem Post e Hohmann (2007) “quando num infantário se proporciona um horário diário previsível e se prestam cuidados segundo rotinas tranquilas, estão a dar-se às crianças muitas oportunidades de realizarem as suas acções e ideias.” (p.194).

Num clima de segurança física e afetiva esta instituição comportava diversas salas consoante as idades, nomeadamente salas de reuniões, casas de banho e uma sala de amamentação, tudo devidamente indicado, assegurando as melhores condições para um bom desenvolvimento das crianças.

#### **4.1.1 Caraterização do grupo de crianças**

O grupo era constituído por 18 crianças com idades de 2 e de 3 anos. O grupo dividia-se em 9 crianças do sexo feminino e 9 crianças do sexo masculino, residindo todas no distrito de Bragança. Existia uma criança de nacionalidade ucraniana e outra criança de nacionalidade chinesa.

A maior parte das crianças do grupo encontrava-se com o controlo dos esfíncteres consolidado, mas algumas delas usavam ainda fralda. No que diz respeito aos hábitos alimentares, todas as crianças ingeriam alimentos sólidos seguindo uma dieta normal, sendo que todas comiam por elas próprias.

No que diz respeito aos comportamentos gerais das crianças, consideramos que estas se encontravam mais energéticas no período da tarde, ao invés do período da manhã. Das 12:00 às 14:30 encontravam-se no período de descanso, manifestando a seguir uma maior disposição de humor, embora com atenção reduzida e maior agitação. As crianças demonstravam iniciativa para explorar o que as rodeava, sendo que algumas teciam pequenos comentários relativamente aos seus planos, expressando as suas emoções básicas em conversas paralelas através de frases curtas e/ou pouco complexas “comunicando o que sentem e o que descobrem” (Post, & Hohmann, 2007, p.30). Este grupo de crianças era sociável, interagia muito bem com a educadora e com a auxiliar, demonstrando particular interesse por ouvir música e “mexer” nos armários, nomeadamente abrir e fechar portas e até mesmo entrar dentro do guarda-fatos, localizado na área da casa. Nos momentos de grande grupo, nem todas as crianças se expressavam da mesma forma, existindo algumas

que demonstravam dificuldade em comunicar quando abordadas diretamente, revelando serem mais tímidas, ou porque ainda não se encontravam ainda muito adaptadas ao grupo. “No início da vida, as descobertas que os bebês fazem sobre si próprios e sobre o seu ambiente próximo ocorrem através da acção” (Post, & Hohmann, 2007, pp.23-24).

Ao longo das semanas de estágio verificamos que nem todas as crianças eram pontuais, visto que na hora do acolhimento algumas delas chegavam mais tarde por amplos minutos. Segundo as indicações da educadora, as famílias eram participativas e demonstravam interesse em acompanhar o desenvolvimento das suas crianças, existindo reuniões com frequência para se saber o que se passava em casa e na instituição. Post e Hohmann (2007) defendem que, “em conjunto, pais e educadores recolhem, trocam e interpretam informação específica sobre as acções, sentimentos preferências, interesses e capacidades sempre em mudança da criança” (p.329).

#### **4.1.2. Organização do espaço da sala de atividades**

O espaço físico da sala de atividades era um espaço acolhedor, bem iluminado, colorido e não apresentava materiais nem adornos excessivos. Quanto ao equipamento apresentava-se bem cuidado e adequado ao tamanho das crianças. O espaço era dinâmico, o que permitia à educadora uma observação atenta do comportamento de cada criança bem como facilitava a gestão da rotina, promovendo a segurança da criança, transmitindo ao mesmo tempo uma sensação de familiaridade, “observar o desenrolar da exploração e da brincadeira das crianças permite que um educador disponível esteja pronto para qualquer necessidade de conforto e de contacto” (Post, & Hohmann, 2007, p.253). Ao garantir o conforto do grupo e do adulto, permitia interações positivas potenciando uma diversidade de atividades tendo em conta os interesses de cada criança.

O espaço da sala de atividades encontrava-se dividido por áreas, todas elas identificadas. Notamos bem a organização e delimitação entre as mesmas, e que cada área oferecia às crianças uma grande variedade de objetos desafiadores. As áreas estavam dispostas à volta da sala sendo que no centro se encontrava o tapete de acolhimento, local onde as crianças se sentavam, quer para o acolhimento, quer para as atividades de grande grupo. As crianças eram convidadas a explorarem a área que desejassem, sendo que não existia um limite máximo de crianças por área estabelecido pela educadora.

Na área da biblioteca as crianças eram convidadas a interagir com livros de qualidade e variedade para estimular a sua aprendizagem e desenvolvimento da linguagem, num espaço aconchegado com almofadas. Os objetos mais sensíveis como os livros,

nomeadamente os sensoriais e com sons localizavam-se ao alcance das crianças, ou seja, na estante de madeira. Os livros de histórias que se encontravam em bom estado e que eram contadas frequentemente pela educadora, localizavam-se no parapeito da janela não estando ao alcance das crianças.

Na área da casa, formada por dois espaços, nomeadamente a cozinha e o quarto, o grupo tinha a oportunidade de interagir com objetos diversificados da vida real e com os quais se sentia mais familiarizado. Esta área revelou-se a mais utilizada pelas crianças, sendo que nos jogos de faz de conta brincavam e socializavam como se fossem da mesma família. Por tal, concordamos que se apoie “a exploração e [o] jogo de imitação por parte das crianças, [pois] é importante proporcionar materiais familiares de uso doméstico” (Post, & Hohmann, 2007, p.158). Acrescentam ainda os autores, que temos vindo a citar, que

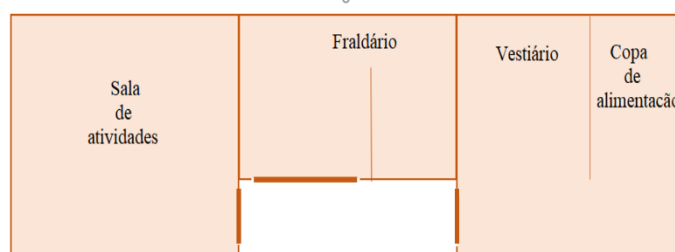
a área dos livros deverá ser um local acolhedor onde as crianças possam facilmente encontrar e apreciar livros de figuras. Para as crianças, manusear livros, andar com eles de um lado para o outro, olhar para as figuras, sentar-se no colo do educador apontando e ‘conversando’ sobre as coisas nas imagens, ouvir histórias e ‘ler’ histórias são experiências à partida muito agradáveis que têm um impacto duradouro (Post, & Hohmann, 2007, p.148).

A área da garagem era apenas constituída por dois triciclos que eram diariamente disputados por algumas crianças. Nesta disputa geravam-se problemas, pelo facto de que, quando utilizados pelas mesmas crianças, atropelavam constantemente as outras crianças que se movimentavam à sua frente, provocando quedas e ferimentos ligeiros. Apesar de estarem impedidas pela educadora de circular com o triciclo em cima do tapete de acolhimento, as crianças que o usavam energeticamente circulavam livremente com ele pelo espaço, percorrendo todas as áreas, e sem se aperceberem do perigo esbarravam contra as outras crianças, gerando constrangimentos.

Para Post e Hohmann (2007) “um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (p.101). Próximo da sala existiam dois espaços adjacentes destinados à higiene e à alimentação. Um dos espaços, destinado à higiene dos bebés, possuía um fraldário com um armário dividido em secções com os produtos de cada criança, tal como toalhetas, fraldas, pomada e termómetro. Disponha também de uma banheira para o caso de ser necessário dar banho às crianças, alguns lavatórios e divisões com sanitas que eram utilizadas por aquelas crianças que já controlavam os esfíncteres e as usavam

autonomamente com supervisão de um adulto. Assim, “o ambiente precisa de proporcionar ordem e flexibilidade se quiser responder aos interesses da criança sempre em mudança, promover as escolhas que esta vai fazendo e ajudá-la a ganhar a sensação de controle sobre o seu mundo imediato” (Post, & Hohmann, 2007, p.102).

O outro espaço era a copa de alimentação. Apesar de ser uma área reduzida, possuía três mesas com cadeiras para as crianças se sentarem e um pequeno balcão, no qual a comida era colocada nos pratos, visto que as refeições eram trazidas da cozinha da instituição num equipamento térmico. O vestiário era um espaço que estava separado da copa por uma parede. Nesse espaço existiam dois armários para arrumações e cabides para guardar as mochilas e os agasalhos das crianças. Na figura 1 apresentamos a planta do espaço.



**Figura 1.** *Planta do espaço*

#### **4.1.3. A organização do tempo/rotina diária**

A rotina diária implementada na sala englobava o tempo dos cuidados básicos a prestar às crianças atendendo às suas necessidades e interesses e, obviamente, à ação pedagógica. Segundo Post e Hohmann (2007) “quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados em vez de em permanente mudança, é mais provável que os bebês e as crianças se sintam seguros e confiantes” (p.195).

Às 09:00 iniciava-se o acolhimento entoando-se a canção dos bons dias ao grupo, momento importante visto que se revelava difícil para a maioria das crianças deixarem o conforto dos pais para ficar na instituição.

Durante os momentos de chegada e da partida, é importante que os educadores dêem às crianças e aos pais as boas vindas e as despedidas de uma forma calorosa e que os apoiem nesse processo de separação e de reencontro (Post, & Hohmann, 2007, p.213).

À medida que as crianças chegavam, a educadora possuía o hábito de reparar nos aspectos descritos nas cadernetas de cada criança, mantendo sempre um diálogo com os pais

sobre os acontecimentos e as experiências do dia. Das 09:00 às 10:00 seguia-se o momento em grande grupo ainda na área do acolhimento, com atividades dedicadas às canções ou histórias contadas pela educadora. Às 10:00 as crianças eram dirigidas para o vestiário onde eram colocados os babetes preparando-as para o momento do lanche da manhã na copa, seguindo-se o momento de higiene. Das 10:00 às 11:00 existia um momento para atividades diversas em pequeno grupo, como jogos e exploração de materiais diversificados, enquanto as restantes crianças exploravam livremente as áreas. O momento da alimentação e higienização ocorria das 11:00 às 12:00, seguindo-se o momento de descanso na sala de atividades, local onde as crianças dormiam, cada uma na sua cama devidamente identificada com nome e fotografia. Sabe-se que “as crianças pequenas dependem dos seus educadores para os apoiarem nos seus horários individuais de sono e lhes proporcionarem locais calmos e confortáveis para dormir sempre que essa necessidade surja” (Post, & Hohmann, 2007, p.126). Às 14:30, depois de todas as crianças acordarem, ocorria um momento de atividade em grande grupo, envolvendo jogos e exploração de materiais diversificados. Depois de preparados os lanches, todos devidamente assinalados (os lanches eram trazidos de casa), procedia-se ao momento da alimentação na copa e higienização de cada uma das crianças. À medida que cada criança era dispensada da alimentação e era higienizada, ocorria um momento de brincadeira livre e interação com o adulto no vestiário até às 16:30, sendo encaminhadas depois para o ginásio da instituição para serem entregues à família. Neste *timing* de espera socializavam e brincavam com as crianças mais velhas, das restantes salas.

#### **4.2. Caracterização do contexto educativo em Educação Pré-escolar**

O Centro Escolar acolhia crianças de Educação Pré-escolar e do 1.º ciclo do Ensino Básico do concelho de Bragança. Este espaço de ensino e de apoio social, possuía uma área para jardim de infância com quatro salas. Possuía um polivalente que era utilizado para o prolongamento das atividades de animação e apoio à Família, um refeitório com copa de apoio, uma sala de reuniões de professores, uma sala de atendimento aos pais, uma biblioteca e um posto de primeiros socorros.

No seu exterior, era composto por um campo aberto de futebol e basquetebol, relvados e dois espaços pavimentados com parque infantil, sendo um destinado para a educação pré-escolar e o outro para o 1.º CEB.

O horário de funcionamento do jardim de infância encontrava-se compreendido entre as 8:00 e as 19:00. A componente letiva concretizava-se entre as 9:00 e as 12:00 e as 14:00 e as 16:00.

#### **4.2.1. Caracterização do grupo de crianças**

Inicialmente o grupo de crianças era formado por vinte e uma crianças que se alargou para vinte e três crianças, com a entrada de mais duas crianças. Sendo um grupo heterogéneo, treze crianças eram do sexo feminino e dez do sexo masculino, com idades de 3 e 4 anos. Observamos que o grupo acolheu de forma positiva a chegada das duas crianças do sexo feminino e que estas integraram no grupo sem problemas de maior.

No decorrer das semanas de intervenção percebemos que o grupo era dinâmico e respondia ao que lhe era solicitado, participando nas atividades e colaborando em situações que eram necessárias. Ao longo das semanas, percebemos que cada criança possuía um temperamento próprio e que existiam três crianças que participavam constantemente nos diálogos de grupo e revelavam ser energéticas. No entanto, também existiam outras que pouco comunicavam e participavam verbalmente com os colegas e a educadora, não eram tão energéticas no cumprimento das tarefas. Segundo Hohmann e Weikart (2007) “cada pessoa apresenta, desde o nascimento, aspectos únicos e específicos, os quais, através das interações diárias, se vão diferenciando progressivamente em personalidades únicas” (p.20). Nas atividades livres de grupo, observamos que as crianças exploravam as áreas com entusiasmo, sendo que a mais solicitada era a casa das bonecas. Não existindo áreas para as meninas nem áreas para os meninos, todos usufruíam dos materiais expostos na sala e nas diferentes áreas de interesse disponíveis. Utilizavam o desenho, a pintura e o recorte com regularidade. As crianças realizavam variadas produções, bem como diversas construções através blocos, puzzles, legos e plasticina. Foi de notar também que apreciavam ouvir histórias, tanto a nível tecnológico como com recurso ao manual, sendo que várias vezes o grupo pedia para ser lida uma história.

#### **4.2.2. Organização do espaço da sala de atividades**

O espaço físico da sala era amplo, acolhedor, com equipamento físico adequado e em bom estado de conservação. Aparentemente não apresenta perigos para as crianças oferecendo assim segurança e bem-estar. Para Hohmann, Banet e Weikart (1995) o arranjo do espaço é importante visto que afeta o que as crianças fazem, o seu grau de atividade, o quanto é capaz de falar de si própria bem como as escolhas que pode fazer e a facilidade de

concretizar os seus planos. Desta maneira afeta também as relações com as outras pessoas e o modo como utiliza os materiais.

Delimitada por várias áreas de atividades, a sala oferecia diferentes materiais e objetos permitindo a criança explorar, criar e resolver problemas, bem como mover-se livremente. Para além das áreas destinadas ao grupo, existia uma área destinada à educadora, equipada com um computador e uma impressora.

As áreas de interesse encontravam-se divididas por suportes baixos, permitindo às crianças observar e movimentar-se na totalidade da sala e, em simultâneo, facilitava o supervisionamento da educadora. É de salientar que todas as áreas de atividade estavam devidamente identificadas, através de um lobo elaborado com cartão e exposto na parede tal como o número de crianças que podiam estar em cada área.

A sala tinha dez áreas de atividades distintas existindo assim as seguintes áreas: jogos, desenho, recorte e plasticina; casa das bonecas; garagem; construções; fantoches; veterinário e biblioteca. Segundo Hohmann, Banet e Weikart (1995) “estas áreas de trabalho ajudam as crianças a ver quais as opções possíveis, pois cada área apresenta um único conjunto de materiais e de oportunidades de trabalho” (p.51).

A área da casa das bonecas incluía o quarto e a cozinha, tendo as crianças a oportunidade de lidar com objetos do quotidiano, permitindo a imitação, socialização bem como o desenvolvimento da linguagem, as regras sociais e o jogo do “faz de conta”. Para Hohmann, Banet e Weikart (1995) “uma área da casa transforma-se, inevitavelmente, num centro de ‘simulação’ e de desempenho de papéis. Aqui, os pequenitos têm oportunidade de reunir e representar tudo o que sabem acerca das pessoas e dos acontecimentos que observam e experimentam” (p.56). A área das artes visuais abrangia o desenho, o recorte, a colagem, a pintura e a modelagem de plasticina. A área da biblioteca, constituída por uma estante com livros, revelou-se um espaço privilegiado para explorar o gosto pelos livros e onde a criança desenvolvia a linguagem oral e expressão escrita.

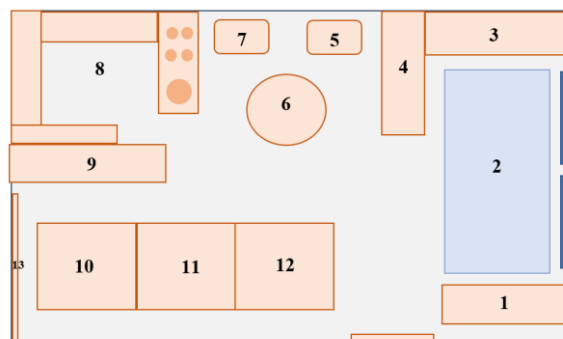
Quanto ao equipamento da sala, existiam seis mesas de trabalho, numa das quais se reunia em grande grupo; dois armários para materiais para uso de todas as crianças, tais como marcadores, lápis, tesouras e folhas; um armário com os dossiês de cada criança; um quadro interativo e de escrita e uma parede para expor os trabalhos com estendal para poderem ser pendurados com as molas os trabalhos diários realizados por cada criança.

O arranjo de uma sala de atividades de orientação cognitivista reflete a crença de que as crianças aprendem melhor num ambiente estimulante, mas organizado, no qual podem fazer escolhas e agir sobre elas. A sala divide-se em áreas de trabalho bem definidas, e

em cada área os materiais estão organizados logicamente e identificados com clareza, o que permite à criança actuar de forma independente e com o máximo controle possível sobre o ambiente que a rodeia (Hohmann, Banet, & Weikart, 1995, p.51).

Para uma melhor avaliação e análise das áreas de atividades, segue-se a planta da sala na figura seguinte.

- 1- Biblioteca
- 2- Área de acolhimento
- 3- Secretária da educadora e armário para arrumo dos materiais
- 4- Área do veterinário
- 5- Área dos fantoches
- 6- Área das construções
- 7- Área da garagem
- 8- Área da casa das bonecas
- 9- Armário para arrumo dos dossiês das crianças.
- 10- Área do recorte e da plasticina
- 11- Área do desenho
- 12- Área dos jogos
- 13- Parede para expor os trabalhos realizados



**Figura 2.** *Planta da sala de atividades*

#### **4.2.3. A organização do tempo/rotina diária**

O quotidiano das crianças neste jardim de infância iniciava-se às 09:00, isto quanto à componente educativa. Segundo Hohmann, Banet e Weikart (1995) “uma rotina coerente é uma estrutura. Liberta igualmente crianças e adultos da preocupação de terem de decidir o que vem a seguir e permite-lhes usar as suas energias criativas nas tarefas que têm entre mãos.” (p.81)

Sentadas ordeiramente no tapete de acolhimento, era entoada a canção dos bons dias, cumprimentando-se posteriormente cada criança. No diálogo efetuado, cada criança tinha a

oportunidade de comunicar ou expressar ideias, sentimentos ou novidades perante o grupo. Por fim, procedia-se à marcação da presença no quadro das presenças na qual cada criança à vez colocava uma cruz com o seu lápis no dia da semana correspondente (continha o nome e a fotografia).

A hora do lanche da manhã iniciava-se às 10:00 e decorria até às 10:30 no refeitório da instituição, seguindo-se o recreio no polivalente, ou seja, um tempo livre destinado à brincadeira com outras crianças das restantes salas.

Entre as 11:00 e as 12:00, na sala, as crianças realizavam atividades relacionadas com uma temática ou exploravam as diferentes áreas de atividade, sendo que relativamente às temáticas estas realizavam-se em grande ou pequeno grupo com o envolvimento nas atividades programadas.

Às 12:00 era a hora destinada ao almoço sendo que quase todas as crianças almoçavam no refeitório. Depois da hora de almoço as crianças mantinham-se no recreio até às 14:00. Entrando na sala, a esta hora, realizava-se um momento de relaxamento através de um breve diálogo entre o grupo, para, posteriormente, se dar continuidade às atividades da manhã, surgindo depois as atividades nas áreas. Um pouco antes das 16:00, as crianças arrumavam a sala e sentavam na área de acolhimento para se prepararem para a saída.

### **4.3. Caracterização do contexto educativo em 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Como se encontra referido na introdução deste trabalho, o contexto onde decorreu a nossa PES, no 1.º CEB, foi o mesmo do contexto de Educação Pré-escolar, visto que esta intuição dava resposta social ao jardim de infância e ao 1.º CEB.

#### **4.3.1. Caracterização do grupo de crianças**

Neste contexto, a Prática de Ensino Supervisionada realizou-se com uma turma do 1.º ano de escolaridade composta por vinte e seis crianças, sendo oito do sexo feminino e dezoito do sexo masculino. Todas as crianças frequentavam o 1.º ano de escolaridade, pela primeira vez, sendo que o nível etário do grupo de crianças correspondia ao nível escolar referido. Neste grupo de crianças apenas uma apresentava diversas dificuldades relativamente ao saber estar e colaborar em grupo. Embora apresentasse um bom desenvolvimento e uma boa aprendizagem, manifestou momentos de descontrolo emocional e alguma agressividade para com os colegas, esta criança requeria frequentemente a atenção da professora titular que sistematicamente a chamava a atenção e tinha que permanecer junto da mesma.

No decorrer da observação e interação com as crianças compreendemos que a turma era heterogénea relativamente ao nível de desenvolvimento e aprendizagem, embora duas delas apresentassem alguma desconcentração e outras cinco apresentassem um ritmo de trabalho mais baixo. As restantes revelaram ser excessivamente participativas conduzindo ao descontrolo do grupo. De uma forma geral, o grupo de crianças revelou ser participativo e crítico sendo que frequentemente requeria um grande controlo e regulação, visto que, para além das crianças gostarem de partilhar ideias, era frequente levantarem-se para brincar com os colegas, recolher objetos caídos no chão e entregar trabalhos, o que originava complicações relativamente ao cumprimento das regras da sala de aula.

Em relação às áreas curriculares a turma não revelou particular interesse por nenhuma, sendo que dava especial atenção pelos métodos usados nomeadamente a manipulação de objetos novos, trabalho de grupo, participação em jogos e descoberta de mistérios. Sempre que algo novo era apresentado, isso captava-lhes o interesse e melhorava a motivação. A turma revelou particular interesse em adivinhas, jogos e audição de histórias, uma vez que lhes despertava imensa curiosidade.

#### **4.3.2. Organização do espaço da sala de aula**

Em relação à sala de aula podemos dizer que era ampla, bem equipada e as várias janelas proporcionavam uma boa luminosidade. O espaço não limitava o movimento nem a disposição das mesas. Existiam três filas perpendiculares de mesas e cadeiras viradas para o quadro, sendo que três mesas se encontravam na horizontal ao fundo da sala destinadas às crianças com mais dificuldades, para que a professora de apoio tivesse mais facilidade em as auxiliar. A disposição do mobiliário, até ao término da nossa PES não foi o mesmo, visto que a professora titular alterou a disposição das mesas e das cadeiras mudando de sítio algumas crianças com o objetivo de proporcionar melhores aprendizagens e comportamentos em sala de aula, o que surtiu efeito com algumas crianças. Neste contexto, a disposição que a sala de aula tinha tornou-se “fulcral para que, as características do grupo, [sobressaíssem] ou não. Deste modo, considera-se importante que o espaço seja adaptado consoante as características de cada turma” (Oliveira, 2015, p.6).

As paredes apresentavam-se decoradas com diversos trabalhos elaborados pelas crianças e com alguns materiais disponibilizados pelo manual escolar que resumiam alguns conteúdos dados, tais como as letras do abecedário, os ditongos, os números, as dezenas e as unidades. Existiam dois armários, um deles destinado à arrumação dos dossiês das crianças e materiais pedagógicos, alguns usados e trazidos de casa para serem utilizados como recurso para

algumas atividades e o outro armário estava destinado à arrumação de materiais pedagógicos fornecidos pela instituição. Existia também um quadro branco e, ao lado, um quadro interativo que auxiliava em atividades que requeriam apresentação de material em formato digital. Este recurso foi usado em diversas ocasiões nomeadamente a visualização do manual em formato digital, fichas de trabalho e vídeos educativos.

A sala encontrava-se equipada com computador, localizado em cima da secretária da professora, mesas de apoio ao fundo da sala e cabides para as professoras pendurarem os casacos. No parapeito da janela localizavam-se materiais pedagógicos de apoio, nomeadamente dois ábacos, uma régua numérica em tamanho grande para ajudar nas contagens e uma fita numérica com os números até cinquenta, também para auxílio das contagens.

#### 4.3.3. A organização do tempo/rotina diária

Durante o período de observação constatamos que existia uma organização pré-definida do tempo com a compartimentação das disciplinas e que a professora titular de turma considerava o horário flexível, não o seguindo rigorosamente, originando uma ligação entre conteúdos. Segundo Santos (2016),

a conceção do tempo deve ser orientada para caminhos de interação dos saberes, de modo a quebrar o isolamento das diferentes áreas do saber, elucidar as suas mais diversas compreensões e permitir um entendimento mais abrangente e interligado sobre ele e as suas relações com o espaço (p.53).

O horário da turma onde decorreu a PES do 1.º CEB distribuía as componentes do currículo em distintos momentos, centrado num horário compartimentado, como apresentamos na tabela seguinte.

Tempos	segunda	terça	quarta	quinta	sexta
9:00-9:30	Português	Mat.	Português	Mat.	Apoio Est.
9:30-10:30					Expr. Art. Fis. Motoras
9:00 – 10:30					
<b>Intervalo</b>					
11:00 -12:15	Mat.	Português	Mat.	Português	Mat.
11:00-12:30					
<b>Almoço</b>					
14:00 -15:00	Est. Meio	Est. Meio	Est. Meio	Português	Manualidades
15:00-16:00	Expr. Art. Fis. Motoras	Cidadania	Expr. Art. Fis. Motoras	Apoio Est.	
<b>Intervalo</b>					
AEC 16:30-17:30	At. Física	Plástica	Música	At. Física	Inglês

**Tabela 1.** Horário da turma do 1.º ano

Como se verifica na figura o horário era composto por várias áreas curriculares como Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-Motoras, e outras atividades de enriquecimento curricular (AEC). As disciplinas como Cidadania, Apoio ao Estudo e Manualidades eram lecionadas por outros professores.

No período da manhã, a componente letiva iniciava-se às 09:00 e terminava às 12:30 sendo que o intervalo decorria das 10:30 às 11:00. No período da tarde, a componente letiva iniciava-se às 14:00 e prolongava-se até às 16:00, e o intervalo decorria das 16:00 às 16:30. Das 16:30 às 17:30 o grupo de crianças ocupava-se nas AEC lecionadas por outros professores, como se constata no mesmo horário.

Neste contexto, a PES ocorria às segundas, terças e quartas-feiras. Nas terças-feiras lecionávamos até às 15:00, pelo facto de a turma ter uma área curricular de Cidadania com outro professor. Durante a nossa intervenção sempre seguimos a ordem estabelecida no horário, exceto na primeira semana de intervenção devido à realização das fichas de avaliação em algumas áreas curriculares visto que da parte da manhã as crianças se encontram mais despertas e concentradas para a realização das mesmas. Por tal, inverteu-se a ordem do lecionamento das áreas.

Em relação à gestão do tempo, existiu sempre a preocupação em dar seguimento e sequência aos conteúdos e ritmo das crianças, e sempre que necessário, dávamos continuidade no momento seguinte para não deixar as atividades inacabadas.



## **Capítulo III. Descrição e análise das experiências de ensino-aprendizagem**

### **Nota introdutória**

Neste capítulo apresentamos as experiências de ensino-aprendizagem (EEA) desenvolvidas nos três contextos durante a PES, sendo que procuramos ir ao encontro dos interesses das crianças e envolver os membros da comunidade no processo educativo das crianças, no sentido de podermos dar resposta(s) à questão de investigação e atingir os objetivos propostos. Por fim, procedemos à apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos ao longo de todo este trabalho de documentação da ação, de pesquisa e de reflexão. De salientar que ao longo da apresentação e descrição das EEA damos conta de diálogos com as crianças<sup>3</sup>, que emergiram na ação em contexto e que consideramos que podiam complementar e sustentar o nosso discurso.

### **1. Experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Creche**

#### **1.1. Entrevista às crianças**

Durante as semanas de intervenção no contexto de Creche, apesar de conseguirmos colocar as atividades planificadas em prática, não foi possível planear tendo em conta o projeto de estágio, sendo que ainda não estava definido o tema e as horas de contacto ocorreram num curto período de tempo. À parte desta ocorrência, existiu a oportunidade de entrevistar as crianças individualmente propondo a cada uma delas a observação de uma série de imagens (*vide* anexo I) relacionadas com profissões, personalidades (exemplo: Papa) e uma imagem representativa de uma escola, isto com o objetivo de percebermos se as crianças, nesta faixa etária, já reconhecem ou identificam algumas instituições ou elementos da comunidade que as rodeiam, bem como as perceções que possuem sobre as mesmas. Sendo o grupo constituído por 18 crianças com idades de 2 e 3 anos, 15 delas foram entrevistadas. Apesar de 5 crianças não se expressarem muito durante a entrevista, o que é compreensível nesta faixa etária, as restantes revelaram respostas curtas e pertinentes dando, em simultâneo, alguns exemplos. Apesar das 5 crianças não terem respondido, foi notório o sentimento de algumas delas quando observavam cada imagem. Como exemplo, salientamos

---

<sup>3</sup> Ressalvamos que nas transcrições dos diálogos com as crianças, mantivemos o seu anonimato e que salvuardamos, neste relatório, a sua identidade pela atribuição de nomes fictícios.

o facto de uma criança, enquanto observava a imagem dos bombeiros, sorriam, ao passo que outra, ao observar a mesma imagem, manifestou uma expressão facial mais séria e reveladora de medo. Para Gardner (1994) “a aprendizagem natural, universal ou intuitiva acontece no lar ou em seus arredores, durante os primeiros anos de vida, é de uma ordem inteiramente diferente da aprendizagem escolar” (p.6).

Posteriormente, recolhidas e analisadas as respostas (*vide* anexo II), verificamos que a Guarda Nacional Republicana (GNR) foi a mais identificada pelas crianças, sendo que 4 crianças responderam *Polícia* e uma delas apontando para o carro, disse: *Popó da polícia* (Paulo). Surgiu ainda uma resposta caricata: *Foi à rua de pijama, tem pistola!* (Pedro). Segundo Gardner (1994) as crenças organizadas pelas crianças, acerca do mundo que as rodeia, teorias incipientes, constituem-se como teorias ou visões úteis e poderosas, pois permitem à criança “darem sentido ao menos provisório da maior parte do que elas encontram no mundo” (p.77).

O Médico foi a segunda profissão mais reconhecida, posto que duas crianças identificaram esta figura como *Doutor* e uma outra, apesar de não referir o nome, proferiu *Tenho isto quando estou doente* (Paulo) (indica para o estetoscópio do médico). Em relação ao Dentista, nenhuma criança soube dizer qual era a profissão, sendo que o confundiram com *médico* e *doutor*, apontando para a bata branca. Quanto aos bombeiros, apenas uma criança os identificou sendo que referiu *Bombeiros. Sssssh! Apagam o fogo. Têm chapéu* (Pedro) (faz gesto de pegar na mangueira).

Quando foi apresentada a imagem que representava uma escola (grupo de crianças em atividades), nenhuma criança conseguiu decifrar o que representava a imagem.

Por último, a imagem representativa do Papa Francisco também foi apresentada. Sendo uma figura pública, atualmente conhecida e exposta regularmente pelos meios de comunicação social, não foi reconhecida por nenhuma das crianças, sendo que também não foram observadas diferentes reações, apenas uma sensação de indiferença visto que não o reconheciam. Corroboramos assim a ideia de Gardner (1994) quando refere que as crianças não nascem com conhecimento, nem o conhecimento é lançado sobre elas, mas “cada criança deve construir suas próprias formas de conhecimento arduamente ao longo do tempo, com cada tentativa ou hipótese, representando sua tentativa corrente de fazer sentido ao mundo” (p.27).

Ao longo da entrevista realizada com este grupo de crianças e depois de analisar as respostas dadas pelas mesmas, verificamos que, nesta idade, apesar de muitas não se terem expressado, revelaram interesse e curiosidade pelas imagens apresentadas sendo que,

embora muitas das respostas dadas tenham sido curtas, conseguimos perceber que as imagens mais reconhecidas foram a da Polícia (GNR) e a do Médico. Verificamos ainda que das imagens que foram identificadas, as crianças não referiram qual a função e ocupação de cada profissional apresentado, com a exceção da criança que se pronunciou em relação aos Bombeiros. Consideramos assim pertinente referir que neste grupo, as crianças possuíam poucas noções sobre as instituições e profissões que as rodeiam, apesar de algumas já as conseguirem identificar e expressar o que sabiam sobre elas, nomeadamente o tipo de farda e instrumentos usados, deduzindo-se que já tiveram contacto direto com estes profissionais.

## **2. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-escolar**

Tendo em conta as experiências de ensino-aprendizagem realizadas no âmbito de EPE, algumas delas foram direcionadas para o tema de investigação. Consideramos assim pertinente refletir sobre algumas EEA que melhor evidenciam a prática educativa em contexto de EPE. As EEA que se encontram apresentadas foram planificadas tendo em conta as OCEPE bem como os interesses e necessidades do grupo de crianças.

De forma a dar resposta a um dos objetivos propostos, associado à questão-problema do tema a investigar para o relatório final, proporcionamos em duas das EEA, o contacto do grupo de crianças com alguns elementos da comunidade do meio local, sendo que, para este efeito, ocorreu uma visita de estudo a uma pastelaria local, e posteriormente, surgiu uma ação de sensibilização dinamizada pelos elementos da GNR, realizada no contexto de EPE.

### **2.1. Visita à pastelaria do meio local**

Com o objetivo de abordar a história adaptada “As filhós de Natal” de Isabel Mendonça Soares, já representada por alguns docentes e estagiários da instituição às crianças da Educação Pré-escolar, foi explorada de novo através do flanelógrafo, sendo que enquanto a história era narrada, as personagens intervenientes e os ingredientes iam sendo expostos de imediato seguindo a sequência da narração (*vide* figura 3).



**Figura 3.** Elementos utilizados na Leitura da história “As filhós de Natal” com recurso ao flanelógrafo

A narração fluiu normalmente, verificando-se que o grupo se manteve interessado e atento, respondendo e interagindo à medida que os animais e os ingredientes referidos na história iam surgindo. Posteriormente, num pequeno diálogo acerca da história, compreendemos que o grupo não percebeu a verdadeira mensagem (a importância da ajuda), embora tivessem ficado com a ideia de que existiam animais que, de alguma forma, conseguiam obter algum ingrediente para ajudar a personagem principal da história. Questionou-se o grupo se sabia o que eram as filhós de Natal, bem como se eram doces ou salgadas, obtendo-se uma resposta (*são salgadas*), mas nenhuma das crianças revelou verdadeiramente saber o que eram. A criança que respondeu serem salgadas, fê-lo de forma aleatória, uma vez que percebemos que não sabia do que estava a falar, decidindo tentar uma resposta.

Tendo em conta a perspectiva de Villar (2001), quando salienta que é na relação direta com os factos do mundo, nos quais o território ocupa um lugar fundamental, que a experiência se torna, não só significativa como também diversificada, e no seguimento das atividades, propusemos às crianças uma visita de estudo a uma pastelaria da cidade.

Na cozinha da pastelaria e à volta da banca as crianças observavam a senhora responsável que colocava a sequência de ingredientes necessários à confeção das filhós num tacho, explicando os movimentos necessários para amassar a massa (*vide* figura 4).



**Figuras 4.** *Visita à pastelaria do meio local*

Apesar das crianças não saberem o processo necessário para a confeção, mostraram-se extremamente interessadas sendo que identificavam os ingredientes necessários, à medida que a senhora os ia adicionando, no tacho. Embora não tivesse sido possível observarmos o processo de fritar a massa, visto que esta necessitava de ficar a repousar durante um certo tempo, durante o período da tarde, já na sala, proporcionou-se às crianças a degustação das filhós em grande grupo. Todas as crianças mostraram gostar do sabor doce desta especialidade gastronómica, tão apreciada na época do Natal na região transmontana. Pudemos comprovar, assim, o que se encontra mencionado nas OCEPE quando referem que a colaboração de outros membros da comunidade é benéfica no processo de desenvolvimento na medida em que “o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (Silva, Marques, Mata, & Rosa 2016, p.30). Revela-se, desta forma, fundamental que o educador dê a conhecer o processo e os produtos realizados pelas crianças a partir das suas contribuições, fomentando um clima de comunicação, troca e procura de saberes entre as crianças e os adultos.

Narrar a história e posteriormente promover o diálogo sobre a mesma, revelou-se também fundamental, na medida em que esta vertente discursiva da linguagem oral é uma competência central nesta faixa etária devido à sua transversalidade, não só para o desenvolvimento de competências sociais, mas também porque permite partilha e apropriação de informação, necessárias às aprendizagens das crianças em outras áreas do saber. Ao complementarmos esta atividade, posteriormente, com a visita de estudo à pastelaria, consideramos que se revelou pertinente, isto pelo facto de ser fundamental que a educação pré-escolar proporcione às crianças, nesta faixa etária, uma relação de proximidade com o meio envolvente.

## 2.2. O que sabemos sobre a Polícia, a GNR e os Bombeiros

Numa fase inicial, para tentarmos perceber se as crianças reconheciam e sabiam quais as funções da Polícia de Segurança Pública (PSP), da Guarda Nacional Republicana (GNR) e dos Bombeiros Voluntários de Bragança (BVB) proporcionamos uma atividade com base no diálogo, sendo que foi apresentado ao grupo de crianças uma cartolina com as respetivas imagens, associadas a cada instituição.

A área do Conhecimento do Mundo, presente nas OCEPE, sensibiliza a criança para as diversas ciências, sendo abordada de modo articulado, através do processo de questionamento e de procura organizada do saber, permitindo uma melhor compreensão do mundo que a rodeia (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

À medida que as crianças participavam e expressavam ideias, as questões mais pertinentes eram registadas em baixo de cada imagem associada. Quando se apresentaram as imagens ao grupo, as crianças, em unísono, referiram que as duas primeiras imagens eram da *polícia*, surgindo assim uma chuva de ideias vinda das crianças. Embora na primeira imagem estivessem representados os elementos da GNR e na segunda imagem dos profissionais da PSP, as crianças não fizeram a distinção entre ambos. Neste diálogo surgiu o comentário de uma das crianças *O meu pai é polícia. Vai para o trabalho vestido de polícia* (Martim). Ao longo de todo o diálogo percebemos que, apesar de ainda existirem ideias erradas, algumas crianças demonstraram possuir algumas noções corretas acerca dos profissionais que trabalham neste tipo de instituição, bem como das próprias instituições, nomeadamente quanto ao equipamento utilizado, embora confundissem os elementos da PSP com os da GNR. Para Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) a competência da criança é grande, sobretudo naqueles aspetos que ela vivencia e valoriza.

Constatamos, assim, que as crianças apesar de, no seu dia a dia, conseguirem identificar a autoridade na rua, não conseguem distinguir nem diferenciar os elementos da GNR dos da PSP. Para as crianças desta idade, os elementos da autoridade são sempre apelidados de “*guardas*” ou “*polícias*”.

Numa fase inicial questionando-se as crianças sobre o equipamento utilizado pelos elementos da polícia, uma criança começou por dizer que *Têm pistolas!* (João) e uma outra afirmou que *Têm coisas que prendem as mãos!* (Gonçalo) referindo-se às algemas.

Apesar de as crianças ainda confundirem os elementos da GNR com os da PSP, e não saberem identificar exatamente as cores e os símbolos dos uniformes, souberam dizer que estes profissionais possuem pistolas e algemas porque já os observaram pessoalmente e

também porque os canais televisivos também realçam situações de atuação destes profissionais. Por vezes, também acontece que os adultos, para fazerem com que as crianças procedam de determinada forma, dão ênfase ao poder do agente da autoridade, criando, infelizmente, medo e ansiedade perante a sua presença, surgindo ideias erradas e contrárias sobre as funções e deveres desses mesmos profissionais. Tecemos estas afirmações pelo facto de termos interrogado o grupo de crianças acerca das suas funções e uma delas nos ter respondido que *Os polícias matam!* (Ariana), e outra criança completou com a expressão de que *Os polícias matam os monstros!* (Sara). Curiosamente, esta última resposta surgiu da criança mais nova do grupo, demonstrando confundir a realidade com a fantasia. Embora seja uma idade em que as crianças ainda estão em processo de desenvolvimento do seu imaginário educacional, também é verdade que para “outras formas de informação - como a televisão, por exemplo – propõem à criança modelos de acção fantasista que têm um grande impacto, mas que não têm relação nenhuma com a vida quotidiana e muito menos com a escola” (Vayer, & Destrooper, 1993, p.23).

Depois de se desmistificarem estas ideias erradas, explicando-se que os polícias não matam apesar de possuírem armas para se defender, houve crianças que apresentaram algumas noções corretas, tais como *Os polícias levam os maus para a prisão!* (João) e *Os polícias veem os carros, têm que dizer ‘para’ e vão conduzir* (Gonçalo), estando estas crianças a referir-se a situações como, por exemplo, os condutores serem abordados por estes agentes da autoridade. Salientamos que, as crianças, nesta idade, têm interesses e manifestam curiosidade e possuem uma grande capacidade de observar tudo o que se passa à sua volta. Neste caso, estas crianças conseguiram expressar o que eventualmente já presenciaram diretamente ou o que lhes foi transmitido por um adulto. Corroboramos assim a ideia de Gardner (1994) ao referir que a maior parte da aprendizagem acontece através da observação direta.

Visto que as crianças não se manifestaram sobre a imagem referente aos bombeiros, questionou-se acerca desta instituição, interrogando-se o grupo se sabia quem eram os elementos que se encontravam ali representados. Algumas crianças responderam que eram *bombeiros*, e uma criança disse de imediato que *Os bombeiros têm escadas para subir às árvores e salvar as aves* (Martim) e outra referiu que *Os bombeiros salvam pessoas!* (Ester). Tirando partido do que estas duas crianças disseram, interrogou-se o grupo acerca de como é que os bombeiros podem ajudar as pessoas. Apesar de algum esforço em transmitir o que pretendia, uma criança disse que *Os bombeiros vão para a rua quando vêm um carro partido*

e apagam o fogo (luís), referindo-se a situações de um acidente automóvel em que os bombeiros intervêm.

Também na LBSE percebemos a importância de se promover a articulação da escola ao meio, sensibilizando as crianças para problemas da realidade em que a escola se insere e a consciencializá-los sobre os recursos individuais e da comunidade local, sendo que a aproximação à comunidade extraescolar possibilita o seu conhecimento através de uma participação ativa na realidade social.

Depois de todos os elementos do grupo expressarem as suas ideias foram, posteriormente, registadas debaixo de cada imagem (*vide* figura 5).



**Figura 5.** *O que sabemos sobre a Polícia, GNR, Bombeiros*

Compreendemos que apesar de algumas crianças possuírem ideias erradas, outras conseguiram identificar a farda e o equipamento dos profissionais, bem como dar exemplos de intervenção destas instituições. Por outro lado, percebemos que, para o grupo de crianças, os elementos da GNR e os elementos da PSP, pertenciam ambos à polícia, ou seja, não faziam a distinção e confundiam estas duas instituições sendo ambas a *polícia*. Perante esta situação, não existiu uma explicação nem esclarecimento visando a distinção destas duas instituições, visto que no momento da tarde iria ser realizada uma ação de sensibilização dinamizada pela GNR, abordando-se todo este tipo de questões pelos próprios elementos especializados na área.

Para Régine Sirota, citada por Ferreira (2009), a criança é um ator social e um parceiro no seu processo de socialização. Assim sendo, a socialização e a aprendizagem consubstanciam-se não como processos de preparação das crianças para serem cidadãos do futuro, mas com o próprio exercício da cidadania em interação com os demais atores sociais.

### 2.3. Ação de sensibilização dinamizada pela GNR

No dia 15 de janeiro de 2018 durante o período da tarde, realizou-se uma ação de sensibilização dinamizada pela GNR<sup>4</sup>, devidamente tendo como objetivo desmistificar algumas ideias erradas sobre esta força militar de segurança pública, bem como esclarecer quais as suas principais funções e abordar regras de segurança rodoviária através de um diálogo em grande grupo na sala. Neste sentido, corroboramos as palavras de Mendonça (1994) ao referir que

tendo presente que, a nível profissional, se enquadra institucionalmente no sistema educativo, a educadora cooperará com os pais, familiares, pessoas-recurso da comunidade. Interessar-se-á pela acção e grau de influência que esses elementos mantêm junto das crianças, cooperará em projetos comunitários de interesse para a sua acção pedagógica e que visam a criança (pp.40-41).

Com a entrada dos 4 profissionais da GNR na sala, foi possível observar diferentes reações vindas das crianças. Uma delas revelou receio, procurando um lugar perto da estagiária de apoio, porém uma outra revelou um grande à-vontade perante a sua presença, sempre com um sorriso no rosto. Apesar destas duas crianças, com personalidades diferentes, revelarem um comportamento distinto, pudemos ainda observar e constatar que outras manifestaram medo e insegurança com a presença da autoridade fardada, relacionando-as com as formas de ameaça referidas anteriormente nos diálogos que tínhamos estabelecido.

Os profissionais da GNR com recurso ao quadro interativo e uma exposição digital elaborada em *PowerPoint* com diversas fotografias e alguma informação acerca das suas funções, bem como as principais regras e sinais de trânsito, a ação decorreu de forma dinâmica, na qual todas as crianças participaram, à medida que se dialogava, respondendo às questões colocadas (*vide* figura 6).



**Figura 6.** Ação de sensibilização dinamizada pela GNR

<sup>4</sup> Ofício enviado para a Guarda Nacional Republicana (*vide* Anexo III).

Inicialmente o grupo foi cumprimentado e interrogado acerca dos elementos presentes. Em coro as crianças responderam que eram “*policias*”. Na tentativa de fazer com que o grupo compreendesse que os elementos presentes pertenciam à Guarda Nacional Republicana e não à Polícia de Segurança Pública, interrogou-se o grupo sobre as funções da GNR, mas nenhuma criança soube responder. Prosseguindo o diálogo, os profissionais da GNR presentes tentaram, então, esclarecer acerca das suas funções, questionando as crianças, como se pode ler no diálogo registado e que apresentamos:

**GNR:** *O que faz a GNR? Quem manda parar os carros?* (ninguém respondeu)

*Quem é que apanha os maus?*

**Todos:** *A polícia!*

**GNR:** *Eles não matam, mas apanham os maus. Os maus têm pistolas?* (ninguém respondeu). *Nós não fazemos mal aos meninos, somos amigos. A GNR anda nas aldeias e a Polícia de Segurança Pública anda nas cidades. Fazemos um pouco de tudo por exemplo: procuramos velhinhos com os cães, andamos a cavalo...*

**Sara:** *Eu já vi esse carro!* (apontado para a imagem do carro da GNR).

**A maioria respondeu:** *Não vi!*

**GNR:** *Não devem ter medo de nós! Também vigiamos os incêndios e fazemos trabalho investigativo, por exemplo quando os maus assaltam as casas das pessoas.*

Depois de serem dados exemplos sobre qual o seu papel na sociedade, principais funções e zonas de intervenção, os profissionais abordaram algumas regras promotoras de segurança rodoviária com o objetivo de consciencializar o grupo sobre várias situações vivenciadas em ambientes exteriores à escola, nomeadamente a rua, visando comportamentos promotores de uma integração segura do indivíduo e da criança em ambiente rodoviário. Tendo em conta o diálogo discorrido e as respostas às questões colocadas, revelou-se que existiam crianças que possuíam a noção de algumas regras, como por exemplo, quando se questionou se *Quando passeamos na rua, podemos andar pelo meio da estrada?*, uma criança respondeu imediatamente *Não. Pelo passeio!*. Perante as questões colocadas acerca dos semáforos, houve uma criança que demonstrou saber quais as cores exatas deste tipo de sinal, bem como as respetivas prioridades, nomeadamente avançar quando se apresenta verde, avançar com cuidado quando se apresenta amarelo e parar quando se apresenta vermelho.

Numa segunda fase, o grupo de crianças dirigiu-se para o polivalente para serem consolidados os aspetos inicialmente abordados, proporcionando-se uma aprendizagem direcionada para a prevenção e segurança rodoviárias de uma forma lúdica e interativa,

através da experimentação de várias situações de trânsito. Foi dada, assim, a cada criança a oportunidade de pedalar num carro miniatura, percorrendo um determinado circuito, respeitando todos os sinais de trânsito nomeadamente os semáforos e os sinais de obrigação, tendo sido todo este material disponibilizado pela GNR (*vide* figura 7).



**Figura 7.** Criança a circular no carro disponibilizado pela GNR

Em suma, com esta iniciativa e a visita da GNR voltada para a sua identidade e principais funções, que posteriormente foi conduzida para a Prevenção Rodoviária, revelou-se pertinente no que diz respeito à aprendizagem, ao conhecimento e ao contacto com novas realidades, bem como à valorização desta instituição. Sustentadas em Canário (2005) consideramos que para dar pertinência à educação educativa torna-se necessário a abertura da escola ao contexto local, o que exige uma articulação entre instituições diversificadas, tendo em comum responsabilidades sociais e educativas comuns.

Apesar de, no final, as crianças conseguirem perceber que os elementos presentes pertenciam à GNR, no qual os denominaram de “*Guardas*”, continuaram a confundir a PSP com a GNR, sendo que, para todos os efeitos, consideraram que são ambas a polícia, como se pode compreender através do diálogo, pois as crianças referiam sempre esta instituição (*polícia*).

#### **2.4. Construção do carro da polícia e construção do carro dos bombeiros**

Dando-se continuidade ao tema, depois de serem abordados os tipos de transportes utilizados pela GNR, PSP e Bombeiros, no momento da tarde questionou-se o grupo de crianças sobre a possibilidade de poderem usufruir do carro da polícia e do carro dos bombeiros na sala de atividades. Perante o agrado demonstrado pelo grupo, interrogou-se sobre como poderíamos fazer. Uma criança disse de imediato *pintar*. Encontrando-se as crianças sentadas em grande grupo, foram apresentados e colocados no centro da sala dois

carros elaborados em madeira. A euforia foi tanta que, de imediato, uma criança saiu do seu lugar e, sem autorização, sentou-se no interior de um dos carros. Resolvida a situação, interrogamos as crianças sobre o material de que eram feitos. Surgiu de imediato uma resposta: *de madeira!*. Na perspetiva de Vayer e Destrooper (1993) é através da ação que a criança aprende a realidade do mundo envolvente apropriando-se dela. Assim, através da ação lúdica e funcional em que a criança age pelo prazer de agir e prazer de ser é que desenvolve as suas aptidões neurofisiológicas.

Num diálogo constante, o grupo conseguiu identificar algumas partes constituintes, como as rodas e o volante, e até mesmo indicar elementos ainda em falta como por exemplo *o vidro* e as *luzes*. Posteriormente, questionou-se o grupo acerca de como os poderíamos pintar, e que materiais poderíamos utilizar. A resposta surgiu em grande grupo: *com tintas*. Sendo de facto esta a melhor opção, no diálogo de grupo foi elegida a cor vermelha para pintar o carro dos Bombeiros e a cor branca para o carro da Polícia. Consideramos, tal como Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), que “a criança é, assim, possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão” (p.16).

Para se proceder à pintura e finalização dos carros, como as crianças não podiam contribuir todas ao mesmo tempo, foram constituídos grupos de cinco elementos. A todos os elementos dos grupos foi entregue uma trincha para pintar. Como eram dois carros que tínhamos de pintar, em primeiro lugar procedeu-se à pintura do carro dos bombeiros e só depois à pintura do carro da polícia. De salientar que todas as crianças participaram na atividade, demonstrando interesse, entusiasmo e empenho na tarefa, cada uma teve a oportunidade de pintar uma parte dos carros (*vide* figura 8).

Num momento posterior procedeu-se à sua finalização integrando-se a matrícula em que as letras e os números foram escolhidos pelo grupo, bem como a colocação de luzes e do vidro (folha de acetato).



**Figura 8.** Crianças pintando o carro dos bombeiros

Tal como Barroso (1995) refere consideramos que as crianças devem ser vistas como sujeitos da sua formação, ou seja, coprodutores de todos os saberes necessários ao seu desenvolvimento. Pensamos que o resultado final foi gratificante para as crianças pois conseguiu-se integrar na sala elementos novos, nomeadamente na área da garagem proporcionando inúmeras aprendizagens e também por considerarmos que incentivamos as crianças a desenvolverem a criatividade, facilitando ainda a colaboração com a comunidade, resultado este obtido com a participação de cada criança.

### **3. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

#### **3.1. Visita de estudo ao quartel dos Bombeiros Voluntários de Bragança**

No dia 2 de maio de 2018 realizou-se uma visita de estudo ao quartel dos Bombeiros Voluntários de Bragança (BVB) previamente autorizada pelo Exmo. Senhor Diretor do agrupamento de escolas onde nos encontrávamos inseridas (*vide* anexo IV).

No momento da manhã, nomeadamente na aula de matemática, questionaram-se as crianças acerca da existência de uma entidade de proteção civil que presta ajuda à comunidade, no meio local, e, de imediato uma criança respondeu *Os bombeiros! Estão aqui mesmo ao lado da escola* (Afonso).

Fernandes, et al., (1991) defendem que existe uma “dimensão social na educação” (p.23) e na escola a intervenção surge a vários níveis, como também “ao lado da instituição escolar” (p.24) existem várias entidades que intervêm e influenciam a educação. Acreditamos também que a parceria escola, família e comunidade “pode constituir um poderoso instrumento para a melhoria da qualidade da aprendizagem, da imagem da escola e da dinamização da vida local” (Villas-Boas, 2000, p.7) e, neste sentido, propusemos a realização de uma visita de estudo às instalações dos BVB. Esta visita ao quartel serviria para uma apresentação das instalações, do trabalho e dos objetivos da missão dos BVB, nomeadamente quem são, o que fazem e como fazem, dando também a conhecer às crianças os veículos utilizados, os equipamentos em que se apoiam, como organizam toda a ação e que trabalho desenvolvem com a comunidade educativa da cidade de Bragança (*vide* anexo V). Desta forma, lembramos Gomes et al., (2017) que nos alerta para o desenvolvimento de iniciativas e ações orientadas para assegurar o acesso a uma educação de qualidade para todas as crianças e jovens, o que convoca esforços bem como a convergência da sociedade.

As crianças reagiram com euforia e referiram de imediato que queriam ir. Uma criança disse: *Eu já fui, mas quero ir outra vez!* (Tomás). No nosso entender esta visita foi bem aceite pelas crianças e pelas professoras da turma (titular e de apoio) pelo facto de implicar uma saída da sala de aula para o exterior e poderem observar e contactar com novas pessoas e realidades, atividades estas que, por norma, são do agrado das crianças. No momento do toque de saída para o intervalo, uma criança dirigiu-se a nós muito entusiasmada e referiu: *O meu pai tem um amigo que é bombeiro. E a minha mãe é enfermeira no Hospital. Esse bombeiro leva os doentes ao hospital e a minha mãe trata deles!* (Íris). Segundo consta na *Organização curricular e programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico de Estudo do Meio* “o interesse das crianças torna estes espaços afectivamente próximos, mas a compreensão de realidades que elas não conhecem directamente, só será possível a partir das referências que o conhecimento do meio próximo lhes fornece” (ME, 2004, p.101).

Às 14:00 as crianças, sob a nossa supervisão, deslocaram-se às instalações dos BVB. No momento da entrada no edifício, e em simultâneo, saiu uma ambulância com as sirenes ligadas para uma situação de emergência. As crianças ficaram exaltadas, entusiasmadas e, de imediato, começaram a imitar o som da sirene. A visita foi dirigida por dois membros dos bombeiros que se disponibilizaram para apresentar todas as viaturas em que se apoiam e mostrar alguns dos equipamentos específicos que cada uma possuía, seguindo-se uma breve explicação das suas funções.

No momento de espera, as crianças mostraram-se observadoras de tudo o que as rodeava, nomeadamente os camiões, os jipes, as ambulâncias, inclusive um barco a motor localizado na parte superior das instalações. Quando os dois bombeiros se apresentaram no local, uma das crianças ficou entusiasmada e referiu *Aquele bombeiro é meu amigo. Eu conheço-o! Ele apaga os fogos!* (Afonso).

A primeira viatura apresentada foi uma das ambulâncias, na qual todas as crianças tiveram a oportunidade de entrar e sair circulando no interior da mesma para observar todo o equipamento de que dispunha. À medida que as crianças entravam iam dialogando e uma referiu para os colegas *Esta cama aqui, é para deitar os doentes! É a maca* (Luís). O bombeiro sorriu e acrescentou: *Exatamente! O doente tem que estar deitado na maca sempre em segurança!*. Embora todas as crianças, no decorrer da sua vida tenham, à partida, observado uma ambulância de perto, todas queriam entrar no seu interior e inspecionar os equipamentos, despertando mais o seu interesse pelos mesmos, revelando-se uma experiência que nunca antes tinham tido.

O segundo veículo a ser mostrado às crianças foi o de desencarceramento. De igual forma as crianças observaram com atenção todos os equipamentos e ferramentas que se encontravam no seu interior. Alguns eram do conhecimento das crianças, tais como a chave inglesa, a motosserra, o serrote, etc. Durante a exposição e diálogo com as crianças, uma delas interrompeu referindo *Eu já vi este carro! Havia um acidente na estrada e os bombeiros estavam lá a ajudar!* (Bernardo). O bombeiro completou o comentário referindo: *Sim, este carro é usado em caso de acidentes automóveis, e possui todo o equipamento necessário para o desencarceramento, ou seja, se necessário, retirar a vítima em segurança, cortar partes da viatura se necessário e, por fim, limpar também toda a área à volta.* Apesar de não ser possível simular uma situação destas, algumas das crianças demonstraram que compreenderam o que lhes foi dito.

A última viatura a ser explorada foi a do combate aos incêndios. As crianças tiveram a oportunidade de manusear agulhetas de dois tamanhos diferentes, demonstrando muito interesse e motivação, sendo que todas queriam experimentar. Para além de poderem observar de perto revelou-se essencial a manipulação dos equipamentos que se traduziu num maior envolvimento das crianças, tornando a descoberta ainda mais real. Durante a exploração das viaturas e dos equipamentos, existiu a possibilidade de demonstrar o funcionamento de alguns, nomeadamente do ventilador para extração de fumo usado em situação de incêndio dentro de uma habitação, e uma tesoura hidráulica que provocou uma grande admiração das crianças (*vide* figura 9).



**Figura 9.** Visualização de uma das viaturas dos BVB

Apesar de a visita decorrer com normalidade e as crianças demonstrarem interesse, foi perceptível uma certa dificuldade por parte dos dois bombeiros em elucidar o que apresentavam às crianças e também pelo facto de serem nomes muito técnicos que as crianças não compreendiam. Porém, no sentido de colmatar eventuais dúvidas das crianças,

a professora titular teve o cuidado de esclarecer por palavras mais simples os termos mais técnicos utilizados pelos bombeiros para não gerar desmotivação.

Por fim, foi solicitada a exploração das viaturas de grande dimensão. Este pedido das crianças foi negado pois, segundo os dois elementos da corporação poderia colocar em causa a segurança das mesmas devido à sua grande dimensão. Esta recusa provocou algum descontentamento nas crianças. Uma criança questionou: *E aquele carro porque é que tem umas escadas em cima?* (Íris). O bombeiro respondeu: *Servem para aquelas situações que precisamos subir muito alto, então usamos as escadas. Elas esticam.* Outra criança, de imediato, pergunta: *Quando um incêndio é num prédio muito alto, não é?* (Leonor). Seguiu-se a resposta afirmativa do bombeiro: *Sim! Ou, por exemplo, quando alguém se esquece das chaves dentro de casa e temos que entrar pela janela.* Embora tenha ocorrido a apresentação de diversos veículos, as crianças manifestaram conhecer a maior parte deles e para que servem, visto que já os tinham observado em situações reais.

Como também se encontra referido na *Organização curricular e programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico de Estudo do Meio* “todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia” (p.101).

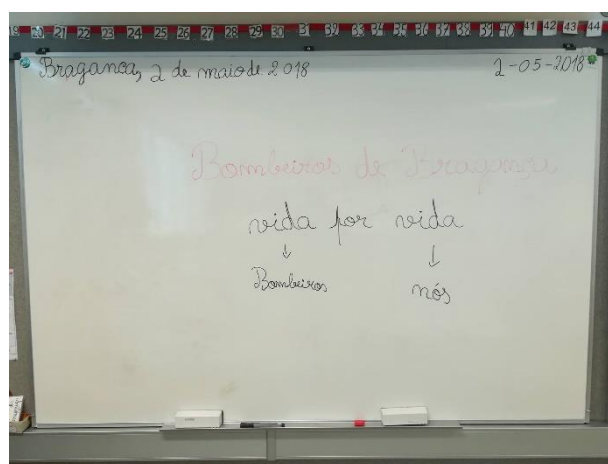
De volta à sala de aula questionaram-se as crianças acerca da visita de estudo e das funções dos bombeiros, colocando-se a pergunta: *Os bombeiros apenas apagam fogos?.* Uma das crianças respondeu: *Não. Também usam a escada para subir às árvores e resgatar os gatinhos que não conseguem descer* (Luís), e uma outra completou: *E vão ajudar a tirar as pessoas dos carros quando têm um acidente na estrada* (Lucas). Obviamente que fizeram mais comentários que não transcrevemos, mas salientamos que no diálogo que estabelecemos foram completadas todas as observações feitas pelas crianças, indicando-se claramente que os bombeiros não possuem apenas a função de apagar fogos.

Apesar da visita se ter resumido a uma exploração dos veículos e equipamentos em que se apoia esta corporação não existiu uma apresentação por parte dos bombeiros dos objetivos da sua missão, nomeadamente quem são, o que fazem e como fazem. Contudo, as crianças, no momento posterior de diálogo em sala de aula, demonstraram saber o que os bombeiros fazem e que não têm apenas a função de apagar incêndios, mas que atuam em situações diversas. Consta ainda no documento oficial (*Organização curricular e programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico de Estudo do Meio*) que o professor constitui também uma fonte de informação em conjunto com os outros recursos da comunidade. Neste sentido os

alunos são ajudados a aprender, a organizar informação e a estruturá-la de forma que ela se constitua em conhecimento.

De seguida procedeu-se à escrita no quadro branco: *Bombeiros de Bragança. Vida por Vida* e solicitou-se a leitura da expressão. Questionamos se já tinham visto a frase escrita em algum lugar, sendo que algumas crianças responderam de imediato que sim e associaram-na ao quartel dos BVB. Também nos importou perceber se as crianças davam algum significado à expressão *Vida por Vida*, e uma criança respondeu *vida por vida porque os bombeiros salvam as outras pessoas!* (Bernardo) e ainda uma outra referiu *porque os bombeiros também têm vida, a função deles é ajudar as pessoas que precisam de ajuda!* (Afonso).

Através deste diálogo, com as crianças, sentimos que sabiam que os bombeiros prestam ajuda às pessoas, mas não conseguiram expressar que colocam as suas vidas em risco em algumas situações de salvamento e de combate aos incêndios. Depois do diálogo e de todas as crianças terem opinado sobre o significado da expressão, deixamos-lhes também a indicação de que a expressão *Vida por vida é o lema de todos os Bombeiros de Portugal, entidades de proteção civil que prestam serviços de ajuda à comunidade, colocando a própria vida em risco, para salvar a de quem necessita* (vide figura 10).



**Figura 10.** Escrita no quadro do lema dos Bombeiros portugueses

Por fim, questionamos as crianças com o objetivo de percebermos se algum familiar próximo, ou amigo, exercia a função de bombeiro, sendo que, de imediato, cinco crianças colocaram o dedo no ar para responder. Quatro destas crianças referiram *Tenho um amigo que é bombeiro*, e uma outra revelou com entusiasmo: *O meu pai é bombeiro*” (João). De imediato perguntamos: *E ele é bombeiro aqui em Bragança?* A criança respondeu: *Não. Ele está em Braga. Apaga muitos fogos e ajuda as pessoas também!* (João). Através deste

diálogo, foi perceptível que algumas crianças conheciam alguém que era bombeiro, motivo de satisfação e admiração, visto que consideravam esta profissão como uma profissão marcante, uma vez que a sua função é ajudar pessoas e fazer o bem.

Ao longo desta experiência percebemos que foi do agrado das crianças esta visita de estudo, sobre a qual reagiram com muito entusiasmo à sugestão feita. Desde o início que demonstraram saber o que são os bombeiros e qual a sua missão. Apesar de já terem observado no seu dia a dia por diversas formas e motivos os veículos nos quais se apoiam, no local, no momento da visita, demonstraram constantemente uma grande admiração e interesse em saber todos os porquês e para que serviam os equipamentos mostrados, inclusive entrar dentro das próprias viaturas e sentirem-se bombeiros também. Na perspectiva de Dewey (2002), para fins educacionais, temos que dar importância ao conhecimento pormenorizado, adquirido pelos contactos diretos com materiais e objetos reais, processos efetivos da sua manipulação e com o conhecimento das respetivas necessidades e utilizações sociais. Tal foi o entusiasmo que existiram diversos momentos em que foi necessário regular o comportamento das crianças da turma. No momento de diálogo com a turma dentro da sala de aula, todas as crianças tiveram a oportunidade de partilhar sentimentos, experiências e apontar situações nas quais intervém esta corporação.

### **3.2. Colagem - [“O Elefante Diferente (que espantava toda a gente)”]**

No dia 21 de maio de 2018, na aula de Expressões Artísticas e Físico-Motoras, nomeadamente no domínio referente à Educação e Expressão Plástica, que decorreu no momento da tarde, foi solicitada às crianças uma atividade na qual teriam que criar uma ilustração a respeito da obra introduzida na aula de português [“O Elefante Diferente (que espantava toda a gente)”], de Manuela Castro Neves e Madalena Matoso, através da técnica de recorte e colagem.

Num primeiro momento questionaram-se as crianças acerca dos locais onde a personagem principal (o Elefante Diferente), no seu dia a dia, se deslocava com a sua tromba. Uma das crianças respondeu: *Ao salão de chá* (Martinho). Outra acrescentou *À discoteca* (Tomás) e uma outra *Ao supermercado* (Lara). Tendo em conta estas respostas percebi que as crianças estiveram atentas à história e memorizaram os locais por onde passou a personagem principal. Mas um dia o elefante perdeu a sua tromba e resolveu procurá-la.

Partindo da realidade e da experiência social da criança, o educador/professor tenta satisfazer as curiosidades das crianças, suscitando novas observações, provocando diversificadas vivências e utilizando, para isso, os seus melhores recursos (Mendonça, 1994).

Sustentadas em Mendonça (1994) propôs-se às crianças que imaginassem que a personagem principal era da localidade de Bragança e procurava a sua tromba e que se deslocou a todas as intuições para a encontrar.

Questionou-se as crianças acerca dos locais que poderiam ser tidos em conta para serem registados e listados no quadro branco da sala. Surgiram de imediato respostas: *GNR* (Bernardo); *Polícia* (Luísa); *Hospital* (Tomás); *Bombeiros* (Leonor); *Escola* (Lucas) *Supermercado* (Afonso). Ao longo do diálogo mantido com as crianças, percebemos que estas nomearam instituições do meio local conhecidas, estando muitas delas situadas perto da escola.

Depois de ouvirmos as crianças e de procedermos ao registo no quadro branco, foi disponibilizado, a cada criança, um suporte para registo gráfico (folha de desenho branca de tamanho A4), vários recortes de papéis coloridos e de diversos tipos e tamanhos para realizarem, através do recorte e colagem, uma ilustração que representasse o “Elefante Diferente” no momento em que encontrou a sua tromba numa das instituições da cidade de Bragança.

Foi indicado, posteriormente, que cada criança no seu suporte registasse o local apresentado, tendo também a oportunidade de utilizar o lápis de carvão para melhorar o resultado final do seu trabalho.

À medida que foram disponibilizados os materiais, o grupo de crianças demonstrou entusiasmo e vontade de participar, sendo que desde o início do estágio o grupo revelou especial interesse em atividades do género. No momento inicial algumas das crianças revelaram alguma dificuldade em começar a tarefa visto que admitiram não saberem ao certo o que fazer. Pelo contrário, outras fizeram rapidamente uso dos materiais e começaram a tarefa proposta sem qualquer constrangimento ou dificuldade.

Estando as crianças distribuídas a pares conforme os seus lugares nas mesas, ao longo da tarefa demonstraram saber partilhar os recursos com o colega do lado, mas por vezes mostravam interesse pelo que os outros colegas utilizavam. Ao supervisionarmos a atividade e ao verificarmos o sucedido, abordamos o grupo e informamos que podiam trocar de material entre pares, verificando-se posteriormente que essa informação surtiu efeito. Ao longo das atividades fomos acompanhando as crianças e experienciamos que estas estavam dedicadas em elaborar o seu trabalho, trocavam de materiais para uso próprio e compunham a sua ilustração com criatividade e muita imaginação. Concordamos assim com Vayer e Destrooper (1993) quando referem que na escola se deve deixar que a criança exprima a sua

imaginação em certos domínios e circunstâncias, pois “a imaginação tende a tornar-se um produto como os outros conhecimentos” (p.21).

À medida que abordávamos cada criança, estas informavam-nos, de forma natural, qual a instituição que estavam a representar e questionavam se estava bonito. Algumas crianças revelaram dificuldade em elaborar o elefante (a personagem principal) referindo que não sabiam desenhar (*vide* figura 11).



**Figura 11.** Criança no momento da colagem

Apesar do tempo destinado à aula corresponder apenas a 1 hora, o grupo de crianças conseguiu avançar com o trabalho pretendido, embora algumas não tivessem tido tempo suficiente para o terminar, motivo que conduziu a alguma desmotivação no final. Esta desmotivação percebemo-la nas expressões faciais das crianças e na rapidez com que tentavam terminar. Durante a atividade, apesar do grande ruído e alguma agitação provocada pela troca de material entre pares, consideramos que as crianças interagiram de forma saudável e conseguiram também centrar-se no seu trabalho individualmente de forma empenhada e interessada e, neste sentido, conseguiram, com mais ou menos propriedade, responder ao que lhes foi solicitado. Apesar das dificuldades que cada criança sentiu, cada uma tentou ultrapassá-las pedindo ajuda ou optando por outras estratégias para a sua realização.

Na análise que realizamos dos trabalhos produzidos consideramos que foi notório que as crianças tiveram em conta a principal característica da personagem principal, evidenciada pela forma como elaboraram a tromba do elefante e, em alguns casos, fizeram-na num tamanho exagerado. Em algumas produções também foi visível que existiu uma maior preocupação em elaborar o elefante, esquecendo-se da instituição. Em todas as produções também percebemos que as crianças procuraram variar o tipo de papel utilizado para a elaboração do trabalho. Por fim, nem todas as crianças registaram qual a instituição em que pensaram, mas em compensação, alguns dos trabalhos evidenciam, de forma

explícita, através da composição feita, a instituição em questão. Como exemplo apresentamos a figura seguinte (*vide* figura 12).



**Figura 12.** Colagem realizada por uma das crianças

Segundo o que consta na *Organização Curricular e Programas de Expressão e Educação Física-Motora, Musical, Dramática e Plástica do 1.º Ciclo do Ensino Básico*:

o ensino básico constitui-se como a etapa da escolaridade em que se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente, para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspectiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade (p.11).

### **3.3. Ateliê - Instituições do meio local**

No dia 4 de junho de 2018, na aula de Expressões Artísticas e Físico-Motoras, nomeadamente no domínio da Educação e Expressão Físico-Motora, foi proposta uma atividade em grupo no recinto da escola (acerca das principais instituições do meio local), na qual, através de um sistema rotativo, cada grupo teria que passar por todos os postos e realizar as atividades propostas. Segundo Gomes et al., (2017) para que haja alterações das práticas pedagógicas e didáticas, de modo a adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos, são necessárias atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores.

Em cada posto foram desenvolvidas tarefas, entre as quais assinalamos: um jogo de expressão motora (jogado pelas crianças do grupo, em simultâneo), deciframento de uma

advinha, resolução de um problema matemático, formação de palavras e localização no mapa da cidade de Bragança de uma instituição pública (a resposta assertiva dava acesso ao posto seguinte). É de referir que cada posto correspondia a uma instituição e as tarefas realizadas diziam respeito à mesma instituição (Hospital, Bombeiros, Dentista, Polícia). À exceção de um posto, cada criança ilustrava no mesmo suporte, em papel de cenário disponível no chão, uma das instituições a que gostaria de fazer parte quando fosse adulto. Neste local foram disponibilizados também vários materiais riscadores para a realização da tarefa.

Para que fosse possível realizar esta atividade foi necessário o apoio da professora auxiliar, da professora titular e da colega de estágio. Cada uma delas ficou responsável por orientar as tarefas num posto fixo, procedendo ao registo de desempenho de cada grupo na tabela de pontuações fornecida, atribuindo um ponto por cada tarefa realizada.

No momento inicial da aula quando foi proposta a realização da atividade, o grupo de crianças mostrou interesse em participar e, em simultâneo, percebemos uma grande euforia pelo facto de se deslocarem para o exterior. Posteriormente procedeu-se à explicação da atividade, como ia funcionar sem esquecer o local em que ia ser realizada, bem como algumas regras de comportamento a ter em conta. Para que o grupo compreendesse bem as informações dadas e para que a atividade decorresse da melhor forma, procedeu-se a uma exemplificação através de um esquema no quadro branco alusivo ao espaço a ser utilizado, bem como ao local de cada posto pelo qual tinham de passar. Ainda no interior da sala de aula, procedeu-se, de forma aleatória, à divisão da turma em 5 grupos para serem formadas equipas, às quais foram atribuídas as letras A, B, C, D e E. Ficou também estipulado para cada equipa qual o posto para o qual tinha de se dirigir no início da atividade. No momento em que foram formadas as equipas, foi notório que as crianças se preparavam para um jogo de competição, na medida em que ansiavam por saber os nomes dos outros membros da equipa, bem como pela atribuição da letra correspondente. Neste processo uma criança referiu *A nossa equipa vai ganhar, de certeza!* (Martinho).

Segundo consta nos princípios orientadores da *Organização Curricular e Programas de Expressão e Educação Física-Motora, Musical, Dramática e Plástica do 1.º Ciclo do Ensino Básico*:

apesar da sala de aula ser o local privilegiado para a vivência das actividades de expressão plástica, o contacto com a natureza, o conhecimento da região, as visitas a exposições e a artesãos locais, são outras tantas oportunidades de enriquecer e alargar a experiência dos alunos e desenvolver a sua sensibilidade estética (p.89).

Quando as crianças foram deslocadas para o exterior e chegaram ao local em modo de correria, cada grupo facilmente se situou à volta do posto que lhe havia sido destinado (mesa colocada para o efeito) e, de forma enérgica, cada criança explorou com os olhos e com as mãos os recursos disponíveis, situação esta já previsível uma vez que este grupo, desde o início do estágio, demonstrou ser bastante ativo e curioso.

Em relação ao posto do Museu, nomeadamente aquele que se encontrava destinado para as crianças ilustrarem em papel de cenário uma das instituições à qual gostariam de fazer parte quando fossem adultos, foi visível que estas se empenharam na tarefa, apesar de algumas não a terem terminado, por escassez do tempo. Ao contrário do que havíamos previsto, estas conseguiram partilhar e realizar as suas ilustrações sem complicações, sabendo partilhar o espaço estipulado.

No mesmo documento oficial (suprarreferido) encontramos evidenciado que a manipulação e experiência com os materiais, permite que a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e também de representar a realidade.

Os materiais riscadores disponibilizados (lápiz de cera e lápis de cor) foram utilizados para esse efeito. Para além disto, foi também visível que as crianças utilizaram apenas o espaço à volta do suporte, ficando um imenso espaço vazio no centro (*vide* figura 13).



**Figura 13.** *Ilustração em papel cenário*

No que diz respeito ao empenho de cada equipa na realização das tarefas, observamos que todas as crianças responderam às tarefas solicitadas com facilidade, sendo que, por vezes, entre o mesmo grupo havia discordâncias em relação às respostas a dar aos desafios colocados. No desafio em que tinham que localizar e indicar a instituição no mapa da cidade, todos os grupos mostraram facilidade e rapidez na descoberta, embora esta tenha sido facilitada pelo facto de existir a indicação do símbolo de cada instituição no local destinado no mapa (*vide* figura 14).



**Figura 14.** *Localização no mapa de uma instituição*

Ao longo da atividade também foi notório que as crianças demonstravam mais interesse pelas tarefas de educação e expressão físico-motora, visível pelo facto da forma como faziam uso dos materiais para o efeito sem autorização e como tinham um maior interesse em jogar do que responder aos restantes desafios (*vide* figura 15).



**Figura 15.** *Jogo em grupo (jogo de força)*

Consideramos pertinente referir que apesar de nos encontrarmos localizadas num dos postos, foi-nos possível observar e acompanhar algumas trajetórias realizadas pelos grupos. Para além das indicações facultadas pelas professoras, presenciámos igualmente que as crianças, ao longo das atividades, se mostraram interessadas, empenhadas e respondiam aos desafios colocados ao longo da sua participação, de forma ativa e dinâmica. Observámos também que, embora houvesse uma competição inicial entre os grupos, as crianças de cada grupo souberam colaborar entre elas e participar de forma saudável.

Depois de todas as equipas passarem pelos locais destinados, foram orientadas para a sala de aula. Questionaram-se as crianças acerca do que pensaram da atividade e de imediato sentiu-se uma grande agitação por parte do grupo turma, pois todas as crianças queriam opinar ao mesmo tempo. De forma aleatória foram selecionadas crianças para se poderem expressar, sendo que uma referiu *Achei divertido desenhar no papel no chão* (Tomás). Outra pronunciou-se no sentido de referir que gostou *de ir para a rua fazer a atividade e jogar em equipa* (Luís). Uma outra, sem permissão para falar, interrompeu

colocando a questão *Quem foi a equipa que ganhou, professora?* (Bernardo), provocando uma nova agitação na sala. Depois de darmos voz às crianças, constatamos que todas gostaram de participar nas atividades e que foi do seu agrado o facto de terem sido realizadas no exterior. Ao longo do contacto que mantivemos com este grupo de crianças fomos percebendo que as atividades que lhes gerava mais prazer eram aquelas que proporcionam mais dinâmica e ação, nomeadamente as integradas na área das Expressões Artísticas e Físico-Motoras. Julgamos que as atividades que realizamos no exterior lhes permitiu uma maior ação, descoberta, exploração do sentido corporal, participação ativa e trabalho em equipa contrariando assim as tarefas mais rotineiras e, muitas vezes, individuais da sala de aula. Segundo Mateus (2008) a abordagem do estudo do meio social permite uma ligação da escola ao meio, à região e ao meio local, reforçando deste modo a dinâmica social. Acresce ainda que as aprendizagens são promovidas a partir da valorização dos valores sociais ao serem tratados como conteúdos curriculares.

No término do decorrer da aula, através da análise do desempenho dos grupos, registado nas grelhas de pontuação, foi apurada a equipa vencedora. Apesar de não terem existido muitas discrepâncias entre as pontuações, os elementos da equipa vencedora ficaram eufóricos, e nas crianças dos outros grupos foi visível algum desprazer, mas todas entenderam que no jogo existem regras e que há vencedores e vencidos.

#### **4. Apresentação, análise e discussão dos resultados**

##### **4.1. Análise das entrevistas ao grupo de crianças em contexto de pré-escolar e em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A entrevista em contexto de Educação Pré-escolar foi aplicada a 18 das 23 crianças que constituíam o grupo. Neste contexto, optamos por realizar a entrevista individualmente. Embora ainda se tratasse de um contexto com crianças pequenas e podermos fazer a entrevista em pares ou em pequenos grupos, a nossa opção pela entrevista individual prendeu-se com o facto de tentarmos perceber se seria mais profícuo o nosso registo sobre o que cada criança referia (*vide* anexo VI). Contudo, não descartamos a hipótese de fazer em pares, no caso de sentirmos que as crianças se sentissem muito inibidas. Mantivemos também presente os cuidados necessários para a realização da entrevista anotados por Oliveira-Formosinho e Araújo (2008). No momento destinado à entrevista, através de um diálogo amigável, apresentamos uma série de imagens (*vide* anexo VII) relacionadas com algumas instituições, símbolos e alguns veículos usados por elementos da proteção civil e

da saúde. Para além destas foram apresentadas ainda imagens relacionadas com profissões e com duas personalidades bem conhecidas da sociedade, nomeadamente o Papa Francisco e o atual Presidente da República Portuguesa. O objetivo da entrevista, tal como já referimos, foi perceber se as crianças, nesta faixa etária, também reconhecem ou identificam algumas instituições ou elementos da comunidade que as rodeia, bem como conhecer as perceções que possuem sobre os mesmos.

Tal como se encontra referido nas OCEPE, justamente na área do conhecimento do mundo, “a criança já sabe muitas coisas e construiu algumas ideias não só sobre o mundo social e natural envolvente” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.85). À medida que cada imagem era apresentada íamos procedendo ao registo do discurso que consideramos, na altura, mais pertinente. É de referir igualmente que algumas crianças, ao contrário de outras, revelaram um maior à vontade e facilidade em se exprimir perante as imagens que lhes eram apresentadas. De salientar que as imagens despertaram, de imediato, o interesse e a curiosidade de todo o grupo de crianças. Importa também referir que existiram crianças que se apresentaram mais tímidas que outras, aspeto que nos dificultou o registo, isto por falta de entendimento sobre o que pronunciavam. Neste caso presenciamos que algumas crianças pouco ou nada dialogaram, comunicando apenas através de gestos (sim ou não) para dar responder ao solicitado.

A primeira série, de imagens apresentadas, dizia respeito a alguns veículos presentes na sociedade civil, nomeadamente uma ambulância, um carro da Guarda Nacional Republicana e um camião dos bombeiros. Quanto à imagem referente à ambulância verificamos que 50% das crianças a conseguiu identificar. Na identificação que foram capazes de fazer foram surgindo diferentes reações das crianças. Foi perceptível para nós que associavam este veículo, logo à partida, ao Hospital e conseguiram também revelar-nos qual a sua função na sociedade: *a ambulância do Hospital* (Leonor) e *leva os doentes* (Tiago). Outra criança, apesar de não ter dito nada sobre a imagem, de forma espontânea produziu o som da sirene *Tinoní* (Ariana), revelando, desta forma, não saber o nome específico que lhe é atribuído, embora soubesse manifestar o som que emite.

Em relação à imagem representativa do veículo da Guarda Nacional Republicana que, para além dele, também tinha dois elementos da GNR, das 18 crianças entrevistadas, apenas 3 não conseguiram identificar do que se tratava. Grosso modo foi perceptível que as crianças que identificaram o veículo revelaram saber que o carro pertencia à “Polícia” e apenas uma referiu *são os GNR!* (Ariana). Através do diálogo que foi mantido com uma das crianças percebemos que já tinha observado o carro na rua e tinha ideia das suas funções na

sociedade, ao expressar-se tranquilamente: *Polícias. Estavam aqui pertinho, prendem as pessoas más!* (Leonor). Outra criança, quando observou a imagem foi, inicialmente evidente, pela sua expressão facial, um certo espanto, acabando por referir *São os polícias, estavam na minha sala!* (Rafael). Certamente esta criança estava a referir-se à ação de sensibilização dinamizada pela GNR proporcionada às crianças, por solicitação da instituição, sendo que reconheceu os agentes, bem como o carro utilizado pelos mesmos.

A última imagem a ser apresentada retratava o camião dos Bombeiros. Este veículo foi identificado por 12 das 18 crianças entrevistadas. Apesar de não proferirem muito acerca do mesmo, nenhuma referiu que era o camião dos bombeiros, mas, por outro lado, muitas revelaram saber que pertencia aos “bombeiros”. Uma das crianças confundiu o veículo com um *autocarro* (Tiago), mas consideramos que, no geral, o grupo foi observador e as crianças, tiveram o cuidado de falar sobre alguns dos elementos constituintes do veículo. Os aspetos que, de facto, lhes chamou mais a atenção foi a sua grande dimensão, os pneus, a escada e a cor vermelha. Uma criança chegou mesmo a referir, com alguma euforia: *Tem uma escadinha. São os bombeiros* (Rita).

Como se encontra referido nas OCEPE, para estruturar e representar a sua compreensão do mundo, as crianças recorrem a diferentes meios de expressão e comunicação (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Segundo as reações e as respostas das crianças acerca destes três veículos, verificamos que, para a maioria, não eram desconhecidos e que, embora não sabendo os respetivos nomes, já tinham tido contacto com eles no exterior da instituição. Como também já referimos, a maioria das crianças conseguiu associar os veículos às instituições corretas e respetivos membros da sociedade, revelando-nos também algumas das suas perceções sobre os mesmos.

Posteriormente realizamos uma outra sessão em que as imagens exploradas eram referentes a instituições, nomeadamente uma biblioteca escolar, uma sala de aula e outra do Teatro Municipal da localidade. Em relação à imagem da biblioteca apenas 6 das 18 crianças a conseguiu identificar corretamente. Para além de duas crianças proferirem apenas a palavra *biblioteca* (Tiago e Ana), outra referiu o que neste local podia fazer, como podemos perceber através da expressão *É onde vou escolher livros* (Martim) Outra criança chegou a enfatizar com quem costumava ir à biblioteca: *Vou com a professora e os amigos* (Leonor).

Apenas 6 das 18 crianças entrevistadas conseguiram identificar a imagem referente a uma sala de aula, o que se justifica pelo facto de, ao observarem crianças e um adulto ao redor de uma mesa, as levar a pensar que estariam num ambiente familiar, ou seja, dentro de uma habitação. As crianças identificaram a imagem, referindo que os *meninos* estavam na

sala com a professora, mas outra, talvez por ser mais perspicaz, revelou ainda o que se encontravam a fazer na imagem: *Os meninos estão a pintar, estão na escola* (Rita).

No que diz respeito à imagem referente ao Teatro Municipal, contrariamente às nossas expectativas iniciais, apenas 3 crianças identificaram o edifício. Apesar de a imagem ter sido escolhida com o objetivo de perceber se as crianças identificavam, ou não, o Teatro Municipal da localidade, dessas 3 apenas 2 o identificaram sendo que a outra expressou-se pensando que era uma sala de espetáculos fora da localidade referindo *É a sala de ballet. Foi longe, ao pé da aldeia dos meus avós* (Rita). Considerando ainda as duas crianças que reconheceram o edifício através da imagem, uma acrescentou ter estado “(...) *nesta casa. Estava lá a professora Bela* (Ana) e a outra disse: *Amanhã vou com o meu pai, a minha mãe e o Miguel aqui!* (Tiago). Através destas revelações foi possível perceber que na escola se proporcionam, às crianças, atividades e iniciativas que se realizam fora deste contexto, existindo assim uma ligação e parcerias com outras instituições não escolares em que são envolvidas as crianças, proporcionando-lhe aprendizagens em espaços plurais. Para além disto, a família aparece também envolvida, visto que, como descrito, e nesta situação em específico, uma criança referiu que iria com alguns membros da sua família, o que nos levou a pensar que não só a escola, mas também os pais das crianças e/ou outros familiares proporcionam atividades promotoras da ligação com a comunidade local.

Apesar de se esperar que mais crianças identificassem as instituições apresentadas nas imagens, conseguimos perceber que, para além de terem referido o que se faz em cada uma delas, e darem um exemplo (em alguns dos casos), também enunciaram quem lhes permitiu a ida aos locais, neste caso a escola e a família. Nas OCEPE inscreve-se que existe um conjunto de conhecimentos relativos ao meio social e cultural que a criança vai adquirindo nos seus contextos sociais imediatos, como a família e jardim de infância, e no ambiente da sua comunidade (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

A terceira série de imagens reveladas às crianças teve como foco de interesse a visualização de situações relativas a 4 profissões, os Bombeiros, um Dentista, um Médico e um Padeiro, respetivamente. Após a visualização das imagens, apenas 4 crianças não identificaram a figura dos bombeiros. Das 14 crianças que identificaram e referiram que eram Bombeiros, além de surgirem reações distintas (pois algumas revelaram medo) foi perceptível que determinadas crianças já possuíam noções acerca dos serviços prestados por esta corporação, como podemos perceber através do discurso de duas crianças: *Apagam os fogos. Não tenho medo* (Sara) e *Ajudam nas árvores os gatinhos* (Martim).

Em relação à figura do Dentista apenas 5 crianças a identificaram sendo que as restantes 13 não disseram absolutamente nada, admitindo, algumas destas, que não sabiam de quem se tratava. Das 5 crianças que identificaram o que estava impresso na imagem, ambas referiram que se tratava do “médico”, sendo que nenhuma soube dizer “dentista”, embora tivessem referido *médico dos dentes* (Filipa). Muito atentas aos pormenores da imagem, ao observarem uma figura humana com uma bata branca, máscara e instrumentos nas mãos, retratando um momento de assistência a uma paciente (que se encontrava de boca aberta), cada uma destas crianças indicou possíveis cenários. Uma referiu *vê se está algum sujo, e isto puxa a bochecha para arrancar o dente se precisar* (Rita) e a outra *está a tirar as cáries* (Tiago). Estes comentários, em nosso entender, são demonstrativos de que estas crianças possuem algumas percepções acerca das funções do Dentista. Como descrevem Oliveira-Formosinho e Lino (2008) “as crianças não só possuem conhecimentos emergentes e implícitos com também uma grande capacidade de observação, análise e interpretação” (p.58).

Sobre a imagem com a figura do Médico apenas 5 crianças não a conseguiram identificar, embora tivesse sido visível a divergência em relação ao nome atribuído, visto que umas referiram *médico*, outras *doutor* e uma referiu *enfermeiro*. As crianças, ao observarem a figura de uma pessoa com uma bata branca e, mais uma vez, atentas aos pormenores, uma delas referiu *Médico! tem um ‘cuiscópio’ para ver o coração* (Rita) (desconstruímos a forma de proferir a palavra dita pela criança de “cuiscópio” para “estetoscópio”). Notamos que conseguiram expressar-se sobre as representações que tinham sobre o Médico, como exemplo anotamos os seguintes discursos: *Médico, trata dos meninos quando estão doentes* (Ana); *Médico, cuida das pessoas*. Para além destas referências, houve outra criança que mencionou que *é o médico do Hospital. Vê a barriga*. (Leonor), demonstrando, assim, que sabia que a profissão do médico estava associada a uma instituição, neste caso ao Hospital.

No que diz respeito à imagem com a figura de um Padeiro foram 11 as crianças que identificaram esta profissão. Em primeiro lugar, uma das crianças referiu que *Fomos aqui, com a professora* (Leonor), estando a referir-se à visita de estudo realizada a uma pastelaria do meio local. Embora nessa visita de estudo tivesse sido possível observar o processo de confeção das filhós (doce tradicional), a criança, ao observar o padeiro, no momento de amassar o pão, lembrou o que observou nessa visita. Tal como aconteceu com a figura do dentista, as crianças não referiram qual a figura que observavam era a do Padeiro, mas disseram o que estava a fazer: *É o cozinheiro que faz o pão!* (Rita). Uma criança referiu

ainda que *Faz pão. O meu pai faz* (Joana). Este comentário foi revelador de que esta criança sabia qual a profissão do seu pai, embora não soubesse dizer o nome da profissão, uma vez que depois de a questionarmos respondeu que não sabia.

Das profissões apresentadas às crianças, a única profissão sobre a qual, a maioria conseguiu referir o nome foi a de Médico, visto que um indivíduo de bata branca e estetoscópio é mais familiar às crianças. Em relação ao Dentista, foi confundido com o médico, pois apresentava-se igualmente com bata branca. Contudo, as crianças mais atentas e observadoras de todos os pormenores, ao verificarem que possuía instrumentos nas mãos, decifraram que era o Médico que *trata dos dentes*, embora não soubessem como se chamava (dentista). Quanto às restantes profissões apresentadas, embora não indicassem o nome, foram capazes de falar sobre as funções das pessoas que a desempenhavam. Segundo o que consta nas OCEPE existe um conjunto de “saberes que facilitam uma progressiva consciência de si, do seu papel social e das relações com os outros e uma melhor compreensão dos espaços e tempos que lhe são familiares, permitindo-lhe situar-se em espaços e tempos mais alargados” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.88).

Para finalizar foram apresentadas mais duas imagens referentes a duas personalidades conhecidas e de grande influência social, e que frequentemente aparecem nos *media*, nomeadamente o Papa Francisco e o atual Presidente da República, Marcelo Rebelo de Sousa.

Quanto à figura do Papa Francisco 6 crianças identificaram-na. Sobre ela, uma das crianças referiu: *É o papa! não sei o que faz...* (Diogo). Foi também confundido com um *médico* e um *padre* por duas das crianças, pelo facto de usar batina branca, outras duas julgaram ser *Jesus*. Também verificamos que algumas crianças conheciam a figura do Papa da televisão, como se revela no discurso: *Vi na televisão* (Diogo). Para além deste comentário, 3 das crianças fizeram referência aos seus avós. Como exemplos salientamos dois discursos: *Vi na televisão da minha avó! É o da missa!* (Ariana); *Jesus. A minha avó foi aqui ao Jesus à missa* (Rafael).

No que diz respeito à imagem representativa do atual Presidente da República, Marcelo Rebelo de Sousa, apenas foi identificado por 3 crianças, sendo que as restantes 15 disseram que não o conheciam nem nunca o tinham visto. Das 3 crianças que o reconheceram, uma delas, apesar de não referir que se tratava do presidente, tentou proferir o seu nome *Rubelo* (Diogo) (desconstruímos a forma de proferir a palavra dita pela criança de “Rubelo” para “Rebelo”). Outra criança, apesar de se ter confundido no que disse inicialmente, acabou por referir que quem via era o *presidente* (Miguel), ou seja, conseguiu

identificá-lo apesar de não referir o seu nome. Tal como aconteceu anteriormente, com a figura do Papa, houve uma criança que referiu: *Vi na televisão. Não sei como chama* (Tiago). Como se encontra referido nas OCEPE

hoje em dia, as crianças contactam com instrumentos e técnicas complexos e têm acesso, através dos media e das tecnologias digitais, a saberes sobre realidades mais distantes, que também fazem parte do seu mundo, e, de que, gradualmente, se vão apercebendo e apropriando (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.85).

Em relação às duas personalidades apresentadas, como era espectável, poucas crianças reconheceram estas duas figuras. Apesar disso pelas revelações feitas pelas crianças, foi possível constatar que, para as figuras, foram reconhecidas através da televisão. Em relação à primeira figura as crianças possuíam dúvidas sobre de quem se tratava, pensando algumas que era “Jesus”. Foi claro para nós que as crianças sabiam que esta figura estava ligada à igreja, mas não sabiam realmente de quem se tratava.

A quarta série de imagens apresentada dizia respeito a símbolos, nomeadamente o símbolo dos CTT (Correios e Telecomunicações de Portugal), o da Galp (GALP Energia, SGPS, S.A.), o da Farmácia e o do Hospital.

Em relação ao símbolo dos CTT foi identificado por 4 crianças, sendo que apenas uma delas referiu o seu nome “*correio*” (Diogo). Verificamos também que 3 destas crianças referiu ter visto o símbolo num veículo: *Já vi no popó vermelho* (Rafael); *Vejo sempre um carro desses!* (Marco); *Vi no carro das encomendas* (Tiago).

Quanto ao símbolo da Galp, só obtivemos uma resposta de uma criança, que depois de observar, por momentos a imagem e de uma forma atenta, referiu *É perto da minha casa* (Leonor). Foi ainda questionada acerca do que via, e se sabia ao que correspondia, mas esta disse que não sabia, mas que se localizava perto da sua habitação.

O símbolo da farmácia apenas foi identificado por 1 criança, o que levanta algumas dúvidas visto que respondeu *Já o vi na feira* (Marco). De seguida questionou-se a criança *onde?* e esta tentou explicar, mas não foi entendida a resposta, e não quisemos insistir.

Por último, o símbolo do Hospital só foi identificado por duas crianças, sendo que uma criança disse de imediato *Hospital* (Rita) e a outra referiu *Eu vim no médico com a minha mãe* (Rafael). Este símbolo também foi associado ao helicóptero, uma vez que expôs o seguinte: *Sim. No sítio do helicóptero* (Diogo). Em relação aos símbolos apresentados consideramos que foram identificados por poucas crianças. O símbolo dos CTT foi o mais reconhecido (4 crianças), não pelo facto destas crianças referirem do que se tratava, mas sim pelo facto de referirem já o terem observado em veículos da empresa.

Deste modo, relembremos Oliveira-Formosinho, citada por Oliveira-Formosinho e Araújo (2008):

No âmbito de uma pedagogia da participação preconiza-se a construção de um quotidiano educativo que concebe a criança como uma pessoa com agência, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade (p.33).

A entrevista também foi realizada com o grupo das 26 crianças do 1.º ano de escolaridade no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (*vide* anexo VIII). Optamos por realizá-la também da mesma forma, sendo ela individual pelas mesmas razões apontadas e sustentamo-nos nos mesmos tópicos sobre os cuidados a ter na realização de entrevistas com crianças, bem como nas questões éticas, defendidos por Oliveira-Formosinho e Araújo (2008). As imagens apresentadas foram as mesmas, tendo, de igual forma, as mesmas intencionalidades. Ao contrário do que foi constatado em contexto de Educação Pré-escolar, as crianças demonstraram maior à vontade e facilidade em se expressar, sendo que também revelaram uma enorme curiosidade em saber o que as imagens continham.

Na entrevista começamos também por mostrar as imagens referentes a 3 veículos. As figuras presentes nestas imagens foram identificadas de forma imediata e clara por cada criança sem mostrarem quaisquer dúvidas quanto ao que viam.

Em relação às imagens referentes às instituições, também foram identificadas por todas as crianças. Ao contrário da entrevista realizada com as crianças de Educação Pré-escolar, este grupo reconheceu a imagem referente ao Teatro Municipal da cidade, isto depois de a observarem com atenção. No momento da observação uma criança referiu: *Já estive aqui a ver um teatro que fizeram* (Luísa). A maioria das crianças referiu que tinha ido lá com a escola e outras vezes com alguns membros da família para assistir a espetáculos.

Relativamente às imagens ligadas às profissões também foram identificadas por todas as crianças, embora tivéssemos notado que duas crianças sentiram dificuldade em identificar o Médico visto que referiram *Deve ser um Enfermeiro* (Lucas e Afonso), mas mantiveram sempre a dúvida se seria Médico ou Enfermeiro. Contudo julgamos ser normal a existência deste tipo de dúvidas visto que tanto os Médicos como Enfermeiros possuem uma farda idêntica. A visita de estudo realizada ao quartel dos Bombeiros Voluntários de Bragança parece não ter sido esquecida pelas crianças, sendo que várias a referenciaram quando lhes foi apresentada a imagem dos Bombeiros, tal como salientou uma das crianças *Eu já fui a uma visita de estudo e entrei no camião deles* (Martinho). Foi também notório

que, ao longo do diálogo estabelecido, muitas vezes, as crianças indicaram amigos ou familiares que tinham esta profissão, de forma entusiástica.

Quando foram apresentadas as imagens referentes ao Papa Francisco e ao atual Presidente da República (PR), Marcelo Rebelo de Sousa, salientamos que este último não foi identificado por todas as crianças. Mais uma vez parece que estas duas figuras são reconhecidas pelas crianças pela televisão, embora tivessem enfatizado a presença do PR: *Está sempre a aparecer na televisão* (Luana); *Fala muitas vezes na televisão* (Martim).

Por último, nas imagens apresentadas com os símbolos, pudemos constatar que foram reconhecidos por quase todas as crianças, excetuando-se 8 que não conseguiram identificar o símbolo da Farmácia. No momento em que esta imagem foi colocada à frente das crianças, a maioria ficou muito pensativa uma vez que não reconheciam o símbolo presente na imagem. Contudo, solicitando-lhe uma observação mais atenta, ia surgindo a resposta assertiva. Quanto às crianças que, mesmo após uma observação mais atenta, não identificaram o símbolo e referiram nunca o terem visto. Depois revelamos de que símbolo se tratava e estas mostraram-se surpreendidas, admitindo que já o tinham visto à entrada de alguma farmácia, mas não se lembravam.

Depois de analisarmos as respostas de cada grupo de crianças, nas diferentes faixas etárias, verificamos que com o grupo de crianças de 2 e 3 anos, apesar de ainda não conseguirem manter um diálogo fluido, embora fosse muito espontâneo, sentimos que se expressavam mais a nível afetivo e emocional, visível numa variedade de reações, mais ou menos positivas, dependendo do que cada imagem transmitia a cada um das crianças. Assim, através das expressões e reações de cada criança conseguimos perceber que algumas (aproximadamente 50% das crianças) já tinham estado em contacto com a realidade e já possuíam algumas representações sociais associadas às imagens mostradas.

Acerca do grupo de crianças de Educação Pré-escolar revelaram possuir muitas perceções em relação às imagens que lhes foram apresentadas, também com aproximações claras à realidade social e verificamos que, para além de se exprimirem corretamente, também deixaram transparecer muitas emoções, sobretudo aquando da observação de algumas imagens. Fizeram comentários pertinentes e, em alguns casos caricatos, como se pôde constatar em alguns comentários aqui narrados.

No que diz respeito à entrevista realizada com o grupo de crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, como se constata, praticamente todas as imagens foram identificadas, realçando a reação de referirem imediatamente o que viam e algum receio de errar. Por fim, consideramos pertinente referir que tanto o grupo de crianças de Educação Pré-escolar como

as do 1.º Ciclo do Ensino Básico lembraram as visitas de estudo anteriormente proporcionadas: no contexto de Educação Pré-escolar a visita à pastelaria do meio local; e, no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, a visita ao Quartel dos Bombeiros Voluntários de Bragança. Percebemos, assim, que as visitas de estudo realizadas deixaram marcas positivas de aprendizagem nas crianças. Corroboramos também a ideia de Oliveira-Formosinho e Lino (2008) quando nos dizem que “as crianças são competentes para descreverem e interpretarem o que se passa nos contextos educacionais, e que por isso, é muito importante aproveitar essa competência para a sua educação escolar e cívica” (p.57).

#### **4.2. Análise das entrevistas às Educadoras e Professora Cooperantes**

Para além da entrevista efetuada com os diferentes grupos de crianças, recorremos também a um inquérito por questionário (*vide* anexo IX) à educadora cooperante do contexto de Educação Pré-escolar e à professora titular do contexto do 1.º CEB (trata-se de um tipo de amostragem não probabilística<sup>5</sup>), constituído por questões pré-selecionadas (abertas e fechadas)<sup>6</sup>, com o objetivo de percebermos em que medida se efetiva a colaboração das instituições que prestam serviços públicos e de apoio comunitário, inseridas no meio envolvente dos contextos educativos pelos quais passamos ao longo da PES, e perceber se o envolvimento/participação das instituições que prestam serviços públicos, do ponto de vista das educadoras/professoras, se constituem em benefícios para alargar as experiências de ensino/aprendizagem proporcionadas às crianças. Embora tivéssemos solicitado alguns dados pessoais garantimos o anonimato e a confidencialidade das suas respostas neste ponto, bem como das outras opiniões, vertidas em formato de escrita, ao longo do questionário. Ficamos igualmente a saber os anos de serviço letivo que cada uma das inquiridas possuía, sendo que a educadora cooperante admitiu ter “31” anos de serviço letivo e a professora titular do 1.º CEB “33” anos de serviço letivo. As duas primeiras questões, diziam respeito à participação em atividades desenvolvidas e em que medida essa participação se efetivava por iniciativa própria ou por iniciativa do agrupamento ou da instituição.

Em relação à primeira questão colocada (*Participa em atividades desenvolvidas na comunidade envolvente ao jardim de infância/Escola do 1.º CEB*), ambas as inquiridas assinalaram, na escala de itens-simples de respostas (*Nunca; Raramente; Às vezes, Muitas*

---

<sup>5</sup> Por considerarmos que não existe uma garantia estatística de que a amostra recolhida a partir da população seja representativa, pelo facto de ter sido selecionada de acordo com a nossa disponibilidade para recolher os dados e de acesso ao local e também por sermos conscientes de que não possuímos uma listagem exaustiva da população.

<sup>6</sup> Para garantir a qualidade dos resultados da investigação o inquérito por questionário foi alvo de validade externa por parte de duas professoras da Escola Superior de Educação, para além da nossa orientadora.

vezes; *Sempre*), como opção *Sempre*. Verifica-se, assim, pelo tipo de resposta que tanto a educadora como a professora cooperantes participaram como o/a seu/sua grupo/turma em atividades que foram desenvolvidas na comunidade e que envolveram o jardim de infância e a escola do 1.º CEB. De facto, durante as horas de contacto que mantivemos com o grupo de crianças em contexto de educação pré-escolar, tivemos a oportunidade de verificar, também como observadora interveniente, a participação efetiva em algumas atividades dinamizadas pela comunidade com as crianças. Através de conversas informais que fomos mantendo com a educadora cooperante também pudemos comprovar a veracidade do seu relato, uma vez que fomos contactando e dinamizando atividades em espaços plurais com a comunidade. Algumas dessas atividades partiram das necessidades e interesses manifestados pelas crianças e outras encontravam-se, desde o início do ano letivo, plasmadas no projeto educativo da instituição, envolvendo, precisamente, atividades em parceria com instituições que prestavam serviços públicos e sociais.

Corroboramos o pensamento de Miguéns (2008) quando defende que na ligação/interação com a comunidade o educador/professor enquanto interveniente, deve cooperar com outros agentes educativos e da comunidade, demonstrar interesse pela ação, bem como perceber o grau de influência que os mesmos mantêm com as crianças, cooperando assim em projetos comunitários de interesse para a ação pedagógica.

Durante a experiência que vivenciamos ao longo da PES, sobretudo no contexto de Educação Pré-escolar, verificamos que houve quatro atividades desenvolvidas com o grupo de crianças, nas quais tivemos a oportunidade de participar. Uma delas foi uma visita de estudo ao museu Casa da Seda, local onde foi proporcionada, ao grupo de crianças e adultos, a explicação de toda a sequência que integra o ciclo da seda, desde a reprodução, crescimento do bicho-da-seda, produção do fio de seda à tecelagem do mesmo, recorrendo a elementos ilustrativos e instrumentos disponíveis no espaço visitado. Em relação ao projeto “Sorriso Branquinho”, experiência dinamizada por uma médica dentista com a colaboração de uma auxiliar, ocorreu na sala de atividades para a visualização de uma sequência de imagens ilustrativas de bons hábitos higiénicos dentários para que, posteriormente e individualmente, fosse realizado o diagnóstico superficial da dentição de cada criança (com a consolidação do encarregado de educação) para futuras intervenções, caso estas se revelassem necessárias. Houve também a participação numa sessão dinamizada por um grupo de enfermeiras estagiárias, relativa a questões ligadas à sexualidade, com a dramatização da história “Quico e a mão” destinada, não só ao grupo de crianças, mas também a outros grupos de crianças de outras salas do contexto educativo onde fomos integradas. Relembramos igualmente uma

ação de sensibilização acerca das questões ambientais e primeiras aprendizagens sobre como colocar o lixo nos ecopontos correspondentes, dinamizada por um membro do Centro de Ciência Viva de Bragança. Já a professora titular do 1.º CEB informou-nos que, desde o início do ano letivo, envolveu sempre o seu grupo de crianças em atividades que envolviam a comunidade, embora com menor frequência. A mesma professora também nos informou que participaram em duas atividades, nomeadamente uma ação de sensibilização dinamizada pela Polícia de Segurança Pública (PSP) e uma outra referente à doação de alimentos a instituições carenciadas. Comprovamos, assim, as palavras de Mendonça (1994) quando nos assegura que os professores não são os únicos educadores da criança, visto que existem outras instituições e formadores de várias naturezas interessadas no desenvolvimento local da educação.

No que diz respeito à segunda questão, tentamos perceber se as situações de participação com a comunidade local aconteciam por iniciativa do agrupamento, da instituição, por iniciativa própria ou por outra via. Nesta última possibilidade de resposta as inquiridas teriam de referir de quem partia essa iniciativa. Verificamos uma divergência nas respostas dadas, embora não tivessem sido muito dissemelhantes. Em relação às respostas dadas pela educadora cooperante, esta respondeu *Muitas vezes* às opções *Por iniciativa do Agrupamento*, *Por iniciativa da instituição* e *Por sua iniciativa*. Quanto às respostas dadas pela professora titular da turma do 1.º CEB salientamos que respondeu *Muitas vezes* à opção *Por iniciativa do agrupamento* e *Às vezes* na opção *Por iniciativa da instituição*, sendo que à opção *Por sua iniciativa* não respondeu. Fazendo uma análise das repostas a esta questão, e comparando as respostas das duas cooperantes, verifica-se que na opinião da educadora cooperante as situações de participação acontecem na maioria (*Muitas vezes*) por iniciativa quer do agrupamento, quer da instituição, quer ainda por iniciativa própria. Importa referir que o educador/professor, como organizador e facilitador de recursos, tanto na sala de aula como noutros espaços, que envolvam as crianças em atividades curriculares ou extracurriculares, “já não é o que transmite conhecimentos (...), mas o que cria condições necessárias para que [estas] aprendam” (Barroso, 1995, p.20).

Consideramos assim, tendo em conta as respostas dadas e a nossa opinião sobre o assunto, que a educadora cooperante admite que as iniciativas tomadas para as situações de participação das crianças com a comunidade sucedem por iniciativa de todas as partes, importando realçar que muitas vezes também advêm da sua própria iniciativa. Já a professora cooperante partilha de uma ideia distinta da da educadora cooperante, visto que considera que há mais iniciativa por parte do agrupamento, do que propriamente pela instituição. De

salvaguardar que à opção *Por sua iniciativa* não assinalou qualquer opção, facto que nos poderá levar a inferir que a professora não toma iniciativa quando se trata de programar atividades de interação com a comunidade local.

Canário (2008) refere que não chega mudar o modo como a escola se relaciona com a comunidade, mas mudar também a escola e mudar a comunidade. Assim a comunidade tem que ser algo concebido como algo que se encontra dentro da escola, através das crianças, visto que o modo mais direto de intervir nesta relação está na forma como estas são tratadas.

Na terceira questão colocada (*Considera que o envolvimento das instituições, que prestam serviços à comunidade, auxilia na promoção das aprendizagens das crianças?*) era dada às inquiridas a possibilidade de colocarem uma das seguintes opções: *Sim* e *Não* (este tipo de resposta fechada permitir-nos-ia uma maior facilidade no tratamento, mas ficaríamos sujeitas a recolher informação menos detalhada). Para que as inquiridas não ficassem limitadas às opções de resposta fechada, e no caso de responderem afirmativamente, teriam de justificar em que medida consideravam que o envolvimento com a comunidade auxiliava na promoção das aprendizagens das crianças. Ambas as inquiridas responderam *Sim*. A educadora cooperante justificou dizendo que *é a forma mais eficaz de fazer chegar às crianças a realidade concreta*. A professora cooperante explicou que *as atividades proporcionadas pelas instituições são sempre experiências enriquecedoras e promotoras de novas aprendizagens, quer a nível intelectual quer social*. Percebe-se, assim, que o estudo do meio social é facilitador de aprendizagens significativas que, “fora ou dentro da escola, tornam também significativos os seus saberes, os seus interesses e as suas reais necessidades” das crianças (Mateus, 2008, p.23).

Apesar das inquiridas terem relatado justificações diferentes, parece-nos que partilham da opinião de que o envolvimento das instituições que prestam serviços à comunidade, auxiliam na promoção das aprendizagens das crianças, visto que a educadora cooperante considera que é a forma mais eficaz de dar a conhecer a realidade às crianças e, na opinião da professora cooperante, estes tipos de atividades revela-se como experiência, não só enriquecedora, como também promotora de novas aprendizagens, tanto a nível intelectual como social, como se comprova nos discursos antecedentes. Posto isto, concordamos com Dewey (2002) quando nos diz que o que mais interessa são os progressos feitos pela criança individualmente, bem como o seu desenvolvimento físico normal e a sua evolução ao nível das capacidades, se esta interatua com membros da comunidade educativa e social onde se insere.

A quarta questão (*Nos projetos pedagógicos (ou plano de atividades) de cada grupo/turma inclui experiências que promovam o contacto e a descoberta com a comunidade e instituições (serviços)?*) tinha as mesmas características de resposta que a anterior. No caso da resposta ter sido dada afirmativamente, as inquiridas tinham de referir alguns exemplos. Uma vez mais ambas as inquiridas responderam *Sim*. Tendo sido solicitado a apresentação de alguns exemplos obtivemos as seguintes respostas: *todos os museus da cidade* (Educatória) *PSP, Museu e Bombeiros* (Professora).

De facto, ao ser estabelecida uma relação direta com os factos do mundo, o território ocupa assim um lugar fundamental, favorecendo uma experiência não só significativa como diversificada e socializadora, facilitando, deste modo, que os acontecimentos e os serviços socioculturais da cidade estejam acessíveis à curiosidade do sujeito na facilitação do contacto, especialmente com serviços do tipo cultural em que os profissionais possuem um papel fundamental visto que atuam como mediadores (Villar, 2001). Foi precisamente este sentido que assumimos ao longo das nossas práticas nos contextos.

Em relação aos exemplos dados pela professora cooperante verificamos que a *PSP* e os *Bombeiros* eram as duas instituições que ficavam mais próximas da instituição escolar, fator este (ou não), que possibilitava um acesso mais rápido às mesmas. Por outro lado, também consideramos que este tipo de instituições, que prestam serviços públicos, sejam aquelas que estabelecem mais parcerias com as escolas, visto que são de grande interesse para a sociedade e, por tal, importa manter o contacto com os mais novos, como fins impulsionadores de boas condutas e valores. Concordamos também com o facto de que os estabelecimentos de ensino não podem esquecer os contextos socioeconómicos e culturais em que se encontram situados, pois é necessário “territorializar as escolas”, de modo a orientar a ação educativa tendo em conta as características das comunidades envolventes, dizendo respeito às especificidades socioculturais bem como aos interesses e às expectativas das crianças (Azevedo, cit. por Costa, 2003, p.41).

Na quinta questão (*Considera que a colaboração com instituições que prestam serviços públicos à comunidade favorece um clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre crianças e adultos?*) mantivemos a mesma estrutura de resposta, apenas com a diferença de que teriam de a justificar em ambos os casos, ou seja, quer tivessem colocado *Sim* ou *Não*. Ambas as inquiridas responderam *Sim*. A educadora cooperante expôs que a colaboração com as instituições que prestam serviços públicos despertam *a curiosidade das crianças relativamente ao mundo que as rodeia e as instituições por sua vez aprendem a valorizar o contexto escolar* e a professora titular afirmou que *a interação crianças/adultos*

*e vice-versa é normalmente geradora de trocas de saberes e satisfaz grandemente a curiosidade própria das crianças.* Para Marques (1996) é pelo facto destes grupos da comunidade possuírem sistemas de referência e abordagens diferentes que o diálogo educativo se torna rico.

Na sexta questão (*Considera pertinente que as pessoas que estão integradas em instituições públicas compreendam as finalidades, as funções e os benefícios pedagógicos da educação básica?*) ambas as inquiridas responderam afirmativamente (*Sim*). Nesta questão não houve, da nossa parte, um posicionamento que desse a possibilidade de justificação da resposta, por não consideramos necessário. Contudo, poderá ser um aspeto a considerar se, no nosso futuro profissional, sentirmos a necessidade de replicarmos este inquérito por questionário.

Na última questão (*Que sugestões daria para melhorar o envolvimento das instituições públicas com o jardim de infância/Escola do 1.º CEB*), de resposta aberta, apenas se obteve o esclarecimento da educadora cooperante: *considero que estão a fazer um bom trabalho uma vez que se organizam e se disponibilizam sempre para acolher as propostas dos educadores.* Como podemos constatar a resposta, que consideramos igualmente pertinente, não se enquadra no solicitado, uma vez que não aventou qualquer tipo de sugestão de melhoria, mas contribui sim com a sua opinião acerca do trabalho desenvolvido nas atividades de parceria entre as instituições da comunidade e as crianças. Quanto à professora cooperante ficamos sem perceber o motivo pelo qual não deu qualquer tipo de resposta.



## Considerações finais

Chegadas a esta parte do nosso relatório final de PES apraz-nos tecer algumas considerações finais considerando as pesquisas efetuadas e a análise dos resultados obtidos nos capítulos precedentes deste trabalho, e, também, atendendo aos objetivos que foram traçados. Pretendemos, de igual forma, refletir sobre as (EEA) desenvolvidas durante a PES (nos três contextos pelos quais passamos) e, ainda, sobre os dados obtidos, salvaguardando a questão-problema do estudo que formulamos, bem como os objetivos, nos quais sustentamos todas as EEA desenvolvidas.

Consideramos que a PES se revelou fundamental por contribuir para a nossa formação pessoal e profissional, pois a experiência que vivenciamos, no âmbito da PES, auxiliou-nos para a ampliação do nosso saber enciclopédico e, por tal, somos conscientes de que desenvolvemos competências de investigação, observação, planificação, reflexão e organização do trabalho, competências que consideramos fundamentais para todos os profissionais de educação, sobretudo para nós que estivemos integradas, ao longo destes últimos cinco anos (três na licenciatura em Educação Básica + dois num curso de mestrado profissionalizante para o ensino), na formação inicial para sermos futuras educadoras/professoras. Sublinhamos que a observação, nos contextos educativos, se revelou indispensável para a fase seguinte de intervenção (mas é de realçar que não foi descuidada, por nós, em nenhum momento), visto que permitiu não só identificar as características dos grupos de crianças, mas conhecer também todo o meio envolvente. No processo de planificação das atividades educativas, tivemos o cuidado de escolher as melhores estratégias de modo a estimular a participação, empenho, atenção e o interesse das crianças nas atividades propostas, e ir ao encontro dos objetivos estabelecidos, nomeadamente, desenvolver experiências que promovessem o contacto e a descoberta com a comunidade e instituições (serviços) do meio local. Importa igualmente referir que mantivemos sempre um olhar atento aos documentos oficiais, os quais, voltamos a frisar: as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) e as *Metas de Aprendizagem*, no caso da Educação Pré-escolar (EPE), e, as *Metas Curriculares de Português*, as *Metas Curriculares de Matemática* e a *Organização curricular e programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico*, para as áreas de *Estudo do Meio* e *Expressões Artísticas e Físico-motoras* (domínios da *Expressão e Educação Plástica*, *Expressão e Educação Físico-motora*, *Expressão e Educação Musical* e *Expressão e Educação Dramática*), no âmbito do 1.º CEB.

No decorrer da nossa ação educativa nos contextos, na PES, deparamo-nos com algumas dificuldades no que diz respeito ao desenvolvimento das EEA nos contextos de Creche, EPE e 1.º CEB. Em contexto de Creche, as dificuldades surgiram, tal como se encontra referido no capítulo III deste relatório, pelo facto de ainda não termos definido o objeto de estudo da nossa investigação e também pelo facto de considerarmos que as horas de contacto ocorreram num período de tempo muito curto. No contexto de EPE, devido às condições climáticas, agravadas durante todo o período de horas de contacto que mantivemos com este grupo de crianças, impossibilitou-nos de realizar visitas ao exterior. Por outro lado, também passamos pelo contexto em momentos ligados a épocas festivas e as crianças encontravam-se constantemente envolvidas em atividades extracurriculares e de preparação para as mesmas, ocupando em demasia a componente letiva. No contexto de 1.º CEB a dificuldade pautou-se pelo cumprimento de um horário com as áreas disciplinares compartimentadas, limitando, desta forma, a articulação dos conteúdos nos momentos de investigação, sendo necessário seguir toda a linha de conteúdos programáticos exigidos. Tornou-se assim difícil conciliar momentos para serem estabelecidas mais parcerias com instituições da comunidade local.

Contudo, e apesar dos constrangimentos assinalados anteriormente, ao longo da PES, em todos os contextos pelos quais passamos e interviemos, também pudemos constatar que, com alguma frequência, existia uma sendo que era proporcionado às crianças uma ligação com o mundo exterior, sendo realizadas deslocações para o exterior e/ou proporcionando a ida de elementos de instituições do meio local à instituição escolar, mantendo-se assim o contacto com crianças.

Considerando que, ao longo dos tempos, a escola tem sofrido constantes mudanças, embora ainda muito numa linha transmissiva e individualista, existem hoje diversos problemas aos quais o sistema educativo necessita de dar resposta. Constatamos que as escolas não podem continuar isoladas da comunidade, nem muito menos com professores intransigentes face à mudança e à inovação pedagógica, a par dos horários pouco flexíveis. A relação escola e meio local constitui-se como uma mais-valia na medida em que a qualidade do ensino e o significado da escola saiam valorizados, na qual tem que existir uma união de esforços para serem formados cidadãos e cidadãs capazes e mais aptos/as para a vida. Posto isto, através do estabelecimento de parcerias, pode-se conseguir que as crianças e os jovens sejam mais capazes de compreender melhor o mundo que os rodeia e os conduza à reflexão crítica, para que se tornem elementos ativos, participativos e integrados socialmente, sobretudo competentes para a (trans)formação e melhoria da sociedade.

Para além das atividades que foram proporcionadas através das EEA, verificamos que eram realizadas ações de sensibilização na área da saúde e algumas na área da segurança. Por parte das crianças notamos que reagiam de forma positiva, sendo que sempre aceitaram bem o contacto com outros elementos exteriores à escola, participando nas atividades de forma ativa. Da parte das educadoras e professoras foi, para nós, perceptível que valorizavam este tipo de atividades, procurando envolver o grupo de crianças sempre que solicitado.

Refletindo sobre os dados do inquérito por questionário aplicado às educadoras e professora cooperantes, e que tinham como objetivo compreender as suas conceções sobre a colaboração escola/comunidade, estes revelaram que as educadoras/professora participam frequentemente em atividades na comunidade envolvente, tal como consideram que este tipo de atividades, desenvolvidas em parceria, auxiliam e beneficiam as aprendizagens das crianças, favorecendo ainda um clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre crianças e adultos. Do mesmo modo, percebemos que as instituições da área da saúde e da segurança são as que mantêm um maior contacto com a escola, bem como as associações culturais, neste caso os museus da cidade.

Para que se tornasse possível a realização das visitas de estudo durante as EEA promovidas, no primeiro contacto que mantivemos com as instituições e no ato da entrega dos ofícios, foi notório que estas aceitaram positivamente a parceria com as crianças, não havendo qualquer tipo de resistência. Percebemos também através do diálogo estabelecido com os responsáveis das instituições da comunidade local que é frequente o estabelecimento de parcerias com a escola, uma vez que com alguma frequência, são solicitados a colaborar com escolas. Em suma, depois deste relatório de estágio estar concluído e efetuada uma análise e reflexão global pensamos poder referir que, em relação à questão-problema, julgamos que as instituições, nas quais intervimos, não se encontravam fechadas, existindo, assim, um contacto frequente entre a escola e a comunidade local, sendo verificadas solicitações de ambas as partes. No estabelecimento de parcerias entre a escola e outras entidades e instituições não-governamentais, nomeadamente na área da saúde, associações culturais, instituições de ensino superior e até outras escolas, estas tornam-se possíveis parceiros. Estas parcerias estabelecidas com os vários setores constituem uma possibilidade para a escola também possibilitar um conjunto de serviços e até integrar as crianças nestas áreas, ligando realidades sociais complementares em que o benefício se torna mútuo. Sublinhamos ainda que o estabelecimento de parcerias vai ao encontro da procura de soluções para problemas comuns, sendo que é na partilha de práticas que surgem as decisões conjuntas.

No que diz respeito às entrevistas efetuadas com os grupos de crianças, bem como nas interações que mantivemos ao longo da PES, percebemos que, mesmo as crianças mais pequenas, já possuíam perceções sobre o mundo que as rodeia, apesar de ainda não se conseguirem expressar bem oralmente. Compreendemos também que certas imagens apresentadas já não eram novidade, e deduzimos que já as tinham observado diretamente e até mesmo terem estado em contacto direto com os elementos apresentados, visto que algumas delas pronunciaram o nome correto dos profissionais mencionando também cenas do quotidiano que envolviam as suas profissões. Já com os grupos de crianças de EPE e 1.º CEB as entrevistas foram reveladoras de um conteúdo mais complexo e, sem dúvida, mais rico em termos de verbalizações, visto que as crianças se expressavam de forma mais clara, o que possibilitou um melhor diálogo e troca de informações. Estas crianças possuíam ideias corretas acerca das instituições, das profissões, da maior parte dos símbolos e figuras públicas, tendo sido, ao mesmo tempo, bastante elucidativas perante o que viam nas imagens apresentadas. Sublinhamos que a série de imagens mais identificada foi a relacionada com as profissões. Através do diálogo estabelecido, assistimos a algumas revelações pertinentes acerca dos elementos da família de algumas crianças, que os relacionaram com os elementos que viam nas imagens. Consideramos pertinente ainda referir que algumas referenciaram as visitas de estudo que lhes foram proporcionadas, bem como recordaram o contacto que mantiveram com os agentes da GNR, isto em contexto de EPE. Na realidade pudemos constatar que quanto maior é a faixa etária da criança, maior é a sua perceção acerca do mundo que a rodeia, bem como sobre as interações que estabelece com os outros. Também se percebe que a criança mais velha consegue, com maior facilidade, manifestar-se e expressar-se sobre o que sabe, o que sente, o que observa e ainda relaciona o que observa com o seu quotidiano e com as interações vividas anteriormente.

Após a investigação, análise e reflexão efetuadas ao longo deste estudo, pensamos que com todas as mudanças ocorridas a todos os níveis, torna-se necessário repensar o sistema educativo, pois é urgente dotar as crianças de competências e atitudes ajustadas às transformações existentes no mundo de hoje. Daqui urge a importância da construção de um projeto educativo que permita perceber o que se pretende da escola, devendo esta proporcionar o contacto das crianças com espaços plurais e não apenas confinar as aprendizagens à barreira das quatro paredes. Do nosso ponto de vista consideramos que esta abertura com o exterior deve ser transaccional, crítica e dinamizadora e não simplesmente como uma aceitação passiva das influências que são exigidas.

Para concluir esta reflexão salientamos que a oportunidade das relações estabelecidas entre escola/comunidade se torna uma mais-valia, visto que tanto a escola como a comunidade saem enriquecidas. Na criação de uma identidade própria, a escola deve procurar organizar-se para conseguir resolver os seus problemas e atingir novas metas, criando dinâmicas novas e geradoras de uma identidade própria. Ao longo deste estudo percebemos que cabe à escola assumir responsabilidades no estabelecimento destas parcerias, o que significa que estamos perante novas formas de organização, sendo que os serviços prestados, bem como a qualidade do ensino saem valorizados, sobretudo quando existe entendimento e quando são estabelecidas ligações que visem parcerias e, conseqüentemente, troca de conhecimento.

Em suma, desenvolver um trabalho desta natureza tornou-se fundamental, uma vez que nos permitiu evoluir a nível pessoal e profissional, pela experiência e aprendizagem adquiridas. Salientamos que se constituiu como uma mais-valia pela oportunidade de melhor conhecermos a realidade com a qual nos vamos deparar como futuras profissionais (ainda que de uma forma muito embrionária), considerando que um educador/professor tem que ser um investigador das suas práticas ao longo da sua vida, para proporcionar um futuro melhor às crianças, aspeto este que é, pensamos nós, o que realmente importa.

## **Referências bibliográficas**

- Alonso, L. (1994). *A construção do currículo na escola. Uma proposta de desenvolvimento curricular para o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Alves, N., Cabrito, B., Canário, R., & Gomes, R. (1996). *A escola e o espaço local. Políticas e actores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, J. (1997). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa e metas curriculares de matemática do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Canário, R. (1994). Eco: Um processo estratégico de mudança. In R. D' Espiney, & R. Canário (orgs), *Uma escola em mudança com a comunidade. Projeto Eco, 1986-1992: experiências e reflexões* (pp.33-69). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2008). Escola/família/comunidade para uma sociedade educativa. In Miguéns, M. I. (dir.), *Escola/Família/Comunidade (Actas de um Seminário realizado em 16 de Outubro de 2007)* (pp.103-113). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Carmo, J. M. (1994). Os professores. Elementos isolados e constringidos na base do sistema educativo. In R. D' Espiney, & R. Canário (orgs), *Uma escola em mudança com a comunidade. Projeto Eco, 1986-1992: Experiências e reflexões* (pp.197-206). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CNE (2007). *Relatório final do debate nacional sobre educação*. Lisboa: CNE
- Costa, J. (2003). *O projecto educativo da escola e as políticas educativas locais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Delors, J. (1998). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (4.ª ed.). Porto: Edições ASA, S.A.

- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Esteves, T. (2012). *Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Bragança: IPB – Escola Superior de Educação.
- Faria, E., Rodrigues, I. P., Perdigão, R., & Ferreira, S. (2017). *Perfil do aluno – competências para o século XXI [Relatório Técnico]*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE).
- Fernandes, A. S., Pires, E., & Formosinho, J. (1991). *A construção social de educação escolar*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Ferreira, F. I. (2009). As crianças e a comunidade: a animação comunitária como processo de convivência e aprendizagem intergeracional. In T. Sarmiento (org), F. I. Ferreira, P. Silva, & R. Madeira, *Infância, família e comunidade - As crianças como actores sociais* (pp.69-98). Porto: Porto Editora.
- Gardner, H. (1994). *A criança pré-escolar: Como pensa e como a escola pode ensiná-la*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Ucha, L. M., Encarnação, M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R. V., & Rodrigues, S. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2007). *Educar a criança* (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1995). *A criança em acção* (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, M. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas – A organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Lima, T. (2013). *Pedagogia participativas: Um estudo de caso no âmbito dos direitos da criança*. Tese de Mestrado. Braga: Instituto da Educação da Universidade do Minho.
- Marques, M. M. F. (1996). O partenariado na escola. *Cadernos de organização e gestão escolar*, 5. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Martins, G. d'O. (coord.) (2017). Prefácio. In C. S. Gomes, J. L. Brocardo, J. V. Pedroso, J. L. A. Carrillo, L. M. Ucha, M. Encarnação, M. J. Horta, M. T. Calçada, R. V. Nery, & S. V. Rodrigues, *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (p.6). Lisboa: Ministério da Educação.
- Mateus, M. N. (2008). O estudo do meio social como processo educativo de desenvolvimento local. *Série Estudos*, 79. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Mendonça, M. (1994). *A educadora de infância: Traço de união entre a teoria e a prática*. Lisboa: Edições ASA.
- Miguéns, M. I. (2008). Nota prévia. In Miguéns, M. I. (dir.), *Escola/Família/Comunidade (Actas de um Seminário realizado em 16 de Outubro de 2007)* (pp.9-13). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Ministério da Educação [ME] (2004). *Organização curricular e programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico, Estudo do Meio* (4.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas - Expressão e Educação Física-Motora, Musical, Dramática e Plástica - 1.º Ciclo do Ensino Básico* (4.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Moura, H. M. C. (1994). A escola na rua: conhecer a comunidade e mudar com ela. In R. D' Espiney, & R. Canário (orgs.), *Uma escola em mudança com a comunidade. Projeto Eco, 1986-1992: Experiências e reflexões* (pp.161-168). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A escola vista pelas crianças* (pp.11-29). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: As perspectivas das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A escola vista pelas crianças* (pp.55-73). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, P. A. (2015). *A dinâmica da sala e aula: Organização da sala de aula do 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.

- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários – Cuidados e primeiras aprendizagens* (3.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santos, A. J. (2016). *A Gestão do Tempo nos tempos educativos do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Espanha: Universidade de Huelva.
- Sarmiento, T. (org), Ferreira, F. I., & Silva, P. (2009). *Infância, família e comunidade - As crianças como actores sociais*. Porto: Porto Editora.
- Silva, I., (2009). Crianças e comunidades como actores sociais: Uma reflexão sociológica no âmbito da interacção entre escolas e famílias. In T. Sarmiento (org), F. I. Ferreira, P. Silva, & R. Madeira, *Infância, família e comunidade - As crianças como actores sociais* (pp.17-42). Porto: Porto Editora.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Teixeira, T. (2011). *Prática de ensino supervisionada em educação pré-escolar*. Relatório final de prática de ensino supervisionada. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Escola Superior de Educação.
- Vayer, P., & Destroper, J. (1993). *A dinâmica da acção educativa - Para a infância normal, e/ou inadaptada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Villar, M. B. (2001). *A cidade educadora: Nova perspectiva de organização e intervenção municipal*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Villas-Boas, M. A. (2000). *Uma visão prospectiva da relação Escola/Família/Comunidade*. Porto: Ministério da Educação.

### **Legislação Consultada**

- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, *Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)* (lei que estabelece o quadro geral do sistema educativo nacional). [Em linha] [Disponível em <https://bit.ly/2AdXnGk>].
- Despacho n.º 9311/2016. In *Diário da República*, 2.ª série — N.º 139 — 21 de julho.



**Anexos**



**Anexo I** –Imagens usadas nas entrevistas com os grupos de crianças em contexto de Creche.



**Fonte:** <https://bit.ly/2q4Xg7Q>



**Fonte:** <https://bit.ly/2R7T9Ds>



**Fonte:** <https://bit.ly/2PKRT93>



**Fonte:** <https://bit.ly/2PdnbZt>



**Fonte:** <https://bit.ly/2NYIycf>



<sup>7</sup> Fonte referente à última imagem: [https://www.google.com/search?hl=pt\\_pt&biw=1536&bih=723&tbm=isch&sa=1&ei=0-zNW6OCNJDxgObT4IzIBg&q=sala+de+atividades+crian%C3%A7as+pintando&aq=sala+de+atividades+crian%C3%A7as+pintando&gs\\_l=i mg.3...3315.7397.0.7603.22.18.4.0.0.0.183.2082.2j15.17.0...0...1c.1.64.img..1.0.0...0.4Cqdu22nhn4#imgrc=ecp-jlPWei4vvM:](https://www.google.com/search?hl=pt_pt&biw=1536&bih=723&tbm=isch&sa=1&ei=0-zNW6OCNJDxgObT4IzIBg&q=sala+de+atividades+crian%C3%A7as+pintando&aq=sala+de+atividades+crian%C3%A7as+pintando&gs_l=i mg.3...3315.7397.0.7603.22.18.4.0.0.0.183.2082.2j15.17.0...0...1c.1.64.img..1.0.0...0.4Cqdu22nhn4#imgrc=ecp-jlPWei4vvM:)





**Anexo II** –Dados recolhidos da entrevista realizada com as crianças do contexto Creche

**Data:**24/11/2017 (parte da manhã)

**Número de crianças entrevistadas:** 15 de 18 crianças

<u>Instituição</u>	Identifica	Não identifica	Algumas respostas das crianças
<b>Bombeiros</b>	1	14	<i>Bombeiros. Sssssh! Apagam o fogo. Têm chapéu (faz gesto de pegar na mangueira). - Pedro</i> <i>Tenho medo destes (disse que tinha medo mas não identificou). - Luís</i>
<b>Dentista</b>	2	13	<i>Está a tapar o nariz (sorriu apenas). - Lídia</i> <i>Médico - Susana</i> <i>Doutor - Salvador</i>
<b>Escola</b>	0	15	
<b>Médico</b>	3	12	<i>Tenho isto quando estou doente (indica para o estetoscópio do médico) - Paulo</i> <i>Doutor - (2 crianças referiram) - Ana e Lídia</i>
<b>Papa (Francisco, S.J)</b>	0	15	Todos afirmaram conhecer mas não identificaram
<b>Carro da GNR</b>	4	11	<i>Doutores - (vários)</i> <i>Carro da Polícia - Saul</i> <i>Polícia - Beatriz</i> <i>Foi à rua de pijama, tem pistola! - Pedro</i> <i>Não tenho medo destes. Vestem pijama. - André</i> <i>Popó da polícia -Paulo</i>



**Anexo III** – Ofício dirigido ao Comandante do comando territorial da GNR de Bragança para autorizar a realização da ação de sensibilização acerca do trabalho da dita instituição, nomeadamente ao nível da segurança rodoviária, em contexto de EPE.



Exm<sup>o</sup>. Senhor

Comandante do comando territorial da GNR de Bragança

Daniela Filipa Pinto Martins, aluna do 2<sup>o</sup> ano do Mestrado de Educação Pré-escolar e Ensino do 1<sup>o</sup> Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Bragança, está a realizar um trabalho de investigação cujo objetivo é perceber a importância do trabalho desenvolvido por várias instituições, entre elas a Guarda Nacional Republicana, ao nível da Escola Segura.

Neste contexto, venho solicitar a colaboração de V. Ex.<sup>a</sup> no sentido de autorizar a realização de uma ação de sensibilização num dia a agendar, tendo como público alvo 23 crianças de 3 anos de idade, do Centro Escolar da Sé. Informo que esta escola está devidamente informada e autoriza a referida atividade.

A referida ação consistiria em uma breve apresentação do trabalho dessa instituição, nomeadamente ao nível da segurança rodoviária.

Grata pela Atenção dispensada

Com os melhores Cumprimentos

A aluna estagiária, Daniela Filipa Pinto Martins

12 de janeiro de 2018



**Anexo IV** – Ofício dirigido ao Exmo. Senhor Diretor do agrupamento Escolas para autorizar a realização da visita de estudo ao quartel dos Bombeiros Voluntários de Bragança, em contexto de 1.ºCEB.



Exmo. Senhor  
Diretor do agrupamento Escolas Emídio Garcia  
Doutor Eduardo Manuel dos Santos

Daniela Filipa Pinto Martins, aluna do 2.º ano do Curso de Mestrado de Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Bragança –, está a realizar um trabalho de investigação em contexto de estágio cujo objetivo é perceber a importância do trabalho de parceria desenvolvido por várias instituições públicas com o Centro Escolar da Sé, local onde se encontra a desenvolver a sua Prática de Ensino Supervisionada. Uma das instituições de interesse é os Bombeiros Voluntários de Bragança (BVB).

Neste contexto vem solicitar a permissão de Vossa Ex.ª no sentido de autorizar a realização de uma visita de estudo ao quartel dos Bombeiros Voluntários de Bragança no dia 2 de maio de 2018, pelas 14:00, tendo como público-alvo 26 crianças de uma turma do 1.º ano do Centro Escolar da Sé, duas estagiárias e duas professoras da turma em questão (titular e de apoio).

Pretende-se que a visita consista numa apresentação das instalações, do trabalho e dos objetivos da missão dos BVB, nomeadamente quem são, o que fazem e como fazem, dando também a conhecer às crianças os veículos utilizados, os equipamentos em que se apoiam, como organizam toda a ação e que trabalho desenvolvem com a comunidade educativa da cidade de Bragança.

Gratas pela atenção dispensada

Com os melhores cumprimentos, subscrevemo-nos

Coordenadora do estabelecimento

---

A solid black rectangular box used to redact the signature of the titular professor.

Professora titular

---

A solid black rectangular box used to redact the signature of the student.

Aluna estagiária

---



**Anexo V** –Ofício dirigido ao Comandante dos Bombeiros Voluntários de Bragança para autorizar a realização da visita de estudo ao quartel dos Bombeiros Voluntários de Bragança, em contexto de 1.º CEB.



Exmo. Senhor  
José Fernandes

Comandante dos Bombeiros Voluntários de Bragança

Daniela Filipa Pinto Martins, aluna do 2.º ano do Curso de Mestrado de Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Bragança –, está a realizar um trabalho de investigação em contexto de estágio cujo objetivo é perceber a importância do trabalho de parceria desenvolvido por várias instituições públicas com o Centro Escolar da Sé, local onde se encontra a desenvolver a sua Prática de Ensino Supervisionada. Uma das instituições de interesse é os Bombeiros Voluntários de Bragança (BVB).

Neste contexto vem solicitar a permissão de Vossa Ex.ª no sentido de autorizar a realização de uma visita de estudo ao quartel dos Bombeiros Voluntários de Bragança no dia 2 de maio de 2018, pelas 14:00, tendo como público-alvo 26 crianças de uma turma do 1.º ano de escolaridade (6 anos de idade) do Centro Escolar da Sé, duas estagiárias e duas professoras da turma em questão (titular e de apoio). Informa-se ainda que o Agrupamento de Escolas Emídio Garcia, no qual o Centro Escolar da Sé se integra, está devidamente informado e o Senhor Diretor autorizou a referida deslocação às Vossas instalações.

Preende-se que a visita consista numa apresentação das instalações, do trabalho e dos objetivos da missão dos BVB, nomeadamente quem são, o que fazem e como fazem, dando também a conhecer às crianças os veículos utilizados, os equipamentos em que se apoiam, como organizam toda a ação e que trabalho desenvolvem com a comunidade educativa da cidade de Bragança.

Gratas pela atenção dispensada

Com os melhores cumprimentos, subscrevemo-nos

Coordenadora do estabelecimento

██████████

---

Professora titular

██████████

---

Aluna estagiária

(Daniela Martins)

---



**Anexo VI** –Dados recolhidos da entrevista realizada com as crianças do contexto Pré-escolar

**Data:** 3/05/2018 e 10/05/2018 (parte da tarde)

**Número de crianças entrevistadas:** 18 de 23 crianças

<u>Viaturas</u>	Identifica	Não identifica	Algumas respostas das crianças
<b>Ambulância</b>	9	9	A ambulância do Hospital - Leonor Deve ser o carro dos polícias... não espera! Está cá um homem vestido. Huum! Grita: Tenho medo do Hospital- Rita Ambulância, leva ao médico - Tiago TINONÍ – Ariana Leva os doentes - Marco
<b>Carro da GNR</b>	15	3	Polícias! Estavam aqui pertinho, prendem as pessoas más! - Leonor São os polícias estavam na minha sala! (visita da GNR) - Rafael São os GNR! - Filipa Polícia - Tiago
<b>Camião dos Bombeiros</b>	12	6	Gritou: tem uma escadinha. São os bombeiros - Rita É um autocarro – Tiago Bombeiros - Ariana

<u>Instituições</u>	Identifica	Não identifica	Algumas respostas das crianças
<b>Biblioteca</b>	6	12	Vou com a professora e os amigos - Leonor É onde vou escolher livros! - Martim Bi-bli-o-te-ca , lê-se livros (soletra) - Rita Biblioteca - Tiago
<b>Sala de aula</b>	6	12	Os meninos estão a pintar, estão na escola - Rita
<b>Teatro Municipal</b>	3	15	É a sala de ballet! Foi longe, ao pé da aldeia dos meus avós. -Rita Amanhã vou com o meu pai, a minha mãe e o Miguel aqui! -Tiago Estive nesta casa. Estava lá a professora Bela -Ana

<u>Profissões</u>	Identifica	Não identifica	Algumas respostas das crianças
<b>Bombeiro</b>	14	4	Apagam os fogos. Não tenho medo – Sara Ajudam nas árvores os gatinhos – Martim Água-fogo! - Rafael São os chefes dos bombeiros, porque estão vestidos de vermelho e têm chapéu -Marco
<b>Dentista</b>	5	13	É o médico. Está a tratar os dentes - Martim É o médico dos dentes – Filipa vê se está algum sujo, e isto puxa a bochecha para arrancar o dente se precisar - Rita Está a tirar as cáries -Tiago Leva os dentes – Marco
<b>Médico</b>	13	5	É o médico do hospital. Vê a barriga! -Leonor Médico! vê o coração - Sara Tem um coiso para ver o coração - Filipa Médico - Rafael e Miguel Doutor – Joana Médico, trata dos meninos quando estão doentes - Ana Médico. Cuida das pessoas - Inês Médico! Tem um cuiscópio para ver o coração - Rita (desconstruímos a forma de proferir a palavra dita pela criança de “cuiscópio” para “estetoscópio”) Médico. Vê o coração a bater - Tiago Enfermeiro - Diogo
<b>Padeiro</b>	11	7	Fomos aqui, com a professora (visita à pastelaria) – Leonor São os senhores dos pães! [sic] – Filipa (desconstruímos a forma de proferir a palavra dita pela criança de “pães” para “pães”) Estão a fazer uma piza! - Beatriz Faz pão - Rafael É o cozinheiro que faz o pão! - Rita É o pão. Está a amassar – Diogo É o cozinheiro! Amassa! - Tiago Está a fazer o pão - Ricardo Faz pão. O meu pai faz, chama-se Pedro! -Joana É, amassa o pão! - Ana É o senhor do pão! Não conheço o nome -Miguel

<u>Personalidades</u>	Identifica	Não identifica	Algumas respostas das crianças
<b>Papa</b>	6	12	Padre. É da igreja - Leonor Médico - Martim Jesus! A minha avó foi aqui ao Jesus à missa - Rafael Jesus! Eu já vi na casa dos meus avós na aldeia - Rita Papa! Não sei o que faz... - Diogo Vi na televisão -Tiago Vi na televisão da minha avó! É o da missa! - Ariana
<b>Presidente da República</b>	3	15	Já vi na televisão. “Rubelo” (desconstruímos a forma de proferir a palavra dita pela criança de “Rubelo” para “Rebelo”) - Diogo Vi na televisão. Não sei como chama -Tiago É o senhor Brasileiro! Não... presidente! - Miguel

<u>Símbolos das instituições</u>	Identifica	Não identifica	Algumas respostas das crianças
<b>Símbolo da Farmácia</b>	1	17	Já vi na Feira – Tiago
<b>Símbolo do Hospital</b>	2	16	É para parar - Leonor Eu vi no médico com a minha mãe - Rafael Hospital - Rita Sim! No sítio do Helicóptero - Diogo
<b>Símbolo dos CTT</b>	4	14	Já vi no popó vermelho - Rafael Correio - Diogo Cadime Vi no carro das encomendas - Tiago Vejo sempre um carro desses! - Marco
<b>Símbolo da Galp</b>	1	17	É perto da minha casa - Leonor



**Anexo VII** –Imagens usadas nas entrevistas com os grupos de crianças de EPE e de 1.º CEB



Fonte: <https://bit.ly/2Sa9Mjj>



Fonte: <https://bit.ly/2PdnbZt>



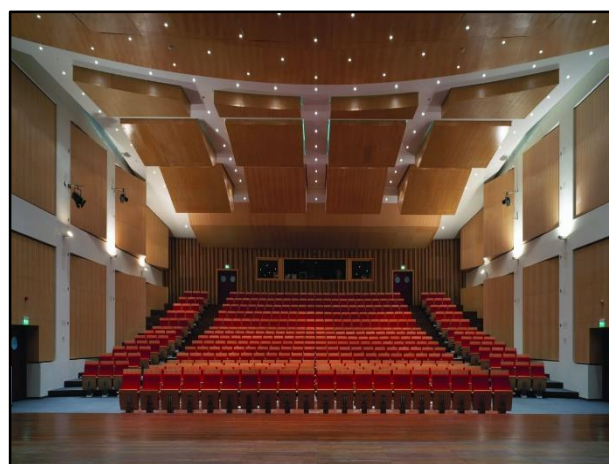
Fonte: <https://bit.ly/2q8iOR5>



Fonte: <https://bit.ly/2OMzQ63>



Fonte: salvaguardada na nota de rodapé na p.101



Fonte: <https://bit.ly/2OJcVbJ>



Fonte: <https://bit.ly/2q4Xg7Q>



Fonte: <https://bit.ly/2R7T9Ds>



Fonte: <https://bit.ly/2PKRT93>



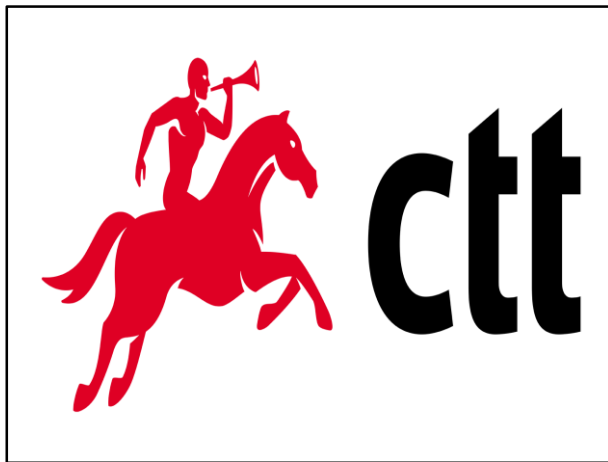
Fonte: <https://bit.ly/2NZLGEE>



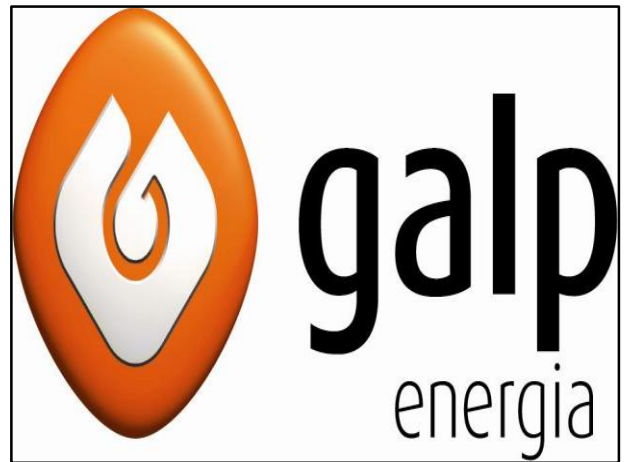
Fonte: <https://bit.ly/2NYIycf1>



Fonte: <https://bit.ly/2Cy0kB2>



**Fonte:** <https://bit.ly/2yUjuh2>



**Fonte:** <https://bit.ly/2Sc7PTx>



**Fonte:** <https://bit.ly/2JbaLf6>



**Fonte:** <https://bit.ly/2q6TaMA>



**Anexo VIII** –Dados recolhidos da entrevista realizada com as crianças do contexto de 1.º CEB

**Data:** 23/05/2018 (parte da tarde)

**Número de crianças entrevistadas:** 26 crianças

<u>Viaturas</u>	Identifica	Não identifica	Algumas respostas das crianças
<b>Ambulância</b>	26	0	
<b>Carro da GNR</b>	26	0	
<b>Camião dos Bombeiros</b>	26	0	

<u>Instituições</u>	Identifica	Não identifica	Algumas respostas das crianças
<b>Biblioteca</b>	26	0	<i>É parecida com a nossa aqui da escola - Martinho</i>
<b>Sala de aula</b>	26	0	
<b>Teatro Municipal</b>	26	0	<i>É o teatro cá de Bragança ao pé do Shopping! – Tomás</i>  <i>Já estive aqui a ver um teatro que fizeram - Luísa</i>

<u>Profissões</u>	Identifica	Não identifica	Algumas respostas das crianças
<b>Bombeiro</b>	26	0	<i>São Bombeiros! O amigo do meu pai é bombeiro aqui em Bragança. – Bernardo</i> <i>Eu já fui a uma visita de estudo e entrei no camião deles - Martinho</i> <i>Nós aqui na escola temos o quartel mesmo ao lado – Iris</i>
<b>Dentista</b>	26	0	<i>Eu não gosto lá muito de ir ao dentista - Leonor</i>
<b>Médico</b>	24	2	<i>É um doutor</i> <i>Deve ser um enfermeiro – Lucas e Afonso</i>
<b>Padeiro</b>	26	0	

<u>Personalidades</u>	Identifica	Não identifica	Algumas respostas das crianças
<b>Papa</b>	23	3	<i>É o pápa – João</i> <i>Está sempre a aparecer na televisão – Luana</i> <i>Já o vi na televisão, mas não sei quem é - Gonçalo</i>
<b>Presidente da República</b>	23	3	<i>É o presidente da República – Martinho</i> <i>Fala muitas vezes na televisão – Martim</i> <i>Este foi o que cumprimentou o Trump -Lucas</i>

<u>Símbolos das instituições</u>	Identifica	Não identifica	Algumas respostas das crianças
<b>Símbolo da Farmácia</b>	18	8	
<b>Símbolo do Hospital</b>	26	0	
<b>Símbolo dos CTT</b>	26	0	
<b>Símbolo da Galp</b>	26	0	

**Anexo IX** – Inquérito por questionário aplicado à educadora cooperante do contexto de Educação Pré-escolar e à professora titular do contexto do 1.º CEB.



### Inquérito por questionário

Este inquérito por questionário faz parte de um estudo sobre a relação escola/instituições que prestam serviços na comunidade, que pretendemos realizar no âmbito da conclusão do Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Bragança. O inquérito por questionário, constituído por questões pré-selecionadas e de respostas fechadas e abertas, tem como objetivos: (i) perceber em que medida se efetiva a colaboração das instituições que prestam serviços públicos e de apoio comunitário, inseridas no meio envolvente do contexto educativo; e (ii) perceber se envolvimento/participação das instituições que prestam serviços públicos, do ponto de vista das educadoras/professoras, se constituem em benefícios para alargar as experiências de ensino/aprendizagem proporcionadas às crianças.

As respostas serão importantes para o desenvolvimento do projeto de intervenção e de investigação ao longo da nossa Prática de Ensino Supervisionada. Agradecemos que colaborasse connosco, respondendo às questões, uma vez que as suas respostas são extremamente importantes. Não há respostas certas nem erradas. O que é importante é que responda de acordo com a sua opinião a todas as questões. Garantimos o anonimato e a confidencialidade das suas opiniões e respostas.

Agradecemos antecipadamente a sua disponibilidade e colaboração.

### DADOS PESSOAIS

Instituição escolar cooperante: \_\_\_\_\_

Educadora/Professora da Instituição escolar cooperante: \_\_\_\_\_

Anos de serviço letivo: \_\_\_\_\_

### QUESTÕES

1. Participa em atividades desenvolvidas na comunidade envolvente ao jardim de infância/Escola do 1.º CEB:

Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre

2. As situações de participação acontecem:

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Por iniciativa do Agrupamento					
Por iniciativa da Instituição					
Por sua iniciativa					
Outras __ De quem? _____					

3. Considera que o envolvimento das instituições, que prestam serviços à comunidade, auxilia na promoção das aprendizagens das crianças?

Sim

Não

3.1. Se sim, justifique em que medida:

---

---

---

---

---

4. Nos projetos pedagógicos (ou plano de atividades) de cada grupo/turma inclui experiências que promovam o contacto e a descoberta com a comunidade e instituições (serviços)?

Sim

Não

4.1. Se sim, refira alguns exemplos:

---

---

---

---

---

---

5. Considera que a colaboração com instituições que prestam serviços públicos à comunidade favorece um clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre crianças e adultos?

Sim

Não

5.1. Quer tenha respondido “Sim” ou “Não”, justifique a sua resposta:

---

---

---

---

---

6. Considera pertinente que as pessoas que estão integradas em instituições públicas compreendam as finalidades, as funções e os benefícios pedagógicos da educação básica?

Sim

Não

7. Que sugestões daria para melhorar o envolvimento das instituições públicas com o jardim de infância/Escola do 1.º CEB:

---

---

---

---

---

Por favor, verifique se respondeu a todas as questões.  
Obrigada pela sua colaboração.  
A aluna estagiária: Daniela Martins

