

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Jessica Coutinho Ferreira, aluna número 9503, do curso Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, declara sob compromisso de honra, que o Relatório Final de Estágio é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

....., de de 20.....

A aluna, _____

“(...) a educação não é um meio de viver, mas é idêntica à operação de viver uma vida frutífera e inerentemente significativa, o único valor final que pode ser estabelecido é justamente o processo de viver” (Dewey, 1959, p.247).

AGRADECIMENTOS

Aqui deixo um sentido e profundo sentimento de gratidão a todos os que estiveram presentes nesta fase da minha vida.

Agradeço a todos os professores que me apoiaram de diversas formas na realização deste relatório; não posso de deixar de salientar e agradecer à minha orientadora Doutora Ana Paula Cardoso e ao meu coorientador Doutor João Rocha.

Um muito obrigada aos professores que preencheram os questionários, pois sem estes não seria possível concretizar o estudo e agradeço aos diretores dos agrupamentos, por permitirem que fosse possível aplicar os questionários nas respetivas escolas.

Agradeço, também, à colega Ana Festas, pois permitiu que me inspirasse no seu relatório final para a construção do presente questionário.

Ao meu pai Carlos e ao meu irmão Christian, o meu agradecimento, pois sempre me ajudaram, dando-me um apoio incondicional, afeto, paciência, compreensão e bem-estar. À minha mãe, Maria de Lurdes, meu anjo, que sei que, apesar de não estar entre nós, sempre me deu forças para continuar e lutar. Ao meu namorado Jorge, por todo o apoio. A eles, dedico este trabalho.

A toda a restante família e amigos que, de variadíssimas formas, foram importantes nesta caminhada académica.

A todos, o meu sincero agradecimento.

RESUMO

O relatório final de estágio surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, que integra o plano de estudos do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O presente relatório está dividido em duas partes. Na primeira, apresentámos uma reflexão crítica sobre as práticas que vivenciámos nos estágios, tendo estas lugar em dois contextos distintos: na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para o efeito, utilizámos materiais elaborados ao longo do estágio, planificações, relatórios críticos e legislação.

A segunda parte deste relatório apresenta o trabalho de investigação desenvolvido ao longo de dois semestres, sobre a pedagogia de John Dewey e a sua pertinência no 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo em conta a perspetiva dos professores deste ciclo.

Para o trabalho de investigação, realizámos um estudo descritivo, de cariz quantitativo, através de um inquérito por questionário para a recolha de dados. Os questionários foram aplicados a professores titulares de turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico de três Agrupamentos de Escolas do Concelho de Viseu.

A partir da análise de dados, pudemos concluir que os professores consideram que a ação pedagógica dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico se enquadra na pedagogia de John Dewey, concretizando o que é estabelecido no documento Organização Curricular e Programas (Ministério da Educação, 2004), que vai, de igual modo, ao encontro dos ideais pedagógicos deste autor.

Palavras-Chave: Prática de Ensino Supervisionada; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Professores; Pedagogia de John Dewey; Princípios pedagógicos; Trabalho de projeto.

ABSTRACT

The final internship report is part of the Supervised Teaching Practice, which integrates the Master's Course in Pre-School Education and Teaching in the Primary School.

This report is divided into two parts. In a first part, we present a critical reflection of the practices that we experienced in the stages, having these places in two distinct contexts: in Pre-School Education and in the Primary School. For this purpose, we have used materials developed during the internship, planning, critical reports and legislation.

The second part of this report presents the research work developed over two semesters, about the pedagogy of John Dewey and its relevance in the Primary School, through the perspectives of the teachers of this cycle.

For the research work, we conducted a descriptive and quantitative study through the questionnaire survey for data collection. The questionnaires were applied to teachers of the Primary School of three Groups of Schools of the Municipality of Viseu (Portugal).

From our data analysis, we can conclude that the teachers consider that the pedagogical action of the teachers of the Primary School fits in the pedagogy of John Dewey, materializing what is established by the document Curriculum Organization and Programs (Ministry of Education, 2004), which likewise meets the pedagogical ideals of this author.

Key words: Supervised Teaching Practice; 1st Cycle of Basic Education; Teachers; John Dewey's Pedagogy; Pedagogical principles; Project work.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| Introdução geral | 5 |
| Parte I – Reflexão crítica sobre as práticas em contexto | 7 |
| Preâmbulo | 8 |
| 1. Caracterização dos contextos..... | 9 |
| 1.1. Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico..... | 10 |
| 1.2. Contexto da Educação Pré-Escolar..... | 13 |
| 2. Análise das práticas concretizadas..... | 15 |
| 2.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico..... | 16 |
| 2.2. Educação Pré-Escolar..... | 19 |
| 3. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos..... | 21 |
| 3.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico..... | 21 |
| 3.2. Educação Pré-Escolar..... | 24 |
| Parte II – Trabalho de Investigação..... | 28 |
| Preâmbulo | 29 |
| 1. Revisão da literatura..... | 30 |
| 1.1. Escola nova em oposição à escola tradicional | 30 |
| 1.2. John Dewey: nota biográfica | 31 |
| 1.3. Pensamento educacional de John Dewey | 32 |
| 1.4. Princípios da pedagogia de John Dewey..... | 38 |
| 1.5. Transposição da pedagogia de John Dewey para o currículo..... | 41 |
| 1.6. O 1.º Ciclo do Ensino Básico no sistema de ensino português..... | 43 |
| 1.7. O papel do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico..... | 46 |
| 2. Metodologia | 50 |
| 2.1. Problema e objetivos da investigação | 50 |
| 2.2. Tipo de investigação | 51 |
| 2.3. Amostra e justificação da sua escolha..... | 52 |
| 2.4. Técnicas e instrumento de pesquisa | 54 |
| 2.5. Procedimento | 55 |
| 2.6. Análise e tratamento dos dados | 56 |
| 3. Apresentação dos resultados..... | 58 |
| 3.1. Estatística descritiva..... | 58 |
| 3.1.1. Resultados respeitantes à ação pedagógica no 1.º CEB..... | 58 |
| Princípio da democracia | 58 |
| Princípio científico | 59 |

| | |
|---|----------------------|
| Princípio da atividade | 60 |
| Princípio da utilidade | 61 |
| 3.1.2. Resultados respeitantes ao trabalho de projeto | 62 |
| 3.1.3. Resultados da análise das questões de resposta aberta | 65 |
| 3.2. Estatística inferencial..... | 68 |
| 4. Discussão dos resultados | 73 |
| Conclusão geral | 78 |
| Referências bibliográficas | 83 |
| Anexos | 89 |
| Anexo 1 – Planificações do 1.º CEB | (em suporte digital) |
| Anexo 2 – Relatórios crítico-reflexivos do 1.º CEB | (em suporte digital) |
| Anexo 3 – Plano de turma do 1.º CEB | (em suporte digital) |
| Anexo 4 – Planificações da EPE | (em suporte digital) |
| Anexo 5 – Relatórios crítico-reflexivos da EPE | (em suporte digital) |
| Anexo 6 – Avaliação das crianças da EPE | (em suporte digital) |
| Anexo 7 - Permissão para a utilização do questionário..... | 90 |
| Anexo 8 – Questionário preliminar | 91 |
| Anexo 9 – Questionário final | 100 |
| Anexo 10 – Declaração dos orientadores | 105 |
| Anexo 11 – Nota metodológica | 106 |
| Anexo 12 – Autorização da DGE | 109 |
| Anexo 13 - Pedido de autorização às Direções dos Agrupamentos de Escolas..... | 110 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 – Distribuição dos inquiridos segundo o sexo | 52 |
| Tabela 2 – Distribuição dos inquiridos segundo a idade | 52 |
| Tabela 3 – Estatísticas relativas à idade segundo o sexo..... | 53 |
| Tabela 4 – Distribuição dos inquiridos segundo as habilitações académicas | 53 |
| Tabela 5 – Distribuição dos inquiridos segundo o tempo de serviço..... | 53 |
| Tabela 6 – Estatísticas relativas ao tempo de serviço segundo o sexo | 53 |
| Tabela 7 – Distribuição dos inquiridos segundo a situação profissional..... | 54 |
| Tabela 8 – Opinião dos inquiridos sobre se o ensino no 1.º CEB permite aos alunos desenvolver capacidades de comunicação e cooperação | 58 |
| Tabela 9 – Opinião dos inquiridos sobre se o ensino no 1.º CEB permite o desenvolvimento de cidadãos participativos, responsáveis e críticos | 58 |
| Tabela 10 – Opinião dos inquiridos sobre se o ensino no 1.º CEB permite aos alunos conhecer a história e evolução dos materiais e objetos..... | 59 |
| Tabela 11 – Opinião dos inquiridos sobre se o professor do 1.º CEB permite que o aluno realize atividades que possibilitam a descoberta científica, com materiais e processos naturais. | 59 |
| Tabela 12 – Opinião dos inquiridos sobre se o ensino no 1.º CEB permite a participação ativa do aluno na construção do seu conhecimento | 60 |
| Tabela 13 – Opinião dos inquiridos sobre se o ensino no 1.º CEB desenvolve a capacidade de manipulação e exploração dos materiais..... | 60 |
| Tabela 14 – Opinião dos inquiridos sobre se o ensino no 1.º CEB proporciona um ambiente que desenvolve a capacidade de esforço, perseverança e disciplina | 61 |
| Tabela 15 – Opinião dos inquiridos sobre se professor do 1.º CEB proporciona ao aluno um ambiente onde este tem a possibilidade de resolver problemas..... | 61 |
| Tabela 16 – Opinião dos inquiridos sobre o papel preponderante dos conhecimentos prévios dos alunos no processo de ensino-aprendizagem | 62 |
| Tabela 17 – Opinião dos inquiridos sobre se as unidades de trabalho se desenvolvem em âmbito do fluxo s-p-i-r-ns..... | 63 |
| Tabela 18 – Opinião dos inquiridos sobre algumas afirmações relativamente ao trabalho de projeto e ambientes que proporcionam aos alunos..... | 64 |
| Tabela 19 – Distribuição das respostas dos inquiridos no que concerne às dificuldades referidas no âmbito do ensino do 1.º CEB | 65 |
| Tabela 20 – Distribuição das respostas dos inquiridos no que concerne às sugestões de melhoria do processo de ensino-aprendizagem no âmbito do ensino do 1.º CEB ... | 67 |
| Tabela 21 – Teste U de Mann-Whitney relacionando o sexo e as variáveis dependentes | 68 |

| | |
|--|----|
| Tabela 22 – Teste Kruskal-Wallis relacionando a idade e as variáveis dependentes.... | 69 |
| Tabela 23 – Teste Kruskal-Wallis relacionando as habilitações académicas e as variáveis dependentes..... | 70 |
| Tabela 24 – Teste Kruskal-Wallis relacionando o tempo de serviço e as variáveis dependentes | 71 |
| Tabela 25 – Teste Kruskal-Wallis relacionando a situação profissional e as variáveis dependentes | 71 |

Introdução geral

O Relatório Final de Estágio que se apresenta foi realizado no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada II e III do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV).

Este relatório apresenta, numa primeira fase, informação pertinente acerca da nossa formação ao longo do segundo e terceiro semestres da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES); numa segunda fase, relata uma investigação realizada neste contexto, em que se aborda a pedagogia de John Dewey e a sua pertinência no 1.º Ciclo do Ensino Básico, na perspetiva dos professores deste nível de ensino.

Assim, o presente relatório divide-se em duas partes. A primeira contempla uma reflexão crítica acerca das práticas em contexto, que se reporta aos estágios no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e à Educação Pré-Escolar (EPE). A mesma é constituída por uma caracterização relativa aos contextos em questão, uma análise sobre as práticas concretizadas na PES II e III e uma análise alusiva às competências e aos conhecimentos profissionais por nós desenvolvidos.

Para a análise das práticas supervisionadas, baseámo-nos nas planificações e relatórios, pois são elementos indispensáveis à prática docente. Relativamente à análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos, tivemos por base o perfil geral e também o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do 1.º CEB apresentados, respetivamente, nos Decretos-Leis n.ºs 240 e 241 de 2001, de 30 de agosto.

A segunda parte do relatório abarca uma investigação que incide sobre os ideais pedagógicos de John Dewey, visando analisar a perspetiva dos professores relativamente a esta pedagogia.

A escolha deste tema prende-se com o facto de, aquando da frequência do estágio em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sempre termos manifestado bastante interesse pelas pedagogias utilizadas, pois no exercício da futura profissão docente, as aprendizagens das crianças/alunos constituirão a nossa preocupação central.

As pedagogias são um tema de bastante controvérsia, não havendo, de facto, uma “receita”; no entanto, Roldão (1994) refere que os princípios de Dewey “permanecem influentes ao longo de diversas reformas curriculares” (p.67), sendo assim importante refletir acerca destes.

A pedagogia de Dewey, segundo Trindade (2009), foi a base para a construção dos princípios da escola nova, considerando que toda a prática se deve centrar no

aluno e não no professor como mero transmissor de conhecimentos, permitindo que o aluno gere aprendizagens significativas.

Deste modo, podemos afirmar que nos identificamos com a pedagogia desenvolvida por Dewey e, portanto, o presente estudo visa perceber se as ações dos professores do 1.º CEB se enquadram neste tipo de pedagogia, tendo em linha de conta o que é preconizado pelo Ministério da Educação (2004).

Ao longo desta investigação procurámos conhecer a perspetiva dos professores do 1.º CEB sobre os ideais pedagógicos de Dewey, perceber se estes recorrem a esta pedagogia e compreender, igualmente, quais são as maiores dificuldades e sugestões, tendo em conta as metodologias e estratégias que Dewey preconiza.

Este estudo permitiu-nos obter um conhecimento teórico mais profundo sobre a problemática em análise e, igualmente, compreender se os professores de facto utilizam esta pedagogia, tal como é apresentado na obra deste pedagogo.

A segunda parte do relatório está organizada em três secções, na primeira, procedemos à apresentação da escola nova e da escola tradicional, bem como às suas diferenças. Depois, aludimos à revisão da literatura, onde começamos por fazer referência a John Dewey e à sua biografia. Segue-se a abordagem do pensamento educacional de John Dewey retratando os ideais pedagógicos deste autor. Posteriormente, apresentamos os princípios da referida pedagogia, onde encontramos o pensamento educacional deste autor aglutinado e dividido em quatro princípios teóricos e apresentamos a transposição da pedagogia de John Dewey para o currículo, de modo a perceber se, nos currículos atuais, é possível verificar os pressupostos por ele apresentados. Por fim, procedemos à caracterização do contexto do 1.º CEB e do professor deste nível de ensino.

Na segunda secção, damos conta da metodologia utilizada ao longo de todo o processo de investigação. Aqui, definimos o problema e os objetivos do estudo, fazemos alusão ao tipo de investigação, caracterizamos a amostra e justificamos a escolha, apresentamos o instrumento de recolha de dados, descrevemos o procedimento e mencionamos o modo de tratamento dos dados.

Na terceira secção, apresentamos os resultados, a partir da recolha da informação junto aos professores inquiridos. Na quarta secção, procedemos à análise e discussão dos resultados, tendo por base a revisão da literatura efetuada.

Por último, incorporamos a conclusão geral do relatório, onde mencionamos as conclusões da investigação realizada, bem como uma reflexão global de todo o percurso efetuado nesta formação.

Parte I – Reflexão crítica sobre as práticas em contexto

Preâmbulo

O presente Relatório Final de Estágio contém uma reflexão crítica do trabalho que foi desenvolvido durante o curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta reflexão refere-se mais especificamente às unidades curriculares de PES II e III, pois estas duas unidades permitiram-nos um estágio mais longo em termos temporais, o que não aconteceu com o estágio da PES I. Este contacto mais duradouro possibilitou-nos alargar e aprofundar os conhecimentos essenciais relativos às duas valências, bem como desenvolver uma maior sensibilização para a prática em contexto escolar.

Toda a prática desenvolvida nas duas unidades curriculares foi, de facto, importante, permitindo um contacto profundo com a realidade pedagógica, na qualidade de futuras educadoras e professoras, o que nos ajudará numa futura prática de ensino. O processo de reflexão realizado ao longo de todo o percurso foi fundamental de modo a pensarmos e repensarmos sobre as práticas, competências, conhecimento, bem como possíveis erros cometidos e formas de melhorarmos a nossa atuação.

Deste modo, é essencial a apreciação crítica das PES II e III, em cada nível de ensino, uma vez que são dois contextos que diferem, mas que também se complementam, pois deve existir uma articulação, bem como uma continuidade entre um e outro. Assim, para compreendermos da melhor forma os referidos contextos, subdividimos a análise reflexiva nos seguintes tópicos: i) caracterização dos contextos; ii) análise das práticas concretizadas e; iii) análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos.

Em anexo, encontra-se disponível um CD com todas as planificações, assim como com reflexões concebidas e desenvolvidas ao longo dos dois semestres onde nos foi possível estagiar.

1. Caracterização dos contextos

A presente reflexão crítica refere-se às práticas em contexto desenvolvidas no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O Mestrado acima referido é um curso do 2.º ciclo de estudos que habilita para a docência na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este caracteriza-se por ter um plano de estudos de três semestres, completando, assim, um total de noventa unidades de crédito (ECTS). É de referir que o curso dá seguimento à licenciatura em Educação Básica, fazendo este parte do 1.º ciclo de estudos.

A referida licenciatura, para além de nos possibilitar usufruir de componentes teóricas fundamentais, permitiu-nos também contactar, desde cedo, com a realidade das escolas em diferentes níveis de ensino. Por sua vez, o curso de Mestrado constituiu um complemento ao curso de Licenciatura, pois, para além de continuar a aprofundar as componentes teóricas, agora mais destinadas à prática de ensino, possibilitou a experiência e envolvimento profundo na EPE e no 1.º CEB, através dos estágios.

Os estágios inserem-se nas unidades de PES I, II e III. Estas unidades permitiram-nos a participação e envolvimento na realidade pedagógica, no que respeita ao papel de educadores e professores do 1.º CEB. Nestes contextos contactámos com diversas crianças/alunos de diferentes níveis de ensino e dissemelhantes nas suas características específicas e, igualmente deparámo-nos com diferentes orientadores cooperantes, também cada um com as suas particularidades.

Mais especificamente, a PES I incidiu em dois contextos educativos, a EPE e 1.º CEB, permitindo o contacto com estas duas realidades. A PES II, por sua vez, proporcionou o estágio no 1.º CEB, e a PES III na EPE. Estas unidades foram distribuídas ao longo dos três semestres, sendo que foram as unidades com mais horas de trabalho, exigindo esforço, empenho e dedicação, sem esquecer todas as outras unidades curriculares, igualmente, essenciais e trabalhosas.

As práticas supervisionadas foram possíveis devido à receptividade das instituições de ensino no concelho de Viseu, que todos os anos colaboram com a ESEV na nossa formação, permitindo-nos contactar com a realidade e ser melhores profissionais. Sem esquecer o grupo que nos acompanha nestas práticas, que foi sempre uma mais valia, sendo o nosso constituído por três elementos.

Ao longo deste percurso realizámos diversos trabalhos importantes e que nos ajudaram a evoluir, tais como os planos de aula das intervenções, os relatórios crítico-reflexivos das mesmas, os planos de turma e a avaliação das crianças.

1.1. Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A PES II, onde tivemos a oportunidade de contactar com o 1.º CEB, decorreu no segundo ano do curso de Mestrado, no segundo semestre. O estágio decorreu numa escola pertencente a um Agrupamento de Escolas do concelho de Viseu.

Na referida instituição de ensino, para o 1.º CEB, o horário da componente letiva situa-se entre as 9h00 e as 12h00, na parte da manhã e, na parte da tarde, distribui-se entre as 14h00 e as 16h09. O recreio ocorre no período compreendido entre as 10h30 e as 11h00.

A escola é composta por dois pisos, o rés-do-chão e o 1.º andar, sendo o acesso ao mesmo feito por escadas. No rés do chão encontram-se os espaços destinados à EPE e algumas salas de 1.º CEB. Encontramos, igualmente, instalações sanitárias, espaços de arrumações, o polivalente na parte central da escola, o bar, o refeitório, a cozinha, a sala dos professores, a sala do pessoal não docente e os gabinetes de administração. No 1.º andar, encontram-se: a biblioteca, a mediateca, a papelaria/reprografia, uma sala de música, um ateliê de pintura, espaços de arrumações, duas salas para apoios educativos, instalações sanitárias e as restantes salas do 1.º CEB. Os espaços de arrumação são quatro, dois localizam-se no 1.º andar, os outros dois no rés do chão. Estes espaços permitem a arrumação de material de limpeza e materiais desportivos.

Relativamente ao espaço exterior, este é um espaço de recreio com pavimento em terra e um espaço com pavimento sintético (campo de jogos), tendo poucas árvores e a ausência de cobertos.

O estágio teve um período de duração de catorze semanas. A primeira destinou-se à observação, sendo esta essencial para compreendermos as rotinas e os métodos de trabalho da turma. A segunda semana cingiu-se à intervenção em grupo, igualmente fundamental, para nos facilitar a primeira intervenção com a turma. As restantes semanas foram distribuídas pelos três elementos do grupo de modo a que cada uma realizasse doze intervenções individuais, sendo estas repartidas ao longo de quatro semanas alternadas.

Os momentos da prática decorreram três vezes por semana, de segunda-feira a quarta-feira, num horário compreendido entre as 9h00 e as 12h00 e as 14h00 e as 16h09.

Todo este tempo na instituição, desenvolvendo a nossa prática, permitiu-nos o contacto profundo e uma estreita relação com uma turma do 2.º ano. Estes alunos tinham idades compreendidas entre os sete e os nove anos. Durante este percurso foi-nos possibilitada a experiência docente, com o objetivo de facilitar as aprendizagens daqueles alunos. Deste modo, orientámos a nossa ação, segundo o preconizado para

os professores do 1.º CEB, em que estes devem regular a sua ação pedagógica a partir dos princípios orientadores, ou seja, devem permitir que os alunos usufruam de experiências de aprendizagem “ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efetivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (Ministério da Educação, 2004, p.23).

A maioria dos alunos manifestava interesse pelas aprendizagens e estava muito motivada, dando opiniões sobre os assuntos em estudo, fazendo propostas sobre possíveis atividades e estabelecendo relações com sequência lógica com outras aprendizagens feitas anteriormente. Os alunos falavam das vivências do seu dia-a-dia, de forma espontânea, estabeleciam relações de causa-efeito do conhecimento com os assuntos em estudo e evidenciavam interesse por atividades lúdicas.

É de enfatizar que a turma mostrava um grande interesse pelo trabalho de grupo, pois estes podiam discutir as suas opiniões e ideias e tentar chegar a um consenso, ouvindo também os seus colegas. Assim, os alunos estavam muitas das vezes organizados em grupos de 3/4 elementos.

Os principais problemas na turma relacionavam-se com a dificuldade em se manterem calados e quietos, não saberem ouvir e esperar pela sua vez. Alguns até revelavam pouca responsabilidade e muita teimosia em cumprir regras.

No que se refere às áreas disciplinares, pudémos verificar que as crianças tinham um especial gosto pelas *Expressões*, o que poderia ser motivado pela sua pouca exploração durante o tempo letivo. Assim, estes mostravam-se muito motivados e interessados, pois, podiam expressar-se pela música, pela pintura, pela expressão plástica e até pelas dramatizações que estes faziam.

No que concerne ao *Estudo do Meio*, os alunos demonstravam a sua curiosidade para poder explorar e conhecer, sobretudo as atividades experimentais. Tal reforça a importância de as aprendizagens adquiridas em situações diversificadas, como é referido pelo Ministério da Educação (2004), “que incluam o contacto direto como meio envolvente, da realização de pequenas investigações e experiências reais na escola e na comunidade, bem como através do aproveitamento da informação vinda de meios mais longínquos, que os alunos irão apreendendo integrando, progressivamente, o significado dos conceitos.” (p.102).

No *Português*, os alunos exibiam a sua leitura, queriam todos ler e gostavam muito de histórias. Na *Matemática*, os alunos que tinham algumas aptidões numéricas, estavam sempre muito entusiasmados; no entanto, os outros que revelavam algumas dificuldades desmotivavam mais facilmente, pelo que adotámos um ensino exploratório, pois, assim, segundo Ponte (2005, citado por Oliveira, Menezes & Canavarro (s/d),

os alunos aprendem em resultado do seu trabalho com tarefas ricas e sobretudo da possibilidade de partilharem e discutirem as suas ideias. Dessa forma, os alunos têm oportunidade de ver surgir conhecimentos e procedimentos matemáticos como resultado de uma construção coletiva, na base da negociação de significados (pp. 557-558).

O grupo de estágio preocupou-se muito com as necessidades e motivações dos alunos. Por isso, utilizávamos metodologias que permitissem aos alunos experienciarem, serem ativos e construir o seu próprio conhecimento. O levantamento de problemas em sala de aula foi permitido e promovido por nós, em que as experiências dos alunos constituíram as fontes privilegiadas. Os problemas foram adequados aos alunos, fazendo sentido para eles e permitiram, igualmente, que o aluno fosse ativo na busca da sua resolução, segundo a filosofia preconizada por Dewey (1938).

A interdisciplinaridade foi algo que esteve sempre presente durante o estágio, sendo esta uma “combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objeto a partir de confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objetivo final a elaboração de uma síntese relativamente a um objeto comum” (Pombo, Guimarães & Levy, 1994, p.13). O que demonstra este trabalho interdisciplinar é o facto de muitas das vezes os alunos não se terem apercebido que estávamos a abordar diversas áreas.

Relativamente à supervisão das dinamizações, esta foi efetuada por um docente da área das Ciências da Educação, uma docente das Ciências Naturais e um docente da área das Tecnologias da Informação e Comunicação, responsável por supervisionar o uso das tecnologias. A orientadora cooperante foi, sem dúvida, uma interveniente fundamental, pois procedia diariamente à nossa supervisão pedagógica.

Na sala existia, também, uma professora do ensino especial que dava apoio a um menino com trissomia 21, o que nos permitiu contactar com a realidade dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Deste modo, tivemos ainda que ser mais flexíveis. Tal como aponta o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, devemos adotar um “sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permite responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos” (p.154).

O facto de termos este menino na sala foi um grande desafio, pois permitiu que desenvolvêssemos diversas competências. Deste modo, aprendemos a incluir uma criança com NEE na sala, permitindo que esta interagisse com os pares, potenciando o processo de ensino-aprendizagem. Foi essencial planear tendo em conta esta criança reflectindo acerca dos recursos e das adaptações necessárias a realizar. Criámos uma

relação positiva com este menino permitindo que este confiasse em nós e nos deixasse entrar no seu mundo. É de enfatizar que, inicialmente, não foi fácil criar uma relação de empatia com esta criança mas com o apoio da orientadora cooperante foi possível. A orientadora revelou-se um exemplo a seguir. É fundamental permitir que estas crianças se sintam incluídas apesar das suas dificuldades e foi este desafio que nos permitiu evoluir e crescer enquanto futuras profissionais da educação, pois esta será a nossa realidade.

Todos estes intervenientes, tanto a orientadora cooperante, como os supervisores da ESEV estiverem disponíveis sempre que necessitávamos, para refletir, discutir, tirar dúvidas acerca da ação educativa, o que nos permitiu planear atividades que permitissem experiências de aprendizagens motivadoras e significativas. De acordo com Alarcão, Cachapuz, Medeiros e Jesus (2005), “a supervisão é um processo indispensável e conducente ao desenvolvimento integral do formando, com vista a prepará-lo para a sua futura profissão docente” (p.35).

1.2. Contexto da Educação Pré-Escolar

A PES III decorreu durante o terceiro semestre do segundo ano do curso de mestrado. O estágio experienciado foi realizado num estabelecimento que pertence a um Agrupamento de Escolas do concelho de Viseu, diferente do Agrupamento em que foi desenvolvida a PES II.

Referente à instituição, podemos constatar que na EPE se encontram disponíveis cinco salas de atividades para cinco turmas e ainda atividades de animação e de apoio à família, assegurada pela Câmara Municipal de Viseu. No 1.º CEB existem dez salas de aula e dez turmas. As turmas na sua maioria são de 25 alunos. Existem espaços em comum para a EPE e para o 1.º CEB que são os corredores, o recreio, a cantina, a reprografia, a biblioteca e as casas de banho.

A escola tem no seu exterior dois espaços revestidos a piso sintético com escorrega e equipamento destinado ao desenvolvimento motor, bem como um campo polivalente de piso em cimento com balizas. Nesta podemos também encontrar diversos espaços verdes, com bancos, que estão à volta de toda a escola. No interior, a escola tem um outro espaço de recreio que é dividido com a cantina, um espaço com pequenas dimensões e com poucos recursos, que é utilizado também para as atividades de expressão motora. O corredor que encontramos logo à entrada, no interior da escola, é também utilizado para o recreio das crianças; este é um espaço pequeno para o número de crianças que frequentam este estabelecimento.

Os espaços de recreio, normalmente, são utilizados pelos alunos quatos

vezes por dia, ou seja, antes de começarem as aulas, às 9h00, no intervalo da parte da manhã, entre as 10h30 e as 11h00, na hora do almoço, entre as 12h30 e as 14h00 e ao fim da tarde, a partir das 16h00.

Nesta instituição tivemos a oportunidade de contactar com crianças com idades compreendidas entre os dois e os sete anos. O estágio na sala de EPE foi desenvolvido durante 14 semanas, de segunda-feira a quarta-feira, entre as quais, duas semanas foram de observação e intervenção em grupo e as outras doze foram de práticas individuais. Nas práticas individuais, o planeamento de atividades era da responsabilidade de uma estagiária, no entanto, verificava-se a interajuda e a cooperação entre todos os elementos do grupo ao longo do desenvolvimento das atividades.

O grupo de crianças era heterogéneo, constituído por 20 crianças, entre elas 13 meninos e 7 meninas. No geral, o grupo tinha uma boa capacidade de socialização, as crianças eram interventivas e revelam espírito crítico, curiosidade e desejo de aprender; elas eram, igualmente, organizadas e cumpridoras das regras estabelecidas.

No que concerne às áreas de conteúdo e domínios, as crianças mostravam-se bastante motivadas pelas *Expressões* em geral (a plástica, o drama, a música e a motora). Era nestes domínios que as crianças se libertavam e demonstravam o seu envolvimento e interesse. Quanto à área de *Conhecimento do Mundo*, as crianças, mostravam-se bastante interessadas em conhecer o mundo, em experienciar e explorar. Relativamente à *Linguagem Oral e Abordagem à Escrita*, eram crianças muito desenvolvidas e com consciência das funções da língua, reconhecendo todas elas o seu nome, demonstrado isto quando iam assinar o quadro de presenças. No domínio da *Matemática*, havia crianças que revelavam bastantes capacidades neste domínio o que, por vezes, levava a que as crianças mais novas não tivessem muito tempo para pensar e questionar. No entanto, todo o grupo exibia um especial interesse quando utilizávamos materiais e jogos para explorar este domínio, tal como é apontado pelas OCEPE (Ministério da Educação, 1997), “a diversidade de materiais para desenvolver as mesmas noções através de diferentes meios e processos, constitui um estímulo para a aprendizagem da matemática” (p.76).

A rotina diária da sala era já realizada de um modo autónomo e responsável pelas crianças. Quando chegavam à sala pela manhã, estas iam de imediato assinar o seu nome no quadro de presenças. De seguida, era tempo das atividades autogeridas, em que as crianças iam brincar com os jogos de mesa. Seguia-se o acolhimento, na manta, cantando-se a canção dos “Bons dias” e, logo de seguida, voltavam-se a realizar as presenças com os palhaços que pertenciam a cada um, e ao serem chamados iam colar os mesmos na janela. Posteriormente, preenchiam-se os outros instrumentos de

regulação, o calendário e o tempo que faz hoje, referente aos estados de tempo. De seguida, era a hora do lanche e encerrava-se a parte da manhã com as atividades orientadas. Após a hora do almoço, as crianças voltavam para as atividades autodirigidas, onde já podiam brincar nos cantinhos à sua escolha. Seguiam-se as atividades orientadas até acabar o dia de atividades.

No que se refere à supervisão, esta foi realizada por um docente da área das Ciências da Educação e uma docente da área do Português. Tivemos também a supervisão de um docente da área das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), que era responsável por supervisionar a utilização das tecnologias nas nossas dinamizações. Na realidade, “o potencial do uso educativo crítico, criativo e intencional das TIC explicita-se na personalização dos processos de aprendizagem, na reflexão, na construção da própria identidade, na democratização do acesso às informações e no desenvolvimento da capacidade de construir conhecimentos” (Costa, Rodriguez, Cruz & Fradão, 2012, p.12).

2. Análise das práticas concretizadas

A reflexão é um momento fundamental no estágio, um processo basilar que acarreta um enorme trabalho e muito pensamento, como é referido por Alarcão (2000):

refletir, pensar, aprender a pensar, conhecer, metaconhecer, aprender, aprender a aprender, aprender a desaprender para aprender de um modo diferente são ideias recorrentes cada vez mais revisitadas e atuantes na vida, na dinâmica da organizações, que exigem novas conceções e, conseqüentemente, outras formas de organização, gestão e ação (p.58).

Deste modo, refletir possibilita a reformulação da prática de um profissional de educação e, conseqüentemente, a sua melhoria. Oliveira e Serrazina (s/d) referem que “os professores que refletem na ação e sobre a ação estão envolvidos num processo investigativo, não só tentando compreender-se a si próprios melhor como professores, mas também procurando melhorar o seu ensino” (p.34). Neste entendimento, seguimos com a apresentação da análise das práticas em contexto feita de modo fundamentado, refletido e ponderado.

Todo o trabalho desenvolvido nas práticas, como a planificação, a intervenção e a posterior reflexão decorreu sempre com a cooperação e colaboração do grupo. É um grupo que sempre se dedicou e empenhou com grande paixão e para um objetivo em comum: permitir experiências de aprendizagens ricas às crianças.

Os planos de aula são um instrumento essencial na prática de um docente, tendo sido pensados e realizados de modo a haver articulação entre os objetivos, as atividades, os recursos e a avaliação. Alvarenga (2011) refere que o professor, quando planeia a sua ação educativa, deve ter a consciência das suas potencialidades e limitações, tanto a nível pessoal como profissional, de forma a conseguir tirar partido das suas potencialidades da melhor maneira.

Assim, o planeamento possibilita a construção de um processo de ensino-aprendizagem adequado às necessidades dos crianças/alunos e preparado de forma a que estes adquiram as aprendizagens necessárias. O facto de já estarmos familiarizados com os planos no 1.º CEB e os roteiros na EPE, facilitou-nos bastante este processo e sentimos mesmo esta necessidade de planear, pois apoia-nos muito durante a prática, permitindo maior organização e coerência em toda a ação educativa.

A intervenção e a posterior reflexão sobre a ação desenvolvida foram momentos gratificantes, feitos em grupo, que possibilitaram uma constante avaliação dos resultados e experiências vivenciadas por nós, considerando a avaliação

uma necessidade, tanto para o professor como para o aluno. A avaliação permite ao professor adquirir os elementos de conhecimentos que o tornam capaz de situar, de modo mais correto e eficaz possível, a ação de estímulo, de guia ao aluno. A este último, então, permite verificar em que aspetos ele deve melhorar durante seu processo de aprendizagem (Depresbiteris, 1989, p.45).

Não podemos deixar de enfatizar que o bom trabalho se deve muito à grande afetividade que existe no grupo e ao espírito de equipa que é fundamental para quem trabalha em educação.

2.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico

No contexto do 1.º CEB, o facto de conhecermos os alunos com quem íamos trabalhar, as suas motivações, dificuldades e conhecimentos, facilitou a adequação do trabalho a desenvolver. O conhecimento que tínhamos da orientadora cooperante foi outro ponto positivo tendo em conta que já sabíamos como ela trabalhava e com o que podíamos contar. Deste modo, não foi necessário um período de adaptação que, por vezes, é difícil.

Conhecendo a turma, sabíamos que iríamos ter um ambiente acolhedor e harmonioso, que os alunos têm atitudes de entreaajuda, cooperação, partilha, boa socialização, respeito, capacidade de negociação, motivação e interesse pela

aprendizagem. No entanto, estes alunos têm dificuldades ao nível da autonomia (trabalho individual), dificuldades em acatar regras e em comunicar oralmente. Planificámos as atividades de modo a irem ao encontro destas características e, assim, permitir um maior envolvimento por parte da turma.

No que diz respeito às dinamizações no estágio, refletimos inicialmente sobre as estratégias a utilizar para os alunos poderem usufruir de experiências de aprendizagem significativas, diversificadas, integradas, socializadoras, ativas, motivadoras, que garantissem o sucesso escolar, como é previsto no perfil de desempenho do professor, na dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

O momento inicial de motivação é necessário para que os alunos possam estar predispostos para a atividade que se segue e, conseqüentemente, estarem mais envolvidos. Para dar continuidade à motivação, pois esta deve persistir durante toda a ação educativa, utilizámos diversos recursos educativos, como materiais didáticos, diapositivos (*PowerPoint*), vídeos, jogos, dramatizações e canções.

Esta preocupação em motivar os alunos para a aprendizagem dos conteúdos, levou-nos não só a utilizar recursos atrativos, que já foram mencionados anteriormente, como também a realização de visitas de estudo e idas ao espaço exterior da sala de aula, como o recreio e o polivalente. Referente às visitas de estudo, estas permitiram o contacto com a comunidade, como é perspetivado no perfil de desempenho do professor na dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade.

De salientar ainda que, não obstante todas as atividades serem planeadas de forma a serem atrativas, era crucial ter em conta os conhecimentos prévios dos alunos e as experiências e vivências individuais.

Deste modo, o professor deve, então, ter em atenção dois aspetos fundamentais, os conhecimentos prévios/experiências passadas dos alunos e o meio em que a experiência presente ocorre, utilizando como recursos educativos os contextos e condições do meio. O professor deve organizar as atividades de modo a que todos os alunos possam contribuir para o trabalho a desenvolver (Dewey, 1938).

No que concerne às metodologias utilizadas, foi algo que sempre nos preocupou, pois queríamos desenvolver metodologias que permitissem o melhor ambiente de aprendizagem para a turma. Tendo em conta que os alunos tinham que construir o seu próprio conhecimento, planeávamos atividades em que estes pudessem ser autónomos. O trabalho de grupo foi uma metodologia privilegiada, pois permitiu, de facto, um maior envolvimento dos alunos e a aprendizagem de cooperar e de colaborar. Como refere Fernandes (1997), o trabalho cooperativo oferece “a possibilidade de discussão dos méritos das diferentes maneiras de resolver um mesmo problema, e

pode facilitar a aprendizagem de diferentes estratégias para a resolução de alguns problemas” (p.564).

É de referir que as atividades diárias eram organizadas à volta de um tema agregador tal como refere Beane (2003), de modo a que o currículo fosse trabalhado de forma integrada, procurando as relações entre todos os assuntos a abordar.

A interdisciplinaridade foi um outro objetivo do grupo. Deste modo, abordávamos os diferentes conteúdos das diversas áreas disciplinares, sempre de forma interligada, não havendo “roturas”, mas sim um elo de ligação. A professora possibilitava que os alunos pudessem estabelecer relações e, assim, darem um seguimento aos seus pensamentos.

Ao longo desta PES II, percebemos a importância do conhecimento profissional docente, não só ao nível do conteúdo, mas também ao nível do conhecimento pedagógico desse mesmo conteúdo. O conhecimento profissional relaciona-se com o processo de reflexão, sendo um dos geradores de especificidade

do conhecimento profissional docente, relacionado com a capacidade de questionamento, é a *meta-análise*, requerendo postura de distanciamento e autocrítica, implícita nos pressupostos de uma prática reflexiva, mas que, sublinhase, não pode prescindir dos contributos dos vários tipos do conhecimento formal que constituem o saber docente, do conteudinal ao pedagógico-didático (Roldão, 2007, p.101).

No que diz respeito às áreas disciplinares lecionadas neste contexto, sentimos que não houve nenhuma área que se destacasse pela sua dificuldade ou maior facilidade. O facto de termos o conhecimento do conteúdo de cada área permitiu uma preparação mais rigorosa e fundamentada. Contudo, o processo de ensino-aprendizagem de cada área difere devido à sua especificidade. Os conteúdos a abordar eram fornecidos a partir do programa do 1.º CEB, um guia orientador do grupo, que tomávamos em consideração, após a disponibilização dos conteúdos a lecionar, por parte da orientadora cooperante.

A gestão do tempo, um fator importante com que nos confrontámos, não foi fácil de gerir inicialmente, pois aqui intervêm outros fatores como o ritmo de trabalho dos alunos, os recursos e a pouca experiência. O ritmo de trabalho dos alunos era bastante heterogéneo, de modo que sentimos necessidade de ter sempre algo a mais planeado para os alunos que acabavam os trabalhos de forma mais rápida. Os recursos, por vezes, poderiam fazer-nos perder tempo, ou porque o computador estava mais lento, ou porque um aluno não encontrava algum material, como o manual ou um ficha e, de facto, a pouca experiência leva-nos, por vezes, a não conseguir perceber a

duração de certas atividades. No entanto, este obstáculo foi depressa ultrapassado, sendo que, no final do estágio, este já não constituía uma dificuldade.

O manual era utilizado durante a lecionação, sendo um recurso necessário e fundamental em certos momentos. Os outros materiais, para além do manual eram utilizados de forma refletida, cuidada, diferenciada e com o objetivo de envolver os alunos.

2.2. Educação Pré-Escolar

A prática em contexto da EPE decorreu numa nova instituição de ensino, não conhecendo o grupo de crianças nem a orientadora cooperante. Na fase de adaptação tivemos a necessidade de conhecer cada criança. A orientadora cooperante facultou-nos algumas informações sobre as características daquele grupo, os seus interesses, dificuldades e características individuais. Todo este diálogo com a orientadora cooperante permitiu que rapidamente nos sentíssemos mais à vontade e com conhecimento suficiente para trabalhar. Deste modo, com as dinamizações apercebemo-nos que este grupo tinha uma boa capacidade de socialização, sendo crianças interventivas, com espírito crítico, curiosas e com desejo de aprender.

Gerir este grupo heterogéneo foi, inicialmente, um obstáculo que tivemos de ultrapassar e aprender a lidar, de modo a que todas as crianças pudessem participar no trabalho a ser desenvolvido. Tal como é referido nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997), “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (p.31) e que o educador tem que conhecer e gerir.

Este conhecimento, digamos, mais profundo das crianças, possibilitou-nos planificar de forma mais adequada e refletida, pensando e repensado acerca do que queríamos ensinar, os nossos objetivos e a nossa intencionalidade educativa. A partir daí, seguia a preparação das atividades, antecipando as situações, tendo em conta o grupo e todo o ambiente educativo, tal como é preconizado pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Ministério da Educação, 1997). Durante o planeamento e a escrita dos roteiros era necessário pensar acerca das melhores estratégias pedagógicas, o tempo, as próprias atividades e os recursos a utilizar. Foi um aspeto crucial para a nossa evolução enquanto futuras educadoras e assim, cada vez mais, sentimo-nos capazes de facilitar as aprendizagens das crianças e estas experienciarem situações de envolvimento e de implicação.

Os recursos foram utilizados de forma cuidada, permitindo a sua manipulação e de modo a que fizessem sentido para as crianças. É fundamental que as crianças

tenham a oportunidade de mexer, de explorar e manipular, construindo o seu próprio conhecimento acerca do mundo. O grupo refletiu sempre em conjunto acerca das atividades e materiais a utilizar, de modo a que as aprendizagens fossem significativas para as crianças. Este trabalho em equipa é crucial e é uma mais valia para o grupo, que usufrui de experiências ricas e inovadoras, sendo que,

qualquer que seja a modalidade organizacional, trata-se de um contexto que permite o trabalho em equipa dos adultos que, na instituição ou instituições, têm um papel na educação das crianças. As reuniões regulares, entre educadores, entre educadores e auxiliares de ação educativa, entre educadores e professores, são um meio importante de formação profissional com efeitos na educação das crianças (Ministério da educação, 1997, p.41)

Para motivar as crianças, foram utilizados recursos como vídeos, canções, idas ao espaço exterior, materiais didáticos, dramatizações, um leque de recursos educativos que permitiu que o grupo pudesse ser ativo e construísse o seu próprio conhecimento.

Ao longo deste percurso, o grupo ia refletindo, após a ação educativa, sobre os pontos fortes e fracos, pensando se as atividades eram adequadas, se as crianças aprenderam, se os recursos permitiram que as crianças fossem ativas e possibilitadores de experiência. Toda esta reflexão pode ser feita a partir da avaliação, sendo esta em educação “um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades” (Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011, p.1). Esta reflexão em si, sendo feita após a ação educativa, permitiu-nos pensar e repensar sobre todos os aspetos que experienciámos no estágio e como lidámos com eles, fazendo uma introspeção, percebendo que apesar de alguns pontos fracos conseguimos progredir como pessoas e como profissionais de educação.

Deste modo, tal como um educador, o grupo teve que passar por diferentes etapas, como observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular, tal como é apontado pelas OCEPE (Ministério da Educação, 1997).

No que concerne as áreas de conteúdo, não houve nenhuma que se destacasse por ser mais fácil ou difícil para o grupo de estágio, apenas era necessário refletir muito bem nas opções didáticas a tomar em cada uma. O mais importante era termos o conhecimento do conteúdo, pois “reconhece-se atualmente a importância dos conteúdos para a aprendizagem de crianças pequenas. (...) compreender em profundidade as ideias chave (princípios, conceitos, processos, estratégias, etc.)” (Figueiredo, 2013, p.196). Para isso, o documento das OCEPE (Ministério da

Educação, 1997) e as Metas de Aprendizagem (Ministérios da Educação, 2012) foram instrumentos essenciais, porque nos permitiu adquirir o conhecimento do conteúdo da EPE.

3. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos

Quando analisamos as nossas competências e conhecimentos devemos fazê-lo de forma refletida, sendo este ato uma atividade que está presente no quotidiano do educador, de modo a melhorar as suas práticas. Segundo Ferreira (2000), o ato de refletir é uma ação que privilegia a formação de novos conceitos, ideias e olhares, com o intuito de corrigir algumas práticas ou reforçar as ações que foram realizadas com sucesso.

Durante as semanas de estágio das PES II e PES III tivemos a oportunidade de desenvolver a prática supervisionada nos diferentes contextos, práticas que eram planificadas previamente como intuito de refletir, antecipar e diversificar as atividades.

Tendo em conta os Decretos-Lei n.ºs 240/2001 e 241/2001, de 30 de agosto, que definem o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário e os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico, respetivamente, efetuamos uma autoavaliação, em duas vertentes: a conceção e desenvolvimento do currículo e a integração do currículo.

Assim, quanto à primeira vertente, reportamo-nos aos perfis do educador de infância e do professor do 1.º CEB, já quando nos referimos à segunda vertente, aludimos às competências que os docentes devem alcançar.

O docente tem necessidade de estar em constante atualização de conhecimento ao longo da sua vida profissional, tal como refere Silva (2011), “a formação contínua é um caminho percorrido por aqueles que sentem necessidade de desenvolvimento profissional, que possa ajudá-los a terem consciência das dificuldades, ressignificá-las e construir soluções” (p.10).

3.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico

No que concerne ao trabalho que desenvolvemos no âmbito do 1.º CEB, segue-se um análise relativa às competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos durante as semanas de estágio, tendo em conta o perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º CEB, que estipula um conjunto de

requisitos a ter em conta, sendo essencial o profissional desenvolver competências de maneira a que seja capaz de alcançar os objetivos adquiridos.

Durante as semanas do estágio, no que concerne à *conceção e desenvolvimento do currículo*, o professor do 1.º CEB “desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, p. 5574).

Assim, construímos diversas planificações, tendo em conta os temas que a orientadora cooperante nos fornecia, integrando as diversas áreas disciplinares e atendendo sempre às necessidades das crianças, às suas motivações, interesses e dificuldades (cf. Anexo 1). Tivemos sempre como princípio norteador a reflexão na ação, de modo a adaptar todo o plano sempre que necessário, pois este deve ser flexível. Ao longo das semanas de intervenção elaborámos, igualmente, relatórios crítico-reflexivos (cf. Anexo 2), que serviam para refletir acerca das práticas tendo em conta as dificuldades e facilidades que foram sentidas e, assim, perceber quais as soluções ou melhorias a ter em conta futuramente.

Na elaboração das planificações tínhamos em atenção a ligação entre as diferentes áreas disciplinares. Embora não tivéssemos sentido grandes dificuldades neste aspeto, pois tivemos sempre o apoio dos supervisores da ESEV e da orientadora cooperante, é de ter em conta que é necessário muita preparação e reflexão de modo a ligar perfeitamente as áreas, fazendo sentido para os alunos e para as suas aprendizagens.

O manual foi um recurso utilizado nas planificações, pois este apoia-nos de certa maneira e permite, igualmente, refletir sobre algumas atividades.

Enquanto trabalhávamos com os alunos, íamo-nos apercebendo das suas principais dificuldades, mas, também, das suas potencialidades. À medida que íamos conhecendo cada vez mais a turma, melhor adaptávamos as atividades à mesma e, assim, tornou-se mais fácil o nosso apoio para que os alunos pudessem superar as dificuldades. Contudo, cada aluno é um caso, e todos eles tinham diferentes interesses e capacidades no âmbito das diversas áreas disciplinares, daí nos termos preocupado em promover atividades que permitissem motivar todos os alunos, independentemente da área disciplinar. As atividades lúdicas foram um ponto forte, como podemos verificar na afirmação de Beckenkamp e Moraes (2013),

através do brincar a criança liberta suas angústias, medos, stress, possibilitando maior contacto social entre o grupo, e experiências significativas entre os sujeitos, visto que estas se sentem mais seguras e estimuladas para explorar e construir uma aprendizagem mais significativa no ambiente escolar, pois sentem prazer em

“descobrir o conhecimento” brincando (p.1).

De referir ainda, que a construção do plano de turma (cf. Anexo 3) foi um momento em que tivemos que refletir sobre os alunos e conhecê-los melhor, a eles e ao seu ambiente familiar. Este plano permitiu que tivéssemos mais e melhor informação sobre cada um dos alunos da turma e, assim, pudéssemos incidir com maior acuidade no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Com base neste plano, conseguimos desenvolver diversas competências, como por exemplo, cooperar na construção de projetos, organizar, desenvolver e avaliar o processo de ensino, tendo em conta os alunos, bem como utilizar os conhecimentos prévios dos mesmos.

A relação pedagógica, um aspeto crucial, foi algo construído com os alunos, de modo a nos relacionarmos melhor com eles e assim lhes promovermos a confiança, desenvolvendo assim a competência de nos relacionarmos de forma positiva com os alunos. Segundo Gómez (2000, citado por Barbosa & Canalli, 2011),

é importante considerar a relação entre professor/aluno junto ao clima estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir, discutir o nível de compreensão dos mesmos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles (p.1).

No que concerne à *integração do currículo*, o professor do 1.º CEB “promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania ativa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, p.5574). Deste modo, foi para nós uma constante preocupação abordar as áreas disciplinares de forma integrada.

Quanto à área disciplinar de *Português*, todo o trabalho desenvolvido tinha como intenção a promoção de aprendizagens a este nível dos alunos, mas sempre perspetivando atividades diversificadas que os motivassem.

No que concerne a *Matemática*, os alunos tinham algumas dificuldades, no entanto, como eram curiosos e tinham vontade de aprender esforçavam-se para isso, exprimindo e partilhando as suas ideias e raciocínios. A comunicação “tem um papel essencial na aprendizagem da *Matemática*, para a organização, clarificação e consolidação do pensamento dos alunos” (Ministério da Educação, 2004, p.30). O professor tem um papel fundamental, permitindo um ambiente que facilite esta comunicação dos alunos, sendo que “estes devem ser incentivados a exprimir, partilhar e debater ideias, estratégias e raciocínios matemáticos com os colegas e com o

professor (p.30).

Nesta área disciplinar também tivemos o cuidado de utilizar materiais diversificados e que permitissem que os alunos experienciassem e se envolvessem nas atividades. A utilização de problemas do quotidiano possibilitou que os alunos estivessem muito mais motivados.

No que diz respeito à área disciplinar de *Estudo do Meio*, foram realizadas experiências com os alunos, de modo a promover o gosto de conhecer e compreender o mundo à sua volta.

Relativamente à área disciplinar de *Expressão e Educação Físico-Motora*, foram realizadas atividades que permitissem aos alunos o seu desenvolvimento físico-motor.

As *Expressões Artísticas* foram sempre tomadas em atenção, pois os alunos mostravam um grande entusiasmo pelas mesmas. Estas eram abordadas diariamente, estando presentes em todas as semanas de estágio e articuladas com as outras áreas disciplinares. Os alunos sentiam-se bastante motivados e era promovida a sua criatividade, tal como as competências artísticas, de modo a desenvolverem um pensamento crítico em relação ao mundo que os rodeia.

Em suma, conseguimos desenvolver competências, como por exemplo: desenvolver nos alunos a compreensão e a expressão oral; incentivar os alunos a utilizar diversas estratégias de aprendizagem; implicar os alunos na construção do seu próprio conhecimento; desenvolver nos alunos uma atitude científica; promover a aprendizagem integrada dos conteúdos; desenvolver nos alunos a capacidade de apreciar as artes; promover o desenvolvimento físico-motor das crianças; e promover o gosto pela matemática.

3.2. Educação Pré-Escolar

O trabalho desenvolvido na EPE permitiu-nos desenvolver diversas competências e conhecimentos importantes para o nosso futuro profissional, tendo em conta o perfil específico de desempenho profissional do Educador de Infância. Esse perfil faz alusão à conceção e desenvolvimento do currículo e a integração do mesmo.

No que diz respeito à *conceção e desenvolvimento do currículo*, o educador de infância “concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

A este propósito, podemos referir que, ao longo das semanas de estágio,

elaborámos planificações (cf. Anexo 4), tendo em conta as áreas de conteúdo, as crianças, os recursos, espaços e outros aspetos importantes. As OCEPE (Ministério da Educação, 1997) referem que,

planear o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades (p.26).

A orientadora cooperante conversava todas as semanas com o grupo sobre o que queria que as crianças aprendessem, o que nos servia como base para todo o trabalho que vinha a seguir. Foram, igualmente, elaborados relatórios crítico-reflexivos (cf. Anexo 5) ao longo das semanas, onde tínhamos a oportunidade de refletir sobre as atividades desenvolvidas na semana de estágio, as aprendizagens das crianças e as nossas aprendizagens.

Para planificar e preparar todo o material é necessário um trabalho prévio de observação que constitui “a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997, p. 25). Para Veríssimo (2000), “uma boa parte da avaliação passa pelos registos de observação, já que a recolha de informação sobre os desempenhos, atitudes e destrezas manifestados pelos alunos se concretiza enquanto decorre o processo de aprendizagem” (p.86).

Deste modo, foi possível desenvolver competências, como por exemplo, organizar o espaço e os materiais, disponibilizar e utilizar materiais diversificados e estimulantes, mobilizar e gerir recursos educativos e planificar a intervenção de forma integrada e flexível.

Uma tarefa fundamental neste nosso percurso foi a de avaliação (cf. Anexo 6), considerada um importante instrumento na ação do educador de infância, pois, “é um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades” (Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011, p.1). Tendo em conta a citação anterior, podemos aludir que para uma avaliação rigorosa temos que refletir sobre vários aspetos: o educador, a criança, o ambiente educativo, os documentos oficiais e o processo de avaliação.

O educador deve ter como princípio que a avaliação deve assentar em vários domínios, tais como:

o carácter holístico e contextualizado do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança; a coerência entre os processos de avaliação e os princípios subjacentes à organização e gestão do currículo definidos nas OCEPE; a utilização de técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados; o carácter formativo; a valorização dos progressos da criança e, por fim, a promoção da igualdade de oportunidades e equidade (Circular n.º4 /DGIDC/DSDC/2011, p.3).

Com isto, foi possível desenvolver competências, como por exemplo, avaliar numa perspetiva formativa o ambiente e os processos educativos adotados.

No que à *integração do currículo* diz respeito, o educador de infância “mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Assim, de modo a trabalhar o currículo de forma integrada, nas várias intervenções, tivemos sempre o cuidado de desenvolver nas crianças diversas competências, referidas nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997), nas áreas de formação pessoal e social, de expressão e comunicação e de conhecimento do mundo, tendo em conta que estas áreas devem ser trabalhadas de forma a permitir a sua ligação entre si e também à vida das crianças.

Referente à área de *Expressão e Comunicação*, tivemos a preocupação de permitir que as crianças comunicassem entre si e com os adultos e, igualmente, possibilitar momentos em que estas se expressassem, sendo estas crianças em particular um grupo que se expressava sem dificuldades e comunicava de forma espontânea sem grande esforço. Foi-nos possível desenvolver competências, tais como, organizar um ambiente que permitisse a estimulação comunicativa, promover o desenvolvimento da linguagem oral, promover de diferentes formas, diferentes tipos de expressão, tal como a organização de jogos.

No que concerne aos domínios de *Matemática e de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita*, foi uma constante preocupação proporcionar às crianças momentos de grande envolvimento, tais como a exploração de materiais didáticos, de jogos e situações do quotidiano. Como o Ministério da Educação (2004) aponta, relativamente à *Matemática*, é fundamental “uma formação que permita aos alunos compreender e utilizar a Matemática, desde logo ao longo do percurso escolar, cada um, nas diferentes disciplinas em que ela é necessária, mas igualmente depois da escolaridade, na profissão e na vida pessoal e em sociedade” (p.3).

Ao longo das semanas de estágio foi sempre tido em conta a proposta de atividades ligadas às Expressões, de modo a permitir a motivação por parte das crianças para todas as atividades e possibilitar o seu pleno envolvimento.

Assim, no que concerne à *Expressão Motora* foram propostos atividades no pavilhão polivalente, de modo a permitir maior liberdade de movimento às crianças e, conseqüentemente, um maior interesse e envolvimento por parte delas. No que respeita à *Expressão Plástica*, as crianças tiveram a oportunidade de contactar e explorar materiais diferentes. Relativamente à *Expressão Dramática*, foi permitido às crianças, a vivência e expressão das suas emoções, realizando pequenas peças de teatro, representações e imitações. Já no que concerne à *Expressão Musical*, foram proporcionados às crianças momentos de exploração de diversos instrumentos musicais e o conhecimento do próprio corpo relativamente à música, realizando atividades de percussão corporal.

No que diz respeito à área de *Conhecimento do Mundo*, as crianças eram muito curiosas, o que permitia facilmente criar ambientes de pesquisa e descoberta que motivava muito o grupo. No que concerne a área de *Formação Pessoal e Social*, sem dúvida foi uma área que estava presente em todos os momentos, sendo um área crucial para o adequado desenvolvimento das crianças. Esta área permitiu às crianças a reflexão acerca deles, do grupo e toda estas relações que se vão criando na sala, tendo em conta a perspectiva de educação para a cidadania.

De seguida, apresentamos a segunda parte deste relatório que contempla o trabalho de investigação. Esta parte apresenta uma investigação que incide sobre os ideais pedagógicos de John Dewey, visando analisar a perspectiva dos professores relativamente a esta pedagogia.

Parte II – Trabalho de Investigação

Preâmbulo

O estudo efetuado aborda a pedagogia de John Dewey e a sua pertinência no ensino do 1.º CEB. Este foi realizado em três Agrupamentos de Escolas do concelho de Viseu, onde nos propusemos perceber qual a perspetiva dos professores titulares de turma do 1.º CEB sobre esta pedagogia. A necessidade de investigar este tema surgiu, essencialmente, da nossa curiosidade e necessidade formativa em aprofundar a ação pedagógica dos professores e como este trabalho é desenvolvido por estes.

Esta parte do trabalho de investigação está estruturada em quatro secções. Na primeira secção, apresentamos o enquadramento teórico-concetual sobre o tema, onde tentamos mostrar os ideais pedagógicos de Dewey e perceber o funcionamento do 1.º CEB e dos professores deste nível de ensino.

Na segunda secção, expomos a metodologia adotada nesta investigação. Aqui, referimos as diferentes fases ligadas a este processo, como a formulação do problema e os seus objetivos, o tipo de investigação e a forma como a análise e tratamento de dados foi efetuada.

Na terceira secção, apresentamos e debatemos os resultados obtidos através da recolha de dados realizada através do questionário aos professores titulares de turma do 1.º CEB. A discussão dos dados foi efetuada tendo por base o enquadramento teórico delineado, com o intuito de dar resposta ao problema inicial e obter as conclusões do estudo empírico.

Por fim, na quarta secção, discutimos os resultados obtidos de modo a chegar às principais conclusões do estudo empírico.

1. Revisão da literatura

Esta secção refere-se à revisão da literatura, com ênfase na caracterização da escola nova e escola tradicional, bem como na apresentação da biografia de John Dewey e do seu pensamento educacional, destacando os princípios da pedagogia deste e a transposição dos seus ideais para o currículo. Aqui, também se encontra a caracterização do 1.º CEB e do professor deste nível de ensino.

1.1. Escola nova em oposição à escola tradicional

A educação e a sua história estão marcadas pelas suas ideias opostas, sendo que uma defende que a educação se desenvolve de dentro para fora e que dá importância à natureza do aluno e a outro defende uma formação de fora para dentro e a aquisição de hábitos a partir da pressão externa. Falamos assim da educação nova e da educação tradicional, respetivamente (Dewey, 1938).

A educação tradicional, que teve início a partir do século XVI, caracteriza-se por uma matéria com informação do passado, cabendo ao professor transmiti-la aos seus alunos. Os padrões e regras estabelecidas no passado são transmitidos aos alunos de modo a que estes adquiram hábitos de ação que vão ao encontro dessas tais regras e padrões. A escola deste modo é uma organização, sendo completamente diferente comparada com as outras formas de organização social. A escola tradicional tem como objetivo preparar os alunos para as futuras responsabilidades, para a sua vida e futuros sucessos (Dewey, 1938).

O material escolar, como os livros, são os mais utilizados, pois estes são os principais representantes do conhecimento do passado. Neste caso, o professor é o simples mediador que permite aos alunos relacionar-se com este material. Este esquema tradicional é visto como uma imposição de cima para baixo e de fora para dentro, impondo padrões, matérias e métodos (Dewey, 1938).

A educação tradicional olha para o aluno como um objeto a modelar a partir do processo de transmissão do saber do professor para o aluno. Os exercícios práticos são impostos pelo professor, sendo que não há criação, apenas produção. Relativamente à relação professor-aluno, o primeiro é o centro de todo o processo educativo e o segundo é apenas aquele que recebe os saberes de forma estática e cumpre as ordens. Na educação tradicional podemos perceber que o professor é um mestre que possui todo o poder e saber, sendo o aluno apenas uma “criança frágil, matéria bruta, que é necessário modelar e equipar do exterior para que possa vir a estar preparada para enfrentar a vida futura” (Correia, 1997, p. 97).

A escola nova começou a delinear-se no último quartel do século XIX, esta

opõe-se por completo ao esquema tradicional (Correia, 1997). Esta escola aparece devido ao descontentamento relativamente à educação tradicional. Esta escola, ao contrário da escola tradicional, permite o cultivo da individualidade, a atividade livre, aprender pela experiência, oferecendo ao aluno a oportunidade de tomar contacto com o mundo em mudança. A escola nova vem substituir a transmissão pela aprendizagem a partir da experiência do próprio aluno, sendo que este assume um papel importante em todo o processo de ensino-aprendizagem. Permite uma certa liberdade do aluno relativamente ao adulto, este já não está preso, libertando-se de modo a que seja autónomo. A educação nova considera o aluno como um sujeito que aprende descobrindo. O professor guia o aluno para que este descubra os saberes. (Dewey, 1938).

Neste tipo de educação, a atividade da criança é essencial, a experimentação e observação, de modo a que a criança aja e se adapte ao mundo. A criança aqui, ao contrário da escola tradicional, torna-se o centro das iniciativas. Neste caso, o professor e o aluno interagem de modo a serem parceiros na aprendizagem do saber (Correia, 1997).

1.2. John Dewey: nota biográfica

John Dewey nasceu em 1859, em Burlington, no Estado de Vermont e faleceu em 1952. Este pedagogo estudou na Universidade da sua terra natal e frequentou, igualmente, a Universidade de Hopkins, onde se doutorou em Filosofia. Ele foi professor de Filosofia, Psicologia e Pedagogia em várias Universidades, como a de Michigan, Minnesota, Chicago e Columbia (Marques, 2001).

O mestre de Dewey foi G. Stanley Hall, sofrendo uma grande influência de Pierce, sendo este o fundador do pragmatismo americano (Rocha, 1988). Em termos filosóficos, Dewey defendeu a corrente de pragmatismo utilitarista, que marcou o seu modelo pedagógico (Marques, 2001).

Desde jovem, Dewey manifestou grande interesse pelos ideais social-democratas, defendendo, no seu tempo, os movimentos pedagógicos progressistas (Marques 2001). O termo progressista tinha várias dimensões para este pedagogo, como "(1) uma definição específica de educação como reconstrução da experiência, (2) uma sequência lógica de fases a seguir no processo de aprendizagem e (3) resultados positivos sobre os indivíduos e a sociedade resultantes de tal processo educacional" (Roldão, 1994, pp.77-78).

Assim, Dewey queria melhorar as propostas pedagógicas da escola desse tempo. Ele queria impulsionar os fundamentos de uma "escola democrática,

experimentalista e laboratorial” (p.49), sendo que a aprendizagem devia permitir o trabalho de projeto, o trabalho de grupo, o inquérito social, o trabalho de campo e a cooperação (Marques, 2001).

Na universidade de Chicago, Dewey teve a possibilidade de criar uma escola onde podia pôr em prática a pedagogia que defendia, a escola-laboratorial (1894-1904) (Marques, 2001). Nessa época, as crianças tinham um papel passivo na sua aprendizagem. Pelo contrário, Dewey desenvolveu ambientes de aprendizagem em que as crianças deveriam ser ativas, tendo sido esta uma posição revolucionária (Sprinthall, 1994).

Dewey teve dois objetivos com esta experiência,

a criação de uma escola experimental, onde fosse possível desenvolver um programa educativo que fosse a expressão prática das modernas teorias psicológicas, mas também o desenvolvimento de experiências e trabalhos de campo que enriquecessem os estudos filosóficos, psicológicos e pedagógicos (Marques, 2001, p.49).

Em 1904, Dewey era o educador mais conhecido deste período, tendo sido transferido para o Centro de Pesquisa Educacional - *Teachers College of Columbia University*, onde lecionou até se aposentar. Para este pedagogo, “o sonho americano de um povo livre num país livre poderia ser realizado (p. 19)”, se permitíssemos que as crianças tivessem experiências de aprendizagens significativas. Como inovador, Dewey teve a oportunidade de ver os seus ideais serem levados para a prática (Sprinthall 1994).

Dewey escreveu inúmeras obras, destacando-se *O Meu Credo Pedagógico* (1897), *Escola e Sociedade* (1899), *Como nós Pensamos* (1910) e *Democracia e Educação* (1916). Este lutou a sua vida inteira pela “democracia, justiça e igualdade das raças e classes sociais” (Rocha, 1988, p.59).

1.3. Pensamento educacional de John Dewey

O pensamento pedagógico de Dewey foi fruto de uma resistência contra a escola tradicional. Situando-o na sua época, para melhor compreender este seu pensamento, ele viu os Estados Unidos da América (EUA) a desenvolverem-se a nível económico e tecnológico. Ele foi testemunha das lutas do operário norte-americano e dos efeitos da grande depressão dos anos de 1930 (Marques, 2001).

Influenciado pelas ideias políticas e a sociedade da época, Dewey aderiu a certos princípios, defendendo a inovação, a experiência e a utilidade social, opondo-se à tradição, à transmissão e ao formalismo. Deste modo, Dewey encarava a criança como um agente ativo da aprendizagem, como um solucionador de problemas, como membro ativo de uma comunidade e como investigador (Marques, 2001). Este levava muito a sério a sua missão na educação. Dewey queria pôr em prática uma filosofia educacional, onde os conceitos pudessem ser testados. Para ele não bastava teorizar sobre a educação, mas sim pôr à prova e concretizar as ideias (Sprinthall, 1994).

Para Dewey, a Humanidade passou por três grandes revoluções, sendo estas a científica, a tecnológica e a social. A primeira começou no Renascimento, a segunda a partir do começo do século XIX, sendo que estas duas já estão enraizadas. A revolução social, que teve início nos nossos tempos, apenas “ensaia os primeiros passos” (Rocha, 1988, p.60). Assim, a escola deveria, igualmente, revolucionar-se e pôr de lado a escola tradicional que é vista como “anti-psicológica (...) anti-social (...) anti-democrática” (Rocha, 1988, pp.60-61).

Deste modo, Dewey tinha como objetivo promover as mudanças significativas nas escolas e na prática dos docentes. Estas mudanças enquadravam-se numa época específica, a transição para o século XX e as primeiras décadas desse século, sendo um período com uma sociedade “industrializada, poderosa, rica e algo violento, em rápida expansão” (Roldão, 1994, p.72).

Dewey acentuou o conceito de aprendizagem ativa e a ideia de estádios de crescimento e desenvolvimento, antecipando Piaget. Portanto, este negava por completo que a criança era um homem em ponto pequeno. No entanto, Dewey tinha sido mal interpretado, pelo facto de se pensar que ele defendia o currículo centrado na criança. Mas este defendia que se devia permitir que a criança experienciasse momentos orientados. A criança não era uma tela vazia. Dewey percebeu que existia um processo de ensino-aprendizagem e que o aluno e o professor fazem parte do contexto de aprendizagem, sendo os dois essenciais (Sprinthall, 1994).

Dewey via a escola tradicional como “autoritária, seletiva, elitista e reprodutora das desigualdades sociais” (Marques, 2001, p.50). A finalidade da educação para Dewey não era integrar os jovens na sociedade, mas, sim, permitir o desenvolvimento de capacidades e conhecimentos que possibilitassem a sua participação na sociedade de modo a transformá-la. Podemos, assim, verificar que a educação para a democracia tenha sido um elemento fundamental para o modelo de Dewey. A escola seria vista, assim, como uma microsociedade (Marques, 2001).

Numa escola organizada de forma adequada, não existe um controlo imposto pelo professor, mas sim, um controlo denominado por *controlo social*. De referir que

esta forma de organizar a escola e os alunos é vista como um consentimento social, pois todos os sujeitos são responsáveis e devem contribuir para o trabalho conjunto. O professor deve tentar rejeitar a sua autoridade pessoal, de modo a que nos momentos de ter que agir firmemente o faça, sempre, pelo interesse da turma. As crianças desde novas rejeitam a imposição, no entanto aceitam, respeitam e dão a função de líder a outra criança que não seja autoritária (Dewey, 1938).

Ainda sobre esta ideia da autoridade de controlo, Dewey (1938) refere outro pilar que é a liberdade. Esta deve ser vista como a liberdade de observar, de julgar com respeito. A liberdade nas salas de aula são apenas vistas como a liberdade de se movimentar, algo que tradicionalmente não era permitido devido à rigidez do ensino. No entanto, devemos perceber que a liberdade física/externa está intimamente ligada à interna, de pensar e decidir. É crucial dar a oportunidade de crescimento da individualidade num ambiente de liberdade, pois apenas, assim, é possível um crescimento genuíno, contínuo e normal.

Esta liberdade física/externa tem duas vantagens. Em primeiro lugar, o professor só pode conhecer verdadeiramente os seus alunos se lhes der a oportunidade de experienciar esta liberdade, uma vez que o silêncio e a quietude não permitem que o aluno demonstre o seu ser. Assim, como já foi mencionado anteriormente, é impossível o professor adaptar as atividades ao seu grupo. Em segundo lugar, os alunos desfrutam imensamente desta liberdade e usufruem de condições para um efetivo processo de aprendizagem. Apenas depois da ação é possível a reflexão, sendo o movimento um meio de o aluno alcançar a saúde física e mental. Mais uma vez, o professor tem aqui um papel essencial, este deve ter em conta a sua turma e a partir daí decidir a quantidade de atividade livre, refletindo sempre acerca deste assunto e permitir a qualidade da ação (Dewey 1938).

A escola deve ser vista como um modelo e projeção da sociedade ideal, isto é, uma sociedade democrática. A escola deve ser como uma comunidade de vida em ponto pequeno, que prepare o aluno para a vida social, usando um processo educativo ativo. Esta deve ser organizada de modo a valorizar a participação da criança no processo de ensino-aprendizagem (Costa, 1998).

A escola e a sociedade devem estar intimamente ligados sendo que, para Dewey, o indivíduo não existe por si mesmo, necessitando de uma sociedade; a moral individual de cada um depende da sociedade; a escola deve ser vista como uma instituição que está ao serviço da sociedade; na escola e na sociedade, é importante que as regras morais sejam as mesmas; e deve-se educar para o serviço social e para uma sociedade aberta (Rocha, 1988).

Portanto, a escola deverá ser democrática, de modo a abolir as classes sociais, pois só se vive verdadeiramente numa democracia se todos os indivíduos de uma comunidade tiverem condições de igualdade, assentando nos seguintes pontos chave:

que a democracia é um modo de vida conjunta; que a aprendizagem deve ser experimental e deve relacionar-se com as necessidades e interesses dos alunos; que o questionamento é uma chave para a aprendizagem e que a apresentação e resolução de problemas são atributos essenciais para a cidadania numa sociedade democrática (Kesson, 2016, p.3).

A escola deverá, igualmente, introduzir o trabalho manual, deverá ser verdadeiramente ativa, para que a criança aprenda fazendo, e para que possa enfrentar problemas reais como estímulo para o pensamento e possa igualmente testar as informações que recebe. A criança deverá poder encontrar soluções para os problemas e ter um espírito crítico relativamente às conclusões e ter a possibilidade de comprovar as suas ideias de modo a testar a sua validade (Rocha 1988).

Dewey (1938) refere que toda a matéria dada na escola deriva de materiais da vida quotidiana, pois esta já está intimamente ligada e relacionada. Assim sendo, o primeiro passo é extrair da experiência o material que é necessário para permitir a aprendizagem. Os próximos passos dizem respeito ao desenrolar de todas as experiências já adquiridas para que possa ser apresentado de um modo mais organizado e, assim, permitir uma ligação dos conteúdos abordados aos sujeitos.

Deste modo, este autor defende que o professor não deve apenas ter em atenção as experiências e conhecimentos anteriores dos seus alunos, mas também planear atividades ordenadas de forma a expandir e organizar cada vez mais a matéria de estudo, tendo em conta o crescimento do aluno a partir das experiências. O professor deve ter em atenção que as experiências novas têm que estar relacionadas com as antigas. Deste modo, o professor deve construir atividades e selecionar materiais ligados às experiências dos alunos e que, simultaneamente, permitam que estes levantem questões e problemas de modo a poderem observar e julgar. É desta forma que experiências posteriores se vão desenvolvendo e, assim, existe uma ligação entre as sucessivas fases de crescimento do aluno.

Portanto, é possível concluir que o professor deve ter em atenção dois aspetos: um deles, permitir que o problema surja a partir das experiências vividas; o outro, é promover a motivação, ou seja, que o aluno se interesse para ser ativo indo em busca da informação necessária e até de ideias inovadoras que irão dar asas a novas experiências e problemas (Dewey 1938).

Assim, este pedagogo tinha em vista a escola do futuro, que devia ser uma comunidade em ponto pequeno. Esta devia ser, também, paidocêntrica, ou seja, a criança deve ser o centro, sendo que o desenvolvimento intelectual se processa em três fases,

na primeira, só se aprende para agir: daí a necessidade, para as crianças, do brincar, do trabalho espontâneo, etc. Logo a seguir, aprende-se para obter conhecimentos. Estas são fruto da investigação pessoal ou ministrados por outrem: é o tempo da Geografia e da História. Por fim, atinge-se o nível da ciência: é a altura de alargar e aprofundar as aprendizagens teóricas (Rocha, 1988, p.64).

A escola devia ser vista como um processo de vida, sendo que esta deve ser verdadeira e real para a criança, como se fosse a vida que esta tem em casa ou com os amigos (Rocha, 1988). Para além de ser verdadeira, a escola devia permitir aprendizagens úteis para a criança, pois Dewey acreditava que a aprendizagem ocorria se as propostas de atividades fossem úteis para esta. Assim,

a assimilação do conceito de «verdadeiros» problemas a situações da vida real e com utilidade prática contribui para reforçar a caracterização do pensamento da criança como pensamento concreto. Quanto mais situações úteis, práticas, reais e observáveis são consideradas de primordial importância para o aluno, mais se reforça uma abordagem empiricista em relação ao ensino e à aprendizagem (Roldão, 1994, p.75).

O pensamento de Dewey foi muito influenciado pelos novos métodos de investigação científica, sendo que para esse pedagogo os métodos de ensinar e as formas de aprender são fases do método mais geral de investigação científica. Deste modo, o método de resolução de problemas é o método mais adequado no ponto de vista de Dewey:

a primeira parte do método do problema começa com a experiência atual do aluno, O ponto de partida deve ser uma situação específica atual da vida real da criança. A segunda parte do método ocorre quando se torna necessário a definição do problema e a elaboração de hipóteses. A terceira parte do método consiste na procura de uma solução através da recolha e análise dos dados da experiência. A quarta etapa exige que se confronte a hipótese com os resultados da experiência (Marques, 2001, pp. 53-54).

Dewey era um respeitador do crescimento natural e da relação entre o indivíduo e o meio. Deste modo, o meio era essencial ou seja, “não se podia estudar a

aprendizagem no abstrato e ignorar o contexto mais vasto – o meio em que essa aprendizagem teve lugar” (Sprinthall, 1994, p.17).

O professor controla a educação da criança ao controlar o ambiente. Isto é, não educamos diretamente, mas sim utilizando o meio. Como uma sociedade se torna mais complexa, é necessário proporcionar um ambiente social rico que deve fomentar a capacidade da criança se desenvolver em termos da maturidade. (Dewey, 1959).

A escola experimental que Dewey fundou na Universidade de Chicago não durou mais que uma década, pois este saiu da Universidade, tendo ido para a universidade de Columbia. Com a sua ausência, a escola foi desmoronando, por necessitar de um forte líder (Marques, 2001).

No entanto, também como refere Marques (2001), durante o seu funcionamento, esta escola visa o programa educativo como um conjunto de “projetos multidisciplinares” (p.50) que eram adequados às necessidades e interesses dos alunos. A escola era encarada como uma microsociedade e as aprendizagens centravam-se na satisfação das necessidades quotidianas do aluno. Esta escola tinha como ideia principal a união entre o saber e o fazer, sendo que para este pedagogo não fazia sentido separar o conhecimento da ação. Dewey defendia que a motivação do aluno era dependente de uma relação íntima entre os fins e os meios.

Como salienta Marques (2001), a “escola de Dewey”, permitia que “os alunos desenvolvessem auto disciplina, ganhassem hábitos de auto organização e desenvolvessem o apreço pelos valores democráticos do tipo solidário, espírito crítico e participação comunitária” (p.52). Dewey dava, igualmente, muita importância ao quotidiano, que fez com que ele introduzisse no programa atividades como a carpintaria, a costura e a culinária, de modo a que os alunos satisfizessem as suas necessidades básicas. Estas atividades tinham como função a aprendizagem da ciência, da economia e da matemática, e não preparar jardineiros ou cozinheiros. Dewey defendia um currículo que abrigava as humanidades, as ciências, as artes e as tecnologias.

A participação do aluno na construção dos propósitos educativos é importante. Estes propósitos necessitam de um primeiro processo, a observação com significado, isto é, temos que compreender aquilo que observamos. O segundo passo é o conhecimento de experiências passadas e o terceiro passo consiste em julgar, ou seja, relacionar o que observámos com o conhecimento de consequências anteriormente passadas. Deste modo, podemos formular um propósito educativo (Dewey 1938).

Para este pedagogo, o trabalho de projeto é fundamental, este projeto que o professor poderá fazer constrói-se a partir do conhecimento dos alunos através da observação e daí utilizar as suas sugestões e as dos alunos. Este plano ou projeto

resultará de um trabalho de cooperação entre o professor e os alunos, sendo a sugestão do professor não algo imposto, mas sim um ponto de partida que vai ter uma continuação a partir da contribuição dos alunos que querem aprender.

É importante referir que os ideais pedagógicos de Dewey, anteriormente relatados, constituem a base para a construção dos princípios da escola nova ou progressiva, fazendo este pedagogo parte deste movimento da escola nova (Trindade, 2009).

Esta nova escola tem como ideia fundamental, a relação íntima que se estabelece entre a educação e a experiência, um dos princípios basilares da pedagogia de Dewey. Esta escola defende a expressão e o cultivo da individualidade, os alunos aprendem pela experiência e aproveitam as oportunidades do presente, permitindo o contacto com o mundo que está em constante mudança (Dewey, 1938).

Este movimento internacional teve início na primeira metade do século XX, permitindo que a escola se transformasse de um modo profundo, colocando a criança no centro da ação, dando valor às suas necessidades e capacidades. Estas ideias estão em sintonia com os ideais de Dewey, que afirma que a escola deveria mudar o seu próprio “centro de gravidade” que, tradicionalmente, era proposto “fora da criança” e deve agora ser formado pelas características fundamentais da natureza infantil” (Alves & Oliveira, 2008, p.20).

É neste sentido que, segundo Branco (2010), Dewey “compara a mudança introduzida no processo educativo pela educação progressiva a uma revolução copernicana” (p.13), tornando-se o aluno o Sol, tendo em volta os instrumentos da educação a gravitar.

1.4. Princípios da pedagogia de John Dewey

O pensamento educacional de John Dewey pode ser, segundo Roldão (1994), aglutinado e dividido em quatro princípios teóricos, o *princípio da atividade*, o *princípio da utilidade*, o *princípio da democracia* e o *princípio científico*. Nas palavras de Roldão (1994), estes princípios “têm fornecido uma base filosófica ao conceito da criança como pensador concreto” (p.67).

Para John Dewey a aprendizagem é o resultado de um processo de crescimento, isto é, um processo que é contínuo e é parte integrante do desenvolvimento na vida do indivíduo (Antonello, 2006).

Relativamente ao *princípio da atividade*, Roldão (1994) refere que para Dewey a criança “é um agente ativo” (p.67), ou seja, a criança não aprende a partir da pura e simples transmissão de conhecimento, muito pelo contrário, a criança constrói

aprendizagens “através da experiência pessoal ou através da recriação da experiência dos outros” (p.67). Dewey (1938) refere que educação nova ou progressiva tem como ideia fundamental a relação íntima que se estabelece entre a educação e a experiência. No entanto, devemos ter em atenção as experiências, pois, nem todas elas são experiências educativas e que geram aprendizagem. Apenas são experiências educativas, aquelas que são agradáveis e que influenciam as anteriores, ou seja, envolvem mudança em nós.

Alcoforado (2008) refere que para Dewey é fundamental reconstruir as aprendizagens que são adquiridas a partir da experiência, de forma a permitir o aumento da capacidade de aprender ao longo da vida. Uma experiência deve despertar a curiosidade do aluno para este se motivar e ter iniciativa, sendo que o professor tem o dever de guiar o aluno de modo a que a experiência o leve na direção correta. Deste modo, a educação assume a função de guia, de direção.

O papel do professor é importante, este deve conseguir avaliar quais as atitudes mais propícias para permitir o crescimento do aluno. Cada aluno tem as suas experiências de vida que vão influenciar todas as experiências futuras, daí que esse passado não possa ser ignorado. O professor deve, então, ter em atenção dois aspetos fundamentais: os conhecimentos prévios/experiências passadas dos alunos e o meio em que a experiência presente ocorre, utilizando como recursos educativos os contextos e condições do meio. O professor deve organizar as atividades de modo a que todos os alunos possam contribuir para o trabalho a desenvolver (Dewey, 1938).

Dewey (1938) identifica dois princípios fundamentais nesta filosofia da experiência educativa: o princípio da continuidade de experiência e o da interação. O princípio da continuidade de experiência manifesta-se quando a experiência busca algo das experiências passadas e altera, de alguma forma, as futuras. Este princípio permite o crescimento global e natural do aluno. Relativamente ao princípio da interação, este tem dois aspetos importantes, as condições objetivas e as condições internas, que devem ser tomadas em atenção. As condições internas referem-se à interação entre o indivíduo e o meio, sendo esta interação conduzida pelo professor. As condições objetivas são as influências do educador e dos materiais existentes na situação. Todo este material deve ser selecionado tendo em conta as necessidades dos alunos. Daí que, para Dewey, a experiência é vista como a ação do indivíduo e o resultado originado sobre o contexto em questão, sendo assim, as aprendizagens estão dependentes do contexto e condições proporcionadas (Alcoforado, 2008).

Na experiência é fundamental observarmos as condições e as circunstâncias, posteriormente relembrar os conhecimentos anteriores de situações semelhantes e, por fim, dar significado a toda a situação, depois de refletir (Dewey, 1938). Por isso, Dewey

(1966, citado por Antonello, 2006) afirma que a aprendizagem pode ser descrita como no fluxo: situação-problema-indagação-reflexão-nova situação, sendo que a experiência reflexiva surge a partir de um problema que faz pensar, inerente a qualquer trabalho de projeto.

Com efeito, os projetos constituem uma das aplicações mais evidentes da pedagogia de Dewey, contrapondo-se a uma mera atividade (isolada ou imposta) pelo seu carácter intencional e mobilizador de uma aprendizagem ativa e significativa para o aluno. Neste sentido, o trabalho de projeto não se enquadra apenas no princípio da atividade, mas abrange todos os outros princípios ao longo do seu processo de desenvolvimento.

O levantamento de problemas em sala de aula deve ser permitido e promovido pelo professor, sendo que as experiências dos alunos devem ser as fontes privilegiadas. Estes problemas devem ser adequados aos alunos, fazer sentido para eles e permitir, igualmente, que o aluno seja ativo na busca da sua resolução (Dewey, 1938).

O *princípio da utilidade* está ligado ao princípio anterior, o *princípio de atividade*, isto é, a criança dá significado a um atividade se esta tiver utilidade. Deste modo, quando é planeado e construído o currículo, é importante estarem sempre presentes objetivos utilitários e imediatos, pois a aprendizagem apenas ocorre a partir de atividades úteis para as crianças (Roldão, 1994). Segundo esta autora, as

atividades significativas e relevantes na escola pressupõem a aplicação para o domínio da vida real. Assim, a escola deveria encorajar a aprendizagem através de atividades baseadas na resolução de problemas que iriam unificar e integrar as várias áreas de conhecimento em situações problemáticas tal como surgem na vida real (Roldão, 1994, p.69).

O *princípio da democracia* é fundamental para Dewey (1938), pois, segundo este pedagogo, as interações de carácter democrático permitem uma maior qualidade e experiência humana. Para este autor, a educação tem, de facto, uma função social, de modo a que os alunos consigam desenvolver-se a partir da sua pertença a uma comunidade. Deste modo, a educação dependerá do grupo em que se insere. A experiência conjunta e comunicada entre os indivíduos é considerada uma forma de vida, uma democracia. Este ideal democrático que Dewey defende permite que, num grupo com interesses comuns, existam mais e variados pontos de participação.

Para Dewey (1938), as escolas deveriam oferecer às crianças um ambiente social semelhante ao da sociedade. Isto implica, segundo Roldão (1994) que

(1) O ambiente real seja representado numa escala menor e num formato simplificado, como miniatura; (2) no entanto, tal miniatura não é uma mera reprodução da sociedade existente, mas sim uma reprodução melhorada; e que (3) deverão equilibrar-se os interesses dos diferentes grupos e culturas existentes na sociedade (p.70).

No entanto, a vida social apenas acontece quando há um livre intercâmbio e comunicação das experiências. Deste modo, a sociedade deve permitir que a educação faculte aos alunos um desenvolvimento do interesse para as relações sociais e do espírito para a mudança social (Dewey, 1959).

Também segundo Dewey (1959), a educação permite que haja aceitação e interesse, repudiando a autoridade externa e proporcionando o aumento das capacidades dos indivíduos, de modo a que haja um desenvolvimento progressivo e orientado para fins sociais. Este pedagogo aponta para dois critérios importantes para podermos avaliar o valor da vida social. O primeiro é o da liberdade que um grupo tem para poder colaborar com outros grupos e o segundo critério tem a ver com a liberdade que o grupo tem de colaborar entre si.

O outro princípio teórico de Dewey (1959), *o princípio científico*, aponta para a utilização do método científico numa filosofia de experiência, pois está intimamente ligado ao método educativo. Relativamente aos dois métodos, Alcoforado (2008) refere que para Dewey os dois implicam a ação sobre as coisas, alterando as condições existentes e a verificação das diferenças entre essas alterações e as hipóteses formuladas. Portanto, as atividades devem permitir a descoberta científica, com materiais e processos naturais, resolvendo problemas do quotidiano. A compreensão científica permitirá ao aluno adquirir aptidões que possibilitam que ele participe ativamente na vida social.

Para Dewey, a ciência tem um papel importante que se enquadra em três dimensões na educação: “(1) como um meio para compreender as recentes transformações ocorridas, na época, nas sociedades industrializadas, (2) como instrumento para desenvolver reflexão analítica e pensamento crítico e (3) como fator necessário ao progresso humano” (Roldão, 1994, p.71).

1.5. Transposição da pedagogia de John Dewey para o currículo

A criança e o currículo, segundo Branco (2010), ocupam para Dewey, “dois extremos de um mesmo contínuo” (p.604). Para este autor, currículo representa a experiência de forma sistematizada e acumulada, permitindo orientar e direcionar a

experiência da criança. No entanto, devemos ter em atenção que esta orientação não é uma imposição, mas sim concretizar o currículo de maneira mais adequada. É fundamental que o aluno consiga estabelecer relações entre os problemas que estes identificam, com as matérias do currículo, sendo essencial a integração estudante-currículo que pressupõe que o aluno tenha uma participação ativa.

É possível verificar os pressupostos de Dewey nos currículos; no entanto deve-se ter em atenção que decorreu quase um século, e que a sociedade é diferente; devemos então ter cuidado quando transpomos o pensamento educacional de Dewey para o currículo, segundo Roldão (1994), “o que continua a verificar-se nos currículos atuais, é uma espécie de reafirmação dos pressupostos de Dewey como supostas verdades absolutas e necessariamente associadas com qualquer conceção educacional que se deseje progressista e inovadora” (p.73). Deste modo, é possível encontrar nos currículos as conceções sobre o aluno como agente ativo de aprendizagem, como solucionador de problemas, como membro da comunidade e como descobridor/investigador.

Relativamente à noção da criança como agente ativo de aprendizagem, os documentos curriculares referem que a aprendizagem é um processo ativo e que apenas ocorre através da experiência. Estes documentos recomendam a realização de atividades, como a manipulação de materiais antes de estas terem contacto com outras maneiras de abstração ou reflexão, a exploração física do meio local de modo a perceberem o mundo e a si. Estas devem, igualmente, obter conhecimentos acerca da sua comunidade antes de adquirir informações sobre os outros mundos e povos (Roldão, 1994).

Em relação à criança como solucionador de problemas, a filosofia educacional de Dewey influenciou bastante os currículos a vários níveis:

- (1) na ênfase da maioria das áreas curriculares sobre o estudo da realidade circundante do aluno, como suposto domínio de problemas «reais»; (2) na procura frequente de resultados práticos das atividades aprendidas nas diferentes disciplinas, como modo de intervenção útil e direta na sociedade; (3) nas recomendações para desenvolver projetos multidisciplinares centrados em problemas da vida real (Roldão, 1994, p.74).

A criança como membro da comunidade era outra forma como Dewey olhava para as crianças. Este princípio da democracia teve implicações nos documentos curriculares, tendo influenciado as ideias e valores do currículo, designadamente a educação para a cidadania ou também a educação para o desenvolvimento social e pessoal. Nestes termos, podemos verificar a importância a nível do desenvolvimento de

aptidões sociais, valores e atitudes, a nível da preparação dos alunos de modo a participarem de forma consciente como membros da sociedade e a nível do desenvolvimento dos alunos de forma global (Roldão, 1994).

Os objetivos anteriormente enunciados são promovidos, pelos documentos curriculares, a partir da recomendação de vários processos como o debate, o trabalho de grupo, o diálogo, entre outros (Roldão, 1994).

Relativamente à criança como descobridor/investigador, Dewey defendia que era fundamental o pensamento reflexivo sobre a experiência, sendo que, no currículo, podemos ver isto aplicado, no entanto de uma forma muito redutora, pois as atividades que são de descoberta são vistas como as mais ativas e significativas comparativamente às outras formas de aprendizagem e são encaradas como tarefas sequenciais com normas realizadas no meio local, que apenas reproduzem de forma experimental as fases do método da investigação científica (observação, exploração e experimentação, conclusões e generalizações) (Roldão, 1994).

1.6. O 1.º Ciclo do Ensino Básico no sistema de ensino português

O ensino básico tem um “caráter universal, obrigatório e gratuito” (Ministério da Educação, 2004, p.11) determinado pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro), sendo que deve assegurar aos portugueses a formação geral comum. Este ensino permite uma formação universal, pois é abrangente, alargada e homogénea, ou seja, abrange todas as pessoas, estende-se por nove anos de escolaridade e “não estabelece vias diferenciadas nem opções prematuras, suscetíveis de criar discriminações” (Ministério da Educação, 2004, p.11). Como tal, 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” (Ministério da Educação, 2004, p.11).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, o currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) abrange as áreas disciplinares de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras, Apoio ao Estudo, Oferta complementar, Educação Moral e Religiosa e Atividades de Enriquecimento Curricular. Deste modo, conforme o Decreto-Lei anteriormente referido, neste ciclo, “procede-se ao reforço curricular de forma a permitir às escolas a tomada de decisões relativamente à organização do *Apoio ao Estudo, da Oferta Complementar*, assim como à gestão dos tempos a lecionar em algumas disciplinas” (p.4013).

Ao olharmos para o 1.º CEB, podemos verificar que este tem as suas especificidades face aos outros ciclos. Uma das especificidades é a monodocência, enquanto que nos outros ciclos se verifica a pluridocência. Face à educação de infância, o 1.º CEB é caracterizado por uma “aprendizagem mais penosa”, sendo que nos jardins de infância observamos uma maior liberdade. Outros aspetos a considerar é a iniciação às literacias (linguísticas; numeracias, científicas, estéticas e artísticas), a criação de hábitos e competências de estudo e de trabalho e a integração de saberes, existindo uma abordagem integrada do conhecimento (Roldão, 2001).

O ensino básico persegue três grandes objetivos, referidos pelo Ministério da Educação (2004). Segundo este, os objetivos são entendidos como objetivos de desenvolvimento, sendo assim, “metas a prosseguir gradualmente ao longo de toda a escolaridade básica” (p.16). No entanto, é necessário adequar “o nível de prossecução dos objetivos aos estádio de desenvolvimento dos alunos, características das diferentes fases” (p.16).

Portanto, os três grandes objetivos gerais, segundo o Ministério da Educação, (2004. p.13), são os seguintes:

- Criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesse, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social.
- Proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes.
- Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam pra a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática.

Os objetivos anteriormente enunciados podem ser decompostos em objetivos específicos. Assim, relativamente ao primeiro objetivo geral, que se considera como a “dimensão pessoal da formação” (p.13), pode ser decomposto em objetivos específicos como a promoção de valores da justiça, da verdade e da solidariedade; favorecer nos alunos o sentimento de autoconfiança, que é desenvolvido de forma progressiva; proporcionar ambientes que possibilitem que os alunos expressem os seus interesses e aptidões e que fomentem a experiência por parte destes, favorecer a construção e desenvolvimento do aluno ao nível pessoal, relativamente aos valores de iniciativa, criatividade e persistência; criar situações e condições que possibilitem perceber as

aptidões dos alunos e estimulá-las e, por fim, incentivar o desenvolvimento do sentido de entreajuda e cooperação.

Em relação ao segundo objetivo geral, que se refere “à dimensão das aquisições básicas e intelectuais fundamentais” (p.14), podemos referir os objetivos específicos, tais como, a promoção do meio de comunicação e de expressão e conhecimento da cultura portuguesa; desenvolver, nos alunos, a capacidade de interpretar e analisar de forma crítica os fenómenos, culturais, sociais e naturais; permitir que o aluno desenvolva a sensibilidade estética; desenvolver aptidões que permitam solucionar problemas práticos; estimular no aluno a iniciativa de conhecer a tecnologia; permitir que o aluno reconheça as conquistas ao nível técnico e científico do homem.

Por último, o terceiro objetivo, que nos remete para a “dimensão da cidadania” (p.15), considera que existe uma necessidade de promover a capacidade de trabalhar autonomamente e em grupo; suscitar, nos alunos, atitudes, como a responsabilidade, solidariedade e participação na sociedade; e, por fim, estimular o aluno a criar atitudes que possibilitam o favorecimento de maturidade socioafetiva e cívica.

Após a análise feita à pedagogia de John Dewey e aos objetivos gerais do ensino básico, verificamos que existem, realmente, similitudes nos princípios defendidos por ambos. Iremos iniciar esta abordagem com um dos princípios enunciados por Dewey (1959), o *princípio da atividade*, que se aplica a todas as fases da vida do ser humano. Para Dewey “o verdadeiro conhecimento é o que decorre da experiência, a atividade da criança constitui o motor da aprendizagem” (Marques 2001, p.51). Este entendia que não fazia sentido separar o conhecimento da ação e que a motivação do aluno dependia da existência de uma relação íntima entre os fins e os meios (Dewey, 1959). Neste contexto, verificamos que este princípio se assemelha com os objetivos gerais do ensino básico, constatando que o 1.º CEB objetiva proporcionar aos alunos a experimentação, a descoberta, “a expressão de interesses e aptidões em domínios diversificados; a experimentação e auto-avaliação apoiada desses interesses e aptidões” (Ministério da Educação, 2004, p.13).

Cruzando o *princípio da democracia* na pedagogia de Dewey com os objetivos do 1.º CEB, podemos verificar que, neste ciclo de ensino, o terceiro objetivo, é considerado a “dimensão da cidadania” da formação, orientando para a promoção da cidadania e da democracia na sociedade. Deste modo, permite incentivar “o reconhecimento pelo valor social do trabalho em todas as suas formas e promover o sentido de entreajuda e cooperação” (Ministério da Educação, 2004, p.14). Todos estes valores são inerentes ao *princípio da democracia*, pois Dewey defendia que as escolas se deviam organizar como comunidades democráticas, que permitissem que os alunos desenvolvessem valores democráticos. Este pedagogo considerava a educação

como um processo social, o que implicava saber que tipo de sociedade permitia responder de melhor forma à igualdade de oportunidades e à participação de todos os membros na construção de um bem comum (Marques, 2001).

Dando seguimento a esta análise comparativa, o *princípio da utilidade*, enunciado por Dewey, assenta no pressuposto de que apenas as aprendizagens úteis para a criança podem ser consideradas significativas (Marques 2001). Neste caso, a escola deveria encorajar a aprendizagem através de atividades baseadas na resolução de problemas tal como surgem na vida real (Roldão, 1994). No programa do 1.º CEB, a questão da utilidade está bem presente, de modo a permitir que os alunos adquiram a capacidade de resolver problemas práticos, conseguindo interpretar e analisar o mundo à sua volta. Permite, igualmente, que os alunos estimulem as suas aptidões específicas, possibilitando que dêem utilidade às suas capacidades.

Concluindo esta análise, podemos verificar, também, no 1.º CEB, o *princípio científico* preconizado por Dewey. Este assenta no pressuposto de que a ciência na escola possibilita aos alunos a compreensão de situações que acontecem na sociedade, permitindo ao aluno desenvolver a sua reflexão e espírito crítico e perceber que a ciência é necessária para ao progresso da humanidade (Roldão, 1994). Para Dewey, o desenvolvimento do pensamento reflexivo do aluno era um objetivo fundamental da educação. Na opinião deste pedagogo, o pensador reflexivo era aquele que analisava cuidadosa e persistentemente uma ação, crença ou propósito e era capaz de utilizar o conhecimento para testar consequências (Dewey, 1959).

Os princípios de Dewey atrás enunciados relacionam-se com a pedagogia preconizada no 1.º CEB, ou seja, nesta valência os alunos são estimulados e incentivados de modo a compreenderem, utilizarem e valorizarem a ciência e o papel do homem na evolução desta. Este ciclo procura estimular, igualmente, “a iniciação ao conhecimento tecnológico e de ambientes próprios do mundo do trabalho” e incentiva “a aquisição de competências para selecionar, interpretar e organizar a informação que lhe é fornecida ou de que necessita” (Ministério da Educação, 2004, p. 15).

1.7. O papel do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Os professores do 1.º CEB regulam a sua ação pedagógica a partir de princípios orientadores, ou seja, devem permitir que os alunos realizem experiências de aprendizagem “ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efetivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (Ministério da

Educação, 2004, p.23), facilitando a aprendizagem destes.

Este profissional é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, sendo que lhe compete, segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, desenvolver e gerir o currículo, tendo em conta uma escola inclusiva. Este deve ser um mobilizador dos conhecimentos científicos de cada área, integrando, igualmente estes conhecimentos e competências, promovendo a aprendizagem e, assim, conseguir exercer a sua função de ensinar.

No entanto, o professor tem outras funções, referidos pelo artigo 44.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, como a avaliação, a organização, o acompanhamento das atividades que reportam aos alunos, bem como a articulação com a família e as outras escolas.

Ser professor é uma tarefa complexa, sendo cada vez mais alvo de críticas, mas este deve ter a capacidade de responder aos receios dos pais e “à necessidade social de assegurar um acesso mais largo à educação, às exigências de uma participação democrática no seio dos estabelecimentos escolares (Cardoso, 2000, p. 165).

O professor do 1.º CEB, segundo Fernandes (2000), “é um profissional capaz de refletir e de questionar criticamente as finalidades e conteúdos do ensino, capaz de questionar as suas práticas” (p.44). A partir destas, este profissional constrói novos conhecimentos, de modo a permitir que as necessidades dos alunos não sejam descuradas e, assim, o ensino se adequa às necessidades destes. Esta reflexão possibilita, igualmente, que o professor renove o seu conhecimento pedagógico, bem como a prática em si.

Os professores devem considerar um conjunto de valores profissionais, como

o respeito pelas diferenças individuais e pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno; a valorização das experiências escolares e não escolares anteriores; a consideração pelos interesses e necessidades individuais; o estímulo às interações e às trocas de experiências e saberes; o permitir aos alunos a escolha de atividades; a promoção da iniciativa individual e de participação nas responsabilidades da escola; a valorização das aquisições e das produções dos alunos; a criação, enfim, de um clima favorável à socialização e ao desenvolvimento moral (Ministério da Educação, 2004, p. 24).

Cruzando estes valores com a pedagogia de Dewey, podemos verificar semelhanças óbvias. Para Dewey (1938), o professor deve permitir o crescimento dos alunos avaliando as suas atitudes; deve, igualmente, valorizar os conhecimentos prévios dos alunos e experiências passadas e possibilitar aos alunos contribuírem para

o trabalho. Podemos verificar que o que é referido por Dewey se assemelha aos valores profissionais preconizados pelo Ministério da Educação (2004).

As experiências de aprendizagem que o professor deve permitir ao aluno, podem ser especificadas, considerando assim, segundo Ministério da Educação (2004), as aprendizagens ativas que “pressupõem que os alunos tenham a oportunidade de viver situações estimulantes de trabalho escolar que vão da atividade física e da manipulação dos objetos e meios didáticos, à descoberta permanente de novos percursos e de outros saberes” (p.23), bem como as aprendizagens significativas que se relacionam “com as vivências efetivamente realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e que decorrem da sua história pessoal ou que a ela se ligam” (p.24). Podemos referir, igualmente, que as aprendizagens diversificadas “apontam para a vantagem, largamente conhecida, da utilização de recursos variados que permitam uma pluralidade de enfoques dos conteúdos abordados” (p.24), e as aprendizagens integradas que “decorrem das realidades vivenciadas ou imaginadas que possam ter sentido para a cultura de cada aluno” (p.24). Por fim, temos as aprendizagens socializadoras que “garantem a formação moral e crítica na apropriação dos saberes e no desenvolvimento das conceções científicas” (p.24) e, igualmente, “os métodos e as técnicas a utilizar no processo de aprendizagem hão-de, por conseguinte, reproduzir as formas de autonomia e de solidariedade que a educação democrática exige” (p.24).

Comparando estas experiências com os ideais de Dewey, podemos verificar que estas se enquadram nos ideais pedagógicos deste. Relativamente às aprendizagens ativas e às significativas, podemos constatar a sua similitude com o *princípio da atividade* enunciado por Dewey, sendo que as experiências dos alunos devem ser as fontes privilegiadas. Os problemas devem ser adequados aos alunos, fazer sentido para eles e permitir, igualmente, que o aluno seja ativo na busca da sua resolução (Dewey, 1938). As experiências de aprendizagem permitem aos alunos ser ativos, através da realização de trabalhos mais práticos, em que eles têm a oportunidade de explorar e descobrir, não esquecendo que devemos partir dos alunos e dos seus interesses de modo a que as aprendizagens tenham significado (Ministério da Educação, 2004).

As aprendizagens integradas assemelham-se aos *princípios da atividade e de utilidade*, sendo que esta experiência de aprendizagem menciona que todo o processo de ensino-aprendizagem deve fazer sentido para o aluno e, igualmente, ter em atenção os saberes e experiências prévios destes, havendo uma convergência das diversas áreas, permitindo uma abordagem integrada do saber. Deste modo, estes dois princípios estão intimamente ligados, pois o aluno dá significado a uma atividade se esta tiver utilidade (Roldão, 1994). Dewey (1938) refere, igualmente, que é fundamental

ter em conta os conhecimentos prévios/experiências passadas dos alunos e o meio em que a experiência presente ocorre.

Destacando outra experiência de aprendizagem, as aprendizagens socializadoras, podemos verificar que estas vão ao encontro do pensamento de Dewey (1959), mais especificamente aos *princípios da democracia e científico*. Estas experiências também revelam a importância dos alunos serem alvo de uma educação democrática, desenvolvendo valores essenciais, como a solidariedade e o respeito pelos outros. Tal como Dewey (1959) defende, mencionando a importância de haver uma escola democrática em que o aluno possa experienciar a escola como uma microsociedade e usufruir de interações de caráter democrático. Esta experiência de aprendizagem permite, igualmente, o “desenvolvimento de conceções científicas” (Ministério da Educação, 2004, p.24), que para Dewey é fundamental, pois defendendo o método científico, este revela a importância de o aluno realizar atividades de descoberta científica, com materiais e processos naturais, possibilitando a resolução de problemas do quotidiano.

Em suma, a análise comparativa dos princípios enunciados por Dewey e dos objetivos gerais preconizados para o ensino básico permite concluir que há uma similitude entre eles. Importa, pois, verificar se esta relação se constata na prática, tendo em conta a perspetiva dos professores do 1.º CEB, assunto que iremos abordar de seguida.

2. Metodologia

Esta secção é constituída pela descrição das diversas fases que foram desenvolvidas e percorridas ao longo de todo o processo de investigação e, igualmente, pela metodologia implícita às mesmas, de modo a dar resposta ao problema em estudo.

O processo de investigação é, segundo Coutinho (2011), “uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo de indagação que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais” (p.7).

A investigação segue um conjunto de etapas, começando pela escolha do problema, passando pela definição das variáveis, a formulação de hipóteses, a seleção dos instrumentos de recolha de dados, terminando na fase de interpretação e comunicação dos resultados.

Relativamente à opção metodológica, temos o problema e os objetivos a que a investigação tem como fim responder, sendo estes essenciais na definição da metodologia a utilizar.

2.1. Problema e objetivos da investigação

Num processo de investigação, a primeira etapa é a identificação e definição do problema. Escolher e enunciar um problema é um dos aspetos mais importantes da prática da investigação. Segundo Marconi e Lakatos (2003), o problema consiste num “enunciado explicitado de forma clara, compreensível e operacional, cujo melhor modo de solução ou é uma pesquisa ou pode ser resolvido por meio de processos científicos” (p. 127).

Segundo Ary, Jacobs, Sorensen e Razavieh (1990), a questão escolhida para a investigação deve ser de profundo interesse para o investigador ou ser uma questão sobre a qual o investigador sente grande curiosidade. A escolha deve necessariamente ser pessoal, a fim de motivar o investigador para levar a investigação até o fim.

Ao frequentar o curso de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico tivemos a oportunidade de usufruir de unidades curriculares que nos levaram a refletir acerca das pedagogias no 1.º CEB. Os ideais pedagógicos de John Dewey tornaram-se assim um assunto relevante encontrando nestes uma motivação pessoal e clara para este tema.

Assim, pretendemos com este estudo dar resposta à seguinte questão:

- Será que a ação pedagógica dos professores do 1.º CEB se enquadra na pedagogia de John Dewey?

Tendo por base a problemática a abordar neste estudo, como forma de responder ao problema enunciado, definimos os seguintes objetivos gerais:

- Saber se a ação pedagógica dos professores do 1.º CEB se enquadra nos ideais de John Dewey.
- Determinar se as atividades desenvolvidas no 1.º CEB vão ao encontro da pedagogia de Dewey, na perspetiva dos professores inquiridos.
- Conhecer as principais dificuldades dos professores do 1.º CEB para a implementação da pedagogia de Dewey.
- Identificar sugestões de melhoria do processo de ensino-aprendizagem no 1º CEB, na perspetiva dos professores deste nível de escolaridade.
- Verificar se há diferenças significativas nas perspetivas dos professores sobre a ação pedagógica segundo os princípios de Dewey, em função de algumas variáveis (sexo, idade, habilitações académicas, tempo de serviço no ensino e situação profissional).

2.2. Tipo de investigação

Na investigação a realizar, propomo-nos compreender se a ação pedagógica dos professores e o que é estabelecido pelo Ministério da Educação se enquadram nas pedagogias de Dewey.

Face aos objetivos da investigação, o estudo é de caráter descritivo, como refere Fortin (2003), “os estudos descritivos visam obter mais informações, quer seja sobre as características de uma população, quer seja sobre os fenómenos em que existem poucos trabalhos de investigação” (p. 161).

O estudo visa obter relações, descrições e relações estatísticas, existindo um conjunto estabelecido de procedimentos e etapas que orientam o investigador, (McMillan & Schumacher, 2001), enquadrando-se assim no âmbito do paradigma quantitativo, utilizando técnicas estruturadas de recolha de dados.

Assim, numa primeira fase de investigação foi realizada a revisão bibliográfica, a fim de contextualizar a problemática a ser estudada, através de autores de referência. Posteriormente, passámos à recolha de dados empíricos, através do inquérito por questionário, seguindo com a análise e interpretação dos dados e, por fim, apresentando as conclusões.

2.3. Amostra e justificação da sua escolha

A investigação empírica decorreu em três dos cinco agrupamentos de escolas do concelho de Viseu. Deste modo a população em questão são os professores do 1.º CEB do concelho de Viseu, sendo a amostra constituída pelos professores do 1.º CEB dos três agrupamentos, já referidos, que realmente responderam ao questionário.

Para Pardal e Lopes (2011), a amostra “tem condições de substituir o universo em análise e é, em muitos casos, o único meio de o conhecer, se não de maneira plenamente segura, ao menos com razoável segurança” (p.54).

Trata-se de uma amostra de conveniência (Carmo & Ferreira, 2008), uma vez que foi selecionada por razões de ordem prática, de facilidade de acesso da investigadora.

De seguida, procedemos à caracterização da amostra dos professores inquiridos, tendo em conta a sua caracterização sociodemográfica, em termos de sexo, idade, habilitações académicas, tempo de serviço na docência e situação profissional.

Tabela 1 – Distribuição dos inquiridos segundo o sexo

| Sexo | N | % |
|-----------|----|-------|
| Feminino | 81 | 84,4 |
| Masculino | 15 | 15,6 |
| Total | 96 | 100,0 |

Como se constata na Tabela 1, a grande maioria dos elementos são do sexo feminino (84,4%), sendo apenas 15,6% os do sexo masculino.

Tabela 2 – Distribuição dos inquiridos segundo a idade

| Idade | N | % |
|---------------|----|-------|
| ≤ 35 anos | 1 | 1,0 |
| 36 – 45 anos | 31 | 32,3 |
| >45 anos | 60 | 62,5 |
| Não respostas | 4 | 4,2 |
| Total | 96 | 100,0 |

Relativamente à idade, a maioria dos inquiridos tem mais de 45 anos (62,5%), seguido dos que têm entre 36 e 45 anos (32,3%) (cf. Tabela 2).

Tabela 3 – Estatísticas relativas à idade segundo o sexo

| Idade \ Sexo | N | Mínimo | Máximo | Média | Dp |
|--------------|----|--------|--------|-------|------|
| Feminino | 77 | 36 | 61 | 48,68 | 6,33 |
| Masculino | 15 | 25 | 55 | 46,40 | 7,40 |
| Total | 92 | 25 | 61 | 48,30 | 6,53 |

As estatísticas relativas à idade revelam que os inquiridos apresentam uma idade mínima de 25 anos e uma máxima de 61 anos, ao que corresponde uma idade média de 48,30 anos com um desvio padrão de 6,53 anos.

Para os elementos do sexo feminino, a idade média é superior aos do sexo masculino com 48,68 anos, comparativamente a 46,40 anos (cf. Tabela 3).

Tabela 4 – Distribuição dos inquiridos segundo as habilitações académicas

| Habilitações académicas | N | % |
|-------------------------|----|-------|
| Mestrado | 13 | 13,5 |
| Licenciatura | 79 | 82,3 |
| Bacharelato | 4 | 4,2 |
| Total | 96 | 100,0 |

A licenciatura é a habilitação académica mais recorrente (82,3%), seguida do mestrado e do bacharelato, respetivamente com 13,5% e 4,2% (cf. Tabela 4).

Tabela 5 – Distribuição dos inquiridos segundo o tempo de serviço

| Tempo de serviço | N | % |
|------------------|----|-------|
| ≤ 15 anos | 9 | 9,4 |
| 16 – 25 anos | 45 | 46,9 |
| > 25 anos | 42 | 43,8 |
| Total | 96 | 100,0 |

Relativamente ao tempo de serviço, a maioria dos inquiridos tem entre 16 e 25 anos de serviço (46,9%), seguido dos que têm mais de 25 anos (43,8%) e dos que têm menos de 15 anos (9,4%) (cf. Tabela 5).

Tabela 6 – Estatísticas relativas ao tempo de serviço segundo o sexo

| Tempo de serviço \ Sexo | N | Mínimo | Máximo | Média | Dp |
|-------------------------|----|--------|--------|-------|------|
| Feminino | 81 | 6 | 37 | 24,96 | 6,66 |
| Masculino | 15 | 1 | 33 | 20,60 | 7,17 |
| Total | 96 | 1 | 37 | 24,28 | 6,89 |

As estatísticas relativas ao tempo de serviço revelam que os inquiridos

apresentam um tempo mínimo de 1 ano e um máximo de 37 anos, ao que corresponde um tempo de serviço médio de 24,28 anos com um desvio padrão de 6,89 anos.

Para os elementos do sexo feminino, que representam 84,4% da totalidade da amostra, o tempo de serviço médio é superior aos do sexo masculino (15,6% da amostra) com 24,96 anos, comparativamente a 20,60 anos (cf. Tabela 6).

Tabela 7 – Distribuição dos inquiridos segundo a situação profissional

| Situação profissional | N | % |
|---------------------------|----|-------|
| Quadro de Agrupamento | 72 | 75,0 |
| Quadro de Zona Pedagógica | 19 | 19,8 |
| Contratado | 2 | 2,1 |
| Não respostas | 3 | 3,1 |
| Total | 96 | 100,0 |

Já para a situação profissional, o Quadro de Agrupamento é o tipo de vínculo mais recorrente (75,0%), seguido do de Quadro de Zona Pedagógica e dos Contratados, respetivamente, com 19,8% e 2,1% (cf. Tabela 7).

2.4. Técnicas e instrumento de pesquisa

Para obtenção dos dados necessários ao processo de investigação recorreremos ao inquérito por questionário, por este constituir um meio de obtenção de informação pertinente para a obtenção de dados concretos e mensuráveis, o que nos vai permitir responder a alguns dos objetivos definidos.

Quivy e Campenhoudl (1992) referem que um questionário

consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores (p. 190).

Esta técnica tem, segundo vários autores (Carmo & Ferreira, 2008; Gil, 2008; Pardal & Lopes, 2011), as suas vantagens e desvantagens. McMillan e Schumacher (2001) referem que, embora haja a possibilidade de respostas omissas ou até a dificuldade de compreensão das perguntas por parte dos indivíduos, esta técnica é

económica e permite o anonimato dos sujeitos. Estes foram dois motivos que nos levaram a realizar o questionário.

Para Pardal e Lopes (2011) devemos ter em atenção diversos aspetos na construção de um questionário, como os preparativos para a sua construção, a modalidade e tipo de perguntas, a organização e qualidade das perguntas e a apresentação do questionário, que deve ser “esteticamente bem conseguido” (p.84).

Tomando em consideração os requisitos formais referentes supracitados, elaborámos um questionário aos professores do 1.º CEB, contendo questões abertas e fechadas e até mesmo de escolha múltipla, no sentido de recolher as respostas necessárias para dar resposta aos objetivos definidos.

O questionário foi uma adaptação do questionário de Festas (2014) que constava no seu relatório final de estágio. Assim sendo, pedimos por email autorização para podermos adaptar e utilizar o seu questionário (cf. Anexo 7).

É importante referir que foi realizado um pré-teste (cf. Anexo 8) ao questionário, aos professores do 1.º CEB de um outro concelho, o que nos permitiu perceber quais as falhas deste e assim melhorar este instrumento. De acordo com Gil (2008), o pré-teste “deve assegurar que o questionário esteja bem elaborado, sobretudo no referente a: clareza e precisão dos termos; forma de questões; desmembramento das questões; ordem das questões; e introdução do questionário” (p.134).

Os aspetos que foram apontados pelos professores e que conseqüentemente alterámos foram os seguintes: sublinhar a frase “não há respostas certas ou erradas”, colocámos, igualmente, antes das questões a seguinte frase: “Refira até que ponto concorda com cada uma das seguintes afirmações”. Nas questões fechadas, deixámos de dar tanto ênfase ao professor no início das questões, remetendo para o ensino no 1.º CEB. Por fim, nas questões abertas, referimos que os docentes deviam indicar pelo menos duas dificuldades de modo a obter mais respostas.

Após este trabalho, elaborámos, assim, o questionário final (cf. Anexo 9), que está subdividido em três partes. A primeira parte diz respeito à caracterização sociodemográfica do(a) inquirido(a); a segunda refere-se à ação pedagógica no 1.º CEB e a terceira ao trabalho de projeto, sendo constituído por questões fechadas e duas questões de resposta aberta.

2.5. Procedimento

Para a recolha de dados realizámos diversas diligências, como os pedidos de autorização às diferentes entidades competentes.

Em primeiro lugar, foi feito o pedido de autorização à Direcção-Geral de

Educação (DGE), para aplicação dos questionários em meio escolar. Neste caso, para além do questionário, tivemos que enviar também uma declaração dos orientadores (cf. Anexo 10) e uma nota metodológica (cf. Anexo 11).

Num curto espaço de tempo recebemos a resposta da DGE, dizendo que foi aprovado o pedido e mencionando que gostariam “de ter conhecimento dos resultados do presente estudo dada a sua relevância para o sistema de ensino” (cf. Anexo 12).

Após a obtenção das autorizações da DGE, enviámos o pedido de autorização às Direções dos vários Agrupamentos de Escolas do concelho de Viseu (cf. Anexo 13), para a realização do estudo empírico, sendo explicado em que consistia o projeto de investigação, bem como as suas finalidades.

A fase de recolha de dados coincidiu com as reuniões gerais dos professores do 1.º CEB de um dos Agrupamento de Escolas, o que facilitou bastante, pois tivemos a oportunidade de entregar os questionários e recolhê-los logo a seguir, o que permitiu que os professores preenchessem os questionários na nossa presença. A maioria dos professores foi bastante recetiva, sendo apenas uma minoria os que, de imediato, avisaram que não iriam preencher o questionário.

Nos outros dois Agrupamentos de Escolas o questionário foi entregue aos professores pelos coordenadores de departamento do 1.º CEB, o que levou a que estes os preenchessem num local que nos é desconhecido e a entrega foi feita algumas semanas depois. No entanto, verificámos que a maioria dos questionários vinha preenchido, o que nos leva a considerar que também houve uma boa recetividade por parte destes professores.

2.6. Análise e tratamento dos dados

Depois de terminada a recolha de dados através dos questionários foi realizada uma sistematização, análise e interpretação dos dados. Para Fortin (2003), esta é uma etapa da investigação que tem como objetivo a compreensão dos dados recolhidos, atribuindo-lhes um significado.

Na análise dos dados quantitativos recorreremos à estatística descritiva e inferencial, de modo a tratar as respostas fechadas do questionário. Através da pesquisa foram calculadas frequências absolutas (N) e frequências percentuais (%) e, no caso das varáveis de razão (idade e tempo de serviço no ensino), também foram calculadas as médias e os desvios-padrão.

No que se refere à análise dos dados qualitativos que se reportam às respostas abertas do questionário, utilizámos a análise de conteúdo. Segundo Bardin (2009) trata-se de um conjunto de técnicas de análise das comunicações, utilizando procedimentos

objetivos e sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens. Para Krippendorff (2003, p.18), a análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa para fazer “inferências replicáveis e válidas de textos (ou outro assunto com significado) para os contextos que utilizam”.

Após a análise descritiva dos dados obtidos, passámos à abordagem inferencial dos mesmos, através da estatística analítica. Procedemos assim à verificação do cruzamento entre algumas variáveis independentes e as variáveis dependentes. De referir que a estatística inferencial permite utilizar as informações da amostra para chegar a conclusões acerca do grupo de professores do 1.º CEB. Esta estatística tem como objetivo a extrapolação dos resultados obtidos com a estatística descritiva.

Para o efeito, foram utilizados testes não paramétricos, nomeadamente o *Teste U de Mann-Whitney* e o *Teste de Kruskal-Wallis*, visto as nossas variáveis dependentes serem de carácter ordinal (de “discordo totalmente” até “concordo totalmente”), pelo que, na interpretação das ordenações médias, quanto maior a ordenação obtida, maior o “grau” de concordância com a variável em causa.

Os cruzamentos foram testados com uma probabilidade de 95%, de onde resulta um nível de significância de 5% ($p < 0,05$). Este nível de significância permite-nos afirmar a relação com uma “certeza” de 95%, caso se verifique a associação em estudo.

Os critérios de decisão para os testes de hipóteses baseiam-se no estudo das probabilidades, confirmando-se a hipótese se a probabilidade for inferior a 0,05 e rejeitando-se se esta for superior a esse valor.

O tratamento dos dados foi feito, informaticamente, através do programa SPSS 21, em que se utilizaram os seguintes níveis de significância:

- ◆ $p \geq 0.05$ – não significativo
- ◆ $p < 0.05$ – significativo
- ◆ $p < 0.01$ – bastante significativo
- ◆ $p < 0.001$ – altamente significativo

A secção que se segue destina-se à apresentação dos resultados, a partir da recolha da informação junto aos professores inquiridos.

3. Apresentação dos resultados

Na presente secção, iremos apresentar os resultados referentes aos dados recolhidos através das respostas aos questionários. Os dados são apresentados em tabelas, seguidas da respetiva análise, por forma a facilitar a compreensão dos mesmos.

3.1. Estatística descritiva

3.1.1. Resultados respeitantes à ação pedagógica no 1.º CEB

Princípio da democracia

Tabela 8 – Opinião dos inquiridos sobre se o ensino no 1.º CEB permite aos alunos desenvolver capacidades de comunicação e cooperação

| Princípio da democracia | Discordo Totalmente | | Discordo | | Não concordo nem discordo | | Concordo | | Concordo Totalmente | |
|--|---------------------|---|----------|---|---------------------------|-----|----------|------|---------------------|------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Item 2.4 - “Nas práticas do 1.º CEB, os alunos desenvolvem a capacidade de comunicação e de cooperação, cultivando atitudes solidárias.” | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 3,1 | 63 | 65,6 | 30 | 31,1 |

Tabela 9 – Opinião dos inquiridos sobre se o ensino no 1.º CEB permite o desenvolvimento de cidadãos participativos, responsáveis e críticos

| Princípio da democracia | Discordo Totalmente | | Discordo | | Não concordo nem discordo | | Concordo | | Concordo Totalmente | |
|---|---------------------|---|----------|---|---------------------------|-----|----------|------|---------------------|------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Item 2.5 - “O ensino no 1.º CEB orienta os alunos para a cidadania ativa, com base no desenvolvimento de cidadãos participativos, responsáveis e críticos.” | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 5,2 | 60 | 62,5 | 31 | 32,3 |

Um dos princípios com bastante destaque na pedagogia de John Dewey é o da democracia, considerando a educação como um processo social. No seu entendimento, as escolas deveriam desenvolver atividades socialmente úteis, promovendo nos alunos a aprendizagem dos valores democráticos através da

cooperação, da discussão e da livre partilha de opiniões e de projetos.

No que concerne a este princípio, mais de metade dos inquiridos concorda que o ensino no 1.º CEB permite aos alunos desenvolver capacidades de comunicação e cooperação (65,6%), sendo que 31,1% concordam em absoluto (cf. Tabela 8). Opinião semelhante se verifica relativamente à afirmação de que o 1.º CEB permite o desenvolvimento de cidadãos participativos, responsáveis e críticos, com a qual os professores concordam (62,5%), ou concordam totalmente (32,3%) (cf. Tabela 9).

Princípio científico

Tabela 10 – Opinião dos inquiridos sobre se o ensino no 1.º CEB permite aos alunos conhecer a história e evolução dos materiais e objetos.

| Princípio científico | Discordo Totalmente | | Discordo | | Não concordo nem discordo | | Concordo | | Concordo Totalmente | |
|--|---------------------|-----|----------|-----|---------------------------|-----|----------|------|---------------------|-----|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Item 2.1 - “ O ensino no 1.º CEB permite que o aluno conheça a história e evolução dos materiais e objetos, relacionando os diversos saberes (históricos, sociais, científicos, matemáticos, estéticos, ...).” | 1 | 1,0 | 7 | 7,3 | 7 | 7,3 | 72 | 75,0 | 9 | 9,4 |

Tabela 11 – Opinião dos inquiridos sobre se o professor do 1.º CEB permite que o aluno realize atividades que possibilitam a descoberta científica, com materiais e processos naturais.

| Princípio científico | Discordo Totalmente | | Discordo | | Não concordo nem discordo | | Concordo | | Concordo Totalmente | |
|---|---------------------|---|----------|-----|---------------------------|-----|----------|------|---------------------|------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Item 2.6 - “ O professor do 1.º CEB permite que o aluno realize atividades que possibilitam a descoberta científica, com materiais e processos naturais.” | 0 | 0 | 3 | 3,1 | 3 | 3,1 | 70 | 72,9 | 20 | 20,8 |

No que diz respeito ao princípio científico, Dewey (2002) frisa que o exercício prático motiva a criança e dá-lhe a experiência direta das coisas, põe-na em contacto com as realidades nos seus valores históricos e sociais e equivalências científicas.

Como se constata na Tabela 10, cerca de $\frac{3}{4}$ dos inquiridos concordam que o ensino do 1.º CEB permite aos alunos conhecer a história e evolução dos materiais e objetos (75%), sendo que 9,4% concordam totalmente. De igual forma, 72,9% dos professores concordam e 20,8% concordam totalmente que o ensino no 1.º CEB possibilita ao aluno realizar atividades que permitam a descoberta científica (cf. Tabela 11).

Princípio da atividade

Tabela 12 – Opinião dos inquiridos sobre se o ensino no 1.º CEB permite a participação ativa do aluno na construção do seu conhecimento

| Princípio da atividade | Discordo Totalmente | | Discordo | | Não concordo nem discordo | | Concordo | | Concordo Totalmente | |
|--|---------------------|---|----------|-----|---------------------------|-----|----------|------|---------------------|------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Item 2.2 - “No 1.º CEB, o processo de ensino-aprendizagem realiza-se através da participação ativa do aluno na construção do seu conhecimento, aplicando o lema: “só se aprende a fazer, fazendo”. ” | 0 | 0 | 5 | 5,2 | 3 | 3,1 | 57 | 59,4 | 31 | 32,3 |

Tabela 13 – Opinião dos inquiridos sobre se o ensino no 1.º CEB desenvolve a capacidade de manipulação e exploração dos materiais

| Princípio da atividade | Discordo Totalmente | | Discordo | | Não concordo nem discordo | | Concordo | | Concordo Totalmente | |
|---|---------------------|---|----------|-----|---------------------------|------|----------|------|---------------------|------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Item 2.3 - “ No 1.º CEB, os alunos desenvolvem a capacidade de manipulação e exploração dos materiais até dominar as técnicas da sua transformação, tornando-as expressivas.” | 0 | 0 | 3 | 3,1 | 19 | 19,8 | 62 | 64,6 | 12 | 12,5 |

Tabela 14 – Opinião dos inquiridos sobre se o ensino no 1.º CEB proporciona um ambiente que desenvolve a capacidade de esforço, perseverança e disciplina

| Princípio da atividade | Discordo Totalmente | | Discordo | | Não concordo nem discordo | | Concordo | | Concordo Totalmente | |
|---|---------------------|---|----------|---|---------------------------|-----|----------|------|---------------------|------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Item 2.7 - “O professor do 1.º CEB proporciona um ambiente que desenvolve no aluno a capacidade de esforço, perseverança e disciplina, tendo em conta que este ciclo de ensino se centra no saber-fazer.” | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 3,1 | 52 | 54,2 | 41 | 42,7 |

O princípio da atividade é um dos princípios centrais da pedagogia de Dewey, uma vez que o verdadeiro conhecimento é, na sua perspetiva, aquele que se adquire através da experiência individual ou através da recriação da experiência dos outros.

No que se refere a este princípio, mais uma vez, mais de metade dos inquiridos concorda (59,4%) que o ensino no 1.º CEB permite aos alunos a participação ativa na construção do conhecimento (cf. Tabela 12); o desenvolvimento de capacidades de exploração e manipulação de materiais (64,6%) (cf. Tabela 13) e capacidade de esforço, perseverança e disciplina (54,2%) (cf. Tabela 14). Também concordam em absoluto, respetivamente, 32,3%; 12,5% e 42,7%, com cada uma das afirmações (cf. Tabela 12, 13 e 14).

Princípio da utilidade

Tabela 15 – Opinião dos inquiridos sobre se professor do 1.º CEB proporciona ao aluno um ambiente onde este tem a possibilidade de resolver problemas

| Princípio da utilidade | Discordo Totalmente | | Discordo | | Não concordo nem discordo | | Concordo | | Concordo Totalmente | |
|--|---------------------|---|----------|-----|---------------------------|------|----------|------|---------------------|------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Item 2.8 - “O professor do 1.º CEB proporciona ao aluno um ambiente onde este tem a possibilidade de resolver problemas tal como surgem na vida real.” | 0 | 0 | 2 | 2,1 | 12 | 12,5 | 68 | 70,8 | 14 | 14,6 |

John Dewey (1959), na sua pedagogia, dá também muita importância ao princípio da utilidade. Na sua essência, é a capacidade de aprender com a experiência desde que o aluno possa retirar dela alguma utilidade. Isto é, alguma coisa que possa ajudar a resolver os problemas de uma situação futura.

A grande maioria dos inquiridos concorda (70,8%), ou concorda totalmente (14,6%), que o ensino no 1.º CEB proporciona ao aluno um ambiente semelhante à realidade vivida (cf. Tabela 15).

3.1.2. Resultados respeitantes ao trabalho de projeto

A terceira parte do questionário está relacionada com o Trabalho de Projeto, cujo tema foi bastante desenvolvido por Dewey (2002) no seu ideário educacional. Este entendia que o significado de uma atividade depende da sua utilidade e consequente motivação e interesse do aluno, por este motivo a escola deverá encorajar a aprendizagem através de atividades firmadas na resolução de problemas, de modo a cruzar e integrar as várias áreas do conhecimento em situações problemáticas do quotidiano.

Tabela 16 – Opinião dos inquiridos sobre o papel preponderante dos conhecimentos prévios dos alunos no processo de ensino-aprendizagem

| Trabalho de projeto | Discordo Totalmente | | Discordo | | Não concordo nem discordo | | Concordo | | Concordo Totalmente | |
|--|---------------------|---|----------|-----|---------------------------|-----|----------|------|---------------------|------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Item 3.1 - “Os conhecimentos prévios dos alunos desempenham um papel preponderante no processo de ensino-aprendizagem no 1.º CEB.” | 0 | 0 | 1 | 1,0 | 7 | 7,3 | 53 | 55,2 | 35 | 36,5 |

Relativamente ao papel preponderante dos conhecimentos prévios dos alunos, no processo de ensino-aprendizagem, constatamos que a maioria dos inquiridos concorda (55,2%), ou concorda em absoluto (36,5%) com o papel dos mesmos (cf. Tabela 16).

Tabela 17 – Opinião dos inquiridos sobre se as unidades de trabalho se desenvolvem em âmbito do fluxo s-p-i-r-ns

| Trabalho de projeto | Discordo Totalmente | | Discordo | | Não concordo nem discordo | | Concordo | | Concordo Totalmente | |
|---|---------------------|-----|----------|-----|---------------------------|------|----------|------|---------------------|-----|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Item 3.2 - “As unidades de trabalho, no 1.º CEB, desenvolvem-se no âmbito do fluxo situação-problema-indagação-reflexão-nova situação.” | 1 | 1,0 | 1 | 1,0 | 18 | 18,8 | 70 | 72,9 | 6 | 6,3 |

Relativamente ao facto de as unidades de trabalho se desenvolverem no âmbito do fluxo “situação-problema-indagação-reflexão-nova situação” (s-p-i-r-ns), a maioria dos inquiridos concorda (72,9%), ou concorda totalmente (6,3%). Contudo, 18,8% não concordam nem discordam, um docente discorda e outro discorda totalmente (cf. Tabela 17).

Tabela 18 – Opinião dos inquiridos sobre algumas afirmações relativamente ao trabalho de projeto e ambientes que proporcionam aos alunos

| O trabalho de projeto no 1.º CEB proporciona ambientes onde os alunos: | Discordo Totalmente | | Discordo | | Não concordo nem discordo | | Concordo | | Concordo Totalmente | |
|--|---------------------|---|----------|-----|---------------------------|-----|----------|------|---------------------|------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Item 3.3a - se confrontam com situações problemáticas que pretendem resolver. | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 5,2 | 76 | 79,2 | 15 | 15,6 |
| Item 3.3b - desenvolvem unidades de trabalho com base no Método de Resolução de Problemas. | 0 | 0 | 3 | 3,1 | 9 | 9,4 | 71 | 74,0 | 13 | 13,5 |
| Item 3.3c - desenvolvem a capacidade organizativa. | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 3,1 | 71 | 74,0 | 22 | 22,9 |
| Item 3.3d - desenvolvem o pensamento crítico e reflexivo. | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2,1 | 71 | 74,0 | 23 | 23,9 |
| Item 3.3e - desenvolvem a aprendizagem autónoma. | 0 | 0 | 0 | 0 | 8 | 8,3 | 67 | 69,8 | 21 | 21,9 |

No que se refere ao ambiente proporcionado aos alunos pela implementação do trabalho de projeto, constatamos que em todas as questões se destaca a concordância, embora se verifiquem algumas discordâncias. Assim, i) grande parte dos professores concorda (79,2%), ou concorda totalmente (15,6%), que o trabalho de projeto no 1.º CEB proporciona ambientes em que os alunos se confrontam com situações problemáticas; ii) que permite trabalhar com base no método de resolução de problemas (74% e 13,5%, respetivamente); iii) que possibilita desenvolver a capacidade organizativa (74% e 22,9%, respetivamente); iv) que permite desenvolver o pensamento crítico e reflexivo (74% e 23,9%, respetivamente); e v) que desenvolve a aprendizagem autónoma (69,8 e 21,9%, respetivamente) (cf. Tabela 18).

3.1.3. Resultados da análise das questões de resposta aberta

Tabela 19 – Distribuição das respostas dos inquiridos no que concerne às dificuldades referidas no âmbito do ensino do 1.º CEB

| Categorias | Indicadores | Respostas | % |
|--|--|------------------|---------------|
| Programa/Metas | - Programa não adequado/complexidade do programa | 12 | 6,67 |
| | - Programa não adequado para os alunos com NEE | 1 | 0,55 |
| | - Extensão do programa | 24 | 13,33 |
| | - Constante alteração do programa/políticas educativas | 5 | 2,78 |
| | - Falta de tempo devido ao cumprimento dos programas | 6 | 3,33 |
| | Subtotal | 48 | 26,67 |
| Organização educativa | - Muitas horas de trabalho | 1 | 0,55 |
| | - Não poder reter no 1.º ano | 1 | 0,55 |
| | - Deslocação dos professores | 1 | 0,55 |
| | - Dificuldades de articulação com outros docentes | 1 | 0,55 |
| | Subtotal | 4 | 2,22 |
| Características dos alunos/turma | - Falta de pré-requisitos nos alunos | 1 | 0,55 |
| | - Número elevado de alunos por turma | 30 | 16,67 |
| | - Turmas heterógenas | 7 | 3,89 |
| | - Falta de concentração | 5 | 2,78 |
| | - Falta de disciplina/comportamentos inadequados | 6 | 3,33 |
| | - Turmas com mais de um ano de escolaridade/níveis etários | 11 | 6,11 |
| | - Falta de maturidade dos alunos para a compreensão os conteúdos | 8 | 4,44 |
| | - Infantilidade dos alunos | 2 | 1,11 |
| - Dificuldades em trabalhar em grupo | 1 | 0,55 | |
| | subtotal | 71 | 39,44 |
| Recursos materiais/apoios | - Falta de materiais | 35 | 19,44 |
| | - Falta de recursos tecnológicos | 3 | 1,67 |
| | - Falta de material para o ensino experimental | 2 | 1,11 |
| | - Falta de espaço e/ou condições físicas | 4 | 2,22 |
| | - Falta de apoios | 2 | 1,11 |
| | - Falta de apoio para as visitas de estudo | 1 | 0,55 |
| | - Falta de apoios para alunos com dificuldades de aprendizagem | 2 | 1,11 |
| | subtotal | 49 | 27,22 |
| Trabalho docente | - Trabalhar com base no método de resolução de problemas | 1 | 0,55 |
| | subtotal | 1 | 0,55 |
| Integração dos alunos na sala de aula | - Dificuldades de integração dos alunos com NEE | 1 | 0,55 |
| | -Dificuldades de integração de alunos estrangeiros | 1 | 0,55 |
| | subtotal | 2 | 1,11 |
| Família | - Escasso envolvimento da família na vida escolar dos alunos | 5 | 2,78 |
| | subtotal | 5 | 2,78 |
| | TOTAL | 180 | 100,00 |

Dificuldades relativas à implementação da pedagogia de John Dewey

No que se refere às dificuldades sentidas durante a docência no 1.º CEB, os inquiridos salientam as “Características dos alunos/turmas” (71 menções, equivalente a

39,44%), sendo o número elevado de turmas (30 menções) e a existência de mais de um ano de escolaridade por turma, os indicadores mais referidos, logo seguidos das turmas heterogéneas (7 menções) e dos comportamentos inadequados de alguns alunos (6 menções). Seguem-se os “Recursos materiais/apoios”, com 27,22%, sendo a falta de material o indicador mais recorrente.

Temos ainda com uma percentagem significativa, os “Programas/metapas”, com 26,67%, salientando-se como indicadores mais influentes a extensão do programa (24 menções) e a complexidade do mesmo (12 menções). De referir, também, que 6 indicadores (3,33%) remetem para a falta de tempo, consequência de um programa extenso. A constante alteração dos programas e das políticas educativas foi outra dificuldade que cinco professores (2,78%) consideraram.

De referir ainda o facto de cinco indicadores (2,78%) evidenciarem o escasso envolvimento da família na vida escolar dos alunos como uma dificuldade a ter em conta.

Tabela 20 – Distribuição das respostas dos inquiridos no que concerne às sugestões de melhoria do processo de ensino-aprendizagem no âmbito do ensino do 1.º CEB

| Categorias | Indicadores | Respostas | % |
|---|---|------------------|---------------|
| Programa/Metas | - Diminuição da extensão do programa | 21 | 13,37 |
| | - Metas menos rígidas, havendo mais flexibilidade de trabalho | 1 | 0,64 |
| | - Revisão/atualização das metas/programas | 12 | 7,64 |
| | - Introdução da sexualidade no currículo | 1 | 0,64 |
| | - Existência do currículo oculto | 2 | 1,27 |
| | - Existência de um programa com “pré-ideias” de acordo com metodologia de projeto | 1 | 0,64 |
| | - Programa mais adequado | 9 | 5,73 |
| | - Programa do ensino experimental bem definido | 1 | 0,64 |
| | - Eliminação das metas de aprendizagem | 1 | 0,64 |
| | Subtotal | 49 | 31,21 |
| Organização educativa | - Matrículas a partir dos 6/7 anos | 4 | 2,55 |
| | - Mais formação para pais e professores | 4 | 2,55 |
| | - Aumento das verbas para o ensino público | 1 | 0,64 |
| | - Redução das horas letivas | 7 | 4,46 |
| | - Menos burocracia | 1 | 0,64 |
| | - Mais autonomia | 5 | 3,18 |
| | - Permissão de retenção no 1.º ano | 3 | 1,91 |
| | - Estabilidade do corpo docente | 2 | 1,27 |
| | Subtotal | 27 | 17,20 |
| Características dos alunos/turma | - Turmas mais pequenas | 37 | 23,57 |
| | - Turmas menos heterogéneas | 2 | 1,27 |
| | - Turmas apenas com um ano de escolaridade | 3 | 1,91 |
| | Subtotal | 42 | 26,75 |
| Recursos humanos | - Coadjuvação para o ensino experimental | 1 | 0,64 |
| | - Psicólogos em permanência nas escolas para dar apoio oportuno | 1 | 0,64 |
| | - Mais professores/mais acompanhamento para apoio | 2 | 1,27 |
| | Subtotal | 4 | 2,55 |
| Recursos materiais/apoios | - Mais recursos tecnológicas adequados | 6 | 3,82 |
| | - Aumento do equipamento/materiais | 17 | 10,83 |
| | - Mais apoios | 1 | 0,64 |
| | Subtotal | 24 | 15,29 |
| Trabalho docente | - Trabalho cooperativo entre professores | 1 | 0,64 |
| | - Mais articulação disciplinar | 1 | 0,64 |
| | - Realização de atividades lúdicas/desafiantes | 2 | 1,27 |
| | Subtotal | 4 | 2,55 |
| Família | - Maior envolvimento por parte da família na vida dos alunos | 7 | 4,46 |
| | Subtotal | 7 | 4,46 |
| | TOTAL | 157 | 100,00 |

Sugestões para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem no 1º CEB

Relativamente às sugestões referidas, os inquiridos salientam o “Programa/Metas”, com 31,21%, sendo a diminuição da extensão do programa, a atualização das metas e um programa mais adequado, os indicadores mais referidos.

Seguem-se as “Características dos alunos/turmas”, com 26,75%, sendo as turmas mais pequenas o indicador mais recorrente (37 menções). Temos ainda com percentagens significativas a “Organização educativa”, e os “Recursos materiais/apoios”, com 17,20% e 15,29%, respetivamente. Salientam-se como indicadores do primeiro a redução de horas letivas e mais autonomia e do segundo o aumento de equipamento/materiais.

Uma menor percentagem de indicadores (4,46%) aponta para a família e a necessidade de esta se envolver mais na vida escolar dos filhos; dois indicadores (1,27%) referem que deveriam existir mais professores de modo a apoiar os alunos e outros dois enfatizam a necessidade de realizar atividades lúdicas/desafiantes.

3.2. Estatística inferencial

Após a análise descritiva dos dados obtidos, passamos de seguida à abordagem inferencial dos mesmos, através da estatística analítica.

Com a finalidade de verificar se há diferenças significativas nas perspetivas dos professores sobre a ação pedagógica segundo os princípios de Dewey, em função de algumas variáveis (sexo, idade, tempo de serviço no ensino, habilitações académicas e situação profissional), calculámos as seguintes associações.

Tabela 21 – Teste U de Mann-Whitney relacionando o sexo e as variáveis dependentes

| Variáveis Dependentes | Sexo | Feminino | Masculino | P |
|-------------------------|------|-----------------|-----------------|--------|
| | | Ordenação Média | Ordenação Média | |
| Ação pedagógica | | | | |
| Item 2.1 | | 48,49 | 48,53 | 0,995 |
| Item 2.2 | | 49,79 | 41,53 | 0,226 |
| Item 2.3 | | 49,12 | 45,17 | 0,552 |
| Item 2.4 | | 48,54 | 48,30 | 0,971 |
| Item 2.5 | | 50,75 | 36,37 | 0,031* |
| Item 2.6 | | 50,73 | 36,43 | 0,019* |
| Item 2.7 | | 50,64 | 36,97 | 0,046* |
| Item 2.8 | | 49,97 | 40,57 | 0,133 |
| Trabalho projeto | | | | |
| Item 3.1 | | 49,62 | 42,47 | 0,302 |
| Item 3.2 | | 50,05 | 40,13 | 0,104 |
| Item 3.3a | | 49,80 | 41,47 | 0,132 |
| Item 3.3b | | 50,12 | 39,73 | 0,085 |
| Item 3.3c | | 48,99 | 45,83 | 0,597 |
| Item 3.3d | | 49,28 | 44,27 | 0,401 |
| Item 3.3e | | 50,55 | 37,43 | 0,038* |

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Para verificar a influência da variável sexo nas dimensões das variáveis dependentes utilizámos o teste U de Mann-Whitney. Na interpretação das ordenações médias, quanto maior for a ordenação média obtida, maior é o “grau” de concordância com a variável em causa.

Como se constata na Tabela 21, os inquiridos do sexo feminino apresentam uma concordância superior na totalidade das dimensões, seja ao nível da ação pedagógica, seja ao nível do trabalho de projeto, com exceção do item 2.1. em que a concordância é maior nos elementos do sexo masculino. Este item, refere especificamente que “O ensino no 1.º CEB permite que o aluno conheça a história e evolução dos materiais e objetos, relacionando os diversos saberes”. De ressaltar, no entanto, que a diferença observada neste item não é estatisticamente significativa.

Observam-se, contudo, diferenças com significado estatístico ($p < 0.05$) em alguns itens relativos à ação pedagógica, a saber: 2.5. “O ensino no 1.º CEB orienta os alunos para a cidadania ativa, com base no desenvolvimento de cidadãos participativos, responsáveis e críticos”; 2.6. “O professor do 1.º CEB permite que o aluno realize atividades que possibilitam a descoberta, com materiais e processos naturais”; 2.7. “O processo do 1.º CEB proporciona um ambiente que desenvolve nos alunos a capacidade de esforço, perseverança e disciplina”; e, ainda, no item 3.3. e “O trabalho de projeto no 1.º CEB proporciona ambientes onde os alunos desenvolvem a aprendizagem autónoma”.

Tabela 22 – Teste Kruskal-Wallis relacionando a idade e as variáveis dependentes

| Variáveis Dependentes | Idade | ≤35 anos | 36-45 anos | >45 anos | P |
|-------------------------|-------|-----------------|-----------------|-----------------|--------|
| | | Ordenação Média | Ordenação Média | Ordenação Média | |
| Ação pedagógica | | | | | |
| Item 2.1 | | 49,00 | 48,73 | 45,31 | 0,742 |
| Item 2.2 | | 77,00 | 37,87 | 50,45 | 0,021* |
| Item 2.3 | | 51,00 | 42,92 | 48,28 | 0,557 |
| Item 2.4 | | 77,50 | 44,92 | 46,80 | 0,352 |
| Item 2.5 | | 33,00 | 46,65 | 46,64 | 0,837 |
| Item 2.6 | | 39,50 | 47,16 | 46,28 | 0,929 |
| Item 2.7 | | 42,00 | 46,77 | 47,10 | 0,161 |
| Item 2.8 | | 48,50 | 42,69 | 49,10 | 0,086 |
| Trabalho projeto | | | | | |
| Item 3.1 | | 45,00 | 47,45 | 46,70 | 0,212 |
| Item 3.2 | | 53,00 | 47,23 | 46,02 | 0,920 |
| Item 3.3a | | 41,50 | 48,84 | 45,38 | 0,693 |
| Item 3.3b | | 46,00 | 45,03 | 47,27 | 0,889 |
| Item 3.3c | | 81,50 | 44,79 | 46,80 | 0,214 |
| Item 3.3d | | 81,00 | 43,94 | 47,25 | 0,188 |
| Item 3.3e | | 40,00 | 45,11 | 47,33 | 0,861 |

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

Quanto à associação da *idade* com as dimensões das variáveis dependentes, efetuámos o teste de Kruskal-Wallis, de onde salientamos o domínio na concordância da ação pedagógica dos professores mais novos do item 2.1 ao item 2.4; dos professores de idade intermédia nos itens 2.5 e 2.6; e dos professores com mais idade nos itens 2.7 e 2.8. Já para o trabalho projeto, o domínio da concordância oscila, ora nos mais novos, ora nos de idade intermédia, ora nos professores com mais idade.

Contudo, só há uma diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) no item 2.2 da ação pedagógica, “No 1.º CEB, o processo de ensino-aprendizagem realiza-se através da participação ativa do aluno na construção do seu conhecimento, aplicando o lema: “só se aprende a fazer, fazendo.”, para o qual os professores mais novos revelam um maior grau de concordância.

Tabela 23 – Teste Kruskal-Wallis relacionando as habilitações académicas e as variáveis dependentes

| Variáveis Dependentes | Habilitações académicas | Mestrado | Licenciatura | Bacharelato | P |
|-------------------------|-------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-------|
| | | Ordenação Média | Ordenação Média | Ordenação Média | |
| Ação pedagógica | | | | | |
| Item 2.1 | | 44,50 | 49,01 | 51,50 | 0,744 |
| Item 2.2 | | 44,54 | 48,62 | 59,00 | 0,577 |
| Item 2.3 | | 39,65 | 50,22 | 43,38 | 0,298 |
| Item 2.4 | | 46,77 | 48,29 | 58,25 | 0,673 |
| Item 2.5 | | 54,00 | 47,68 | 46,88 | 0,665 |
| Item 2.6 | | 49,27 | 48,16 | 52,75 | 0,909 |
| Item 2.7 | | 50,96 | 47,88 | 52,75 | 0,858 |
| Item 2.8 | | 44,65 | 48,61 | 58,75 | 0,539 |
| Trabalho projeto | | | | | |
| Item 3.1 | | 52,69 | 47,76 | 49,50 | 0,797 |
| Item 3.2 | | 42,88 | 50,18 | 33,50 | 0,196 |
| Item 3.3a | | 54,77 | 47,72 | 43,50 | 0,428 |
| Item 3.3b | | 44,62 | 49,67 | 38,00 | 0,444 |
| Item 3.3c | | 54,04 | 48,07 | 39,00 | 0,425 |
| Item 3.3d | | 56,08 | 47,78 | 38,00 | 0,257 |
| Item 3.3e | | 56,04 | 47,03 | 53,00 | 0,374 |

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

No que se refere às *habilitações académicas* versus as dimensões das variáveis dependentes, efetuámos o teste de Kruskal-Wallis, de onde salientamos o domínio na concordância na maioria dos itens da ação pedagógica dos elementos com bacharelato, com exceção do item 2.3 (domínio da licenciatura) e do item 2.5 (domínio do mestrado). Já para o trabalho de projeto, verifica-se uma maior concordância dos professores com mestrado, exceto para as perguntas 3.2; e 3.3b (dominadas pelos que possuem a licenciatura). Contudo, qualquer uma destas diferenças não é estatisticamente significativa ($p > 0,05$).

Tabela 24 – Teste Kruskal-Wallis relacionando o tempo de serviço e as variáveis dependentes

| Tempo de serviço \ Variáveis Dependentes | ≤15 anos Ordenação Média | 16-25 anos Ordenação Média | >25 anos Ordenação Média | P |
|--|--------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|-------|
| Ação pedagógica | | | | |
| Item 2.1 | 56,00 | 48,38 | 47,02 | 0,512 |
| Item 2.2 | 39,67 | 47,09 | 51,90 | 0,337 |
| Item 2.3 | 38,39 | 46,49 | 52,82 | 0,185 |
| Item 2.4 | 46,83 | 49,03 | 48,29 | 0,963 |
| Item 2.5 | 36,94 | 46,77 | 52,83 | 0,150 |
| Item 2.6 | 47,44 | 50,12 | 46,99 | 0,787 |
| Item 2.7 | 44,06 | 49,56 | 48,32 | 0,824 |
| Item 2.8 | 44,17 | 48,50 | 49,43 | 0,813 |
| Trabalho projeto | | | | |
| Item 3.1 | 41,44 | 51,80 | 46,48 | 0,401 |
| Item 3.2 | 49,94 | 47,04 | 49,75 | 0,826 |
| Item 3.3a | 53,61 | 50,01 | 45,79 | 0,434 |
| Item 3.3b | 52,89 | 46,40 | 49,81 | 0,617 |
| Item 3.3c | 59,67 | 47,90 | 46,75 | 0,247 |
| Item 3.3d | 53,67 | 47,87 | 48,07 | 0,745 |
| Item 3.3e | 43,44 | 53,19 | 44,56 | 0,156 |

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Em relação ao *tempo de serviço*, efetuámos o teste de Kruskal-Wallis, de onde salientamos, na concordância da ação pedagógica, o domínio ora dos professores com menos tempo de serviço, ora dos professores com tempo intermédio, ora dos professores com mais tempo de serviço.

Já para o trabalho de projeto, o domínio da concordância é marcadamente dos elementos com menos tempo de serviço, exceto para as perguntas 3.1; e 3.3e (dominadas pelos inquiridos entre os 16 e 25 anos de serviço). Contudo, verifica-se que qualquer uma destas diferenças não é estatisticamente significativa ($p>0,05$).

Tabela 25 – Teste Kruskal-Wallis relacionando a situação profissional e as variáveis dependentes

| Situação profissional \ Variáveis Dependents | Quadro de Agrupamento Ordenação Média | Quadro Zona Pedagógica Ordenação Média | Contratados Ordenação Média | P |
|--|---|--|-----------------------------------|--------|
| Ação pedagógica | | | | |
| Item 2.1 | 47,78 | 43,66 | 50,50 | 0,697 |
| Item 2.2 | 48,39 | 40,63 | 57,50 | 0,350 |
| Item 2.3 | 50,17 | 34,45 | 52,00 | 0,026 |
| Item 2.4 | 47,97 | 42,26 | 57,00 | 0,494 |
| Item 2.5 | 48,47 | 42,76 | 34,50 | 0,465 |
| Item 2.6 | 48,53 | 39,58 | 62,25 | 0,146 |
| Item 2.7 | 47,51 | 46,05 | 37,75 | 0,831 |
| Item 2.8 | 49,56 | 39,29 | 28,00 | 0,082 |
| Trabalho projeto | | | | |
| Item 3.1 | 48,63 | 43,76 | 19,25 | 0,179 |
| Item 3.2 | 47,35 | 44,95 | 54,00 | 0,803 |
| Item 3.3a | 46,28 | 47,84 | 65,00 | 0,362 |
| Item 3.3b | 46,81 | 45,53 | 67,75 | 0,337 |
| Item 3.3c | 46,12 | 46,50 | 83,50 | 0,036* |
| Item 3.3d | 47,11 | 42,79 | 83,00 | 0,028* |
| Item 3.3e | 48,70 | 38,84 | 63,25 | 0,108 |

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Para se verificar a influência da variável *situação profissional* nas várias dimensões das variáveis dependentes, utilizámos o teste Kruskal-Wallis. Como se pode verificar na Tabela 25, os professores contratados revelam uma concordância superior na maior parte dos itens, à exceção dos itens 2.5., 2.7. e 2.8., em que a concordância é maior nos professores do Quadro de Agrupamento, bem como o item 3.1.

De assinalar que se verificam diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$) no grau de concordância relativamente aos itens 3.3c “desenvolvem a capacidade organizativa” e 3.3d “desenvolvem o pensamento crítico e reflexivo”, sendo os professores contratados os que revelam uma maior concordância.

Na próxima secção, a quarta secção, procedemos à análise e discussão dos resultados, tendo por base a revisão da literatura efetuada.

4. Discussão dos resultados

A abordagem aos objetivos consagrados para o 1.º CEB e para os professores no âmbito da pedagogia desenvolvida por John Dewey pretendeu expressar uma reflexão sobre a importância desta temática, uma vez que se considera que existem afinidades entre ambas.

Procura-se, neste ponto, analisar o conjunto dos resultados obtidos e interpretá-los segundo o tipo de estudo e o quadro de referência teórica utilizado.

Tendo em conta o exposto, Gil (2008) refere que, qualquer que seja o tipo de estudo, é necessário proceder à avaliação do processo completo dessa investigação, de modo a que os resultados demonstrem uma certa lógica relativamente aos objetivos delineados. Este refere, também, que a discussão dos resultados deverá incidir sobre os resultados mais significativos.

Esta fase do estudo consiste, essencialmente, numa reflexão que se pretende crítica, sobre os resultados, comparando-os com o que os investigadores dizem acerca da temática central desta investigação e de modo a que se relacionem com as palavras-chave deste estudo.

Na discussão dos resultados apurados nesta investigação, que passamos a apresentar, pretendemos responder à questão que deu origem a esta investigação: “Será que a ação pedagógica dos professores do 1.º CEB se enquadra na pedagogia de John Dewey?”.

Constatámos que a maioria dos professores concorda com a afirmação de que o processo de ensino-aprendizagem no 1.º CEB se realiza através da participação ativa do aluno na construção do seu conhecimento, aplicando o lema: “só se aprende a fazer, fazendo”, o que vai ao encontro dos ideais pedagógicos impulsionados por Dewey, tornando-se o aluno num agente educativo ativo da aprendizagem (Marques, 2001).

Os resultados atestam que a maioria dos docentes concorda com a afirmação de que os professores do 1.º CEB proporcionam um ambiente que desenvolve no aluno a capacidade de esforço, perseverança e disciplina, tendo em conta que este ciclo de ensino se centra no saber-fazer, e que Dewey (1938) afirma como fundamental para que essas atitudes se desenvolvam de modo a que o aluno consiga alcançar os seus objetivos a partir do seu esforço e persistência, mas sempre realçando e permitindo que estes vivenciem experiências de modo a aprenderem.

Ainda neste contexto, os resultados evidenciam que a maioria dos docentes concorda com a afirmação de que os alunos, no 1.º CEB, desenvolvem a capacidade de manipulação e exploração dos materiais até dominarem as técnicas da sua transformação, tornando-as expressivas. Neste âmbito, podemos verificar que está

patente, no 1.º CEB, a pedagogia de Dewey que considera o «saber fazer». De acordo com esta perspetiva, os alunos podem experienciar a manipulação e exploração de materiais antes de lidarem com outro tipo de abstração ou reflexão, bem como devem poder explorar fisicamente o seu meio envolvente de modo a poderem ter um conhecimento de si próprios e do mundo (Roldão, 1994).

Tendo em conta que as afirmações anteriores se referem ao princípio teórico da atividade enunciado por Dewey (1938), com base nas respostas dos inquiridos, podemos considerar que está a concretizar-se um dos objetivos propostos pelo documento Organização Curricular e Programas Ensino Básico — 1.º CEB (Ministério da Educação 2004), que acentua a importância de se proporcionarem ambientes que possibilitem aos alunos experienciarem e descobrirem, bem como construírem os seus conhecimentos.

Os dados obtidos revelam que a maior parte dos sujeitos da amostra consideraram que os alunos, nas práticas do 1.º CEB, desenvolvem a capacidade de comunicação e de cooperação, cultivando atitudes solidárias.

Tendo em conta este contexto, verificou-se um claro predomínio dos professores que concordam com a ideia que o ensino no 1.º CEB orienta os alunos para a cidadania ativa, com base no desenvolvimento de cidadãos participativos, responsáveis e críticos. Podemos inferir, dos resultados obtidos, que os professores inquiridos privilegiam o trabalho de grupo e a aprendizagem cooperativa. Nesta perspetiva, o processo de ensino-aprendizagem do 1.º CEB possibilita que haja um caminho para a cidadania responsável, conforme o postulado por Dewey (1959).

Estes resultados, que se referem ao princípio da democracia, também estão em conformidade com os princípios ideais de Dewey (1959), reforçando que a escola deve promover uma educação para a cidadania e democracia. Assim, de acordo com o autor, as escolas devem organizar-se como pequenas comunidades democráticas, capazes de terem um impacto positivo no desenvolvimento dos valores humanos democráticos.

Portanto, as práticas do 1.º CEB, na perspetiva dos professores inquiridos, permitem experiências, através das quais os alunos têm a oportunidade de desenvolver as suas competências comunicativas e de colaboração, contribuindo para o desenvolvimento de atitudes mais solidárias. Deste modo, está a concretizar-se um dos objetivos propostos pelo documento Organização Curricular e Programas Ensino Básico — 1.º CEB (Ministério da Educação, 2004), que refere a importância de incentivar o desenvolvimento do sentido de ajuda e cooperação, bem como permitir o desenvolvimento atitudes, como a responsabilidade, solidariedade e participação na sociedade.

A maioria dos participantes revelou que concorda, no que respeita à ação pedagógica dos professores do 1.º CEB, que o professor do 1.º CEB permite que o aluno conheça a história e evolução dos materiais e objetos, relacionando os diversos saberes, estando isto em conformidade com as orientações pedagógicas de Dewey (2002). Assim, a ação pedagógica dos professores não se reduz apenas a uma prática rotineira, mas sim a uma prática ativa de descoberta científica sobre os materiais e processos naturais, que funciona como um ponto de partida para os alunos reconstruírem e analisarem o progresso da humanidade ao longo da História.

Constatámos, igualmente, que quase todos os professores são unânimes ao considerarem que o professor do 1.º CEB permite que o aluno realize atividades que possibilitam a descoberta científica, com materiais e processos naturais. Este pensamento está em consonância com a pedagogia de Dewey (1959), apontando para a utilização do método científico.

Neste seguimento, podemos referir que, tendo em conta o princípio científico em que estas afirmações anteriores assentam, está a concretizar-se um dos objetivos propostos pelo documento Organização Curricular e Programas Ensino Básico — 1.º Ciclo (Ministério da Educação, 2004), que pressupõe que devemos estimular no aluno a iniciativa de conhecer a tecnologia e possibilitar que ele reconheça as conquistas ao nível técnico e científico do homem.

Constatámos que a maior parte dos professores do 1.º CEB proporciona ao aluno um ambiente onde este tem a possibilidade de resolver problemas tal como surgem na vida real, indo ao encontro do que Dewey (2002) preconiza, sendo que o aluno deve conseguir tirar significado das suas aprendizagens de modo a estas serem úteis, com aplicações em situações do quotidiano, não como algo abstrato e sem utilidade. Neste contexto, que se refere ao princípio da utilidade mencionado por Dewey, está a concretizar-se um dos objetivos propostos pelo documento Organização Curricular e Programas Ensino Básico — 1.º Ciclo (Ministério da Educação, 2004), que pressupõe que se deve criar um ambiente em que o aluno desenvolva aptidões que permitam solucionar problemas práticos, que de facto tenham sentido para estes.

Quanto ao Trabalho de Projeto, constata-se que a grande maioria dos professores considera que as ideias prévias dos alunos desempenham um papel preponderante no processo de ensino-aprendizagem no 1.º CEB. A ação pedagógica é desenvolvida através de uma metodologia lógica e faseada de modo a realizar um trabalho organizado, na procura de soluções para os problemas levantados pelos alunos, através de uma aprendizagem autónoma. Como tal, a maioria dos participantes foi unânime ao considerar que as unidades de trabalho, no 1.º CEB, desenvolvem-se no âmbito do fluxo situação-problema-indagação-reflexão-nova situação.

Portanto, podemos considerar que estes pressupostos estão em consonância com a teoria educacional de Dewey, processando-se esta em ambientes educativos onde os alunos têm a possibilidade de se confrontar com situações problemáticas que pretendem resolver. Como se constata, a maioria dos participantes concorda que no decorrer das várias fases do método de resolução de problemas, ou seja, no Trabalho de Projeto, utilizado no 1.º CEB, os alunos são confrontados com situações problemáticas que pretendem resolver, que estes desenvolvem unidades de trabalho com base no Método de Resolução de Problemas, desenvolvem a capacidade organizativa, o pensamento crítico e reflexivo, assim como a aprendizagem autónoma.

Os professores referiram diversas dificuldades que o ensino no 1.º CEB lhes tem apresentado, tendo em conta a ação pedagógica e o trabalho de projeto. Podemos referir as que mais foram mencionadas, desde o “programa não adequado/complexidade do programa”, “a extensão do programa”, “o número elevado de alunos por turma”, “turmas heterógenas”, “turmas com mais de um ano de escolaridade/níveis etários”, “a falta de maturidade dos alunos para a compreensão dos conteúdos programáticos”, “a falta de materiais e o escasso envolvimento da família na vida escolar dos alunos”, dificultando, assim, o desenvolvimento de um trabalho de qualidade.

Face a estas dificuldades, os professores do 1.º CEB da nossa amostra deram algumas sugestões para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem no 1.º CEB. Propuseram, tendo em conta as sugestões mais referidas, “turmas mais pequenas”, a “diminuição da extensão do programa”, o “aumento do equipamento/materiais”, a “revisão/atualização das metas/programas”, um “programa mais adequado”, a “redução das horas letivas” e um “maior envolvimento por parte da família na vida dos alunos”.

Pretendeu-se através desta discussão dos resultados, relacionar a ação pedagógica no 1.º CEB com a pedagogia de Dewey, saber se as atividades desenvolvidas neste nível de ensino vão ao encontro da pedagogia Deweyana, bem como detetar as dificuldades e as sugestões de melhoria apresentadas pelos professores para a implementação da pedagogia de Dewey.

Após realizada a análise inferencial dos resultados, cruzando algumas variáveis de caracterização sociodemográfica com variáveis relativas à ação pedagógica e trabalho de projeto, podemos inferir que as professoras revelam uma maior concordância relativamente à generalidade dos itens tanto no que concerne à ação pedagógica, como ao trabalho de projeto. Esta dimensão (variável sexo) teve, realmente, significância estatística nos itens relativos à ação pedagógica: 2.5. “O ensino no 1.º CEB orienta os alunos para a cidadania ativa, com base no desenvolvimento de cidadãos participativos, responsáveis e críticos”; 2.6. “O professor do 1.º CEB permite

que o aluno realize atividades que possibilitam a descoberta, com materiais e processos naturais”; 2.7. “O processo do 1.º CEB proporciona um ambiente que desenvolve nos alunos a capacidade de esforço, perseverança e disciplina”; e, ainda, 3.3.e “O trabalho de projeto no 1.º CEB proporciona ambientes onde os alunos desenvolvem a aprendizagem autónoma”, para os quais os docentes do sexo feminino revelam um maior grau de concordância.

Relativamente à idade, podemos constatar que os inquiridos mais novos, os de idade intermédia e os de mais idade revelam uma maior concordância ao nível da ação pedagógica, no entanto, em itens diferentes, havendo uma oscilação entre as diferentes idades no que se refere ao trabalho de projeto. Esta dimensão, idade, teve, igualmente, significância estatística no item 2.2 da ação pedagógica, “No 1.º CEB, o processo de ensino-aprendizagem realiza-se através da participação ativa do aluno na construção do seu conhecimento, aplicando o lema: “só se aprende a fazer, fazendo”, para a qual os professores mais novos revelam um maior grau de concordância.

Tendo em conta as habilitações académicas, existe uma maior concordância na dimensão da ação pedagógica dos elementos com bacharelato; no entanto, ao nível do trabalho de projeto, o domínio da concordância é maioritariamente dos elementos com mestrado. Remetendo para o tempo de serviço, podemos constatar uma oscilação no domínio da ação pedagógica, já no trabalho de projeto o domínio de concordância é maioritariamente dos elementos com mais tempo de serviço. No entanto, estas diferenças não são estatisticamente significativas.

Por último, relativamente à situação profissional, podemos apurar que os professores contratados revelam uma maior concordância, na maior parte dos itens, ao nível dos domínios da ação pedagógica e do trabalho de projeto. De assinalar que se verificam diferenças estatisticamente significativas relativamente ao trabalho de projeto nos itens 3.3c “desenvolvem a capacidade organizativa” e 3.3d “desenvolvem o pensamento crítico e reflexivo”, sendo os professores contratados os que revelam uma maior concordância.

Na próxima secção, incorporamos a conclusão geral do relatório, onde mencionamos as conclusões da investigação realizada, bem como uma reflexão global de todo o percurso efetuado nesta formação.

Conclusão geral

O presente Relatório Final de Estágio representa a conclusão de mais uma etapa da nossa formação, através de um processo reflexivo, sobre todo o percurso académico, dando ênfase aos dois últimos semestres, tendo em consideração que estes nos proporcionaram um contacto mais profundo e intenso com os dois níveis de ensino para os quais ficamos habilitados.

Durante o curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tornou-se cada vez mais claro a importância e papel de um professor/educador.

O papel do professor é essencial neste espaço de interações que regulam todo o processo educativo. A pedagogia de Dewey assume aqui um papel importante, na medida em que, para este, o professor deve permitir que o aluno seja o centro de todo o processo de ensino-aprendizagem, sendo necessário ter em conta as características e necessidades dos alunos (Dewey, 1938).

No que concerne à reflexão crítica das nossas práticas, o objetivo era sermos claramente reflexivas, de maneira a apresentar as práticas que decorreram nos estágios e de que modo estas nos possibilitarem evoluir e crescer, quer pessoalmente, quer profissionalmente. Refletimos, também, acerca das competências desenvolvidas ao longo dos estágios, percebendo deste modo a importância das mesmas para a nossa formação profissional, através das competências desenvolvidas tanto ao nível da Educação Pré-Escolar como do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este percurso académico sempre nos incentivou a sermos investigativos, de modo a conhecermos cada vez mais e de termos a capacidade de crítica. Daqui surge a nossa investigação, que integra este relatório final de estágio e que se centra nos ideais pedagógicos de John Dewey e na sua pertinência no 1.º CEB. Um tema que nos suscitou curiosidade, uma vez que tivemos oportunidade de observar diversas aulas e diferentes estratégias pedagógicas, sendo que nós mesmas tínhamos que suportar o nosso trabalho numa ou várias pedagogias do nosso conhecimento.

A pesquisa bibliográfica veio mostrar que os objetivos gerais do 1.º CEB vão ao encontro dos ideais da pedagogia de John Dewey e que os princípios que orientam a ação pedagógica dos professores do 1.º CEB estão, igualmente, em conformidade com os princípios teóricos de Dewey. Neste sentido, é de esperar que os professores regulem a ação pedagógica tendo em conta os ideais de Dewey, considerando que os alunos devem ser o centro da aprendizagem, permitindo que estes possam ter autonomia e tomar decisões sobre aquilo que aprendem. Todo o processo de ensino-aprendizagem deve ir ao encontro dos interesses dos alunos e as aprendizagens devem ser realizados por projetos. Outro ideal é a avaliação que deve ser formativa e

realizada de forma colaborativa. Os professores devem criar uma relação com os alunos e possibilitar que estes se envolvam com a comunidade, assim como permitir que os pais sejam parceiros ativos no planeamento da aprendizagem dos alunos, tal como referido por Kesson (2016).

O programa educativo de Dewey contém uma dimensão ativa e é particularmente experimental, na medida em que as aprendizagens devem ser adquiridas através da descoberta, tendo em conta uma dinâmica temporal onde o passado é considerado como uma alavanca para se explorar o presente e construir o futuro. Os alunos aprendem mais quando lhes é possibilitado estabelecer relações através das experiências realizadas e do contacto com o material concreto (Patrício, 1986).

Na tentativa de dar resposta ao problema definido: Será que a ação pedagógica dos professores do 1.º CEB se enquadra na pedagogia de John Dewey? Tal como já foi referido em momento anterior, os resultados do questionário aplicado no nosso estudo, permitem-nos retirar algumas conclusões.

A maioria dos professores inquiridos perspetiva que o ensino no 1.º CEB assenta nos ideais pedagógicos de Dewey, respondendo, assim, afirmativamente a um dos objetivos específicos deste trabalho: “Saber se a ação pedagógica dos professores do 1.º CEB se enquadra nos ideais de Dewey”.

As atividades desenvolvidas no 1.º CEB vão ao encontro da pedagogia Deweyana, dado os professores inquiridos afirmarem que proporcionam ambientes que permitem o trabalho de projeto, o que nos possibilita dar resposta ao objetivo “Determinar se as atividades desenvolvidas no 1.º CEB vão ao encontro da pedagogia de Dewey, na perspetiva dos professores inquiridos”.

O trabalho de projeto preconizado por Dewey faz com que, nas escolas do 1.º CEB, a cooperação entre o professor e os alunos deva ser uma realidade, de modo a ter um impacto positivo no processo de ensino-aprendizagem. Esta ideia é também suportada pelo pensamento de Mendonça (2002), dado este referir que: “pensar em projeto é pensar o desenvolvimento e aprendizagem de forma interligada”. (p.67). É também de realçar que a criança não deve ser vista como algo que aprende o que nós pensamos que estas devem aprender, mas devemos ter em consideração os seus conhecimentos prévios e a experiência pessoal de modo a que esta constitua um suporte para novas aprendizagens. Não podemos, contudo, deixar de mencionar que é fundamental a interação entre o adulto e a criança, de modo a que os problemas emerjam destas interações, o que permite a atribuição de um maior significado por parte dos alunos.

Apesar de se verificar que as respostas dos professores revelam uma relação

entre a ação pedagógica no 1.º CEB e a pedagogia de John Dewey, os mesmos mencionaram diversas dificuldades que o ensino no 1.º CEB lhes tem apresentado, tendo em conta a ação pedagógica e o trabalho de projeto. Pode constatar-se que os professores inquiridos consideram que, atualmente, o ensino no 1.º CEB apresenta inúmeros constrangimentos à implementação da pedagogia de John Dewey. Esta exposição de dificuldades faz-nos alcançar outro objetivo inicialmente definido para esta investigação: “Conhecer as principais dificuldades dos professores do 1.º CEB para a implementação da pedagogia de Dewey”.

Os professores apresentaram, igualmente, algumas sugestões para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem no 1.º CEB. Esta exposição de sugestões permite-nos a consecução de outro objetivo: “Identificar sugestões de melhoria do processo de ensino-aprendizagem no 1º CEB, na perspetiva dos professores deste nível de escolaridade”.

No que concerne às dificuldades sentidas pelos professores e às sugestões de melhoria no 1.º CEB podemos verificar que existem categorias equivalentes. No que concerne à categoria Programa/Meta, percebemos que os indicadores apresentados nas dificuldades são referidos nas sugestões pelos professores, no entanto, em termos opostos. Como por exemplo, nas dificuldades sentidas, os professores referem “programa não adequado/complexidade do programa” e a “extensão do programa”, sendo que, nas sugestões, referem “programa mais adequado” e “diminuição da extensão do programa”. Isto repete-se noutras categorias, como na Organização educativa, em que encontramos, nas dificuldades, indicadores que referem “muitas horas de trabalho” e “não poder reter no 1.º ano”, apresentando o contrário destes indicadores como sugestões, “redução das horas letivas” e “permissão de retenção no 1.º ano”.

No que diz respeito à categoria Características dos alunos/turmas, os professores referem como dificuldades, o “número elevado de alunos por turma”, as “turmas heterogéneas” e as “turmas com mais de um ano de escolaridade/níveis etários”, sendo apresentado como sugestões o oposto a essas dificuldades, “turmas mais pequenas”, “turmas menos heterógenas” e “turmas apenas com um ano de escolaridade”. Na categoria Recursos materiais/apoios, podemos encontrar dificuldades, como a “falta de materiais de recursos tecnológicos” e a “falta de apoios”, sendo que o contrário se constata como sugestões referidas pelos professores, “mais recursos tecnológicos adequados” e “mais apoios”. Por último, o mesmo acontece na categoria Família, sendo a dificuldade apresentada “o escasso envolvimento da família” e, em contraponto, ser sugerida como sugestão “o maior envolvimento da família”.

A análise inferencial dos resultados permitiu-nos extrair algumas conclusões. Para

isto cruzámos algumas variáveis de caracterização sociodemográfica com variáveis relativas à ação pedagógica dos professores. Com esta análise alcançámos o nosso último objetivo definido, “Verificar se há diferenças significativas nas perspetivas dos professores sobre a sua ação pedagógica segundo os princípios de Dewey, em função de algumas variáveis (sexo, idade, habilitações académicas, tempo de serviço no ensino e situação profissional)”.

Deste modo, concluímos que apenas as variáveis sexo, idade e situação profissional apresentam diferenças estatisticamente significativas, em alguns dos itens.

Na dimensão sexo, obtivemos diferenças com significado estatístico em alguns dos itens relativos à ação pedagógica, para qual os professores do sexo feminino revelam um maior grau de concordância, a saber: 2.5. “O ensino no 1.º CEB orienta os alunos para a cidadania ativa, com base no desenvolvimento de cidadãos participativos, responsáveis e críticos”; 2.6. “O professor do 1.º CEB permite que o aluno realize atividades que possibilitam a descoberta, com materiais e processos naturais”; 2.7. “O processo do 1.º CEB proporciona um ambiente que desenvolve nos alunos a capacidade de esforço, perseverança e disciplina”; e, ainda, no item 3.3.e “O trabalho de projeto no 1.º CEB proporciona ambientes onde os alunos desenvolvem a aprendizagem autónoma”.

Quanto à idade, existe apenas uma diferença estatisticamente significativa no item 2.2 da ação pedagógica: “No 1.º CEB, o processo de ensino-aprendizagem realiza-se através da participação ativa do aluno na construção do seu conhecimento, aplicando o lema: “só se aprende a fazer, fazendo”, para a qual os professores mais novos revelam um maior grau de concordância.

Relativamente à situação profissional verificam-se diferenças estatisticamente significativas no grau de concordância relativamente aos itens 3.3c “desenvolvem a capacidade organizativa” e 3.3d “desenvolvem o pensamento crítico e reflexivo”, sendo os professores contratados os que revelam uma maior concordância.

Podemos referir que o presente trabalho de investigação constituiu um forte contributo para uma ampliação de conhecimentos a diferentes níveis: profissional, investigativo e académico. Profissionalmente, permitiu-nos o aprofundar de conhecimentos ao nível da pedagogia de John Dewey, do 1.º CEB e dos professores deste nível de ensino. Na dimensão investigativa, permitiu-nos desenvolver competências práticas necessárias à pesquisa e resposta a um problema de investigação. Em termos pedagógicos, possibilitou-nos consolidar conhecimentos teórico-práticos, sustentados cientificamente, que nos permitem agir de forma mais segura na promoção do sucesso escolar, no âmbito de um processo de ensino-aprendizagem mais motivador e capaz de levar os alunos a construir os seus

próprios conhecimentos e aprendizagens, partindo dos conhecimentos adquiridos, para que possam alcançar outras descobertas.

Consideramos, assim, que o relatório dá resposta aos objetivos delineados, no entanto, há algumas limitações a referir. Uma das limitações é o facto de este estudo se basear apenas no inquérito por questionário, tendo em conta a perspetiva dos professores inquiridos. Ou seja, os professores revelam uma perspetiva em geral favorável aos princípios da pedagogia de Dewey, o que não significa que os coloquem em prática em igual proporção ao grau de concordância manifestado. Outra limitação prende-se com o público alvo, ou seja, o trabalho seria mais rico se os alunos também pudessem dar o seu parecer, deixando este aspeto como sugestão para futuros trabalhos de investigação.

Esperamos que esta investigação forneça pistas atualizadas de reflexão, ou de uma compreensão diferente da problemática em estudo. Deste modo, pretendemos que este estudo abra caminho a futuras investigações, que poderão tirar partido dos dados recolhidos. Seria interessante a realização de uma investigação mais aprofundada, com uma amostra representativa da realidade nacional, ou a amostra ser constituída pelas crianças e, assim, verificar as opiniões delas. Um estudo de natureza qualitativo para analisar as práticas pedagógicas dos professores do 1.º CEB, através da observação, procurando verificar, se, de facto, estas são concordantes com as perspetivas veiculadas através do questionário, seria, igualmente, interessante.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão, uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alcoforado, J. (2008). *Competências, cidadania e profissionalidade: Limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos*. (Tese de Doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Alvarenga, I. (2011). *A planificação docente e o sucesso do processo ensino-aprendizagem*. Cabo Verde: Universidade Jean Piaget de Cabo Verde.
- Alves, M., & Oliveira, S. (2008). A (re)significação do aprender e ensinar: A pedagogia do projeto como uma resposta interdisciplinar no contexto da escola pública. *Revista Extensão*, 7, 19-29.
- Antonello, C. (2006). Aprendizagem na ação revisitada e a sua relação com a noção de competência. *Comportamento organizacional e gestão*, 12(6), 199-220.
- Ary, D., Jacobs, L., Sorensen, C., & Razavieh, A. (1990). *Introduction to research in education*. New York: Holt Rinehart and Winston Inc. Disponível em <http://www.amazon.com/Introduction-Research-Education-Donald-Ary/dp/0495601225>
- Barbosa, F., & Canalli, F. (2011) Qual a importância da relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem? *Revista digital*, 160, 1. Disponível em <http://www.efdeportes.com/efd160/a-importancia-da-relacao-professor-aluno.htm>
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (5.ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Beane, J. (2003). Integração curricular: A essência de uma escola democrática. *Currículo sem fronteiras*, 3(2), 91-110.
- Beckenkamp, D., & Moraes, M. (2013). A utilização dos jogos e brincadeiras em aula: Uma importante ferramenta para os docentes. *Revista digital*, 186, 1. Disponível em <http://www.efdeportes.com/efd186/jogos-e-brincadeiras-em-aula.htm>

- Branco, M. (2010). *O sentido da educação democrática: Revisitando o conceito de experiência educativa em John Dewey*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Cardoso, A. P. (2000). *Recetividade à inovação pedagógica: O professor e o contexto escolar* (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem* (2.ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. Avaliação na Educação Pré-Escolar.
- Correia, J. (1997). A antinomia educação tradicional - educação nova: Uma proposta de superação. *Millenium*, 2(6), 90-113.
- Costa, F., Rodriguez, C., Cruz, E., & Fradão, S. (2012). *Repensar as TIC na educação. O professor como agente transformador*. Lisboa: Santillana.
- Costa, J. (1998). *Imagens organizacionais da escola* (2.ª ed.). Lisboa: Edições Asa.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto. Diário da República N.º 201/2001 – I.ª Série - A. Ministério da Educação. Lisboa. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República N.º 201/2001 – I.ª Série - A. Ministério da Educação. Lisboa. Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República n.º 4/2008 – I.ª Série - N.4 - Ministério da Educação. Lisboa. Apoio especializado a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, privado e cooperativo.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Diário da República N.º 79. I.ª Série – Ministério da Educação. Lisboa. Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, Diário da República N.º 131/2013 – I.ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Depresbiteris, L. (1989). *O desafio da avaliação da aprendizagem: Dos fundamentos a uma proposta inovadora*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Lda.

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* (1.ª ed. em 1910), revised edition. Boston: Heath.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Indianapolis: Kappa Delta Pi.

Dewey, J. (1959). *Democracy and education*. New York: The MacMillan Company.

Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água (Trabalhos originais em inglês publicados em 1900/1902).

Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*, 4(14), 563-572.

Fernandes, M. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade. Perspetivas curriculares*. Porto: Porto Editora.

Festas, A.C. (2014). *As finalidades da Educação Tecnológica no âmbito da pedagogia de John Dewey* (Relatório final de estágio no âmbito do mestrado de Ensino em Educação Visual e Tecnológica do Ensino Básico). Escola Superior de Educação de Viseu, Viseu.

Figueiredo, M. P. (2013). *Práticas de produção de conhecimento: A investigação na formação inicial de educadores de infância* (Tese de Doutoramento em Educação, especialidade em Didática e Desenvolvimento Curricular). Universidade de Aveiro, Aveiro.

- Fortin, J. M. (2003). *O processo de investigação. Da conceção à realização* (3.ª ed.). Loures: Décarie Éditeur, Lusociência.
- Gil, A. C. (2008). *Método e técnicas de pesquisa social* (6.ª ed.). São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Gomes, E., & Medeiros, T. (2005). (Re)pensar a prática pedagógica na formação inicial de professores do 1.º ciclo do Ensino Básico. In I. Alarcão, A. Cachapuz, T. Medeiros, & H. Pedrosa de Jesus. (Orgs.). *Supervisão. Investigações em contexto educativo* (pp. 19-38). Aveiro: Universidade de Aveiro, Universidade dos Açores e Direção Regional da Educação da Região Autónoma dos Açores.
- Kesson, K. (2016, maio). *Aprendizagem personalizada para o mundo em transição*. Comunicação apresentada no Colóquio Comemorativo do Centenário da publicação da obra “Democracia e Educação de John Dewey”. Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- Krippendorff, K. (2003). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2.ª ed.). London: Sage publications.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República N.º 237/1986 – 1ª Série. Assembleia da República. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Marconi, M., & Lakatos, E. (2003). *Fundamentos da metodologia científica* (5.ª ed.). S. Paulo: Editora Atlas.
- Marques, R. (2001). *A arte de ensinar: Dos clássicos aos modelos pedagógicos contemporâneos*. Lisboa: Plátano Editora.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2001). *Research in education: A conceptual introduction* (5.ª ed.). New York: Longman.
- Mendonça, M (2002). *Ensinar e aprender por projetos*. Lisboa: Edições ASA.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Mem Martins: Departamento da Educação Básica.

- Ministério da Educação e Ciência (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Oliveira, H., Menezes, L., & Canavarro, A. (s/d). *Recursos didáticos numa aula de ensino exploratório: Da prática à representação de uma prática*. Comunicação, 557-570. Disponível em file:///C:/Users/rp%20viseu/Downloads/Oliveira_Menezes_Canavarro.pdf
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (s.d). *A reflexão e o professor como investigador*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Patrício, M. (1986). *Anotações didáticas sobre a educação nova*. Évora: Universidade de Évora.
- Pombo, O., Guimarães, H., & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade. Reflexão e experiência* (2.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rocha, F. (1988). *Correntes pedagógicas contemporâneas* (2.ª ed.). Aveiro: Editora Estante.
- Roldão, M. (1994). *O pensamento concreto da criança: Uma perspetiva a questionar no currículo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Roldão, M. (2007). *Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional*. Minho: Universidade do Minho.
- Roldão, M. C. (2001). Currículo e políticas educativas: tendências e sentidos de mudança. In C. Freitas, M. Vieira, P. Abrantes, J. Aido, C. Gargaté, M. Araújo, C. Barbeitos, M. Domingues, M. C. Roldão (Coords), *Gestão Flexível do Currículo: Contributos para uma reflexão crítica* (pp. 60-68). Lisboa: Texto Editora.

Silva, J. (2011). *Formação continuada dos professores: Visando a própria experiência para uma nova perspetiva*. Brasil: Universidade do Estado de Minas Gerais.

Sprinthall, N., & Sprinthall R. (1994). *Psicologia Educacional: Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.

Trindade, C. (2009). *Educação, sociedade e democracia no pensamento de John Dewey* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, S. Paulo.

Veríssimo, A. (2000). *Registos de observação na avaliação do rendimento escolar dos alunos*. Porto: Areal Editores.

Anexos

Anexo 7 - Permissão para a utilização do questionário

Email da Mestre Cristina Festas a dar permissão para adaptar o questionário

Date: Tue, 13 Oct 2015 19:45:03 +0100

Subject: Re: Pedido de autorização para adaptação de questionário

From: festas.cristina@gmail.com

To: j.c.ferreira14@hotmail.com

Je Ferreira <j.c.ferreira14@hotmail.com>

sex 09-10-2015, 16:48

Boa tarde.

Sou a Jessica e estou neste momento a frequentar o Mestrado em Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Encontro-me a trabalhar no meu relatório final, sendo o meu tema “A pedagogia de John Dewey e a sua pertinência do 1.º Ciclo de Ensino Básico: Perspetivas dos Professores do Concelho de Viseu”. Deste modo, o estudo tem como objetivo principal conhecer as perspetivas dos professores titulares de turma sobre a implementação da pedagogia de John Dewey no 1.º CEB.

Tive a oportunidade de ler o seu relatório que, igualmente, refere John Dewey. Apreciei bastante o seu trabalho.

Queria pedir-lhe autorização para adaptar o seu questionário de forma a recolher informações por parte dos professores. Desde já me disponho para mais tarde facultar-lhe o meu relatório final.

Agradeço a sua atenção

Com os melhores cumprimentos

Jessica Ferreira

ana cristina festas <festas.cristina@gmail.com>

ter 13-10-2015, 19:45

Cara Jéssica,

li o seu email com muito agrado, pois considero que este tipo de estudos deverão ser partilhados e continuados.

Tem a minha autorização para adaptar o meu questionário ao seu estudo. Desejo-lhe um bom trabalho e as maiores felicidades.

Atenciosamente

Ana Cristina Festas

Anexo 8 – Questionário preliminar

Questionário aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O presente questionário insere-se num projeto final de Investigação no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu, sobre a pedagogia de John Dewey e a sua pertinência no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Assim, a sua participação é fundamental no sentido de conhecer a perspetiva dos professores. Não há repostas certas ou erradas. O que importa é o seu ponto de vista sobre este tema. Os dados fornecidos são confidenciais e destinam-se apenas a fins académicos.

Agradecemos, desde já, a sua valiosa colaboração.

Jessica Coutinho Ferreira

Instruções de preenchimento: Assinale com um X a resposta que considera correta, ou especifique quando solicitado.

Parte 1 - Caracterização sociodemográfica do(a) inquirido(a)

1.1. **Sexo:** Feminino Masculino

1.2. **Idade:** _____ (anos)

1.3. **Habilitações académicas:**

Mestrado

Licenciatura

Bacharelato

Outra(s) Especifique: _____

1.4. **Tempo de serviço no ensino:** _____ (anos)

1.5. **Situação profissional:**

- Quadro de Agrupamento
- Quadro de zona Pedagógica
- Contratado

Parte 2 – Ação pedagógica no 1.º CEB

2.1. O professor do 1.º CEB permite que o aluno conheça a história e evolução dos materiais e objetos, relacionando os diversos saberes (históricos, sociais, científicos, matemáticos, estéticos,...).

| | | | | |
|--------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Discordo totalmente | Discordo | Não concordo nem discordo | Concordo | Concordo totalmente |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2.2. O professor do 1.º CEB permite que o processo de ensino-aprendizagem se realize através da participação ativa do aluno na construção do seu conhecimento, aplicando o lema: “só se aprende a fazer, fazendo”.

| | | | | |
|--------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Discordo totalmente | Discordo | Não concordo nem discordo | Concordo | Concordo totalmente |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2.3. Nas práticas, o professor do 1.º CEB possibilita que os alunos desenvolvam a capacidade de manipular e explorar os materiais até dominar as técnicas da sua transformação, tornando-as expressivas.

| | | | | |
|--------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Discordo totalmente | Discordo | Não concordo nem discordo | Concordo | Concordo totalmente |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2.4. O professor do 1.º CEB permite que os alunos, nas práticas, desenvolvam a capacidade de comunicação e de cooperação, cultivando atitudes solidárias.

| | | | | |
|--------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Discordo totalmente | Discordo | Não concordo nem discordo | Concordo | Concordo totalmente |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2.5. O professor do 1.º CEB orienta os alunos para a cidadania ativa, com base no desenvolvimento de cidadãos participativos, responsáveis e críticos.

| | | | | |
|--------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Discordo totalmente | Discordo | Não concordo nem discordo | Concordo | Concordo totalmente |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2.6. O professor do 1.º CEB permite que o aluno realize atividades que possibilitam a descoberta científica, com materiais e processos naturais.

| | | | | |
|--------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Discordo totalmente | Discordo | Não concordo nem discordo | Concordo | Concordo totalmente |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2.7. O professor do 1.º CEB proporciona um ambiente que desenvolve no aluno a capacidade de esforço, perseverança e disciplina, tendo em conta que este ciclo de ensino se centra no saber-fazer.

| | | | | |
|--------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Discordo totalmente | Discordo | Não concordo nem discordo | Concordo | Concordo totalmente |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2.8. O professor do 1.º CEB proporciona ao aluno um ambiente onde este tem a possibilidade de resolver problemas tal como surgem na vida real.

| | | | | |
|--------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Discordo totalmente | Discordo | Não concordo nem discordo | Concordo | Concordo totalmente |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Parte 3 - Trabalho de projeto

3.1. As ideias prévias (representações mentais) dos alunos desempenham um papel preponderante no processo de aprendizagem no 1.º CEB.

| | | | | |
|--------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Discordo totalmente | Discordo | Não concordo nem discordo | Concordo | Concordo totalmente |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

3.2. As unidades de trabalho, no 1.º CEB, desenvolvem-se no âmbito do fluxo situação-problema-indagação-reflexão-nova situação.

| | | | | |
|--------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Discordo totalmente | Discordo | Não concordo nem discordo | Concordo | Concordo totalmente |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

3.3. O trabalho de projeto utilizado no 1.º CEB proporciona ambientes onde os alunos:

| | Discordo totalmente | Discordo | Não concordo, nem discordo | Concordo | Concordo totalmente |
|--|---------------------|----------|----------------------------|----------|---------------------|
| 3.3.1. se confrontam com situações problemáticas que pretendem resolver. | | | | | |
| 3.3.2. desenvolvem unidades de trabalho com base no Método de Resolução de Problemas. | | | | | |
| 3.3.3. desenvolvem a capacidade organizativa. | | | | | |
| 3.3.5. desenvolvem o pensamento crítico e reflexivo. | | | | | |
| 3.3.6. desenvolvem a aprendizagem autónoma. | | | | | |

3.4. Quais as maiores dificuldades que o ensino no 1.º CEB lhe tem apresentado durante a sua carreira como docente, tendo em conta as ações pedagógicas e o trabalho de projeto anteriormente enunciados.

3.5. De acordo com a sua experiência, dê algumas sugestões para a melhoria do ensino-aprendizagem no 1.º CEB.

Anexo 9 – Questionário final

Questionário aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O presente questionário insere-se num projeto final de Investigação no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu, sobre a pedagogia de John Dewey e a sua pertinência no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Assim, a sua participação é fundamental no sentido de conhecer a perspetiva dos professores. Não há respostas certas ou erradas. O que importa é o seu ponto de vista sobre este tema. Os dados fornecidos são confidenciais e destinam-se apenas a fins académicos.

Agradecemos, desde já, a sua valiosa colaboração.

Jessica Coutinho Ferreira

Instruções de preenchimento: Assinale com um X a resposta que considera correta, ou especifique quando solicitado.

Parte 1 - Caracterização sociodemográfica do(a) inquirido(a)

1.1. **Sexo:** Feminino Masculino

1.2. **Idade:** _____(anos)

1.3. **Habilitações académicas:**

Mestrado

Licenciatura

Bacharelato

Outra(s) Especifique: _____

1.4. Tempo de serviço no ensino: _____ (anos)

1.5. Situação profissional:

Quadro de Agrupamento

Quadro de zona Pedagógica

Contratado

Parte 2 – Ação pedagógica no 1.º CEB

Refira até que ponto concorda com cada uma das seguintes afirmações:

2.1. O ensino no 1.º CEB permite que o aluno conheça a história e evolução dos materiais e objetos, relacionando os diversos saberes (históricos, sociais, científicos, matemáticos, estéticos,...).

Discordo
totalmente

Discordo

Não concordo
nem discordo

Concordo

Concordo
totalmente

2.2. No 1.º CEB, o processo de ensino-aprendizagem realize-se através da participação ativa do aluno na construção do seu conhecimento, aplicando o lema: “só se aprende a fazer, fazendo”.

Discordo
totalmente

Discordo

Não concordo
nem discordo

Concordo

Concordo
totalmente

2.3. No 1.º CEB, os alunos desenvolvem a capacidade de manipulação e exploração dos materiais até dominar as técnicas da sua transformação, tornando-as expressivas.

| | | | | |
|--------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Discordo totalmente | Discordo | Não concordo nem discordo | Concordo | Concordo totalmente |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2.4. Nas práticas do 1.º CEB, os alunos desenvolvem a capacidade de comunicação e de cooperação, cultivando atitudes solidárias.

| | | | | |
|--------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Discordo totalmente | Discordo | Não concordo nem discordo | Concordo | Concordo totalmente |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2.5. O ensino no 1.º CEB orienta os alunos para a cidadania ativa, com base no desenvolvimento de cidadãos participativos, responsáveis e críticos.

| | | | | |
|--------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Discordo totalmente | Discordo | Não concordo nem discordo | Concordo | Concordo totalmente |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2.6. O professor do 1.º CEB permite que o aluno realize atividades que possibilitam a descoberta científica, com materiais e processos naturais.

| | | | | |
|--------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Discordo totalmente | Discordo | Não concordo nem discordo | Concordo | Concordo totalmente |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2.7. O professor do 1.º CEB proporciona um ambiente que desenvolve no aluno a capacidade de esforço, perseverança e disciplina, tendo em conta que este ciclo de ensino se centra no saber-fazer.

| | | | | |
|--------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Discordo totalmente | Discordo | Não concordo nem discordo | Concordo | Concordo totalmente |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- 2.8. O professor do 1.º CEB proporciona ao aluno um ambiente onde este tem a possibilidade de resolver problemas tal como surgem na vida real.

| | | | | |
|--------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Discordo totalmente | Discordo | Não concordo nem discordo | Concordo | Concordo totalmente |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Parte 3 - Trabalho de projeto

- 3.1. Os conhecimentos prévios dos alunos desempenham um papel preponderante no processo de ensino-aprendizagem no 1.º CEB.

| | | | | |
|--------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Discordo totalmente | Discordo | Não concordo nem discordo | Concordo | Concordo totalmente |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- 3.2. As unidades de trabalho, no 1.º CEB, desenvolvem-se no âmbito do fluxo situação-problema-indagação-reflexão-nova situação.

| | | | | |
|--------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Discordo totalmente | Discordo | Não concordo nem discordo | Concordo | Concordo totalmente |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- 3.3. O trabalho de projeto no 1.º CEB proporciona ambientes onde os alunos:

| | Discordo totalmente | Discordo | Não concordo, nem discordo | Concordo | Concordo totalmente |
|--|---------------------|----------|----------------------------|----------|---------------------|
| se confrontam com situações problemáticas que pretendem resolver. | | | | | |
| desenvolvem unidades de trabalho com base no Método de Resolução de Problemas. | | | | | |
| desenvolvem a capacidade organizativa. | | | | | |
| desenvolvem o pensamento crítico e reflexivo. | | | | | |
| desenvolvem a aprendizagem autónoma. | | | | | |

3.4. Quais as maiores dificuldades que o ensino no 1.º CEB lhe tem apresentado, durante a sua carreira como docente, tendo em conta as ações pedagógicas e o trabalho de projeto anteriormente enunciados. (Indique, pelo menos, duas dificuldades)

3.5. De acordo com a sua experiência, dê algumas sugestões para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem no 1.º CEB. (Refira, pelo menos, duas sugestões)

Muito obrigada pela sua colaboração

Jessica Ferreira

Anexo 10 – Declaração dos orientadores



INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE VISEU

DECLARAÇÃO

Ana Paula Pereira de Oliveira Cardoso, Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu, Doutora em Ciências da Educação, área de especialização em Psicologia da Educação, pela Universidade de Coimbra, declara para os devidos efeitos que concorda com a metodologia utilizada e com o instrumento a aplicar (questionário) pela mestranda Jessica Coutinho Ferreira, no âmbito do Trabalho Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que está a ser desenvolvido sob a minha orientação científica e coorientação do Mestre João Rocha.

Viseu, 26 de novembro de 2015

Ana Paula Pereira de Oliveira Cardoso
(Professora Coordenadora)

Anexo 11 – Nota metodológica

Contexto de investigação

A presente investigação insere-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico Ensino a decorrer na Escola Superior de Educação, integrada no Instituto Politécnico de Viseu. Esta tem como principal objetivo saber se a ação pedagógica dos professores do 1.º CEB se enquadra na pedagogia de John Dewey. Esta investigação vai ser efetuada no concelho de Viseu.

Tipo de pesquisa

Trata-se de uma investigação de carácter descritivo, como refere Fortin (2003) “os estudos descritivos visam obter mais informações, quer seja sobre as características de uma população, quer seja sobre os fenómenos em que existem poucos trabalhos de investigação” (p. 161). O estudo tem como objetivo fundamental obter “descrições, relações e explicações estatísticas” (McMillan & Shumacher, 1989, p.39), enquadrando-se assim no âmbito do paradigma quantitativo, utilizando técnicas estruturadas de recolha de dados.

Objetivos

Objetivos gerais desta investigação:

- Relacionar os objetivos gerais do 1.º CEB com a pedagogia de Dewey;
- Perceber se os princípios orientadores da ação pedagógica no 1.º CEB vão ao encontro da pedagogia de Dewey;
- Saber se a ação pedagógica dos professores do 1.º CEB se enquadra nos ideais de Dewey;
- Identificar as principais dificuldades na implementação da pedagogia de Dewey no 1.º CEB.

Instrumento de recolha de dados

Para obtenção dos dados necessários ao processo de investigação recorrer-se-á ao inquérito por questionário por este constituir um meio de obtenção de informação pertinente para a obtenção de dados concretos e mensuráveis, o que nos vai permitir responder a alguns dos objetivos definidos. Esta técnica tem, segundo vários autores (Carmo & Ferreira, 1998; Gil, 1995; Pardal & Lopes, 2001, entre outros) as suas vantagens e desvantagens. McMillan e Schumacher (1989) referem que embora haja a possibilidade de respostas omissas ou até a dificuldade de compreensão das perguntas por parte dos indivíduos, esta técnica é económica e permite o anonimato

do sujeitos. Para o efeito, foi elaborado um questionário, dirigido aos professores do 1.º CEB.

A pesquisa documental é outra técnica necessária para esta investigação, pois possibilitar-nos-á obter informação pertinente relativamente à análise dos documentos legais como é o caso do documento *Organização Curricular e Programas*, de modo a compreender se os objetivos gerais do 1.º CEB e os princípios da ação pedagógica se enquadram na pedagogia de Dewey.

Tempo previsto e equipa

Prevê-se que a fase de aplicação do questionário decorra num período de 28 dias, no mês de janeiro de 2016.

Após a devida permissão dos Diretores dos Agrupamentos de Escolas, serão distribuídos os questionários aos professores.

População e amostra

Para Pardal e Lopes (2011) a amostra “tem condições de substituir o universo em análise e é, em muitos casos, o único meio de o conhecer, se não de maneira plenamente segura, ao menos com razoável segurança” (p.54). Nesse sentido, na presente investigação, a amostra será constituída pelos professores do 1.º CEB do concelho de Viseu.

Nesta investigação recorreremos a cinco agrupamentos do concelho de Viseu: Agrupamento de Escolas de Mundão; Agrupamento de Escolas de Viseu Norte; Agrupamento de Escolas do Viso; Agrupamento de Escolas de Viseu Sul e Agrupamento de Escolas Zona Urbana de Viseu. Trata-se de uma amostra de conveniência (Carmo & Ferreira, 1998, p.197), uma vez que foi selecionada por razões de ordem prática (a investigadora reside neste concelho).

É nestes Agrupamentos que vai ser recolhida a informação necessária, através dos questionários, para posteriormente, serem analisados e retiradas as devidas conclusões.

Tratamento dos dados

Depois de terminada a recolha de dados através dos questionários e através da pesquisa documental será realizada uma sistematização, análise e interpretação dos dados em função daqueles que forem recolhidos. Para Fortin (2003), esta é uma etapa da investigação que tem como objetivo a compreensão dos dados recolhidos,

atribuindo-lhes um significado.

Na análise dos dados quantitativos iremos recorrer à estatística descritiva, de modo a tratar as respostas fechadas do questionário. No que se refere à análise dos dados qualitativos que se reportam às respostas abertas do questionário, iremos utilizar a análise de conteúdo. Segundo Berelson (1952, citado por Bardin, 1995, p.36) trata-se de uma técnica de investigação que permite “a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações”, tendo por objetivo a sua interpretação.

Deste modo, compreende-se que a análise e a interpretação dos dados, neste caso particular, terá por base o estudo das respostas aos questionários, a fim de entender mais pormenorizadamente as respostas e delas retirar conclusões.

Anexo 12 – Autorização da DGE

Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0515600001



mime-noreply@gepe.min-edu.pt (mime-noreply@gepe.min-edu.pt) Adicionar aos contactos 03-12-2015 |
Para: j.c.ferreira14@hotmail.com, j.c.ferreira14@hotmail.com

Ações ▾

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0515600001, com a designação *Questionário aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, registado em 27-11-2015, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Dr.(a) Jessica Coutinho Ferreira

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas. Com os melhores cumprimentos

José Vítor Pedroso
Diretor-Geral
DGE

Observações:

- A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público do concelho de Viseu a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque onerosos, devendo fazer-se em estreita articulação com a Direção do Agrupamento.
- Deve considerar-se o disposto na Lei nº 67/98 em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados, sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes das declarações de consentimento informado.
- Informa-se ainda que a DGE não é competente para autorizar a realização de estudos/aplicação de inquéritos ou outros instrumentos em estabelecimentos de ensino privados e para realizar intervenções educativas/desenvolvimento de projetos e atividades/programas de intervenção/formação em meio escolar e junto de alunos em contexto de sala de aula, dado ser competência da Escola/Agrupamento.
- A DGE gostaria de ter conhecimento dos resultados e conclusões do presente estudo dada a sua relevância para o sistema de ensino.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Anexo 13 - Pedido de autorização às Direções dos Agrupamentos de Escolas

Viseu, 18 de dezembro de 2015

Ex.^{mo} Senhor Diretor
do Agrupamento de Escolas de



Assunto: Pedido de autorização de recolha de dados para fins de investigação de Mestrado

Eu, Jessica Coutinho Ferreira, encontro-me a realizar o Mestrado em Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Viseu. Estou a efetuar um estudo sobre a pedagogia de John Dewey e a sua pertinência no 1.º Ciclo do Ensino Básico, que visa conhecer as perspetivas dos professores titulares de turma sobre este tema.

Neste sentido, venho, por este meio, solicitar a V.^a Ex.^a autorização para permitir a colaboração dos professores titulares das turmas do 1.º CEB no referido estudo, a partir do preenchimento de um inquérito por questionário, com o intuito de desenvolver os procedimentos de recolha de dados necessários à concretização dos objetivos da investigação. O questionário é anónimo e de preenchimento voluntário, destinando-se, apenas, a fins académicos.

Saliento ainda que o referido questionário, com o número 0515600001, foi aprovado pela Direção-Geral da Educação (DGE). Junto anexo a autorização da DGE.

Solicito a V. Ex.^a a autorização da referida recolha de dados, a partir desta data. Manifesto, ainda, a minha inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere ser necessário. Agradecendo desde já a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,

(Jessica Ferreira)