



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Jennifer Cristina Marinho

**A motivação intrínseca no 1.º Ciclo
do Ensino Básico: Contributos do
Projeto Curricular Integrado**

A motivação intrínseca no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Contributos do Projeto Curricular Integrado

Jennifer Cristina Marinho

Uminho | 2013

Julho 2013



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Jennifer Cristina Marinho

**A motivação intrínseca no 1.º Ciclo
do Ensino Básico: Contributos do
Projeto Curricular Integrado**

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino
do 1º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efectuado sob a orientação de
Professor Carlos Manuel Ribeiro da Silva
Universidade do Minho

Declaração

Nome: Jennifer Cristina Marinho

Número do Passaporte: 706174389

Endereço eletrónico: jenniecmarinho@hotmail.com

Telefone: 915218864

Título do relatório: A motivação intrínseca no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Contributos do Projeto Curricular Integrado

Orientador: Professor Carlos Manuel Ribeiro da Silva

Ano de conclusão: 2013

Designação do Mestrado: Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTE TRABALHO, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 11 de Julho de 2013

Assinatura:

“Educação não transforma o mundo.
Educação muda pessoas.
Pessoas transformam o mundo”

Paulo Freire
(Sem data)

Agradecimentos

Esta experiência realmente foi fantástica e não teria sido igual, nem eu teria conseguido completa-lo sem a ajuda, apoio e contributo de algumas pessoas essenciais. Por isso, quero que elas sejam aqui referenciadas em sinal da toda minha admiração e gratidão.

Agradeço o Professor Carlos Silva por toda a sua paciência e orientação, pela ajuda nas reuniões, que eu dizia que demorariam apenas 15 minutos e sempre acabaram por demorar mais, sem reclamar; por ter corrigido o meu Português inglesado, pela motivação nos momentos de desespero, pelas ideias e contributos sobre a querida freguesia de Esporões e por tudo que me ensinou não apenas por palavras mas pelo exemplo.

Um outro agradecimento à Professora Fátima Vieira por ter-me ajudado a ser uma profissional reflexiva logo no início do mestrado, me desafiando a ser melhor, moldou-me para a vida.

Agradeço mesmo muito à Teresa por ter sido a melhor parceira de estágio imaginável. A sua criatividade, amor, paciência, motivação, abraços, ideias e exemplo me ensinaram tanto. Não seria a profissional que hoje sem ela. Os momentos que passamos juntas em Esporões ficarão para sempre no meu coração.

Agradeço também às minhas amigas Joana, Filipa, Cláudia e Marisa pelo apoio e amizade. Todas as ideias trocadas, histórias partilhadas e desafios enfrentados no vosso meio me fizeram uma professora e pessoa melhor.

Agradeço tanto a minha mãe Lynda, o meu pai Carlos, e os meus irmãos Samantha, Jessica, Thomas e William pela paciência, apoio e amor incondicional que me deram ao longo destes mês e anos. Thank you for always believing in me.

Agradeço a minha amiga Cátia pelos conselhos, amizade e amor. Por me ter escutado sempre e por ter deixado que a sua casa fosse a minha segunda casa durante todo esse processo. Sem ti, não teria conseguido.

Agradeço a minha amiga Daniela por ter sido a minha “cheerleader” e companheira da biblioteca. Foram momentos marcantes na minha vida.

Agradeço à educadora Ana Silva, à Conceição e os queridos meninos do Centro Social e Paroquial de São Lázaro por tudo que me ensinarem e por me terem ensinado a amar o meu trabalho ainda mais.

Agradeço à professora Conceição Oliveira pela incansável paciência, carinho, orientação, compreensão, apoio e incentivo. Demonstrou-me que ser professora é muito mais do que apenas cumprir horários, é amar e cuidar. O mundo precisa de mais professores como ela.

Por fim agradeço os meninos da turma do 2º ano da EB1 de Esporões com quem tive o grande prazer de trabalhar na implementação deste projeto, pelos risos, descobertas, histórias, sorrisos e abraços. Sem saberem ajudaram-me a ser melhor.

Resumo

É fundamental que os alunos, desde de cedo no seu percurso escolar, se sintam motivados para aprender e desenvolvam uma atitude positiva e autônoma perante a sua aprendizagem. As atividades que são intrinsecamente motivadas são mais recompensadoras, as crianças aprendem mais com estas atividades, retêm e aprendem com mais eficácia e são mais envolvidas na sua própria aprendizagem e desenvolvimento. Baseado na metodologia de investigação-ação, é discutido e analisado de que forma o desenvolvimento de um Projeto Curricular Integrado pode proporcionar oportunidades e experiências favoráveis para a promoção da motivação intrínseca das crianças no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Por conseguinte, os principais objetivos deste estudo centram-se em compreender de que forma o desenvolvimento de um Projeto Curricular Integrado promove a construção ativa e crítica de conhecimentos significativos, nomeadamente através da exploração e desenvolvimento de conhecimentos e competências consignados no currículo e como atribui significado à construção de atividades e estratégias que potencializam o aumento da motivação intrínseca dos alunos. Procura-se ainda analisar o papel de reciprocidade entre a motivação intrínseca e o trabalho, orientado de acordo com a metodologia de investigação de problemas, realizado no âmbito do Projeto Curricular Integrado e evidenciar os processos que levam a implementação de um Projeto Curricular Integrado a contribuir de forma positiva para o desenvolvimento profissional do professor.

Procura-se demonstrar como o professor pode, ao elaborar um Projeto Curricular Integrado em colaboração com os alunos, ao fazer pequenas adaptações às atividades regulares da sala de aula e implementar diversas estratégias, criar um ambiente que favorece a motivação.

A implementação deste Projeto possibilitou a mobilização e construção dos conhecimentos do professor mas também criou condições para estabelecer um novo patamar no relacionamento entre aluno e professor, propiciador de motivação para a aprendizagem, que poderá marcar uma diferença positiva no percurso escolar dos alunos. Tornou-se claro como a utilização de um Projeto Curricular Integrado e as diversas estratégias apresentadas ao longo deste trabalho contribuem para o aumento do enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, tornando-os construtores do conhecimento mais responsáveis, conscientes e motivados.

Palavras-Chave: Motivação Intrínseca, Projeto Curricular Integrado, metodologia de

investigação de problemas, Investigação-ação, construção do conhecimento escolar,
Desenvolvimento Profissional,

Abstract

It is essential that students develop a positive attitude, become autonomous towards learning and feel motivated to learn early in life. Intrinsically motivating activities are more rewarding for the children and thus helps them to retain and learn more efficiently by involving them in the development of their own learning and growth. Based on a action-research methodology, in this paper we will discuss and analyze how the development of an Integrated Curriculum Project can provide opportunities and experiences that promote intrinsic motivation in Primary School students.

The main objectives of this study are centered on understanding how an Integrated Curriculum Project promotes the active and critic construction of significant knowledge, particularly through the exploration and development of knowledge and skills outlined in the curriculum and the implementation of activities and strategies that increase student's intrinsic motivation. We also seek to also analyze the role of reciprocity between intrinsic motivation and work, oriented according to a research methodology conducted under the Integrated Curriculum Project and how this kind of project has a positive impact on professional growth.

Furthermore, we seek to demonstrate how a teacher, by making small adjustments to regular activities and implementing a diversity of strategies, can collaboratively create an Integrated Curriculum Project with the students that produce a motivating environment.

The implementation of this Project enabled the teacher to mobilize and develop knowledge, but it also created the conditions for establishing a new level in the student-teacher relationship that develops motivation for learning that can have a positive effect on the student's school lives. It became clear how the use of this type of project and the diverse strategies used throughout, contributed to the enrichment of the students teaching and learning process, making it possible for them to become responsible, conscious and motivated students.

Índice

Agradecimentos	v
Resumo	ix
Abstract.....	xi
Índice Quadros e Figuras.....	xvi
Siglas e abreviaturas	xvii
Introdução.....	3
Capítulo I – Contexto de Intervenção e Definição da investigação.....	7
Apresentação.....	7
1. Caracterização do Contexto.....	7
1.1. O Agrupamento e a Escola	7
1.2. A Turma.....	8
2. Definição de investigação.....	10
Capítulo II – Ensino Básico, Currículo e Motivação	17
Apresentação.....	17
1. Ensino Básico	17
2. Definição de currículo.....	18
2.1. O currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico	20
2.2. O modelo PROCUR: O Projeto Curricular Integrado	22
3. A motivação e a educação	26
3.1. Definição de motivação	26
3.2. Motivação intrínseca e extrínseca	29
3.3. A motivação no processo de ensino e aprendizagem.....	31
3.4. O papel do professor na motivação dos alunos.....	34

Capítulo III – Metodologia de Investigação	39
Apresentação	39
1. Questão de investigação e objetivos de estudo.....	39
2. Abordagem metodológica	40
3. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados	42
Capítulo IV – A intervenção: O PCI “A nossa «Terra» ”	47
Apresentação	47
1. Surgimento, Justificação e Objetivos do Projeto	47
2. Princípios educativos de ação pedagógica	49
3. O desenho global do Projeto Curricular Integrado “A nossa «terra» ”	51
3.1. Fase 1– Motivação: O que sabemos e o que queremos saber sobre Esporões?	54
3.2. Fase 2: Como é a nossa Freguesia?.....	54
3.3. Fase 3: O que é o Monte de Santa Marta das Cortiças?	55
3.4. Fase 4: Quem são os Celtas?	56
3.5. Fase 5: Como vamos divulgar o que aprendemos?.....	57
Capítulo V – Contributos do Projeto Curricular Integrado “A nossa «terra»” no processo de aprendizagem e motivação dos alunos.	61
Apresentação.....	61
1. Necessidade de Competência	62
1.1. Partilha de trabalho	62
1.2. Realização e comparação de textos escritos sobre os Celtas	64
2. Necessidade de Relacionamento e Pertença.....	67
2.1. Plantação de morangueiros da turma.....	67
2.2. Brasão de Esporões e a realização do Brasão da Turma.....	69
2.3. Exploração e construção de árvores genealógicas e a escrita de quadras poéticas sobre a família	72

3. Necessidade de Autoestima	73
3.1. Jogo de Revisão	74
3.2. A “árvore generosa” da turma.....	75
4. Necessidade de Envolvimento e Prazer.....	77
4.1. O que já sabemos e o que queremos saber sobre Esporões.....	78
4.2. Os Druidas Celtas: experiências com vinagre e bicarbonato de sódio.....	80
4.3. Tertúlias em grande grupo.....	84
4.4. Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação	85
4.5. “Aprendizagens tradicionais” e o espaço para a fantasia	87
5. Necessidade de Autonomia.....	88
Conclusão e análise reflexiva do Projeto	93
Considerações Finais.....	99
Referências Bibliográficas.....	109
Anexos.....	117
Anexo 1 – Mapa de Conteúdos: Fase de Motivação.....	117
Anexo 2- Mapa de Conteúdos: “Como é a nossa freguesia?”	118
Anexo 3- Mapa de Conteúdos: “O que é o Monte de Santa Marta das Cortiças?” .	119
Anexo 4 – Mapa de Conteúdos: “Quem são os Celtas?”	120
Anexo 5 - Textos escritos pelas crianças sobre os Celtas	121
Anexo 6 – Texto final colaborativo sobre os Celtas	122
Anexo 7– Ficha de leitura do livro “A árvore generosa”	123
Anexo 8 – Ficha: Habitação e vida celta.....	124
Anexo 9 – Parte de uma ficha de trabalho sobre simetrias com escudos.	125
Anexo 10 – Ficha de resolução de problemas “Os Celtas”	126

Índice Quadros e Figuras

Quadro 1 – Desenho Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	21
Figura 1 - Desenho global do Projeto Curricular Integrado “A Nossa «Terra»”	53
Figura 2 – Desenho da atividade integradora “Como é a nossa Freguesia?”	55
Figura 3 – Desenho da atividade integradora “O que é o Monte de Santa Marta das Cortiças?”	56
Figura 4 – Desenho da atividade integradora “Quem são os Celtas?”	57
Figura 5 - Elaboração do texto colaborativo sobre os Celtas.....	65
Figura 6 – Plantação dos Morangueiros.....	69
Figura 7 – Elaboração do brasão da turma	71
Figura 8 – A árvore generosa da turma	77
Figura 9 - Experiências com vinagre e bicarbonato de sódio.....	81
Figura 10 - Exploração de imagens sobre os Druidas	82
Figura 11 - Sugestões dos alunos sobre como explorar os Celtas	90

Siglas e abreviaturas

1CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

AEN – Agrupamento de Escolas de Nogueira

ATL – Atividades dos Tempo Livres

DEB – Departamento de Educação Básica

EB1 – Escola Básica do 1º Ciclo

JI – Jardim de Infância

LSBE – Lei de Bases do Sistema Educativo

PCI – Projeto Curricular Integrado

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PNEP – Programa Nacional de Ensino do Português

PROCUR – Projeto Curricular e Construção Social

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

Introdução

Introdução

Este trabalho constitui uma investigação pedagógica, no âmbito da Unidade Curricular de “Prática de Ensino Supervisionada” (PES) do “Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico”.

Ao longo do trabalho pretendemos fazer um relato do Projeto Curricular Integrado (PCI) desenvolvido no âmbito da PES do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1CEB). O Projeto tem como temática de intervenção a motivação intrínseca e, como tal, resolvemos intitula-lo da seguinte forma: “Motivação intrínseca no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Contributos do Projeto Curricular Integrado”. Desta forma, pretende-se compreender como a implementação de uma investigação-ação por meio do desenvolvimento de um PCI numa escola do 1CEB, numa turma do 2.º ano de escolaridade, pode influenciar a motivação para a aprendizagem e como pode promover a construção de conhecimentos significativos para os alunos. Pretende, ainda, compreender e verificar o contributo destes processos de intervenção pedagógica para o desenvolvimento profissional docente, no pressuposto que essa intervenção está orientada por uma perspetiva curricular integradora, onde a construção do PCI faz a ponte entre a aprendizagem escolar e os processos de investigação, reflexão e colaboração que lhe dão sentido e conteúdo.

No **Capítulo I** deste trabalho – Contexto de Intervenção e Definição da Investigação –, são focados, essencialmente, os aspetos característicos da escola e da turma. Faz-se uma breve caracterização do contexto (Agrupamento e escola) e em seguida é feita uma descrição da turma que inclui quadro socioeconómico e cultural, assim como uma caracterização do ambiente sócio afetivo da turma. Na segunda parte do primeiro capítulo define-se a investigação, tal como foi perspetivada, assim como se apresenta a justificação e os objetivos da mesma.

No **Capítulo II** – Perspetivas Teóricas sobre o Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico e a Motivação –, é feita uma introdução teórica onde se pretende clarificar o conceito do currículo e a essência do 1CEB. Neste apartado faz-se referência a alguns dos principais documentos legislativos, onde se estabelecem alguns dos princípios orientadores e os objetivos deste nível de ensino. Na segunda parte deste segundo capítulo faz-se uma introdução teórica às questões sobre a motivação, tentando contribuir para o esclarecimento da sua definição e da sua importância na educação, bem como das suas relações de interdependência.

No **Capítulo III** – Metodologia de Intervenção – começamos por apresentar as questões

de investigação e os objetivos de estudo. Seguimos com a exploração da abordagem metodológica implementada com vista a enquadrar as questões da investigação e a alcançar os objetivos enunciados. Por fim, detemo-nos no esclarecimento dos instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados recolhidos.

De seguida, no **Capítulo IV** – A intervenção: O PCI “A nossa «terra»” – pretende-se fazer um breve enquadramento sobre o processo de emergência do PCI e apresentar a justificação das escolhas feitas ao longo da sua implementação, assim como dos objetivos do mesmo. Apresenta-se os principais princípios educativos que visam orientar e fundamentar a ação pedagógica de forma a ajudar os alunos a desenvolverem as suas capacidades e competências. De seguida, apresenta-se o desenho global do PCI e faz-se uma descrição das diversas fases do projeto e dos seus objetivos. Descreve-se ainda as principais atividades, procurando evidenciar as razões das suas escolhas.

Já no **Capítulo V** – Contributos do Projeto Curricular Integrado “A nossa «terra»” no Processo de Aprendizagem e Motivação dos Alunos – apresenta-se o desenvolvimento de algumas atividades realizadas e estratégias implementadas no âmbito do projeto e como estas contribuíram para a motivação e a aprendizagem dos alunos. Apresenta-se brevemente as atividades em questão e faz-se uma análise da intervenção pedagógica de forma a compreender porque teve um efeito positivo na motivação dos alunos e que contributos tiveram no desenvolvimento das competências previstas nessas atividades.

Por fim, apresenta-se as **Conclusões Finais** deste trabalho onde se procura analisar o desenvolvimento deste projeto segundo os seus objetivos e apresentar como este se tornou num processo proveitoso para todos os seus intervenientes. Ao longo desta caminhada, todos assumiram sempre, e de forma em crescendo, uma atitude ativa, crítica e positiva, que corrobora a mais-valia dos constructos da investigação, colaboração e reflexão para a aprendizagem escolar e o desenvolvimento profissional, elementos intrínsecos aos processos de construção, desenvolvimento e avaliação do PCI.

Capítulo I

Contexto de Intervenção e definição de investigação

Capítulo I – Contexto de Intervenção e Definição da investigação

Apresentação

Com este Capítulo inicial pretendemos fazer a apresentação sucinta do contexto de intervenção, o qual serviu de base para a estruturação da intervenção pedagógica no âmbito da PES no 1CEB, do “Mestrado de Ensino em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no qual se desenvolveu também o processo de investigação que agora se pretende dar conta com a apresentação deste trabalho.

A caracterização do contexto é feito em dois momentos contíguos: um primeiro que pretende dar uma perspetiva mais abrangente, que se relaciona com a organização do contexto escolar, ao nível do Agrupamento e da escola onde se situa a turma da intervenção; um segundo momento que se relaciona com a sala de aula e os intervenientes que constituem o grupo de crianças com as quais interagimos.

A definição de investigação é feito apresentando de forma sucinta os argumentos que sustentam a escolha da temática de investigação, como esta surgiu e quais os objetivos do mesma.

1. Caracterização do Contexto

1.1. O Agrupamento e a Escola

O Agrupamento de Escolas de Nogueira (AEN) abrange as freguesias de Nogueira, S. Paio D’Arcos, Morreira, Esporões, Trandeiras, Fraião, Lomar e do Bairro Nogueira da Silva (S. José de S. Lázaro) e é composto por seis Jardins de Infância, seis Escolas do 1.º Ciclo, dois estabelecimentos de ensino com a nomenclatura de EB1/JI e uma Escola do 2.º e 3.º Ciclos, sendo esta última a sede do AEN.

O AEN partilha um projeto pedagógico cujo objetivo visa a continuidade nos estabelecimentos de ensino na área pedagógica das freguesias. Tendo por base o aproveitamento racional dos recursos existentes, fomenta assim a articulação curricular entre os diferentes níveis e ciclos educativos. Este é um agrupamento vertical, uma vez que articula

estabelecimentos de Educação Pré-escolar e de diferentes ciclos do Ensino Básico.

Relativamente ao contexto socioeconómico, cultural e educativo, o AEN abarca uma área com diversos contextos de desenvolvimento, como: freguesias urbanas/semiurbanas, freguesias maioritariamente rurais, e uma escola inserida num bairro de etnia cigana. No que respeita aos encarregados de educação, estes na sua maioria não possuem o 9.º ano de escolaridade, ficando-se pelo 1.º ou 2.º ciclo do Ensino Básico.

O corpo docente do AEN apresenta uma larga experiência curricular e pedagógica e está maioritariamente vinculado ao Quadro do Agrupamento. Assim sendo, os recursos humanos existentes são os seguintes: Educadores de Infância – 14; Professores do 1.º Ciclo – 35; Professores do 2.º e 3.º Ciclos – 76, contando ainda com 45 funcionários (pessoal auxiliar).

No que diz respeito ao estabelecimento de ensino EB1 de Esporões, local de intervenção do projeto que aqui queremos apresentar, este está situado num ambiente rural e pertence, como dissemos, ao AEN. A EB1 de Esporões funciona num edifício tipo P3, construído em 1984. Tem sete salas de aula, biblioteca integrada na Rede de Bibliotecas Escolares, secretaria/sala dos professores, cozinha, sala de refeições e polivalente. No espaço exterior há ainda um campo de jogos com relva artificial.

Relativamente às Atividades de Enriquecimento Curricular, a escola disponibiliza três áreas de intervenção pedagógica: Inglês, Atividade Física e Desportiva e Expressão Musical.

Atualmente, a escola dispõe de duas auxiliares de ação educativa, três funcionárias da componente de ATL (assegurada pela Junta de Freguesia de Esporões), cinco professores das Atividades de Enriquecimento Curricular e seis professores (incluindo a coordenadora pedagógica e mais duas professoras titulares de turma e três professoras de apoio, sendo uma delas formada em Educação Especial).

1.2. A Turma

A turma é constituída por 22 crianças, 14 rapazes e 8 raparigas, com idades compreendidas entre os 6 e 8 anos. É de salientar que, segundo indicações da professora titular e das nossas observações, apesar de legalmente as crianças estarem todas no 2.º ano, três alunos deste grupo encontram-se ainda ao nível do 1.º ano de escolaridade e recebem aulas de

apoio educativo duas vezes por semana.

Esta turma é lecionada pela Professora Maria de Conceição Oliveira que é uma profissional bastante experiente com vários anos de serviço e que já participou em projetos como o PNEP¹, a implementação do Novo Programa de Matemática (ME, 2007) e a Telescola.

A turma é constituída por um grupo bastante heterogéneo relativamente aos ritmos de trabalho e aprendizagem, notando-se níveis de desenvolvimento curricular bastante díspares. É também uma turma que se caracteriza por ser faladora e ativa, no sentido em que cria um ambiente nem sempre o mais favorável para a aprendizagem.

1.2.1. Quadro socioeconómico e cultural

Por questões de confidencialidade e preservação da identidade dos alunos não foram fornecidos os dados pessoais e familiares dos mesmos. Contudo, pelo que se observou e segundo indicações da professora em conversas informais, pode-se caracterizar este grupo como pertencente, na sua maioria, ao nível socioeconómico médio-baixo, havendo muitas famílias com uma situação de carência económica muitas vezes derivada do desemprego. É de notar que apesar da maioria dos pais não terem habilitações superiores ao Ensino Básico, existem alguns pais com cursos superiores e ainda pais com empresas próprias. Desta forma, alguns pais encontram-se em situações económicas e profissionais que se podem considerar favoráveis.

O relacionamento da maior parte das famílias com a escola é positiva. Os pais e encarregados de educação participam nas atividades escolares e extracurriculares (escuteiros, grupos de teatro, entre outras atividades organizadas pela Junta de Freguesia e pelo Centro Social e Paroquial). Estes têm um bom relacionamento com a professora e conversam com a mesma abertamente sobre diversos assuntos, nomeadamente as dificuldades e preocupações que têm com os seus educandos.

Em relação às expectativas acerca do percurso escolar dos alunos, a professora informou-nos que a maioria dos pais com um nível de escolaridade superior tem elevadas expectativas em relação ao percurso escolar dos seus filhos, esperando que estes completem o ensino superior. Em relação aos pais que apresentam um nível de escolaridade inferior, alguns

¹ O Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) é um programa de formação para professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico com uma forte coesão a nível nacional no que se refere ao seu formato programático - conteúdos e metodologia global de execução, mas cujo desenvolvimento regional permite a cada instituição uma marca pessoal conforme a identidade profissional e formativa. "Este normativo cria um programa que tem por objetivo melhorar as condições de ensino e aprendizagem da língua portuguesa no 1.º Ciclo" (Despacho n.º 546/2007).

destes não demonstram tanta ambição relativamente ao futuro escolar dos seus filhos, enquanto outros querem que seus filhos tenham uma vida melhor que a sua, encorajando-os a continuar na escola e a obter bons resultados.

1.2.2. Caracterização do ambiente sócio afetivo da turma

Segundo a professora e de acordo com o que conseguimos apurar através da observação do grupo de crianças, existe um sentimento forte de amizade na turma, não existindo qualquer tipo de discriminação de género ou socioeconómico entre os alunos. Desta forma, verificamos que não existe a formação de grupos, e tanto na sala de aula como nos recreios, os alunos interagem todos uns com os outros de uma forma própria às suas idades. Embora, naturalmente haja algumas preferências ao nível das amizades, isto nunca levou à exclusão de nenhuma criança, nem foi motivo de algum tipo de conflito sócio afetivo e relacional de relevo.

Em relação ao relacionamento professor-aluno denotamos que a professora construiu uma forma de interação muito positiva com os alunos. Brinca e conversa com todas as crianças, mas deixa bem claro que é necessário uma relação de respeito, mantendo-se como uma figura de autoridade na escola e de equilíbrio nas relações sociais. As crianças falam com a professora livremente sobre os seus problemas escolares e pessoais, os quais a professora procura solucionar dentro das suas possibilidades, respeitando sempre os limites escola-família.

É de salientar também que as aulas são predominantemente lecionadas para o grande grupo, com exceção das três crianças que estão ao nível do 1.º ano de escolaridade, que por sua vez realizam tarefas específicas. Foi também algo evidente uma reduzida diversidade de estratégias e metodologias de ensino e aprendizagem, salientando-se especialmente a inexistência de trabalho de pequeno grupo ou pares.

O comportamento social dos alunos e as suas atitudes face a algumas regras sociais da sala, constitui um dos aspetos menos positivos nesta turma. Contudo, não se pode considerar os alunos “mal comportados” ou “mal-educados”, mas sim que têm dificuldades de concentração, motivação e autonomia, assim como em definir quais os momentos de trabalho e concentração individual e quais os momentos de debate e partilha.

2. Definição de investigação

No decorrer das primeiras semanas de observação na turma em que desenvolvemos o

processo de PES no 1CEB pudemos verificar que a maioria dos alunos não demonstravam estar motivados para realizar as tarefas do dia-a-dia da sala de aula. Quando se encontravam perante uma tarefa mais desafiadora a maior parte das crianças esperavam que a professora escrevesse as respostas no quadro, desistindo perante um pequeno momento de frustração ou insucesso. Dependiam muito da professora e esperavam que explicasse todas as coisas, em vez de procurar descobrir por eles mesmos, executando os trabalhos com pouco gosto, não os realizando da forma que a professora indicava. Também não realizavam qualquer tipo de pesquisas ou trabalhos autónomos fora da sala de aula.

Depois de ter observado esta falta de motivação durante as várias semanas de observação e depois de ter conversado com a professora titular pudemos constatar que esta falta de motivação derivava de vários fatores:

- A falta de reforço positivo ou participação e interesse por parte de muitas famílias;
- A falta de recursos e equipamento da escola para a realização de atividades estimulantes;
- As aulas são lecionadas para o grande grupo não tendo em conta os vários ritmos de aprendizagem dos alunos, fazendo com que muitos não tenham experiências de aprendizagem bem-sucedidas e significativas;
- Alguns comportamentos disruptivos por parte dos alunos dificultam o desenvolvimento de atividades de aprendizagem mais lúdicas e daí a professora optar sobretudo por usar uma metodologia mais tradicional e transmissiva;
- Poucas oportunidades de expressar opiniões e exercer a opção de escolha em relação aos trabalhos realizados.

Tendo em conta todos os fatores acima mencionados e ao analisar o currículo do 1CEB, constatando que a motivação é um fator fundamental para poder alcançar os objetivos estabelecidos no mesmo, optamos por implementar um projeto que pudesse atender a todas estas necessidades e, por isso, o projeto de investigação-ação tem, assim, como objetivo central, procurar perceber qual o papel que o constructo metodológico “Projeto Curricular Integrado” (Alonso, 1996, 1998) pode desempenhar na motivação intrínseca dos alunos no 1CEB.

Como teremos oportunidade de abordar ao longo do presente trabalho, sabemos que a escola tem um papel fundamental na motivação dos alunos e esta motivação, por sua vez, tem

uma influência significativa no processo de ensino e aprendizagem e vice-versa. Os níveis mais altos de disposição para a motivação desenvolvem-se gradualmente como resultado de exposição a oportunidades de aprendizagem e interação com modelos que comunicam expectativas e fornecem instrução direta, feedback corretivo, recompensa e punições (Brophy, 1988).

Para muitos alunos desta turma, a maior parte das oportunidades de aprendizagem são as que experienciam na escola. Assim sendo, cabe ao professor promover a motivação para aprender, envolvendo os alunos nas atividades propostas e levando-os a refletir sobre as aprendizagens realizadas, tornando as aprendizagens significativas e os alunos agentes ativos no seu processo de ensino e aprendizagem. Os alunos que estão motivados a aprender normalmente tornam-se intrinsecamente motivados a continuar o seu percurso de aprendizagem e busca de conhecimento Meece (1992).

Segundo autores como Raffini (1996), Brophy (1998) e Pintrich e Schunk (2002), uma criança intrinsecamente motivada traça metas de aprendizagem, participa ativamente no processo de construção do conhecimento, sabe tomar decisões, quer trabalhar em grupo e gosta de trocar ideias e partilhar o que aprendeu. A escola proporciona um meio ideal para desenvolver a motivação dos alunos e daí tem um papel fundamental na construção e no empoderamento de cidadãos ativos e críticos.

Para isso o projeto sustenta-se nos seguintes **objetivos**:

- Promover o desenvolvimento da motivação intrínseca dos alunos face a aprendizagem;
- Desenvolver nos alunos uma maior identidade como construtores do próprio conhecimento;
- Construir conhecimento teórico e prático sobre a motivação intrínseca e o seu papel no processo de aprendizagem.
- Reconhecer o impacto das estratégias de ação pedagógica no desenvolvimento da motivação intrínseca das crianças;
- Compreender o papel de reciprocidade entre a motivação intrínseca e o trabalho realizado no âmbito do Projeto Curricular Integrado.
- Reconhecer o impacto desta experiência no desenvolvimento profissional dos intervenientes.

A motivação para a aprendizagem poderá marcar uma diferença positiva no percurso

escolar destes alunos, o seu futuro e o futuro da sociedade. Crianças que desenvolvem atitudes de motivação serão adultos motivados. De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) este é um dos princípios gerais do ensino, isto é, formar “cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (Artigo 2.º). Em síntese, para transformar algo, sendo a nossa maneira de aprender, as nossas atitudes, a nossa escola ou a nossa sociedade, temos de estar motivados para o efeito, temos de nos sentir impelidos para tal e vislumbrar daí uma autorrealização que nos faz sentir bem e devidamente inseridos em comunidades de pertença e de aprendizagem.

Capítulo II

Perspetivas Teóricas sobre o contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico e a Motivação

Capítulo II – Ensino Básico, Currículo e Motivação

Apresentação

Neste Capítulo, num primeiro momento, pretendemos apresentar o conceito de Ensino Básico segundo os documentos legislativos no qual se baseia, o conceito do currículo e como estes se relacionam entre si e com o tema em estudo. Já num segundo momento, apresentamos o conceito de motivação e sua importância para a educação.

1. Ensino Básico

A Educação Básica é considerada uma das principais prioridades no processo de mudança social e no desenvolvimento de qualquer país. Assim sendo, essa prioridade é o objetivo do programa *Educação para Todos (Education For All)* patrocinado pela UNESCO.

Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, constitui o documento legislador da educação e regula a sua organização, princípios e objetivos. Este documento estabelece que “todos os portugueses têm o direito à educação e à cultura” e ainda é “garantido a todos os portugueses e respeito pelo princípio da liberdade de aprender e ensinar” (Artigo 2.º)

O sistema educativo tem como princípio responder às necessidades resultantes da realidade social e contribuir para o desenvolvimento total e harmonioso dos indivíduos. Promove também o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista para formar cidadãos capazes de julgar o meio social com espírito crítico e criativo, de forma a se integrarem e empenharem numa transformação social progressiva (Artigo 2.º).

O sistema escolar inclui a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar. A educação pré-escolar é destinada a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade em que possam ingressar no ensino básico que é aos 6 anos, sendo possível o ingresso aos 5 anos se estes, completarem os 6 anos de idade entre 16 de Setembro e 31 de Dezembro e tenham frequentado pelo menos um ano de Pré-escolar (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto). Segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* a educação pré-escolar é a “primeira etapa da educação básica, estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida”. Deve também “contribuir para que a educação de qualidade se

torne motor de cidadania, alicerce de uma vida social, emocional e intelectual, que seja um todo integrado e dinâmico para todas as crianças” (DEB, 1997, p.15).

No ensino básico, ingressam as crianças que completam 6 anos de idade até 15 de Setembro (Artigo 6.º). Este nível de ensino encontra-se dividido em três ciclos sequenciais, sendo o 1.º de quatro, o 2.º de dois anos e o 3.º de três anos e a sua frequência é de carácter obrigatório. Pretende-se neste etapa do ensino básico “a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social” (Artigo 7.º).

O Ensino Básico acima referenciado, sujeita-se a uma série de princípios orientadores na organização e gestão do currículo, sendo estes: proporcionar coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico; diversificar as ofertas educativas, tomando em consciência as necessidades dos alunos; promover a melhoria da qualidade do ensino; reduzir a dispersão curricular e do reforço da carga horária nas disciplinas fundamentais; reforçar a autonomia pedagógica e organizativa das escolas na gestão do currículo; proporcionar a flexibilidade da duração das aulas e eficiência na distribuição das atividades letivas e na racionalização da carga horária letiva semanal dos alunos; proporcionar a flexibilidade na construção dos percursos formativos; garantir a reorientação do percurso escolar dos alunos nos ciclos e níveis de ensino em que existe diversas ofertas formativas; favorecer a integração das dimensões teórica e prática dos conhecimentos através da valorização da aprendizagem experimental; garantir a articulação do currículo e avaliação; promover o rigor da avaliação, valorizando os resultados escolares e reforçando a avaliação sumativa externa no ensino básico; reforçar a carácter transversal da educação para a cidadania, valorizar a língua e a cultura portuguesa e utilizar as tecnologias de informação e comunicação nas diversas componentes curriculares e enriquecer a aprendizagem através da oferta de atividades culturais diversas (Artigo 3.º).

2. Definição de currículo

A educação escolar é uma prática social que visa ajudar o ser humano a desenvolver as capacidades necessárias para viver num determinado contexto cultural e social. Para tal, no mundo atual a escola precisa de um projeto que “justifique, articule e oriente as atividades

educativas” e para isso existe um “instrumento que denominamos CURRÍCULO” (Alonso 1996, pp.7-8).

Definições primárias sobre o currículo definam-no como um plano de estudos ou uma programa muito composto e organizado baseado em objetivos, conteúdos e atividades, tendo em conta sempre as diversas áreas disciplinares, ou seja o currículo como algo planeado que será executado tendo por base as intenções previstas. Mas Morgado defende que “o currículo não se conceptualiza como um plano totalmente previsto, mas de uma forma abrangente, que depende das condições em que o mesmo é contextualizado” (2000, p. 31).

Outros autores defendem que quando aceitamos o currículo como algo compartimentado e como uma realidade estática, impedimos que este confronte os problemas e questões mais significativas da realidade social e cultural (Pring, 1976; Cavaco, 1993; Torres, 1994; Alonso, 1994 e 2001; Beane 2002).

Grundy (1993) afirma que, o currículo é uma construção cultural e sendo uma construção, tem que ser enquadrada e relacionada com o contexto em que será implementada, ou seja, a escola. Assim, o currículo não pode ser considerado como algo estático mas sim, algo flexível a ser adequado ao contexto.

Para Bobbit, um dos percursores do campo científico do Currículo e do Desenvolvimento Curricular, nos princípios do séc. XX, caracteriza o currículo como sendo “uma série de coisas que as crianças e os jovens devem fazer e experimentar como forma de desenvolverem as suas capacidades de fazerem bem as coisas, as quais moldam as questões da vida adulto” (Bobbit, 1918, p. 42). Tendo em conta este relacionamento entre o currículo e o desenvolvimento do individuo para a vida adulta, Tate (1994) refere que “o currículo nacional tem uma parte chave em ajudar uma sociedade a manter a sua identidade” (Tate, 1994, citado por Ross, 2000, p.11).

Pese embora termos que lidar com estas diversas e variadas definições que existem do currículo, pode-se encarar o currículo como as aprendizagens e as experiências proporcionadas e adequadas às crianças ao longo da sua vida escolar que visa o desenvolvimento completo e significativo das suas capacidades e conhecimentos para assim se tornar num cidadão ativo e competente na sociedade.

2.1. O currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O 1.º Ciclo do Ensino Básico corresponde aos primeiros quatro anos de ensino obrigatório do sistema educacional português. No Artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho, documento legislativo que estabelece o atual quadro de orientações curriculares para o sistema educativo português, o currículo está definido como “o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo”.

Os documentos “Organização Curricular e Programas” (DEB, 2004) e “Currículo Nacional do Ensino Básico” (DEB, 2001)² salientam o conjunto de aprendizagens e de competências, a desenvolver pelos alunos, ao longo do seu percurso, no ensino básico, como uma

etapa da escolaridade em que se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente, para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspectiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade. (DEB, 2001, p.11)

No documento “Organização Curricular e Programas” (DEB, 2004), encontram-se os objetivos gerais do ensino básico, sua estrutura curricular, quais os princípios orientadores da ação pedagógica no 1.º ciclo e quais as componentes dos domínios disciplinares. É também apresentado o programa³ definido para cada área curricular onde a criança tem a oportunidade de desenvolver competências e capacidades a diversos níveis para se tornarem cidadãos críticos, ativos e puder participar na vida social de forma produtiva e integral. A seguir apresenta-se um esquema onde estão apresentados os diversos elementos do currículo.

² Este documento, embora se possa considerar importante, foi revogado pelo atual Ministério de Educação, pelo que não é atualmente um documento oficial pelo qual os professores devem orientar a sua prática educativa (Despacho n.º 17169/2011, de 23 de Dezembro).

³ Entretanto, houve alterações nos programas da Língua Portuguesa e Matemática, em 2007 e 2008, com as correspondentes referências bibliográficas: Reis, C. (coord.), et al. (2009), Programa de português do ensino básico. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação; Ponte, J. et al. (2007). Programa de matemática do ensino básico. Lisboa: Departamento da Educação – Ministério da Educação.

Educação para a Cidadania	Áreas disciplinares de frequência obrigatória (a):		Total: 25 horas
	<ul style="list-style-type: none"> • Língua Portuguesa • Matemática • Estudo do Meio • Expressões: - Artísticas; - Físico-motoras 		
	Formação Pessoal e Social	Áreas curriculares não disciplinares (b):	
	<ul style="list-style-type: none"> • Área do projeto • Estudo acompanhado • Formação Cívica 		
	Educação Moral e Religiosa (c) Atividades de enriquecimento (d)		
a) Do total das horas letivas previstas, no mínimo: i) 7 horas letivas de trabalho semanal para o Português, e ii) 7 horas letivas de trabalho semanal para a Matemática. b) Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias de informação e da comunicação, e constar explicitamente no plano de turma. c) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 15.º, parte final. d) Atividade de carácter facultativo, nos termos do artigo 14.º, incluindo uma possível iniciação a uma língua estrangeira, nos termos de n.º1 do artigo 9.º			

Quadro 1 – Desenho Curricular do 1.ºCiclo do Ensino Básico (Decreto-Lei n.º 139/2012)

O desenvolvimento curricular é orientado por parte do estado que define os planos curriculares, formula os objetivos curriculares, elabora os programas, define as normas de avaliação, determina a política de produção de manuais e livros de texto e produzem os critérios para a organização dos grupos de docência e do agrupamento dos alunos, mas depois desta administração central é o contexto de gestão que decide o currículo (Pacheco, 2001).

O currículo deve ser uma “construção que se situa ao nível da mesoestrutura curricular, constituída pelos estabelecimentos escolares e entre a macroestrutura, da administração central, e a microestrutura de ensino, representada por professores e alunos em situação de interação didática” (Pacheco, 2001, p.89). A escola participa ativamente na construção curricular, adequando o currículo ao contexto específico, criando assim o Projeto educativo do Agrupamento, isto é, um

documento pedagógico que elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa. (Costa, 1991, p.10)

Após o estabelecimento do Projeto Educativo, a segunda decisão remete para a elaboração de projetos curriculares, ou seja, uma modelação dos conteúdos pelos professores

de forma a atender à particularidade da escola, dos alunos e da comunidade dos professores (Pacheco, 2001). Ainda no Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho, vemos que o currículo deve ser analisado pelo professor que, por sua vez, deve adaptá-lo às necessidades da sua turma, e assim, embora não o refira de forma expressa – é assim que o entendemos –, criar um projeto curricular da turma adequado que permita a exploração de todas as áreas curriculares de forma integrada, permitindo o desenvolvimento global do aluno e a de compreensão e aquisição dos conteúdos e competências.

As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo são objeto de planos de atividades integrados no respetivo projeto educativo, adaptados às características das turmas, através de programas próprios, a desenvolver pelos professores titulares de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos (Artigo 2.º).

Reconhecendo o papel fundamental do professor na implementação e defesa do currículo, no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, foi definido o perfil geral de desempenho profissional do educador e do professor dos ensinos básico e secundário.

Esse perfil define que o professor tem a responsabilidade de “desenvolver 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” (Anexo II:1) e “promover a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo”(Anexo III:1).

2.2. O modelo PROCUR: O Projeto Curricular Integrado

O projeto “PROCUR – Projecto Curricular e Construção Social”, surgiu como proposta de inovação educativa centrada na ideia de **Projeto Curricular Integrado**. Este consiste na articulação entre os processos de formação de professores com o desenvolvimento curricular baseados nos contextos reais das escolas de hoje. Pretende melhorar a qualidade educativa, adaptando o currículo às necessidades dos alunos, criando também uma clima de participação e colaboração, assim, responsabilizando toda a comunidade escolar pelo sucesso educativo (Alonso, 1998, p.467).

Este teve início nos anos 90, do século passado, por um grupo de professores que sentiram que era necessário a construção de uma rede de escolas em que a inovação pretendida pudesse ser iniciada tendo os professores, os alunos e as comunidades locais como os protagonistas na construção de mudança.

Para começar este processo e assegurar a facilitação e regulação do mesmo foi formada uma equipa de coordenação/investigação/formação constituída por um grupo de pessoas com formações e valências diversificados do então Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho para elaborar um estudo de caso envolvendo várias escolas do ensino básico.

Num primeiro ano a rede do projeto consistia em cinco escolas do 1.º Ciclo, juntando mais duas escolas do mesmo ciclo ao projeto mais tarde. Foi nestas sete escolas que, ao longo de três anos, que foram desenvolvidos o estudo de caso onde se desenvolveu o Projeto PROCUR. Este foi implementado tendo em conta os pormenores de cada um dos contextos escolares e das equipas e pessoas, sem perder a visão global da ideia de projeto em rede.

No fim do projeto depois de entrevistas, recolha e análise de dados, etc., constatou-se que os projetos curriculares desenvolvidas apontaram para “uma nova conceção da aprendizagem escolar, em que o aluno se posiciona como construtor reflexivo de conhecimento em interação com os outros e a realidade, tornando a sua experiência escolar mais significativa, gratificante e funcional” (Alonso, 1998, p. 601).

O Projeto PROCUR encara o currículo como uma “construção social” dinâmica (Alonso, 2000, p.63), sendo este construído pelos professores, alunos e comunidade de forma flexível e contínua, tendo em conta as necessidades do contexto e assim dando significado ao Projeto Curricular Integrado.

Para atender e satisfazer as exigências e necessidades pessoais e sociais do contexto descritos no Capítulo I, as atividades educativas que seriam desenvolvidas, bem como as orientações pedagógicas que seriam assumidas tinham que ser pensadas e planeadas tendo em consideração as mesmas. Para esse fim, optou-se por implementar um **Projeto Curricular Integrado** (PCI), que acaba por ser um constructo central para os desígnios do Projeto PROCUR.

Como já foi referido anteriormente, a ideia de PCI foi construído no âmbito do Projeto

PROCUR e “sustenta-se na necessidade de que, para manter a coerência entre as propostas e os princípios teóricos e a sua realização prática, todas as componentes do currículo e os diferentes contextos e processos de intervenção e concretização devem conjugar-se da forma articulada”, criando assim um projeto que oriente a formação integrada e significativa dos alunos (Alonso 2002, p.62).

Cortesão descreve o projeto como um “plano de acção, intenção, desígnio, intento, programa, projectil, roteiro, empresa, esboço, lançamento... daí a existência de projecto de vida, projecto de acção (...) projecto educativo” (1990, p.81). Zabalza e Ángel definem o currículo como um “projeto conjunto a desenvolver por toda a equipa de professores de uma escola” (1992, p.90). Um PCI é um plano de ação que envolve toda a comunidade escolar na criação de um projeto com objetivos e atividades que integram o currículo de forma significativa e intencional.

Para o desenvolvimento de um PCI o professor analisa e identifica a situação do contexto em que está inserido e, tendo em conta os seus intervenientes como participantes ativos da construção do PCI (Alonso, 2002), procura atender às questões que devem ser tidas em conta ao longo da investigação e reflexão sobre a adaptação do currículo nacional ao contexto em questão. As questões que se colocam para a construção, desenvolvimento e avaliação do PCI são as seguintes: Quem somos? Quais as nossas prioridades de ação? O que pretendemos? Como e quando o vamos conseguir? Como nos organizamos? Como saberemos o quê e como o estamos a conseguir? Como saberemos o que conseguimos? Como e quando vamos partilhar e comunicar o nosso trabalho à comunidade educativa? (Alonso, 1994, 1996, 1998).

Estas perguntas levam o professor a: questionar que princípios, valores, objetivos, capacidades a desenvolver; selecionar, organizar e sequencializar os conteúdos; refletir sobre os processos e metodologias a usar; definir em que espaços se pretende desenvolver as atividades e que materiais, meios e recursos se pretende utilizar; e ter sempre em atenção as características pessoais e sociais dos destinatários, ou seja, os alunos como pessoas e cidadãos possuidores de conhecimentos, ideias e opiniões próprias. Desta forma, cria-se um currículo equilibrado e adequado ao contexto. Tendo isso em conta, o professor elabora e realiza “atividades integradoras” (Alonso, 1998) adequadas e significativas. Atividades estas que se constituem como veículos das “soluções criativas, criteriosas e relevantes, no processo de desenvolvimento e gestão curricular necessárias para adequar/recriar o currículo nacional”.

(Alonso, 2002, p.72)

A criação de um PCI deve seguir os seguintes critérios de construção apresentados por Alonso (1996, pp. 23-24):

- Adequação: o currículo deve partir de uma análise das condições da realidade em que este será desenvolvido. Por isso, deve-se começar por fazer um levantamento das necessidades individuais, culturais e sociais dos destinatários e do contexto.
- Relevância: as propostas curriculares devem ser relevantes, significativas para os destinatários.
- Articulação vertical, horizontal e lateral: o currículo deve mostrar uma sequência progressiva e interligada entre os diferentes anos e ciclos; deve criar uma interligação entre todas as capacidades, saberes e atitudes desenvolvidas nas diferentes atividades curriculares e deve ter em conta os conhecimentos prévios do aluno.
- Equilíbrio: o currículo deve ter uma organização harmoniosa dos diferentes domínios de formação (competências e conteúdos).
- Flexibilidade: Deve ser aberto para ser adequado e enriquecido por meio de processos de reflexão e investigação-ação.
- Pluralismo: Deve ser acolhedor das diferentes culturas e valores, assim oferecendo um modelo formativo aberto plural e universal.
- Sistemática: A estrutura deve ser clara e organizada, tendo coerência interna entre as suas componentes: princípios, objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação.
- Proporção: Deve existir um equilíbrio entre a extensão e profundidade dos conteúdos.

Quando a construção de um PCI segue estes princípios torna o processo de ensino e aprendizagem significativo e transformador. Cria a oportunidade para a mudança da sociedade, começando pelos seus cidadãos mais novos. Segundo Gimeno, o currículo deve ser como um texto que tem uma primeira versão que se vai transformando, enriquecendo e reconstruindo em função dos diferentes contextos de realização. O currículo é agora visto como uma praxis, isto é, um conjunto de atividades que visam a transformação da organização social (Gimeno, 2003, p.62).

3. A motivação e a educação

Neste apartado de revisão de conceitos teóricos pretendemos sistematizar alguns dos contributos que as questões da motivação têm trazido para os processos de ensino e aprendizagem e para a educação na sua generalidade. O mesmo se pode dizer em sentido inverso. A investigação sobre os processos humanos relacionados com a motivação em muito tem beneficiado com a investigação que se tem realizado ao nível da motivação com fins específicos de melhorar os processos de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, pretendemos começar por uma tentativa de contribuir para a sistematização do conceito de motivação. Afinal, o que se entende por motivação? Nesse sentido continuamos a discussão com o esclarecimento do entendimento que se pode aferir sobre os processos de motivação intrínseca e motivação extrínseca. Interessa-nos, sobretudo, discutir o papel que desempenha essa motivação nos processos educativos e nos contributos que podem aportar para as diferentes teorias de aprendizagem. Nesta perspetiva, em torno da reflexão da motivação no processo de ensino e aprendizagem, discute-se vários tipos de necessidades psico-académicas que este processo deve ajudar a concretizar e desenvolver: de autonomia, de competência, de relacionamento e pertença, de autoestima e de envolvimento e prazer.

Terminamos este ponto sobre a revisão de literatura com considerações sobre o papel do professor na motivação dos alunos

3.1. Definição de motivação

A motivação é definida como o processo que inicia, guia e mantém comportamentos orientados por metas. É a disposição de exercer um nível elevado e permanente de esforço em favor das metas da organização, sob a condição de que o esforço seja capaz de satisfazer alguma necessidade individual. Motivação é o que nos leva a agir e isso pode ser a procura de um copo de água para reduzir a sede ou a leitura de um livro para diversificar o conhecimento.

A palavra motivação deriva do verbo Latim *movere* (mover). A motivação requer atividade ou ação da nossa parte, sendo essa mental ou física (Pintrich & Schunk, 2002, p.5). A motivação resulta da interação entre fatores do consciente e inconsciente como: a intensidade do desejo ou necessidade; o incentivo como recompensa ou valor atribuído a uma determinada ação ou meta; e as expectativas do indivíduo e dos seus pares. Segundo Chiavenato (1999), a

motivação é tudo aquilo que estimula alguém a agir de determinada forma ou, pelo menos, que dá origem a uma disposição a um comportamento específico.

As teorias sobre a motivação procuram explicar porque as pessoas se comportam de uma maneira particular. Historicamente, teorias mecanistas dominavam o campo teórico de motivação, entendendo os humanos como seres passivos levados a ação por desequilíbrios biológicos, mas ao longo dos últimos 100 anos estas ideias iniciais têm evoluído de uma forma diversificada e aprofundada. Existem imensas abordagens teóricas relacionadas com a motivação, mas faremos referência a apenas quatro abordagens gerais: comportamental, humanística, cognitiva e sociocultural.

As abordagens comportamentais, também designadas por Behavioristas, sugerem que a motivação resulta de reforços eficazes. Behavioristas como Skinner defendem que se formos constantemente recompensados ou punidos por um determinado comportamento, então, desenvolveremos hábitos e tendências comportamentais específicas, isto é, o nosso comportamento é condicionado por incentivos, recompensas, reforços e punições.

Nos anos 40, psicólogos humanistas argumentaram que as teorias behavioristas não explicavam adequadamente porque é que as pessoas agem de certas maneiras. Os reforços podem ser efetivos mas diminuem a motivação intrínseca do aluno e deslocam o foco para o reforço em vez da aprendizagem. Na perspetiva humanista motivar significa incentivar os recursos internos das pessoas, ou seja, o sentimento de competência, autoestima, autonomia e a necessidade de realização pessoal.

Segundo um dos proeminentes humanista dos anos 70, Abraham Maslow, dentro do ser humano existe uma hierarquia de necessidades que são a fonte da motivação. Essas necessidades são definidas nos seguintes termos: Fisiologia, Segurança, Amor/Relacionamento, Estima e Realização Pessoal. As primeiras três são necessidades de carência, porque devem ser satisfeitas para que os indivíduos se sintam bem, saudáveis e seguros, sem as quais as restantes necessidades perdem interesse. As duas últimas são necessidade de crescimento, pois estão relacionadas com o desenvolvimento e a realização do potencial de cada pessoa. Na teoria do Maslow é só à medida que cada uma das necessidades é satisfeita que a necessidade imediatamente superior se torna dominante, formalizando-se assim o sentido típico de pirâmide, que caracteriza esta teoria. Na base estão as necessidades básicas, fisiológicas, de segurança,

que são o sustento para que outras necessidades de nível superior se possam manifestar e ganhar espaço, associadas à fruição, ao desenvolvimento cultural, artístico e à descoberta de um potencial de realização humana.

A teoria do Maslow permite-nos ver o aluno como um todo, isto é, com necessidades físicas, emocionais e intelectuais que se interrelacionam, mas é criticado porque o comportamento do ser humano nem sempre segue esse padrão. Os autores de abordagens cognitivas de motivação como Weiner e Graham defendem que o ser humano tenta dar sentido ao seu comportamento e ao comportamento dos outros, procurando explicações e causas.

Esta teoria procura explicar os comportamentos humanos tendo em conta a análise e compreensão que o ser humano faz com informação recebida, em oposição a um conjunto de instruções intrínsecas que governam os comportamentos perante diversas situações. Por outras palavras, a ação humana resulta de um processo de pensamento e não apenas uma resposta automática baseada em regras pré-programadas.

Para os autores como Lave, Wagner e Bandura, que defendem uma conceção sociocultural da motivação, enfatizam que as teorias de aprendizagem social da motivação são integrações de abordagens comportamentais e cognitivas, isto é, levam em consideração os efeitos ou resultados de comportamentos, preocupação principal dos behavioristas, e consideram o interesse dos cognitivistas no impacto de crenças e expectativas individuais, mas enfatizam que o ser humano realiza certas atividades dentro de uma comunidade para manter a sua identidade e relações interpessoais.

A identidade é um conceito central do ponto de vista sociocultural da motivação que defende que quando nos vemos como futebolistas, professores ou engenheiros, vamos agir de acordo com essa identidade e à do grupo social ao qual pertencemos. Aprendemos observando e interagindo com as outras pessoas da nossa comunidade e somos motivados a aprender os valores e as práticas dessa comunidade para manter a nossa identidade. Assim, um aluno sentirá maior motivação para aprender se fazem parte de uma turma ou comunidade escolar que valoriza a aprendizagem.

Na aprendizagem social a motivação é também vista como um produto que resulta de duas forças essenciais: a expectativa do indivíduo de conseguir algo ou atingir um objetivo e o valor do mesmo para ela (que se pode expressar na fórmula “motivação = expectativa x valor”).

Por exemplo, se um aluno acredita que pode tirar uma boa nota no teste (alta expectativa) e se a nota boa é importante para ele (alto valor), então a sua motivação vai ser forte. Mas se qualquer um dos fatores for zero (não acredita que pode tirar uma boa nota, ou não se importa com o valor dessa mesma nota), então a sua motivação será fraca.

Todas as teorias e abordagens acima mencionadas contribuem para um entendimento abrangente da motivação humana.

3.2. Motivação intrínseca e extrínseca

Como vimos anteriormente, a motivação é tudo aquilo que estimula alguém a agir de determinada forma ou, pelo menos, que dá origem a uma disposição a um comportamento específico. O impulso à ação pode ser provocado por um estímulo externo, provindo do ambiente, ou também ser gerado internamente nos processos mentais do indivíduo (Chiavenato, 1999).

De forma a explorar o conceito de motivação, há autores que referenciam que esta pode ser considerada como uma motivação intrínseca ou uma motivação extrínseca, fazendo-a depender dos fatores que a desencadeiam para a ação.

A motivação intrínseca é a motivação que nos leva a escolher ou a realizar uma tarefa ou atividade sem alguma razão compeltivo a não ser a simples satisfação que a tarefa traz por si só. Este tipo de motivação interpela-nos a fazer algo mesmo quando não temos de o fazer (Raffiné, 1996, p.3). Os motivos intrínsecos são aqueles que se satisfazem por reforço interno sem qualquer dependência em objetos externos como as recompensas (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.508). Uma criança intrinsecamente motivada realiza tarefas porque tem prazer na concretização dessas tarefas. Por exemplo, uma criança que faz as suas equações de matemática porque a sua concretização é-lhe intrinsecamente agradável. A motivação intrínseca resulta da própria concretização dessa atividade, ou seja, ela própria faz parte da motivação para a sua realização.

Já a motivação extrínseca refere-se à motivação que vem de uma fonte “externa” ao próprio indivíduo. Os fatores motivacionais são externos, como, por exemplo, recompensas, prémios, etc. Estas recompensas providenciam a satisfação e prazer que a atividade ou tarefa em si não providencia. Uma criança extrinsecamente motivada realiza uma tarefa mesmo que

tenha pouco interesse nela por causa da satisfação antecipada da recompensa. Reportando-nos ao exemplo dado acima, uma criança que não gosta de matemática pode fazer bem as equações porque quer a recompensa associada à concretização dessa tarefa, e que pode ser dinheiro, a aprovação do adulto, etc.

Para Csikszentmihalyi todo o nosso comportamento é governado pela motivação extrínseca e intrínseca. As forças da motivação intrínseca advêm da crença que uma dada atividade é uma recompensa por si só, pois essas atividades tornam-se agradáveis (por exemplo, desporto, jogos, rituais religiosos, etc.). As forças da motivação extrínseca podem ser forças biológicas (fome, sono) ou podem derivar da estrutura de recompensas em que o indivíduo se encontra socialmente inserido (dinheiro, prestígio, notas, etc.) (Csikszentmihalyi, 1991).

Segundo autores como Pintrich e Schunk (2002), Raffini (1996) e Brophy (1998), uma criança intrinsecamente motivada traça metas de aprendizagem, participa ativamente no processo de construção do conhecimento, sabe tomar decisões, quer trabalhar em grupo e gosta de trocar ideias e partilhar o que aprendeu. A escola constitui um meio ideal para desenvolver a motivação dos alunos e daí ter um papel fundamental no desenvolvimento de cidadãos ativos e críticos.

A motivação intrínseca é influenciada por vários fatores. O desejo de procurar e conquistar desafios está no âmago da motivação na sala de aula. Este desejo é alimentado pelas necessidades psico-acadêmicas dos alunos de, entre outros aspetos, controlar as suas próprias decisões (necessidade de autonomia); realizar tarefas e atividades que lhes fazem sentir bem-sucedidos (necessidade de competência); sentir que fazem parte de algo maior do que eles mesmos (necessidade de relacionamento/sentimento de pertença); sentirem-se bem entre os pares e/ou com eles mesmos (necessidade de autoestima); e encontrar prazer naquilo que fazem (necessidade de envolvimento e aproveitamento).

Brophy, citado em Woolfolk, descreve a motivação dos alunos para aprender como “a tendência de um aluno a considerar as atividades académicas significativas e de valor a tentar extrair delas os benefícios académicos pretendidos. A motivação para aprender pode ser entendida tanto como um traço geral quanto como um estado específico à situação” (Woolfolk,

2000, p.331)⁴.

Assim sendo, um dos objetivos principais do projeto de investigação deste trabalho, como pretendemos apresentar no Capítulo IV, é desenvolver a motivação para a aprendizagem e a procura e construção de novos conhecimentos. No ponto seguinte pretende-se perceber como estas questões da motivação intrínseca podem ser trabalhadas nos processos de ensino e aprendizagem.

3.3. A motivação no processo de ensino e aprendizagem

Aprendizagem é uma das funções mentais mais importantes nos seres humanos, pois é por meio do processo de aprendizagem que o ser humano adquire e modifica competências, habilidades, conhecimentos, comportamentos e valores. Para Bruner (1964), a motivação especifica as condições que predispõem um indivíduo para a aprendizagem.

Friedemann defende que “a motivação é fator que influencia o desenvolvimento: se a motivação é grande, a criança irá esforçar-se para fazer as coisas mais complexas” (Friedmann, 1996, p.66). A motivação desempenha um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois empurra-nos a participar em atividades e tarefas que nos proporciona conhecimento, capacidades e o desenvolvimento de competências.

Como já foi referido no ponto anterior existem várias necessidades que afetam a motivação intrínseca do aluno. Em seguida, apresenta-se cada uma destas necessidades de forma sucinta, procurando explicar como estas contribuem para o processo de ensino e aprendizagem e vice-versa.

3.3.1. Necessidade de Autonomia

A autonomia e a autodeterminação na sala de aula são fundamentais para a motivação dos alunos, pois independentemente das suas capacidades ou classificações, os alunos querem ter a liberdade de decidir por eles mesmos que atividades querem realizar, como querem realizá-las. Todos nós sentimos a necessidade de controlar as decisões que afetam as nossas vidas em vez de estarmos repetidamente forçados ou compelidos a concordar e a realizar os desejos de alguém que esteja imbuído de uma autoridade superior (Rafini, 1996).

⁴ É de notar que como procederam-se a várias leituras em Inglês, decidiu-se fazer a tradução das citações que são apresentadas ao longo do trabalho.

Para desenvolver a autonomia nos alunos é preciso providenciar aos mesmos a possibilidade de tomar ou de fazer escolhas, pois é “ao aprender a fazer escolhas que leva ao compromisso e é o compromisso que leva à responsabilidade. Por sua vez, a responsabilidade ou complacência de ser responsabilizado pelas decisões leva ao sentimento de autodeterminação e autonomia” (Raffini, 1996, p.17).

A escola é o local ideal para o desenvolvimento da autonomia, sendo que nela encontra-se os recursos humanos, físicos e sociais necessários para a construção do cidadão, que se pretende autônomo e responsável perante a sociedade.

3.3.2. Necessidade de Competência

É fundamental criar um ambiente em que todos os alunos reconheçam que o seu esforço para aprender lhes possibilite desenvolver um sentimento de competência acadêmica. É certo que o tempo e o esforço requerido diferem de aluno para aluno, mas todos podem experienciar o sentimento de competência que advém do sucesso obtido nas atividades. Um dos objetivos gerais do Ensino Básico é “criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos” (DEB. 1994, p.13). Alunos que “acreditam que são competentes desfrutam mais das tarefas e demonstram uma maior motivação intrínseca que os alunos que julgam ter um baixo nível de competência” (Pintrich & Schunk, 2002, p.250).

É ao traçar metas e vê-las a serem cumpridas que o aluno se sente competente. Estas metas podem ser de longo ou curto prazo, de grupo ou individuais, mas devem ser significativas e adaptadas a cada contexto e aluno. A meta pode ser algo simples, como terminar um determinado exercício com sucesso, trabalhar bem em grupo, ler um texto com mais clareza, etc. A escola pode e deve criar o alicerce do sentimento de competência que os alunos precisam para se sentirem capazes e seguros e daí motivados perante o processo de ensino e aprendizagem em que vão estar permanentemente envolvidos ao longo da vida.

3.3.3. Necessidade de Relacionamento e Pertença

A necessidade de pertencer e relacionar-se com outros influencia significativamente a motivação dos alunos ao nível individual e da turma como um todo (Raffini, 1996, p.7). Na escola de hoje e nas diferentes salas de aula encontram-se alunos com enquadramentos económicos, raciais e sociais diversos. Estes sentem-se motivados para assegurar um lugar no grupo ou turma, a sentirem que é lá que pertencem. Muitos desenvolvem este sentimento ao

esforçaram-se para fazer contribuições significativas para os seus amigos, o professor e a turma. Pelo contrário, alunos que não se sintam aceites pela turma podem chegar a sentirem-se malsucedidos e desencorajados e daí a procurarem meios alternativos e antissociais para ganhar um determinado estatuto que a escola não soube ou não conseguiu atribuir. Goodenow propôs que o sentimento de pertença na escola reflete o quanto “os alunos de sentem pessoalmente aceites, respeitados, incluídos e apoiados pelos outros no ambiente social da escola” (1993, p.80).

Quando um professor trabalha na sala de aula no sentido de todos os alunos se sentirem integrados e valorizados, satisfazendo as necessidades dos alunos de se relacionarem com os outros, providencia um ambiente seguro necessário para os alunos se sentirem que podem explorar por si mesmos o seu potencial. Para isso, a escola deve proporcionar aos alunos oportunidades de desenvolver as capacidades de trabalhar em grupo de forma interdependente para assim se tornarem em cidadãos ativos e capazes de se relacionarem com os outros de forma a melhorar a sociedade em que estão inseridos.

3.3.4. Necessidade de Autoestima

A autoestima do aluno tem um impacto significativo em quase tudo que o mesmo faz – na forma como se envolve nas atividades, na postura como enfrenta os desafios e na atitude das suas interações com os outros. A autoestima também tem um efeito marcante na execução/atuação académica. A baixa autoestima pode diminuir a vontade do aluno para aprender, pode afetar a sua habilidade de focar-se numa tarefa e o seu desejo de arriscar. Por outro lado, uma boa autoestima faz parte da essência do sucesso escolar e providencia um alicerce firme para a aprendizagem.

Segundo Berk, é no 2.º ano de escolaridade que a estimação ou o apreço que os alunos têm por eles mesmos começa a coincidir com as opiniões dos outros à sua volta, isto é, a sua autoestima correlaciona-se com as classificações dos professores, as notas dos testes e as observações diretas (Berk, 1994). Assim sendo, a escola e o professor podem e devem ter uma influência ativa na construção da autoestima do aluno e tornarem uma das suas fontes essenciais de motivação. Mas não é apenas aumentar a autoestima que vai afetar de forma positiva a aprendizagem e a motivação dos alunos, fazendo com que as suas realizações melhorem de forma automática. A autoestima tem tendência a fluir a partir de realizações e

conquistas e não o contrário (Pintrich & Schunk, 2002). Assim sendo, cabe à escola criar um currículo que visa o sucesso dos alunos, no sentido de melhorar a autoestima dos mesmos, tornando-os cada mais motivados para a aprendizagem.

3.3.5. Necessidade de Envolvimento e Prazer

A necessidade de diversão é fundamental para todos os seres humanos. As pessoas procuram atividades que lhes dão prazer físico, social cognitivo ou psicológico (Raffini, 1996, p.231). Como já foi referido, a motivação intrínseca é aquela que provém do envolvimento por si só numa determinada tarefa por interesse e/ou por prazer. Daí que para aumentar a motivação intrínseca do aluno perante o processo de aprendizagem, a escola deve criar momentos em que as atividades curriculares propostas devam, de alguma forma, ser uma fonte de prazer para o aluno.

Quando um professor compreende a relação “prazer – motivação – aprendizagem”, pode proporcionar experiências de aprendizagem prazerosas e significativas que enriquecem o currículo e o processo de ensino e aprendizagem. Por exemplo, quando um professor que conhece os seus alunos e sabe que uma criança detesta matemática, mas gosta imensa da expressão plástica, pode aproveitar o prazer que a criança sente quando realiza tarefas de expressão plástica e explorar alguns elementos de matemática. Assim, o prazer de realizar atividade artística motiva a criança a realizar uma tarefa que por norma a deixaria desmotivada.

3.4. O papel do professor na motivação dos alunos

O papel do professor é fundamental na motivação do aluno, uma vez que a sua atividade está em permanência a influenciar o aluno de diversas formas. De facto, virtualmente tudo o que um professor faz tem um impacto potencial motivacional nos alunos (Stipeck, 1996). A sua influência não se limita apenas às ações motivacionais óbvias, mas também às ações associadas à gestão do grupo, às estratégias de avaliação, à ação disciplinar, às tarefas fornecidas, etc.

Bandura, na sua teoria de aprendizagem social ou modelagem, defende que “os professores proporcionam as condições para a aprendizagem na sala de aula não só através do que dizem, mas também através do que fazem” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.256).

Fomentar o interesse dos alunos é mais do que apenas estimular os seus sentidos visuais

ou auditivos. Assim, “no coração do ensino entusiástico está a habilidade de selecionar procedimentos instrucionais e atividades que se relacionam com as necessidades e experiências atuais da criança” (Raffiné, 1996, p.12). O significado, o valor e o entusiasmo que o professor transmite pode “aumentar a aprendizagem dos observadores e os seus processos motivacionais” (Perry, 1985, p. 67).

Para Pintrich e Schunk (2002), o ensino é uma forma de liderança que visa afetar o comportamento dos alunos na sala de aula. Sendo o professor o líder no contexto escolar é este que cria o ambiente da sala e as suas características sociais, psicológicas e emocionais, tendo todos estes fatores uma influência direta e fundamental na motivação dos alunos.

É vital que o professor conheça cada um dos seus alunos, os pontos fracos e fortes dos mesmos para saber como e quando intervir e ajudar a criança de forma adequada e motivadora. Se uma criança está com dificuldades numa tarefa e o professor não lhe oferece ajuda, ou, por outro lado, se o professor ajudar uma criança que não precisa e não solicitou ajuda, em ambos os casos pode estar a fazer com que essas crianças se sintam incompetentes e desmotivadas. Conhecer os seus alunos permite ao professor dar feedback construtivo aos mesmos. Só este conhecimento aprofundado permite moderar e potencializar as capacidades dos alunos, permite saber o quanto melhoraram ou precisam de melhorar em determinadas situações.

Pintrich e Schunk defendem que “o professor pode aliviar possíveis efeitos negativos da ajuda ao serem positivos. Devem comentar aquilo que os alunos fazem bem e o que podem melhorar. Dar ajuda com palavras de encorajamento beneficia a motivação” (2002, p. 327).

Como já foi referido, em alguns casos, só quando as necessidades básicas do ser humano são satisfeitas é que este se sente motivado para outras necessidades de nível superior, como a necessidade de aprender ou de realização pessoal. Assim sendo, o papel professor não se limita apenas em proporcionar um clima dentro de sala de aula que favoreça a motivação, mas também deve apoiar os alunos, na medida do possível, fora da sala de aula, procurando assegurar que as suas necessidades primárias sejam atendidas e estejam a ser respeitadas.

Capítulo III

Metodologia de Investigação

Capítulo III – Metodologia de Investigação

Apresentação

Neste capítulo pretendemos apresentar o âmbito do presente estudo, nomeadamente, os objetivos, a questão de investigação, os procedimentos metodológicos usadas, bem como os instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados.

1. Questão de investigação e objetivos de estudo

Tendo em conta as necessidades dos alunos e o contexto descritos no Capítulo I, assim como as potencialidades do PCI apresentadas no Capítulo II, a principal questão de investigação é perceber

- De que forma o desenvolvimento de um Projeto Curricular Integrado pode proporcionar oportunidades e experiências favoráveis para a promoção da motivação intrínseca das crianças no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Por conseguinte, os principais objetivos deste estudo centram-se em:

- Compreender de que forma o desenvolvimento de um Projeto Curricular Integrado promove a construção ativa e crítica de conhecimentos significativos, nomeadamente através da exploração e desenvolvimento de conhecimentos e competências consignados no currículo;
- Compreender de que forma o desenvolvimento de um Projeto Curricular Integrado atribui significado à construção de atividades e estratégias que potencializam o aumento da motivação intrínseca dos alunos;
- Evidenciar os processos que levam a implementação de um Projeto Curricular Integrado a contribuir de forma positiva para o desenvolvimento profissional do professor;
- Analisar o papel de reciprocidade entre a motivação intrínseca e o trabalho, orientado de acordo com a metodologia de investigação de problemas, realizado no âmbito do Projeto Curricular Integrado.

2. Abordagem metodológica

Antes de iniciar o projeto de intervenção pedagógica, o estágio propriamente dito começou com um período de observação. Este tempo serviu para conhecer e analisar o contexto: que estratégias e metodologias usava a professora cooperante, quais os pontos fracos e fortes, interesses e necessidades da turma e dos alunos como indivíduos, etc., de forma a criar um projeto de intervenção fundamentado e contextualizado. Queríamos propor e planificar um projeto que pudesse realmente marcar uma diferença positiva na vida destas crianças, no seu percurso escolar e no seu desenvolvimento como pessoas no seu sentido integral e harmonioso, como cidadãos ativos e críticos.

A escola é um lugar onde surgem as mais diversas situações conseqüentes da ação humana, isto é, problemas, conflitos, receios, ansiedades, dificuldades, etc. Os efeitos deste período escolar de uma pessoa tem implicações para toda a vida e numa perspectiva mais global, tem implicações na sociedade. Nesse sentido é fundamental que as práticas educativas sejam pensadas tendo em conta a intervenção e reconstrução da realidade em que se está inserida para assim, melhorá-la e criar uma sociedade mais democrática, respeitando as “capacidades inexploradas do ser humano e do papel que a educação pode desempenhar na produção de um futuro justo, inclusivo, democrático e imaginativo” (Kincheloe, 2002, p.111). Esta mudança social para um futuro melhor repousa substancialmente nos professores, sendo que estes, muitas vezes, ocupam um papel primordial no desenvolvimento do senso crítico, participativo e reflexivo dos seus alunos.

Assim sendo, do ponto de vista da abordagem metodológica, o desenvolvimento deste projeto foi orientado de acordo com alguns princípios da metodologia de investigação-ação (Cohen & Manion, 1989), sendo que esta é prática e interventiva, ligada à mudança através de uma ação deliberada, não se limitando apenas ao campo teórico, envolvendo todos os intervenientes no processo de forma participativa e colaborativa, valorizando-os como agentes de mudança críticos e autocríticos. Elliot (1991, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.18) refere que “podemos definir a investigação-ação como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre”.

Grundy e Kemmis (1989, citados em Máximo-Esteves, definam a investigação-ação educacional como,

uma família de actividades no desenvolvimento curricular, desenvolvimento profissional, programas de aperfeiçoamento da escola, de sistemas de planificação e desenvolvimento de políticas. Estas actividades têm em comum a identificação de estratégias de acção planeada, as quais são implementadas todas e depois sistematicamente submetidas à observação, à reflexão e à mudança. Os participantes na acção a ser considerada são integralmente envolvidas em todas estas actividades. (2008, p.21)

É importante referir que apesar da nossa intervenção não seguir minuciosamente todas as orientações de uma investigação-ação, segue ainda assim o seu processo cíclico, isto é, clarificar e diagnosticar a situação problemática para a prática, identificar e definir as estratégias de ação para resolver o problema, executar as estratégias previstas e a respetiva avaliação, e fazer a apreciação global do resultado, tendo em vista um novo esclarecimento do problema para seguir para um novo diagnóstico e subsequentes estratégias. Assim, podemos também descrever a investigação-ação como “uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica” (Coutinho et al., 2009, p.360).

De acordo com as considerações anteriores podemos dizer que o processo cíclico característico da abordagem metodológica da investigação-ação foi a base do projeto de intervenção e investigação que se implementou, tendo permitido: a identificação da problemática a ser investigada, neste caso a falta de motivação dos alunos perante a sua aprendizagem; a escolha refletida e adequada das estratégias de ação, ou seja, a proposta de construção, do Projeto Curricular Integrado; o desenvolvimento e a avaliação do mesmo; e, por fim, a análise dos processo dos resultados desse PCI, dos seus contributos tanto para o sucesso das aprendizagens escolares, como para o desenvolvimento profissional, nomeadamente ao nível do perfil profissional do docente de educação básica, onde se salienta as competências de investigação, reflexão e colaboração, que caracterizam a abordagem de PCI.

O conceito de investigação-ação, como abordagem metodológica, tem imensas vantagens para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, sendo ele um “conceito simultaneamente teórico e instrumental” (Máximo-Esteves, 2008, p.16). Ao articular a teoria e prática permite que o profissional melhore e adeque as estratégias utilizadas o que leva a um aumento significativo da qualidade e eficácia das práticas desenvolvidas. Ao refletir sobre e ao modificar as suas práticas de forma a que estes contribuem para a resolução de problemas, “os professores não só contribuem para melhorar o trabalho nas suas escolas, mas também ampliam o seu

conhecimento e a sua competência profissional através da investigação que efetuam” (Máximo-Esteves, 2008, p.18).

Esta metodologia torna-se bastante significativa pelos efeitos que tem na prática educativa do professor, isto é, altera a conceção que tem das suas capacidades e o papel que desempenha, aumenta a tomada de consciência dos problemas presentes na sala de aula, desenvolve a disposição para a autorreflexão, promove a articulação entre teorias de prática e a sua aplicabilidade prática, assim como alarga as suas perspetivas, ideias e crenças em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

3. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

Como já foi apresentado no capítulo anterior para alcançar os objetivos desta investigação optamos por implementar um Projeto Curricular integrado, acreditando que este modelo pedagógico de ensino e aprendizagem possibilita uma experiência de aprendizagem significativa e integrada.

Iniciamos o projeto com um período de observação para entender e analisar as estratégias utilizadas pela professora cooperante, quais os interesses e necessidades dos alunos, qual o funcionamento da comunidade escolar, que tipo de relacionamento a escola tem com os pais, etc. Deste modo foi possível planificar um projeto cujas atividades procuram ir ao encontro das características e necessidades evidenciadas. De seguida, desenvolvemos uma fase de intervenção onde procuramos trabalhar e desenvolver o currículo, de uma forma integrada, interativa e criativa, sustentada na reflexão, na investigação e na colaboração contínua. Na última fase da investigação, realizamos uma análise e avaliação global e final de forma a reconhecer o impacto das estratégias metodológicas utilizadas no desenvolvimento dos alunos, assim como no nosso crescimento profissional e pessoal. Tendo em conta a questão de investigação e os subseqüentes objetivos do presente estudo, optamos por utilizar diversos instrumentos de recolha de dados, nomeadamente as notas de campo, toda a documentação de suporte das atividades realizadas e a observação participante, sendo esta última a estratégia privilegiada, uma vez que permite estudar e participar no que está acontecendo em contexto, de forma real, ativa e imediata.

As notas de campo são “registos detalhados, descritivos e focalizados” onde o

investigador regista o contexto, as pessoas e as suas ações e interações, tendo como objetivo “registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem neste contexto”. Além do registo descritivo as notas de campo também incluem material reflexivo, isto é, o investigador escreve as suas interpretações, sentimentos, ideais ou impressões que surgem no decorrer da observação. Estas notas permitam que o investigador medita e reflita sobre tudo o que acontece à sua volta ao longo da investigação. (Máximo-Esteves, 2008, p.88).

As anotações provenientes deste procedimento metodológico são indispensáveis, sendo que é a análise destas que muitas vezes orientam as escolhas das atividades e estratégias a serem implementadas ao longo do estudo. Permitem também ao investigador refletir sobre a eficácia das atividades desenvolvidas, as necessidades dos alunos e a sua própria prática pedagógica.

Uma vez que temos como principais objetivos desta investigação, por um lado, perceber como podemos promover ou aumentar a motivação intrínseca dos alunos face à sua aprendizagem, e, por outro lado, compreender a relação entre essa motivação e a implementação de um PCI, a documentação de suporte das atividades realizadas torna-se fundamental para a aferição dos resultados e das inferências que daí possam resultar. Esta documentação consiste principalmente nos trabalhos realizados pelas crianças ao longo do projeto e é de salientar ainda que o registo fotográfico de algumas situações e atividades complementam a recolha de dados.

Por fim, sentimos a necessidade de dedicar um apartado deste trabalho à explicitação do processo de fundamentação e construção do desenho global do PCI, pois é a partir do conhecimento desta peça fundamental que se torna compreensível a intervenção pedagógica e os resultados obtidos a partir daí, que são os dados necessários para problematizar a questão de investigação e discutir os objetivos do trabalho proposto. É esse processo de explicitação do PCI que vamos passar a fazer no próximo Capítulo IV.

Capítulo IV

A intervenção: O PCI “A nossa «Terra» ”

Capítulo IV – A intervenção: O PCI “A nossa «Terra» ”

Apresentação

Neste capítulo pretendemos fazer um breve enquadramento sobre o processo de emergência do PCI e a apresentação da justificação das escolhas feitas ao longo da sua implementação e os objetivos do mesmo; apresentar os principais princípios educativos que visam orientar e fundamentar a ação; apresentar o desenho global do PCI e fazer a descrição das diversas fases do projeto e dos seus objetivos.

1. Surgimento, Justificação e Objetivos do Projeto

Queremos aqui fazer um breve enquadramento sobre o processo de emergência do PCI que formalizou a estrutura e o conteúdo da intervenção curricular e pedagógica em contexto do 1.º Ciclo, desenvolvida no âmbito a Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado de Ensino em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O tema do PCI implementado é “A nossa «Terra»” e o objetivo geral deste é a consciencialização, por parte das crianças, da riqueza histórica, cultural e ambiental da freguesia onde vivem. De forma concomitante, pretendemos também proporcionar momentos pertinentes para a elaboração de atividades que promovam o desenvolvimento de motivação dos alunos, pois nas observações iniciais do contexto, foi reportada a falta de motivação demonstrada pelos alunos perante as suas tarefas escolares e a sua aprendizagem.

Ao longo das primeiras semanas de observação, em conversas informais com as crianças, alguns pais, a Professora Cooperante e o Professor Supervisor, tomei conhecimento de algumas curiosidades da freguesia de Esporões de forma conhecer melhor o contexto do qual agora fazia parte.

Ficamos a saber que a freguesia de Esporões é rica em património histórico e cultural e que os conhecimentos dos alunos sobre o mesmo eram muito poucos. Desta forma, e devido à riqueza curricular que este tema pode proporcionar, achamos que seria um assunto pertinente para ser explorado. Daí surgiu o tema “A nossa «Terra»”.

Acho que a metodologia de construção de PCI e os pressupostos que a sustentam

encerram em si potencialidades significativas para conseguir alcançar os objetivos traçados em relação à motivação dos alunos. Brophy (1983) citado por Meece defende que o conceito de “Project-Based Learning” tem dois componentes essenciais: (1) por um lado, requer uma questão que orienta e conduz as atividades, e, (2) por outro lado, as atividades resultam numa série de produtos que dão origem a um produto final que dá resposta à questão inicial. Este conceito caracteriza-se pela diversidade de tarefas que incluem elementos novos e variados, pelos problemas desafiantes e autênticos, pela escolha dos alunos sobre o que fazer e como fazê-lo, pela colaboração entre os vários elementos da comunidade escolar e pela realização de trabalhos diversificados e esse trabalho resulta num produto final. É esperado que todas estas características acima mencionadas, que são características motivacionais, possam contribuir para o desenvolvimento da motivação intrínseca dos alunos. Crianças que estão motivadas para aprender, normalmente, tornam-se intrinsecamente motivadas para continuar o seu percurso de aprendizagem e de busca de conhecimento (Meece,1991).

Em face do enquadramento que permite verificar o surgimento do PCI, assim como perceber a lógica da sua fundamentação, podemos agora enunciar de forma sucinta quais os objetivos que queremos cumprir com a construção, desenvolvimento e avaliação do PCI “A Nossa «Terra»”. Assim, tendo em conta o contexto e as características e necessidades dos alunos, foram definidos os seguintes objetivos para o PCI:

- Conhecer melhor e explorar a riqueza histórica, cultural e ambiental da sua freguesia.
- Compreender o valor histórico e ambiental do Monte da Santa Marta das Cortiças.
- Conhecer os Celtas, o seu modo de vida e as suas tradições.
- Reconhecer a importância da civilização Celta e o seu impacto na nossa cultura.
- Desenvolver a motivação para a busca e construção de novos conhecimentos.
- Desenvolver a capacidade de trabalhar cooperativamente em diferentes formas grupais.
- Utilizar formas variadas de comunicação escrita, oral e gráfica das diversas áreas curriculares.
- Contactar com várias de ensino-aprendizagem e desenvolver diferentes capacidades nas mesmas
- Desenvolver um comportamento construtivo, responsável e autónomo.

2. Princípios educativos de ação pedagógica

A educação escolar é uma prática social que visa ajudar o ser humano a desenvolver as suas capacidades pessoais, num determinado contexto cultural e social (Alonso, 1996, p.6).

Como define Alonso a escola deve “facilitar a assimilação e reconstrução da «cultura» e do «conhecimento» enquanto patrimónios da sociedade” e assim, desenvolver, de forma equilibrada, todas as capacidades do indivíduo como pessoa e possibilitar a integração na sociedade de forma crítica e participativa” (1996, p.7).

Os princípios educativos delineados para a elaboração e construção deste PCI, que passo em seguida enumerar, visam apoiar esta assimilação e reconstrução e ir ao encontro dos objetivos definidos nos documentos de fundamentação e legislativos do ensino básico.

No processo de ensino e aprendizagem é fundamental conhecer e respeitar os conhecimentos de base do aluno, as suas ideias e opiniões, as suas vivências e a história pessoal. Nesse sentido, deve-se partir desses conhecimentos e experiências prévias para a criar uma **aprendizagem, construtiva, ativa e significativa** e que permitam aos alunos relacionar, adquirir e mobilizar os novos conhecimentos que constroem com os conhecimentos prévios. Consideramos que, desta forma, os alunos sentem-se motivados para a construção de novas aprendizagens e para a concretização das tarefas propostas.

Para isso, ao longo projeto foram promovidos atividades que permitissem a participação ativa dos alunos, a partilha de ideias e opiniões, bem como os conhecimentos prévios dos aluno e envolveu-se os alunos no processo de aprendizagem, tendo em conta as suas ideias e opiniões na tomada das decisões.

Este tipo de participação por parte dos alunos é fundamental para desenvolveram um sentido de **inclusão** e tenham **igualdade de oportunidades**. Cabe ao professor criar um clima onde todos os alunos se sintam importantes e reconheçam a sua opinião e a dos outros, sendo todas valorizadas independentemente de suas dificuldades sociais, económicos, físicas, intelectuais, etc. Para isso, a escolas e mais especificamente o professor deve oferecer iguais oportunidades de aprendizagem a todos os alunos da sala. Assim, procuramos desenvolver um projeto que valorize todos os alunos e as suas diferenças, capacidades e interesses, incentivando todos a participarem na realização das tarefas que contribuíram para o projeto independentemente do seu nível de dificuldade.

Alem dos princípios já referidos, ao longo do projeto também se procuramos desenvolver a **cooperação**. Observamos que a turma raramente tinha oportunidades de trabalhar em grupo e desenvolver capacidades de liderança, cooperação e ajuda mútua que são fundamentais para se tornarem em cidadãos ativos. Para isso, foram realizadas tarefas diversificadas em diferentes formas grupais (pares, pequeno grupo e grande grupo); promoveu-se o trabalho colaborativo onde tinham de trabalhar no sentido de alcançar objetivos comuns; procurou-se desenvolver competências de saber ouvir, respeitar as regras de sala de aula, entre outras.

Estas tarefas de trabalho de grupo também serviram para fomentar a **responsabilidade e a autonomia**, consciencializando-os das suas responsabilidades, pois este tipo de tarefa proporciona momentos em que são atribuídas responsabilidades específicas às crianças, como chefe do grupo, e exige que os alunos sigam regras e certas normas comportamentais. É fundamental proporcionar aos alunos estes momentos de iniciativa e responsabilidade individual onde desenvolvem uma maior independência na realização das tarefas, percebem as implicações das suas ações nos outros, tomam consciência das suas capacidades mas também das dificuldades pensando em formas de ultrapassá-las, tornando-se sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem.

Reconhecemos também que o papel do professor é vital nesse processo e por isso procuramos elogiar o sucesso dos alunos e incentivar o trabalho autónomo e a ajuda mútua, fornecendo apoio sempre que preciso para ultrapassarem as dificuldades.

É, também, objetivo deste PCI proporcionar atividades integradoras capazes de dar a conhecer aos alunos o meio envolvente e promover a abertura e o diálogo com a comunidade escolar e não escolar, desenvolvendo um espírito de ajuda mútua e de **integração do meio e da comunidade**. Para conseguir isso, trabalhamos diversos aspetos do meio envolvente e a sua história e cultura local. Pretendemos ainda partilhar as descobertas feitas com a comunidade na “Braga Celta”, evento local, que se realizará no mês de Setembro desse ano.

Uma dos princípios fundamentais que orientam o desenvolvimento do PCI é a **integração curricular**, pois integra as diferentes áreas curriculares num projeto único, desenvolvendo atividades diversificadas nas diferentes áreas e que implicam o desenvolvimento de capacidades transversais mas também capacidades específicas de cada área.

3. O desenho global do Projeto Curricular Integrado “A nossa «terra» ”

Como dissemos, o tema global do PCI implementado no contexto da Prática de Ensino Supervisionada, no contexto escolar de uma turma do 2.º ano da EB1 de Esporões, é “A nossa «Terra»”, sendo que o objetivo geral deste passa pela consciencialização, por parte das crianças, da riqueza histórica, cultural e ambiental da freguesia onde vivem.

Neste sentido, apresentamos de seguida o Desenho global do PCI (Figura 1), onde se pode verificar o tema proposta, assim como as várias questões geradoras que deram sustentação a todo o processo metodológico de conceção, desenvolvimento e avaliação das várias fases do projeto, assim como das diferentes atividades integradoras que o constituem.

O PCI é organizado seguindo várias questões geradoras formuladas pelos alunos na primeira fase do PCI. Estas foram a base de todas as atividades que foram desenvolvidas, tendo sempre em conta, numa perspetiva global e integradora, as várias áreas de saber, nomeadamente, a Língua Portuguesa, a Matemática, o Estudo do Meio, as Expressões Artísticas e Tecnológicas e a Formação Pessoal.

Como defende Alonso, “as propostas curriculares devem ser relevantes ou seja significativas para os destinatários, tanto pela sua «significatividade lógica», como pela sua «significatividade psicológica» e também pela «significatividade social»”. (Alonso 1996, p23). Assim sendo, procuramos criar um projeto curricular que fosse significativo para as crianças , fomentando a partir daí a sua motivação para aprender.

Sendo que duas das grandes funções da Educação Escolar são a função cultural e a função socializadora, o projeto facilita a assimilação e reconstrução da “cultura” e do “conhecimento” enquanto patrimónios da sociedade e promove e possibilita a integração na sociedade de forma crítica e participativa (Alonso, 2006), as primeiras três fases do projeto foca-se na comunidade, no meio envolvente e na sua cultura.

É fundamental que os alunos conheçam e reconheçam a importância do passado histórico do meio onde vivem e para isso, numa quarta fase do projeto, com a questão geradora “Quem são os Celtas?”, procura-se perceber um pouco mais sobre alguns dos povos que, em tempos idos viveram e ocuparam as terras que agora fazem parte da freguesia de Esporões. Neste ponto, torna-se importante perceber que existem vestígios relevantes da ocupação desses povos

no Monte da Santa Marta das Cortiças.

Novamente, é de grande importância salientar que em todos os momentos do projeto, a sua preparação, elaboração, reestruturação (quando necessária), na escolha das atividades a serem desenvolvidas, em todas as propostas de trabalho e escolha de conceitos a serem exploradas, foi tido em conta os interesses e necessidades dos alunos, mas também o currículo estabelecido para o 2.º ano do ensino básico.

A avaliação geral do projeto é um elemento muito importante do desenvolvimento curricular e tem que ser a base das opções educativas realizadas durante a estruturação do projeto curricular. Segundo Alonso (1996) a avaliação deve ser um processo contínuo, processual e cíclico, incluindo uma avaliação inicial ou diagnóstica, avaliação formativa ou iluminativa e avaliação final ou sumativa.

Tendo isso em conta, na avaliação inicial deste projeto pretendemos diagnosticar as atitudes e conhecimentos prévios dos alunos; a avaliação formativa foi elaborada em diversos momentos ao longo de execução do projeto através de elaboração e correção de fichas, momentos de partilha de conhecimentos, jogos de revisão, etc., e tinha como objetivo informar os alunos acerca do seu processo de aprendizagem de forma a modificá-lo se necessário; por fim, na avaliação sumativa foram reunidos e analisados todas as informações conseguidas ao longo do todo processo de ensino e aprendizagem do projeto, com o objetivo de comparar os resultados alcançados com os objetivos propostos.

Em função do desenho global do PCI e das várias questões geradoras formuladas para dar sentido à construção e desenvolvimento do mesmo, passamos agora a descrever sucintamente as várias fases do mesmo, que correspondem ao desenvolvimento das Atividades Integradoras previstas para a persecução deste projeto.

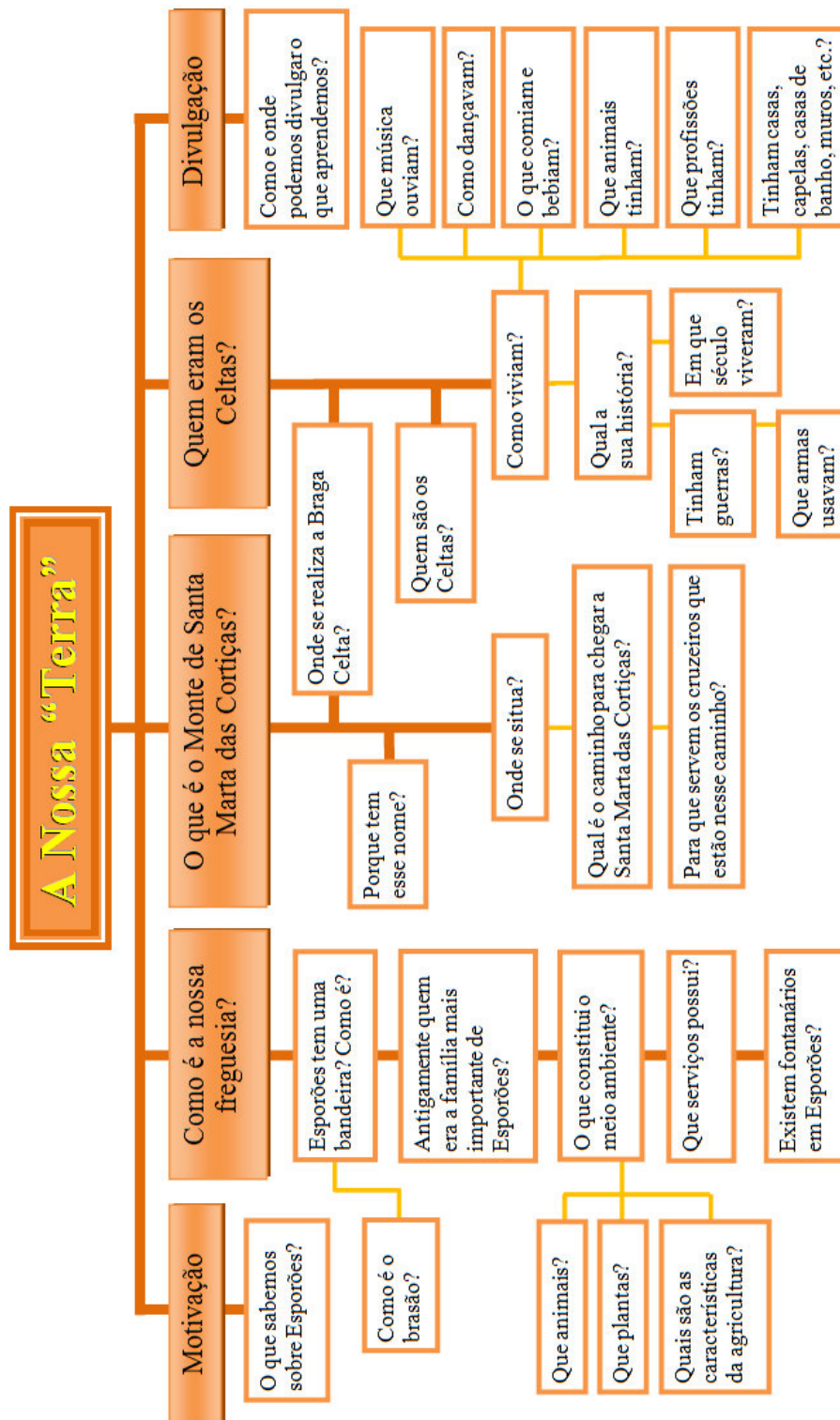


Figura 1 - Desenho global do Projeto Curricular Integrado “A Nossa «Terra»”.

3.1. Fase 1– Motivação: O que sabemos e o que queremos saber sobre Esporões?

Nesta fase inicial do projeto, foi fundamental conhecer quais os conhecimentos prévios e interesses dos alunos relativamente a tema que lhes foi proposto. Para isso, foi planeado para uma primeira fase a realização de atividades que fomentassem a motivação e permitissem a recolha dos dados necessários para a planificação significativa das restantes fases do projeto.

Para isso abrimos um diálogo sobre a freguesia de Esporões onde os alunos tiveram a oportunidade de partilhar o que já sabiam sobre o tema. Todas estas ideias ou conhecimentos prévios dos alunos foram registados no quadro usando como suporte o *brainstorming*.

Em seguida, de forma a motivar os alunos e a despertar neles a curiosidade pelo tema fizemos uma visita virtual à freguesia usando a ferramenta do Google Earth. Neste momento foram explorados alguns conceitos novos e curiosidades sobre Esporões (Braga Celta, Santa Marta das Cortiças, existência de um brasão de freguesia, etc.). Após esta atividade os alunos foram divididos em pequenos grupos onde escreveram o que ainda queriam saber sobre Esporões (Anexo1).

Posteriormente as perguntas elaboradas pelos alunos, foram organizadas e analisadas para serem as questões geradoras que orientaram o desenvolvimento do projeto. Estas estão representadas no desenho global do PCI, conforme se pode ver na Figura 1, que já apresentamos na discussão deste ponto.

3.2. Fase 2: Como é a nossa Freguesia?

Na escolha das atividades realizadas no ambiente desta segunda fase, é de salientar que estas foram desenvolvidas tendo por base as perguntas e interesses dos alunos mas também os conteúdos curriculares previstos para este ano de escolaridade. Por isso, foi decidido em conjunto com a turma que começar-se-ia por explorar as perguntas relativamente à Freguesia de Esporões (Figura 2).. No desenvolvimento desta parte do projeto de forma a criar um projeto integrador que englobe as diferentes áreas curriculares, foram desenvolvidas diversas atividades. Ao longo da exploração deste tema a turma ficou a conhecer qual o brasão de Esporões e o significado do mesmo; criaram um brasão da turma; exploraram quais as animais e plantas

típicas de Esporões e as suas características; exploram a elaboraram árvores genealógicas e quadras poéticas sobre a família, entre outras atividades (Anexo 2).

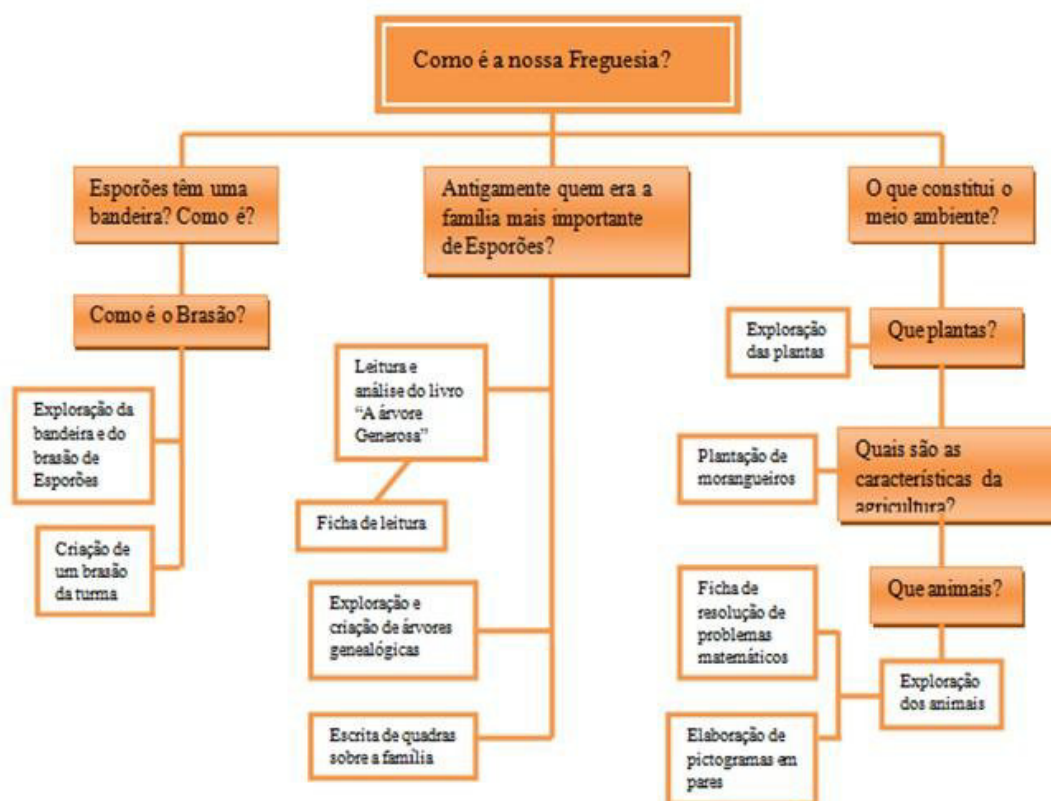


Figura 2 – Desenho da atividade integradora “Como é a nossa Freguesia?”

3.3. Fase 3: O que é o Monte de Santa Marta das Cortiças?

Esta fase foi dedicada à exploração da Santa Marta das Cortiças sendo que esse é um ícone cultural e histórico desta região e é ainda o local onde se realiza a Braga Celta que é um dos acontecimentos mais importantes do ano desta freguesia. Esta fase serviu de transição entre a exploração da freguesia e o povo celta que é o tema da fase seguinte do projeto. Nesta fase preparou-se um PowerPoint com diversas imagens do Monte Santa Marta das Cortiças e fez-se uma visita virtual ao monte usando como suporte o Google earth, para suscitar o diálogo com a turma (Figura 3, Anexo 3).

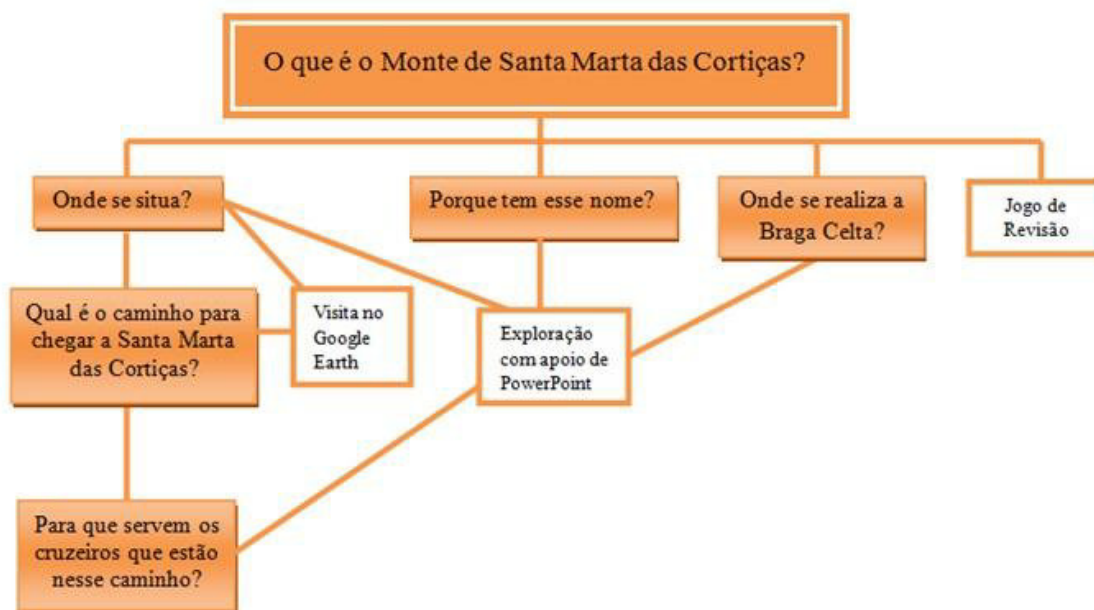


Figura 3 – Desenho da atividade integradora “O que é o Monte de Santa Marta das Cortiças?”

3.4. Fase 4: Quem são os Celtas?

No monte que hoje designamos de Santa Marta das Cortiças, dentro dos limites da freguesia de Esporões, há centenas de anos atrás viveu uma tribo Celta. Hoje ainda existem vestígios das suas habitações e foram encontrados diversos objetos. De forma a valorizar a presença deste povo na região, e o património histórico e cultural de Esporões, o ano passado, a população desta freguesia organizou uma reconstrução desses tempos, no mesmo local onde habitaram os Celtas e planeiam fazer isso todos os anos.

Sendo que o tema do PCI é “A nossa «terra»” e sendo que esta realidade é muito valorizado e motivo de orgulho, não só para os membros da freguesia como também das regiões envolventes, esta fase tem entre outros objetivos, a sensibilização dos alunos para este acontecimento e a sua participação significativa e informada no mesmo.

Assim sendo, na escolha das atividades além de ter em atenção as perguntas e interesses dos alunos, os conteúdos curriculares previstos para este ano de escolaridade, procuramos que os alunos conhecessem este povo, compreendam a importância e se sintam motivados para a realização da Braga Celta em 2013. Para isso foram desenvolvidas várias atividades onde se explorou: a música, a dança, as profissões, a arte, o vestuário, os Druidas, a alimentação, as habitações, as armas e as guerras. Algumas destas atividades incluem experiências científicas,

exploração de imagens, a confecção de uma comida celta, etc. (Figura 4, Anexo 4).

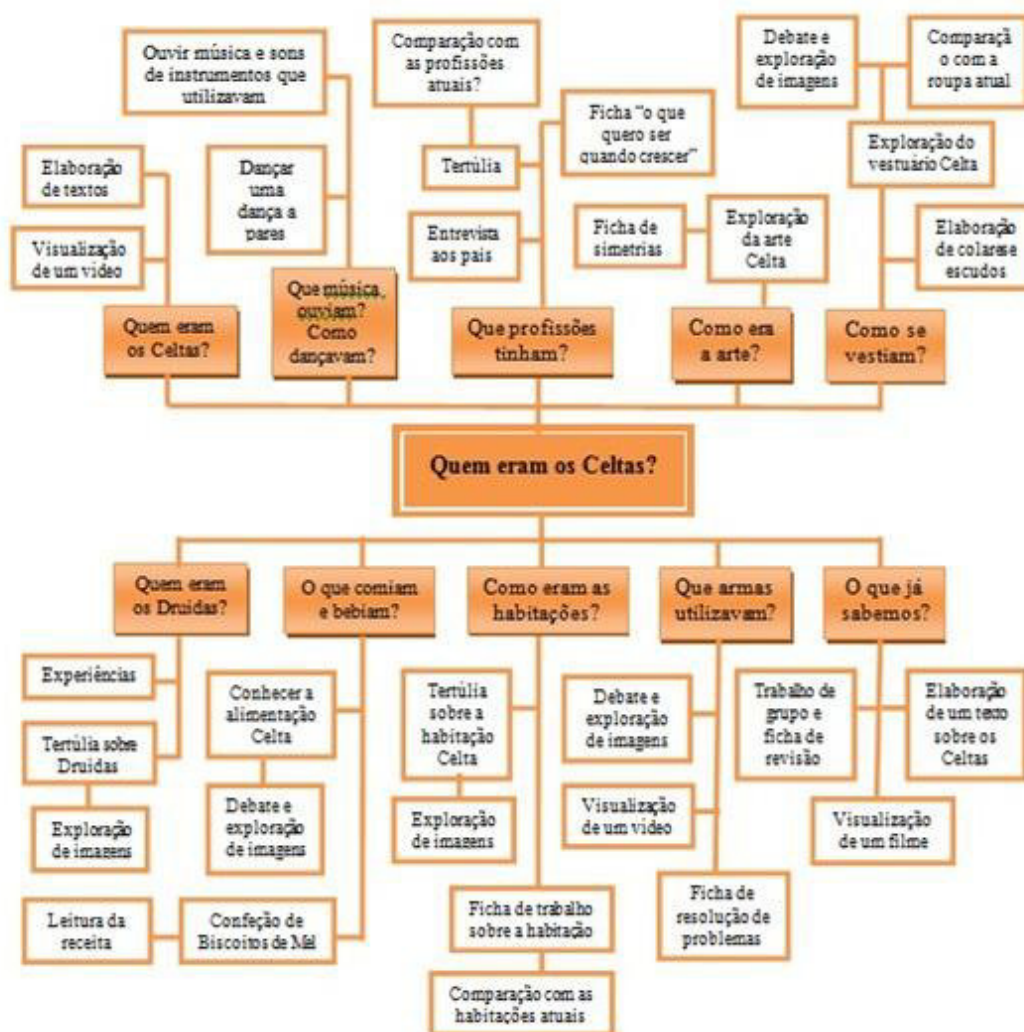


Figura 4 – Desenho da atividade integradora “Quem são os Celtas?”

3.5. Fase 5: Como vamos divulgar o que aprendemos?

Com a quinta e última fase foi feita uma avaliação dos trabalhos de todas as fases anteriores e estes serão divulgados numa apresentação final feita para a comunidade na Braga Celta no mês de Setembro.

Capítulo V

Contributos do Projeto Curricular Integrado “A nossa «terra»” no processo de aprendizagem e motivação dos alunos

Capítulo V – Contributos do Projeto Curricular Integrado “A nossa «terra»” no processo de aprendizagem e motivação dos alunos.

Apresentação

Com este Capítulo procuramos demonstrar como o PCI “A nossa «Terra»” e as estratégias e atividades implementadas no seio do mesmo, contribuíram para o desenvolvimento da motivação dos alunos perante a sua aprendizagem.

A motivação ou a falta da mesma, tal como exploramos no Capítulo do enquadramento teórico, é algo complexo e é influenciada por diversos fatores. Segundo autores como Keller, Wlodkowski e Jaynes, mencionados por Wakefield (1996), as possíveis fontes de problemas motivacionais são ilimitadas, mas os professores têm classificado tais problemas, num esforço para compreendê-los melhor e resolvê-los de forma eficiente. Dividem estes problemas em três fatores principais: primeiro, o tédio ou a indiferença; segundo, a ansiedade ou um sentimento de inadequação; e terceiro, a frustração ou a falta de satisfação. A escola tem uma influência significativa nestes três fatores. Como defende Stipek “a motivação do aluno é fortemente afetada pela natureza da instrução e da tarefa dada”, isto é, “se as tarefas são fáceis, claras e a um nível de dificuldade apropriado, e se as tarefas são pessoalmente significativas e envolvem participação na atividade” (1996, p.17).

Deci e Ryan (1994) acreditam que os contextos sociais promovam a motivação intrínseca quando satisfazem as necessidades para a autonomia, a competência, o relacionamento e a pertença, a autoestima e o envolvimento e prazer. Brophy explica que “quando os professores na sala de aula, apoiam a satisfação dessas necessidades, os alunos sentem-se autodeterminados e intrinsecamente motivados, quando não o fizerem, os alunos sentem-se controlados e extrinsecamente motivados” (1998, p.130).

Reconhecemos que a motivação e o gosto de aprender desenvolvem-se ao longo da vida, pois a motivação intrínseca é um processo e não um produto. Reconhecemos também que a implementação deste projeto de investigação-ação, situa-se apenas como um esforço de inverter uma situação observada no contexto de sala de aula e este não pode ser totalmente transformado em tão pouco tempo. Contudo, algo pode ser feito. Assim apresentamos apenas

algumas das diversas atividades que foram realizadas e estratégias que foram desenvolvidas ao longo do projeto para tentar inverter uma tendência caracterizada pelos três fatores acima mencionados e a influência dos mesmos nas diversas necessidades que afetam a motivação, também atrás referenciadas.

1. Necessidade de Competência

Como foi referido no Capítulo II, a escola pode e deve criar o alicerce do sentimento de competência que os alunos precisam para se sentirem motivados perante o processo de ensino e aprendizagem.

Geralmente, quando as crianças iniciam o seu percurso escolar, têm atitudes favoráveis em relação à sua própria competência, tanto em áreas académicas como não académicas. Gradualmente, os seus sentimentos de competência vão diminuindo e tornam-se mais realistas em relação às suas capacidades, principalmente em relação às disciplinas escolares. Assim sendo, a relação entre o sucesso escolar e a competência de autoconceito é recíproca, pois o “autoconceito influencia futuras realizações e as realizações atuais moldam e delinham a percepção que o aluno tem da sua competência” (Pintrich & Schunk, 2002, p.69).

Assim, como professor, tivemos o cuidado, ao longo do projeto, de: explicar com clareza os objetivos das atividades propostas, garantindo que os alunos sabiam o que lhes era solicitado; fazer o sucesso a prioridade e não o tempo; adequar os desafios de aprendizagem aos níveis individuais dos alunos e oferecer desafios e oportunidades de enriquecer e estender os seus conhecimentos às crianças mais expeditas para “criar condições de promoção do sucesso escolar educativo a todos os alunos” (DEB, 2004, p.13).

1.1. Partilha de trabalho

Acreditamos que as estratégias que desenvolvemos na sala de aula como professores são provenientes de várias fontes, sendo uma delas a experiência pessoal. Ao ponderar sobre que estratégias podíamos usar para aumentar o sentimento de competência e autoestima dos alunos, procedemos como sugere Brophy, refletindo sobre o que nos motivava enquanto criança (Brophy, 1998). Concluímos que uma das coisas que nos motivava e dava prazer, era partilhar os nossos trabalhos com os colegas e as outras turmas.

Daí, ao longo do projeto, termos criado um hábito de partilha de trabalhos. Quando uma criança acabava uma tarefa com sucesso esta podia partilhá-la com a turma. Esta estratégia provou ser eficaz, pois, por um lado, as crianças sentiram-se motivadas para terminar as tarefas com sucesso dentro do tempo estabelecido para puderem partilhar com os colegas, e, por outro lado, as crianças que, por algum motivo, se sentiam incapazes ou desmotivados, viam que os outros alunos conseguiam, o que os incentivava a continuar a tentar. Como defendem Schunk e Pintrich, “havendo um modelo de comparação, este afeta a autoeficácia dos observadores. Observando os outros a terem sucesso pode aumentar a autoeficácia dos observadores e motivá-los na execução da tarefa; acreditam que, se os outros conseguiram eles também podem conseguir” (Schunk & Pintrich 2002, p.382).

É de salientar que foi tido em conta o fato que nem todos os alunos conseguem terminar os trabalhos antes dos outros colegas, de forma a poder partilhá-lo. Por isso, teve-se em atenção o progresso de cada criança ao longo da cada tarefa e quando os alunos com mais dificuldades terminavam apenas um exercício da ficha ou parte de um desenho, pedia-se que os mesmos partilhassem esta parte com a turma. Em outros casos, fez-se questão de dar oportunidade a todos os alunos de partilhar os seus trabalhos assim que estivessem concluídos com sucesso.

Por norma, há crianças que sempre terminam primeiro e outros que são sempre os últimos a terminar. Isto faz com que os alunos que nunca conseguem ser os primeiros a terminar se sintam incapazes, frustrados e desmotivados, acabando por desistir ou então optam por fazer os trabalhos demasiado depressa, pondo em causa o sucesso das tarefas, no sentido de serem os primeiros a terminar. A realidade é que esta estratégia não mudou o facto de que alguns alunos tendencialmente vão ser sempre os primeiros a terminar e outros não deixam de concluir essas tarefas um pouco mais tarde do que a maioria da turma. Contudo, conseguimos fazer entender que, independentemente de tempo que demoravam, os seus esforços para concluírem as tarefas com sucesso seriam valorizados. Podemos dizer que esta circunstância levou a turma a proceder com níveis mais elevados de concentração, atenuando sentimentos de competição e de inferioridade. A quantidade de tempo e esforço necessário para o sucesso académico varia bastante de criança para criança, todos precisam de experienciar sentimentos de competência e resultados de sucesso (Raffini, 1996), ainda que com ritmos e tempos diferenciados. Levar as crianças a incorporarem este sentimento e comportamento na sala de aula, tem que ser considerado como uma conquista fundamental em termos de socialização e

convivência no espaço de aprendizagem. Se pensarmos na turma tal como a conhecemos quando começamos a trabalhar com a mesma, situação que nos motivou para este trabalho, ainda mais nos podemos sentir também nós motivados com os resultados obtidos.

1.2. Realização e comparação de textos escritos sobre os Celtas

Esta atividade foi realizada já na quarta fase do PCI. Depois de visualizar um pequeno filme intitulado “As Grandes Civilizações: Os Celtas”, que abordava questões como, de onde vieram os Celtas, como viviam, quem eram, etc., foi realizada uma tertúlia onde os alunos foram encorajados a partilhar o que mais gostaram no filme e o que aprenderam.

De forma a permitir que as crianças reconhecessem o quanto aprenderam e lhes dar mais uma oportunidade de consolidar os conhecimentos adquiridos, propôs-se que escrevessem um texto individual sobre os Celtas. Apesar de ainda terem alguma dificuldade na construção de textos curtos conseguiram escrever sobre muitos conceitos que reconheceram na visualização do vídeo. Cada aluno teve a oportunidade de ler o que escreveu para a turma e assim partilhar o que aprendeu (Anexo 5).

É de salientar que, uma vez que os alunos tinham alguma dificuldade em produzir textos coerentes e bem estruturados e sendo que a aprendizagem da escrita é um processo lento e moroso, nesta fase realizaram-se diversas atividades em que os alunos tiveram a oportunidade de produzir textos curtos para ganharem progressiva autonomia e alguma confiança na produção textual. Como para qualquer outra situação de aprendizagem a própria aprendizagem da escrita exige que o professor proporcione uma prática intensiva da mesma. A aprendizagem beneficia de uma escrita pessoal frequente, da resolução de exercícios modulares e sistematizados e de exercícios de produção inventiva e crítica.

Já no fim da mesma fase do Projeto, depois de se ter explorado o conteúdo “os Celtas” de forma mais completa, por meio de atividades diversas (Anexo 4), decidiu-se que os alunos deveriam ser desafiados a escrever um segundo texto sobre os Celtas. Pretendíamos, assim, que os alunos comparassem o novo texto com o primeiro elaborado no início da fase. Queríamos que percebessem o quanto tinham aprendido. Foi sugerido pela Professora Cooperante que este novo texto fosse um texto colaborativo (Anexo 6).



Figura 5 - Elaboração do texto colaborativo sobre os Celtas

A proposta da Professora Cooperante provou ser fortemente positiva para esta atividade. Ao elaborar o texto em conjunto os alunos aprendiam uns com os outros, reforçavam as ideias uns dos outros e incentivavam-se mutuamente. Como explica Barbeiro e Pereira

A interacção que ocorre na escrita colaborativa permite apresentar propostas, obter reacções, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto. Quando ocorre entre pares, permite colocar em relação, no interior do processo de escrita, alunos com desempenhos diferenciados, o que possibilita a observação da forma como os companheiros resolvem os problemas que vão surgindo. A colaboração reflecte-se, por outro lado, na vertente emocional – igualmente importante no estabelecimento da relação com a escrita – e no reforço do sentimento de participação. (2007, p.10)

Na nossa opinião, este foi um dos momentos mais significativos do projeto, pois a elaboração do texto exigiu que estivessem motivados para o mesmo, que colaborassem entre eles, que mobilizassem os conhecimentos que tinham construído ao longo do projeto acerca dos Celtas, da construção textual, etc. Também tornou-se importante que aceitassem as opiniões uns dos outros e discutissem a melhor maneira de apresentar a informação, sentissem orgulho do trabalho que fizeram e reconhecessem que as suas capacidades e conhecimentos tinham progressivamente sido desenvolvidas e melhoradas substancialmente.

A análise do diálogo dos alunos tem sido um dos instrumentos mais valiosos na recolha de dados e na compreensão do sucesso ou insucesso das atividades perante os objetivos do Projeto. Tomando consciência que a motivação é algo que se consegue ler e interpretar apenas através das interações, surgindo assim como algo abstrato, muitas vezes foi através de certas frases ditas em contexto, nas conversas que as crianças tinham que se observou até que ponto os alunos estavam motivados e interessados, se compreendiam o quanto tinham aprendido e o valor que atribuíam para terminados atividades e conhecimentos. Nesta atividade, ao longo da construção do texto, o diálogo demonstrou o quanto motivados e orgulhosos estavam perante o trabalho que tinham desenvolvido. Buscaram conhecimentos de atividades passadas e relembrou momentos que desfrutaram, tendo sido tudo revertido para um texto completo, diversificado e fruto de uma verdadeira aprendizagem colaborativa. Releva-se aqui a capacidade de o professor proceder à mediação que seja capaz de encaminhar os alunos para os conhecimentos pertinentes e para a estruturação de um texto que entusiasme e motive verdadeiramente os alunos.

Na escrita do primeiro texto uma das meninas estava com muita dificuldade e quando lhe demos alguma orientação, ela disse “Mas quem são os Celtas?”. Agora na escrita do segundo texto dirigimo-nos à mesma menina e desenrolou o seguinte diálogo:

- **Estagiária:** Então Sofia, já sabes quem são os Celtas?
- **Sofia:** Claro, até já sei mais do que o meu pai.
- **Estagiária:** Como é que chegaste a saber mais do que o teu pai?
- **Sofia:** A professora sabe.
- **Estagiária:** Mas diz-me, mesmo assim, como é que agora sabes tantas coisas sobre os Celtas?
- **Sofia:** Porque pesquisei e fizemos coisas que os Celtas faziam e estudamos sobre as suas vidas e aprendi um pouco todos os dias.
- **Estagiária:** Foi assim mesmo, vocês todos estão de parabéns.

Foram vários os diálogos que surgiram nesse dia em que as crianças demonstraram reconhecer o quanto tinham aprendido ao longo do Projeto. Este reconhecimento da evolução do seu conhecimento motivou-lhes para a realização do texto que demorou mais do que uma hora para ser feito. No geral, este grupo de alunos em atividades anteriores que tivemos oportunidade

de observar, rapidamente perdia o interesse e dispersava-se na realização de uma determinada tarefa. O tempo de concentração depressa se esfumava e tornava-se deveras complicado voltar a reganhar a sua atenção. Na atividade que descrevemos os alunos estiveram atentos, participativos e interessados do início até ao fim, terminando ainda numa fase de plena satisfação e quase êxtase por verem concluída a tarefa.

2. Necessidade de Relacionamento e Pertença

Como já foi referido no Capítulo II, a necessidade de relacionamento com os outros e o sentimento de pertença influenciam significativamente a motivação dos alunos. Reconhecendo o papel importante da escola e do professor em responder a esta necessidade e após diversas leituras significativas, ao longo das atividades teve-se o cuidado de: encorajar os alunos a expressarem-se e tivemos o cuidado de demonstrar que valorizamos as suas opiniões; incentivar os alunos a ouvirem-se uns aos outros; propor e realizar metas do grupo e interdependência na sala de aula em vez de competirem entre eles por um número limitado de recompensas e ajudá-los a desenvolver responsabilidade individual para a contribuição de metas do grupo.

Ao longo do projeto implementamos várias atividades e estratégias para atender à necessidade de Relacionamento e Pertença dos alunos. Em seguida apresentamos apenas algumas dessas atividades e os contributos das mesmas para o desenvolvimento da motivação dos alunos.

2.1. Plantação de morangueiros da turma

Esta atividade, apesar de ter sido planificada para o início do Projeto, mais especificamente na segunda fase do mesmo, acabou por ser concretizada já quase no fim do Projeto devido às más condições climatéricas que insistiram em perdurar. Com o apoio do manual, exploramos com a turma: a diferenciação entre as plantas espontâneas e as plantas cultivadas; quais as partes constituintes das plantas; o que as plantas precisam para viver; como se pode plantar e quais as plantas, frutas e vegetais que se pode encontrar em Esporões.

Em seguida, foi proposto que os alunos escrevessem no quadro todas as plantas, frutas e vegetais que conhecem e que são cultivadas na freguesia de Esporões. Depois, para consolidar os conhecimentos dos alunos, pedimos que estes dividissem a lista das plantas em grupos

(plantas cultivadas e plantas espontâneas) e também a que partes constituintes das plantas consistem os alimentos (folha, raiz, flor, caule ou fruto). Verificou-se e analisou-se os resultados e debateu-se em grande grupo sobre os mesmos.

Explicamos aos alunos que iriam plantar morangueiros no jardim da escola e abriu-se um debate com a turma sobre como podiam fazer essa plantação (o que precisam, como podem preparar a terra, etc.). Estas tarefas (escovação da terra, limpar a terra, etc.) foram divididas por grupos e, em seguida, concretizou-se a plantação dos morangueiros. Deve-se referir que, progressivamente, tínhamos conseguido conquistar os alunos para as atividades que fomos propondo ao nível do desenvolvimento do Projeto. Diga-se que foi notável a diferença de atitude de alguns alunos numa fase inicial do Projeto a aquela que manifestavam no momento da concretização desta atividade. Tivemos situações em que havia alunos que antes não aceitavam ajuda e não queriam trabalhar em grupo, ao ponto de preferirem não participar nas atividades e de não partilharem espaços e tarefas com outros. Agora pediam e ofereciam ajuda e demonstravam realmente gostar de trabalho com os outros alunos.

No exemplo da atividade que estamos a descrever, a plantação de morangueiros, enquanto estávamos a limpar a terra, observamos uma conversa entre dois alunos, sendo um deles um aluno que por norma não gosta de partilhar tarefas. Então, o colega explicava-lhe como o tio dele limpa a terra e sugeriu que fizessem igual para que “os nossos morangueiros possam sobreviver”. Não só o aluno foi capaz de exemplificar a forma de limpeza da terra, como o outro aluno passou a proceder como tal, verificando-se aqui uma interação de aceitação e compreensão, com manifestação de atitudes tendo em vista um bem comum.



Figura 6 – Plantação dos Morangueiros

Esta atividade, além de dar significado aos conceitos explorados e previstos no manual escolar, permitiu que os alunos se sentissem motivados para a realização de uma atividade colaborativa e demonstrou que o sentimento de pertença pode ter uma influência direta e poderosa sobre a motivação dos alunos (Goodenow, 1993b).

O documento “Organização Curricular e Programas” (DEB, 2004) diz que o ensino básico deve

proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante. (p.12)

Estas experiências que fomentam e desenvolvem o sentimento de pertença, a maturidade cívica e como consequência a motivação, podem ser proporcionadas realizando tarefas que vão ao encontro das necessidades dos alunos de forma interligada nas atividades curriculares.

2.2. Brasão de Esporões e a realização do Brasão da Turma

Estas atividades, entre muitas outras, foram desenvolvidos na segunda fase do Projeto. Iniciou-se com a abertura de um diálogo onde os alunos foram questionados acerca do que já

sabiam sobre os brasões e foi feito um levantamento das ideias prévias dos alunos sobre o mesmo. Isto permitiu-os saber como devia ser explorado o conceito de brasão, pois, conseguimos perceber as ideias prévias dos alunos sobre este conceito. Em seguida faz uma atividade de exploração do “Brasão de Esporões” e, em conjunto com a turma, foram explorados quais as simbologias presentes neste brasão e o significado histórico dos mesmos.. Isto permitiu trabalhar alguns factos importantes para a história local de Esporões como também conhecer alguns vestígios do passado local. Dando seguimento a esta atividade, os alunos elaboram cópias do brasão, utilizando técnicas de expressão plástica como colagem, desenho, pintura, entre outras. Foi-lhes dado a oportunidade de escolher em grupo que técnicas queriam utilizar. O resultado final desta atividade expressou-se num leque variado de representações do Brasão de Esporões, que no seu geral constitui-se como uma painel vivo e colorido exposto na sala de aula.

É interessante perceber-se que um mesmo motivo é capaz de resultar num misto tão diversificado de cores, de tonalidades e representações icónicas ao mesmo tempo tão expressivas e significativas. Nesta diversidade de individualidades, o conjunto é também muito mais que a soma das mesmas, resultando num elemento visual na sala que os alunos muito apreciaram. Percebeu-se que se encheram-se de orgulho pelo trabalho elaborado e que isso foi uma fonte enorme de motivação para as novas propostas de trabalho que lhes propusemos. Diga-se que este envolvimento dos alunos também se tornou para nós grupo de estágio numa fonte de motivação e de empenho na construção e desenvolvimento do PCI.

Entretanto, sendo que nem todos os alunos são de freguesia de Esporões e era necessário que eles também experienciassem um sentimento de pertença, foi feita uma atividade em que o grande grupo criou um brasão da turma. Esta atividade também permitiu um momento de consolidação dos conhecimentos acerca do significado e da função dos brasões.

Dividimos a turma em cinco pequenos grupos e cada grupo escolheu e desenhou um elemento para o brasão que, para eles, representasse a turma. Depois de terem concluído a tarefa mostraram o elemento que desenharam à turma e explicaram o porquê de terem escolhido aquele símbolo ou elemento para o brasão da turma. Após todos terem colado os diversos elementos no brasão, este foi mostrado às outras turmas da escola e colocado no placar da sala de aula.



Figura 7 – Elaboração do brasão da turma

Ao longo da toda esta atividade, a turma, que por norma é bastante irrequieta, tiveram comportamentos de grande interesse e atenção no debate suscitado, sendo que o assunto explorado era algo significativo e conhecido pelos alunos. O empenho demonstrado e a interação estabelecida nas argumentações sobre os elementos escolhidos tornou-se num momento significativo de aprendizagem de autoconhecimento acerca das capacidades, potencialidades e características da turma.

De facto, a realização do brasão de turma foi uma atividade bastante significativa. Além de terem conseguido aplicar os seus novos conhecimentos, elaborando, com sucesso, um brasão da turma, o que contribui para o desenvolvimento das diversas competências relacionadas com o Estudo do Meio, tiveram ainda que pensar não apenas naquilo que queriam expressar e forma mais individual, mas sobretudo como um grupo. Tiveram o cuidado de pensar em símbolos que representassem a turma como um todo. Vários alunos, que por norma, teriam feito o trabalho à maneira deles sem querer ajuda dos outros, orientaram os seus grupos e tiveram o cuidado de permitir que todos participassem na contribuição de ideias e na elaboração dos desenhos. Assim, desenvolveram respeito pelos interesses individuais e coletivos do grupo e turma, conforme previsto nos objetivos específicos do Estudo do Meio para o 2.º ano (DCEB, 2004, p.111). Outros alunos que costumam ser um pouco mais desleixados nos seus trabalhos, desenharam e pintaram com muito mais cuidado, sendo que era para mostrar para a restante

comunidade escolar e representar a turma de uma forma condigna.

Sentimos um verdadeiro sentimento de trabalho de equipa de colaboração para criar algo especial para a turma, o que lhes levou a uma maior motivação para realizar os trabalhos de uma forma bem-sucedida e em conjunto.

2.3. Exploração e construção de árvores genealógicas e a escrita de quadras poéticas sobre a família

Para iniciar estas atividades fizemos um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre as árvores genealógicas e em seguida abrimos um debate sobre qual a função das dessas árvores genealógicas, a importância das mesmas, como se constroem, etc. Desenhamos uma árvore genealógica no quadro e à medida que se foi construindo explicou-se os diferentes conceitos, como: nomes de família, graus de parentesco, gerações, etc.

Em seguida, de forma a consolidar os novos conhecimentos, com a orientação do professor, os alunos elaboraram as suas próprias árvores genealógicas até à terceira geração. Seria previsível que os alunos não seriam capazes de completar a sua árvore genealógica sozinhos. Quando os alunos começaram a dizer que não sabiam preencher algumas partes por não saberem os nomes dos seus avôs ou bisavôs, pedimos que pensassem numa solução. Afinal, quem poderia ajudá-los? Debates as várias sugestões e chegaram à conclusão que pertenciam a uma família e essa mesma família poderia certamente ajudá-los a completar a tarefa.. Ao longo dos dias que seguiram as crianças foram completando as suas árvores genealógicas com as informações que recebiam dos seus pais e avôs.

Quando as árvores estavam completas aproveitamos para falar da generosidade e importância das suas famílias por lhes terem ajudado. Exploramos mais o conceito de generosidade explorando o livro “A Árvore Generosa”, do Shel Silverstein. De seguida, foi proposta a escrita de quadras poéticas sobre as famílias. Desafiámos as crianças a criarem rimas a partir de palavras fornecidas. A partir desta base de trabalho, as crianças criaram uma ou duas quadras em grande grupo e depois cada criança, com o apoio e orientação dos professores, elaboraram quadras individuais. Quando acabavam de escrever e corrigir as quadras estas foram lidas para a turma, que deram a sua opinião sobre o trabalho realizado.

Como já foi referido no ponto anterior, um dos objetivos da escola é proporcionar aos alunos experiências que lhes permitam desenvolver hábitos positivos de relação e cooperação,

não apenas na sala de aula, mas também no seio da sua família e nos seus círculos de amizade. A motivação não advém apenas de um sentimento de pertença na escola mas também do sentimento de pertença a uma família, a comunidades ou grupos de interesse diversos.

Ao longo desta atividade foi evidente a alegria dos alunos perante a oportunidade de realizarem algo relacionado com sua própria família e poder partilhar isso com os colegas de turma e com a própria família. Alunos que por norma não partilham o que aprendem com a sua família chegavam à escola cheios de ânimo para contar como passaram um tempo com sua família depois do jantar ou antes de ir para cama escrevendo os nomes dos seus antepassados. Alunos que raramente demonstraram ânimo para a realização de trabalhos de casa fizeram a tarefa proposta com gosto porque lhes era significativo e pessoal. Hidi e Baird (1988) descobriram e salientam que o interesse dos alunos aumenta quando os conceitos ou ideias-chaves de uma atividade tem aplicações ou outras correlações com coisas que são significativas para as crianças fora da escola.

Foi apenas uma tarefa pequena mas demonstrou como às vezes a desmotivação dos alunos perante uma obrigação ou tarefa pode ser ultrapassada quando o mesmo se torna pessoal, permitindo que se relacionem com os outros de forma significativa, fomentando o seu sentimento de pertença, despertando interesses que julgavam perdidos ou inexistentes.

3. Necessidade de Autoestima

A relação entre a escola e a autoestima é recíproca, isto é, alunos com maior autoestima tem a tendência a ter melhor desempenho e sucesso escolar. Por outro lado, quando um aluno encontra satisfação na escola, quando as aulas são interessantes e quando sente que os seus professores se importam com ele, isto aumenta a sua autoestima e, como já foi referido anteriormente, isto tem efeitos positivos na sua motivação (Woolfolk, 2004).

Assim, reconhecendo o papel da escola e do professor na autoestima dos alunos procuramos ao longo do PCI: providenciar, sempre que possível, feedback positivo e construtivo; conhecer algo de único sobre cada aluno e tentar mencioná-lo e valorizá-lo; criar um ambiente psicologicamente seguro em que os alunos se sintam que podem expressar a sua opinião e que essa será tida em conta e valorizada; providenciar atividades que aumentam a autoestima e o sentimento de valor que os alunos têm sobre eles mesmos.

De seguida, apresentamos apenas algumas atividades e estratégias do Projeto que demonstraram ter uma influência positiva e significativa na autoestima dos alunos.

3.1. Jogo de Revisão

Neste jogo de revisão pretendíamos explorar e rever todos os materiais estudados em torno do Projeto até esse ponto de exploração do mesmo. Pretendíamos desenvolver a autoestima dos alunos por meio de uma estratégia de trabalho em equipas e verificar se havia algum conceito ou conteúdo que não ficou claro para a turma. O jogo consiste num conjunto de 30 perguntas de escolha múltipla e de verdadeiro ou falso. Organizamos os alunos em grupos de quatro elementos e a cada elemento foi atribuído um número de 1 a 4. Em seguida foi-lhes fornecido o material necessário para iniciarem o jogo. Antes de iniciar o jogo fizemos uma pergunta teste para verificar se todas as crianças compreenderam a orgânica do jogo.

Seguindo a mesma estrutura ao longo de todo o jogo, indicamos o tipo de pergunta (verdadeira ou falsa, escolha múltipla ou de preenchimento de lacunas), realizamos uma pergunta e depois foi-lhes dado tempo (anteriormente estipulado) para, em grupo, debaterem a resposta. Quando se esgotava o tempo estipulado, indicávamos um número (de 1 a 4) para saber qual o elemento do grupo que responderia em nome do mesmo. Logo de seguida a cada uma das respostas fizemos o tratamento do pontos a partir de uma grelha colocada no quadro.

No fim do jogo orientamos uma reflexão e discussão em grande grupo sobre como decorreu a atividade e sobre o trabalho até ao momento desenvolvido ao longo do projeto: as aprendizagens conseguidas, o que mais têm gostado, etc.

Esta estratégia do jogo em equipas demonstrou ter muitas vantagens para o aumento da autoestima de alguns alunos desta turma, sendo que a turma tem alunos com capacidades de aprendizagens muito diversificados. Ao longo dos últimos meses, tivemos a oportunidade de trabalhar diariamente com três alunos específicos que estavam atrasados em relação à restante turma e diariamente verificávamos a frustração dos mesmos quando a turma estava a realizar uma tarefa que lhes interessava, mas essas crianças tinham que se dedicar a outras tarefas com conteúdos e propostas de atividades adaptadas às suas capacidades.

A Lara, uma das alunas em causa, tem muita vergonha de ler em frente da turma e tem muita pouca confiança para participar em debates ou responder a perguntas. Mas ao longo do

jogo mostrou muito mais confiança e alegria em participar. Tivemos o cuidado de a colocar num grupo com um aluno que podia garantir um nível elevado de sucesso e que ia valorizar e respeitar a participação da Lara. O aumento da sua autoestima foi evidente no seu sorriso, enquanto debatia com os outros membros do grupo e ao ter várias oportunidades de responder de forma correta quando era chamada a responder pelo grupo.

Cabe ao professor observar a turma e reconhecer as necessidades pessoais e académicas dos alunos individualmente e, então, proporcionar atividades que vão ao encontro destas necessidades. Neste caso, era evidente a falta de autoestima da Lara. Segundo Elliot et al. (1996, p.128) é por volta do segundo ano do 1.º Ciclo que a percepção que as crianças têm das mesmas coincide com a opinião daqueles que se encontram à sua volta e influenciam o contexto onde se movem, ou seja, com as classificações dos professores, os resultados de testes, as opiniões dos colegas, etc. A estratégia utilizada no “Jogo de Revisão” fez com que Lara e outros alunos tivessem a oportunidade de serem vistos como parte de uma equipa bem-sucedida e se sentirem integrados e valorizados, percebendo que o seu contributo também faz parte do sucesso desse grupo.

Segundo Brophy "a norma vigente de" estarmos todos juntos, aprendendo e ajudando uns aos outros, "cria um alinhamento entre as ações necessárias para satisfazer as necessidades de autonomia, competência e relacionamento" que por sua vez contribuem para a motivação intrínseca do aluno (1998, p.139).

A presença de alunos com mais dificuldades faz parte da realidade de uma grande parte das salas de aula. Hoje em dia, a presença de alunos com necessidades educativas especiais na salas também será algo cada vez mais comum e, por isso, a realização de atividades que permitem a integração positiva destes alunos com o restante grupo, como ficou evidente com esta atividade, é fundamental. Cabe aos professores estruturarem as estratégias e as atividades que permitam conseguir atingir esses objetivos fundamentais da escolaridade básica.

3.2. A “árvore generosa” da turma

Esta atividade foi realizada na segunda fase do Projeto, orientada pela questão geradora “Como é a nossa freguesia?”. Para iniciar esta atividade começamos por fazer uma pré-leitura do livro “A Árvore Generosa” de Shel Silverstein, onde, juntamente com a turma, exploramos a capa, contracapa e a lombada. Orientamos um debate sobre o livro colocando perguntas como:

Ao observar a capa do livro pode-se ter uma ideia sobre o tema do mesmo? Achar que uma árvore pode ser “generosa”

Em seguida, fizemos a leitura do livro, tendo como suporte uma versão digital do texto para que os alunos pudessem acompanhar a leitura. Após a leitura e para aprofundar a compreensão dos alunos sobre o conceito de generosidade, estabelecemos um diálogo sobre o que é ser generoso e como todos podem ser mais generosos. Entretanto, para consolidar alguns conhecimentos previamente trabalhados (partes constituintes de uma árvore e construção textual) foi-lhes fornecida uma ficha de leitura sobre o livro “A Árvore Generosa”, interligando algumas aprendizagens prévias com a leitura e interpretação do texto (Anexo 7).

Posteriormente, pedimos às crianças para pensarem em três pessoas que conheçam e que consideram, na sua opinião, serem generosas. Solicitamos de seguida que escrevessem em papéis recortados em forma de folhas de árvore, porque acham que as pessoas escolhidas são realmente generosas. À medida que os alunos acabavam de escrever nas folhas, foi-lhes pedido para partilharem com a turma as suas frases. De seguida, os alunos colocavam as folhas “generosas” na “árvore generosa da turma” (uma árvore feita em cartolina e colada num painel da sala).

A partir desta atividade e no decorrer do Projeto as crianças foram incentivadas a serem generosas umas com as outras. Assim, sempre que reconhecessem que alguém tivesse praticado um ato de generosidade dentro da sala ou no espaço da escola, os visados podiam escrever sobre esse momento de generosidade numa folha “generosa” e colarem-na na “árvore generosa da turma”.

Esta atividade, pensamos nós, aumenta a autoestima de ambas as pessoas envolvidas na situação. Tanto quem se predispõe a escrever uma folha “generosa”, como a criança envolvida nesse ato descrito são evidenciados pela nobreza do seu comportamento e pela capacidade de iniciativa. É de valorizar quem pratica a generosidade, mas é também de louvar quem admite esse ato de generosidade e toma a iniciativa de o divulgar-lo. Ainda é fundamental salientar que este tipo de interações dá um espaço de visibilidade e foca-se nas questões das interações positivas entre os membros da turma.



Figura 8 – A árvore generosa da turma

“A autoestima é uma reação afetiva, uma avaliação de quem somos” (Woofolk, 1998) e a escola tem um papel fundamental no desenvolvimento de percepção do “eu” dos seus alunos, pois hoje em dia é o lugar onde muitas crianças passam a maior parte do seu tempo e desenvolvem as suas competências sociais. Mais uma vez cabe ao professor ter a capacidade de propor um conjunto de iniciativas que mobilizem a capacidade de as crianças demonstrarem-se generosas e socialmente integradas num grupo de pertença onde se sentem bem consigo mesmo e com os pares.

Esta atividade fez com que as crianças procurassem ser mais simpáticas e generosas uns com os outros; fez com que valorizassem aquilo que os outros faziam por eles, reconhecendo as pequenas coisas que por norma passariam despercebidas e aliviou um pouco a clima egocêntrico que, às vezes, predomina em grupos de crianças nestas idades.

4. Necessidade de Envolvimento e Prazer

Como já se referiu no Capítulo II, a motivação intrínseca é aquela que provém do envolvimento por si só numa determinada tarefa por interesse e/ou por prazer. Assim sendo, para isso procurou-se diversas estratégias de envolver os alunos ativamente no processo de aprendizagem; relacionar o conteúdo e objetivos às experiências dos alunos; apoiar o que

ensina-se com experiências pessoais, fatos interessantes, etc.; usar tertúlias, debates, chuva de ideias e perguntas para estimular a participação ativa; implementar atividades diversos de integração curricular; apoiar a espontaneidade quando essa reforça os interesses académicos dos alunos; observar a linguagem corporal e as expressões faciais dos alunos, como o diálogo, para avaliar o interesse e entusiasmo dos alunos e assim “fomentar o gosto por uma constante atualização de conhecimentos” (DEB, 2004, p.12).

4.1. O que já sabemos e o que queremos saber sobre Esporões

Esta atividade foi a primeira atividade da fase inicial do Projeto, suscitada a partir da questão geradora “O que sabemos e o que queremos saber sobre Esporões?”. Procuramos valorizar a participação e incorporar o envolvimento das crianças desde do alicerce do Projeto. Nesta atividade, e para começar o projeto, abrimos um diálogo sobre a freguesia de Esporões e interrogamos as crianças sobre o que já sabiam sobre Esporões, fazendo um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, registados no quadro, usando como suporte a estratégia de *brainstorming*.

Em seguida, usando a ferramenta do “Google Earth” foi feita uma visita virtual à freguesia, onde introduzimos alguns conceitos novos e algumas curiosidades sobre Esporões (Braga Celta, Santa Marta das Cortiças, existência de um brasão de freguesia, etc.) de forma a motivar os alunos para o tema. Posteriormente foi proposto aos alunos que formassem grupos e escrevessem numa folha de papel o que ainda queriam saber sobre Esporões. Foi-lhes dito que as atividades do projeto que seriam implementadas estariam baseadas nas suas ideias e por isso era muito importante que todos participassem e que fossem sinceros e criativos. Em cada grupo foi eleito um porta-voz que ficou com a responsabilidade de escrever as perguntas e as ideias do grupo. Após todos os elementos dos grupos terem partilhado e registrado as suas ideias fez-se uma partilha com os restantes grupos.

A escolha deste tema para desenvolver o Projeto Curricular Integrado, tinha como um dos principais objetivos, que as aprendizagens fossem significativas para as crianças, tendo como base o conceito que o programa do 1.º Ciclo (ME, 2004 ,p.23) propõe, onde especifica que

as aprendizagens significativas relacionam-se com as vivências efectivamente realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e que decorrem da sua história pessoal ou que a ela se ligam. (...) Isto pressupõe que a cultura de origem de cada aluno é determinante para que os conteúdos programáticos possam gerar novas significações.

Então foi importante criar um projeto onde as crianças podiam estar completamente envolvidas ao longo do todo o processo (escolha do tema, atividades, formas de trabalhar, escolha de materiais, etc.). Assim, procuramos valorizar ainda as suas origens e vivências de forma a tornar o projeto significativo e motivador.

Este envolvimento por parte dos alunos também demonstrou ser bastante significativo para as crianças que não são da freguesia de Esporões. Inicialmente notou-se alguma falta de motivação destes alunos para o Projeto. Contudo, quando compreenderam que as suas opiniões também eram ouvidas e valorizadas e que as ideias que sugeriram para a realização de diversas atividades foram significativas, em síntese, ao sentirem-se envolvidos, a sua motivação aumentou de forma considerável.

É de salientar também que o trabalho de grupo foi uma estratégia que não tinha sido implementada com muita frequência neste grupo. Foram evidentes, logo à partida, com o desenvolvimento do Projeto muitas vantagens para a motivação dos alunos. Esta turma costumava realizar todas as atividades em grande grupo ou individualmente e por norma havia alguns alunos que não realizavam as tarefas propostas sem a intervenção e a motivação constante do professor. Frequentemente isso não era suficiente e acabavam por não concretizar as tarefas com sucesso. Assim, com o desenvolvimento do projeto e de algumas das estratégias que aqui já descrevemos e discutimos, os alunos em causa tiveram a oportunidade de realizar tarefas em pequenos grupos, participaram ativamente nas atividades, dando ideias, escrevendo sua parte do trabalho, etc., sem que fosse necessário uma intervenção direta e constante por parte das professoras.

Como defendem Freitas & Freitas (2003, p.25), a estratégia que nós, como professores, escolhemos é, não poucas das vezes, responsável pelo insucesso escolar: incapazes de compreender o que está a ser estudado, sem qualquer outro suporte a não serem eles próprios, perdem a motivação, convivem com dúvidas sobre a sua capacidade de aprender, o que baixa a autoestima. Para estes autores, tudo poderá ser diferente se, em vez de se colocar o aluno, sistematicamente, na situação de aprender sozinho, o que por norma acontece quando os temas são explorados em grande grupo, lhe dermos a ajuda de poder aprender integrado num grupo. Ao realizar tarefas em pequenos grupos os alunos participam num processo de aprendizagem colaborativa onde o processo de ensino e aprendizagem não envolve apenas uma ligação professor/aluno, mas sim todos os elementos do grupo, ou seja, aprendem com os seus pares e

contribuem para a aprendizagem uns dos outros.

4.2. Os Druidas Celtas: experiências com vinagre e bicarbonato de sódio

Esta atividade fez parte da penúltima fase do Projeto, cuja questão geradora era a seguinte: “Quem são os Celtas?”. Partindo de diversas gravuras de Druidas (feiticeiros do povo Celta), exploramos o papel destes e a sua atividade na vida e nas crenças Celtas. No sentido de explorar os “poderes mágicos” que estes homens supostamente tinham interrogamos os alunos sobre se os Druidas, de facto, teriam realmente esses poderes mágicos. Entretanto, referimos que existem experiências científicas muito interessantes que podem parecer magia. Desta forma, foi proposta que a turma realizasse algumas dessas experiências, ou seja, que, também a turma pudesse sentir os “poderes mágicos” dos Druidas e pudessem assumir esse papel tão importante para os povos Celtas. A motivação era essa mesma: sejamos, então, ainda que por momentos, Druidas Celtas, capazes de controlar os elementos da terra com os “poderes mágicos” que só eles sabiam e transmitiam de geração em geração.

Com recurso a materiais previamente preparados pelo professor foram realizadas as experiências com vinagre e bicarbonato de sódio. Questionamos os alunos sobre o que achavam que iria acontecer, ou seja, fizemos um levantamento de hipóteses e os alunos escreveram as suas opiniões nos seus respetivos cadernos. Após a realização de cada experiência os resultados foram verificados, analisando e comparando-os com as previsões que tinham sido feitas.



Figura 9 - Experiências com vinagre e bicarbonato de sódio

Em conversas com a Professora Cooperante e pelas observações feitas constatamos que o segundo ano de escolaridade é um ano complexo para as crianças. Estão ainda a desenvolver as suas habilidades básicas de leitura, escrita e matemática. Os textos e as atividades nos manuais escolares para este ano são bastante mais avançados e complexos. Percebemos que a turma está numa fase de crescimento e divergência de assimilação de conteúdos e desenvolvimento de competências. Mas isto não é igual para todos e o que é conquistado com um tempo e um espaço próprio deste contexto e destas crianças não o será certamente para outras realidades.

Assim, no seguimento da entrada em vigor das novas orientações curriculares, recentemente aprovadas (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho), as crianças do 2.º ano, se assim o Agrupamento de Escolas o entender, podem ser sujeitas à realização de provas intermédias no final do ano letivo. Neste sentido, cria-se uma certa preocupação com a preparação das crianças para as capacitar para dar respostas positivas a estas provas intermédias. Em face destes motivos, a realização de experiências nesta turma não acontece com frequência, sendo que a professora sente, dentro da sua legitimidade como titular de turma, com responsabilidades perante os resultados escolares da mesma, a necessidade de seguir o manual escolar de forma rigorosa.



Figura 10 - Exploração de imagens sobre os Druidas

Foi devido a esta falta de concretização de experiências científicas que optamos por introduzir esta atividade, pois segundo Leite (sem data), a experimentação na sala de aula é um elemento importante do ensino das ciências. A concretização das experiências torna-se num momento muito interessante devido à multiplicidade de assuntos que abrange ao mesmo tempo, despertando para uma maior curiosidade nas crianças ao providenciar momentos em que elas descubrem e questionem sobre aquilo que estão a observar. No caso do Projeto que desenvolvemos, além de despertar a curiosidade dos alunos, este tipo de atividade permite criar uma ligação interdisciplinar de forma muito rica e dinâmica, pois permite trabalhar imensos conceitos como o texto científico, os druidas, o que é uma hipótese, etc.

Estes momentos de descoberta contribuíam substancialmente para o prazer das crianças ao descobrirem novas maneiras de fazer as coisas. Faz com que as crianças se sintam mais competentes e desperta nelas “novos desejos de novas qualidades de satisfação, pois a inteligência apercebe-se de novas possibilidades de ação. Esta projeção de novas possibilidades conduz à descoberta de novos meios de execução, ocorrendo, assim, o progresso” (Dewey, 2007, p.196).

Nesta turma, tal como já fomos referindo na sua caracterização, existem três alunos que

ainda estão ao nível de aprendizagens do 1.º ano de escolaridade. Estes alunos normalmente não participam nas mesmas atividades propostas para a turma, fazendo tarefas individualizadas. Procurou-se com este PCI implementar atividades que permitissem o envolvimento de todos os elementos da turma. Apesar de nem sempre ser uma tarefa fácil consideramos que na maioria das vezes conseguimos essa inclusão, sobretudo porque esta metodologia, ao contrário do currículo organizado por uma lógica disciplinar em que o aluno é que se adapta ao currículo, o PCI propõe um currículo integrador adaptado às necessidades da criança, ou, neste caso, à heterogeneidade desta turma. Era importante que todos os alunos da turma se sentissem integrados no Projeto e que reconhecessem que a sua participação é valorizada, pois a educação inclusiva deve dar “relevância não só aos aspectos académicos, mas também aos aspectos socioemocionais e de cidadania” (Correia, 2008, p.33).

Os três alunos acima referidos demonstraram um verdadeiro desejo de participar em todas as atividades que foram desenvolvidas, até mesmo as atividades mais complexas. Um desses três alunos mostrava-se particularmente desmotivado e inseguro, não querendo nunca, participar em atividades que lhe pareciam ser mais difíceis ou desafiantes. Contudo, sempre tivemos o cuidado de preparar-se fichas de trabalho e tarefas adequadas às suas capacidades. Já mais próximo do fim do Projeto esta aluna queria tentar resolver as fichas dos outros colegas. Ainda que sentindo diversas dificuldades, notamos um esforço genuíno para conseguir responder a essas fichas de trabalho com sucesso. Aqui revelou-se fundamental a mediação do professor para não fazer esmorecer esta motivação e interesse pelo trabalho que se estava a fazer. O envolvimento total da aluna – e quando se fala desta aluna, pode-se também falar em qualquer um dos outros dois alunos –, nestas atividades (como as experiências, debates, trabalhos de grupo), fez com que se sentisse mais motivada para enfrentar momentos desafiantes, sentiu-se envolvida e, por sua vez, isso fez com que as aprendizagens e até os desafios propostos ganhassem um novo significado para ela. De alguma forma sentiu-se valorizada, sentiu que também podia ser capaz de aprender. Talvez fosse difícil, mas com esforço e dedicação isso poderia valer a pena só pela satisfação de se sentir realizada e reconhecida pelos outros. Também começou a perceber que, no momento dessas dificuldades, podia contar com alguém que a incentivava e a orientava a ultrapassar os problemas e os desafios que surgiam.

Em síntese, com as atividades mais dinâmicas que tentamos desenvolver, tornou-se cada vez mais evidente que o professor tem a responsabilidade de “estimular, capitalizar e sustentar o

tipo de motivação, curiosidade intelectual, admiração, e maravilha que uma criança possui quando ele ou ela começa a escolaridade” (Sarason, 1995,p.85, citado por Lambert & McCombs, 1998, p.384).

4.3. Tertúlias em grande grupo

Reconhecendo a importância de adequar as atividades à realidade única deste contexto e destes alunos, e tendo em conta que a turma se caracteriza por ser um grupo bastante falador e ativo com um grande gosto pela partilha, a maioria das atividades realizadas ao longo do Projeto foram iniciadas com um debate ou tertúlia em grande grupo. O uso desta estratégia no início das atividades e na introdução de novos temas, provou ser bastante apropriado e eficaz. De facto, permitiu que a turma apresentasse todas as suas dúvidas, ideias e opiniões, e permitiu fazer uma avaliação diagnóstica dos conhecimentos e aptidões dos alunos, verificando se estes possuíam as capacidades e os conhecimentos sem os quais não lhes seria possível adquirir as novas aprendizagens que lhes seriam apresentadas (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p.342).

Trata-se de um momento de levantamento de conceções prévias e de avaliação diagnóstica fundamental para adequar as propostas de atividades a desenvolver com as crianças. Tornávamos assim o potencial de sucesso um fator primordial para a motivação das crianças e, conseqüentemente, para a pertinência e adequação do Projeto e para o significado das aprendizagens que daí resultavam.

De ponto de vista construtivista (Coll et al., 2001) a aprendizagem dos alunos requer que o professor crie as situações e os desafios em que os alunos são encorajados a relacionar novas ideias e maneiras de pensar com as suas ideias já existentes, de formar a modificar o seu conhecimento. As experiências que se teve nas tertúlias em grande grupo vão encontro com o que defende Barnes, ou seja, o desenvolvimento da compreensão e do conhecimento pode ser altamente beneficiado através de conversa, porque a “flexibilidade de expressão torna mais fácil para nós experimentar novas formas de organizar o que sabemos, e facilita também a alteração dos mesmos, se estes parecem inadequadas” (Barnes, 2008, citado em Mercer & Hodgekinson, 2010, p.4). O envolvimento dos alunos nos debates e tertúlias provou ser fundamental nesse processo de construção de conhecimento.

Lowenstein (1994) sugere que quando existe uma lacuna no conhecimento, “estas lacunas de informação produzem o sentimento de privação chamado de curiosidade. A pessoa

curiosa é motivada a obter a informação que falta para reduzir ou eliminar o sentimento de privação” (p.87). A curiosidade quando não bloqueada, acaba por se transformar em motivação intrínseca e, por isso, tem inúmeras aplicações para o ensino. Para desenvolver a curiosidade, tal como refere Lowenstein, o professor tem de criar lacunas no conhecimento dos seus alunos. Para isso os alunos precisam de alguma base de conhecimento, sem o qual não poderá haver lacunas. O aluno deve estar consciente destas lacunas no seu conhecimento para que exista a curiosidade e a vontade de pesquisar para satisfazer esse sentimento de privação. Ao professor cabe a capacidade de criar as situações necessárias para que se efetive o percurso entre a curiosidade a supressão da privação, levando os alunos a serem bem-sucedidos, promovendo desta forma a motivação intrínseca.

Verificamos que se deve ter como objetivo primário a descoberta dos conhecimentos prévios dos alunos, sendo estes pertinentes e necessários para a abordagem e aprendizagem de novos conteúdos (Coll et al, 2001, p.68). A sensibilidade do professor quando usa este tipo de estratégia é fundamental, pois se o aluno sente que a lacuna entre o seu conhecimento atual e o seu nível desejado de conhecimento é muito grande, pode acontecer aqui um hiato intransponível que vai parecer a lacuna inalcançável, levando a uma certa desmotivação por parte do aluno. Se esta diferença, pelo contrário, é percebida como sendo muito pequena, pode parecer que não vale a pena o esforço de prosseguir. Burns e Gentry, citado por Borowske (2011), afirmam que "a identificação de lacunas de conhecimento manejáveis que complementam a curiosidade natural de um aluno, combinado com explícitas conexões com o sistema de valores do aluno, gere a vontade do aluno de aprender" (p.347).

Esta estratégia demonstrou ser uma mais-valia nesta turma, pois o momento inicial de partilha fez com que pudessem falar e partilhar tudo o que tinham para dizer sobre o assunto, mas também despertava suficientemente a curiosidade, pois na hora de realizar as atividades estavam atentos e dedicados às tarefas. Os alunos desta turma, que por norma são bastante faladores e distraídos, no momento de descoberta e exploração ou explicação da nossa parte, estavam atentos e interessados, participando adequadamente.

4.4. Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação

Ainda relativamente às estratégias utilizadas, é de salientar que a introdução de novas estratégias e instrumentos de exploração de conteúdos, utilizando as Tecnologias de Informação

e Comunicação (TIC), nomeadamente o “Google Earth”, a apresentação de vídeos, o motor de pesquisa “Google”, a ferramenta de apresentações “PowerPoint”, etc., manifestaram-se como uma mais-valia para a compreensão desses mesmos conteúdos, assim como se tornaram numa forma de motivação extrínseca para a aprendizagem. Sem dúvida que, globalmente, estes processos utilizados ao longo do Projeto revelaram-se e contribuíram significativamente para a motivação dos alunos. Ao longo do projeto foram estudados muitos conceitos e temas bem reais e presentes na vida dos alunos, mas também outros que, se não adequadamente trabalhados, podiam-se tornar mais abstratos e de difícil compreensão, o que levaria a índices de motivação menores, contra os quais fomos sempre impelidos a contrariá-los, julgamos nós, com sucesso. Como afirma Tedesco as “novas tecnologias são importantes porque permitem um potencial de acumular grandes quantidades de dados, têm o potencial de transmitir essas informações imediatamente e podem superar os limites físicos e de espaço para a comunicação”(1995).

É preciso que nós professores, como orientadores no processo de aprendizagem, continuemos a apropriar-nos cada vez mais de conhecimentos para a ampla utilização das ferramentas das TIC disponíveis nos dias atuais, criando possibilidades de uso dessas tecnologias que aguce no aluno o interesse pela pesquisa dentro e fora da escola, desenvolvendo no educando as capacidades de interpretação, síntese e criticidade, uma vez que, a escola é o espaço apropriado para ensinar como as pessoas devem-se comportar diante das tecnologias.

O uso destas novas tecnologias, principalmente o “Google Earth”, como ferramentas de exploração para a construção de novos conhecimentos, demonstraram ser bastante eficazes e enriquecedores, não apenas para explorar os conteúdos curriculares, como também para providenciar momentos dinâmicos no dia-a-dia da sala de aula. Segundo Tavares “as diversas técnicas audiovisuais podem constituir preciosa ajuda como agentes da motivação, na medida em que, incidindo na vida afectiva do jovem, despertam nele uma predisposição própria para a aprendizagem” (1979, p. 85).

Esta dinâmica captou a atenção dos alunos e foi evidente a sua apreciação muito positiva destas atividades. Conseguimos explorar os conceitos e promover as competências previstas de forma criativa e interativa. Quando se referia que iríamos utilizar o “Google Earth” a reação dos alunos era de grande entusiasmo e, como já foi referido inúmeras vezes, a turma tida como normalmente distraída e irrequieta, acabava por apresentar comportamentos de grande atenção e interesse ao longo da toda atividade.

Por vezes, aquilo que surge-nos como um pequeno ajuste à estratégia de ensino têm um impacto notável no gosto das crianças perante a participação e a aprendizagem. Reconhece-se que cabe ao professor, enquanto orientador do processo de ensino e aprendizagem, fazer uso das TIC na exploração de diferentes conteúdos, não se acomodando ao conforto do manual escolar para assim providenciar momentos de gozo e prazer que por sua vez motivam efetivamente as crianças.

4.5. “Aprendizagens tradicionais” e o espaço para a fantasia

Como já foi referido, era notável desde do início do projeto a falta de motivação dos alunos perante atividades mais rotineiras, tarefas mais desafiantes e o seu processo de aprendizagem em geral. Brophy, baseando-se nos estudos do Anand e Ross (1987, p.37), explica que o professor, como forma de motivar os alunos “pode introduzir elementos de fantasia ou imaginação nas suas instruções diárias que envolvem as emoções dos seus alunos ou permitir-lhes experimentar eventos vicariamente”.

Ao longo do projeto, implementamos diversas atividades em que o uso de fantasia e imaginação provaram ser o motor da motivação dos alunos e lhes possibilitou sentir gozo ao realizar tarefas que, por norma, lhes seriam desinteressantes. Por exemplo, se referíssemos aos alunos que iríamos treinar a escrita de textos, o seu desapontamento era logo notável. Começavam a ficar distraídos e alheados. Contudo, em várias circunstâncias, quando se pedia que se imaginassem como crianças Celtas e escrevessem como seria o seu dia-a-dia, ou se solicitava que escrevessem um texto em que explicassem como era uma casa Celta e como esta difere das suas casas, os alunos sentiram-se animados e motivados por serem tarefas algo diferentes e que lhes davam espaço para a criatividade e a imaginação. Havia um campo de significado por preencher e onde podiam diversificar a apontar para aspetos que lhes eram familiares e os faziam sentirem-se verdadeiramente importantes e decisivos no que estavam a fazer (Anexo 8).

Um outro exemplo que podemos apontar refere-se à área de matemática. Ao longo do Projeto tivemos a necessidade de introduzir e trabalhar diversos conceitos e estratégias matemáticas, como a simetria horizontal e vertical, a multiplicação por adições sucessivas, tarefas que envolvem a subtração, etc. Era notável que a atitude das crianças perante as tarefas matemáticas eram bastante mais positivas quando estas envolviam elementos de fantasia que

estavam ligados aos conceitos que se estava a trabalhar naquele momento. Quando se trabalhamos a agricultura com os alunos, tanto Celta como atual, foi realizado uma ficha de trabalho onde se introduziu a multiplicação por meio de questões e tarefas que envolviam histórias sobre agricultores, animais, etc. Quando se trabalhou as guerras Celtas, por ser uma tema que demonstrou captar bastante o interesse dos alunos, criamos tarefas matemáticas de resolução de problemas, simetria e reflexão baseadas nas armas Celtas e as simetrias que se encontram nos escudos e armaduras Celtas (Anexos 9 e 10). Estas tarefas foram aceites com uma certa naturalidade, pois envolviam temáticas que estavam a ser exploradas e que faziam sentido resolver, pois contribuíam para melhor elucidar e compreender o estudo a investigação que se estava a desenvolver.

Com a personalização das atividades pela incorporação das referências com as quais os alunos podiam se identificar, a motivação aumentou notavelmente e a sua disposição para realizar as tarefas não era esforçada. Tratava-se de um ambiente de criação de significados e aceite de forma desafiante. É de salientar que com esta estratégia conseguiu-se ainda alcançar os objetivos previstos no programa e na planificação da atividade com mais autenticidade.

5. Necessidade de Autonomia

Como foi referido no Capítulo II, envolvendo os alunos no processo de aprendizagem e fornecendo-lhes oportunidades de escolher, esta postura aumenta o seu sentimento de responsabilidade e proporciona “a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária” (DEB, 2004, p.13).

A autonomia não é apenas “crescer” ou ser “mais adulto”, é ter autoconfiança para realizar certas tarefas e se tornar independente, é a capacidade de agir e pensar por si mesmo. O desenvolvimento desta necessidade ao longo do Projeto teve o seu lugar, não tanto na realização de alguma atividade em concreto, mas na implementação de pequenas estratégias e mudanças na prática pedagógica. É fundamental salientar que esta necessidade é fortemente alimentada pelas outras necessidades acima mencionadas e que esta é uma das necessidades que mais afetam a motivação das crianças.

Por isso, ao longo do Projeto, procuramos: dar oportunidade aos alunos de fazerem

escolhas; criar um ambiente em que os alunos se sintam confortáveis em arriscar, se sintam impelidos a explorar e escolham ser desafiados; explicar a razão de ser das coisas serem feitas de uma determinada maneira específica em vez de apenas mandar fazer; reconhecer os sentimentos dos alunos quando têm de realizar alguma tarefa que não querem ou não gostam; usar, com frequência, o debate e outras técnicas que promovem a autonomia.

É fundamental que o professor compreenda a importância de tomada de decisões e que esteja disposto a providenciar atividades e momentos em que os alunos tenham a oportunidade de tomar decisões e de escolher por si. Ao longo do Projeto procurou-se permitir que os alunos, sempre que possível, tivessem a oportunidade de fazer escolhas em relação ao currículo. Um exemplo concreto desta estratégia e os contributos da mesma para a motivação dos alunos ocorreu na quarta fase do Projeto, com a questão geradora “Quem são os Celtas?”. No sentido de motivar os alunos para este novo tema o mostramos um vídeo aos alunos, intitulado “As Grandes Civilizações: Os Celtas”, que fala sobre a origem dos Celtas, como viviam, quem eram, etc. Após a visualização do vídeo e a escrita de um texto individual sobre os Celtas, conforme referido no ponto 1.2. deste Capítulo, consideramos pertinente orientar um diálogo onde os alunos pudessem partilhar o que mais gostaram no filme e o que aprenderam com o mesmo. Posteriormente, solicitamos os alunos que indicassem o que achariam que seria interessante explorar em relação a este tema. Todas as ideias e sugestões manifestadas pelos alunos foram registadas no quadro e foram tidas em consideração no momento de organizar o trabalho. Constituíram-se vários temas e todos foram explorados pelas crianças (Figura 11).

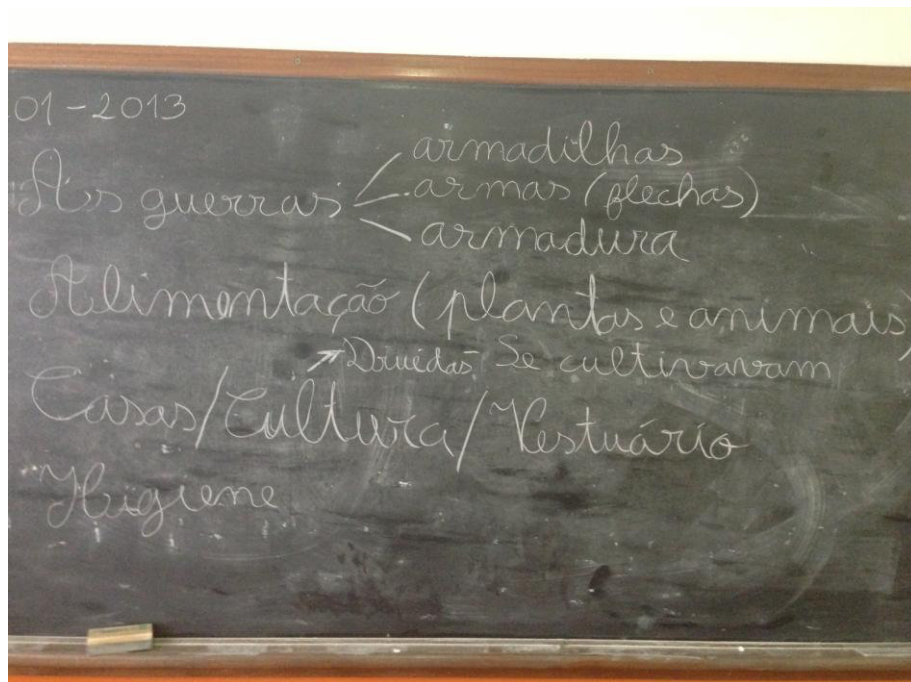


Figura 11 - Sugestões dos alunos sobre como explorar os Celtas

É importante referir que após esta fase de descoberta dos interesses dos alunos em relação ao tema, pedimos posteriormente que pensassem qual seria a melhor maneira de estudar os temas selecionados. Por exemplo, decidir que atividades concretizar, com que sequência podiam ser estudadas, que materiais seriam necessários, etc. Foi evidente o entusiasmo dos alunos perante este envolvimento e oportunidade de escolher, de tomar decisões. Mas o aspeto mais interessante foi o fato desse entusiasmo se manter ao longo da atividade integradora. A motivação dos alunos perante o tema e as atividades propostas não se esmoreceu em nenhum momento da concretização desta atividade integradora.

De facto, a grande parte das atividades desenvolvidas e os temas explorados foram escolhidos pelos alunos. Pensamos que este facto teve uma influência decisiva no envolvimento e no empenho dos alunos nas atividades, pois estas foram fruto das suas ideias, da sua capacidade de tomarem decisões de forma ponderada e autónoma, assumindo a responsabilidades pelas mesmas. Como já foi referido anteriormente, a motivação dos alunos perante uma tarefa depende muito do valor que eles atribuem à mesma. Por isso, sendo que as atividades foram sugeridas pelos alunos e como as suas ideias foram sempre valorizadas ao máximo, o valor ou o significado que atribuíram a estas atividades fizeram com que a sua motivação para as mesmas fosse a mais elevada possível.

Muitas vezes opta-se por não promover a escolha na sala de aula devido ao currículo que se tem de desenvolver e, às vezes, devido à suposta inconveniência dos temas escolhidos ou sugeridos. Contudo, a aprendizagem significativa e as estratégias da mesma devem ser centradas no aluno e não no professor. Contudo, pressupõe-se que ao confrontar os alunos com a possibilidade de escolha não se está a pedir que os mesmos definam o currículo de forma arbitrária. O professor planifica e prevê antecipadamente as possíveis opções e permite que os alunos escolham aquelas que consideram mais interessantes ou significativas. Foi com tipo de pensamento e sentido estratégico que se entendeu a importância de planificar as atividades. Uma planificação apropriada e antecipada das atividades, da definição das estratégias, e até dos possíveis temas e tarefas a serem implementadas e exploradas permite que o professor possa integrar diversas oportunidades de tomada de decisões, assim promovendo o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua motivação perante a sua aprendizagem.

É de notar que o que teve maior impacto sobre a autonomia dos alunos foram as pequenas escolhas diárias que lhes foram proporcionadas. Por exemplo, quando havia mais que uma ficha de trabalho para ser resolvida numa tarde permitimos que as crianças escolhessem individualmente qual era a que queriam realizar primeiro. Quando se tinha de fazer algo de uma forma específica explicávamos a razão de ser dessa estratégia e depois perguntávamos se concordavam ou tinham alguma sugestão a fazer. Nesta idade o desenvolvimento pessoal e social dos alunos ocorre em grande parte na escola, pelo que a sua convivência na sala de aula se torna fundamental na formação de um espírito crítico, ativo e autónomo. De facto, para Erikson, é entre os seis e os doze anos que a criança está maximamente pronta para desfrutar de uma aprendizagem ativa (Erikson, 1976).

Desde do início da fase de observação desta turma, foi evidente a falta de autonomia dos alunos. A maior parte da turma não conseguia terminar uma tarefa sem que fossem incentivados e ajudados do início ao fim. Este tipo de mediação mostrou-se ser bastante cansativo para quem estava a orientar a tarefa. As próprias crianças não estavam a desenvolver a capacidade de se motivarem perante o desafio de uma nova tarefa. Depois de várias semanas de observação

constatamos que esta falta de autonomia derivava em grande parte do medo de errar, ou seja, de sentimentos impregnados de insegurança.

Erikson, na sua teoria das *Oito Idades do Homem* (1976), referido anteriormente, descreve o segundo estágio de vida como “Autonomia versus Vergonha e Dúvida”. Ele explica que esta fase ocorre nos primeiros três anos de vida e é quando surge a autonomia pela primeira vez, desenvolvida através de novas habilidades motoras e mentais da criança. Erikson explica que as crianças que conseguem sentir que são autônomas, sentem-se seguras e confiantes; enquanto que as crianças que não completam esta fase acabam por sentirem inadaptadas e são frequentemente investidas pelas dúvidas. Acreditamos que este tipo de associação entre, por um lado, a autonomia e, por outro, a vergonha e a dúvida, continua muito para além dos três anos de idade. Por isso, ao longo do Projeto procurou-se incentivar os alunos a serem mais autônomos, dando feedback positivo sempre que exerceram a sua autonomia adequadamente perante a realização de alguma tarefa.

No início do trabalho foi difícil para alguns alunos que demonstraram e até verbalizaram que sem ajuda não se sentiam capazes de realizar as tarefas. Mas com o tempo criamos um clima em que os alunos entenderam que não importava se errassem. Interessava contudo aprenderem com esses erros, corrigindo o que não tinha sido tão bem feito quanto seria desejável, percebendo que havia sempre uma oportunidade de se esforçarem para melhorarem os resultados. Daí a importância de se criar um clima em que os alunos sintam que podem tentar, errar e aprender com os seus erros. Quando solicitavam ajuda as suas tentativas foram sempre elogiadas, tendo sempre o cuidado de orientá-los de forma a lhes indicar o que deveriam fazer sem lhes dar as respostas, para que a sua aprendizagem continuasse a ser autônoma. Já mais para o fim do Projeto, muitos alunos foram capazes de iniciar uma ficha ou uma atividade por iniciativa própria e realizar as tarefas sem o constante incentivo e ajuda. Esta mudança foi algo gradual e muito debatido com os alunos. Como constata Lambert e McCombs, o professor deve

valorizar as percepções dos alunos da prática e aumentar estratégias de negociação em que os alunos e professores trabalham em conjunto de forma colaborativa para definir mudanças nas expectativas e práticas. Quando se modifique crenças, práticas e clima, os resultados dos alunos mudam para expectativas mais positivas, maior motivação e maior sucesso. Quando professores reformulam o seu trabalho de forma colaborativa com os alunos, o que antes pareciam ser obstáculos acabam por ser vistos como oportunidades (Lambert & McCombs, 1998, p. 392).

Isto provou ser verdade nesta turma. Ao mudar o funcionamento do trabalho com professor, os alunos que por norma não realizavam nenhuma tarefa sem ajuda, agora completavam atividades inteiras sem que tivesse que intervir para lhes motivar para essa tarefa. Geralmente, depois de qualquer intervalo era difícil acalmar os alunos e canalizar o seu interesse para as tarefas a serem feitas. Contudo, próximo do final do Projeto, logo que entravam na sala voltavam ao trabalho sem que lhes fosse exigido algo ou dito qualquer advertência. Isto teve um efeito bastante positivo no clima da sala de aula. De facto, esta conquista fez com que não se tivesse de estar sempre a chamar à atenção aos alunos, fez com que estes estivessem mais felizes e melhorou a relação aluno-professor, para além de proporcionar mais tempo para se ajudar os alunos com mais dificuldades. Em síntese, o aumento na autonomia fez com que os alunos estivessem mais motivados, responsáveis e orgulhosos do seu trabalho.

Conclusão e análise reflexiva do Projeto

Ao longo do capítulo refletimos sobre como o Projeto contribuiu para as aprendizagens dos alunos, o que provou como é fundamental que o professor faça tudo o que puder para fazer com que os alunos se sintam motivados em relação à escola. Com este Projeto constatamos que o professor pode fazer pequenas adaptações às suas estratégias, conteúdos e atividades de forma que estes fatores tenham uma influência significativa na motivação dos seus alunos.

Como foi referido de forma reiterada, no início do projeto, durante a fase de observação, constatou-se que a turma em geral demonstrou características de alunos desmotivados. Resolveu-se pesquisar mais sobre estas características e identificou-se um conjunto de aspetos que podiam potencializar essas mesmas características.

- Distração e brincadeira incessante com o material ou outros objetos, sendo necessário chamar-lhes à atenção imensas vezes ao longo de uma determinada atividade;
- Ausência de realização de tarefas bem-feitas sem a constante intervenção do professor;
- Esquecimento de material e falta de realização de tarefas individuais fora da sala de aula;
- Dispersão, não permanência nos seus lugares, procurando conversar com os outros;
- Falta de iniciativa para iniciar tarefas ou pesquisas por iniciativa própria;
- Quando termina o recreio não entram na sala, sendo necessário chamá-los um por um.

Reconhecemos que a implementação deste Projeto de investigação-ação, se situa apenas como um esforço de inverter uma situação que se observou no contexto de sala de aula e nem tudo pode ser mudado em tão pouco tempo. Contudo, com a implementação deste Projeto conseguiu-se desenvolver junto das crianças várias características e atitudes positivas ao alcançar os objetivos definidos por meio da realização de diversas atividades previstas no Projeto, nomeadamente aquelas que descrevemos aqui neste Capítulo a título de exemplo e de testemunho das conquistas efetuadas.

No fim do Projeto, os alunos não só apenas conseguiram alcançar os objetivos definidos nos programas elaborados e nos manuais escolares próprios do 2.º ano de escolaridade, como assimilaram de forma significativa conhecimentos, desenvolveram imensas capacidades e competências, para além de uma atitude positiva perante as tarefas escolares. Tudo isto resultou numa melhor, mais extensa e diversificada capacidade de aprendizagem que em si, findo este processo, é não só produto e resultado da motivação, como também fonte de renovação dessa motivação, entretanto desenvolvida e ajustada ao longo do Projeto.

Assim, no fim do Projeto, podemos dizer que os alunos:

- Iniciam tarefas por iniciativa própria, fazendo pesquisas e escrevendo textos em casa sem serem solicitados pelos professores;
- Realizam as atividades e tarefas propostas sem a constante intervenção do professor e sentem orgulho em terminar as tarefas bem-feitas;
- Ficam atentos durante atividades de tempo extenso e participam de forma bastante interativa e animada, contribuindo para a riqueza dos debates e trabalhos;
- Esperam na porta da sala nos últimos cinco minutos do intervalo ansiosos para continuar o trabalho que estavam a realizar;
- Demonstram mais responsabilidade perante a organização do seu trabalho, materiais e tarefas de casa.

O desenvolvimento destas novas atitudes e o aumento da motivação não tiveram e não terão impacto apenas no que se disse em relação ao Projeto, mas em muitos outros aspetos da sua vida. O desenvolvimento da motivação levou as crianças a criar hábitos de estudo e pesquisa, a aprenderem a trabalhar cooperativamente, a desenvolverem mais autonomia perante a realização de tarefas, a sua autoestima aumentou ao verem que são capazes de muita coisas e

de criar coisas belas e criativas. Tornaram-se mais responsáveis perante a sua educação, sendo que compreenderam o seu papel no processo de ensino e aprendizagem e a construção contínua do seu conhecimento.

Ao refletir sobre as limitações do Projeto salientamos o facto do tempo de implementação do mesmo ser bastante curto, pois a implementação de um projeto com estes objetivos demora tempo a ser alcançado. Os resultados do Projeto foram bastante positivos mas não se pode negar que com mais tempo o Projeto e a própria investigação podiam ser muito mais enriquecedores na vida dos alunos e obter resultado ainda mais significativos. Não menosprezamos aqui também o valor formativo em termos de competências profissionais, como educadores que queremos ser deste nível de ensino.

Mais uma das limitações que sentimos ao longo da investigação era a nossa falta de experiência e conhecimento em relação ao tema a ser investigado. Ao longo do tempo de desenvolvimento do Projeto o nosso conhecimento aumentou bastante através de pesquisas, leituras e conversas com professores mais experientes, o que permitiu que as últimas fases do Projeto fossem, na nossa opinião, mais significativas em relação ao desenvolvimento da motivação dos alunos. Também nós aqui podemos dizer que o nosso nível de motivação foi aumentando progressivamente, tendo atingido picos de elevada motivação nas atividades finais do Projeto. Obtivemos, de facto, os melhores e mais evidentes resultados no que se refere às questões do envolvimento nas atividades, da motivação e dos resultados das aprendizagens nas atividades propostas.

Ao refletir também sobre as recomendações futuras para o desenvolvimento desta investigação, é de referir que todo o processo do Projeto, todas as escolhas e atividades foram orientadas por metas, isto é, metas de aprendizagem, metas da turma sobre o que queriam aprender, metas da investigação e da professora. Contudo, a aprendizagem e o Projeto teriam sido mais significativos se os alunos tivessem a oportunidade de traçar metas individuais. Como já foi referido, devido ao prazo curto de estágio e à nossa própria inexperiência, isto não foi possível concretizar. Ainda assim, seria de grande interesse investigar como a definição de metas ao nível individual dentro do âmbito de um PCI podia motivar os alunos de forma ainda mais significativa, sendo que os torna cada vez mais responsáveis pela construção do seu próprio conhecimento, mas também, numa perspetiva colaborativa e participativa, pelos resultados e processos desenvolvidos no âmbito de uma comunidade de aprendizagem, da qual fazem parte

e nutrem necessidades de relacionamento e pertença.

Considerações Finais

Considerações Finais

Uma consideração inicial para a forma da escrita. Se até agora fiz o texto utilizando a primeira pessoa do plural, o dito discurso majestático ou também entendido de plural de uma certa modéstia, no sentido de, conforme um certo entendimento que diz que isso afasta-me da influência do contexto real e permite-me tentar dar ao raciocínio que produzo uma maior objetividade possível discursiva; agora que estou num processo final de escrita e de um discurso de considerações finais e, por isso, talvez mais intimista, decidi, a partir da agora, utilizar a primeira pessoa do singular, tentando perceber que isso também pode ser benéfico para o discurso porque o posso preencher de afeto, de empenho, de considerações pessoais e até mesmo de alguma subjetividade.

Assim, ao refletir sobre todo o processo de investigação-ação pude constatar imensos benefícios que o mesmo trouxe para a aprendizagem significativa dos alunos e do meu desenvolvimento profissional. A prática pedagógica desenvolvida no 1CEB permitiu-me descobrir e compreender as vantagens da construção, desenvolvimento e avaliação de um PCI, assim como da utilização da metodologia de investigação de problemas associada ao constructo de PCI. Para mim é importante realçar como o uso desta abordagem curricular permite uma aproximação única ao currículo e possibilita desenvolvê-lo no sentido de permitir a aquisição das aprendizagens definidas para o Ensino Básico por parte dos alunos. Esta forma de trabalhar o currículo, ao mesmo tempo, permite dar mais sentido às aprendizagens desenvolvidas, uma vez que a construção de PCI tem em conta os interesses, conhecimentos, capacidades e necessidades dos alunos, tornando assim o professor e os alunos cocriadores do currículo. É isso que eu sinto e é isso que eu também quero ser – criadora de uma vontade própria e de um sentir com significado para as crianças, que seja apropriado aos contextos que observo e que interpreto.

Estas estratégias permitiram o desenvolvimento das minhas crenças e atitudes em relação ao processo de ensino e aprendizagem e do meu papel nele. Montero, ao falar do processo de formação dos professores, disse que

a formação dos professores deve ter como objetivo contribuir para a contínua profissionalização dos professores e professoras, entendendo-se como tal um melhor desenvolvimento das suas capacidades para enfrentar as situações incertas, complexas,

singulares e conflituosas que caracterizam a sua prática profissional e ajudá-los a enfrentar as pressões e desafios que lhe estão ligados. (2005, p.139)

Para atender às necessidades dos alunos na sociedade atual é necessário que os professores estejam constantemente a desenvolver as suas competências e *skills*. No âmbito do desenvolvimento profissional Grossman, citado por Montero (2005), constata que o conhecimento dos professores pode ser organizado em seis componentes: conhecimento do conteúdo, dos alunos e da aprendizagem, da pedagogia em geral, do currículo, do contexto e de si mesmo (Grossman, 1994, citado por, Montero, 2005).

O desenvolvimento deste projeto permitiu-me desenvolver os meus conhecimentos destes diferentes componentes. Ao desenvolver o **conhecimento do currículo** por meio do estudo e da pesquisa pude compreender melhor o meu papel como professora. O currículo no nível macro define o que os alunos em geral precisam desenvolver. Ao nível meso a escola/agrupamento molda esse currículo para que ele se torna “o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos”. A partir daí cabe ao professor, no nível micro, adaptar esse currículo às circunstâncias da sua turma (Beauchamp, Pagel & Nascimento, 2007, p.19) Para mim este processo foi bastante interessante porque fez-me valorizar o conhecimento do currículo. Para poder adaptar algo para um contexto específico é preciso primeiro dominar e conhecê-lo. O meu conhecimento curricular e o desenvolvimento do mesmo foram as ferramentas bases que me permitiram desenvolver, junto com a turma, um projeto interdisciplinar e relevante.

Para poder implementar tal projeto e ensinar uma criança ou um grupo de crianças de forma interdisciplinar, inovador e significativo, permitindo que estes construam o seu conhecimento de forma autêntica exige que o professor possua **conhecimentos do conteúdo**, ou seja, sobre a matéria que ensina. Segundo Marcelo (1999), este conhecimento tem duas componentes mais representativas, o conhecimento substantivo e o conhecimento sintático. O primeiro refere-se aos conhecimentos gerais que o professor deve saber sobre uma determinada matéria, isto é, definições, conceitos específicos, etc. O segundo corresponde ao domínio do professor dos paradigmas de investigação em cada disciplina, isto é, além de conhecer os conceitos deve dominar os procedimentos fundamentais da disciplina, e a forma de representação desses conceitos. O professor deve ter uma compreensão geral da disciplina e como esta se relaciona com as outras disciplinas.

Ao longo da implementação do projeto, devido a sua flexibilidade, pude explorar imensos

temas e conceitos e desenvolver diversas atividades. Ao planificar cada atividade teve-se em conta diversos conteúdos curriculares e os conteúdos que as crianças demonstravam interesse em explorar. A busca do conhecimento destes conteúdos e os procedimentos mais adequados para a sua exploração, permitiu a criação de um projeto muito interessante e enriquecedor para todos os intervenientes. Aprendi que o conhecimento sobre as didáticas específicas, ou seja, das formas mais eficientes de trabalhar cada conteúdo, é algo que se desenvolve com o estudo e com a prática, mas também como “consequência da própria biografia pessoal e profissional dos professores” (Alonso, 1998, p.136).

A capacidade de planificar exige que o professor tenha um domínio na leitura, na interpretação e na aplicação dos documentos legislativos para o Ensino Básico. Requer que seja capaz de adequar os conteúdos às idades e especificidades do grupo-turma e selecionar e adaptar as atividades para que estas estejam de acordo com os objetivos e as metas de aprendizagem a serem alcançadas. Para isso o professor deve procurar construir o seu conhecimento de forma ativa e constante ao longo da toda vida.

Shulman resume isso tudo – o currículo, os conteúdos, a legislação, etc. –, em “conhecimento de materiais e estruturas educativas”, constatando que esta fonte de conhecimento é basilar porque

os professores funcionam inevitavelmente dentro da matriz criada por esses elementos, utilizando-os e sendo utilizados por eles... Constituem uma fonte importante do conhecimento essencial. (...) Se um professor tem de “conhecer o território” do ensino, então é a paisagem de tais materiais, instituições, organizações e mecanismo que lhe deve ser familiar. (Shulman, 1987, p.9, citado por Montero, 2001, p.200).

Como futura educadora e professora reconheço que não basta ser portadora de conhecimento dos conteúdos programáticos, de modo a implementar atividades adequadas às necessidades dos alunos. É necessário abarcar um sólido saber dos conteúdos, mas também dominar uma série de estratégias de ensino que possibilitam responder a várias perguntas, que respondem ao sentido do currículo que quero trabalhar e que processos de ensino e aprendizagem pretendo desenvolver: O que ensinar? Para quê ensinar? Como ensinar? A quem ensinar? Com quê? Quando ensinar? E com quem? (Alonso, 1996). Isso é necessário para criar um clima de aprendizagem positiva, onde se proporciona às crianças oportunidades de uma aprendizagem em conformidade com a sua natureza, isto é, ao respeitar os seus saberes prévios do aluno, a sua individualidade, os interesses e as suas próprias vontades.

O professor que desenvolve o seu **conhecimento pedagógico geral**, ou seja, os princípios e estratégias gerais de gestão e organização da aula que ultrapassam o âmbito da disciplina – incluindo conhecimentos de teorias e princípios que estão relacionados com os processos de ensinar e aprender; conhecimento dos processos cognitivos, do desenvolvimento e de como as crianças aprendem; saber como interagir com os alunos; conhecer os programas e os materiais diversos do ensino, as metas e as propostas educacionais e os seus fundamentos históricos e filosóficos; saber como explorar e ensinar, tendo em conta as necessidades das crianças –; será um professor capaz de saber utilizar estratégias que estimulem a curiosidade dos seus alunos de modo a que estas se impliquem efetivamente na resolução das tarefas.

Durante estes anos de experiência que tive na minha formação inicial, estava constantemente a questionar-me como posso ensinar de forma a envolver os alunos, como posso ajudá-los a desenvolverem-se numa determinada área em que têm mais dificuldades, ou especificamente, no caso deste trabalho, como posso desenvolver a motivação dos alunos. Quando se dedica tempo para observar e ouvir as opiniões dos alunos eles muitas vezes respondam a estas perguntas e sem saberem inspiram-nos a saber como atender às suas necessidades. Por isso é fundamental que o professor esteja constantemente a renovar os seus conhecimentos pedagógicos, pois não se pode buscar água num poço que esteja seco.

Para mim, o desenvolvimento do conhecimento dos alunos e do contexto é que dá sentido aos outros tipos de conhecimento profissional docente. Quando se chega ao contexto a vontade imediata passa por querer colocar em prática tudo o que se tem aprendido ao longo da formação. Contudo, aprendi durante este processo que para fazer um trabalho com sentido e devidamente sustentado, uma fase inicial de observação torna-se fundamental. Só assim fui capaz de construir e desenvolver um projeto com significado para as crianças, mas também para mim como professora. É nesta fase que se conhece os alunos, as suas capacidades, dificuldades, desafios, medos e interesses, necessidades individuais. São estas características que fazem uma turma no seu todo, as quais devem afetar as decisões pedagógicas de forma a dar sentido às escolhas que se vai fazendo ao longo da implementação do PCI. Foi isso que aprendi e foi isso que tentei fazer. Se tive dificuldades? Claro, mas tenho plena consciência que foi dessas dificuldades que cresceram as melhores aprendizagens, que fiquei motivada para aprender sempre mais.

No programa definido para o Ensino Básico estão definidos três grandes objetivos gerais:

- Criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, 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 para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática (DEB, 2003, p.13).

É pretendido que o prosseguimento destes objetivos é feito ao nível individual e para isso é necessário que o professor conheça os seus alunos. Um ensino devidamente estruturado e fundamentado não pode acontecer sem o conhecimento detalhado do aluno. Ninguém ensina se do outro lado do processo, que é indissociável, não haja alguém que aprende. Só consigo ensinar bem quando percebo que uma criança aprendeu.

Verifica-se que ao tomar o tempo para realmente conhecer cada criança, a sua história e os seus pontos fracos e fortes, as suas famílias e as suas vivências, isto realmente enriquece o processo de ensino e aprendizagem, enriquece os intervenientes neste processo: os alunos e o professor. Só assim se pode proporcionar um ensino que atende às necessidades dos alunos de forma a se tornarem cidadãos responsáveis e conscientes, capazes de acreditar em si mesmo, além de se sentirem motivados e estimulados. No caso do projeto que ajudei a desenvolver o tempo que se dedicou a conhecer os alunos e a fortalecer o relacionamento professor-aluno permitiu reconhecer quais os alunos menos motivados da turma, os fatores que contribuíam para esta falta de motivação e como agir adequadamente de forma a assegurar a motivação de cada aluno individualmente.

Para o professor realmente criar um clima de aprendizagem significativo deve possuir amplos conhecimentos sobre a realidade em que os alunos vivem e assim traçar objetivos tendo em conta as características únicas dessa realidade do qual fazem parte. O próprio professor apropria-se dessa realidade e integra-se na mesma. Segundo Dewey, quando traçamos objetivos, aquilo que se pretende estabelecer “deve ser uma consequência das condições existentes. Deve basear-se na consideração daquilo que já está a acontecer e nos recursos e dificuldades das situações” (2007, p.101).

No caso do Projeto que desenvolvi na escola de Esporões, conhecer o contexto provou ser algo bastante significativo e crucial para o sucesso do mesmo. Foi conhecendo a riqueza histórica e cultural do contexto que possibilitou a criação e implementação de um projeto autêntico e significativo.

Para mim, o desenvolvimento da componente do **conhecimento de si mesmo**, foi bastante significativo. Com esta experiência e subsequente projeto de investigação aprendi que género de professora quero ser e compreendi que é possível concretizar essas ideias. Reconheci que hoje em dia a maioria das crianças passam muitos mais horas na escola do que em qualquer outro sítio. Isto significa que o papel social da escola está a tomar um novo significado na vida destas crianças. Assim sendo, é fundamental que os professores estejam preparados para essa nova etapa e desafio. Faço minhas as palavras de Delors quando disse que

nunca será de mais insistir na importância da qualidade do ensino e, por conseguinte, do professorado. Numa etapa precoce do ensino básico é quando se formam no essencial as atitudes do aluno face ao estudo e à imagem que tem de si mesmo. Nesta etapa o pessoal docente desempenha um papel decisivo. Quanto mais graves são os obstáculos que o aluno deve superar – pobreza, meio social difícil, incapacidades físicas – mais se exige do mestre. Para obter bons resultados, este deve ser capaz de exercer competências pedagógicas muito variadas e possuir qualidades humanas, não só de autoridade, mas também de empatia, paciência e humildade. (Delors, 1996, p.168)

Ao refletir sobre tudo o que tenho experienciado e aprendido reconheço que uma das aprendizagens mais significativas para mim foi aprender que género de professora quero ser e saber que é possível ser este professor. Ao refletir sobre a prática desenvolve-se uma compreensão mais profunda do seu estilo de ensino, aumenta a eficácia do ensino do professor, proporciona a inovação e o crescimento profissional contínuo. Realmente, desenvolvi uma apreciação da importância do ensino reflexivo e dos imensos benefícios do mesmo. Schon define que a prática reflexiva envolve a consideração cuidadosa das experiências próprias da pessoa no momento de aplicação do conhecimento para a prática, enquanto sujeito a um processo de formação orientado por profissionais da mesma área (Schon, 1996). É de salientar a importância que teve a professora cooperante em todo este processo. Os seus anos de prática e autorreflexão e aperfeiçoamento serviram-me como uma grande ajuda no meu processo de aprendizagem. Ao ouvir e refletir sobre tudo que partilhava da sua experiência pude melhorar as atividades e estratégias de criar momentos muito mais significativos para os alunos.

É ao agir e refletir sobre essa ação que se desenvolve a necessidade de construir novos

conhecimentos em todas as componentes já mencionadas do conhecimento profissional docente, sendo que “o conhecimento e a ação se relacionam intimamente na prática profissional” (Montero, 2011, p.223). Schon descreve o processo de reflexão no ensino de uma forma, para mim, bastante bela e perspicaz.

A arte dos pintores, escultores, músicos, bailarinos e desenhadores tem uma forte semelhança com a arte daqueles advogados, médicos, executivos e professores que são profissionais fora do comum. Não é acaso que os profissionais se referem tantas vezes a uma arte do ensino ou da direção empresarial e utilizam o termo *artista* para falarem dos profissionais da prática extraordinariamente hábeis na manipulação de situações de incerteza, singularidade e conflito. (Schon, 1992, p.28, citado por Montero 2001, p.223)

De mesma forma que um artista pinta com olhar crítico a sua obra-prima, experimentando diversas técnicas e materiais, um professor deve refletir de forma crítica sobre a sua ação, a sua obra-prima, experimentando diversas técnicas e estratégias e aprendendo com sua própria atuação. É quando essa reflexão se torna em ação que coisas boas aconteçam.

Verifica-se que quando um dos componentes referenciados por Grossman esteja menos estruturado o processo de ensino e aprendizagem nunca chegará ao seu potencial máximo, uma vez que todos esses componentes do conhecimento profissional docente estão todos interligados e dependentes uns dos outros.

Aprendi que o processo de ensino e aprendizagem é uma real troca entre os alunos e os professores e o PCI acentua esta troca. O professor ao se desenvolver como profissional, procurando melhorar as suas capacidades e conhecimentos, proporciona um ensino autêntico, criativo e significativo aos seus alunos que, por sua vez, demonstram interesse e guiam o professor num processo de ensino e aprendizagem rico e motivador.

A implementação deste projeto de investigação realmente fez-me crescer como pessoa e como profissional e fico ansiosa para, no meu futuro profissional, ter a oportunidade de por este conhecimento em prática para poder continuar a aprender e a aperfeiçoar as minhas competências profissionais. Fico ainda mais ansiosa para ver chegar o dia em que possa ajudar mais crianças enquanto iniciam as suas vidas académicas a se sintam capazes e motivadas perante a sua aprendizagem e o desenvolvimento de competências necessárias para serem cidadãos responsáveis e ativos, tendo em vista uma verdadeira e profunda mudança social. Com o devido respeito, faço minhas as palavras de Paulo Freire quando refere que a “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Sem data).

Ao aprender como implementar Projetos Curriculares Integrados como aquele que me ocupou neste trabalho, sinto que, como professora, tenho a capacidade de mudar o mundo, ensinando, motivando e cuidando de uma criança de cada vez.

Referências Bibliográficas

Referências Bibliográficas

- Alonso, L. (1994c). *Inovação curricular, profissionalidade docente e mudança educativa*. Actas do Encontro ProfMat-93. Lisboa: APM, pp.17-27.
- Alonso, L. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino – Manual de Apoio ao Desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança – PROCUR. (policopiado, pp.66).
- Alonso, L. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola – Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação* (Vol. I e II). Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança.
- Alonso, L. (2000a). *A construção social do currículo: uma abordagem ecológica e prático*. In Revista de Educação, vol. IX. Lisboa: Departamento de Educação da F.C. da U.L. pp 53-67.
- Alonso, L. (2000b). *Desenvolvimento curricular, profissional e organizacional: uma perspectiva integradora da mudança*. In Território Educativo, 7. pp. 33-42.
- Alonso, L. (2001). *A abordagem de Projecto Curricular Integrado como uma proposta e inovação das práticas na Escola Básica*. Braga: Universidade do Minho (texto policopiado).
- Alonso, L. (2002). "Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do Projecto PROCUR". In *Infância e educação. Investigação e práticas, n.º 5*, pp. 62-88.
- Alonso, L. (2004). *A construção de um paradigma curricular integrador*. Braga: Universidade do Minho.
- Alonso, L. (2006). Formação ao Longo da Vida e Aprender a Aprender. In *Contributos Pessoais para o —Debate Nacional sobre Educação*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança (18 de Dezembro de 2006) (documento policopiado, pp.08).
- Barnes, D. (2008). Exploratory talk for learning. In Mercer, N. & Hodgkinson, S. (eds.). (2010). *Exploring talk in school*. London: Sage.
- Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério de Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Beauchamp, J., Pagel, S. D. & Nascimento A. R. (2007). *Indignações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério de Educação, Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Grávida publicações.

- Berk, L. E. (1994). *Child development* (3ª Edição). Boston: Allyn and Bacon.
- Bobbit, J. F. (2004). *O currículo*. Lisboa: PLÁTANO EDITORA S. A.
- Borowske, K. (sem data). Curiosity and motivation to learn p.346-350 ACRL Twelfth National Conference
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. Boston: McGraw-Hill.
- Carvalho, A. (Org.). (1995). *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editora.
- Chiavenato, I. (1999). *Recursos humanos: edição compacta* (5ª Edição). São Paulo. Atlas.
- Coll, C., Martin, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. & Zabala, A. (2001). *O Construtivismo na sala de aula: Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto - Lisboa: Edições ASA.
- Coutinho, C. P. et al. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas praticas educativas. Instituto de Educação, Universidade do Minho *Psicologia educação e cultura*, 2009, volXIII, n.º2, pp. 455-479. Colégio Internato dos Carvalhos.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores* (2ª Edição). Porto: Porto Editora
- Cortesão, L. (1990). *Projecto, interface de expectativa e intervenção*. In E. Leite, M. Malpique & M.R. Santos, *Trabalho de Projecto. Leituras comentadas*. Porto: Afrontamento.
- Costa, J. (1991). *Gestão escolar – participação, autonomia, projecto educativo d escola*. Lisboa: Texto Editora
- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow: the pswuchology of optimal experience*. New York: Harper Prenal
- Deci, E., & Ryan, R. (1994). Promoting self-determined education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38, 3-14.
- Departamento da Educação Básica – DEB (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Departamento da Educação Básica (2001). *Curriculo nacional do ensino básico – competências essenciais*. Lisboa. Departamento da Educação Básica- Ministério da Educação.
- Departamento da Educação Básica – DEB (2004). *Organização curricular e programas do Ensino Básico do 1º Ciclo*. Lisboa: Direção Geral do Ensino Básico e Secundário.
- Departamento de Educação Básica - DEB (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e educação*. Lisboa: Didática Editora

- Dolores, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO/Santillana.
- Elliott, S. T., et al. (1996). *Educational psychology: effective teaching* (2.ª Edição). Iowa: Brown & Benchmark Publishers.
- Erikson, E. H. (1976). *Infância e sociedade* (2ª Edição). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Formosinho, J., Kishimoto, T. M. & Pinazza, N. A. (2008). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Ramada: Edições Pegado, LDA.
- Freitas, L. V & Freitas, C. V. (2003). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Friedmann, A. (1996). *Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna.
- Gimeno, S. J. (2003). *Educar e conviver na cultura global*. Porto: Edições ASA.
- Goodenow, C. (1993b). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 70-90.
- Grundy, S. (1993). *Curriculum: product or praxis?* London: The Farmer Press
- Hidi, S., & Baird, R. (1987). Strategies for increasing text-based interest and students' recall of expository texts. *Reading research quarterly*, 23, 465 – 483.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Kincheloe, J. L. (2002). *Teachers as researchers: Qualitative inquiry as a path to empowerment* (2ª Edição). London: RoutledgeFalmer
- Lopes, J & Silva, H. S. (2009) *A Aprendizagem cooperativa na sala de aula*. Lisboa: LIDEL
- Lowenstein, G. (1994). The psychology of curiosity: a review and reinterpretation. *Psychological Bulletin*, 117, 75- 98.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmico da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- McCombs, B. L. Integrating metacognition, affect and motivation in improving teacher education. In Lambert N. M. & McCombs, B. L. (Eds.). (1998). *How students learn: reforming schools through learner-centered education*. Philadelphia: American Psychological Association.

- Meece, J. L. (1991). The classroom and students motivational goals. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol.7, pp. 261-286). Greenwich, CT; JAI Press.
- Meece, J. L. (2002). *Students perceptions in the classroom*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Montero, L. (2005). *A construção do conhecimento profissional docente*. Lisboa: Homo Sapiens Ediciones.
- Morgado, J. C. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições ASA.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 323-367.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: teoria e praxis* (2ª Edição). Porto: Porto Editora.
- Perry, R. P. (1985). Instructor expressiveness: Implications for improving teaching. In J. G. Donald & A. M. Sullivan (Eds.), *Using research to improve teaching* (pp. 35- 49). SanFrancisco: Jossey-Bass.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: theory, research and applications*. New Jersey: Merrill Prentice Hall
- Raffini, J. P. (1996). *150 ways to increase intrinsic motivation in the classroom*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Ramsden, P. D., Margetson, E. M. & Clarke, S. (1995). *Recognizing and rewarding good teaching*. Canberra: Australian Government Printing Services.
- Ribeiro, A. & Ribeiro, L. (1990). *Planificação e avaliação do ensino- aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Santos, S. (Org.). (2000). *Brinqueta: a criança, o adulto e o lúdico*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Schon, D. A. (1996). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc.
- Silva, C. M. R., (2011). *Tornar-se professor: desenvolvimento curricular e construção do conhecimento profissional*. Braga: Universidade do Minho.
- Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia educacional*. Portugal: McGraw-Hill.
- Stipek, D. J. (1996). Motivation and instruction. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 85–113). New York: Macmillan.

- Stipek, D. J. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and practice* (4ª Edição). Boston: Allyn & Bacon.
- Tate, N, (1994). Off the fence on common culture. Times Educational supplement, July 29, p.11. in Ross. A, (2000). *Curriculum: Construction and critique*. London: Falmer Press.
- Tavares, A. H. (1979). *A motivação na escola activa: A motivação é o fulcro da pedagogia actual*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Tedesco, J. C. (2000) La educación y las nuevas tecnologías de la información. In IV Jornadas de educación a distancia mercosur/sul, *Educación a distância: caudad, equidade y desarrollo*. Buenos Aires, 21, 22, 23 y 24 de Junio.
- Wakefield, J. F. (1996). *Educational psychology: learning to be a problem solver*. Boston: Houghton Mifflin Company
- Woolfolk, A. (2004). *Educational psychology* (9ª Edição). Boston: Pearson Education Inc.
- Zabalza, B. & Ángel, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições ASA.

Legislação referenciada

- Decreto-Lei n.º 139/2012: DIÁRIO DA REPÚBLICA N.º 129 – I SÉRIE, 5 de Julho de 2012.
- Decreto-Lei n.º 94/2011: DIÁRIO DA REPÚBLICA N.º 148 – I SÉRIE, 3 de agosto de 2011.
- Despacho n.º 17169/2011: DIÁRIO DA REPÚBLICA N.º 245 – II SÉRIE, 23 de Dezembro.
- Decreto-Lei n.º 85/2009: DIÁRIO DA REPÚBLICA N.º 166 – I SÉRIE-A, 27 de agosto de 2009.
- Despacho n.º 546/2007: DIÁRIO DA REPÚBLICA N.º 8 – II SÉRIE, 11 de Janeiro de 2007.
- Decreto-Lei n.º 240/2001: DIÁRIO DA REPÚBLICA N.º 201- II SÉRIA-A, 30 Nde Agosto.
- Decreto-Lei n.º 209/2002: DIÁRIO DA REPÚBLICA N.º 240, I SÉRIE-A, 17 de outubro de 2002.
- Decreto-Lei n.º 241/2001: DIÁRIO DA REPÚBLICA N.º 201 – I SÉRIE- A, 30 de agosto de 2001
– Perfil específico do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.
- Decreto-Lei n.º 6/2001: DIÁRIO DA REPÚBLICA N.º 15 – I SÉRIE- A, 18 de janeiro de 2001.
- Despacho n.º 5220/1997: DIÁRIO DA REPÚBLICA N.º 178 – II SÉRIE, 4 de agosto de 1997.
- Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/1986: DIÁRIO DA REPÚBLICA N.º 237 – I SÉRIE, 14 de outubro de 1986.

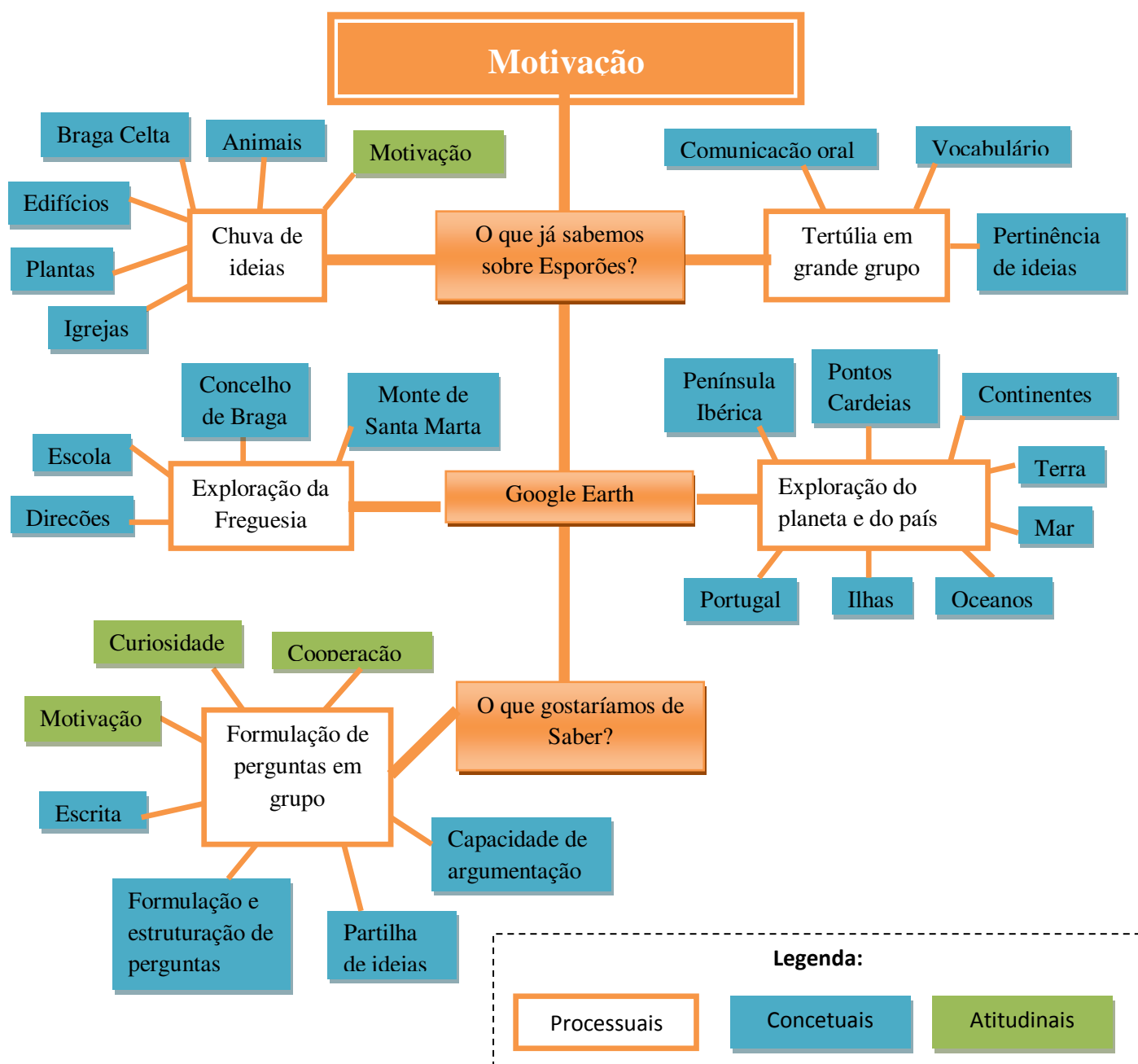
Lei n.º 49/2005: DIÁRIO DA REPÚBLICA N.º 166 – I SÉRIE-A, 30 de agosto de 2005.

Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar n.º 5/1997: DIÁRIO DA REPÚBLICA N.º 34 – I SÉRIE-A, 10 de fevereiro de 1997.

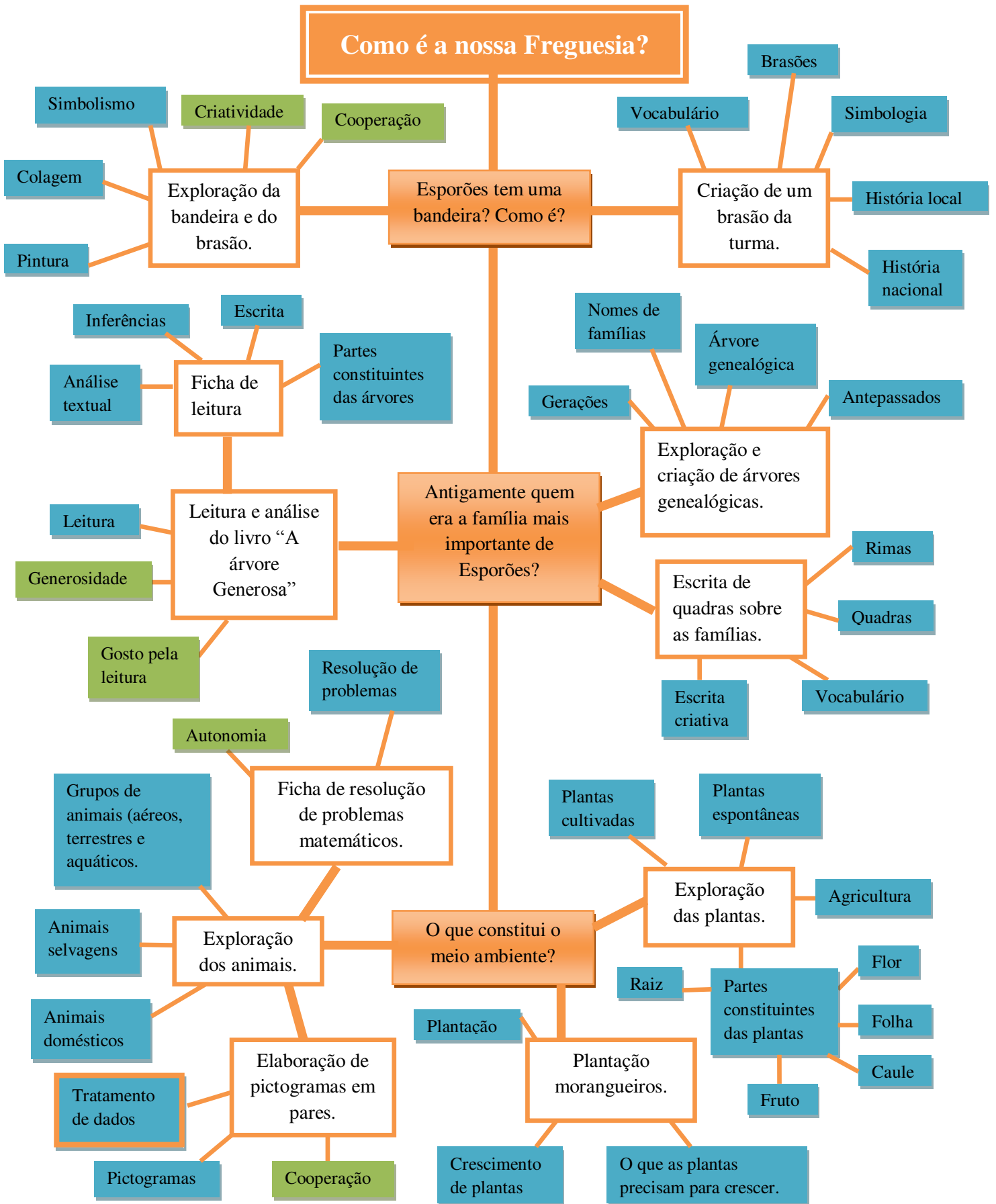
Anexos

Anexos

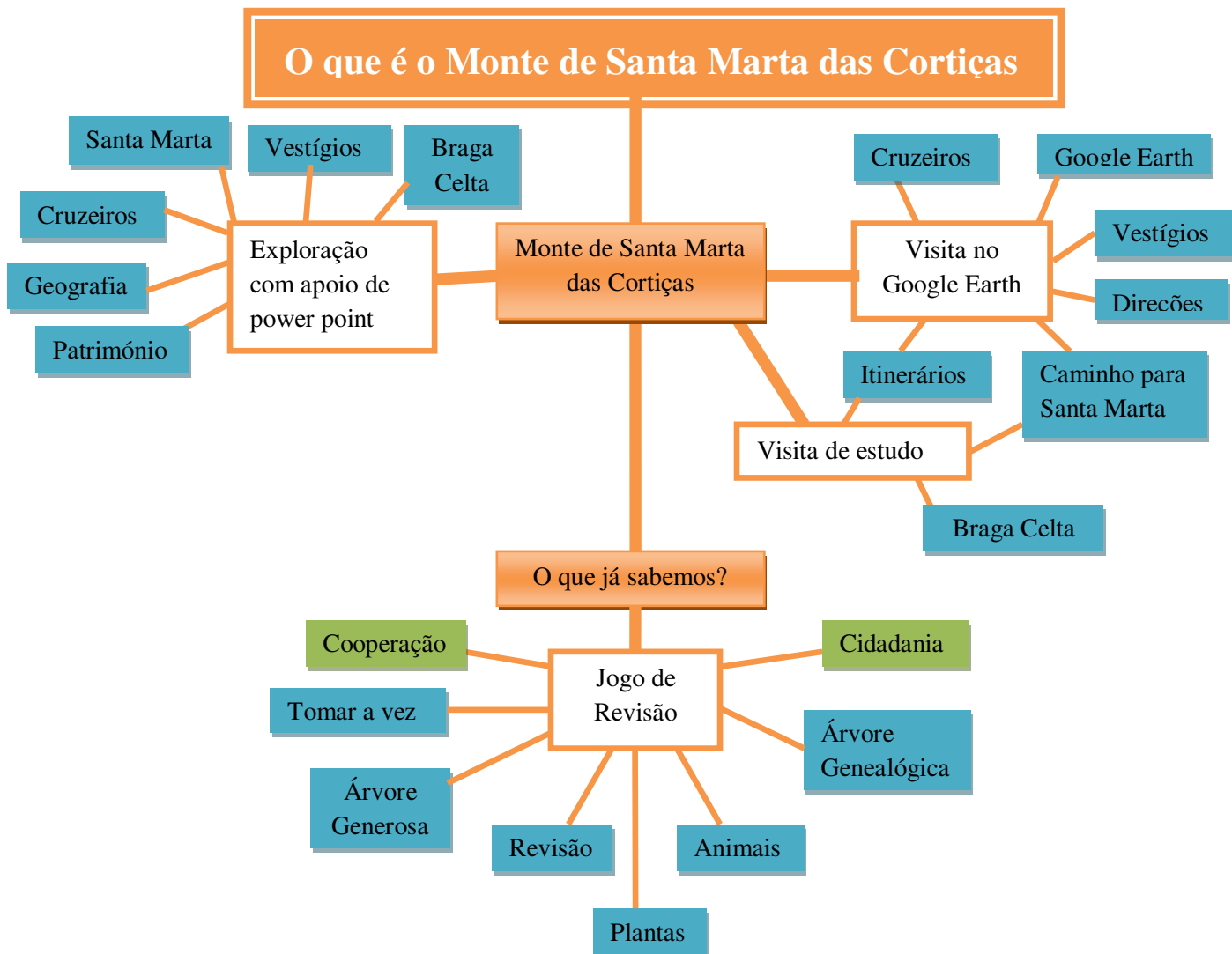
Anexo 1 – Mapa de Conteúdos: Fase de Motivação



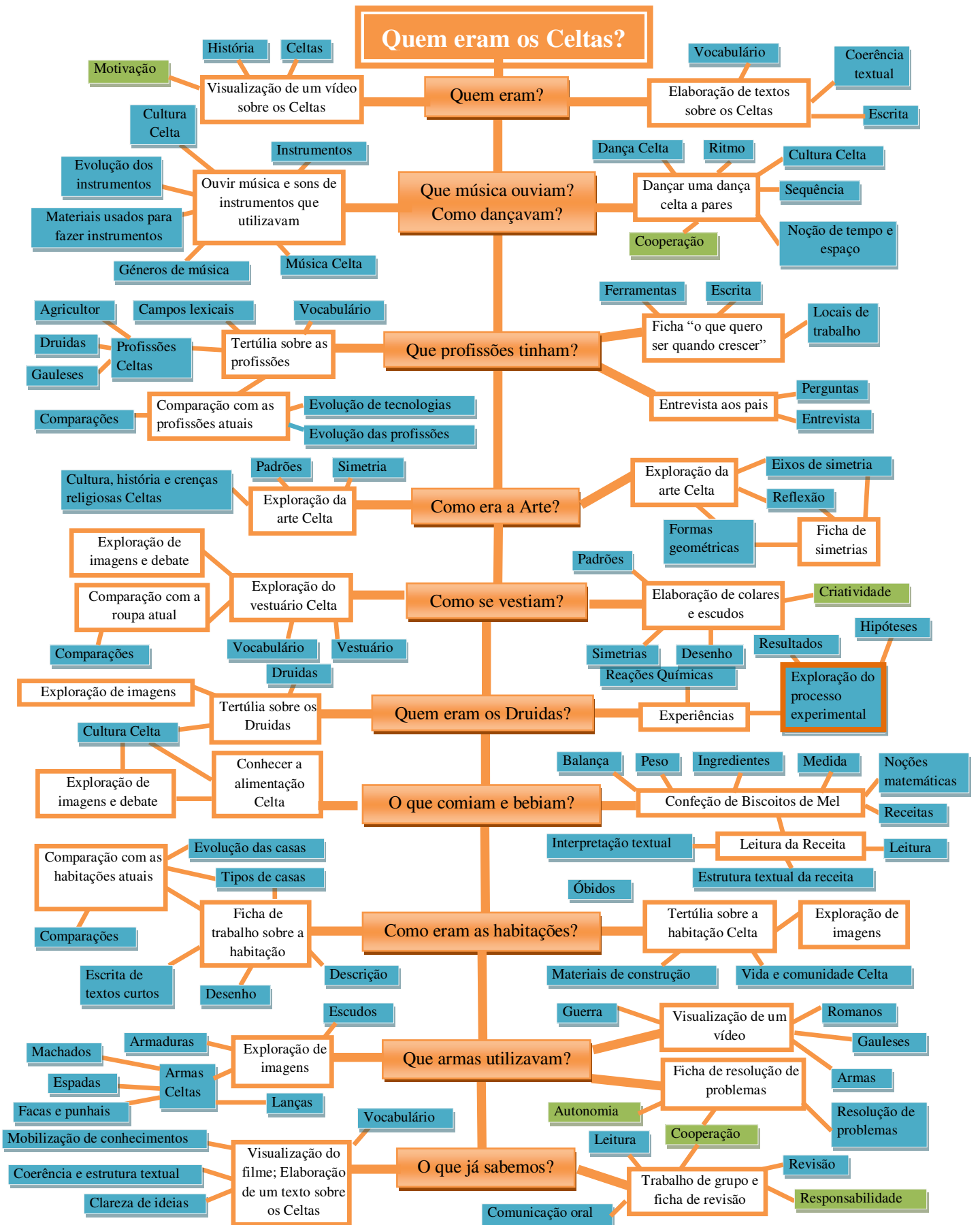
Anexo 2- Mapa de Conteúdos: “Como é a nossa freguesia?”



Anexo 3- Mapa de Conteúdos: “O que é o Monte de Santa Marta das Cortiças?”



Anexo 4 – Mapa de Conteúdos: “Quem são os Celtas?”



Anexo 5 - Textos escritos pelas crianças sobre os Celtas

Bianchi Marques Lima 17-01-2012

Os Celtas

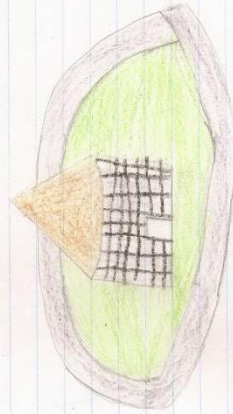
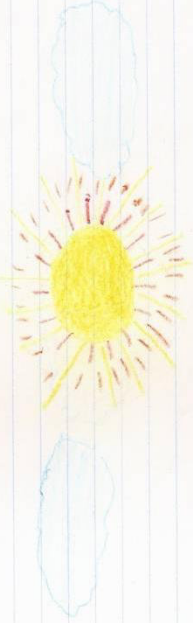
Os Celtas lutavam com os Romanos. Os guerreiros dos Celtas chamavam-se os Gualões.

Eles viviam em casas feitas de pedras, de palha e de lousa.

Comiam plantas, faziam porco, colhiam frutos e carne de animais.

Os soldados chamavam-se Gualões e eram fortes.

Os druidas eram os feiticeiros que ensinavam os meninos a fazer magia.



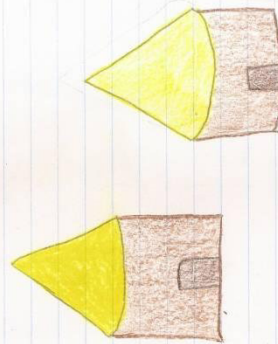
Ana Felipe de Oliveira Ferreira

Os Celtas

Os Celtas lutavam com os guerreiros Romanos.

Os guerreiros Celtas chamavam-se Gualões. As casas eram feitas de pedras, palha e madeira e lousa.

Eles comiam milho, porcos, vacas e ovelhas.



Anexo 6 – Texto final colaborativo sobre os Celtas

A vida dos Celtas

Os celtas eram um povo dividido por várias tribos.

Este povo vivia em vários sítios da Europa. Eles viviam no cimo dos montes para ver se os inimigos aproximavam.

Os principais inimigos dos Celtas eram os Romanos.

Os Gauleses eram os guerreiros que lutavam com os Romanos e outros inimigos para conquistar terras ou para se protegerem.

As armas que usavam nas guerras eram: arco e flecha, machado, faca, punhal e lança.

Os Druidas eram homens que protegiam os Celtas usando magias, feitiços e poções. Cada tribo tinha pelo menos um Druida.

As casas eram redondas e os telhados tinham forma de um cone. Eram feitas de: pedra, palha, lama ou barro, e madeira. Dentro das casas faziam fogueiras para cozinhar e aquecer a casa.

Eles comiam: carne, legumes, peixe, fruta, ervas, biscoitos de mel, leite,...

Tinham instrumentos musicais como: flautas, arpas, tambores,...

Tocavam música nas festas e cerimónias e gostavam de dançar. Os Celtas usavam os cabelos compridos e vestiam: túnicas, saias, capas, sandálias e pele de animais.

Descobrimos que os Celtas usavam simetria na arte.

Os alunos do 2.º ano de Esporões gostaram de explorar a vida deste povo.

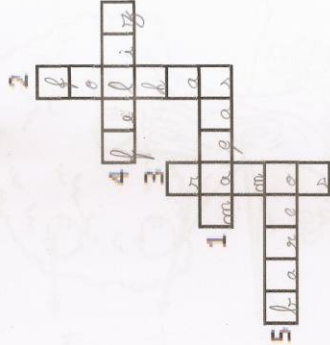
Anexo 7 – Ficha de leitura do livro “A árvore generosa”

1. Completa a legenda, indicando para o que é que o menino usou cada parte da árvore.

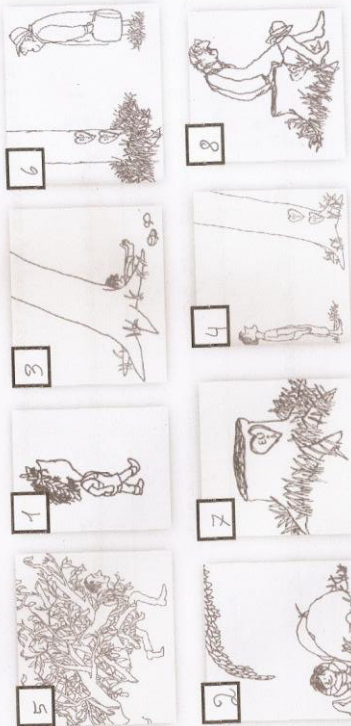


3. Descobre a resposta das seguintes perguntas e coloca-as no diagrama de palavras cruzadas.

- 1) Que fruta deu a árvore?
- 2) Com o que é que o menino fazia as suas coroas?
- 3) Onde balançava o menino?
- 4) O que o menino queria para poder viajar?
- 5) No fim da história como é que a árvore se sentiu?



2. Enumera as seguintes imagens pela sua sequência na história.



4. Escreve três coisas que podes fazer para ser mais generoso.

- 1- Eu posso ser generoso para emprestar as minhas bonecas.
- 2- Eu posso ser generoso para emprestar a minha figura.
- 3- Eu posso ser generoso para emprestar o meu pião.

Anexo 8 – Ficha: Habitação e vida celta

FICHA: HABITAÇÃO E VIDA CELTA

NOME: Sofia Daafela Garcia de Matos DATA: 11/01/2011

1) Desenha a tua casa e uma casa Celta. Descreve cada uma.

Atua casa



a minha casa é amarela
 e tem um telhado
 vermelho. A minha casa
 tem uma porta
 verde e uma janela
 azul. A minha casa
 tem um jardim
 com flores e um
 jardim. A minha casa
 tem um jardim
 com flores e um
 jardim.

a minha casa tem uma
 porta verde e uma janela
 azul. A minha casa
 tem um jardim com
 flores e um jardim.

Casa Celta



3) Imagina que és uma criança Celta.

3.1) O que comias? legumes, frutos, leite, carne, trigo, pão, mel, peixe, batatas, queijo, arroz, mel e compotas.

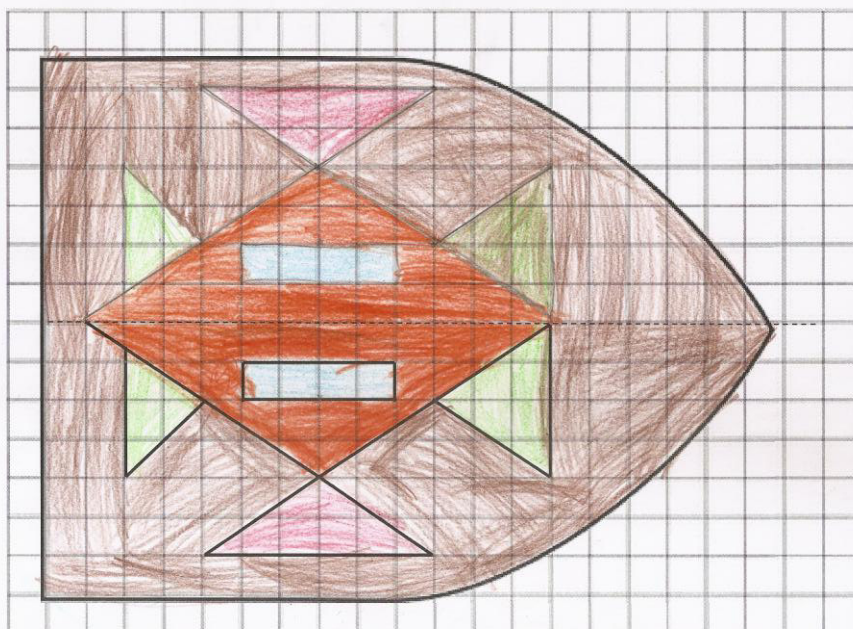
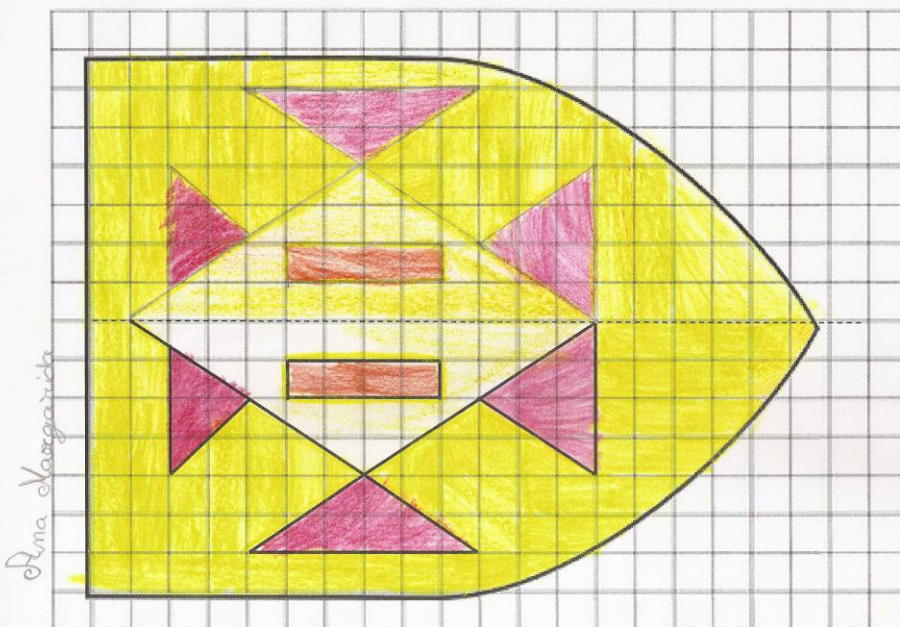
3.2) O que vestias? saia, botas, colares e vestidos.

3.3) A que gostavas de brincar? masaqueirinho de chaminé e coqueiro de brinquedo.

3.4) Que profissão celta gostarias de ser? agricultora.



Anexo 9 – Parte de uma ficha de trabalho sobre simetrias com escudos.




Anexo 10 – Ficha de resolução de problemas “Os Celtas”

FICHA DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS “OS CELTAS”
 NOMES: cythi, Pedro, Mariana, Mariana DATA: 5/02/2013
Miguel de 100 anos, Vasco
Sofia, Profeta, Pereira, Mariana

1. Um grupo de gauleses tinha 50 flechas, 34 espadas e 16 machados. A tribo rival, durante a noite, roubou-lhes 10 flechas, 4 espadas e 10 machados. Com quantas armas ficaram?

Dado:

50 flechas	34	16
- 10 flechas	- 4	- 10
40	30	06
		+ 06
		76



R.: Quisaram com 76 armas.

2. Seis gauleses de uma tribo preparavam-se para uma luta. A cada gaulês foi dado um arco e 10 flechas. Quantas flechas tinham no total os seis gauleses?



Dado:

Indicação: $10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 = 60$

Banulga:

10
10
10
10
10
10
60

R.: Os seis gauleses tinham no total 60 flechas.

3. Os 30 gauleses da tribo Célticos possuíam 45 espadas e 38 lanças. Quantas espadas e quantas lanças têm uma outra tribo, os Celiberos, sabendo que têm o dobro das espadas e metade das lanças?



Dado:

Indicação:

45 + 45 = 90
38 - 19 = 19

Banulga:

38	45
- 19	+ 45
19	90

R.: São 90 espadas e 19 lanças.